1923-1973 YILLARI ARASINDA YAYINLANAN TÜRKÇE EĞİTİMİ İLE İLGİLİ YAZILAR ÜZERİNDE BİR ARAŞTIRMA

Hülya SAV AKSUNGUR

HAZİRAN 2009
DENİZLİ

1923-1973 YILLARI ARASINDA YAYINLANAN TÜRKÇE EĞİTİMİ İLE İLGİLİ YAZILAR ÜZERİNDE BİR ARAŞTIRMA

Pamukkale Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksek Lisans Tezi
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Hülya SAV AKSUNGUR

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Ali DONBAY

HAZİRAN 2009
DENİZLİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı öğrencisi Hülya SAV AKSUNGUR tarafından Yrd. Doç. Dr. Ali DONBAY yönetiminde hazırlanan "**1923-1973 Yılları Arasında Yayınlanan Türkçe Eğitimi İle İlgili Yazılar Üzerinde Bir Araştırma**" başlıklı tez aşağıdaki jüri üyeleri tarafından 24.06.2009 tarihinde yapılan tez savunma sınavında başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Prof.Dr.Önder GÖÇGÜN
Jüri Başkanı

Yrd. Doç. Dr. Ali DONBAY
Jüri Üyesi (Danışman)

Prof. Dr. H. Ömer KARPUZ
Jüri Üyesi

Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 05/08/2009 tarih ve ..13/01.... sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Doç. Dr. Bilal SÖĞÜT
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

Bu tezin tasarımı, hazırlanması, yürütülmesi, araştırılmalarının yapılması ve bulgularının analizlerinde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini; bu çalışmanın doğrudan birincil ürünü olmayan bulguların, verilerin ve materyallerin bilimsel etiğe uygun olarak kaynak gösterildiğini ve alıntı yapılan çalışmalara atfedildiğini beyan ederim.

İmza :

Öğrenci Adı Soyadı : Hülya SAV AKSUNGUR

TEŞEKKÜR

Bu çalışma pek çok insanın katkıları sayesinde gerçekleşmiştir. İlk teşekkürüm, tezi hazırladığım süreç içerisinde sabrı ve ilgisiyle her zaman yanımda olan, çalışmayı tamamlama gücü ve azmi veren, tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Ali DONBAY'a olacaktır.

Lisans ve yüksek lisans derslerime girerek akademik eğitimime katkıda bulunan Pamukkale Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı bölümündeki tüm hocalarıma en içten teşekkür ve saygılarımı sunmak istiyorum.

Tüm eğitim yaşamım süresince özveri, maddi-manevi destek ve sevgilerini hiç esirgemeyen aileme -özellikle anneme-, son alarak yüksek lisans eğitimimin her aşamasında sıkıntılarımı paylaşan ve her konuda yardım eden sevgili eşim Mustafa AKSUNGUR' a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

1923-1973 YILLARI ARASINDA YAYINLANAN TÜRKÇE EĞİTİMİ İLE İLGİLİ YAZILAR ÜZERİNDE BİR ARAŞTIRMA

Sav Aksungur, Hülya
Yüksek Lisans Tezi, Türkçe Eğitimi ABD
Tez Yöneticisi: Yrd. Doç. Dr. Ali DONBAY

Haziran 2009, 850 Sayfa

İnsanlar arasında bir iletişim vasıtası olan dil, aynı zamanda kültürün sürekliliğini sağlar. Toplum ve kültürle kaynaşmış olan bir dili doğru ve düzgün kullanmak beceri ister. Bu temel dil becerileri önce ailede sonra okulda kazanılır. Bu nedenle okullarda anadili öğretimine büyük önem verilir. Bütün milletlerde olduğu gibi ülkemizde de anadili eğitimi üzerinde hassasiyetle durulur. Türkiye'de temel eğitimin ve aynı zamanda öğretiminin amacı, çocuğun, yani öğrencinin dilimiz Türkçeyi tüm beceri alanlarında etkili ve bilinçli kullanma yetkinliğine ulaşmasını sağlamaktır. Okullarda bu amacı gerçekleştirmek için edebî metinlerden faydalanmak gerekir.

En eski çağlardan günümüze değin dil ve edebiyat hep iç içe olduğundan Türkçe ve edebiyat eğitim/öğretimini kesin çizgilerle ayırmak mümkün değildir. Cumhuriyet öncesi dönemde Türkçe ve edebiyat öğretimi ihmal edilmiş, sistemli bir şekilde ve gerektiği gibi yapılamamıştır. Cumhuriyet dönemiyle birlikte gerçekleştirilen inkılâplar çerçevesinde alınan kararlar ve yenilenen programlarla bu mesele ciddiyetle ele alınmıştır.

Bu yüksek lisans tezimizde, Cumhuriyetin İlânı'ndan sonra elli yıllık süreç içerisinde süreli yayınlarda yayınlanan Türkçe Eğitimi ile ilgili yüz otuz adet seçilmiş yazının sistematik tasnifi ve içerdiği temel düşünce ve görüşler yer almaktadır. Tezimiz dil, anadil, anadil öğretimi ile Türkçenin Cumhuriyet dönemine kadar olan tarihi seyrinin anlatıldığı "Giriş" kısmı ile üç ayrı bölümden oluşmaktadır. I. Bölüm'de yazıların sistematik tasnifi yapılmıştır. II. Bölüm'de Cumhuriyet'in ilk elli yılındaki değişme ve gelişmeler ile yazılardaki temel düşünce ve görüşler belirtilmiştir. III. Bölüm'de ise yazıların metinlerine yer verilmiştir. Elde edilen bilgiler tezin "Sonuç" kısmında ortaya konmuştur. "Kaynakça" kısmında ise, tezin konusu olan makalelerle birlikte hazırlık aşamasında yararlanılan ansiklopediler, kitaplar ve makaleler sıralanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Dil, Anadil Öğretimi, Türkçe ve Edebiyat Eğitim/Öğretimi, Cumhuriyet Dönemi

ABSTRACT

"AN INVESTIGATION OF PUBLISHED ARTICLES (1923-1973) ABOUT TURKISH EDUCATION"

Sav Aksungur, Hülya
M. Sc. Thesis in Turkish Education
Supervisor. Assist. Prof. Dr. Ali DONBAY
June, 2009, 850 Pages

Language as a communication tool provides the constancy of a culture. It requires skills to use fluent language which is connected with society and culture. This basic language skills are gained firstly at family then at school.That is why teaching mother language is essential in all societies. Teaching mother tongue is counted very important. The aim of training education is to suplly the talent of effective a fluent usage of turkish. To achive this goal it's neccessary to use litarature texts.

Since the litarute and language is connected closely with each other since the very first ages, it's not possible to seperate Turkish and literature education. Before the republic, education of Turkish and litarature is dismissed and wasn't applied as it should be. This subject is gaint importace after revoulations why was made after republic.

This post graduate thesis includes systematic classification and basic ideas of 130 selected articles published in progressive articles about Turkish education in 50 years period. After decleration of republic our thesis consist of introduction and three different parts. Language, mother language, training of mother language and historical process of Turkish until the period of republic are mentioned in introduction. Systematic classification of articles is done in part I. Developments and changes in first 50 years of republic and basic ideas in articles are marked in part II. The text of articles are in part III. Gathered information is given in the "Conclusion" part. Articles about the topic of thesis and encyclopaedias books and articles which are benefitted in prepartion periot are lined up in "Source" part.

Key Words: Language, Training of Mother Language, Turkish and Literature Education, Republic Period

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET……iii
ABSTRACT……iv
İÇİNDEKİLER……v
TABLOLAR DİZİNİ……xi
SİMGE VE KISALTMALAR DİZİNİ……...xii
GİRİŞ……1
MATERYAL VE METOD……10

BİRİNCİ BÖLÜM
TÜRKÇE VE EDEBİYAT EĞİTİMİ YAZILARI

1.1. YAZILARIN SİSTEMATİK TASNİFİ ……11
1.1.1. Kronolojik Tasnif ……....11
1.1.2. Yazar Adına Göre Tasnif ……20
1.1.3. Makale Adına Göre Tasnif ……29
1.1.4. Gazete/Dergi Adına Göre Tasnif ……38

İKİNCİ BÖLÜM
İNCELEME:
YAZILARDAKİ TEMEL DÜŞÜNCE VE GÖRÜŞLER

2.1. YAZILARDAKİ TEMEL DÜŞÜNCE VE GÖRÜŞLER ……47

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
METİNLER

3.1. Hüseyin Cahit Yalçın, Lâtin Harfleri (1923) …….....77
3.2. İbrahim Alaettin Gövsa, Harflerimizin Kabahati (1924) ……80
3.3. Tahirü'l-Mevlevî, Lisan Tahsilinin Lüzûmu (1925)……83

3.4. Ziyaeddin Fahri, Edebiyat Tarihi Tedrisatına Da'ir (1926) ……86
3.5. Ali Cânib, Liselerde Edebiyat Tedrisatı (1927) ……..95
3.6. Ali Cânib, Bugünün Hayatî Meselelerinden: Orta Tedrisatta Edebiyat Programına Dair (1927)……...99
3.7. Köprülüzâde Mehmed Fuad, Orta Tedrisatta Edebiyat Programı Meselesi (1927)..……..107
3.8. Ali Cânib, Edebiyat Tedrisatı Meselesi: Bugünkü Programın Akâmet ve Sakâmeti (1927) ……112
3.9. Ali Cânib, Lise Edebiyat Programının Tadili Münasebetiyle: Muaddel Program Karşısında Tedrisatımız ve Muallimlerimiz (1927) ……121
3.10. Ali Cânib, Bugünün En Hayatî Meselelerinden: Edebiyat Dersi Yoluna Girdi (1927) ……126
3.11. Ali Cânib, Yeni Tedrisat Devresinin Başlaması Münasebetiyle: Muaddel Edebiyat Programındaki Bir Fıkraya Dair (1927) ……128
3.12. Ali Cânib, Edebiyatta Tedrisâtın Yeni Vechesi Çocukları Kozmopolit Yapar mı? (1927) ……133
3.13. Kâzım Nâmi, Türkçenin Tedrisi (1928) …….....136
3.14. Şükriye Emel, Türkçenin Tedrisi Hakkında (1928) ……..145
3.15. Hasan Ali Yücel, Orta Tedrisatta Edebiyat (1929) ……...147
3.16. Halit Fahri, Ankara'da Türkçe ve Edebiyat Muallimleri Kongresi (1930) …..149
3.17. Ahmet Cevat Emre, Orta Mekteplerde Türkçe Dersleri (1930) ……...152
3.18. Ahmet Cevat Emre, İlk ve Ortamekteplerde Türkçe Dersleri (1930).……...164
3.19. Kâzım Nami, Türkçenin Tedrisi (1931) ……...186
3.20. Feti İsmail, Türk Dili Tetkik Cemiyetinden Mekteplerin Beklediği (1932)..…193
3.21. Halil Vedat, Mekteplerde İnkılâptan Evvel ve Sonra Dil-Türkçe-Edebiyat (1933)…….200
3.22. Halil Vedat, Elli Yıllık Ana Dili Tedrisatı (1934).……204
3.23. Yaşar Nabi Nayır, Okullarımızda Türkçe ve Edebiyat (1934) …….209
3.24 Halil Vedat, Türkçe ve Edebiyat Dersleri Hakkında Düşünceler (1935)……..212
3.25. Halit Fahri Ozansoy, Ortaokul ve Liselerimizde Türkçe ve Edebiyat Programlarımız Nasıl Olmalı? (1935)……...215
3.26. Ragıp Hulusi Özdem, Dil Yeğretimi Üzerine Çağdaş Düşünümler (1935)…..219
3.27. İsmail Hakkı Baltacıoğlu, Yeni Nesle Yeni Dil, (1935)……223
3.28. E. F. O'neill, Türkçe Dersleri Nasıl Verilmelidir?, (1936) …….……..227

3.29. Mansur Tekin, Lisan Tedrisatı Hakkında Okunacak Yazılar (1936)…….229
3.30. Vasfi Mahir Kocatürk, Türk Edebiyatını Nasıl Okutacağız (1936) ……..235
3.31. Kâzım Kayabay, Azlık Okullarında Türkçe Öğretimi (1936) ……..240
3.32. Halit Fahri Ozansoy, Orta Mektep ve Liselerde Edebiyat Dersleri (1937)…...242
3.33. Yaşar Nabi Nayır, Orta Mektep ve Liselerde Edebiyat Dersleri (1937)……...244
3.34. İbrahim Necmi Dilmen, Okul Kitaplarında Yeni Terimler (1938) ……..248
3.35. H. Refet Tanışık, Bizde Okuma Öğretimi Tarihçesine Bir Bakış (1939) ……252
3.36. Fuat Baymur, Türkçe Öğretimi 1. Esaslar (1940) ……255
3.37. Fuat Baymur, Türkçe Öğretimi Sözlü İfade (1940) ……266
3.38. A.Rıza Ülgen, Türkçe Öğretiminde Yardımcı Faaliyetler (1940) ……269
3.39. Fuat Baymur, Türkçe Öğretimi Dilbilgisi Öğretimi (1940) ……272
3.40. Mustafa Nihat Özön, Ana Dili Öğretimi (1941) ……..283
3.41. Mustafa Nihat Özön, Ana Dili Öğretimi-II (1942) ……..288
3.42. L. E. , Türk Edebiyat Tarihlerinin ve Tedrisatının Tedkiki (1942) ……..294
3.43. Kâzım Nami Duru, Dilimizin Öğretimi (1942) ……298
3.44. Kemal Demiray, Köy Okulunda Ana Dil Öğretimi (1943) ……..303
3.45. Ali Yalçınöz, İmla Kılavuzunun Türkçe Öğretimindeki Yeri (1943) ……..306
3.46. Peyami Safa, Okullarımızda Anadili Öğretimi (1943) ……309
3.47. Halit Fahri Ozansoy, Edebiyat Öğretimi (1944) ……...312
3.48. Adnan Ötüken, Okul Kitapları (1945) ……..314
3.49. Agâh Sırrı Levend, Dilde Sadeleşme: İlim Dili ve Terim Meselesi (1946) ….320
3.50. Vecihe Kılıçoğlu, İmlâmız İçin (1946) ……325
3.51. Lütfü Bornovalı, Liselerde Edebiyat Öğretimi ve Kitapları (1947) ……331
3.52. Halit Fahri Ozansoy, Edebiyat Dersleri (1947) ……343
3.53. Fahrettin Kırzıoğlu, Edebiyat Öğretimi ve İdeoloji Hastalığı (1948) …….....344
3.54. Kemal Demiray, Ortaokullarda Türkçe Öğretimiyle İlgili Problemler (1948)……346
3.55. Nurullah Ataç, Okullarda Dil (1948) ……351
3.56. M.B.,Mekteplerdeki Dil Realitesi Karşısında Muallimlerin Vazifesi (1948)…355
3.57. Abdülkadir Karahan, Türkçe-Edebiyat Öğretimi Üzerine Düşünceler ve Teklifler (1948)…….359
3.58. Rıfat Necdet Evrimer, Liselerde Edebiyat Öğretimi (1948) ……364
3.59. Orhan Rıza Aktunç, Dil ve Edebiyat Öğretimi (1948) ……368
3.60. Hıfzı Tevfik Gönensay, Dil Meselesi ve Türkçe-Edebiyat Dersleri (1948) ….374

3.61. Vasfiye Özköy, Öğretmenin Önemli Vasıfları ve Türkçe Öğretiminde Rehberlik Edecek Bazı Esaslar (1949) ……..380
3.62. Kâzım Nami Duru, Eğitim Şûrasına İthaf: Orta Okulda Türkçe (1949) ……..388
3.63. Necip Alpan, Alfabe ve Okuma Tekniği (1950) ……..391
3.64. Yaşar Nabi Nayır, Edebiyat ve Edebiyat Dersleri (1951) ……404
3.65. Haydar Ediskun, Türkçe Deneme Dersleri (1952) ……...408
3.66. Ali Ertan-Nezahat İlke, Türkçe Deneme Dersleri (1952) ……417
3.67. Falih Rıfkı Atay, Yeni Yazı (1953)……...425
3.68. Faik Reşit Unat, Latin Alfabesinden Türk Alfabesine (1953)..…...……428
3.69. Osman Şahintaş, Türkçe Dersleri ve İlkokulların II. Devresinde Türkçe Kitapları (1954)……440
3.70. Agop Dilaçar, Türkçemizde Kelime Hazinesi ve Kelime Öğretimi (1954) ….444
3.71. R.Rahmeti Arat, Kitabiyat (1955) ……..……448
3.72. Mehmet Kaplan, Edebiyat ve Terbiye (1955) ……454
3.73. Enver Naci Gökşen, Okuma Eğitimi (1956) …… 463
3.74. Emin Sağlamer, Türkçe Öğretiminde Sözlü İfade (1956)…….467
3.75. Türkçe Dersinin Öğretim Metodları ve Çocuk Edebiyatı Semineri Çalışmaları 1 (1956) ……473
3.76. Türkçe Dersinin Öğretim Metodları ve Çocuk Edebiyatı Semineri Çalışmaları 2 (1956)…….485
3.77. Türkçe Dersinin Öğretim Metodları ve Çocuk Edebiyatı Semineri Çalışmaları 3 (1956)…….496
3.78. Sabahattin Avcıoğlu, Okuma Yazma Öğretiminde: Çözümlemeye Geçiş (1957) ……506
3.79. Veli Kaya, Türkçe Bilmeyen Çocuklara İlk Okuma-Yazma Öğretimi (1958)..509
3.80. Yaşar Göker, Türkçe Bilmeyen Çocukların Öğretimine Başlangıç (1959) …..513
3.81. Sıtkı Mutman, Türkçe ve Öteki Dersler (1959) ……517
3.82. Bir Veli, Liselerde Edebiyat Tarihi Meselesi (1960) ……520
3.83. Kemal Demiray, Gazete Yazısıyla Bir Türkçe Dersi (1960) ……529
3.84. Reşat Nuri Darago, Dil Öğretimi ve Öğretmen (1961) ……532
3.85. İbrahim Zeki Burdurlu, Türk Dili Öğretimi (1961) ……..536
3.86. Belma Ötüs, Dil Öğretimi ve Öğrenimi (1961) ……539
3.87. Kadri Z. Kiper, Gramer Öğretiminde Metod Dolayısiyle (1962) …….543
3.88. Dinçer Sezgin, Okullarda Edebiyat Öğretimi (1962) ……...546

3.89. M. Güner Demiray, Doğuda Türkçe Öğretimi (1963) ……..550
3.90. Nurettin Ergin, Doğu İllerimizde Türkçe Eğitim (1963) ……..564
3.91. M. Necmettin Hacıeminoğlu, Okullarda Türkçe Dersleri (1963) …….566
3.92. Şevket Yüksel, Edebiyat Öğretimi (1964) ……569
3.93. Muharrem Ergin, Türkçe ve Dilbilgisi Öğretimi (1964) ……..572
3.94. Tahir Alangu, Liselerimizde Edebiyat Öğretimi (1964) ……..575
3.95. Rauf Mutluay, Edebiyatın Eğitimi (1964) ……580
3.96. Zekiye Gülsen, Ana Dilimizi Nasıl Öğretelim? (1964) ……583
3.97. Sabri Deniz, Ana Dili, Öğretimi, Yurttaş Bütünü (1964) ..……...587
3.98. Hikmet Dizdaroğlu, İlkokullarda Türkçe Öğretimi (1965) …….....594
3.99. Hüseyin Cöntürk, Edebiyat Öğrenimi, Edebiyat Öğretimi (1965) ……...603
3.100. H. Refet Tanışık, İlkokulda Taslak Programa Göre Türkçe Dersi (1965)…….610
3.101. Orhan Yüksel, Türk Edebiyatı Öğretimi Kifayetsizdir (1965) …….617
3.102. Sâtı Erişen, İlkokul Program Taslağında Türkçe (1966) ……..623
3.103. M. Necmettin Hacıeminoğlu, Okullarda Millî Kültür ve Millî Dil (1966)……630
3.104. Faruk K. Timurtaş, Memleketimizde Edebiyat Öğretimi (1966) …….634
3.105. Nail Tan, İlkokul Program Taslağının Türkçe Bölümünün Düşündürdükleri (1966) ……639
3.106.Muvaffak Uyanık, Dil Eğitimi Üzerine Genel Açıklama (1966) ……...641
3.107. Kemal Demiray, Dil Eğitiminde Problemler (1966)…….653
3.108. Yahya Özsoy, Bir Anlaşma Vasıtası Olarak Dil ve Eğitim (1966) ….…….662
3.109. Özcan Başkan, Dil Eğitiminde Fonetik (1966) ……668
3.110. Mehmet Adem Solak, Türkçe Konuşulmayan Yörelerde Dil Öğretimi Üzerine (1967) ……680
3.111. Fazıl Hüsnü Dağlarca, Dil Eğitiminin Yolu (1967) ……..684
3.112. H. Refet Tanışık, 1962 İlkokul Program Taslağında Türkçe Dersi (1967).…..686
3.113. Mehmet Adem Solak, Türkçe Öğrenim Çıkmazı (1967) …….695
3.114. İsmet Zeki Eyüpoğlu, Edebiyat Öğrenimi (1968) ……698
3.115. Erol Yılmaz, Edebiyat Eğitimimiz (1968) ……703
3.116. Nihad Sami Banarlı, Dil ve Edebiyat Derslerimiz (1968) …….....705
3.117. İsmet Zeki Eyüpoğlu, Edebiyat Öğretimi, (1969) ……710
3.118. Enver Naci Gökşen, İlkokullarda Türkçe Öğrenimi Kılavuzu (1969) ……..721
3.119. Fikret Özgönenç, İlkokullarımızda Türkçe Dersinin Durumu (1969) ……..723
3.120. Muzaffer Kamadan, Orta Öğretimde Dilbilgisi Sorunu (1969) ……728

3.121. Rengin Ufuk Sarıer, Çağımızda Dil Öğretiminde Yenilikler (1969) ……736
3.122. Beşir Göğüş, Anadili Olarak Türkçenin Öğretimine Tarihsel Bir Bakış (1970)…….744
3.123. Erhan Tığlı, Edebiyat Öğretimi (1971) …….779
3.124. 1971 Yılında Ana Dili Eğitiminin Değerlendirilmesi (1972) ……...781
3.125. Adnan Binyazar, Anadili Öğretimi (1972) ……...808
3.126. Fikret Özgönenç, Türkçe Dersleri Zayıftır (1972) ……...813
3.127. Enver Naci Gökşen, Öğretimde Dil ve Yazın Tutumunun Resmi Belgeleri (1972) ……820
3.128. Mehmet Kaplan, Dil ve Edebiyat Nasıl Öğretilmelidir? (1972) ……...829
3.129. Nusret Karanlıktagezer, Türkçe Bilmeyen Çevrede Türkçe Eğitimi (1972)….834
3.130. Nusret Karanlıktagezer, Türkçe Bilmeyen Çevrede Türkçe Eğitimi (1973)….837

SONUÇ …….840
KAYNAKLAR …….842
ÖZGEÇMİŞ ……..850

TABLOLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 1.1. Yazıların Kronolojik Tasnifi ……..……...11
Tablo 1.2. Yazıların Yazar Adına Göre Tasnifi …….20
Tablo 1.3. Yazıların Makale Adına Göre Tasnifi ……...29
Tablo 1.4. Yazıların Gazete/Dergi Adına Göre Tasnifi …….38
Tablo 1.5. Türkçe/Edebiyat Dersinin Yıllara Göre Aldığı Adlar ……...49
Tablo 1.6. 1924 Yılı Orta Okul (Lise Birinci Devre) Müfredat Programında Türkçe Dersinin Haftalık Ders Saati Dağılımı …….……...50
Tablo 1.7. 1929 Müfredat Programına Göre Okutulan Türkçe Dersinin Haftalık Ders Saati Dağılımı …….53
Tablo 1.8. 1937-1949 Yılları Arasında Okutulan Türkçe/Edebiyat Dersinin Haftalık Ders Saati Dağılımı …….55
Tablo 1.9. Dört Yıllık Liselerde Okutulan Türkçe/Edebiyat Dersinin Haftalık Ders Saati Dağılımı ……..56
Tablo 1.10. 1957-1976 Yılları Arasında Okutulan Türk Dili ve Edebiyatı Dersinin Haftalık Ders Saati Dağılımı ……...57

SİMGE VE KISALTMALAR DİZİNİ

age.	Adı geçen eser
agm.	Adı geçen makale
bk.	Bakınız
bs.	Baskı
C.	Cilt
çev.	Çeviren
hzl.	Hazırlayan
matb.	Matbaası
Nu.	Numara
s.	Sayfa
S.	Sayı
Yay.	Yayınları
TDK	Türk Dil Kurumu
TTK	Türk Tarih Kurumu
KTB	Kültür ve Turizm Bakanlığı
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı

GİRİŞ

Dil, insanın duygu ve düşüncelerini başkalarına aktaran ve bireyler arasında anlaşmayı sağlayan bir vasıta olarak yaşamın vazgeçilmez bir parçasıdır. Türkçe Sözlük' te;

"İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan."[1]

şeklinde tanımlanan dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabiî bir vasıta olduğu gibi, kendisine ait kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlıktır. Temeli bilinmeyen, çok eski zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar sistemi olan dil, bilindiği gibi, gramatikal olarak "ses" lerden oluşmuş bir müessesedir.[2]

İnsan olmanın başlıca özelliklerinden olan dil, insanların bir arada yaşadığı topluluğu da millet yapar. Aynı zamanda bütün insanlar ve dolayısıyla milletler arasında temel iletişim aracı olarak evrensel bir işlev üstlenir. Bilindiği gibi, bir kültürel unsur olarak dil, toplumda millî varlığı, birlik ve beraberliği sağlar, insanlara millî benlik ve kimliklerini kazandırır. Bu nedenle dil, aynı duygu ve düşünüşe sahip insanların ortaya koyduğu, paylaştığı bütün değerlerin aktarıcısı rolündedir. Mehmet Kaplan'ın şu sözleri Türk dilinin insanlarımızı birleştirici, bütünleştirici özelliğini ve kültürümüzün kuşaktan kuşağa aktarılmasındaki rolünü işaret etmektedir:

"Dil, bir milletin kültürel değerlerinin başında gelir. Bundan dolayı ona büyük ehemmiyet vermek gerekir. Aynı dili konuşan insanlar 'millet' denilen sosyal varlığın temelini teşkil ederler. Dil, duygu ve düşünceyi insana aktaran bir vasıta olduğu için, insan topluluklarını bir yığın veya kitle olmaktan kurtarmak, aralarında "duygu ve düşünce birliği" olan bir cemiyet, yani "millet" hâline getirir. Dilini bilmediğimiz bir ülkede, etrafımızda milyonlarca insan kaynaşsa da kendimizi 'yalnız' hissederiz. Fert, konuştuğu dili hazır bulur. Dil, ferde cemiyetin bağışladığı en büyük miras ve donatımdır. Ana, baba, çevre, okul, çocuğa dil vasıtasıyla cemiyetin asırlar boyunca biriktirdiği hayat tecrübesini ve kültürü de aktarır"[3]

Millî benliğimizin koruyucusu, kültürümüzün taşıyıcısı olduğu için "*dil"* konusu üzerinde önemle dururuz. Ortak hafızayı koruyarak geliştirmek, temel anlaşma

[1] TDK (2005). *Türkçe Sözlük*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s.526
[2] Bu konuda bk. Ergin, M. (1997). *Türk Dil Bilgisi*, Bayrak Basın/Yayın/Dağıtım, İstanbul, s.3
[3] Kaplan, M. (1987). *Türk Milletinin Kültürel Değerleri*, KTB Yayınları, Ankara, s. 9.

sisteminin işlevlerini tam olarak kullanmak planlı bir anadili eğitimi ile mümkündür. Başlangıçta öncelikle anneden ve ailenin diğer fertlerinden öğrenilen ve ilerleyen yaş dönemlerinde çocukların içinde yaşadıkları toplumla en güçlü bağlarını oluşturan anadil, belli bir toplumsal ve kültürel çevrede kazanıldıktan sonra okulda gelişir, daha doğru bir ifadeyle geliştirilir. [4]

Dil, toplum ve kültür iç içe olduğundan her birey kendi ulusunun bilimsel temellere dayalı anadili eğitimini almalıdır. Çünkü çağdaş eğitimde anadilin yeri çok büyüktür. Çağdaş eğitim, bireyin, anadilini güvenle kullanır duruma getirilmesini öngörür. Bu nedenle anadili eğitimi, beceri kazındıracak nitelikte; uygulamalı biçimde verilir. Okul çağında verilen köklü anadili eğitimi, geleceğin bilim ve sanat adamlarının yetişmesinde de etkili olur. Bundan ötürü her düzeydeki eğitim-öğretim müfredatı, "anadili" ağırlıklı olmalıdır.[5]

Cumhuriyetimizin kurucusu Atatürk toplumda ulus bilincini oluşturma, çağdaş uygarlık düzeyine çıkma sürecinde dilin önemi ve yerini kavramış, Türk toplumuna en uygun dilin Türkçe olduğunu vurgulamıştır. Bir toplantıda Türk dili hakkında şöyle demiştir:

"Türk milletinin dili Türkçedir. Türk dili, dünyada en güzel, en zengin ve en kolay olabilecek bir dildir. Onun için her Türk, dilini çok sever ve onu yüceltmek için çalışır. Bir de Türk dili, Türk milleti için kutsal bir hazinedir. Çünkü, Türk milleti geçirdiği nihâyetsiz felâketler içinde bugün kendi milliyetini yapan her şeyin dili sayesinde muhafaza olunduğunu görüyor. Türk dili, Türk milletinin kalbidir, zihnidir. Öyle istiyorum ki, Türk dili bilim yöntemleriyle kurullarını ortaya koysun ve her dalda yazı yazanlar bütün terimleriyle çoğunluğun anlatabileceği güzel, âhenkli dilimizi kullansınlar."[6]

Dil ve edebiyat, millî kültürün iki önemli unsuru olarak her zaman birlikte ele alınıp değerlendirilmiştir. Her milletin bir dili olduğu gibi, o dil ile yaratılan bir edebiyatı olmuştur. Namık Kemal bu noktada, "Edebiyatsız millet, dilsiz insan kabilindedir." der. Kısaca, dil bakımından gelişmiş toplumların edebiyatları da gelişmiştir. Dil, edebiyatın temel malzemesi olduğu gibi, edebiyat da hayatın bir aynasıdır. Türkiye Cumhuriyetini kurarken yeni bir hayatın ve o hayatın bir aynası olan

[4] Bu konuda bk. Aksan, Aksan, Doğan, (1994), "Ana Dili", *Dil Dergisi/ Doğan Aksan Özel Sayısı*, S.16, Şubat 1994, Tömer Yay., Ankara, s. 63-71.; Karpuz, H.Ömer. (2006). "Anadili Bilinci Sorunu *", Türkçenin Çağdaş Sorunları*, Divan Yayınevi, İstanbul, s.175-188

[5] Şimşek, R.(1983). "Çağdaş Eğitimde Anadilinin Yeri" *Türk Dili Dil Öğretim Özel Sayısı*, S. 379-380, s. 39.

[6] İnan, A.(1966). "Milliyetin Temeli Dil Birliği", *Türk Dili Dergisi*, Nu. 182, s. 90

yeni bir edebiyatın olmasını isteyen Atatürk, gramer, imlâ ve terim sorunlarına varıncaya kadar yakından ilgilendiği *Türk dili* kadar *Türk edebiyatı* ile de yakından ilgilenmiştir. Dili milletin temeli kabul eden Atatürk'ün, edebiyatı da etkili bir "eğitim" aracı olarak gördüğünü söylemek gerekir. Atatürk'ün edebiyat tanımı şu şekildedir:

"Osmanlı devrinde ve kuruluşundan günümüze Cumhuriyet döneminde ve bundan evvelki Türk kültür dönemlerinde ve hatta bütün kültürel medenî cemiyetlerde edebiyat denildiği zaman şu anlaşılır: Söz ve mânâyı, yani insan dimağında yer eden her türlü bilgileri ve insan kudretinin en büyük duygularını, bunları dinleyenleri veya okuyanları çok alâkalı kılacak surette söylemek ve yazmak sanatıdır."[7]

Bir eğitim aracı olarak edebiyat, başlangıçta çocuğun hayal dünyasını zenginleştirirken aynı zamanda estetik zevkini geliştirir, duygu ve düşüncelerini terbiye eder, kişilik ve kimlik kazandırır. Çocukta toplumsal değerleri yerleştirirken, sosyalleşmesini de sağlar. Çocuğu iyiye, güzele, doğruya sevk eder.

Edebiyat eğitimi ve öğretiminin amacı, Türk edebiyatının muhtelif devirlerine ait seçkin örnekleri iyi okuyan, doğru yazan, güzel konuşan ve dinleyen ve bu suretle kendini, milletini ve dünyayı tanıyan bir birey yetiştirmektir.

Atatürk, edebiyatın gayesinin ne olması gerektiğini ise şöyle ifade eder:

"Edebiyat; büyük insanlık ideali yolunda uyarıcı, hedeflendirici ve yürütücü olmalıdır. Türk çocuğu edebiyat sayesinde milletinin yüceliğini, sağlam karakterli olduğunu öğrenecek, inkılâplara bu yoldan bağlanacak ve onu koruyacak, yine bu yoldan iyi bir hatip olarak yetişecek, milletini peşinden sürükleyecektir."[8]

Eğitimin geçmişe, bugüne ve geleceğe dönük olmak üzere üç temel yönü olduğunu belirten Cahit Kavcar'ın edebiyat ve eğitim ilişkisi konusunda görüşü şu şekildedir:

"Edebiyat ve eğitim, insanla ve insan topluluklarıyla ilgilenip uğraşma bakımından birbirini tamamlayan, birbiriyle yakından ilişkili olan iki alandır. Çünkü edebiyatın da, eğitimin de konusu insandır. İnsanoğlunun yeryüzündeki serüvenleri, doğal ve toplumsal çevresiyle ilişkileri, sağlıklı bir yaşayış özlemi, bu iki alanın ortak konusunu oluşturur. Birbirinden ayrı yollarda, ayrı amaçlarda olan, birbirlerinden habersiz ve kendi dünyasında yaşayan insanları ruh ve zevkçe birleştiren köprüyü ise edebiyat kurar."[9]

---

[7] Güzel, A. (2003). "Eğitim Fakültelerinde Türkçe Öğretmenliği Bölümünün Kuruluşu ve Hedefleri" *Türklük Bilimi Araştırmaları Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı*, Niğde, S.13, s.9-10

[8] Göçgün, Ö. (1995). *Edebiyat Dünyası ve Atatürk*, Atatürk Kültür Merkezi Yayını, S.60, Ankara, s.22

[9] Kavcar, C. (1999). "*Edebiyat ve Eğitim",* Engin Yayınevi, Ankara, s.2

Necati Mert bunu şu şekilde dile getirmektedir:

"Edebiyat eğitiminin amacı, yerel ve evrensel mirasından yararlanarak kişide güzellik duygusu oluşturup, geliştirmek, ona dilini etkili kullanma becerisi kazandırmaktır."[10]

Bireylere sağlam bir dil bilinci ve becerisi kazandırabilmek için edebiyat, tarih boyunca bir eğitim aracı olarak kullanılmıştır. Dil ve edebiyat öğretimi ikisi birlikte yürütülmüştür. Edebî metinler, dilin yazıya dönüşmesiyle oluşur. Yani dilsiz edebî eser meydana getirilemez. Metinsiz bir dil öğretiminin mümkün olmadığı aşikârdır.

Türkiye'de Türkçe ve Edebiyat öğretiminin tarihsel gelişimine göz attığımızda dört dönem karşımıza çıkar:

a. Başlangıcından Tanzimat Dönemine kadar
b. Tanzimat Dönemi
c. Meşrutiyet Dönemi
d. Cumhuriyet Dönemi

İslâmiyet'in kabulünden önce Türk topluluklarında kurumsallaşmış bir eğitim olmadığından bilgi okulda değil toplumda kazanılırdı. Anadil de böyle öğrenilirdi. Uygurlarda Türkçenin bağımsızlığını korumak için sistemli çalışmalar yapıldıysa da yeterli olmamıştır. Karahanlılar döneminde Araplara Türkçe öğretmek amacıyla yazılan Divan-ü Lügat-it Türk adlı eser eğitim tarihimizde önemli bir yer tutar. Çünkü, Türkçenin bir millet ve devlet dili olarak kurallarının tespiti ve bunların öğretimi amacıyla yazılan gramer nitelikli ilk eser Divan-ü Lügat-it Türk'tür.[11]

İslâmiyet'in kabulüyle birlikte örgün eğitimin ilk kurumları olan medreselerde İslâm dini ve buna bağlı bilimler öğretilmiştir. Türkçe bir anadil öğretim konusu ya da dersi olarak düşünülmemiştir, ama öğretim dili olarak zaman zaman kullanılmıştır. Medreselerde eğitim-öğretim dili sayılan Arapça ve edebiyat dili kabul edilen Farsçanın etkisi altında kalan Türkçe millî benliğinden uzaklaşmaya başlamıştır. Medreseye

[10] Mert, N. (2005). "Sistem, Edebiyat, Öğretim/Eğitim", *Hece Dergisi Edebiyat Eğitimi ve Sorunları Özel Sayısı*, Ankara, S.106, s.77
[11] Karakuş, İ. (2006). *Atatürk Dönemi Eğitim Sisteminde Türkçe Öğretimi*, TDK Yayınları, Ankara, s.16

gidemeyecek kadar küçük çocuklar (4-6 yaşlarındaki çocuklar) için açılan ve sıbyan mektepleri denilen mahalle okullarında, Arap alfabesine göre okuma-yazma öğretilmiş, bunun dışında çeşitli dinî bilgiler verilmiş, hatta Arap dili ve belagati okutulmuştur. Mahalle mekteplerindeki bu durum, çocukların Türkçe okuma ve yazma becerisinden hızla uzaklaşarak, Türkçenin bir eğitim-öğretim dili, bir bilim dili, bir yazı dili, bir konuşma dili olarak gelişmesini ve edebî eserlerde betimlenmesini engellemiştir.

Osmanlı İmparatorluğu'nun gerek kuruluş ve gerekse yükseliş döneminde mahalle mekteplerinde ve medreselerde Türk dilinin okutulmamasının olumsuz etkileri olmuştur. Her şeyden önce Türkçenin, okulların ders programlarında yer almadığından bir bilim dili olarak gelişmesinde geç kalınmıştır. Buna bağlı olarak, Türkçenin gramer kuralları tam olarak saptanamamıştır. Her zaman, her yerde bulunabilen Türkçe sözlükler hazırlanamadığından kelimelerin anlamları, yazımları belirlenememiştir. Bundan dolayı imlâ/yazım birliği de oluşmamıştır. Kelimelerin, bir kurala bağlı olmaksızın herkesin kolayına geldiği gibi yazılmasından daha kötüsü, Türkçe, kendi aydınımızca benimsenmemiş; kaba ve yetersiz görülmüştür. Yeni kavram ve terimleri anlatmak için Türkçenin zengin söz varlığından yararlanmak yerine Arapça ve Farsçadan kelimelerin alınması da dilimizin bir bilim olarak gelişmesine engel olmuştur.[12]

Bu dönemdeki en önemli gelişme, II. Mahmut'un 1824'te yayınladığı bir ferman ile ilköğretimin zorunlu hale getirilmesidir.

1839 yılında Mustafa Reşit Paşa'nın etkisiyle Tanzimat Fermanı (Gülhane Hatt-ı Hümâyûnu) yayınlanmış, siyasal ve sosyal bazı yenilikler yapılacağı duyurulmuştur. Bu fermanda eğitim, dil, edebiyat ile ilgili herhangi bir hüküm yer almamasına rağmen; en çok tartışılan konular da bunlar olmuştur. Çünkü dönemin aydınları girişilen yeniliklerin kalıcı olabilmesi için millî eğitimin şart olduğunu düşünüyorlardı.

Tanzimat döneminde kültürümüzün ve edebiyatımızın batıya yönelmesi, geniş kitlelere hitap etmeyi bu da dilin sadeleştirilmesini ve Türkçenin öğretimini zorunlu

[12] Bu konuda bk. Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*, Kadıoğlu Matb., Ankara, s.41

kılmıştır. Türkçeyi Arapça ve Farsçadan arındırma ile dilde millîleşme çalışmaları başlamıştır.

Tanzimat'ın ilânından sonra ortaöğretim, rüştiye, idadî ve sultanî denilen okullarda yapılmıştır.

Bu dönemde Batının bilim ve tekniğine ayak uydurmak için modern eğitim veren askerî okullar açılmıştır. Ancak bu okula alınan öğrenciler Türkçe bir kitabı okuyup anlayamıyorlardı. Bu nedenle sıbyan mektepleri ile askerî okullar arasında yer alan adına *Rüştiye* denen yeni bir okul kurulması daha kolay görüldü (Şubat 1839).[13] Eğitim tarihi araştırmacısı Osman Ergin, "Sıbyan mektepleri denen ana mekteplerine el sürülmeden Rüşdiye adında ilk mektepler açıldı ve bugünkü ilk mekteplerin temeli atıldı" [14] der. Rüştiyelerin programlarında anadilimiz okuma, yazılı anlatım, el yazısı, dilbilgisi, bilgi ve beceri yönleriyle eğitim ve öğretim konusu oldu.

İdadîler, Harp Okulu ve Askerî Tıbbiye'ye öğrenci yetiştirmek amacıyla açılmıştır (1845). Öğretim süresi üç yıl olarak belirlenmiştir. İdadîlerin programlarında anadilinin diğer konularının yanında edebiyat ve ahlâk dersi de konulmuştur.

1851'de Ahmet Cevdet Paşa'nın yazdığı Kavaid-i Osmanîye, Türkçenin dilbilgisi kurallarını öğreten ilk ders kitabıdır. Ahmet Cevdet Paşa okullarda Türkçe öğretiminde kullanılabilecek ilk gramer kitaplarını yazmıştır.

Maarif Nezareti 1861 yılında "Öğretim Dilini Türkçe" olarak belirlemiştir. Bu dönemde Türk dilinde bilim dili terimleri yapılmış, edebiyat ve gazete dilinde konuşma diline yaklaşan bir yalınlaşma başlamıştır. Bu çabalar sürerken, diğer taraftan Arapça sözcüklerin kullanılmasına, okullarda Türkçe derslerinde Arapça, Farsça kuralların öğretilmesine devam edilmiştir.

Orta öğretimin üst basamağını teşkil eden sultanîler rüştiye üzerine altı yıl eğitim veren okullardır. İlk modern anlamda 1868'de açılan Mekteb-i Sultanî (Galatasaray Lisesi)'dir.

---

[13] Akyüz, Y.(2007). *Türk Eğitim Tarihi*, Pegema Yayıncılık, Ankara, s.148
[14] Ergin, O.(1977). *Türkiye Maarif Tarihi*, C. 1-2, Eser Matbaası, İstanbul, s.384,425

1 Eylül 1869'da çıkarılan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi, bir taraftan o dönemdeki okulları sınıflandırırken, diğer taraftan programlarını da belirlemiştir. Bu nizamnameye göre eğitim aşamaları üçe ayrılmıştır:

1. İlköğretim (Sıbyan okulları ve Rüştiyeler)
2. Ortaöğretim (İdadî ve Sultanîler)
3. Yükseköğretim (Darülfünun)

Türk dili ve edebiyatı için 1869 Nizamnamesine göre rüştiye programlarına Lisan-ı Osmanî Kavaidi, İmlâ ve İnşâ, Müntehabat-ı Edebiye (Kız rüştiyelerinde) dersleri konulmuş; idadîler (1873)'de Mükemmel Türkçe Kitabet ve İnşâ ile Edebiyat (Bu dersin adı 1894'ten sonra Edebiyat ve Kitabet-i Resmiye olarak ayrılmış ve değiştirilmiştir.) dersleri okutulmuş; sultanîlerde ise Lisan-ı Osmanî dersi okutulmuştur.[15]

19. yüzyılın ikinci yarısında gramer kitabı, gramer-sözlük niteliğinde eserler ve Türkçe eğitimi üzerine eserler çokça yazılmıştır. Bu eserlerde Türkçenin kendine has bir yapısının olduğu gösterilmiştir. Hüseyin Cahit'in yazdığı Türkçe Sarf ve Nahiv adlı gramer kitabını, Türkçe öğretimi için okutulan bir ders kitabı olarak burada yer vermek gerekir.

Tanzimat dönemindeki çabalara rağmen Türkçe öğretimine karşı olumsuz bakış açısı İkinci Meşrutiyet devrine kadar devam etmiştir. Tanzimat'ın *Osmanlıcılık* ideali yerini, II. Meşrutiyet'in ilânından sonra *Türkçülük* idealine bırakmıştır.

1909 yılında geliştirilen programlarla yazı, imla, kitap okuma, güzel konuşma gibi bilgi ve beceri dersleriyle Türkçeye yer verilmiştir. 1909-1910 öğretim yılında sultanîlerin programına ilk defa Edebiyat tarihi dersi konulmuştur. 1911 yılında Sultaniye ortaöğretim kurumlarında dilin anlam ve yapı yönünden incelenmesi, güzel konuşma öğretilmesi amaçlanmıştır.

[15] Karakuş, İ.(2006). age., s.38

1915 yılında yayınlanan Mekatib-i Hususiye Talimatnamesi ile okullarda okutulan Arapça ve Farsça dersler kaldırılmıştır.

Meşrutiyet dönemine kadar okullarda millî şuurdan uzak bir dil ve edebiyat eğitim ve öğretimi hâkim olmuştur. Okulların hatta derslerin adları bile Arapçanın imlâsına uygun olarak yazılmıştır. Dil ve edebiyat öğretiminde, Farsçanın imlâsı ve Farsların zevki ön plânda tutulmuştur. Meşrutiyetle birlikte, Türkçülük akımının da etkisiyle dilde sadeleşme yoluna gidilmiştir. Dil, Arapça ve Farsça kurallardan ve kelimelerden arındırılmaya çalışılmıştır. Türkçenin millî dava haline geldiği bu dönemde millî dil bilincinin temeli de atılmıştır.

Tanzimat'tan Cumhuriyet'e kadar gelinen yıllarda, anadili eğitimi okul programlarında çeşitli bilgi ve beceri yönleriyle yer almıştır. Amaca uygun bir yöntem kazanmaya başladığı görülmektedir; ama etkinlikleri ve yöntemi henüz gelişmemiştir. Serbest okumaya yer verilmediği gibi, yazma çalışmaları da yetersizdi. Kural öğretilmekle dilin iyi kullanılacağı sanıldığı için, okuma-yazmanın sürekli ve yöntemli araştırmalarla, bir beceri olarak kazanılacağı bilinmezdi. Ders kitapları, eğiticilik yönünden zayıf olduğu gibi çeşit bakımından da zengin değildi. Dildeki yabancı sözcükler öğretimi çok güçleştiriyordu. Sözlük, ansiklopedi gibi başvurma kitapları da pek fazla yoktu.

Cumhuriyet Dönemine kadar Türkçenin öğretimi bir sistem bütünlüğü içinde değil, kişisel çabalarla gerçekleştirilmiştir. Halit Dursunoğlu bu konuda şöyle der:

> Cumhuriyet öncesi dönemde, o dönemlerin şartlarını bu zamanda değerlendirmek çok doğru olmasa da, çok sistemli bir şekilde yada gerektiği şekilde yapılamayan, ihmal edilen Türkçe ve edebiyat öğretimi, milliyet esasına dayalı olarak kurulan yeni Türk devleti ile birlikte çok önem kazanmış ve buna uygun adımlar hızla atılmaya başlamıştır.[16]

Cumhuriyet dönemi Türkçe ve edebiyat öğretiminde bir dönüm noktası olmuştur. Bu nedenle tezimizin konusu olarak, Türkçe eğitiminin tarihsel gelişimi, önemi, gerekliliği, zorunluluğu, program, ilke ve yöntemleriyle ilgili olarak 1923-1973 yılları arasında yayınlanan ve çeşitli süreli yayınlarda dağınık bir biçimde duran

[16]Dursunoğlu, H. (Kış/2006). "Cumhuriyetin İlânından Günümüze Türkçe ve Edebiyat Öğretiminin Orta Öğretimdeki Tarihî Gelişimi", *Millî Eğitim Edebiyat Eğitimi ve Öğretimi Özel Sayısı*, Ankara, S. 169, s.227

makalelerin toparlanarak incelenmesi seçilmiştir. Bir temel kavram olarak Türkçe Eğitimi, "lisan tedrisatı", "dil eğitimi", "Türkçe ve Edebiyat Eğitim-Öğretimi" kavramlarını da içerdiğinden araştırma bu başlıklar çerçevesinde yapılacaktır.

Araştırmanın temelini oluşturan yazılar, Cumhuriyet dönemi edebiyat, eğitim, kültür ve sanat dergilerinin koleksiyonları taranarak elde edilmiştir. Bu dergilerden bazıları şunlardır: Ayın Tarihi (1923-1957), Türk Yurdu (1911-1968 aralıklarla), Anadolu Mecmuası (1924), Resimli Ay (1924-1938), Türkiyat Mecmuası (1925), Muallimler Birliği (1925-1927), Hayat (1926-1930), Güneş (1927), Terbiye (1927), Kadro (1932-1935), Varlık (1933), Ülkü (1933), Çığır (1933), Fikir Hareketleri (1933), Yedigün (1933), Yeni Adam (1934), Yücel (1935-1956), Kültür Haftası (1936), İnsan (1938), Oluş (1939), Çınaraltı (1941-1944), İstanbul (1943-1949), Bilgi (1947-1956), Hisar (1950-1957), Yeditepe (1950-1974), Türk Dili (1951), Tedrisat Mecmuası (1951-1957), Türk Düşüncesi (1953-1960), Yeni Ufuklar (1953), Eğitim Hareketleri (1955), Hayat (1956), Türk Kültürü (1962), Töre (1969), Türk Edebiyatı (1972).

Türkçe eğitimiyle ilgili yazılar üzerindeki araştırmaya dayalı bu tezi hazırlamaktaki amaç, Cumhuriyet döneminin ilk 50 yılı içerindeki kronolojik gelişmeye bağlı olarak, Türkçe eğitimi konusundaki farklı ve benzer bakış açılarını, bunlara bağlı değerlendirmeleri ve hatta öngörüleri ortaya koymak ve günümüzde yapılacak yeni araştırmalara kaynak teşkil etmektir. Bir diğer amaç, 1928'den önce eski harflerle, yani Osmanlı Türkçesi'yle kaleme alınmış olan Türkçe eğitimiyle ilgili yazıları yeni Türk harflerine aktararak araştırıcıların kullanımına sunmaktır. Ayrıca bütün yazıların bir metin bağlamında verilmesiyle de, bunların kütüphane-arşiv ortamında kaybolup gitmelerinin önü alınmış olacaktır.

MATERYAL VE METOT

Tezimizin materyalini 1923-1973 yılları arasında çeşitli süreli yayınlarda yayınlanan Türkçe Eğitimi üzerine makaleler ve bu makalelerin incelenmesinde kullanılan diğer kaynaklar oluşturmaktadır. Makaleler tezimizin üçüncü bölümü olan Metinler kısmında verilmiş, diğer kaynaklar ise Kaynaklar bölümünde gösterilmiştir.

Araştırmamız üç aşamadan oluşmuştur. Öncelikle kütüphane-arşiv araştırması yapılıp, Türkçe Eğitimi ile ilgili yazılar tarana dergiler, kütüphanelerin eski ve yeni harfli Türkçe süreli yayın kataloglarından tespit edilmiştir. Konumuz ile ilgili önceden hazırlanmış bibliyografyalardan faydalanılmıştır.

Dergilerin bizzat taranması neticesinde elde edilecek Türkçe Eğitimi yazılarının eski harfli olanları için çeviri/aktarma teknikleri kullanılmıştır.

Bütün makaleler yazıya geçirilerek muhteva/içerik çözümleme, karşılaştırmalı inceleme gibi yöntemlerle ele alınıp değerlendirilmiştir.

BİRİNCİ BÖLÜM
TÜRKÇE VE EDEBİYAT EĞİTİMİ YAZILARI

1.1. YAZILARIN SİSTEMATİK TASNİFİ

1.1.1. Kronolojik Tasnif

Tablo 1.1 Yazıların Kronolojik Tasnifi

1923
Hüseyin Cahit [Yalçın], Lâtin Harfleri, Resimli Gazete, Nu. 3, 22 Eylül 1923
1924
İbrahim Alaettin [Gövsa], Harflerimizin Kabahati, Resimli Gazete, S.27, 8 Mart 1924
1925
Tahirü'l-Mevlevî, Lisan Tahsilinin Lüzûmu, Mahfel, C.4, S.39, Ocak 1925, s.43-45
1926
Ziyaeddin Fahri, Edebiyat Tarihi Tedrisatına Dair, Muallimler Birliği, Ankara, S.17, 1 Kasım 1926, s.766-774
1927
Ali Cânib [Yöntem], Liselerde Edebiyat Tedrisatı, Güneş Sanat ve Edebiyat Dergisi, S.14, 10 Temmuz 1927, s.2-3 Ali Cânib [Yöntem], Bugünün Hayatî Meselelerinden: Orta Tedrisatta Edebiyat Programına Dair, Hayat Mecmuası (Ank), C.2, S.36, 4 Ağustos 1927, s.183-185 Köprülüzâde Mehmed Fuad, Orta Tedrisatta Edebiyat Programı Meselesi, Hayat, C.2, S.37, 11 Ağustos 1927, s.202-203 Ali Cânib [Yöntem], Edebiyat Tedrisatı Meselesi: Bugünkü Programın Akâmet ve Sakâmeti, Hayat, C.2, S.38, 18 Ağustos 1927, s.3-5

Ali Cânib [Yöntem], Lise Edebiyat Programının Tadili Münasebetiyle: Muaddel Program Karşısında Tedrisatımız ve Muallimlerimiz, Hayat, C.2, S.40, 1 Eylül 1927, s.4-6 Ali Cânib [Yöntem], Bugünün En Hayatî Meselelerinden: Edebiyat Dersi Yoluna Girdi, Güneş, Nu.15, 1 Ekim 1927, s.4 Ali Cânib [Yöntem], Yeni Tedrisat Devresinin Başlaması Münasebetiyle: Muaddel Edebiyat Programındaki Bir Fıkraya Dair, Hayat, C.2, S.51, 17 Teşrîn-i Sâni 1927, s.2-3 Ali Cânib [Yöntem], Edebiyatta Tedrisâtın Yeni Vechesi Çocukları Kozmopolit Yapar mı?, Hayat Mecmuası (Ank), C.3, S.53, 1 Aralık 1927, s.4
1928
Kâzım Nâmi [Duru], Türkçenin Tedrisi, Fikirler, Nu: 15, 1 Şubat 1928, s.6-8 Şükriye Emel, Türkçenin Tedrisi Hakkında, Fikirler, Nu: 17, 1 Mart 1928, s.11
1929
Hasan Ali Yücel, Orta Tedrisatta Edebiyat, Hayat, S.138, 1929
1930
Halit Fahri [Ozansoy], Ankara'da Türkçe ve Edebiyat Muallimleri Kongresi, Servet-i Fünûn-Uyanış, C.68/4, Nu: 1777-92,1778-93,1779-94,1780-95,1781-96; 1,11,18,25 Eylül-2 Teşrin-i evvel/Ekim1930, s.230-231 Ahmet Cevat Emre, Orta Mekteplerde Türkçe Dersleri, Terbiye, Teşrinievvel, 1930, C.6, S.28, s.44-55 Ahmet Cevat Emre, Türkçe Dersleri, Terbiye, Teşrinievvel, 1930, C.6, S.28, s.1-24
1931
Kâzım Nami [Duru], Türkçenin Tedrisi, Terbiye, S.34, 1931, s.153-158
1932
Feti İsmail, Türk Dili Tetkik Cemiyetinden Mekteplerin Beklediği, Galatasaray, C.1, Nu.17, 20 Ekim 1932
1933
Halil Vedat, Mekteplerde İnkılâptan Evvel ve Sonra Dil-Türkçe-Edebiyat, Çığır, Nu: 7-8, Kasım-Aralık 1933. s.9.12 (129.132)
1934
Halil Vedat, Elli Yıllık Ana Dili Tedrisatı, Fikirler, C.5, S.108, Mayıs 1934, s. 6-7 Yaşar Nabi Nayır, Okullarımızda Türkçe ve Edebiyat, Milliyet Gazetesi, S.3200, 25 Kanunuevvel 1934

1935
Halil Vedat, Türkçe ve Edebiyat Dersleri Hakkında Düşünceler, Varlık, C.2, Nu:39, 15 Şubat 1935, s.230-232
Halit Fahri Ozansoy, Ortaokul ve Liselerimizde Türkçe ve Edebiyat Programlarımız Nasıl Olmalı?, Uyanış, Nu: 2032-347, 1 Ağustos 1935 s.146-147
Ragıp Hulusi [Özdem], Dil Yeğretimi Üzerine Çağdaş Düşünümler, Yücel, C. 2, Nu: 7, Eylül 1935
İsmail Hakkı Baltacıoğlu, Yeni Nesle Yeni Dil, Yeni Adam, S.90, 19 Eylül 1935, s. 4-5
1936
E. F. O'neill, Türkçe Dersleri Nasıl Verilmelidir?, Öğretmenler Gazetesi, 15 Şubat 1936, s.5
Mansur Tekin, Lisan Tedrisatı Hakkında Okunacak Yazılar, Okul ve Öğretmen, S.4, Nisan, 1936, s.22-25.95
Vasfi Mahir Kocatürk, Türk Edebiyatını Nasıl Okutacağız?, Varlık, C.3, S.70, 1 Haziran 1936, s.6-7
Kâzım Kayabay, Azlık Okullarında Türkçe Öğretimi, Yücel, C.2, S. 16, 16 Haziran 1936, s.183-184
1937
Halit Fahri Ozansoy, Orta Mektep ve Liselerde Edebiyat Dersleri, Uyanış, C.81-17, Nu: 2113-428, 18 Şubat 1937, s.205
Yaşar Nabi [Nayır], Orta Mektep ve Liselerde Edebiyat Dersleri, Gündüz Sanat ve Fikir Mecmuası, C.2, S.12, 15 Mart 1937, s.286-287
1938
İbrahim Necmi Dilmen, Okul Kitaplarında Yeni Terimler, Türk Dili Belleten, S.31-32, 1 Ekim 1938, s.57-59
1939
H. Refet Tanışık, Bizde Okuma Öğretimi Tarihçesine Bir Bakış, İlköğretim, C.1, S.6, 1939, s.116-117
1940
Fuat Baymur, Türkçe Öğretimi 1. Esaslar, Yeni Kültür, S.41, Mart 1940, s.42-53
Fuat Baymur, Türkçe Öğretimi Sözlü İfade, Yeni Kültür, S.44, Nisan 1940, s.72-74
A. Rıza Ülgen, Türkçe Öğretiminde Yardımcı Faaliyetler, İlköğretim, C.3,S.45, Nisan 1940, s.422

Fuat Baymur, Türkçe Öğretimi Dilbilgisi Öğretimi, Yeni Kültür, S.45, Mayıs 1940, s.102-113
1941
Mustafa Nihat Özön, Ana Dili Öğretimi, İlköğretim, C.5, S.94, 1941, s.1177-1178
1942
Mustafa Nihat Özön, Ana Dili Öğretimi-II, İlköğretim, C.6, S.101, 1942, s.1292-1293 L.E., Türk Edebiyat Tarihlerinin ve Tedrisatının Tetkiki, Yürüyüş, (İst), S.7-8, 9 Eylül 1942, s.9-12 Kâzım Nami Duru, Dilimizin Öğretimi, Yeni Kültür, S.64, 1942, s.65-69
1943
Kemal Demiray, Köy Okulunda Ana Dil Öğretimi, İlköğretim, C.7, S.123-124, 1 Şubat 1943, s. 1647 Ali Yalçınöz, İmla Kılavuzunun Türkçe Öğretimindeki Yeri, Yeni Kültür, S.73, Mart 1943, s.77-79 Peyami Safa, Okullarımızda Anadili Öğretimi, Yeni Adam, C.12, S.433, 15 Nisan 1943, s.6-7
1944
Halit Fahri Ozansoy, Edebiyat Öğretimi, Son Posta, Nu:5111, 28 Teşrin-i Evvel 1944
1945
Adnan Ötüken, Okul Kitapları, İlköğretim, C.10, S.186-188, 15 Eylül 1945, s. 2464-2465
1946
Agâh Sırrı Levend, Dilde Sadeleşme: İlim Dili ve Terim Meselesi, TDK Belleten (İst.) S.8-9, 1 Nisan 1946-1Aralık 1946, s.86-89 Vecihe Kılıçoğlu, İmlâmız İçin, TDK Belleten (İst.) S.8-9, 1 Nisan 1946-1Aralık 1946, s.90-95
1947
Lütfü Bornovalı, Liselerde Edebiyat Öğretimi ve Kitapları, Hareket, S.4, Haziran 1947, s.7.15; S.5, Temmuz 1947, s.12-13; S.6, Ağustos 1947, s.6-7 Halit Fahri Ozansoy, Edebiyat Dersleri, Son Posta, Nu:544, 18 Ekim 1947
1948
F[ahrettin] Kırzıoğlu, Edebiyat Öğretimi ve İdeoloji Hastalığı, Bilgi, C.1, S.9, 1 Şubat 1948, s.1-2

Kemal Demiray, Ortaokullarda Türkçe Öğretimiyle İlgili Problemler, Eğitim-Öğretim, S.2, Mayıs 1948, s.202-205 Nurullah Ataç, Okullarda Dil, Ulus, 6 Temmuz 1948, s.2 M.B.,Mekteplerdeki Dil Realitesi Karşısında Muallimlerin Vazifesi, Bilgi, C.2, S.19, 1 Aralık 1948, s.1-4 Abdülkadir Karahan, Türkçe-Edebiyat Öğretimi Üzerine Düşünceler ve Teklifler, Bilgi, C.3, S.19, 1 Aralık 1948, s.124-129 Rıfat Necdet Evrimer, Liselerde Edebiyat Öğretimi, Bilgi, C.3, S.19, 1 Aralık 1948, s.102-105 Orhan Rıza Aktunç, Dil ve Edebiyat Öğretimi, Bilgi, C.3, S.19, 1 Aralık 1948, s.109-114 Hıfzı Tevfik Gönensay, Dil Meselesi ve Türkçe-Edebiyat Dersleri, Bilgi, C.2, S.21, 1 Aralık 1948, s.75-79
1949
Vasfiye Özköy, Öğretmenin Önemli Vasıfları ve Türkçe Öğretiminde Rehberlik Edecek Bazı Esaslar, İlköğretim, C.19, S.278, 15 Eylül 1949, s.3649-3650 Kâzım Nami Duru, Eğitim Şûrasına İthaf: Orta Okulda Türkçe, Şadırvan, S.24, 9 Eylül 1949, s.13
1950
Necip Alpan, Alfabe ve Okuma Tekniği, Düşünce (İzmir), C.1, S.2, Şubat 1950, s.21-22; C.1, S.3, Mart 1950, s.11-15
1951
Yaşar Nabi [Nayır], Edebiyat ve Edebiyat Dersleri, Varlık, S.372, 1 Temmuz 1951, s.3-4
1952
Haydar Ediskun, Türkçe Deneme Dersleri, Tedrisat Mecmuası, S.7, Ocak 1952, s.22-28 Ali Ertan-Nezahat İlke, Türkçe Deneme Dersleri, Tedrisat Mecmuası, S.9, Nisan 1952, s.22-28
1953
Falih Rıfkı Atay, Yeni Yazı, Türk Dili, C.2, S.23, 1 Ağustos 1953, s.717-719 Faik Reşit Unat, Latin Alfabesinden Türk Alfabesine, Türk Dili, C.2, S.23, 1 Ağustos 1953, s.721-735

1954
Osman Şahintaş, Türkçe Dersleri ve İlkokulların II. Devresinde Türkçe Kitapları, İlköğretim, C.19, S.376, 15 Mayıs 1954, s.12-13
Agop Dilaçar, Türkçemizde Kelime Hazinesi ve Kelime Öğretimi, Türk Dili, C.3, S.34, Temmuz 1954, s.570-574
1955
Reşit Rahmeti Arat, Kitabiyat, Türkiyat Mecmuası (Ank), C.12, 1955, s.277-28
Mehmet Kaplan, Edebiyat ve Terbiye, Türk Yurdu, S.248, Eylül 1955, s.170-178
1956
Enver Naci Gökşen, Okuma Eğitimi, Türk Dili, C.5, S.52, Ocak 1956, s.237-239
Emin Sağlamer, Türkçe Öğretiminde Sözlü İfade, Köy ve Eğitim, C.3, S.33-34, Kasım-Aralık 1956, s.16-18
Türkçe Dersinin Öğretim Metodları ve Çocuk Edebiyatı Semineri Çalışmaları 1, Tedrisat Mecmuası, C.5, S.42, s.190-198
Türkçe Dersinin Öğretim Metodları ve Çocuk Edebiyatı Semineri Çalışmaları 2, Tedrisat Mecmuası, C.5, S.43, s.222-231
Türkçe Dersinin Öğretim Metodları ve Çocuk Edebiyatı Semineri Çalışmaları 3, Tedrisat Mecmuası, C.5, S.44, s.250-256
1957
Sabahattin Avcıoğlu, Okuma Yazma Öğretiminde: Çözümlemeye Geçiş, Yeni Öğretmen, C.4, S.40, Mart 1957, s.7-8
1958
Veli Kaya, Türkçe Bilmeyen Çocuklara İlk Okuma-Yazma Öğretimi, Köy ve Eğitim, C. 5, S.54, Ağustos 1958, s.4-6
1959
Yaşar Göker, Türkçe Bilmeyen Çocukların Öğretimine Başlangıç, Eğitim Hareketleri, C.5, S.50, Şubat 1959, s.14-16
Sıtkı Mutman, Türkçe ve Öteki Dersler, Bugünkü Terbiye (Bursa), S.5, Aralık 1959, s.13-15
1960
Bir Veli, Liselerde Edebiyat Tarihi Meselesi, Türk Yurdu, C.2, Nu. 1(283), Nisan 1960, s.27-29
Kemal Demiray, Gazete Yazısıyla Bir Türkçe Dersi, Yeni Okul, C.1, S.3, Mayıs 1960, s.17-18

1961
Reşat Nuri Darago, Dil Öğretimi ve Öğretmen, Türk Dili, C.10, S.115, Nisan 1961, s.444-446
İbrahim Zeki Burdurlu, Türk Dili Öğretimi, İmbat, C.1, S.5, 1961, s.9
Belma Ötüs, Dil Öğretimi ve Öğrenimi, Son Çağ, S.4, Haziran 1961, s.16-17
1962
Kadri Z. Kiper, Gramer Öğretiminde Metod Dolayısiyle, Türk Dili, C.11, S.126, Mart 1962, s.368-369
Dinçer Sezgin, Okullarda Edebiyat Öğretimi, Varlık, C.29, S.575, 1 Haziran 1962, s.4
1963
M. Güner Demiray, Doğuda Türkçe Öğretimi, Eğitim Hareketleri, C.9, S.101-102, Mayıs-Haziran 1963, s. 27-35
Nurettin Ergin, Doğu İllerimizde Türkçe Eğitim, Emekli Öğretmen Dergisi, C.5, S.54, Kasım 1963, s.13-14
M. Necmettin Hacıeminoğlu, Okullarda Türkçe Dersleri, Türk Kültürü, C.1, S.8, Haziran 1963, s.16-18
1964
Şevket Yüksel, Edebiyat Öğretimi, Varlık, S.618, 15 Mart1964, s.7
Muharrem Ergin, Türkçe ve Dilbilgisi Öğretimi, Türk Kültürü, C.2, S.18, Nisan 1964, s.76-78
Tahir Alangu, Liselerimizde Edebiyat Öğretimi, Pınar, S.5, Nisan 1964, s.6-12
Rauf Mutluay, Edebiyatın Eğitimi, Pınar, S.5, Nisan 1964, s.34-37
Zekiye Gülsen, Ana Dilimizi Nasıl Öğretelim?, İlköğretim, C.30, S.524, Ekim 1964, s.8-9
Sabri Deniz, Ana Dili, Öğretim,Yurttaş Bütünü, Bilgi Dergisi, S.209-210, Ekim-Kasım 1964, s.10-12
1965
Hikmet Dizdaroğlu, İlkokullarda Türkçe Öğretimi, Eğitim Dünyası, C.4, S.5, Şubat 1965, s.31-37
Hüseyin Cöntürk, Edebiyat Öğrenimi, Edebiyat Öğretimi, Devinim, C.60, S.4, Mayıs 1965, s.25-31
Halil Refet Tanışık, İlkokulda Taslak Programa Göre Türkçe Dersi, İlköğretim, C.31, S.532, Eylül 1965, s.24-26
Orhan Yüksel, Türk Edebiyatı Öğretimi Kifayetsizdir, Hayat Tarih Mecmuası, C.2, S.10,1 Kasım 1965, s.36-39

1966
Satı Erişen, İlkokul Program Taslağında Türkçe, İlköğretim, C.31,S.536,Ocak 1966,s.22-23.32
M. Necmettin Hacıeminoğlu, Okullarda Millî Kültür ve Millî Dil, Türk Dili İçin, S.1, 1966, s.121-124
Faruk K. Timurtaş, Memleketimizde Edebiyat Öğretimi, Türk Dili İçin, S.1, 1966, s.196-200
Nail Tan, İlkokul Program Taslağının Türkçe Bölümünün Düşündürdükleri, İlköğretim, C.31, S.537, Şubat,1966, s.28
Muvaffak Uyanık, Dil Eğitimi Üzerine Genel Açıklama, Pedagoji Cemiyeti Dergisi, C.2, S.8, Temmuz-Eylül 1966, s.483-492
Kemal Demiray, Dil Eğitiminde Problemler, Pedagoji Cemiyeti Dergisi, C.2, S.8, Temmuz-Eylül 1966, s.493-499
Yahya Özsoy, Bir Anlaşma Vasıtası Olarak Dil ve Eğitim, Pedagoji Cemiyeti Dergisi, C.2, S.8, Temmuz-Eylül 1966,s.500-504
Özcan Başkan, Dil Eğitiminde Fonetik, Pedagoji Cemiyeti Dergisi, C.2, S.8, Temmuz-Eylül 1966, s.545-555
1967
Mehmet Adem Solak, Türkçe Konuşulmayan Yörelerde Dil Öğretimi Üzerine, Eğitim Dünyası, C.6, S.5-6, Şubat-Mart 1967, s.27-30
Fazıl Hüsnü Dağlarca, Dil Eğitiminin Yolu, Gökçeyazın, C.1, S.1, Haziran 1967, s.5
H. Refet Tanışık, 1962 İlkokul Program Taslağında Türkçe Dersi, Eğitim Hareketleri, C.13, S.150-151, Eylül-Ekim 1967, s.14-19
Mehmet Adem Solak, Türkçe Öğrenim Çıkmazı, Ilgaz, C.7, S.73, Ekim 1967, s.8-9
1968
İsmet Zeki Eyüpoğlu, Edebiyat Öğrenimi, Soyut, S.35, Mart 1968, s.3-5
Erol Yılmaz, Edebiyat Eğitimimiz, Varlık, C.36, S.722, Temmuz 1968, s.8
Nihad Sami Banarlı, Dil ve Edebiyat Derslerimiz, Pınar, C.8, S.8, Eylül 1968, s.16-18
1969
İsmet Zeki Eyüpoğlu, Edebiyat Öğretimi, Soyut, S.10, Şubat 1969, s.16-21
Enver Naci Gökşen, İlkokullarda Türkçe Öğrenimi Kılavuzu, Türk Dili, C.20, S.212, Mayıs 1969, s.185-187
Fikret Özgönenç, İlkokullarımızda Türkçe Dersinin Durumu, Ülkücü Öğretmen, C.11, S.125, Ekim 1969, s.7-9

Muzaffer Kamadan, Orta Öğretimde Dilbilgisi Sorunu, Türk Dili, C.20, S.216, Eylül 1969, s.746-751 Rengin Ufuk Sarıer, Çağımızda Dil Öğretiminde Yenilikler, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, C.2, S.1-4, 1969, s.55-63
1970
Beşir Göğüş, Anadili Olarak Türkçenin Öğretimine Tarihsel Bir Bakış, Türk Dili Araştırmaları Yıllığı, 1970, s.123-154
1971
Erhan Tığlı, Edebiyat Öğretimi, Halkevleri Dergisi, C.5, S.60, Ekim 1971, s.24
1972
1971 Yılında Ana Dili Eğitiminin Değerlendirilmesi, Varlık Yıllığı, İstanbul 1972, s.228-260 Adnan Binyazar, Anadili Öğretimi, Varlık, C.39, S.773, Şubat 1972, s.4 Fikret Özgönenç, Türkçe Dersleri Zayıftır, Ülkücü Öğretmen, C.13, S.154-155, Mart-Nisan 1972, s.26-29 Enver Naci Gökşen, Öğretimde Dil ve Yazın Tutumunun Resmi Belgeleri, Türk Dili, C.25, S.247, Nisan 1972, s.19-24 Mehmet Kaplan, Dil ve Edebiyat Nasıl Öğretilmelidir? Türk Edebiyatı, C.1, S.10, Ekim 1972, s.6-9 Nusret Karanlıktagezer, Türkçe Bilmeyen Çevrede Türkçe Eğitimi, Eğitim Alanı, S.58, Aralık 1972, s.17-18
1973
Nusret Karanlıktagezer, Türkçe Bilmeyen Çevrede Türkçe Eğitimi, Eğitim Alanı, S. 69, Kasım 1973, s. 15-16

1.1.2. Yazar Adına Göre Tasnif

Tablo 1.2 Yazıların Yazar Adına Göre Tasnifi

Abdülkadir KARAHAN
Türkçe-Edebiyat Öğretimi Üzerine Düşünceler ve Teklifler, Bilgi, C.3, S.19, 1 Aralık 1948, s.124-129
Adnan ÖTÜKEN
Okul Kitapları, İlköğretim, C.10, S.186-188, 15 Eylül 1945, s. 2464-2465
Agâh Sırrı LEVEND
Dilde Sadeleşme: İlim Dili ve Terim Meselesi, TDK Belleten (İst.) S.8-9, 1 Nisan 1946-1 Aralık 1946, s.86-89
Agop DİLAÇAR
Türkçemizde Kelime Hazinesi ve Kelime Öğretimi, Türk Dili, C.3, S.34, Temmuz 1954, s.570-574
Ahmet Cevat EMRE
Orta Mekteplerde Türkçe Dersleri, (Ahmet Cevat Emre),Terbiye, Teşrinievvel, 1930, C.6, S.28, s.44-55 Türkçe Dersleri, (Ahmet Cevat Emre), Terbiye, Teşrinievvel, 1930, C.6, S.28, s.1-24
Ali Cânib YÖNTEM
Bugünün Hayatî Meselelerinden: Orta Tedrisatta Edebiyat Programına Dair, (Ali Cânib), Hayat Mecmuası (Ank), C.2, S.36, 4 Ağustos 1927, s.183-185 Bugünün En Hayatî Meselelerinden: Edebiyat Dersi Yoluna Girdi, (Ali Cânib), Güneş, Nu.15, 1 Ekim 1927, s.4 Edebiyat Tedrisatı Meselesi: Bugünkü Programın Akâmet ve Sakâmeti, (Ali Cânib), Hayat, C.2, S.38, 18 Ağustos 1927, s.3-5 Edebiyatta Tedrisâtın Yeni Vechesi Çocukları Kozmopolit Yapar mı?, (Ali Cânib), Hayat Mecmuası (Ank), C.3, S.53, 1 Aralık 1927, s.4 Liselerde Edebiyat Tedrisatı, (Ali Cânib), Güneş Sanat ve Edebiyat Dergisi, S.14, 10 Temmuz 1927, s.2-3 Lise Edebiyat Programının Tadili Münasebetiyle: Muaddel Program Karşısında Tedrisatımız ve Muallimlerimiz, (Ali Cânib), Hayat, C.2, S.40, 1 Eylül 1927, s.4-6

Edebiyat Tedrisatı Meselesi: Bugünkü Programın Akâmet ve Sakâmeti, (Ali Cânib), Hayat, C.2, S.38, 18 Ağustos 1927, s.3-5 Edebiyatta Tedrisâtın Yeni Vechesi Çocukları Kozmopolit Yapar mı?, (Ali Cânib), Hayat Mecmuası (Ank), C.3, S.53, 1 Aralık 1927, s.4 Yeni Tedrisat Devresinin Başlaması Münasebetiyle: Muaddel Edebiyat Programındaki Bir Fıkraya Dair, (Ali Cânib), Hayat, C.2, S.51, 17 Teşrîn-i Sâni 1927, s.2-3
Ali ERTAN-Nezahat İLKE
Türkçe Deneme Dersleri, (Ali Ertan-Nezahat İlke), Tedrisat Mecmuası, S.9, Nisan 1952, s.22-28
Ali Rıza ÜLGEN
Türkçe Öğretiminde Yardımcı Faaliyetler, İlköğretim, C.3,S.45, Nisan 1940,s.422
Ali YALÇINÖZ
İmla Kılavuzunun Türkçe Öğretimindeki Yeri, Yeni Kültür, S.73, Mart 1943, s.77-79
Adnan BİNYAZAR
Anadili Öğretimi, Varlık, C.39, S.773, Şubat 1972, s.4
Belma ÖTÜŞ
Dil Öğretimi ve Öğrenimi, Son Çağ, S.4, Haziran 1961, s.16-17
Beşir GÖĞÜŞ
Anadili Olarak Türkçenin Öğretimine Tarihsel Bir Bakış, Türk Dili Araştırmaları Yıllığı, 1970, s.123-154
Bir Veli
Liselerde Edebiyat Tarihi Meselesi, Türk Yurdu, C.2, Nu. 1(283), Nisan 1960, s.27-29
Dinçer SEZGİN
Okullarda Edebiyat Öğretimi, Varlık, C.29, S.575, 1 Haziran 1962, s.4
E. F. O'NEİLL
Türkçe Dersleri Nasıl Verilmelidir?, Öğretmenler Gazetesi, 15 Şubat 1936, s.5
EMİN SAĞLAMER
Türkçe Öğretiminde Sözlü İfade, Köy ve Eğitim, C.3, S.33-34, Kasım-Aralık 1956, s.16-18
Enver Naci GÖKŞEN
Okuma Eğitimi, Türk Dili, C.5, S.52, Ocak 1956, s.237-239 İlkokullarda Türkçe Öğrenimi Kılavuzu, Türk Dili, C.20, S.212, Mayıs 1969, s.185-187 Öğretimde Dil ve Yazın Tutumunun Resmi Belgeleri, Türk Dili, C.25, S.247, Nisan 1972, s.19-24

Erhan TIĞLI Edebiyat Öğretimi, Halkevleri Dergisi, C.5, S.60, Ekim 1971, s.24
Erol YILMAZ Edebiyat Eğitimimiz, Varlık, C.36, S.722, Temmuz 1968, s.8
Fahrettin KIRZIOĞLU Edebiyat Öğretimi ve İdeoloji Hastalığı, Bilgi, C.1, S.9, 1 Şubat 1948, s.1-2
Faik Reşit UNAT Latin Alfabesinden Türk Alfabesine, Türk Dili, C.2, S.23, 1 Ağustos 1953, s.721-735
Falih Rıfkı ATAY Yeni Yazı, Türk Dili, C.2, S.23, 1 Ağustos 1953, s.717-719
Faruk Kadri TİMURTAŞ Memleketimizde Edebiyat Öğretimi, Türk Dili İçin, S.1, 1966, s.196-200
Fazıl Hüsnü DAĞLARCA Dil Eğitiminin Yolu, Gökçeyazın, C.1, S.1, Haziran 1967, s.5
Feti İsmail Türk Dili Tetkik Cemiyetinden Mekteplerin Beklediği, (Feti İsmail), Galatasaray, C.1, Nu.17, 20 Ekim 1932
Fikret ÖZGÖNENÇ İlkokullarımızda Türkçe Dersinin Durumu, Ülkücü Öğretmen, C.11, S.125, Ekim 1969, s.7-9 Türkçe Dersleri Zayıftır, Ülkücü Öğretmen, C.13, S.154-155, Mart-Nisan 1972, s.26-29
Fuat BAYMUR Türkçe Öğretimi 1. Esaslar, Yeni Kültür, S.41, Mart 1940, s.42-53 Türkçe Öğretimi Sözlü İfade, Yeni Kültür, S.44, Nisan 1940, s.72-74 Türkçe Öğretimi Dilbilgisi Öğretimi, Yeni Kültür, S.45, Mayıs 1940, s.102-113
Halil Refet TANIŞIK Bizde Okuma Öğretimi Tarihçesine Bir Bakış, İlköğretim, C.1, S.6, 1939, s.116-117 İlkokulda Taslak Programa Göre Türkçe Dersi, İlköğretim, C.31, S.532, Eylül 1965, s.24-26 1962 İlkokul Program Taslağında Türkçe Dersi, Eğitim Hareketleri, C.13, S.150-151, Eylül-Ekim 1967, s.14-19
Halil Vedat Mekteplerde İnkılâptan Evvel ve Sonra Dil-Türkçe-Edebiyat, (Halil Vedat), Çığır, Nu: 7-8, Kasım-Aralık 1933. s.9.12 (129.132)

Elli Yıllık Ana Dili Tedrisatı, (Halil Vedat), Fikirler, C.5, S.108, Mayıs 1934, s. 6-7 Türkçe ve Edebiyat Dersleri Hakkında Düşünceler, Varlık, C.2, Nu:39, 15 Şubat 1935, s.230-232
Halit Fahri OZANSOY Ortaokul ve Liselerimizde Türkçe ve Edebiyat Programlarımız Nasıl Olmalı, Uyanış, Nu: 2032-347, 1 Ağustos 1935 s.146-147 Orta Mektep ve Liselerde Edebiyat Dersleri, Uyanış, C.81-17, Nu: 2113-428, 18 Şubat 1937, s.205 Edebiyat Öğretimi, Son Posta, Nu:5111, 28 Teşrin-i Evvel 1944 Edebiyat Dersleri, Son Posta, Nu:544, 18 Ekim 1947
Hasan Ali YÜCEL Orta Tedrisatta Edebiyat, (Hasan Ali Yücel), Hayat, S.138, 1929
Haydar EDİSKUN Türkçe Deneme Dersleri, (Haydar Ediskun), Tedrisat Mecmuası, S.7, Ocak 1952, s.22-28
Hıfzı Tevfik GÖNENSAY Dil Meselesi ve Türkçe-Edebiyat Dersleri, Bilgi, C.2, S.21, 1 Aralık 1948, s.75-79
Hikmet DİZDAROĞLU İlkokullarda Türkçe Öğretimi, Eğitim Dünyası, C.4, S.5, Şubat 1965, s.31-37
Hüseyin Cahit YALÇIN Lâtin Harfleri, Resimli Gazete, Nu. 3, 22 Eylül 1923
Hüseyin CÖNTÜRK Edebiyat Öğrenimi, Edebiyat Öğretimi, Devinim, C.60, S.4, Mayıs 1965, s.25-31
İbrahim Alaettin GÖVSA Harflerimizin Kabahati, Resimli Gazete, S.27, 8 Mart 1924
İbrahim Necmi DİLMEN Okul Kitaplarında Yeni Terimler, Türk Dili Belleten, S.31-32, 1 Ekim 1938, s.57-59
İbrahim Zeki BURDURLU Türk Dili Öğretimi, İmbat, C.1, S.5, 1961, s.9
İsmail Hakkı BALTACIOĞLU Yeni Nesle Yeni Dil, Yeni Adam, S.90, 19 Eylül 1935, s. 4-5
İsmet Zeki EYÜPOĞLU Edebiyat Öğrenimi, Soyut, S.35, Mart 1968, s.3-5 Edebiyat Öğretimi, Soyut, S.10, Şubat 1969, s.16-21

Kadri Z. KİPER Gramer Öğretiminde Metod Dolayısiyle, Türk Dili, C.11, S.126, Mart 1962, s.368-369
Kâzım KAYABAY Azlık Okullarında Türkçe Öğretimi, Yücel, C.2, S. 16, 16 Haziran 1936, s.183-184
Kâzım Nami DURU Türkçenin Tedrisi, Fikirler, Nu: 15, 1 Şubat 1928, s.6-8 Türkçenin Tedrisi, Terbiye, S.34, 1931, s.153-158 Dilimizin Öğretimi, Yeni Kültür, S.64, 1942, s.65-69 Eğitim Şûrasına İthaf: Orta Okulda Türkçe, Şadırvan, S.24, 9 Eylül 1949, s.13
Kemal DEMİRAY Köy Okulunda Ana Dil Öğretimi, İlköğretim, C.7, S.123-124, 1 Şubat 1943, s. 1647 Ortaokullarda Türkçe Öğretimiyle İlgili Problemler, Eğitim-Öğretim, S.2, Mayıs 1948, s.202-205 Gazete Yazısıyla Bir Türkçe Dersi, Yeni Okul, C.1, S.3, Mayıs 1960, s.17-18 Dil Eğitiminde Problemler, Pedagoji Cemiyeti Dergisi, C.2, S.8, Temmuz-Eylül 1966, s.493-499
Köprülüzâde Mehmed Fuad Orta Tedrisatta Edebiyat Programı Meselesi, Hayat, C.2, S.37, 11 Ağustos 1927, s.202-203
L.E Türk Edebiyat Tarihlerinin ve Tedrisatının Tetkiki, Yürüyüş, (İst), S.7-8, 9 Eylül 1942, s.9-12
Lütfü BORNAVALI Liselerde Edebiyat Öğretimi ve Kitapları, Hareket, S.4, Haziran 1947, s.7.15; S.5, Temmuz 1947, s.12-13; S.6, Ağustos 1947, s.6-7
M. B. Mekteplerdeki Dil Realitesi Karşısında Muallimlerin Vazifesi, Bilgi, C.2, S.19, 1 Aralık 1948, s.1-4
M. Güner DEMİRAY Doğuda Türkçe Öğretimi, Eğitim Hareketleri, C.9, S.101-102, Mayıs-Haziran 1963, s. 27-35
M. Necmettin HACIEMİNOĞLU Okullarda Türkçe Dersleri, Türk Kültürü, C.1, S.8, Haziran 1963, s.16-18 Okullarda Millî Kültür ve Millî Dil, Türk Dili İçin, S.1, 1966, s.121-124

Mansur TEKİN Lisan Tedrisatı Hakkında Okunacak Yazılar, Okul ve Öğretmen, S.4, Nisan, 1936, s.22-25.95
Mehmet KAPLAN Edebiyat ve Terbiye, Türk Yurdu, S.248, Eylül 1955, s.170-178 Dil ve Edebiyat Nasıl Öğretilmelidir?, Türk Edebiyatı, C.1, S.10, Ekim 1972, s.6-9
Mehmet Adem SOLAK Türkçe Konuşulmayan Yörelerde Dil Öğretimi Üzerine, Eğitim Dünyası, C.6, S.5-6, Şubat-Mart 1967, s.27-30 Türkçe Öğrenim Çıkmazı, Ilgaz, C.7, S.73, Ekim 1967, s.8-9
Muharrem ERGİN Türkçe ve Dilbilgisi Öğretimi, Türk Kültürü, C.2, S.18, Nisan 1964, s.76-78
Mustafa Nihat ÖZÖN Ana Dili Öğretimi, İlköğretim, C.5, S.94, 1941, s.1177-1178 Ana Dili Öğretimi-II, İlköğretim, C.6, S.101, 1942, s.1292-1293
Muvaffak UYANIK Dil Eğitimi Üzerine Genel Açıklama, Pedagoji Cemiyeti Dergisi, C.2, S.8, Temmuz-Eylül 1966, s.483-492
Muzaffer KAMADAN Orta Öğretimde Dilbilgisi Sorunu, Türk Dili, C.20, S.216, Eylül 1969, s.746-751
Nail TAN İlkokul Program Taslağının Türkçe Bölümünün Düşündürdükleri, İlköğretim, C.31, S.537, Şubat,1966, s.28
Necip ALPAN Alfabe ve Okuma Tekniği, Düşünce (İzmir), 2 Şubat 1950, s.21-22
Nihad Sami BANARLI Dil ve Edebiyat Derslerimiz, Pınar, C.8, S.8, Eylül 1968, s.16-18
Nurettin ERGİN Doğu İllerimizde Türkçe Eğitim, Emekli Öğretmen Dergisi, C.5, S.54, Kasım 1963, s.13-14
Nurullah ATAÇ Okullarda Dil, Ulus, 6 Temmuz 1948, s.2

Nusret KARANLIKTAGEZER Türkçe Bilmeyen Çevrede Türkçe Eğitimi, Eğitim Alanı, S.58, Aralık 1972, s.17-18 Türkçe Bilmeyen Çevrede Türkçe Eğitimi, Eğitim Alanı, S. 69, Kasım 1973, s. 15-16
Orhan Rıza AKTUNÇ Dil ve Edebiyat Öğretimi, Bilgi, C.3, S.19, 1 Aralık 1948, s.109-114
Orhan YÜKSEL Türk Edebiyatı Öğretimi Kifayetsizdir, Hayat Tarih Mecmuası, S.10, 1965, s.36-39
Osman ŞAHİNTAŞ Türkçe Dersleri ve İlkokulların II. Devresinde Türkçe Kitapları, İlköğretim, C.19, S.376, 15 Mayıs 1954, s.12-13
Özcan BAŞKAN Dil Eğitiminde Fonetik, Pedagoji Cemiyeti Dergisi, C.2, S.8, Temmuz-Eylül 1966, s.545-555
Peyami SAFA Okullarımızda Anadili Öğretimi, Yeni Adam, C.12, S.433, 15 Nisan 1943, s.6-7
Rakıp Hulusi ÖZDEM Dil Yeğretimi Üzerine Çağdaş Düşünümler, Yücel, C. 2, Nu: 7, Eylül 1935
Rauf MUTLUAY Edebiyatın Eğitimi, Pınar, S.5, Nisan 1964, s.34-37
Rengin Ufuk SARIER Çağımızda Dil Öğretiminde Yenilikler, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, C.2, S.1-4, 1969, s.55-63
Reşat Nuri DARAGO Dil Öğretimi ve Öğretmen, Türk Dili, C.10, S.115, Nisan 1961, s.444-446
Reşit Rahmeti ARAT Kitabiyat, Türkiyat Mecmuası (Ank), C.12, 1955, s.277-28
Rıfat Necdet EVRİMER Liselerde Edebiyat Öğretimi, Bilgi, C.3, S.19, 1 Aralık 1948, s.102-105
Sabahattin AVCIOĞLU Okuma Yazma Öğretiminde: Çözümlemeye Geçiş, Yeni Öğretmen, C.4, S.40, Mart 1957, s.7-8
Sabri DENİZ Ana Dili, Öğretim, Yurttaş Bütünü,Bilgi Dergisi, S.209-210, Ekim-Kasım 1964, s.10-12

Satı ERİŞEN İlkokul Program Taslağında Türkçe, İlköğretim, C.31,S.536,Ocak 1966,s.22-23.32
Sıtkı MUTMAN Türkçe ve Öteki Dersler, Bugünkü Terbiye (Bursa), S.5, Aralık 1959, s.13-15
Şevket YÜKSEL Edebiyat Öğretimi, Varlık, S.618, 15 Mart1964, s.7
Şükriye Emel Türkçenin Tedrisi Hakkında, Fikirler, Nu: 17, 1 Mart 1928, s.11
Tahir ALANGU Liselerimizde Edebiyat Öğretimi, Pınar, S.5, Nisan 1964, s.6-12
Tahirü'l Mevlevî Lisan Tahsilinin Lüzûmu, Mahfel, C.4, S.39, Ocak 1925, s.43-45
Vasfi Mahir KOCATÜRK Türk Edebiyatını Nasıl Okutacağız, Varlık, C.3, S.70, 1 Haziran 1936, s.6-7
Vasfiye ÖZKÖY Öğretmenin Önemli Vasıfları ve Türkçe Öğretiminde Rehberlik Edecek Bazı Esaslar, İlköğretim, C.19, S.278, 15 Eylül 1949, s.3649-3650
Vecihe KILIÇOĞLU İmlâmız İçin, TDK Belleten (İst.) S.8-9, 1 Nisan 1946-1Aralık 1946, s.8-9
Veli KAYA Türkçe Bilmeyen Çocuklara İlk Okuma-Yazma Öğretimi, Köy ve Eğitim, C. 5, S.54, Ağustos 1958, s.4-6
Yahya ÖZSOY Bir Anlaşma Vasıtası Olarak Dil ve Eğitim, Pedagoji Cemiyeti Dergisi, C.2, S.8, Temmuz-Eylül 1966,s.500-504
Yaşar GÖKER Türkçe Bilmeyen Çocukların Öğretimine Başlangıç, Eğitim Hareketleri, C.5, S.50, Şubat 1959, s.14-16
Yaşar Nabi NAYIR Okullarımızda Türkçe ve Edebiyat, Milliyet Gazetesi, S.3200, 25 Kanunuevvel 1934 Orta Mektep ve Liselerde Edebiyat Dersleri, Gündüz Sanat ve Fikir Mecmuası, C.2, S.12, 15 Mart 1937, s.286-28 Edebiyat ve Edebiyat Dersleri, Varlık, S.372, 1 Temmuz 1951, s.3

Zekiye GÜLSEN Ana Dilimizi Nasıl Öğretelim?, İlköğretim, C.30, S.524, Ekim 1964, s.8-9
Ziyaeddin Fahri Edebiyat Tarihi Tedrisatına Dair, Muallimler Birliği, Ankara, S.17, 1 Kasım 1926, s.766-774

1.1.3. Makale Adına Göre Tasnif

Tablo 1.3. Yazıların Makale Adına Göre Tasnifi

A
Ankara'da Türkçe ve Edebiyat Muallimleri Kongresi, (Halit Fahri), Servet-i Fünûn-Uyanış, C.68/4, Nu: 1777-92,1778-93,1779-94,1780-95,1781-96; 1,11,18,25 Eylül-2 Teşrin-i evvel/Ekim1930
Azlık Okullarında Türkçe Öğretimi, (Kâzım Karabay),Yücel, C.2, S. 16, 16 Haziran 1936, s.183-184
Ana Dili Öğretimi, (Mustafa Nihat Özön), İlköğretim, C.5, S.94, 1941, s.1177-1178
Ana Dili Öğretimi-II, (Mustafa Nihat Özön), İlköğretim, C.6, S.101, 1942, s.1292-1293
Alfabe ve Okuma Tekniği, (Necip Alpan), Düşünce (İzmir), 2 Şubat 1950, s.21-22
Ana Dilimizi Nasıl Öğretelim?, (Zekiye Gülsen), İlköğretim, C.30, S.524, Ekim 1964, s.8-9
Ana Dili, Öğretim, Yurttaş Bütünü(Sabri Deniz), Bilgi Dergisi, S.209-210, Ekim-Kasım 1964, s.10-12
Anadili Olarak Türkçenin Öğretimine Tarihsel Bir Bakış, (Beşir Göğüş), Türk Dili Araştırmaları Yıllığı, 1970, s.123-154
Anadili Öğretimi, (Adnan Binyazar), Varlık, C.39, S.773, Şubat 1972, s.4
B
Bugünün Hayatî Meselelerinden: Orta Tedrisatta Edebiyat Programına Dair, (Ali Cânib), Hayat Mecmuası (Ank), C.2, S.36, 4 Ağustos 1927, s.183-185
Bugünün En Hayatî Meselelerinden: Edebiyat Dersi Yoluna Girdi, (Ali Cânib), Güneş, Nu.15, 1 Ekim 1927, s.4
Bizde Okuma Öğretimi Tarihçesine Bir Bakış, (H. Refet Tanışık), İlköğretim, C.1, S.6, 1939, s.116-117
Bir Anlaşma Vasıtası Olarak Dil ve Eğitim, (Yahya Özsoy), Pedagoji Cemiyeti Dergisi, C.2, S.8, Temmuz-Eylül 1966,s.500-504
1962 İlkokul Program Taslağında Türkçe Dersi, Eğitim Hareketleri, C.13, S.150-151, Eylül-Ekim 1967, s.14-19
1971 Yılında Ana Dili Eğitiminin Değerlendirilmesi, Varlık Yıllığı, İstanbul 1972, s.228-260

C

Ç

Çağımızda Dil Öğretiminde Yenilikler, (Rengin Ufuk Sarıer), Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, C.2, S.1-4, 1969, s.55-63

D

Dil Yeğretimi Üzerine Çağdaş Düşünümler, (Ragıp Hulusi Özdem), Yücel, C. 2, Nu: 7, Eylül 1935

Dilimizin Öğretimi, (Kâzım Nâmi Duru), Yeni Kültür, S.64, 1942

Dil ve Edebiyat Öğretimi, (Orhan Rıza Aktunç), Bilgi, C.3, S.19, 1 Aralık 1948, s.109-114

Dil Meselesi ve Türkçe-Edebiyat Dersleri, (Hıfzı Tevfik Gönensay), Bilgi, C.2, S.21, 1 Aralık 1948, s.75-79

Dilde Sadeleşme: İlim Dili ve Terim Meselesi, (Agâh Sırrı Levend), TDK Belleten (İst.) S.8-9, 1 Nisan 1946-1Aralık 1946, s.86-89

Dil Öğretimi ve Öğretmen, (Reşat Nuri Darago), Türk Dili, C.10, S.115, Nisan 1961, s.444-446

Dil Öğretimi ve Öğrenimi, (Belma Ötüs), Son Çağ, S.4, Haziran 1961, s.16-17

Doğuda Türkçe Öğretimi, (M. Güner Demiray), Eğitim Hareketleri, C.9, S.101-102, Mayıs-Haziran 1963, s. 27-35

Doğu İllerimizde Türkçe Eğitim, (Nurettin Ergin), Emekli Öğretmen Dergisi, C.5, S.54, Kasım 1963, s.13-14

Dil Eğitimi Üzerine Genel Açıklama, (Muvaffak Uyanık), Pedagoji Cemiyeti Dergisi, C.2, S.8, Temmuz-Eylül 1966, s.483-492

Dil Eğitiminde Problemler, (Kemal Demiray), Pedagoji Cemiyeti Dergisi, C.2, S.8, Temmuz-Eylül 1966, s.493-499

Dil Eğitiminde Fonetik, (Özcan Başkan), Pedagoji Cemiyeti Dergisi, C.2, S.8, Temmuz-Eylül 1966, s.545-555

Dil Eğitiminin Yolu, (Fazıl Hüsnü Dağlarca), Gökçeyazın, C.1, S.1, Haziran 1967, s.5

Dil ve Edebiyat Derslerimiz, (Nihad Sami Banarlı), Pınar, C.8, S.8, Eylül 1968, s.16-18

Dil ve Edebiyat Nasıl Öğretilmelidir?, (Mehmet Kaplan), Türk Edebiyatı, C.1, S.10, Ekim 1972, s.6-9

E

Edebiyat Tarihi Tedrisatına Dair, (Ziyaeddin Fahri), Muallimler Birliği, Ankara, S.17, 1 Kasım 1926, s.766-774

Edebiyat Tedrisatı Meselesi: Bugünkü Programın Akâmet ve Sakâmeti, (Ali Cânib), Hayat, C.2, S.38, 18 Ağustos 1927, s.3-5

Edebiyatta Tedrisâtın Yeni Vechesi Çocukları Kozmopolit Yapar mı?, (Ali Cânib), Hayat Mecmuası (Ank), C.3, S.53, 1 Aralık 1927, s.4

Elli Yıllık Ana Dili Tedrisatı, (Halil Vedat), Fikirler, C.5, S.108, Mayıs 1934, s. 6-7

Edebiyat Öğretimi, (Halit Fahri Ozansoy), Son Posta, Nu:5111, 28 Teşrin-i Evvel 1944

Edebiyat Dersleri, (Halit Fahri Ozansoy), Son Posta, Nu:544, 18 Ekim 1947

Edebiyat Öğretimi ve İdeoloji Hastalığı, (Fahrettin Kırzıoğlu), Bilgi, C.1, S.9, 1 Şubat 1948, s.1-2

Edebiyat ve Edebiyat Dersleri (Yaşar Nabi Nayır), Varlık, S.372, 1 Temmuz 1951, s.3

Edebiyat ve Terbiye, (Mehmet Kaplan), Türk Yurdu, S.248, Eylül 1955, s.170-178

Edebiyat Öğretimi, (Şevket Yüksel), Varlık, S.618, 15 Mart1964, s.7

Edebiyatın Eğitimi, (Rauf Mutluay), Pınar, S.5, Nisan 1964, s.34-37

Edebiyat Öğrenimi, Edebiyat Öğretimi, (Hüseyin Cöntürk), Devinim, C.60, S.4, Mayıs 1965, s.25-31

Edebiyat Öğrenimi, (İsmet Zeki Eyüpoğlu), Soyut, S.35, Mart 1968, s.3-5

Edebiyat Eğitimimiz, (Erol Yılmaz), Varlık, C.36, S.722, Temmuz 1968, s.8

Edebiyat Öğretimi, (İsmet Zeki Eyüpoğlu), Soyut, S.10, Şubat 1969, s.16-21

Edebiyat Öğretimi, (Erhan Tığlı), Halkevleri Dergisi, C.5, S.60, Ekim 1971, s.24

F

G

Gazete Yazısıyla Bir Türkçe Dersi, (Kemal Demiray), Yeni Okul,C.1, S.3, Mayıs 1960, s.17-18

Gramer Öğretiminde Metod Dolayısiyle, (Kadri Z. Kiper), Türk Dili, C.11, S.126, Mart 1962, s.368-369

Ğ

H

Harflerimizin Kabahati, (İbrahim Alaettin Gövsa), Resimli Gazete, S.27, 8 Mart 1924

I

İ

İmla Kılavuzunun Türkçe Öğretimindeki Yeri, (Ali Yalçınöz), Yeni Kültür, S.73, Mart 1943, s.77-79

İmlâmız İçin, (Vecihe Kılıçoğlu), TDK Belleten (İst.) S.8-9, 1 Nisan 1946-1Aralık 1946, s.8-9

İlkokullarda Türkçe Öğretimi, (Hikmet Dizdaroğlu), Eğitim Dünyası, C.4, S.5, Şubat 1965, s.31-37

İlkokulda Taslak Programa Göre Türkçe Dersi, (H. Refet Tanışık), İlköğretim, C.31, S.532, Eylül 1965, s.24-26

İlkokul Program Taslağında Türkçe, (Satı Erişen), İlköğretim,C.31,S.536,Ocak 1966,s.22-23.32

İlkokul Program Taslağının Türkçe Bölümünün Düşündürdükleri, (Nail Tan), İlköğretim, C.31, S.537, Şubat,1966, s.28

İlkokullarda Türkçe Öğrenimi Kılavuzu (Enver Naci Gökşen), Türk Dili, C.20, S.212, Mayıs 1969, s.185-187

İlkokullarımızda Türkçe Dersinin Durumu, (Fikret Özgönenç), Ülkücü Öğretmen, C.11, S.125, Ekim 1969, s.7-9

J

K

Köy Okulunda Ana Dil Öğretimi, (Kemal Demiray), İlköğretim, C.7, S.123-124, 1 Şubat 1943, s. 1647

Kitabiyat, (R.Rahmeti Arat), Türkiyat Mecmuası (Ank), C.12, 1955, s.277-280

L

Lâtin Harfleri, (Hüseyin Cahit Yalçın), Resimli Gazete, Nu. 3, 22 Eylül 1923

Lisan Tahsilinin Lüzûmu, (Tahirü'l-Mevlevî), Mahfel, C.4, S.39, Ocak 1925, s.43-45

Liselerde Edebiyat Tedrisatı, (Ali Cânib), Güneş Sanat ve Edebiyat Dergisi, S.14, 10 Temmuz 1927, s.2-3

Lise Edebiyat Programının Tadili Münasebetiyle: Muaddel Program Karşısında Tedrisatımız ve Muallimlerimiz, (Ali Cânib), Hayat, C.2, S.40, 1 Eylül 1927, s.4-6

Lisan Tedrisatı Hakkında Okunacak Yazılar, (Mansur Tekin), Okul ve Öğretmen, S.4, Nisan, 1936, s.22-25.95

Liselerde Edebiyat Öğretimi ve Kitapları, (Lütfü Bornovalı), Hareket, S.4, Haziran 1947, s.7.15; S.5, Temmuz 1947, s.12-13; S.6, Ağustos 1947, s.6-7

Liselerde Edebiyat Öğretimi, (Rıfat Necdet Evrimer), Bilgi, C.3, S.19, 1 Aralık 1948, s.102-105

Latin Alfabesinden Türk Alfabesine, (Faik Reşit Unat), Türk Dili, C.2, S.23, 1 Ağustos 1953, s.721-735

Liselerde Edebiyat Tarihi Meselesi,(Bir Veli), Türk Yurdu, C.2, Nu. 1(283), Nisan 1960, s.27-29

Liselerimizde Edebiyat Öğretimi, (Tahir Alangu), Pınar, S.5, Nisan 1964, s.6-12

M

Mekteplerde İnkılâptan Evvel ve Sonra Dil-Türkçe-Edebiyat, (Halil Vedat), Çığır, Nu: 7-8, Kasım-Aralık 1933. s.9.12 (129.132)

Mekteplerdeki Dil Realitesi Karşısında Muallimlerin Vazifesi, (M.B.), Bilgi, C.2, S.19, 1 Aralık 1948, s.1-4

Memleketimizde Edebiyat Öğretimi, (Faruk K. Timurtaş), Türk Dili İçin, S.1, 1966, s.196-200

N

O

Orta Tedrisatta Edebiyat Programı Meselesi, (Köprülüzâde Mehmed Fuad) Hayat, C.2, S.37, 11 Ağustos 1927, s.202-203

Orta Tedrisatta Edebiyat, (Hasan Ali Yücel), Hayat, S.138, 1929

Orta Mekteplerde Türkçe Dersleri, (Ahmet Cevat Emre),Terbiye, Teşrinievvel, 1930, C.6, S.28, s.44-55

Okullarımızda Türkçe ve Edebiyat, (Yaşar Nabi Nayır), Milliyet Gazetesi, S.3200, 25 Kanunuevvel 1934

Ortaokul ve Liselerimizde Türkçe ve Edebiyat Programlarımız Nasıl Olmalı, (Halit Fahri Ozansoy), Uyanış, Nu: 2032-347, 1 Ağustos 1935, s.146-147

Orta Mektep ve Liselerde Edebiyat Dersleri, (Halit Fahri Ozansoy), Uyanış, C.81-17, Nu: 2113-428, 18 Şubat 1937, s.205

Orta Mektep ve Liselerde Edebiyat Dersleri, (Yaşar Nabi Nayır), Gündüz Sanat ve Fikir Mecmuası, C.2, S.12, 15 Mart 1937, s.286-287

Okul Kitaplarında Yeni Terimler, (İbrahim Necmi Dilmen), Türk Dili Belleten, S.31-32, 1 Ekim 1938, s.57-59

Okullarımızda Anadili Öğretimi, (Peyami Safa), Yeni Adam, C.12, S.433, 15 Nisan 1943, s.6-7

Okul Kitapları, (Adnan Ötüken), İlköğretim, C.10, S.186-188, 15 Eylül 1945, s. 2464-2465

Ortaokullarda Türkçe Öğretimiyle İlgili Problemler, (Kemal Demiray), Eğitim-Öğretim, S.2, Mayıs 1948, s.202-205

Okullarda Dil, (Nurullah Ataç), Ulus, 6 Temmuz 1948, s.2

Eğitim Şûrasına İthaf: Orta Okulda Türkçe, (Kâzım Nâmi Duru), Şadırvan, S.24, 9 Eylül 1949, s.13

Okuma Eğitimi, (Enver Naci Gökşen), Türk Dili, C.5, S.52, Ocak 1956, s.237-239

Okuma Yazma Öğretiminde: Çözümlemeye Geçiş, (Sabahattin Avcıoğlu), Yeni Öğretmen, C.4, S.40, Mart 1957, s.7-8

Okullarda Edebiyat Öğretimi, (Dinçer Sezgin), Varlık, C.29, S.575, 1 Haziran 1962, s.4

Okullarda Türkçe Dersleri, (M. Necmettin Hacıeminoğlu), Türk Kültürü, C.1, S.8, Haziran 1963, s.16-18

Okullarda Millî Kültür ve Millî Dil, (M. Necmettin Hacıeminoğlu), Türk Dili İçin, S.1, 1966, s.121-124

Orta Öğretimde Dilbilgisi Sorunu, (Muzaffer Kamadan), Türk Dili, C.20, S.216, Eylül 1969, s.746-751

Ö

Öğretmenin Önemli Vasıfları ve Türkçe Öğretiminde Rehberlik Edecek Bazı Esaslar, (Vasfiye Özköy), İlköğretim, C.19, S.278, 15 Eylül 1949, s.3649-3650

Öğretimde Dil ve Yazın Tutumunun Resmi Belgeleri, (Enver Naci Gökşen), Türk Dili, C.25, S.247, Nisan 1972, s.19-24

P

R

S

Ş

T

Türkçenin Tedrisi, (Kâzım Nâmi Duru), Fikirler, Nu: 15, 1 Şubat 1928, s.6-8

Türkçenin Tedrisi Hakkında, (Şükriye Emel), Fikirler, Nu: 17, 1 Mart 1928, s.11

Türkçe Dersleri, (Ahmet Cevat Emre), Terbiye, Teşrinievvel, 1930, C.6, S.28, s.1-24

Türkçenin Tedrisi, (Kâzım Nâmi Duru), Terbiye, S.34, 1931, s.153-158

Türk Dili Tetkik Cemiyetinden Mekteplerin Beklediği, (Feti İsmail), Galatasaray, C.1, Nu.17, 20 Ekim 1932

Türkçe ve Edebiyat Dersleri Hakkında Düşünceler, (Halil Vedat), Varlık, C.2, Nu:39, 15 Şubat 1935, s.230-232

Türkçe Dersleri Nasıl Verilmelidir?, (E. F. O'neill), Öğretmenler Gazetesi, 15 Şubat 1936, s.5

Türk Edebiyatını Nasıl Okutacağız, (Vasfi Mahir Kocatürk), Varlık, C.3, S.70, 1 Haziran 1936, s.6-7

Türkçe Öğretimi 1. Esaslar, (Fuat Baymur), Yeni Kültür, S.41, Mart 1940, s.42-53

Türkçe Öğretimi Sözlü İfade, (Fuat Baymur), Yeni Kültür, S.44, Nisan 1940, s.72-74

Türkçe Öğretiminde Yardımcı Faaliyetler, (A.Rıza Ülgen), İlköğretim, C.3,S.45, Nisan 1940,s.422

Türkçe Öğretimi Dilbilgisi Öğretimi, (Fuat Baymur), Yeni Kültür, S.45, Mayıs 1940, s.102-113

Türk Edebiyat Tarihlerinin ve Tedrisatının Tetkiki, (L. E.) Yürüyüş, (İst), S.7-8, 9 Eylül 1942, s.9-12

Türkçe-Edebiyat Öğretimi Üzerine Düşünceler ve Teklifler, (Abdülkadir Karahan), Bilgi, C.3, S.19, 1 Aralık 1948, s.124-129

Türkçe Deneme Dersleri, (Haydar Ediskun), Tedrisat Mecmuası, S.7, Ocak 1952, s.22-28

Türkçe Deneme Dersleri, (Ali Ertan-Nezahat İlke), Tedrisat Mecmuası, S.9, Nisan 1952, s.22-28

Türkçe Dersleri ve İlkokulların II. Devresinde Türkçe Kitapları, (Osman Şahintaş), İlköğretim, C.19, S.376, 15 Mayıs 1954, s.12-13

Türkçemizde Kelime Hazinesi ve Kelime Öğretimi, (Agop Dilaçar), Türk Dili, C.3, S.34, Temmuz 1954, s.570-574

Türkçe Öğretiminde Sözlü İfade, (Emin Sağlamer), Köy ve Eğitim, C.3, S.33-34, Kasım-Aralık 1956, s.16-18

Türkçe Dersinin Öğretim Metodları ve Çocuk Edebiyatı Semineri Çalışmaları 1, Tedrisat Mecmuası, C.5, S.42, s.190-198

Türkçe Dersinin Öğretim Metodları ve Çocuk Edebiyatı Semineri Çalışmaları 2, Tedrisat Mecmuası, C.5, S.43, s.222-231

Türkçe Dersinin Öğretim Metodları ve Çocuk Edebiyatı Semineri Çalışmaları 3, Tedrisat Mecmuası, C.5, S.44, s.250-256

Türkçe Bilmeyen Çocuklara İlk Okuma-Yazma Öğretimi, (Veli Kaya), Köy ve Eğitim, C. 5, S.54, Ağustos 1958, s.4-6

Türkçe Bilmeyen Çocukların Öğretimine Başlangıç, (Yaşar Göker), Eğitim Hareketleri, C.5, S.50, Şubat 1959, s.14-16

Türkçe ve Öteki Dersler, (Sıtkı Mutman), Bugünkü Terbiye (Bursa), S.5, Aralık 1959, s.13-15

Türk Dili Öğretimi, (İbrahim Zeki Burdurlu), İmbat, C.1, S.5, 1961, s.9

Türkçe ve Dilbilgisi Öğretimi, (Muharrem Ergin), Türk Kültürü, C.2, S.18, Nisan 1964, s.76-78

Türk Edebiyatı Öğretimi Kifayetsizdir, (Orhan Yüksel), Hayat Tarih Mecmuası, S.10, 1965, s.36-39

Türkçe Konuşulmayan Yörelerde Dil Öğretimi Üzerine, (Mehmet Adem Solak), Eğitim Dünyası, C.6, S.5-6, Şubat-Mart 1967, s.27-30

Türkçe Öğrenim Çıkmazı, (Mehmet Adem Solak), Ilgaz, C.7, S.73, Ekim 1967, s.8-9

Türkçe Dersleri Zayıftır, (Fikret Özgönenç), Ülkücü Öğretmen, C.13, S.154-155, Mart-Nisan 1972, s.26-29

Türkçe Bilmeyen Çevrede Türkçe Eğitimi, (Nusret Karanlıktagezer), Eğitim Alanı, S.58, Aralık 1972, s.17-18

Türkçe Bilmeyen Çevrede Türkçe Eğitimi, (Nusret Karanlıktagezer), Eğitim Alanı, S. 69, Kasım 1973,s. 15-16

U

Ü

V

Y

Yeni Tedrisat Devresinin Başlaması Münasebetiyle: Muaddel Edebiyat Programındaki Bir Fıkraya Dair, (Ali Cânib), Hayat, C.2, S.51, 17 Teşrîn-i Sâni 1927, s.2-3

Yeni Nesle Yeni Dil, (İsmail Hakkı Baltacıoğlu), Yeni Adam, S.90, 19 Eylül 1935, s. 4-5

Yeni Yazı, (Falih Rıfkı Atay)Türk Dili, C.2, S.23, 1 Ağustos 1953, s.717-719

Z

1.1.4. Gazete/Dergi Adına Göre Tasnif

Tablo 1.4. Yazıların Gazete/Dergi Adına Göre Tasnifi

Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi
Rengin Ufuk Sarıer, Çağımızda Dil Öğretiminde Yenilikler, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, C.2, S.1-4, 1969, s.55-63
Bilgi
F[ahrettin] Kırzıoğlu, Edebiyat Öğretimi ve İdeoloji Hastalığı, Bilgi, C.1, S.9, 1 Şubat 1948, s.1-2 M.B., Mekteplerdeki Dil Realitesi Karşısında Muallimlerin Vazifesi, Bilgi, C.2, S.19, 1 Aralık 1948, s.1-4 Abdülkadir Karahan, Türkçe-Edebiyat Öğretimi Üzerine Düşünceler ve Teklifler, Bilgi, C.3, S.19, 1 Aralık 1948, s.124-129 Rıfat Necdet Evrimer, Liselerde Edebiyat Öğretimi, Bilgi, C.3, S.19, 1 Aralık 1948, s.102-105 Orhan Rıza Aktunç, Dil ve Edebiyat Öğretimi, Bilgi, C.3, S.19, 1 Aralık 1948, s.109-114 Hıfzı Tevfik Gönensay, Dil Meselesi ve Türkçe-Edebiyat Dersleri, Bilgi, C.2, S.21, 1 Aralık 1948, s.75-79
Bilgi Dergisi
Sabri Deniz, Ana Dili, Öğretim, Yurttaş Bütünü, Bilgi Dergisi, S.209-210, Ekim-Kasım 1964, s.10-12
Bugünkü Terbiye
Sıtkı Mutman, Türkçe ve Öteki Dersler, Bugünkü Terbiye (Bursa), S.5, Aralık 1959, s.13-15
Devinim
Hüseyin Cöntürk, Edebiyat Öğrenimi, Edebiyat Öğretimi, Devinim, C.60, S.4, Mayıs 1965, s.25-31
Düşünce
Necip Alpan, Alfabe ve Okuma Tekniği, Düşünce (İzmir), 2 Şubat 1950, s.21-22

Çığır
Halil Vedat, Mekteplerde İnkılâptan Evvel ve Sonra Dil-Türkçe-Edebiyat, Çığır, Nu: 7-8, Kasım-Aralık 1933. s.9.12 (129.132)
Eğitim-Öğretim
Kemal Demiray, Ortaokullarda Türkçe Öğretimiyle İlgili Problemler, Eğitim-Öğretim, S.2, Mayıs 1948, s.202-205
Eğitim Alanı
Nusret Karanlıktagezer, Türkçe Bilmeyen Çevrede Türkçe Eğitimi, Eğitim Alanı, S.58, Aralık 1972, s.17-18 Nusret Karanlıktagezer, Türkçe Bilmeyen Çevrede Türkçe Eğitimi, Eğitim Alanı, S. 69, Kasım 1973, s. 15-16
Eğitim Dünyası
Hikmet Dizdaroğlu, İlkokullarda Türkçe Öğretimi, Eğitim Dünyası, C.4, S.5, Şubat 1965, s.31-37 Mehmet Adem Solak, Türkçe Konuşulmayan Yörelerde Dil Öğretimi Üzerine, Eğitim Dünyası, C.6, S.5-6, Şubat-Mart 1967, s.27-30
Eğitim Hareketleri
Yaşar Göker, Türkçe Bilmeyen Çocukların Öğretimine Başlangıç, Eğitim Hareketleri, C.5, S.50, Şubat 1959, s.14-16 M. Güner Demiray, Doğuda Türkçe Öğretimi, Eğitim Hareketleri, C.9, S.101-102, Mayıs-Haziran 1963, s. 27-35 H. Refet Tanışık, 1962 İlkokul Program Taslağında Türkçe Dersi, Eğitim Hareketleri, C.13, S.150-151, Eylül-Ekim 1967, s.14-19
Emekli Öğretmen Dergisi
Nurettin Ergin, Doğu İllerimizde Türkçe Eğitim, Emekli Öğretmen Dergisi, C.5, S.54, Kasım 1963, s.13-14
Fikirler
Kâzım Nâmi [Duru], Türkçenin Tedrisi, Fikirler, Nu: 15, 1 Şubat 1928, s.6-8 Şükriye Emel, Türkçenin Tedrisi Hakkında, Fikirler, Nu: 17, 1 Mart 1928, s.11 Halil Vedat, Elli Yıllık Ana Dili Tedrisatı, Fikirler, C.5, S.108, Mayıs 1934, s. 6-7
Galatasaray
Feti İsmail, Türk Dili Tetkik Cemiyetinden Mekteplerin Beklediği, Galatasaray, C.1, Nu.17, 20 Ekim 1932

Gökçeyazın
Fazıl Hüsnü Dağlarca, Dil Eğitiminin Yolu, Gökçeyazın, C.1, S.1, Haziran 1967, s.5
Gündüz, Sanat Ve Fikir Mecmuası
Yaşar Nabi [Nayır], Orta Mektep ve Liselerde Edebiyat Dersleri, Gündüz Sanat ve Fikir Mecmuası, C.2, S.12, 15 Mart 1937, s.286-287
Güneş
Ali Cânib, Bugünün En Hayatî Meselelerinden: Edebiyat Dersi Yoluna Girdi, Güneş, Nu.15, 1 Ekim 1927, s.4
Güneş ve Sanat Dergisi
Ali Cânib, Liselerde Edebiyat Tedrisatı, Güneş Sanat ve Edebiyat Dergisi, S.14, 10 Temmuz 1927, s.2-3
Halkevleri Dergisi
Erhan Tığlı, Edebiyat Öğretimi, Halkevleri Dergisi, C.5, S.60, Ekim 1971, s.24
Hareket
Lütfü Bornovalı, Liselerde Edebiyat Öğretimi ve Kitapları, Hareket, S.4, Haziran 1947, s.7.15; S.5, Temmuz 1947, s.12-13; S.6, Ağustos 1947, s.6-7
Hayat
Ali Cânib, Bugünün Hayatî Meselelerinden: Orta Tedrisatta Edebiyat Programına Dair, Hayat Mecmuası (Ank), C.2, S.36, 4 Ağustos 1927, s.183-185 Köprülüzâde Mehmed Fuad, Orta Tedrisatta Edebiyat Programı Meselesi, Hayat, C.2, S.37, 11 Ağustos 1927, s.202-203 Ali Cânib, Edebiyat Tedrisatı Meselesi: Bugünkü Programın Akâmet ve Sakâmeti, Hayat, C.2, S.38, 18 Ağustos 1927, s.3-5 Ali Cânib, Lise Edebiyat Programının Tadili Münasebetiyle: Muaddel Program Karşısında Tedrisatımız ve Muallimlerimiz, Hayat, C.2, S.40, 1 Eylül 1927, s.4-6 Ali Cânib, Yeni Tedrisat Devresinin Başlaması Münasebetiyle: Muaddel Edebiyat Programındaki Bir Fıkraya Dair, Hayat, C.2, S.51, 17 Teşrîn-i Sâni 1927, s.2-3 Ali Cânib, Edebiyatta Tedrisâtın Yeni Vechesi Çocukları Kozmopolit Yapar mı?, Hayat Mecmuası (Ank), C.3, S.53, 1 Aralık 1927, s.4 Hasan Ali Yücel, Orta Tedrisatta Edebiyat, Hayat, S.138, 1929

Hayat Tarih Mecmuası
Orhan Yüksel, Türk Edebiyatı Öğretimi Kifayetsizdir, Hayat Tarih Mecmuası, S.10, 1965, s.36-39
Ilgaz
Mehmet Adem Solak, Türkçe Öğrenim Çıkmazı, Ilgaz, C.7, S.73, Ekim 1967, s.8-9
İlköğretim
H. Refet Tanışık, Bizde Okuma Öğretimi Tarihçesine Bir Bakış, İlköğretim, C.1, S.6, 1939, s.116-117 A.Rıza Ülgen, Türkçe Öğretiminde Yardımcı Faaliyetler, İlköğretim, C.3,S.45, Nisan 1940, s.422 Mustafa Nihat Özön, Ana Dili Öğretimi, İlköğretim, C.5, S.94, 1941, s.1177-1178 Mustafa Nihat Özön, Ana Dili Öğretimi-II, İlköğretim, C.6, S.101, 1942, s.1292-1293 Adnan Ötüken, Okul Kitapları, İlköğretim, C.10, S.186-188, 15 Eylül 1945, s.2464-2465 Kemal Demiray, Köy Okulunda Ana Dil Öğretimi, İlköğretim, C.7, S.123-124, 1 Şubat 1943, s. 1647 Vasfiye Özköy, Öğretmenin Önemli Vasıfları ve Türkçe Öğretiminde Rehberlik Edecek Bazı Esaslar, İlköğretim, C.19, S.278, 15 Eylül 1949, s.3649-3650 Osman Şahintaş, Türkçe Dersleri ve İlkokulların II. Devresinde Türkçe Kitapları, İlköğretim, C.19, S.376, 15 Mayıs 1954, s.12-13 Zekiye Gülsen, Ana Dilimizi Nasıl Öğretelim?, İlköğretim, C.30, S.524, Ekim 1964, s.8-9 Halil Refet Tanışık, İlkokulda Taslak Programa Göre Türkçe Dersi, İlköğretim, C.31, S.532, Eylül 1965, s.24-26 Satı Erişen, İlkokul Program Taslağında Türkçe, İlköğretim,C.31,S.536,Ocak 1966,s.22-23.32 Nail Tan, İlkokul Program Taslağının Türkçe Bölümünün Düşündürdükleri, İlköğretim, C.31, S.537, Şubat,1966, s.28
İmbat
İbrahim Zeki Burdurlu, Türk Dili Öğretimi, İmbat, C.1, S.5, 1961, s.9
Köy ve Eğitim
Emin Sağlamer, Türkçe Öğretiminde Sözlü İfade, Köy ve Eğitim, C.3, S.33-34, Kasım-Aralık 1956, s.16-18

Veli Kaya, Türkçe Bilmeyen Çocuklara İlk Okuma-Yazma Öğretimi, Köy ve Eğitim, C. 5, S.54, Ağustos 1958, s.4-6
Mahfel
Tahirü'l-Mevlevî, Lisan Tahsilinin Lüzûmu, Mahfel, C.4, S.39, Ocak 1925, s.43-45
Milliyet Gazetesi
Yaşar Nabi Nayır, Okullarımızda Türkçe ve Edebiyat, Milliyet Gazetesi, S.3200, 25 Kanunuevvel 1934
Muallimler Birliği
Ziyaeddin Fahri, Edebiyat Tarihi Tedrisatına Dair, Muallimler Birliği, Ankara, S.17, 1 Kasım 1926, s.766-774
Okul ve Öğretmen
Mansur Tekin, Lisan Tedrisatı Hakkında Okunacak Yazılar, Okul ve Öğretmen, S.4, Nisan, 1936, s. 22-25.95
Öğretmenler Gazetesi
E. F. O'neill, Türkçe Dersleri Nasıl Verilmelidir?, Öğretmenler Gazetesi, 15 Şubat 1936, s.5
Pedagoji Cemiyeti Dergisi
Muvaffak Uyanık, Dil Eğitimi Üzerine Genel Açıklama, Pedagoji Cemiyeti Dergisi, C.2, S.8, Temmuz-Eylül 1966, s.483-492 Kemal Demiray, Dil Eğitiminde Problemler, Pedagoji Cemiyeti Dergisi, C.2, S.8, Temmuz-Eylül 1966, s.493-499 Yahya Özsoy, Bir Anlaşma Vasıtası Olarak Dil ve Eğitim, Pedagoji Cemiyeti Dergisi, C.2, S.8, Temmuz-Eylül 1966,s.500-504 Özcan Başkan, Dil Eğitiminde Fonetik, Pedagoji Cemiyeti Dergisi, C.2, S.8, Temmuz-Eylül 1966, s.545-555
Pınar
Tahir Alangu, Liselerimizde Edebiyat Öğretimi, Pınar, S.5, Nisan 1964, s.6-12 Rauf Mutluay, Edebiyatın Eğitimi, Pınar, S.5, Nisan 1964, s.34-37 Nihad Sami Banarlı, Dil ve Edebiyat Derslerimiz, Pınar, C.8, S.8, Eylül 1968, s.16-18
Resimli Gazete
Hüseyin Cahit [Yalçın], Lâtin Harfleri, Resimli Gazete, Nu. 3, 22 Eylül 1923 İbrahim Alaettin [Gövsa], Harflerimizin Kabahati, Resimli Gazete, S.27, 8 Mart 1924

Servet-i Fünûn-Uyanış
Halit Fahri, Ankara'da Türkçe ve Edebiyat Muallimleri Kongresi, Servet-i Fünûn-Uyanış, C.68/4, Nu: 1777-92,1778-93,1779-94,1780-95,1781-96; 1,11,18,25 Eylül-2 Teşrin-i evvel/Ekim1930, s.230-231
Son Çağ
Belma Ötüs, Dil Öğretimi ve Öğrenimi, Son Çağ, S.4, Haziran 1961, s.16-17
Son Posta
Halit Fahri Ozansoy, Edebiyat Öğretimi, Son Posta, Nu:5111, 28 Teşrin-i Evvel 1944 Halit Fahri Ozansoy, Edebiyat Dersleri, Son Posta, Nu:544, 18 Ekim 1947
Soyut
İsmet Zeki Eyüpoğlu, Edebiyat Öğrenimi, Soyut, S.35, Mart 1968, s.3-5 İsmet Zeki Eyüpoğlu, Edebiyat Öğretimi, Soyut, S.10, Şubat 1969, s.16-21
Şadırvan
Kâzım Nami Duru, Eğitim Şûrasına İthaf: Orta Okulda Türkçe, Şadırvan, S.24, 9 Eylül 1949, s.13
Tedrisat Mecmuası
Haydar Ediskun, Türkçe Deneme Dersleri, Tedrisat Mecmuası, S.7, Ocak 1952, s.22-28 Ali Ertan-Nezahat İlke, Türkçe Deneme Dersleri, Tedrisat Mecmuası, S.9, Nisan 1952, s.22-28 Türkçe Dersinin Öğretim Metodları ve Çocuk Edebiyatı Semineri Çalışmaları 1,Tedrisat Mecmuası, C.5, S.42, s.190-198 Türkçe Dersinin Öğretim Metodları ve Çocuk Edebiyatı Semineri Çalışmaları 2, Tedrisat Mecmuası, C.5, S.43, s.222-231 Türkçe Dersinin Öğretim Metodları ve Çocuk Edebiyatı Semineri Çalışmaları 3, Tedrisat Mecmuası, C.5, S.44, s.250-256
Terbiye
Ahmet Cevat Emre, Orta Mekteplerde Türkçe Dersleri, Terbiye, Teşrinievvel, 1930, C.6, S.28, s.44-55 Ahmet Cevat Emre, Türkçe Dersleri, Terbiye, Teşrinievvel, 1930,C.6, S.28, s.1-24 Kâzım Nami [Duru], Türkçenin Tedrisi, Terbiye, S.34, 1931, s.153-158
Türk Dili
Falih Rıfkı Atay, Yeni Yazı, Türk Dili, C.2, S.23, 1 Ağustos 1953, s.717-719 Faik Reşit Unat, Latin Alfabesinden Türk Alfabesine, Türk Dili, C.2, S.23, 1 Ağustos 1953, s.721-735

Agop Dilaçar, Türkçemizde Kelime Hazinesi ve Kelime Öğretimi, Türk Dili, C.3, S.34, Temmuz 1954, s.570-574 Enver Naci Gökşen, Okuma Eğitimi, Türk Dili, C.5, S.52, Ocak 1956, s.237-239 Reşat Nuri Darago, Dil Öğretimi ve Öğretmen, Türk Dili, C.10, S.115, Nisan 1961, s.444-446 Kadri Z. Kiper, Gramer Öğretiminde Metod Dolayısiyle, Türk Dili, C.11, S.126, Mart 1962, s.368-369 Enver Naci Gökşen, İlkokullarda Türkçe Öğrenimi Kılavuzu, Türk Dili, C.20, S.212, Mayıs 1969, s.185-187 Muzaffer Kamadan, Orta Öğretimde Dilbilgisi Sorunu, Türk Dili, C.20, S.216, Eylül 1969, s.746-751 Enver Naci Gökşen, Öğretimde Dil ve Yazın Tutumunun Resmi Belgeleri, Türk Dili, C.25, S.247, Nisan 1972, s.19-24
Türk Dili Araştırmaları Yıllığı
Beşir Göğüş, Anadili Olarak Türkçenin Öğretimine Tarihsel Bir Bakış, Türk Dili Araştırmaları Yıllığı, 1970, s.123-154
Türk Dili Belleten
İbrahim Necmi Dilmen, Okul Kitaplarında Yeni Terimler, Türk Dili Belleten, S.31-32, 1 Ekim 1938, s.57-59 Vecihe Kılıçoğlu, İmlâmız İçin, TDK Belleten (İst.) S.8-9, 1 Nisan 1946-1Aralık 1946, s.8-9 Agâh Sırrı Levend, Dilde Sadeleşme: İlim Dili ve Terim Meselesi, TDK Belleten (İst.) S.8-9, 1 Nisan 1946-1Aralık 1946, s.86-89
Türk Dili İçin
M. Necmettin Hacıeminoğlu, Okullarda Millî Kültür ve Millî Dil, Türk Dili İçin, S.1, 1966, s.121-124 Faruk K. Timurtaş, Memleketimizde Edebiyat Öğretimi, Türk Dili İçin, S.1, 1966, s.196-200
Türk Edebiyatı
Mehmet Kaplan, Dil ve Edebiyat Nasıl Öğretilmelidir? Türk Edebiyatı, C.1, S.10, Ekim 1972, s.6-9
Türk Kültürü
M. Necmettin Hacıeminoğlu, Okullarda Türkçe Dersleri, Türk Kültürü, C.1, S.8, Haziran 1963, s.16-18

Muharrem Ergin, Türkçe ve Dilbilgisi Öğretimi, Türk Kültürü, C.2, S.18, Nisan 1964, s.76-78
Türk Yurdu
Mehmet Kaplan, Edebiyat ve Terbiye, Türk Yurdu, S.248, Eylül 1955, s.170-178 Bir Veli, Liselerde Edebiyat Tarihi Meselesi, Türk Yurdu, C.2, Nu. 1(283), Nisan 1960, s.27-29
Türkiyat Mecmuası
R.Rahmeti Arat, Kitabiyat, Türkiyat Mecmuası (Ank), C.12, 1955, s.277-28
Ulus
Nurullah Ataç, Okullarda Dil, Ulus, 6 Temmuz 1948, s.2
Uyanış
Halit Fahri Ozansoy, Ortaokul ve Liselerimizde Türkçe ve Edebiyat Programlarımız Nasıl Olmalı?, Uyanış, Nu: 2032-347, 1 Ağustos 1935 Halit Fahri Ozansoy, Orta Mektep ve Liselerde Edebiyat Dersleri, Uyanış, C.81-17, Nu: 2113-428, 18 Şubat 1937, s.205
Ülkücü Öğretmen
Fikret Özgönenç, İlkokullarımızda Türkçe Dersinin Durumu, Ülkücü Öğretmen, C.11, S.125, Ekim 1969, s.7-9 Fikret Özgönenç, Türkçe Dersleri Zayıftır, Ülkücü Öğretmen, C.13, S.154-155, Mart-Nisan 1972, s.26-29
Varlık
Halil Vedat, Türkçe ve Edebiyat Dersleri Hakkında Düşünceler, Varlık, C.2, Nu:39, 15 Şubat 1935, s.230-232 Vasfi Mahir Kocatürk, Türk Edebiyatını Nasıl Okutacağız, Varlık, C.3, S.70, 1 Haziran 1936, s.6-7 Yaşar Nabi [Nayır], Edebiyat ve Edebiyat Dersleri, Varlık, S.372, 1 Temmuz 1951, s.3 Dinçer Sezgin, Okullarda Edebiyat Öğretimi, Varlık, C.29, S.575, 1 Haziran 1962, s.4 Şevket Yüksel, Edebiyat Öğretimi, Varlık, S.618, 15 Mart1964, s.7 Erol Yılmaz, Edebiyat Eğitimimiz, Varlık, C.36, S.722, Temmuz 1968, s.8 Adnan Binyazar, Anadili Öğretimi, Varlık, C.39, S.773, Şubat 1972, s.4
Varlık Yıllığı
1971 Yılında Ana Dili Eğitiminin Değerlendirilmesi, Varlık Yıllığı, İstanbul 1972, s.228-260

Yeni Adam
Peyami Safa, Okullarımızda Anadili Öğretimi, Yeni Adam, C.12, S.433, 15 Nisan 1943, s.6-7 İsmail Hakkı Baltacıoğlu, Yeni Nesle Yeni Dil, Yeni Adam, S.90, 19 Eylül 1935, s. 4-5
Yeni Kültür
Fuat Baymur, Türkçe Öğretimi 1. Esaslar, Yeni Kültür, S.41, Mart 1940, s.42-53 Fuat Baymur, Türkçe Öğretimi Sözlü İfade, Yeni Kültür, S.44, Nisan 1940, s.72-74 Fuat Baymur, Türkçe Öğretimi Dilbilgisi Öğretimi, Yeni Kültür, S.45, Mayıs 1940, s.102-113 Kâzım Nami Duru, Dilimizin Öğretimi, Yeni Kültür, S.64, 1942, s.65-69 Ali Yalçınöz, İmla Kılavuzunun Türkçe Öğretimindeki Yeri, Yeni Kültür, S.73, Mart 1943, s.77-79
Yeni Okul
Kemal Demiray, Gazete Yazısıyla Bir Türkçe Dersi, Yeni Okul, C.1, S.3, Mayıs 1960, s.17-18
Yeni Öğretmen
Sabahattin Avcıoğlu, Okuma Yazma Öğretiminde: Çözümlemeye Geçiş, Yeni Öğretmen, C.4, S.40, Mart 1957, s.7-8
Yücel
Ragıp Hulusi [Özdem], Dil Yeğretimi Üzerine Çağdaş Düşünümler, Yücel, C. 2, Nu: 7, Eylül 1935 Kâzım Kayabay, Azlık Okullarında Türkçe Öğretimi, Yücel, C.2, S. 16, 16 Haziran 1936, s.183-184
Yürüyüş
L.E., Türk Edebiyat Tarihlerinin ve Tedrisatının Tetkiki, Yürüyüş, (İst), S.7-8, 9 Eylül 1942, s.9-12

İKİNCİ BÖLÜM:
İNCELEME

2.1. YAZILARDAKİ TEMEL DÜŞÜNCE VE GÖRÜŞLER

1923 yılında Türkiye Cumhuriyeti kurulurken, Osmanlı İmparatorluğu gibi birbirinden farklı kültürel unsurlara değil, temel itibariyle Türk kültürüne dayanmıştır. Kurucu kültür Türk millî kültürü olmakla beraber, diğer kültürel öğelerin de varlığı kabul edilmiş, yerli, mahalli ve folklorik unsurlar olarak onlara da değer verilmiştir.

Bu dönemde millî kültür, diğer bir deyişle ulusal kültür içindeki büyük önemi dikkate alınarak Türk dili ve edebiyatı ve bunun eğitim-öğretimi çeşitli yönleriyle ele alınan başlıca konulardan biri olmuştur.

Cumhuriyet öncesi eğitim sistemindeki aksaklıkları ve eksiklikleri çok iyi değerlendiren Atatürk, eski eğitim sisteminin yerine yeni bir eğitim sisteminin uygulanmaya konulmasını istemiştir.

Atatürk Türk milletini çağdaş dünyanın gerisinde bırakan sebebin geleneksel eğitim sistemi olduğunu düşünüyordu. 15 Temmuz 1921'de Ankara'da toplanan I. Maârif Kongresi'nin açılış konuşmasında eski eğitim sistemini şu şekilde değerlendirmiştir:

"Asırların mahmûl olduğu derin bir ihmâl-i idârinin bünye-i devlette vücûda getirdiği yaraları tedaviye masruf olacak himmetlerin en büyüğünü hiç şüphesiz irfan yolunda ibzal etmemiz lâzımdır... Şimdiye kadar takip olunan tahsil ve terbiye usullerinin milletimizin tarihi tedenniyatında en mühim bir âmil olduğu kanaatindeyim. Onun için bir millî terbiye programından bahsederken, eski devrin hurafatından ve evsâf-ı fıtrîyemizle hiç de münâsebeti olmayan yabancı fikirlerden, şarktan ve garbtan gelebilen bilcümle tesirlerden tamamen uzak, seciye-i milliye ve tarihiyemizle

mütenâsip bir kültür kasdediyorum: Çünkü millî dehâmızın inkişâf-ı tamı ancak böyle bir kültür ile temin olunabilir. Laâlettâyin bir ecnebi kültürü şimdiye kadar takip olunan yabancı kültürlerin muhrip neticelerini tekrar ettirebilir. Haraset-i fikriye zeminle mütenâsiptir. O zemin, milletin seciyesidir"[17]

Atatürk, yeni eğitim sistemini ve bu eğitim sisteminin çerçevesini 27.10.1922'de Bursa'da öğretmenlere hitâben yapmış olduğu konuşmada ana hatlarıyla da şu şekilde ifade etmiştir:

"Bu günün evlâtlarını yetiştiriniz. Onları memlekete, millete nâfi uzuvlar yapınız. Bir milletin mâruz-ı felâket olması demek, o milletin hasta, mariz olması demektir... Binaenaleyh halâs, heyet-i içtimâiyedeki marazı teşrih ve tedâvi etmekle elde edilir. Marazın tedavisi ilmî ve fennî bir tarzda olursa şifa-bahş olur. Yoksa bilâkis maraz müzmin olur ve gayri kabili tedavi bir hâle gelir... Fikirler, mânâsız, mantıksız safsatalarla mâli olursa, o fikirler marizdir. Kezâlik hayat-ı içtimâiye akıl ve mantıktan âri, bîfâide ve muzir birtakım akaideler ve an'anelerle meşbû olursa müflûç olur... Memleket ve milleti kurtarmaya çalışanların aynı zamanda mesleklerinde birer namuskâr mütehassıs ve birer âlim olmaları lâzımdır. Bunu temin eden mekteptir*"*[18]

Atatürk'ün benimsediği yeni eğitim sisteminin en önemli özelliği, millî bir nitelik taşımasıdır. Bu da ancak ana dil ile yani Türkçe ile gerçekleştirilecektir. Atatürk, dil ile millî his, Millî kültür ve millet varlığı arasında kuvvetli bir bağ olduğunu ve dilin, Türklük şuurunu, manevî bir kaynaktan ilham alarak beslediğini biliyor; dolayısıyla millî dil Türkçenin herkesin anlayabileceği, okuyup yazabileceği bir dil hâline gelmesi, okullarda Türkçenin öğretilmesi ve bu dille eğitim verilmesi için bazı devrimlerin gerçekleştirilmesi gerektiğini idrak ediyordu.[19]

Atatürk Türkçenin eğitim, bilim, sanat, kültür ve edebiyat dili olmasını istediği için bu yönde yapılan çalışmalara öncülük etmiştir. İlk olarak Türkçenin resmi devlet dili olduğu hükmü 1924 Anayasası ile teminat altına alınmıştır. Cumhuriyet Dönemi ile birlikte gerçekleştirilen Türk Dil Devrimi ile konuştuğumuz ana dilimiz Türkçe eğitim ve bilim dili olarak kabul edilmiştir. Böylelikle dilimiz ile ilgili kayda değer adımlar atılmaya başlanmıştır.

Atatürk döneminde, Türkçe ve edebiyat öğretimi müfredat programları esas alınarak gerçekleştirilmiştir. Atatürk'ün ortaya koyduğu ilkeler ve temel düşünceler bu programların temelini teşkil etmiştir.

---

[17] Atatürk, M.K.(1952). *Söylev ve Demeçler-2*, Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Yay., Ankara, s.16-18
[18] Atatürk, M.K.(1952). age, s. 42-46
[19] Karakuş,İ. (2006). age., s. 51-52

Ülkemizde dil ve edebiyat öğretimi, orta dereceli okullarda, çeşitli tarihlerde, farklı adlar taşıyan derslerde yapılmıştır:

Tablo 1.5. Türkçe/Edebiyat dersinin yıllara göre aldığı adlar

Yıllar	Ders Adları
1924'e kadar	Lisan-ı Osmanî Kavaidi, İmlâ ve İnşa, Kıraât ve Kitâbet-i Türkî, Müntehabat-ı Edebiye, Mükemmel Türkçe Kitâbet, Türkçe Kitâbet ve İnşa, İnşa, Edebiyat, Kitabet-i Resmiye, Kavânin-i Osmaniye, Lisan-ı Osmanî, Edebiyat Tarihi
1924-1929	Türkçe, Edebiyat
1929-1931	Türkçe (Kıraat, Takrir, Edebiyat Tarihi)
1931-1949	Edebiyat
1949'dan sonra	Türk Dili ve Edebiyatı

Görüldüğü üzere ders adları pek çok kez değiştirilmiştir. Bu değişim müfredat programlarına ve ders saatlerine de yansımıştır.

15 Temmuz - 15 Ağustos 1923 tarihleri arasında Ankara'da toplanan I. Heyet-i İlmîye'de millî eğitimin meseleleri arasından özellikle dil ve edebiyat konuları gündeme alınmıştır. Okuma-yazma öğreniminin bütün ulusa yayılması, çağdaş uygarlığın bir gereği olarak görülmüştür.

II. Heyet-i İlmîye, ise Türk eğitim sistemini yeni devlet düzenine uydurmak, eğitim binasını yeniden kurmak amacıyla 1924 yılında toplandı. Bu toplantıda okulların dereceleri, ders kitapları, müfredat programları üzerinde durulmuştur. İbtidaiyeler *"ilkmektep"* olarak adlandırılmış, 6 yıl olan süreleri 5 yıla indirilmiş; orta öğretim, üçer yıllık iki devreli olarak belirlenmiş, birinci devresine *"ortamektep"*, ikinci devresine ise *"lise"* denilmesine karar verilmiştir.

Orta öğretim kurumlarında dil ve edebiyat öğretimi için ilk program, bu toplantıda hazırlanmıştır.*"Lise Müfredat Programlarının Esbab-ı Mucibe Lâyihası"*

adlı küçük bir kitapçıkta ortaokul, lise ve öğretmen okullarında Türkçe öğretiminin nasıl yapılması gerektiği hususuna dair açıklamalar yapılmış, ilkeler tespit edilmiştir.

"En önemli nokta eğitim işidir. Eğitimdir ki bir ulusu ya özgür, bağımsız, ünlü ve yüce bir toplum hâlinde yaşatır ya da tutsaklığa ve yoksulluğa sürükler." diyen ve bütün eğitim kurumlarının tek bir örgüt tarafından yönetilmesi, eğitim programlarının çağın gereklerine uygun olması, erkek-kız bütün öğrencilerin ve diğer vatandaşların millî değerlerle donatılması esas alınarak yetiştirilmesi ve bunun için de her türlü araçlardan faydalanılması gerektiğine inanan Atatürk, ülkenin şartlarını göz önünde tutarak 3 Mart 1924 tarih ve 430 sayılı Tevhid-i Tedrîsat Kanunu'nun (Öğretim Birliği/Derslendirmede birlik sağlama) çıkmasını sağlayarak düşüncelerini uygulamaya koymuş ve eğitim sistemini yeniden düzenlemiştir.[20]

Ortaöğretim kurumlarında dil ve edebiyat öğretimi için ilk program 1924 yılında hazırlanmıştır. Bu programa göre orta okullarda (lise birinci devre) Türkçe dersinin haftalık ders saati dağılımı şu şekildedir:

Tablo 1.6. 1924 Yılı Orta Okul (Lise Birinci Devre) Müfredat Programında Türkçe Dersinin Haftalık Ders Saati Dağılımı

1.sene	Kıraat 2 saat	İnşad 1 saat	Sarf ve Nahiv 2 saat	İmla 1 saat	Kitabet 1 saat	TOPLAM 7 SAAT
2. sene	Kıraat ve İnşad 2 saat		Sarf ve Nahiv 2 saat	İmla ve Kitabet 1 saat		TOPLAM 5 saat
3. sene	Edebî Kıraat 3 saat		Kitabet 1 saat			TOPLAM 4 saat

1924 yılında hazırlanıp uygulamaya konulan müfredat programında lise birinci sınıfta edebî bilgiler (şekil ve tür bilgisi) esas alınmış, ikinci ve üçüncü sınıflarda ise edebiyat tarihine ağırlık verilmiştir. Lise 2. sınıfta başlangıçtan X. yüzyıla kadar olan Türk edebiyatı, Lise 3'te ise Divan ve Tanzimat edebiyatlarının okutulacağı belirtilmiştir. Birinci sınıflarda verilen şekil ve tür bilgisinin, ikinci ve üçüncü sınıflarda

[20] Karakuş, İ. (2006). *age*., s. 56

ağırlık verilecek olan edebiyat tarihine zemin oluşturması amaçlanmıştır. Bu programda, öğrencilerin Batı edebiyatı ile tanışmasına da zemin hazırlanmış; ayrıca ilmî konuların araştırılıp incelenmesi için ön çalışmalar da yapılmıştır. Lise son sınıflarda edebiyat şubelerinde metin çalışmaları için ayrı ders saati tanzim edilmiştir.[21]

Bu program Arapça ve Farsça derslerinin yer almaması bakımından da önem taşır. Yürürlüğe konulan bu program üzerinde farklı yıllarda değişiklik yoluna gidilmiştir. İdris Karakuş Türkçe- Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi (Öğretmen El Kitabı) adlı kitabında bununla ilgili şöyle der:

> Bu program üzerinde 1927, 1929, 1934, 1938, 1942, 1949, 1952 ve 1954 yıllarında çeşitli değişiklikler yapılmıştır. Yapılan değişikliklerle son şeklini alan 1957 programı 1976 yılı hariç 33 yıl uygulamada kalmıştır. 1976'da, bir ara programda köklü bir değişiklik yapılmış; fakat bir yıl sonra bu da değiştirilerek tekrar 1957 programına dönülmüştür.[22]

Ali Canib, 1924 programını çağ dışı, gerçek yaşamdan ve edebî zevk vermekten uzak bulur. 1927 yılında yazdığı makalelerde de bunu açıkça dile getirir. Ayrıca dönemin önemli edebiyat tarihçisi ve eğitimcisi Fransız Gustave Lanson ile Amerikalı eğitimcilerin "Liselerde edebiyat öğretiminin nasıl olması gerektiği" konusundaki görüşleri doğrultusunda programda değişiklik yoluna gidilmiştir.

Üç yıl yürürlükte kalan 1924 programının özellikle lise bölümü birtakım eksiklikleri içerdiği, Cumhuriyet öncesi dönemden pek farklı olmadığı düşüncesiyle ve Millî Eğitim Bakanlığı müfettişlerinin raporları, edebiyat öğretmenlerinin teklifleri sonucunda değiştirilmiştir. Yerine 1927 Müfredat Programı yürürlüğe girmiştir.[23]

1924 Müfredat Programı'nda "okuma" ya ağırlık verilirken, 1927 Müfredat Programı'nda okumanın yanı sıra "tahrir (kompozisyon)" çalışmalarına da yer verilmiştir. Bu programda öğrencinin okuduğu eserleri incelemeye yönelik çalışmaların yapılması istenmiş, yazılı ve sözlü anlatım becerisi kazanması hedeflenmiş, batı klâsikleri okutturularak kültürünü genişletmesi amaçlanmıştır. Fakat 1924 programı gibi bu program da beklentileri karşılamış ve uygulanışında başarı sağlanamamıştır.

---

[21] Dursunoğlu, H. (Kış/2006). *agm.* s.229-230

[22] Karakuş, İ.(2000).*"Türkçenin Öğretimi" Türkçe- Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi (Öğretmen El Kitabı),* Sistem Ofset Yayınları, Ankara, s.45

[23] Bu konuda bk. Yücel H.A. (1938). *Türkiye'de Ortaöğretim*, Devlet Basımevi, İstanbul, s.171; Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi,* Kadıoğlu Matb., Ankara, s.45

1928 yılında Türkçenin yapısına uygun olmayan, eğitimdeki başarısızlığın ana sebeplerinden biri olarak görülen Arap alfabesinin değiştirilmesi gündeme gelmiştir. 1 Kasım 1928 tarihinde 1353 sayılı kanunla Lâtin esaslı Türk alfabesi kabul edilmiştir. Harf İnkılâbının temel amacı, okuma-yazmayı kısa zamanda sağlayacak bir alfabe geliştirmek, okur-yazar oranını arttırmak, böylelikle millî bilinci geliştirmektir.

Atatürk'ün 1928 yılında Harf inkılâbı, 1932 yılında da Dil inkılâbı ile ele almış olduğu *dilimiz* Millî Eğitim alanındaki gelişmelerin de temelini teşkil etmiştir. Onun dil inkılâbı ile ulaşmak istediği hedefleri şöyle özetleyebiliriz:

1. Dilimizi yabancı dillerin Türkçeye zarar veren pürüzlerinden ayıklamak; yazı dilinden, Türkçeye yabancı kalmış olan unsurları atmak,
2. Aydınların dili ile halkın dili, konuşma dili ve yazı dili arasındaki, yabancılaşma dolayısıyla ortaya çıkmış olan açıklığı kapatarak, dile millet varlığı içinde birleştirici ve bütünleştirici bir nitelik kazandırmak,
3. Türk diline, yapı ve özelliklerine uygun millî bir gelişme yolu çizebilmek,
4. Türkiye Cumhuriyetinde öğretim birliğine paralel olarak eğitimi millîleştirmek ve öğretimi millî terbiyenin gerekli kıldığı bir millî eğitim diline kavuşturabilmek,
5. Türkçenin güzellik ve zenginliklerini ortaya koyabilmek ve onu dünya dilleri arasındaki değerine yaraşır bir seviyeye ulaştırabilmek için dilimizi bir bilim dili olarak ele almak ve üzerinde kaynaklarına inen derinlemesine araştırma ve incelemeler yapmak,
6. Dile, kelime türetme imkânları bakımından işlerlik kazandırarak Türkçeyi millî kültürümüzün eksiksiz bir ifade vasıtası yapabilmek; uzun vadede çağdaş medeniyet seviyesinin gerekli kıldığı bütün kelime ve kavramları karşılayabilecek işlek ve zengin kültür dili durumuna getirebilmektir.[24]

Arap alfabesinin bırakılıp Lâtin alfabesine geçilmesi Türk dili ve edebiyatı tarihi açısından önemli bir dönüm noktası olmuştur. Arap alfabesiyle basılmış kitaplarla yapılan dile ve edebiyat eğitim ve öğretimine son verilmiş, orta dereceli okullarda

[24] Korkmaz, Z. (1985). "Dil İnkılâbının Sadeleşme ve Türkleşme Akımları Arasındaki Yeri", *Türk Dili*, C. XLXI, S.401, Ankara, s.18-19

okutulan Arapça ve Farsça dersleri kaldırılmıştır. Yeni Türk alfabesiyle basılan kitaplarla eğitim öğretime başlanmıştır.

Yeni harflerin kabulünden sonra Türkçe ve edebiyat programları incelenerek, 1929 yılında yeni bir program yayınlandı. Bu programda ortaokul Türkçe ve lise edebiyat programlarının temelde aynı olduğu düşüncesiyle bir bütün olarak ele alınmış, Türkçe ve Edebiyat diye iki ayrı ad yerine Türkçe olarak tek adla anılmıştır. Türkçe öğretiminin ilke ve esasları ile kültürel, toplumsal, ulusal, ahlâkî amaçları ilk defa bu programla belirlenmiştir. Türkçenin öğretime için yapılacak çalışmalar hakkında bazı bilgilere yer verilmiştir.

1929 müfredat programına göre okutulan Türkçe dersinin haftalık ders saati dağılımı şu şekildedir:

Tablo 1.7. 1929 Müfredat Programına Göre Okutulan Türkçe Dersinin Haftalık Ders Saati Dağılımı

	ORTAOKUL			LİSE			
DERS ADLARI	Sınıf			I. Sınıf	II. Sınıf	III. Sınıf	
	I	II	III			Fen	Edebiyat
Kıraat	3	2	2				
Edebî Kıraat				2	1	1	1
Gramer	2	2	1				
Tahrir	2	1	1	1	1	1	1
Edebiyat Tarihi				-	1	1	1
Edebî Tetkikler (Müşterek)				-	-	-	2
TOPLAM	7	5	4	3	3	3	5

Atatürk döneminde 1932, 1934, 1936 yıllarında olmak üzere üç defa toplanan Dil Kurultayları da Türkçenin öğretimi açısından büyük önem arz eder. Kurultaylarda Türkçenin zenginliklerinin ortaya çıkarılması için ilmî çalışmaların yapılması ve

bilimsel çalışmalarla dilimizin daha zengin, güçlü ve ifade kabiliyeti daha yüksek hale getirilmesi kararlaştırılmıştır.[25]

"Türk demek, dil demektir." diyen Atatürk Türk dilini sürekli olarak incelemek, gelişmesini, zenginleşmesini, güzelleşmesini sağlamak, Türkçeyi bir eğitim, kültür ve bilim dili haline getirmek amacıyla 1932 yılında sonradan adı Türk Dil Kurumu olarak değiştirilen Türk Dilini Tetkik Cemiyeti'ni kurdu.

Afet İnan Atatürk'ün Türk Dil Kurumu (Türk Dilini Tetkik Cemiyeti)'nun kurulmasını istemesindeki iki temel amacı şu şekilde belirtir:

"1. Türk Dilinin sadeleştirilmesi, halkın konuşma dili ve yazma dili arasında bir birlik ve ahenk kurulması. Konuşma, edebiyat ve ilim dilimizin kesin kurallarla tesbit edilerek tarihî metinlerden ve yaşayan halk lehçelerinden taramalar, derlemeler yaparak bir kelime ve terim hazinesi vücuda getirilmesi.

Bunların başarılması zamana ve bir kurulun sürekli çalışmalarında ihtiyaç gösteriyordu.

2. Dil incelemelerinde ikinci hedef, tarihî araştırmalarda belge değeri olan ölü veya eski dillerin metodlu bir şekilde incelenmesi ve mukayeseler yapılması idi.

Bu suretle Türk ve Türkiye tarihine kaynaklık edecek bütün eski dillerin üzerinde, yetki ile etüdler yapılmalı idi."[26]

Türkçeyi bütün insanlara özellikle de Türk çocuklarına öğretmek, Türkçenin öğretimini kolaylaştırmak, öğretim yoluyla da gelecek kuşaklara aktarılmasını sağlamak amacıyla kurulan Türk Dil Kurumu Türkçenin öğretiminde Maarif Vekâleti ile iş birliği yapacaktı.

1934 yılında orta öğretimin ikinci devresinde uygulanan Edebiyat dersi müfredat programı yine değiştirilmiştir. 1934 Müfredat Programı, 1929-1930 öğretim yılında uygulanan Türkçe programından pek farklı olmayıp; sadece, öğretimin ortaokulda *"Türkçe",* lisede ise *"Edebiyat"* adı olarak verilmesi uygun görülmüştür. Bu programda dikkati çeken en önemli özellik ortaokul ve liselerden Gramer dersinin kaldırılmış olmasıdır. Türkçenin asıl kuralları, incelemeler sonucunda belirleninceye kadar

[25] Karakuş, İ. (2006). *age.*, s. 66
[26] İnan, A. (1968). *Atatürk Hakkında Hatıralar ve Belgeler*, Türkiye İş Bankası Kültür Yay., 2. bs., Ankara, s.217

dilbilgisinin öğretimden kaldırılması, 1935 yılında Atatürk tarafından emredilmiş ve bu emir 1936 yılından itibaren uygulanmıştır.

Bakanlık 1935 yılında edebiyat programlarını ve okutulacak kitapları incelemek üzere biri Hasan Ali Yücel, diğeri Falih Rıfkı Atay başkanlığında iki kurul kurmuştur. Bu kurullar dil ve edebiyat öğretiminin daha iyi yapılması için değerli çalışmalar yapmıştır.

1938 yılında Ortaokul Türkçe Müfredat Programı ve Lise Edebiyat Programı ayrılarak yeniden hazırlanmıştır. Ortaokul programında açıklayıcı bilgilere daha geniş yer verilmiştir. "Türkçe Dersinin Başlıca Gayeleri" adlı başlık altında amaçlar açıklanırken, uygulanacak metotlara da yer verilmiştir. Bu programa göre ders saatleri şöyle düzenlenmiştir:

Tablo 1.8. 1937-1949 Yılları Arasında Okutulan Türkçe/Edebiyat Dersinin Haftalık Ders Saati Dağılımı

	ORTAOKUL			LİSE			
DERS ADLARI	Sınıf			I. Sınıf	II. Sınıf	III. Sınıf	
	I	II	III			Fen	Edebiyat
Türkçe	5	4	4				
Edebî Okuma				2	1	1	1
Tahrir				1	1	1	1
Edebiyat Tarihi				-	1	1	1
Edebî Tetkikler				-	-	-	2
TOPLAM	5	4	4	3	3	3	5

1940 yılında Millî Eğitim Bakanlığı, dil bilgisi konularının okutulması için yeniden hazırlıklara başlamış; bu amaçla, Prof. Dr. Tahsin Banguoğlu'na "*Ana Hatlarıyla Türk Grameri"* adlı bir kitap yazdırmış ve değerlendirilmek üzere okullara göndermiştir. Ankara'da bir *"Gramer Kongresi"* toplanarak okullardan gelen değerlendirmeler, bu toplantıda ele alınmıştır. Yine Bakanlık tarafından 1942 yılında ortaokulların 1. sınıfları için Necmettin Halil Onan'a bir kitap yazdırılmıştır. Dilbilgisi öğretiminde bundan sonra bu kitabın yöntemi ve terimlerinin esas alınması kararlaştırılmıştır.

1945 yılında ortaokullarda okutulmaya başlayan Türkçe kitapları, Türkçe öğretimine yeni etkinlikler getiriyordu. Bu kitaplara alınan okuma parçaları yalnızca duygu ve düşünce yönünden değil, kelime, şekil ve dilbilgisi inceleniyor, öğrenciler sözcük çalışmalarına yöneltiliyordu. Ayrıca, yapılan çalışmalar sonucunda öğrenciler yazma etkinliklerine de yönlendiriliyordu.[27]

1949 yılında ortaokullar ve liseler için yeni birer program hazırlandı. Yeni ortaokul programı ana dili öğretimi açısından kuramsal bilgiden çok, beceri kazandırma amaç edinilmiş; konu, etkinlik ve yöntemi belirgin olarak saptanmıştır. I. sınıfta 6, II. sınıfta 4, III. sınıfta 4 ders saati ayrılmıştır. Ana dili öğretiminde okuma, dilbilgisi, sözlü ve yazılı anlatım, imlâ, inşat ve el yazısı etkinliklerine yer verilmiştir.

Lise müfredat programında ilk defa dersin adı "*Edebiyat*" yerine "*Türk Dili ve Edebiyatı*" olarak telaffuz edilmiştir. Ayrıca ilk defa birinci ve ikinci sınıflara "Dilbilgisi" dersi konulmuştur. Programda Türk Dili ve Edebiyatı dersinin Okuma ve Edebiyat, Dilbilgisi, Kompozisyon derslerine yer verilmiştir.

1952 yılında liseler dört yıla çıkarılırken, bu çok uzun sürmedi. 1954 yılında yayınlanan yeni programla tekrar üç yıla dönüldü. 1952-1954 yılları arasında dört yıllık liselerde okutulan Türkçe ve edebiyat öğretimi ile ilgili derslerin haftalık ders saatleri aşağıdaki gibi düzenlenmiştir:

Tablo 1.9. Dört Yıllık Liselerde Okutulan Türkçe/Edebiyat Dersinin Haftalık Ders Saati Dağılımı

Dersler	**I. Sınıf**	**II. Sınıf**	**III.Sınıf**	**IV.Sınıf**	
				Fen Kolu	Edebiyat Kolu
Okuma ve Edebiyat	2	2	2	2	2
Dilbilgisi	1	1	-	-	-
Kompozisyon	2	1	2	-	2
Garp Edebiyatı	-	-	-	-	2
TOPLAM	5	4	4	2	6

[27] Bu konuda bk. Göğüş, B. (1978). *age.,* s.49

1954 yılında üç yıllık lise eğitimine dönüş yapılmış ve program yenilenmiştir. Bu yeni programa göre Türk Dili ve Edebiyatı Dersinin lise birinci sınıfta 3 saat Okuma, 2 saat Kompozisyon olmak üzere 5 saat; ikinci sınıfta 3 saat Okuma, 1 saat Kompozisyon olmak üzere 4 saat; üçüncü sınıfın edebiyat kolunda 5 saat Okuma, 1 saat Kompozisyon olmak üzere 6 saat; fen kolunda 2 saat Okuma, 1 saat Kompozisyon olmak üzere 3 saat okutulacağı açıklanmıştır.

1956 yılında program tekrar değiştirilmiştir. Bu program 1957 Türk Dili ve Edebiyatı Programının temelini oluşturmuştur. 1957 öğretim programı 1976 yılı hariç ve ders adlarının değişmesi dışında 1991 yılına kadar 33 yıl uygulamada kalmıştır. Uzun süre uygulamada kalan bu program en çok tartışılan, yorum yapılan ve incelenen program olmuştur. Bu programa göre ders saatleri şu şekildedir:

Tablo 1.10. 1957-1976 Yılları Arasında Okutulan Türk Dili ve Edebiyatı Dersinin Haftalık Ders Saati Dağılımı

Dersler	I. Sınıf	II. Sınıf		III. Sınıf	
		Fen	Edebiyat	Fen	Edebiyat
Okuma	3	3	4	2	5
Kompozisyon	2	1	1	1	1
TOPLAM	5	4	5	3	6

Görüldüğü üzere Türkçe/Edebiyat dersi müfredat programlarında sık sık değişiklik yapılmıştır. Müfredat programları Türkçe/Edebiyat derslerinin amaçlarına ulaşmasında araç olarak kullanılmıştır. Programların içeriği de amaçlar doğrultusunda değişiklik göstermiştir. Müfredat programlarına genel olarak baktığımızda ise Türkçe/Edebiyat derslerine diğer derslere göre daha fazla ders saati ayrıldığı dikkat çeker.

Türkçe eğitim-öğretiminde yaşanan bu gelişmeler dönemin yazılı ve basılı kaynaklarına da doğru orantılı olarak yansımıştır. 1923-1973 yıllarına ait Türkçe eğitimiyle ilgili pek çok yazı içerisinden seçtiğimiz 130 adet yazı bulunmaktadır. Bu yazılarımızdaki düşünce ve görüşler şu şekildedir:

Hüseyin Cahit Yalçın'ın 1923'te yazdığı "*Lâtin Harfleri*" adlı ilk yazımızda memleketin her tarafının derin bir cehalet karanlığı içinde olduğu ama kaynağına inilmediği vurgulanmıştır. Ayrıca harflerimizin memleketteki ümmîliği azaltmaya mani olduğu ifade edilmiştir.

İbrahim Alâaddin Gövsa'nın 1924 yılındaki "*Harflerimizin Kabahati*" adlı yazısında Lâtin harflerini kabul etmek isteyenlerin gerekçeleri ile istemeyenlerin bunlara karşılıkları verilmiştir. Yazının sonunda "Acaba hangi taraf daha haklıdır ve memleketimizde cehaletin çokluğu, maarifin ve medeniyetin kolay terakki etmemesi meselesinde harflerimizin kabahati var mıdır?"[28] diye sormuştur.

Tahirü'l-Mevlevî nin "*Lisân Tahsilinin Lüzûmu*" yazısında okuduğunu anlamak, yazdığının farkında olmak için "Lisân-ı kavmiyetimizi terâkki ettirmek gayreti lisân-ı dinîmizi öğrenmeye mâni' ve onu terk etmeyi bâdî olamaz."[29] der.

Edebiyat tarihi tedrisâtının, hakikatte bütün bir harstan başka bir şey olmadığını dile getiren Ziyaeddin Fahri ezbere bilgiden ziyade edebiyatın kaynağını, oluşumunu, tarihi seyrini anlamak gerektiğini "*Edebiyat Tarihi Tedrisatına Dair*" adlı yazısında dile getirir.

Ali Cânib ise liselerinde tâ menşe'inden i'tibaren sistematik bir edebiyat tarihi gösterilmek kabil ve mümkün olsa bile doğru bir iş yapılmış olmadığını vurguladığı "*Liselerde Edebiyat Tedrisatı*" adlı yazısında Gustave Lanson'un fikirlerini benimserken dönemin edebiyat tedrisatını eleştirir. Yeni edebiyat tedrisâtımızın terbiyevî gayelere ve bugünkü Türk milletinin ihtiyacına göre seçilmiş parçalar içermesi gerektiğini dile getirir.

Ali Cânib'in "*Bugünün Hayatî Meselelerinden: Orta Tedrisatta Edebiyat Programına Dair*" adlı yazısı edebiyat tedrisatında seçilecek parçalar hususunda Hıfzı Tevfik Bey'e cevap niteliğindedir.

---

[28] Gövsa İ.(8 Mart 1924), "Harflerimizin Kabahati*"*, *Resimli Gazete*, S.27,
29 Tahirü'l-Mevlevî (1925)"Lisan Tahsilinin Lüzûmu*"*, *Mahfel*, C.4, S.39,s.45

"*Orta Tedrisatta Edebiyat Programı Meselesi*" adlı yazısında Köprülüzâde Mehmed Fuad Ali Canib ve Hıfzı Tevfik Beyler arasındaki münâkaşayı dikkatle takip ettiğini belirtir. Ona göre bugünkü edebiyat programımızda "sistematik bir edebiyat tarihi" tedrisâtının kabul edilmiş olması bir kusur değil bilakis bir meziyettir. Ancak bu ders sayesinde Türk çocuğu kendi milletinin uzun asırlar boyunca oluşan "*hars*"ı yani "*millî medeniyet tarihini*" öğrenip anlayabileceklerini ortaya koyar.

Ali Cânib "*Edebiyat Tedrisatı Meselesi: Bugünkü Programın Akâmet ve Sakâmeti*" adlı yazısında Köprülüzâde Mehmed Fuad'ın görüşlerinin tamamen aksine bugünkü edebiyat programımızda sistematik bir edebiyat tarihi tedrisinin kabul edilmiş olması bir meziyet değil, bilakis gayet büyük bir kusur, hatta bir zarar olduğunu belirtir. Ayrıca Köprülüzâde Mehmed Fuad'ın ortaya koyduğu fikirlere karşılık uygulanan programın verimsizliğini ve yanlışlığı öne süren bir tavır sergiler.

"*Bugünün En Hayatî Meselelerinden: Edebiyat Dersi Yoluna Girdi*" adlı yazısında da daha önceki yazılarında programla ilgili ortaya koyduğu fikirlerin hazırlanan yeni programda uygulamaya konduğundan, böylelikle edebiyat dersinin ulaşılmak istenen gayelere bir adım daha yaklaştığından bahseden Ali Cânib , "*Lise Edebiyat Programının Tadili Münasebetiyle: Muaddel Program Karşısında Tedrisatımız ve Muallimlerimiz*"'de yeni programın hassasiyetle uygulanması hususunda en büyük görevin vatanperver, milletperver hocalara düştüğünü ifade eder.

Ali Cânib kaleme aldığı "*Yeni Tedrisat Devresinin Başlaması Münasebetiyle: Muaddel Edebiyat Programındaki Bir Fıkraya Dair*" yazısıda üzerinde durduğu husus Türk edebiyatının muhtelif devirlerine ait eski ve yeni (manzûm ve mensûr) eserlerin en güzîdelerinden terbiyevî esaslara göre seçilmiş parçalarla garp edebiyatlarından her türlü nev'ilere ait zengin numûnelerin programda yer almasıdır. "*Edebiyatta Tedrisâtın Yeni Vechesi Çocukları Kozmopolit Yapar mı?*" adlı yazısında ise programın eski ve yeniyi karşılaştırma fırsatı bulan ve dünya edebiyatı örnekleriyle de karşılaşan çocuklar üzerinde olumlu tesir bırakacağından söz eder.

Kâzım Nami Duru'nun 1928 ve 1931 yıllarında aynı isimle kaleme aldığı "*Türkçenin Tedrisi*" adlı yazılarında Türkçenin iyi okutulmadığından, çocukların dili yeterince öğrenemediğinden, bunun sebeplerinden ve çözüm yollarından bahseder. 1942

yılında Yeni Kültür'de yayınlanan "*Dilimizin Öğretimi*" adlı yazısında Türkçemizin zengin ve güzel bir dil olduğunu, dil öğretiminde en iyi öğretmenin anne olduğunu vurgular. Aynı zamanda çocuğun güzel Türkçeyi okulda öğreneceğini ve seveceğini bu nedenle öğretmenin dilinin güzel olması gerektiğini dile getirir. 1949'da Eğitim Şûrası'na ithafen kaleme aldığı "*Eğitim Şûrasına İthaf: Orta Okulda Türkçe*" yazısında ise dünyanın en güzel dillerinden biri olan Türkçemizi çocuklarımıza yeterince öğretemediğimizi, öğretmek için vasıtalar yetiştirmediğimizi savunur.

Şükriye Emel "*Türkçenin Tedrisi Hakkında*" adlı yazısında Kâzım Nami'nin 1928'deki yazısını dikkatle okuduğunu, yazısındaki tesbitlerin doğru olduğunu ama bu neticeleri doğuran asıl "illet"in ne olduğunu tetkik etmek gerektiğini ifade eder. Özellikle alfabe ve imlâ meselesi üzerinde durulmasını, bir tedris usulü kitabı hazırlanmasını ister.

Hasan Ali Yücel, Hayat mecmuasındaki "*Orta Tedrisatta Edebiyat*" adlı makalesinde öncelikle liselerdeki edebiyat programının baştan başa değiştiğini, bunun "*değişim*"den çok "*inkılap*" olduğunu ifade eder. Bu makalesindeki temel düşünceye gelince, medeniyetin hayat safhalarını gösterecek vasıta olarak edebiyatın öğretiminde mükemmel örneklere yer verilmesi gerektiğidir.

"*Ankara'da Türkçe ve Edebiyat Muallimleri Kongresi*" adlı makalesinde Halit Fahri kongrede alınan dil meselelerinden (gramer, imlâ, inşat, tahrir, kıraat kitapları) gramer meselesi üzerinde durur. Mevcut gramer kitaplarının eksikliğinden, gramer tedrisatı usûlünden söz eder.

Ahmet Cevat Emre "*Orta Mekteplerde Türkçe Dersleri*" adlı makalesinde Türkçe dersinin işleyişine uygun bir örnek ortaya koyarken "*Türkçe Dersleri*" adlı makalesinde de Avrupa'da ve bizde gramerin nasıl olduğunu, eski gramer usulünün yanlışlarını, yeni gramer tedrisinin nasıl olması gerektiğini ve uygulanışı hakkında görüşlerini bildirir.

Feti İsmail mekteplerin Türk Dili Tetkik Cemiyetinden beklentilerini belirttiği "*Türk Dili Tetkik Cemiyetinden Mekteplerin Beklediği"* adlı makalesinde şu ifadeler ön plana çıkar:

"Bu hususta mekteplerin, muhterem Türk Dili Tetkik Cemiyetinden, iki öz temennisi var:

Biri, mektepli lügatinin bir an evvel hazırlanması,

Diğeri de bütün fen dersleri için bir ıstılah birliği meydana getirilmesidir."[30]

1933 yılında Çığır dergisinde yayınlanan"*Mekteplerde İnkılâptan Evvel ve Sonra Dil-Türkçe-Edebiyat"* adlı makalesinde Halil Vedat ana dili tedrisatının elli yıllık değerlendirmesini yapar. Eskiyi ve yeni ana dili tedrisatını karşılaştırırken Cumhuriyet Maarifi'nin Türkçe tedrisatı konusunda gayelerini de dile getirir. Fikirler'de 1934'te yayınlanan "*Elli Yıllık Anadili Tedrisatı*" adlı yazısı ise önceki yazısının tekrarı olmakla birlikte edebiyat dersinin tanımı da yapılmaktadır:"Bugün liselerimizde edebiyat, yüksek zevk kaynaklarını, milli şuurun yarattığı orijinal, milli edebiyatımızı kucaklıyan, dünya edebiyatının büyük kıymetlerine eriştiren yaratıcı, yaşatıcı bir derstir."[31]

1934'te Milliyet gazetesinde yayınlanan "*Okullarımızda Türkçe ve Edebiyat*" adlı yazısında Yaşar Nabi Nayır edebiyat programında kökten bir değişiklik yapılması, bu değişikliğin ne olması ve nasıl yapılması gerektiği üzerinde düşüncelerini ifade eder. Bu makalede temel düşünce edebiyatta ezberciliğin kalkmasının lüzumu ve edebiyat öğretme tarzımızın faydalı olmasıdır.

1937'deki *"Orta Mektep ve Liselerde Edebiyat Dersleri"* adlı makalesinde orta mekteblerle, liselerin, memlekette edebiyata karşı alâkayı çoğaltmak ve hakikî sanat kültürünü yaymak hususunda önemli bir konuma sahip olduklarını belirten Yaşar Nabi aynı zamanda Türkçe dersi ile edebiyatın yakından alâkalı olduğu, garp edebiyatına yönelinmesi gerektiği, yeni sistemin uygulanması konusunda öğretmenler büyük görevler düştüğü kanaatindedir.

1951'de kaleme aldığı *"Edebiyat ve Edebiyat Dersleri"* adlı yazısında ise Yaşar Nabi liselere edebiyat dersinin konmasındaki maksadın ortaokul sınıflarında Türkçe derslerinin gördüğü vazifeyi tamamlamak olduğunu, o günkü programın edebiyatın gayelerine hizmet etmediğini dile getirir. Ayrıca bu yazısındaki temel düşünce hayatla ilgisini kesmiş edebiyatı okutmanın bir faydasının olmadığı; asıl hedefin edebiyatı öğretmek değil, sevdirmek gerektiğidir.

---

[30] Feti İsmail (20 Ekim 1932), "Türk Dili Tetkik Cemiyetinden Mekteplerin Beklediği", *Galatasaray*, C.1, Nu.17,
[31] Vedat H. (1934), "Elli Yıllık Ana Dili Tedrisatı", Fikirler, C.5, S.108, s. 7

"Türk dili özleşmesi karşısında (Türkçe - Edebiyat) dersleri nasıl okutulacaktır?" sorusunun cevabı olarak Halil Vedat "*Türkçe ve Edebiyat Dersleri Hakkında Düşünceler*" adlı yazısında dil inkılâbından sonra okul kitaplarının da talebenin zevk alacağı bir hale getirmeyi ve programları ve kitapları tamamen dil inkılâbına göre hazırlamayı öngörür.

Halit Fahri Ozansoy 1935'te yayınlanan "*Ortaokul ve Liselerimizde Türkçe ve Edebiyat Programlarımız Nasıl Olmalı?"* adlı makalesinde programların düzenlenmesi meselesinde şunu kaydeder:

"Ortaokul Türkçe programının esası, Türkçeyi bütün incelikleri, gramerinin ve sentaksının bütün derinlikleri ve özellikleri ile öğretmek ereğine bağlanmak gerektir."[32]

Halit Fahri Ozansoy 1937'te yayınlanan *"Orta Mektep ve Liselerde Edebiyat Dersleri"* adlı yazısı ise Yaşar Nabi'nin Ulus gazetesinde yayınlan ve aynı adı taşıyan makalesinden bir alıntıdır. 1944'te Son Posta Gazetesinde "*Edebiyat Öğretimi*" adlı makalesinde edebiyat derslerinin gözle görülür, duyulur, anlaşılır ve sevilir bir hale geldiğini dile getirirken aynı gazetenin 1947'de yayınlanan "*Edebiyat Dersleri"* adlı makalesinde liselerimizdeki edebiyat derslerinin takrir metodundan sıyrılarak antoloji metoduna girdiğinden ve Süleyman Şevket'in Güzel Yazıları'ndan söz eder.

Ragıp Hulûsî Özdem, "*Dil Yeğretimi Üzerine Çağdaş Düşünümler*" adlı makalesinde kültürden, dil terbiyesinden, Atatürk devrimleri içerisinde Türk Dili Araştırma Kurumu'ndan, dil kurultaylarından bahseder.

"*Yeni Nesle Yeni Dil*" adlı makalesinde "Dil devrimi evrensel Türk devriminin bir sonucudur. Bu devrim yalnız kültürümüz için değil, insan kültürü için de büyük bir deneç oldu."[33] diyen İsmail Hakkı Baltacıoğlu dilin sosyete ile ilgisinden ve dil devriminden söz eder.

32 Ozansoy H.F.(1935), "Ortaokul ve Liselerimizde Türkçe ve Edebiyat Programlarımız Nasıl Olmalı?", *Uyanış*, Nu: 2032-347 s.147

[33] Baltacıoğlu İ. H. (1935), "Yeni Nesle Yeni Dil", *Yeni Adam*, S.90, s. 4

Ünlü Pedagog Mösyö E. F. O'Neill Öğretmenler Gazetesi'nde yayınlanan "*Türkçe Dersleri Nasıl Verilmelidir?"* adlı makalesinde ilk kaygısının çocuklara edebiyatı sevdirmek olduğunu, yüksek sesle kıraat yapmanın faydasız olduğunu söyler.

"*Lisan Tedrisatı Hakkında Okunacak Yazılar"* adlı yazısında Mansur Tekin, alfabe tedrisatı, kıraat tedrisatı, yazı, tahrir, imlâ, ezber ve inşat, gramer tedrisatında yazıları toplu halde verir.

Vasfi Mahir Kocatürk, Varlık'ta yayınlanan "*Türk Edebiyatını Nasıl Okutacağız?"* adlı yazısında Türk edebiyatını erişilmek istenen gayeye göre tasnif ederek önemli kısımlara fazla yer verilmesini, önemsiz kısımların geçilmesi gerektiğini, kitaplara dönem dönem hangi emsâllerin alınacağından bahseder.

Kâzım Kayabay *"Azlık Okullarında Türkçe Öğretimi"* adlı yazısında akalliyet okullarında Türkçe tedrisatının önemli bir mesele olduğu, okullarda yapılacak çalışma ve öğretmenlerin derslerinde takip edeceği kategoriler belirtilmiştir.

"*Okul Kitaplarında Yeni Terimler*" adlı yazısında 1938 ders yılının dil bakımından, büyük bir ileri atılış yılı olduğunu vurgulayan İbrahim Necmi Dilmen, ders kitaplarındaki terimlerin Türkçeleşmesini ele alır. Yeni terimleri Türkçe öğretiminde büyük bir devrim olarak nitelendirirken, okuma-yazmanın kolaylaşacağını savunur.

Terimler üzerine yazı yazanlardan biri de Agâh Sırrı Levend'dir. "*İlim Dili ve Terim Meselesi*" adlı makalesine İslam medeniyetinden 19. yüzyıla kadarki eserlerdeki ilim terimlerindeki değişimi ele alır.

Halil Refet Tanışık 1939 yılında İlköğretim mecmuasında yayınlanan "*Bizde Okuma Öğretimi Tarihçesine Bir Bakış*" adlı yazısında Osmanlı Devleti'nin kuruluşundan o güne kadar "okuma öğretimi" ni ana hatlarıyla ve tarihî tablolarıyla gözden geçirirken okuma (kıraat) kitaplarının muhtevalarını tahlil eder.

1965 yılındaki "*İlkokulda Taslak Programa Göre Türkçe Dersi"* yazısında "Türkçe dersi okuma, yazma, sözlü ve yazılı anlatım, dilbilgisi, imlâ, inşat, yazı gibi

çeşitli yönleriyle, bir bütündür."[34]diyen Refet Tanışık taslaktaki yenilikleri ve bu bütünü oluşturan faktörleri birer birer ele alır. Bu yazısını 1967'de Eğitim Hareketleri'nde çıkan *"1962 İlkokul Program Taslağında Türkçe Dersi"* adlı makalesinde tekrarlarken, başlıkları düzenlemiş ve ufak eklemeler (ilk okuma- yazma öğretiminin teknik yönü) yapmıştır.

Fuat Baymur 1940'ta Yeni Kültür'de yayınlanan *"Türkçe Öğretimi 1. Esaslar", "Türkçe Öğretimi Sözlü İfade", "Türkçe Öğretimi Dilbilgisi Öğretimi"* adlı yazıları birbirini devamı niteliğindedir. İlk yazısında Türkçe öğretiminin ilkokul tedrisatı içindeki yerini, Türkçe dersinin hedeflerini, Türkçe Öğretiminin dayanacağı ana prensipleri, sözle ifadenin bir kısmını (çocukta dil oluşumunu) ele alır. İkinci yazısında önceki yazıda kaldığı yerden devam ederek nakil ve hikâyeden bahseder. Üçüncü yazısında ise ilkokulda grameri, dil mümareselerini, dil tetkiklerini anlatır.

Ali Rıza Ülgen *"Türkçe Öğretiminde Yardımcı Faaliyetler"* adlı makalesinde Türkçenin düşünme, araştırma, okuma ve ifade etme gibi faaliyetlerden oluşan bir bütün olduğunu, çocuklar için bu faaliyetlere bol bol imkân hazırlamak gerektiği üzerinde durur. Buna yönelik güzel ve faydalı yazılar koleksiyonu adı altında bazı tavsiyelerde bulunur.

1941 ve 1942 yıllarında aynı adı taşıyan *"Ana Dili Öğretimi"* ve *"Ana Dili Öğretimi II"* adlı yazılarında Mustafa Nihat Özön Tanzimat öncesinden başlayıp Cumhuriyet döneminde ana dil ve gramer öğretiminde yaşanan gelişmeleri ortaya koyar. Ayrıca Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın "Tesadüf" adlı romanındaki ana dili öğretiminde tutulan yolun gülünç olduğunu ifade eder.

L.E.'nin *"Türk Edebiyat Tarihlerinin ve Tedrisatının Tetkiki"* adlı yazısında Türk edebiyatı tarihlerinin metodolojik esasları, umumî plan ve tasnif şekilleriyle, edebiyat tarihi tedrisatının mahiyetini ancak ana hatlarıyla ele aldığı görülür.

Kemal Demiray bir Türkçe Öğretmeni olarak *Köy Okulunda Ana Dil Öğretimi*" adlı makalesinde "Okul çağındaki şehir çocuğu ile köy çocuğu arasında ana dili

[34] Tanışık, H. R.(1965), *"İlkokulda Taslak Programa Göre Türkçe Dersi", İlköğretim,* C.31, S.532, s.24

bakımından büyük farklar vardır."[35] der. Bu farkları ortadan kaldırabilmesi için köy öğretmenine ana dil öğretimi ile ilgili tavsiyelerde bulunur.

"*Ortaokullarda Türkçe Öğretimiyle İlgili Problemler*" adlı makalesinde ise Kemal Demiray ortaokullarda Türkçe öğretimiyle ilgili problemleri (öğretmenin ders yılı hazırlığı, öğretmenin derse hazırlanması, yılın ilk derslerindeki çalışmalar, öğretmenin derslerde tutacağı yol, öğrencilerin serbest çalışmalarını düzenlemek, Türkçe notunu saptamak) belirleyerek bunlar üzerinde ayrıntılı olarak durur.

Kemal Demiray 1960'taki "*Gazete Yazısıyla Bir Türkçe Dersi*" adlı yazısında Türkçede sadece kitaba bağlı kalınmaması, çocukları ilgilenecekleri günlük bir olayla karşılaştırılmasını önemle vurgular. Bunu sağlamak için gazetelerden faydalanmayı öngörür ve bir gazete yazısını ne şekilde okutulabileceğini örnek olarak gösterir.

Pedagoji Cemiyeti Dergisi'nde yayınlanan "*Dil Eğitiminde Problemler*" adını taşıyan makalesinde Kemal Demiray dil eğitiminde karşılaşılan problemlerin çözüm yollarından bahseder. Ayrıca ele aldığı konular şunlardır: Dil eğitiminde kültürün etkisi, çocuklarda görülen özellikler ve çocukların ihtiyaçları, dil eğitimi, dilin anlamla ilgili problemleri, dilin muhteva ve maksatla ilişkisi…

Dönemin Zonguldak İlköğretim Müfettişi Ali Yalçınöz, "*İmla Kılavuzunun Türkçe Öğretimindeki Yeri*" adıyla yazdığı yazıda Türkçe öğretiminin diğer derslerin öğretiminden daha ayrı bir karakter taşıdığını belirtir. Bu yazıdaki temel düşünce İmlâ Kılavuzu'na Türkçe dersinin bütünlüğü içinde yer verilmesi be çocuklar tarafından her fırsatta kullanımını sağlamaktır.

İmlâ konusu üzerinde yazı yazanlardan biri de Vecihe Kılıcoğlu'dur. "*İmlâmız İçin*" adlı yazısında yabancı dillerden geçen kelimelerin imlâsındaki karışıklıkları ele alır.

[35]Demiray, K.(1943) "Köy Okulunda Ana Dil Öğretimi", *İlköğretim*, C.7, S.123-124, s. 1647

Peyami Safa "*Okullarımızda Ana Dili Öğretimi*" adındaki makalesinde Maarif Şûrası'nın Ana Dili Eğitim Komisyonun raporunu tenkit etmekte ve bu konuda görüş bildiren İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nu haklı bulmaktadır.

Dönemin Millî Eğitim Bakanlığı Neşriyat Müdürü Adnan Ötüken "*Okul Kitapları*" adlı konuşmasında kitaplarda ne gibi değişiklerin yapıldığını açıklar. Ayrıca hangi kitapların okutulup, hangi kitapların okutulmayacağını, bunların yerine ne gibi yeni kitapların konulacağı sorularının da cevabını verir.

Lütfü Bornovalı da 1947'nin Haziran, Temmuz ve Ağustos aylarında üç bölüm halinde*"Liselerde Edebiyat Öğretimi ve Kitapları"* adlı yazısında 1944-1945 yılından beri liselerdeki edebiyat kitaplarındaki değişiklikleri dile getirir. İlk bölümde kitapların başına konan lise Türkçe öğretiminde tutulacak yolu gösteren görüş ve düşünceler üzerinde durur. İkinci bölümde hazırlanan yeni kitapları oluşturan kısımları açıklar. Üçüncü bölümde "Metinler ve Açıklamalar" kısmı ile ilgili metinlerin seçilişindeki düşüncelerini ortaya koyar.

Türkçe dersinin Okuma, Dilbilgisi, Yazma, Konuşma, İmlâ, Ezber-İnşat gibi derslerin birleşmesinden meydana gelen bir bütün olduğunu ifade eden Osman Şahintaş, "*Türkçe Dersleri ve İlkokulların II. Devresinde Türkçe Kitapları*" adlı makalesinde ders kitaplarında bu bütünlüğün sağlanması gerektiğini belirtir.

Fahrettin Kırzıoğlu "*Edebiyat Öğretimi ve İdeoloji Hastalığı*" adlı yazısında edebiyat öğretiminin çok marazî bir şekil aldığını ve Türkçe metinlerde ideoloji izleri arandığını eleştirmektedir.

Ulus gazetesinde yayınlanan "*Okullarda Dil*" adlı yazısında Nurullah Ataç, Hür Fikirleri Yayma Cemiyeti'nin dil konusu üzerine yaptığı araştırmanın dönemin Eğitim Bakanlığı'nı suçlar nitelikte olduğunu, fikirlere saygı duyulması gerektiğini ifade eder.

M.B. "*Mekteplerdeki Dil Realitesi Karşısında Muallimlerin Vazifesi*" adlı makalesinde öğretmenlerin okul kitaplarında görülen dil realitesinin resmî makama rapor etmeleri gerektiği, bunun bir meslek bilinci olduğunu önemle dikkat çeker.

Abdülkadir Karahan'ın "*Türkçe-Edebiyat Öğretimi Üzerine Düşünceler ve Teklifler*"deki temel düşünceleri şu şekildedir: Öğretimde sadece metinlere bağlı kalınmamalıdır. Metin dil, edebiyat, sanat açısından bir bütün olarak ele alınmalıdır. Amaca uygun metin seçilmelidir. Okutulacak kitaplar içerik ve dil olarak anlaşılır olmalıdır. Okumanın yanı sıra yazmaya ve imlâya da özen gösterilmelidir.

"Liselerimizde gençlerimiz hakikî bir edebiyat kültürü alamıyorlar."[36] diyen Rıfat Necdet Evrimer, "*Liselerde Edebiyat Öğretimi*" adlı yazısında bunun sebepleri üzerinde durur. Müfredat programlarıyla, kitaplarıyla, usulleriyle edebiyat öğretiminin bir komisyon tarafından incelenmesi kanaatindedir.

"*Dil ve Edebiyat Öğretimi*" adını taşıyan makalesinde Orhan Rıza Aktunç, edebî oluşumun vasıtası olarak dili görür. Hâlâ bir gramerimizin ve lûgatimizin olmadığını ileri sürer. Fransız liselerinin programlarından dil ve edebiyat öğretimine ait kısımlardan örnekler verir.

Hıfzı Tevfik Gönensay, Bilgi mecmuasında yayınlanan "*Dil Meselesi ve Türkçe Edebiyat Dersleri*" adlı makalesinde dili özleştirme hevesi yüzünden dilimizin selâmetini kaybettiğini belirtir. Ayrıca edebiyat bilgisi ve edebiyat tarihi verilmeksizin sadece metinlerin çocuğa kendi kültür tarihini tanıtmakta yetersiz kaldığını, kelime uydurmak ve kıyas suretiyle Türkçeyi özleştirmenin mümkün olmadığını ifade eder. Gönensay'a göre her şeyden evvel okulu, öğretmeni ve öğrenciyi bu ikilikten kurtulmalıdır.

Öğretmenin vazifesine âşık olması gerektiğini vurgulayan Vasfiye Özköy "*Öğretmenin Önemli Vasıfları ve Türkçe Öğretiminde Rehberlik Edecek Bazı Esaslar*" adlı yazısında "Öğretmenin en önemli ve en kutsal vazifesi yurda, ulusunu ve vatanını candan seven tam imanlı ve tam karakterli Türk evlâtları yetiştirmektir."[37] der. Ona göre çocukları hayata en iyi şekilde hazırlamak ve ifadelerini güçlendirmek için kitaplardan, gazetelerden, radyolardan yaralanmak gerekir.

---

[36] Evrimer, R. N.(1948), "Liselerde Edebiyat Öğretimi", *Bilgi*, C.3, S.19, s.103

[37] Özköy, Ö. (1949), "Öğretmenin Önemli Vasıfları ve Türkçe Öğretiminde Rehberlik Edecek Bazı Esaslar", *İlköğretim*, C.19, S.278, s.3649

Öğretmen Necip Alpan 1950 yılında Şubat ve Mart aylarında yayınlanan "*Alfabe ve Okuma Tekniği*" adlı yazılarında alfabe öğretimindeki metotlardan, müfredat programının talimatlarından, okuma parçalarından, yazı tekniğinden, alfabenin uygulamasından, okuma tekniğinden, anlamlı okumadan, okuma parçalarının işlenişinden bahseder.

"*Türkçe Deneme Dersleri*" adını taşıyan iki ayrı yazımızda Haydar Ediskun, Ali Ertan-Nezahat İlke Türkçe dersini uygulamalı olarak ele almışlardır.

Harf devriminin 25. yıldönümünü kutlarken Türk Dili dergisinde yayınlanan "*Yeni Yazı*" adlı makalesinde Falih Rıfkı Atay Latin harflerinin kabulündeki süreci ve yeni yazının halka mal edilişini ortaya koyar. Aynı dergideki "*Latin Alfabesinden Türk Alfabesine*" adlı yazısında Faik Reşit Unat Latin alfabesinin Türkçeleşmesi konusunu gözden geçirir.

Agop Dilaçar "*Türkçemizde Kelime Hazinesi ve Kelime Öğretimi*" adlı yazısında başlığa rağmen Türkçeden daha ziyade yabancı dillerden bahseder. Amacının kelime hazinesi istatistiği ile kelime öğretimi bakımından örnek göstermek olduğunu ileri sürer. Türk kelime hazinesi ve kelime öğretimi bakımından kelime sayımına, sistematik sözlüğe ve çocuk sözlüklerine ihtiyaç duyulduğunu ifade eder.

"Kitabiyat" adlı yazısında Reşit Rahmeti Arat Herbert Jansky'nin Lehrbuch der Türkischen Sprache (Türkçe Öğretim Kitabı) adlı eserini Türk dili üzerinde çalışanlara yol göstermesi açısından değerlendirmeye alır.

Edebiyat ile terbiye arasında çok sıkı bir münasebet olduğunu dile getiren Mehmet Kaplan, "*Edebiyat ve Terbiye*" adlı yazısında edebiyatın terbiye bakımından değeri ve ondan nasıl faydalanılması gerektiği üzerinde durur. "Gerçekten kuvvetli olan eserler, insana güneş çarpması gibi derhal tesir eder."[38] sözüyle bir edebî eserin nasıl olması gerektiğini açıkça ortaya koyar. 1972 yılında kaleme aldığı "*Dil ve Edebiyat Nasıl Öğretilmelidir?"* adlı makalesinde dil derslerinin edebiyattan ayrı tutulması, dil öğretiminde edebi eserlerden faydalanılması, ayrıca edebî eserler incelenirken her

[38] Kaplan, M.(1955), "Edebiyat ve Terbiye*"*, *Türk Yurdu*, S.248, s.174

şeyden önce ses bakımından ele alınması gerektiğini ifade eder. Aynı zamanda dilin mânasını, tarihini ve çağrışım gücünü unutmamak gerektiğini belirtir.

Enver Naci Gökşen "*Okuma Eğitimi"* adıyla kaleme aldığı makalesinde çocuk edebiyatına taraflı veya karşı olanların düşüncelerini inceler. Anatole France, Ziya Gökalp ve Adrien Jans'ın düşüncelerine yer verir. Bu makalesindeki temel düşünce çocuğun fikir ve sanat dünyasında ise edebiyatın önemli bir role sahip olduğudur. 1972'de yazdığı "*Öğretimde Dil ve Yazın Tutumunun Resmi Belgeleri*" adlı yazısında ise sözün kısası, öğretimde dil ve yazım konusunda hiçbir kuşkunun ve ikiliğin bulunmaması gerektiğini, çünkü öğretimde uyulması ve uygulanması zorunlu olan programlar ve kararlar dil devriminden yana olduğunu, özleşmeyi desteklediğini ortaya koyar. Enver Nacı Gökşen "*İlkokullarda Türkçe Öğretimi Kılavuzu*" adlı yazısında da Beşir Göğüş'ün İlkokullarda Türkçe Öğretimi Kılavuzu adlı eserini ele alır.

Emin Sağlamer, "*Türkçe Öğretiminde Sözlü İfade*" adıyla kaleme aldığı yazısında tasvir edici ve yaratıcı faaliyetlerden (hikâye söylemek, hikâye uydurmak, söz korosu yaptırmak, dramatizasyon), çocuğun kelime hazinesini geliştirmekten bahseder.

"Türkçe Dersinin Öğretim Metodları ve Çocuk Edebiyatı Semineri Çalışmaları 1", "Türkçe Dersinin Öğretim Metodları ve Çocuk Edebiyatı Semineri Çalışmaları 2", "Türkçe Dersinin Öğretim Metodları ve Çocuk Edebiyatı Semineri Çalışmaları 3" adlı yazılarımızda 1952-1953 öğretim yılı yaz tatilinde ortaokul Türkçe öğretmenleri için İstanbul Eğitim Enstitüsünde açılan Türkçe Dersinin Öğretim Metodları ve Çocuk Edebiyatı Semineri çalışmaları yer almaktadır.

Sabahattin Avcıoğlu, Yeni Öğretmen'de yayınlanan "*Okuma Yazma Öğretiminde: Çözümlemeye Geçiş*" adlı makalesinde çözümlemenin tanımını, bütünlük esasına dayanan çözümlemede acele edilmemesi gerektiğini dile getirir.

Veli Kaya 1959'da yazdığı "*Türkçe Bilmeyen Çocuklara İlk Okuma-Yazma Öğretimi*" adlı yazıda yurdumuzun bazı yerlerinde ilkokula başlayan ama Türkçe bilmeyen öğrencilere okuma-yazma öğretiminin nasıl yapılacağı ile ilgili çalışmalara yer verirken özellikle müzik ve oyun üzerine dikkat çeker.

Yaşar Göker, M. Güner Demiray, Nurettin Ergin, Mehmet Adem Solak, Nusret Karanlıktagezer aynı konuyu ele alan yazarlardır. Yaşar Göker, *"Türkçe Bilmeyen Çocukların Öğretimine Başlangıç"* adlı yazısında Türkçe bilmeyen öğrencilerin öğretiminde nasıl davranılması ve uygulamada neler yapılması gerektiğini açıklar.

M. Güner Demiray 1963'teki yazısında "*Doğuda Türkçe Öğretimi*" adlı makalesinde doğudaki yurttaşlarımızın kalkınması ve dil sorununun çıkar bir yola girmesi için tavsiyelerde bulunur. Ayrıca dil konusunda yaptığı okul içi çalışmalarından söz eder.

Nurettin Ergin "*Doğu İllerimizde Türkçe Eğitim"* konuyla ilgili olarak İngiltere, Amerika, Japonya, İsrail'den örnekler vermekte ve doğu illerimizde ana okulları kurma ile ilgili görüşlerini bildirmektedir.

Mehmet Âdem Solak'ın "*Türkçe Konuşulmayan Yörelerde Dil Öğretimi Üzerine*" ve "*Türkçe Öğrenim Çıkmazı*" adlı yazıları bu konu üzerinedir. Her iki yazı da Doğu Anadolu'da Türkçe konuşulmayan bir köydeki öğrencisinden gelen mektupla başlar. İlk yazısında buralara okul açmanın sorunu halletmediğini, bu konuda en etkin kurumun Türk Dil Kurumu olduğu ve yapabileceği çalışmalar sıralanır. İkinci yazısında ise Türkçenin öğretiminin karanlık, silik ve geçersiz yöntemler kargaşası içinde olduğunu belirtir ve bu konuda gerekli mercilerin çözüm bulmalarını ister.

Bu konuyla ilgili görüşlerini yazı dizisi halinde ifade eden bir diğer Nusret Karanlıktagezer'dir. 1972 Aralık'ında Eğitim Alanı dergisinin 58. sayısında yayınlan "*Türkçe Bilmeyen Çevrede Türkçe Eğitimi*" adlı yazısında dilin her kapıyı açan bir anahtar olduğunu, kültür ve ülkü birliğini sağladığını bu nedenle bu konu üzerinde durulması gerektiğini ifade eder. Bu yazısının temel düşüncesi ikinci dilin öğrenimin çocukluk yaşlarında daha kolay olduğudur. Bu sayının devamında (59. sayıda) Türkçe öğrenmeye etki eden faktörleri ele almıştır. Ancak bu sayıya ulaşılamamıştır.

Nusret Karanlıktagezer derginin 63. sayısında "Türk toprakları içinde yaşadığı halde Türkçe bilmeyen kimselere eğitim hizmetini götürecek olan öğretmenlerimize genel bazı bilgiler" konusunu ele almıştır. (Ancak bu sayıya da ulaşılamamıştır.) 69. sayısında yayınlanan "*Türkçe Bilmeyen Çevrede Türkçe Eğitimi*" adlı yazısı bu sayının

devamıdır. Bu yazısında kelime ve kavram oluşumunda birden fazla duyu organının katılması gerektiğini vurgular.

"*Türkçe ve Öteki Dersler*" adlı yazısında Sıtkı Mutman her ders öğretmeninin ana dili öğretimine gereken yeri ve önemi vermesini ister ve yapılabilecek çalışmaları sıralar.

Türk Yurdu'nda yayınlanan "*Liselerde Edebiyat Tarihi Meselesi*" yazı dört çocuk sahibi bir babanın gönderdiği mektuptan ve yazıdan oluşur. Bu yazıda 1927'den 1960'a kadar liselerde okutulan edebiyat dersinin müfredatındaki ve kitaplarındaki değişiklikleri değerlendirir.

Reşat Nuri Darago "*Dil Öğretimi ve Öğretmen*" adlı yazısında yabancı dil öğretiminde karşılaşılan güçlükleri ve öğretmenlerin durumunu değerlendirir.

İbrahim Zeki Burdurlu "*Türk Dili Öğretimi*" adıyla kaleme aldığı yazısında okullarda dil sorunu olduğunu, orta okulların çoğunda Türk dili öğretmeninin olmadığını, öğretmenlerin kesin olarak öğretmen okulunda yetişmesi gerektiğini ifade eder.

"*Dil Öğretimi ve Öğrenimi*" adlı makalesinde Belma Ötüs dil öğretmeninin özelliklerinin ana dilini öğretenlerle, özlerine yabancı dili öğretenlerde bulunup bulunmayacağını inceler.

Kadri Z. Kiper'in Türk Dili dergisinde yayınlanan "*Gramer Öğretiminde Metod Dolayısiyle*" adlı yazısında "Biz, ana dil öğretiminde görülen aksaklığın «Türkçe dersleri bir bilim değil, bir sanat gibi öğretilmelidir» düşüncesine temel ilke olarak alan Ortaokul Programındaki yargı ve yönergelerin -içtenlikle- uygulanmasile giderileceği kanısındayız."[39] der. Dilbilgisi kitabının her zaman çocuğun elinin altında bulundurulmasını ister.

[39] Kiper, K. Z. (1962), "Gramer Öğretiminde Metod Dolayısiyle", *Türk Dili*, C.11, S.126, s.368

1962'de Varlık'ta yayınlanan "*Okullarda Edebiyat Öğretimi*" adlı yazısında Dinçer Sezgin, öğrencilere sadece edebî kültürün verildiğini, edebî zevkin öğrencilere tattırılmadığı, senelik çalışma programını yetiştirme nedeniyle kitap dışı etkinliklere yer verilmediğini ifade eder.

M. Necmettin Hacıeminoğlu, "*Okullarda Türkçe Dersleri*" adlı makalesinde Milli Eğitim Bakanlığı'nın dil meselesinin önemini kavramış olduğunu ancak meselenin kağıt üzerinde kaldığını belirtir. Ayrıca "doğru yazma" ile "güzel yazma" nın birbirinden farklı olduğunu da ifade eder.

1966'daki "*Okullarda Millî Kültür ve Millî Dil*" adlı yazısında M. Necmettin Hacıeminoğlu okullarda gençlere millî kültür dilinin öğretilmesi, dil öğretiminin sağlam metinlere dayandırılması gerektiğini ortaya koyar.

Şevket Yüksel'in "*Edebiyat Öğretimi*" adlı yazısı Yaşar Nabi Nayır'a yazılmış bir mektup niteliğindedir. Yaşar Nabi Nayır'ın 1951'de yazmış olduğu "Edebiyat Öğretimi" adlı makalesindeki düşüncelere katıldığını dile getirir. Ayrıca edebiyat programlarının ve kitaplarının amaca uygun olmadığını belirtir.

Türk Kültürü'nde yayınlanan "*Türkçe ve Dilbilgisi Öğretimi*" adlı makalesinde Muharrem Ergin Türk gençliğinin ana dillerini düzgün konuşamadıklarını ve doğru yazamadıklarını ortaya koyar. Bu yetersizliğin müfredat programı, öğretmen, tatbikat ve ders kitapları, eğitim sistemi gibi çeşitli nedenlerinin olduğunu söyler.

Tahir Alangu "*Liselerimizde Edebiyat Öğretimi*" adlı yazısında liselerdeki edebiyat öğretiminde görülen aksaklıkların nedenleri üzerinde durur. Özellikle müfredat programını ve çocuklara etkisini ele alır.

"Edebiyat, dili öğretir; bu yolla düşünceyi yaratıp geliştirir. Kişilikleri eğitir; bu yolla da kültüre, sağbeğeniye, insanlık değerlerine yol açar."[40] diyen Rauf Mutluay

[40] Mutluay, R. (1964), "Edebiyatın Eğitimi", *Pınar*, S.5, s.34

1964'te kaleme aldığı "*Edebiyatın Eğitimi*" adlı makalede, geleceğin insanını elde etmek için onu edebiyatın eğitimine bırakmamız gerektiğini savunur.

1964'te İlköğretim'de yayınlanan "*Ana Dilimizi Nasıl Öğretelim?"*adlı yazısında Zekiye Gülsen, dilin yaşayan ve gelişen bir kıymet olduğunu, dilin üç öğesinin olduğunu dile getirir. Bu yazısındaki temel düşünce, çocuğa dili kendisi ve toplumu için, hayatı zenginleştiren, güzelleştiren ve yaşamayı kolaylaştıran bir anlaşma aracı olarak tanıtması, kavratması ve sevdirilmesi gerektiğidir.

Sabri Deniz "*Ana Dili, Öğretim,Yurttaş Bütünü*" adıyla kaleme aldığı yazısında yabancı dille öğretim yapılan bir ortamda bu toprağın istediği yurttaşın yetişmeyeceğini ileri sürer ve yeterli eğitimin ancak Türk dili ile yapılabileceğini dile getirir.

Dönemin Talim ve Terbiye Raportörü Hikmet Dizdaroğlu, Eğitim Dünyası'nda yayınlanan "*İlkokullarda Türkçe Öğretimi*" adlı yazısında Türkçe öğretiminin amacından, Türkçe dersinin bir bilim dalı gibi değil, bir sanat dalı gibi öğretilmesi gerektiğinden ve Türkçe öğretiminin bir bütün olduğundan bahseder. Ayrıca okuma, dilbilgisi, imlâ öğretimini, yazılı ve sözlü anlatımı ve bunlar arasında nasıl bağlantı kurulacağını ele alır.

Hüseyin Cöntürk "*Edebiyat Öğrenimi, Edebiyat Öğretimi*" adlı yazısında edebiyatın okullarda öğretildiğini, okul dışında ise öğrenildiğini ifade eder. Ayrıca tarih ve edebiyat açısından edebiyat tarihi sorununu ele alır.

Orhan Yüksel'in "*Türk Edebiyatı Öğretimi Kifayetsizdir*!" adlı yazısı Nihat Sami Banarlı ile yapılan bir röportajdır. Hayatı, eserleri, edebiyat tarihi çalışmaları, Yahya Kemal müzesi, Türk dili, liselerdeki edebiyat öğretimi konuşulan konular arasındadır.

Satı Erişen "*İlkokul Program Taslağında Türkçe*" adlı yazısında İlkokul Programı Taslağı'nın, Türkçe dersini anlayış ve işleyişte neler getirdiğini inceler. İlkokul Programı Taslağının dilbilgisi öğretimine getirdiği yeni ve doğru anlayışla değerli olduğu görüşüne varır.

"*Memleketimizde Edebiyat Öğretimi*" adlı yazısında Faruk Kadri Timurtaş, müfredat programını göz önünde bulundurarak orta öğretimdeki edebiyat derslerini ele alır. Memleketimizdeki edebiyat öğretimi hakkında sonuç olarak, müfredat programının isabetli düşüncelerle hazırlandığını, fakat usül, konuların dağıtımı ve derslerin bölümlere ayrılması bakımından bâzı boşluklar ve eksiklikler bulunduğunu söyler. Dilbilgisinin müstakil bir ders hâline gelmesi ve metin açıklamasına paralel olarak bir edebiyat tarihi dersinin de verilmesinin faydalı olacağını ifade eder.

Nail Tan "*İlkokul Program Taslağının Türkçe Bölümünün Düşündürdükleri*" adlı yazısında yeni İlkokul Programı Taslağı'nın halen uygulanmakta olan eski ilkokul programına nazaran, birçok yenilikler ve değişiklikler getirdiğini ancak ders dışı etkinliklere yer verilmediğini ifade eder.

Pedagoji Cemiyeti Dergisi'nde yayınlanan Muvaffak Uyanık'ın "*Dil Eğitimi Üzerine Genel Açıklama*", Özcan Başkan'ın "*Dil Eğitiminde Fonetik*", Yahya Özsoy'un "*Bir Anlaşma Vasıtası Olarak Dil ve Eğitim*" adlı yazıları genel olarak dilin eğitimi ile ilgilidir. Bu yazılar dil eğitiminin gerekliliğinden, dil eğitiminde öğretmenin rolünden, dilin kaynağı ve özelliklerinden, dil ve fonetikten, Türk dilinin fonetiğinden, iyi bir konuşmacı ve iyi bir dinleyici olmaktan bahseder.

Fazıl Hüsnü Dağlarca "*Dil Eğitiminin Yolu*" adlı makalesinde değişimlerin ancak dille yaşanabileceğini, dilin eğitimin hem ilk aracı hem de bütünü olduğunu ifade eder. Kendi dilleriyle eğitim yapılmayan ulusların uygar olabileceğini ama kendi uygarlıklarında olamayacaklarını ileri sürer ve "bir Türk Türkçeden başka nedir?" diye sorar.

"Edebiyatın temelinde o ulusun gerçek varlığını ayakta tutan ana dili saklıdır."[41] diyen İsmet Zeki Eyüboğlu Soyut'taki "*Edebiyat Öğrenimi*" adlı yazısında, edebiyat öğretiminin öteki öğretim türleri arasında ayrı bir niteliğinin olduğunu, edebiyat öğretiminde tutulan verimsiz yolun öğrencilerin yeteneklerini ortadan kaldırdığını ifade eder. "*Edebiyat Öğretimi*" adlı diğer yazısında ise edebiyatın insanı, toplumu, yaşananı konu edinmesi, gerçeği işlemesi gerektiğini ileri sürer ve örnekler verir. Erol Yılmaz

[41] Eyüpoğlu, İ. Z. (1968)," Edebiyat Öğrenimi", *Soyut*, S.35, s.3

"*Edebiyat Eğitimimiz*" adlı makalesinde kişinin yetişmesinde edebiyatın önemli olduğunu ama bizdeki edebiyat eğitiminin bunu hakkıyla gerçekleştirmediğini; akla, bilimsel metoda dayanılması gerektiğini açıkça ortaya koyar.

"*Dil ve Edebiyat Derslerimiz*" adlı makalesinde Nihad Sami Banarlı çocuklarımıza millî dilin, Türk Edebiyatının tarihini öğretmemiz gerektiğini, dünya edebiyatıyla mukayeseli tarzda öğretilmesinde fayda olacağını dile getirir.

Fikret Özgönenç "*İlkokullarımızda Türkçe Dersinin Durumu*" adlı makalesinde Türkçe derslerinin durumunun pek parlak olmadığını, ifade ve beceri derslerine gereken önemin verilmesi gerektiğini vurgular. 1972'deki "*Türkçe Dersleri Zayıftır*" adlı makalesinde Türkçe derslerinin amaçlarına ulaşacak şekilde okutulmadığını okullar bazında örnek vererek açıklar.

"*Orta Öğretimde Dilbilgisi Sorunu*" adlı yazısında Muzaffer Kamadan, dilbilgisi derslerinin sevilmediğinden, dilbilgisi kitaplarının yöntem bakımından karışık olduğundan, sözcük türlerinden bahseder.

Rengin Ufuk Sarıer "*Çağımızda Dil Öğretiminde Yenilikler*" adlı makalesinde yabancı dilin öğretimini kolaylaştıran linguistik metod hakkında bilgi verir. Ayrıca çocuğun yabancı dil öğrenme yaşının yedi olduğunu vurgular.

"*Anadili Olarak Türkçenin Öğretimine Tarihsel Bir Bakış"* adıyla kaleme aldığı yazısında Beşir Göğüş, Türklerde İslamiyet'ten önceki ana dili anlayışından başlayıp 1960'a kadar ana dili öğretiminde yaşanan gelişme ve değişmeleri sırasıyla açıklar.

Erhan Tığlı Halkevleri Dergisi'nde yayınlanan "*Edebiyat Öğretimi*" adlı makalesinde edebiyat kitaplarındaki, müfredat programlarındaki, eğitim-öğretim anlayışındaki, edebiyat öğretmenlerindeki tutarsızlıktan bahseder.

"*1971 Yılında Ana Dili Eğitiminin Değerlendirilmesi*" adlı yazımızda yazarlara Millî Eğitim Reformu'nun temel ilkeleri ve bu reform kapsamında Türkçe ve Edebiyat dersleri programlarında yapılabilecek değişiklikler ile ilgili iki soru yöneltilmektedir.

İhsan Akay, Talip Apaydın, Alâeddin Asna, Şevket Süreyya Aygün, Selâhattin Batu, Adnan Binyazar, Necati Cumalı, Vehbi Eralp, Konur Ertop, Kemal Kandaş, Ceyhun Atuf Kansu, Cevdet Kudret, Cahit Külebi, Anıl Meriçelli, Behçet Necatigil, Sami N. Özdem, Emin Özdemir, Mehmet Seyda, Vedat Nedim Tör, Cavit Orhan Tütengil, Muzaffer Uyguner bu iki soru ile ilgili düşüncelerini belirtmişlerdir.

Adnan Binyazar "*Anadili Öğretimi*" adlı yazısında ana dili bilincini aşılamak için nasıl bir öğretim yöntemi uygulanması gerektiği ile ilgili görüşlerini bildirirken 1971 Yılında Ana Dili Eğitiminin Değerlendirilmesi'nde düşüncelerini belirten yazarlardan alıntı yapar.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
METİNLER

3.1. LÂTİN HARFLERİ

Hüseyin Cahit [YALÇIN]

Latine houroufati ilé Turkdjé yazi yazmak mumkin midir?

Muhterem Tanin başmuharriri, gazetemiz için yazdıkları bir makalede, Türk alfabesinin lüzumsuzluğunu ve bunun yerine Lâtin harflerinin kabulü fikrini müdafaa etmektedir. "Lâtin hurufiyle Türkçe yazmak" meselesi Balkan Harbi sırasında İstanbul'da bazı mecmualar tarafından ortaya atılmıştı. Biz Hüseyin Cahit Beyin mülâhazasına iştirak etmemekle beraber bîtaraflığımıza binaen fikirlerini atiye dercediyoruz. Fakat şu serlevhamızda görülen Lâtin harfleriyle yazılmış cümleden de anlaşılacağı üzere, bu tarz-ı tahrîr, Türkçe'nin iki misli bir yer işgal etmektedir.

Memleketin her tarafı derin bir cehalet karanlığı içinde midir? Memlekette okuyup yazma bilenler, dünya ve vatan işlerine alâkadar olanlar hiç mesabesinde midir? Maa't-tessüf evet. Bütün Türk matbuatının bastıkları gazetelerin yekûnu Avrupa'nın bir vilâyet merkezinde tek bir gazetenin adet-i tabına uzaktan bile yaklaşamaz. Şu mikyas bize ispat eder ki bizde okuyup yazma bilenler, adet-i nüfusumuza nispetle pek azdır. Gazete bile okunamayan bir memlekette ilmî ve edebî eserlerin ne kadar rağbet göreceği pek kolay tahmin edilebilir. Bunda şüphesi olanlar kitapçılara ve muharrirlere sorabilirler. Zaten millî kütüphanemizin bomboş olması, en küçük Balkan devletleri lisanına tercüme edilmiş âsâr-ı muhalledenin bile lisanımızda bulunmaması böyle bir tetkik külfetine de hacet bırakmaz.

Şu hâlde bu memleketi cehalet içinde hüsn-i idare edebileceğimize nasıl ihtimal verebiliriz? Böyle bir hülyaya kapılacak olursak daha ilmin, fennin, sanatın lüzumunu bile anlamamış olduğumuzu ispat etmekten başka birşey yapmamış oluruz.

Binaenaleyh, hep iman etmeliyiz ki memlekette cehaleti izale etmeye esaslı surette teşebbüs etmezsek hiçbir muvaffakiyet elde edemeyiz.

Bu, pek harc-ı âlem bir hakikat. Şimdiye kadar binlerce ve binlerce defa her tarafta, her ağızda tekrar edilmiş birşey. Evet tekrar edilmiş ama bir papağan gibi. Hissedilmeden takdir ve tamîk edilmeden. Çünkü maarifin tamimi lüzumundan bahseden sâhib-i nüfuz ve salahiyet ağızların hepsi bu ihtiyacı ruhlarının derinliğinde hissetm

iş olsalardı çaresini ararlardı.

Çare aranmadı diye ale'l-ıtlak bir hüküm vermek belki insafsızlık olur. Arayanlar oldu, fakat derdin menba'ına kadar gidilemedi.

Biz memlekette ümmîliği azaltamayız. Çünkü harflerimiz buna manidir. Çocuklarımız mekteplerde üç sene, dört sene çalıştıktan sonra da doğru okuyamazlar. Çocuklarımız değil hiçbirimiz her kelimeyi doğru telâffuz ettiğimizi iddia edemeyiz. Böyle lisan, böyle tahsil olur mu? Bir köylü çocuğu senelerce mektebe gidip de hiçbir şey öğrenemezse niçin vaktini kaybetsin? Niçin gidip de tarlada çalışmasın? Gidiyor, çalışıyor ve bir şey okumuyor. Gazeteler okunamıyor, kitaplar okunamıyor, basılmıyor.

Bizi şimdiki harflere rapteden şey nedir? Bu harfleri kullanmak için hiçbir mecbûriyet-i diniyye yoktur. Millî harflerimiz de değildir. Bu hâlde Lâtin harflerini kabul ederek bir an içinde herkese okuyup yazma öğretmek suretiyle elde edebileceğimiz namütenahi faydaları neden istihfaf ediyoruz?

Lâtin harflerine karşı sarfedilen itirazların hepsini dikkatle gözden geçirdim. Bunların mantıktan ziyade hisse istinat ettiklerini gördüm. Bunları burada uzun uzadıya tetkike imkân yok. Şüphesiz ki biraz müşkülât olacak. Fakat memleketin selâmeti namına hayatlarını feda edebilenler memleketin daimî selâmeti namına neden bu harsî fedakârlığı da yapmasınlar? Eminim ki lüzumu taktir ve teslim etselerdi tereddüt etmeyeceklerdi. İşte acınacak nokta budur. Lâtin harflerin kabulü fikrinin şimdiki hâlde

memleket münevveratı nezdinde ekalliyette kalacağını biliyorum. Fakat hiç olmazsa hisseme düşen vazifeyi yapmış olmak için diyorum ki memleketi kurtarmak için en lüzumlu tedbirlerden biri harflerimizi değiştirmektedir.

Lâtin Harflerini Kabul Edince

Lâtin harflerini kabul edecek olursak kitaplarımız ve gazetelerimiz nasıl intişar edecek? Şimdiden şunu söyleyelim ki Meselâ Resimli Gazete'nin münderecatı yani sekiz sahifelik yazı Lâtin hurufatiyle tam 12 sahife yani birbuçuk misli yer tutacaktır. İşte size bir misal:

Lâtin hurufatıyla bir fikir:

Hüséein Djahid Bey vé emsali zévatin arzou itdikléri latin houroufati bizim zannimizé geuré yazi yi kolaylachedirmak cheuylé doursoun bilâkis pek tohaf bir souretdé zorlachediradjadir. Latin houroufatilé güzel lissanimizdaki indje ahengui hem bozmouche, hemdé lisanimizi keurletmiche olourouz.

Ichté Ressimli Gazetanin fikri boudan ibaretdir.

[Metnin orijinalini aynen aldık. Sonra aşağıdaki şekilde eski alfabe ile yazılır. Tabiî biz o alfabenin günümüzdeki okunuşunu vereceğiz].

Hüseyin Cahit Bey ve emsali zevatın arzu ettikleri Lâtin hurufatı bizim zannımıza göre yazıyı kolaylaştırmak şöyle dursun bilâkis pek tuhaf bir surette zorlaştıracaktır. Lâtin hurufatıyla güzel lisanımızdaki ince ahengi hem bozmuş hem de lisanımızı kirletmiş oluruz. İşte Resimli Gazete 'nin fikri bundan ibarettir.

Resimli Gazete, Nu. 3, 22 Eylül 1923

3.2. HARFLERİMİZİN KABAHATİ

İbrahim Alâattin [GÖVSA]

Harflerimizi değiştirmek meselesi iki de bir de ortaya çıkar. Bazı kanaatlara göre memleketin dertlerini baştan başa şifa-yâb edecek iksir budur. Yazımızı değiştirirsek yani munfasıl harfleri veya Lâtin harflerini kabul edersek memleket cehaletten kurtulacak, servet, ümran ve herşey hâsıl olacak derler. Muhterem Milaslı doktorun munfasıl harflerini herkes bilir. Kezalik Enver Paşa'nın icat ettiği ve tehdit altında bile yürütemediği mahut... yazıyı hepimiz hatırlarız. Meselâ son günlerde yine kurcalandı. Bilhassa Hüseyin Cahit gibi irfan ve tahrir âleminde mühim bir şahsiyet olan bir zat Lâtin hurufatının kabulüne şiddetle taraftar olduğunu yazdı..

Acaba Lâtin hurufunu kabul etmekle Hüseyin Cahit Beyin iddiaları veçhile hakikaten Türkçeye tılsımlı bir asanın tesiri ile âdeta ân-ı vahidde esasından değişecek midir?

Dünyada buna mümasil bir tecrübenin yapılmış olduğunu bilseydik yani tesis etmiş bir harsı, medeniyeti ve asırlardan beri kitapları ve kütüphaneleri bulunan bir milletin daha kolayı varmış diye yazısını değiştirmeye teşebbüs ettiğine vâkıf olsaydık hiç olmazsa ona kıyasen belki bir hüküm vermeye daha doğrusu bir tahmin yapmaya imkân olurdu. Böyle bir tecrübe bilinmediğine göre yukarıki suale evet yahut hayır diyebilmek için fazla cesaretli olmalıdır.

Şüphesiz ki mesele tetkik ve tamike muhtaçtır. Yalnız hislerimize müracaat edersek aldanabiliriz. Ya ale'l-ıtlak maziye ve an'aneye tâbi kalarak alıştığımız harflerin değiştirilmesini hatırdan bile geçirmek istemeyiz, yahut terakkî ve medeniyet heyecanıyla Lâtin harflerinin vaat eder göründüğü kolaylıklara kapılırız. Binaenaleyh bu mesele üzerinde düşünürken mümkün olduğu kadar hislerimizi ve itiyatlarımızı bir tarafa bırakıp asıl işin kendisiyle karşı karşıya gelmeye çalışmalıyız. Lâtin harflerini kabul etmek isteyenlerin delilleri şu esaslarda toplanabilir:

1. Yazımız güç öğreniliyor.
2. İmlâmız takarrür edemiyor.

3. Ecnebiler lisanımızı harflerin güçlüğünden dolayı öğrenmeye rağbet etmiyorlar.
4. Az çok tahsil edenlerimiz bile bir makaleyi yanlışsız okuyamıyorlar. Bunların neticesi olarak gazetelerimizi, kitaplarımızı ancak pek mahdut insanlar okuyabiliyor ve maarifimiz intişar etmiyor.

Şu esaslar daha etraflı olarak izah ve takviye edilebilir. Hepsi de kabil-i itiraz olmayacak derecede aşikâr şeylerdir. Ancak bu mahzurların vücudu Lâtin harflerini kabul etmemiz için kâfi midir?

Şimdi bir de aleyhte olanların irat edecekleri mukabeleleri hulâsa edelim:

1. Yazımız bugünkü usulle iki üç ayda öğreniliyor. Lâtin harfleriyle kıraat için hiç olmazsa bunun yarısı kadar bir zamana ihtiyaç vardır. Acaba çocuğun bir ay, hatta iki ay evvel okumasıyla her müşkül hallolunacak mıdır? Lâtin yazısına nispeten yazımızı öğrenirken yazı yazma güç olmasına mukabil, kullanırken yarıdan fazla kolay olduğunu unutacak mıyız? Âdeta klişelere benzeyen kelimelerimizle mütalâa ve tahririn daha kolay ve iktisadî olduğu meydanda değil midir? Yazımız stenografinin temin ettiği kolaylığı kısmen ifa etmiyor mu? Harflerimizle bir satıra koyduğumuz cümleyi Lâtin harfleriyle en aşağı iki satırda yazmak ihtiyacında değil misiniz?

2. İmlâmızın mukarrer olmasında harflerimizin kabahati nedir? İlmî bir encümen başka yerlerde olduğu gibi bir şekil tespit etti mi? Her kelime için bir şekil tayin olunarak mektep kitaplarından itibaren neşriyatta bu imlâ esası ittihaz edilirse imlâdan dolayı harflerimizin değiştirilmesine ihtiyaç kalır mı?

3. Ecnebiler mecbur olur veya alâka duyarlarsa Mısır'da ve Suriye'de Arapça öğrendikleri gibi Arapçadan kolay olan lisanımızı da öğrenmeyecekler midir? Dünyanın belki yarısı ya mecbur veya alâkadar olduğu için yazısı ve imlâsı bizimkinden çok güç olan İngilizceyi nasıl öğreniyor?

Acaba Arnavutların Lâtin harflerini kabul etmeleri üzerine kaç ecnebi Arnavutça öğrenmek ihtiyacı duymuştur?

4. Bugün tahsil adamlarımız bile bir makalede bilmedikleri kelimeleri yanlış okuyorlar. Fakat Lâtin harfleriyle yazıldığı için doğru okumuş olsalardı, o bilmedikleri kelimelerden ne anlayacaklardı? Yazı lisanıyla konuşma lisanının, halk edebiyatıyla, havas edebiyatının arasında olan dolamayan uçurumu Lâtin harfleri imlâ edebilecek midir? Kullandığımız bütün kelimeler tayin ve tespit edilmedikçe bunların şimdiki yazılarımızla veya Lâtin harfleriyle bir farkı var mıdır?

İşte öyle tahmin ediyorum ki Lâtin hurufunu istemeyenler de aşağı yukarı bunları söyleyeceklerdir. Acaba hangi taraf daha haklıdır ve memleketimizde cehaletin çokluğu, maarifin ve medeniyetin kolay terakki etmemesi meselesinde harflerimizin kabahati var mıdır?

Şimdilik bunun takdirini muhterem karilere terk ediyorum.

Resimli Gazete, S.27, 8 Mart 1924

3.3. LİSÂN TAHSİLİNİN LÜZÛMU

Tahirü'l-Mevlevî

Sathî bir nazarla bile bakılsa görülür ki mahlûkât-ı ilahiye, cinsen değil, nev'an de birbirine tamamiyle benzemez. Hadd ü hasarına imkân-ı tasavvur olunamayan bedâyi-i kevniyye şekl, renk, râyiha, savt ü saire i'tibariyle yekdigerinden epeyce farklıdır.

Fâtır-ı Mutlak hazretleri, kudret-i kâmile ve muhayyeresini göstermek içün olmalı ki bî-tenâhî mübde'atını, fabrika ma'mûlâtı gibi birkaç kalıb üzerine dökmemiş, masnû'âtının her birinde ayrı bir kemâl-i hilkât göstermiş. Âferînişi ekmel bulunan insanları da yüz ve söz i'tibariyle başka başka yaratmış.Daha garibi bir lisân ile konuşan Adem ve Havva'nın ahfâdını lügât-ı muhtelife ve elsine-i mütenevvi'a ile mütekellim kılmış, suver ü elsine ihtilâfındaki hikmet-i celîlesini de (Ve min âyâtihî halkus semâvâti vel ardı vahtilâfu elsinetikum ve elvânikum, inne fî zâlike le âyâtin lil âlimîn(âlimîne) ayetiyle beyân buyurmuştur.[1]

Mehd-i beşeriyyetten âfâk-ı medeniyyet ü vahşete yapılan ve efrâdının kesreti dolayısiyle ancak ümem ü akvâm ünvân-ı umûmisiyle sayılan insanların tevhîm-i merâmına vasıta olan bugünkü lisânların sekiz yüzü mütecâviz bulunduğunu bir yerde görmüştüm. Bu miktarın yüzde doksanı tarh edilse bile hâl-i hâzır insanlarıyla anlaşmak isteyenler içün yedi, sekiz lisânın ta'lim ü tekellümü vacîbât-ı ictimâ'iyyeden sayılmakta, ve bir şahıs, bildiği lisânlar kadar add olunmaktadır.

Pişvâ-yı medeniyet telâkki eylediğimiz Avrupa'da elsine-i hâzıradan başka (Langne morte) denilen elsine-i metrûke ve mensiyenin bile tedrîsi içün mektebler varmış, ale'l husus -Hazret-i İsa'ya hiç de münâsebeti yokken- Hrıstiyanlık'ın lisân-ı dînîsi bilinen Latince her mektebde okutulur imiş.

Orada öyle yapılmakta iken buradaki mekâtibden Arabî ve Farisî dersleri gazetelerin yazdığına göre kaldırılıyor, bir Türk'ün orada belleyeceği ba'zı kelimât ve ta'birât ile lede'l-hâce bir Arap ve Acem'le anlaşabilmesi imkânı izâle edilmiş

oluyormuş. Yeni yetişecek neslin Arabî ve Farisî yazılmış dinî, ilmî, edebî kitaplara karşı büsbütün yabancı bırakılması da caba!

Dâr-ül-fünûn'da bugün dîvânları şerh ü tefsîr edilmekte olan şu'ra-yı eslâfe:

Bir zaman olacak ki sözleriniz, memleketinizde anlaşılamayacak, onları tefsîr ü tevzîh içün en yüksek bir mektebe (Şerh-i bütûn) diye bir ders konulup yazılarınıza ma'ni verilecek! Denseydi eminim ki o adamlar şu hâlin vukû' bulacağına inanamazlardı. İnanmış olsalar da bundan iftihâre değil, inkisâre düşerlerdi.

İnşâ'-Allah yanılıyorum, öyle tevehhüm ediyorum ki biz bugün eslâfın dîvânlarını ve mustalah yazılarını müşkilât ile anladığımız halde bizden sonrakiler şimdiki gazeteleri de doğru, dürüst tefehhüm edemeyecekler, belki vakâyi'i asrî öğrenmek içün Avrupa müsteşriklerinin i'ânesini bekleyecekler. Çünki Arapça ve Acemce'nin en basit kavâ'idini ve en meşhûr kelimâtını bile bilemeyecekler.

Zaten çekindiğim felâket heman da başlamış gibidir. Çünki: Okuduğunu anlamayan, yazdığının farkında olmayan kimseler, mutlak ü'l-inân olarak kalem kullanıyor. Geçenlerde akşam gazetelerinde birinde bir fıkra vardı. Ma'hûd Sarı Ali'den bahs edilirken Aksaray ahalisini harâc-güzâr etmişti denilecek yerde harâc-güzar olmuştu diye yazılıyordu! Kezâ sabah gazetelerinden biri de "….mumâ-ileyhümîn dünden i'tibaren yeni vazîfelerine başlamıştır." diyordu. Şeyh Galib'in dediği gibi:

Her fasl-ı baharına kıyâs et
Söyletme hazanların hirâs et

Ehibbâ'dan bir zâtın Celâl Bey nâmında bir mahdûmu vardır. On iki yaşlarında bulunan bu zeki çocuk, Fransızca'yı gayet iyi söyler. Birkaç gün evvel bir fanilacı dükkanında bulunuyormuş. Oraya iki Fransız zâbiti gelmiş. Celâl Bey'in tercümanlığıyla fanila ısmarlamışlar, sonra duvardaki (El-kâsibü habîbullah) levhasının ne demek olduğunu sormuşlar.

Celâl Bey, ibâreyi okumuş ise de Arapça olduğu içün meâlini bilmediğini söylemiş. Zâbitler, lisânlarını tekellüm ettiğinden dolayı çocuğu takdîr ile beraber Arapça'nın Müslümanlıkta din lisânı olduğunu ve dindâr olanların lisân-ı dinîyi bilmesi

lâzım geldiğini nâzik-âne bir ifade ile anlatmışlar. Yavrucağız, ecnebî zâbitlere karşı hem sıkıldığını, hem de sözlerini doğru bulduğunu anlatıyordu.

Benî Ekrem sallallâhü aleyh ve selem efendimiz, vahiy kâtiblerinden Zeyd bin Sâbit'e İbranî lisânını öğrenmesini –Bahârî'nin Kitab'ül Ahkâm'ında mervî olduğu üzere– emr eylemiş ve mülûk-ü ümerâya gönderdiği süferâyı lisân-ı mahalliye vâkıf olanlardan intihâb etmişti.

Fi'l-vâki' biz Türküz, fakat el-hamdüli-llâh müslümanız. Lisân-ı kavmiyetimizi terâkki ettirmek gayreti lisân-ı dinîmizi öğrenmeye mâni' ve onu terk etmeyi bâdî olamaz. Ale'l-husûs ve maâ'l-esef bizden ayrılmış birtakım Arap hükümetleri var ki yakında bunlarla münâsebât-i siyâsiyyede bulunacağız. Görüşülen kimsenin az, çok lisânını bilmek, elbette onunla daha kolay anlaşabilmeyi intâc eder.

Tatvîl-i makale ve o nisbette kelâl ü melâle müsâit olan şu bahsi daha ziyâde uzatmak istemiyorum. Zaten maksadım Fransız zâbitlerinin beyânâtını nakl etmek ve her doğru sözü Avrupalılardan işitmek merakında bulunanlara işittirmek idi. Binâenaleyh herhalde bilmek, bilmemekten ûlâ ve şarkın iki mühim lisânını mekteb programlarından çıkarmak nâ-becâdır diyerek sözü kesiyorum.

Dipnot:
[1] Rum Suresi 22. ayet. Anlamı: Göklerin ve yerin yaratılması, dillerinizin ve renklerinizin farklı olması da O'nun (varlığının ve kudretinin) delillerindendir. Şüphesiz bunda bilenler için elbette ibretler vardır.

Mahfel, C.4, S.39, Ocak 1925, s.43-45

3.4. EDEBİYAT TARİHİ TEDRİSÂTINA DA'İR

Ziyaeddin FAHRİ

Orta tahsilin yüksek müesseseleri olan liselerin edebiyat derslerine da'ir olmak üzere son zamanlarda yapılan ıslahât ve ilâveler ile bunlara ait tedrisât, bizi bâ'zı mülâhazaları serde sevk ediyor. Bu mülâhazalar aynı zamanda, bi-l-hâssa liselerin edebiyat derslerini tedris ile meşgûl olan arkadaşlarım ile yapılmış bir musâhabe olacaktır.

-1-

On dokuzuncu asrın ilmî ve tarihî cereyanlarından biz, ma'lûm olduğu üzere, ancak yirminci asrın ilk yıllarında müteessir olduk. Bi-l-hâssa (sosyoloji – ictima'iyyât) mefhûmuyla az çok muvâneset kesb ettikten sonra bu te'sir, fevk-al-âde artmış, artık, bizde de ictimaî hâdiselerin ve müesseselesin şe'ni tedkiklerine doğru mühim hatveler atılmıştır. İşte orta tahsilde gençlere verilen edebî hars üzerinde yapılan ıslahâtın menba'ı. Hepimiz biliyoruz ki Sultânî programlarında gördüğümüz edebiyat tarihi dersleri, aynen tarih gibi Osmanlılar merhalesinden ibtidâr ediyordu. Tarihi menşe'e; mâ'zimizin mebde'ine ait olmak üzere beliren hafif ışıklarla anlaşıldı ki siyasî ve ictima'î tarih gibi, edebî tarih sahasında da bir fikr-i tahavvül yapmak lâzımdır. Bu i'tibar ile edebî tarihin menşe'ini, Orta Asya'ya, Orhun Abideleri'nin rekz edildiği devirlere, Uygur medeniyetinin teşekkül ettiği sahalara götürebilir. Hatta belki daha uzaklara giderek Hiyung-nularda Türk edebiyatı tarihinin menşe'ini arayabiliriz. Liselerin son sınıfındaki edebiyat tarihi programları, işte bu mütâlaa ile genişliyor, Tukiyu ve Uygur devirlerini kadro içine alıyor, ve bugüne gelinceye kadar Türklerin tevzi' ve tavzi' ettiği coğrafî mıntıkaları devir devir, lehçe lehçe tedkik ediyor.

Hiç şüphesiz ki tarihî şuûra mâlikiyet, ve bundan alınacak hamle ile âtiye doğru teveccüh bakımından bu değişmenin kıymeti çok mühim ve çok büyüktür. Yalnız her samimî emelin ve güzel düşüncenin tatbikâtında tesâdüf edilen müşkiller ve mani'âların burada da kendisini gösterdiğini bütün mu'alim arkadaşlarım bilirler. Birçok mu'allimler tanıyorum ki Türk edebiyatı tarihini tedkik ederken Osman Gazi'den daha geriye gitmenin, Âşık Paşa'dan daha uzaklara doğru yürümenin maddeten ve ilmen imkânsız olduğunu samimiyetle i'tirâf ediliyorlar. Son yıllarda Fuad Bey'in bu sahaya

ait olmak üzere saptığı bâ'zı fikirlerden sarf-ı nazar edilirse bu i'tirâfın acı bir hakîkât olduğu meydandadır.

Diğer taraftan klasik ve mektebî tedrisâtra matlûb olan cihet, bilgilerin sadece mevcûdiyeti altında bulunmalıdır. Bi-l-hâssa bu cihet mühimdir. Hatta bu bakıma göre mekteplerde edebiyat tarihi derslerinin matlûb gayesine hiç yaklaşılamadığını acı bir hakîkât olarak işaret etmek isteriz. Mevcûd menba'lardan çıkarılan fikirler, şuradan ve buradan toplanılmış, ictima'î muhiti ve coğrafî mıntıkası birbirine karışmış sahalara aittir. Gerek ta'lîm zümresi ve gerek talebe kitlesi bu yüzden fikrî bir anarşi içinde kalıyor. Zamanı -kronolojik bir silsileye ve mantıkî- lojik bir mefhûma mâlik olmayan bilginlerin tedrisâtında elde edilecek neticenin böyle olacağı ise pek tabi'îdir.

-2-

Edebî tarihe ait tedrisâtın bu neticeyi tevlîd etmesi, doğrudan doğruya tarihin mahiyetinden inbiâs ediyor. Şüphesiz ki cem'iyyetlerin edebî müessesesi ictima'î muhitin bir mahsulü ve siyasî teşekkülün bir ayînesidir. Halbûki henüz tarihimizin muhit ve teşekküllerinin tasvîr ve tersîmi muayyen ve usûllü bir şekilde yapılmamıştır. Türk tarihi nereden başlıyor? Bu mebde'in bulunduğu ve devam eylediği ictima'î bünyenin sahası nerededir? Mebde'den bugüne doğru gelirken ne gibi tevakkuf noktaları vardır? Bu tevakkuf noktalarının seciyevî olan cihetleri nelerden ibârettir? Kavmî edebiyata müessir olan yabancı âmiller, cereyanlar nelerdir? El-hâsıl başlangıcından sona kadar edebî müessesenin geçirdiği safhaların tarihi bir teşrîh ve tasvîri. Hiç şüphesiz tenkidî ve tahlilî düşünceler; ancak böyle bir tasvîrden sonra gelecek bir ameliyedir. Halbûki edebî tarihimize ait bu mahiyette hiçbir teşrîh mevcûd değildir.

Diğer taraftan ilmî mânada edebiyat tarihinin, bir ictima'iyyât şubesi olduğu şüphesizdir. Şu halde her şeyden evvel sosyolojik şerâit ve evsâfa hâiz bir edebî tedkikât zemini açmak icâb eder. [Aguste] Comte'un (Hikmet-i İctima'iyye)si, Durkheim'in (Vâk'a-i İctima'iyye)si edebî sahada da tatbîk sahası bulur. Esâsen edebî şahsiyetler ve müesseseler, ictimâî değil midir?.. Binâen-aleyh muhtelif ictima'iyyât mekteplerinin izâh umdelerini, edebî hadisâta tatbîk etmek, elde edilecek fâideyi taz'îf edecektir. Bu i'tibar ile liselerdeki ictima'iyyât derslerinin edebiyat tarihi ile olan alâkası kendiliğinden tezâhür ediyor. Cem'iyyetin muhtelif ictimaî müesseselerin tasvîr ve izâhını, tekâmüllerinin tarzını aramaktan edebiyat tarihinin edineceği alâka ve istifâde

azîmdir. Edebî müessesenin başından sonuna kadar ta'kib ettiği hat, nerelerde kesiliyor, nerelerde yükseliyor? Bi-l-hâssa bedi'î tekâmül nasıl bir yol ta'kib etmektedir? Edebî hâdiselerin, şâ'irlerin ve ediblerin hayat ve kıymetlerini araştırırken bu suallerin cevabı, hakikî bir edebiyat mu'allimini hakikâten işgal etmeye değer. Karşımızdaki gence, bütün avârızdan ve tezâhürlerden ârî olarak bir edebî bünyenin teşrîhini yapmak istiyoruz. İlmin düstûru olan (nasıl?) sualine başka türlü cevap vermek imkânsızdır. Edebî vak'ayı bir (şey) olarak nazar-ı dikkate almak, onu bütün enfüsî ve kabulî mefhûmlardan tecrîd ederek şe'ni mahiyeti ile düşünmek isteyen ilmî edebiyat tarihinin, bu mesaisinde, ictima'iyyât derslerinden edineceği faydayı artık tasavvur edebiliriz.

Şu halde edebiyat tarihi dersleri, ilmî ve klasik bir tahsil esnasında, evvelen tarihe istinâd ediyor, tarihi ma'lûmlar üzerine binasını kuruyor. Sâniyen bu binanın mahiyetini, teşekkül sebebini, derecesini ve kıymetini…. bilmek hususunda ictima'iyyâta müracaat ediyor. Ancak bu tarz tedkike tâbi' ve merbût olmak suretiyledir ki edebî tarihe ait ilmî tecessüslerimizi tatmin etmek kabil olacaktır.

-3-

Edebiyat tarihi, ictima'î müessesenin ilmî olmak i'tibâriyle ayrıca ictima'î ulûmden birisidir. Diğer taraftan bütün cem'iyyet ilimleri arasında mütekâbil yardımlar ve münâsebetler vardır. İctima'î ilimlerden biri olan lisaniyât, bi'l-hâssa edebî tarih ile samimî ve sıkı surette alâkadârdır.

İctima'iyyâtçıların gösterdiği vechile lisaniyât, umûmiyetle lisan hadisesini tedkik eder. Bu hadise, tekâmül ve istihâlesi esnasında başlıca üç nev'iden tebeddül geçiriyor. Bunları ayrı ayrı görelim:

1- Kelimelerin mânâlarındaki tebeddüller: Aynı kelime muhtelif devirlerde muhtelif mânâlarda kullanılabilir. Meselâ rûhiyât kelimesinden metafizik bir mânâ anlaşıldığı devir ile ilmî mânâ anlaşıldığı zaman vardır. Kezâ meşrûti hükümet ile idare edilirken (nâzır) kelimesine verdiğimiz mânâ bugün aynı mıdır? Bi'l-mukâbele (vekîl) de aynı mahiyettedir… ilh.
2- Münâsebetleri ifade etmek için kullanılan vasıtalarda tebeddüller: Meselâ edebî lehçelerdeki teşbih ve istiâreler, lafzî sıfatlar daima aynı değildir. Meselâ yavuklusunun boynuna, levend endamına meftûn bir Anadolu kızı,

onu bir kal'a bedenine benzetmiştir! Bu vasıtaların değişmesi ilk bakıma basit gibi görünüyorsa da hakîkatte izâha muhtaç bir noktadır.

3- Kelimelerin tarz-ı telâffuzunda tebedüller: Kelimeler bünyesini muhâfaza etmekle beraber sadaî husûsiyetler noktasından değişiklikler geçirir. Meselâ gönül kelimesini ele alınız: Köygül, köngül, könül. Kezâ yığlamak, ağlamak, yığ, ağıt… gibi, hassâten Türk edebiyatının başlıca edebî lehçeleri olan Azerî, Anadolu, Çağatay lehçelerini ayırd ederken bu tahavvüller karşısında lisaniyât i'tibariyle tevakkuf etmemek imkânsızdır.

Nihayet doğrudan doğruya yeni kelimelerin hulûl ve duhûlünü düşününüz. Bütün bu lisanî şümûller, cem'iyyetin lisan müessesenin geçirdiği değişikliklerden ibârettir. Bunların karşısında (nasıl?) sualinin kendiliğinden göründüğü aşikârdır. Diğer taraftan edebî hadiseler, tezâhür i'tibariyle, lisanî hadiseler ile mürtebit değil midir? Bi'l-hâssa lehçelerin husûsiyetlerini, seciyelerini izâh mecbûriyetindeyiz. Orhun Âbideleri'nden bir satır, Uygur dualarından bir cümle alacaksınız. Sonra Kutadgu Bilig'den bir beyit, Hibet-ül Hakâyık'tan bir mısra', Divân-ı Hikmet'ten bir koşma intihâb edeceksiniz, nihayet Yunus'tan, Aşık Paşa'dan misâller alıp tedkik edeceksiniz. Bütün bu intihâbların hârici manzarası lisan çerçevesi içindedir. Birçok kelimelerin şekillerinde, sadaî ve telaffuzî husûsiyetlerinde izâh edilecek birçok noktalar vardır. Ve bütün bunları aydınlatacak ışık, lisaniyât tedkikleridir.

Görülüyor ki edebiyat tarihi derslerinde talebeye verilecek harsın ve tehzîbin esaslı olabilmesi içün ictima'iyyât dersleri içinde lisanî hadiselere da'ir verilecek ma'lûmatın yakından bilinmesi, edebî tedkikâtta tatbikâtının yapılması icâb etmektedir.

-4-

Liselerin programlarında yapılan ıslahâttan birisi de yeni bir felsefî ilmin ithâldir: Bedi'iyyât. Yunan kadîm zamanından beri metafizik ve felsefî mütâlaalar halinde devam eden estetik, son asırda ilmî bir mecra buldu. Mevzu'u güzellik olan bedi'iyyât, artık ictima'î ilimler arasında kendine mahsus bir mevki' tayin etmeye hazırlanıyor. Edebiyat tarihi derslerinin bu yeni ilim ve marifet şubesi ile alâkadâr olmaması mümkün müdür?

Edebiyat nazariyecileri, edebiyatın mücerred tarifini yapmak istedikleri zaman birçok tarifler ortaya atmışlardır. Larousse, âsâr-ı muharrirenin hey'et-i umûmiyesini kasd ediyor. Asım Efendi edebî terbiyeyi bi-z-zât maksûd addeden yazılarda müteşekkil bir edebiyat düşünüyor. Bu tarifleri istediğiniz kadar teksir edebilirsiniz. Fakat bunlar da hakikî edebiyatın seciyesini temyîz eden hiçbir cihet yoktur. Ne kadar ibtidâî bir devreye ait olursa olsun edebî âsârın bedi'î heyecan veren tarafı vardır. Edebiyat müverrihi, eser-i edebîde asıl araştıracağı seciye de bundan başka bir şey olamaz. O halde bedi'î heyecanın menşe'ini, suret-i tekevvününü, psikolojik evsâfını, keyfiyetlerine, tekâmülüne tedkik eden bedi'iyyât mütâlaalarından, edebiyat tarihi alâkadârları asıl müsteğni değildir. Herhangi bir şa'iri, herhangi bir şi'iri ve edebî eseri anlamak, sadece onların doğuşuna, ölüşüne, yazılışına ait tarihi ma'lûmata vâkıf olmak demek ise bedi'iyyât bilgilerine lüzûm yoktur. Halbûki müverrihin, münekkid ve müdekkikin gayesi; hadisenin eserin ve şahsiyetin esas mekanizmasını bulmaktır. Bu, böyle olduktan sonra bedi'iyyâtın mütâlaaları bize yardıma hazırdırlar. O zaman tarihi tedkike ilave edilecek bedi'î teşrîh en tatminkâr neticeyi tevlîd edecektir.

Diğer taraftan edebiyat tarihi derslerinden, bi'l-hâssa klasik tahsilde, maksûd olan hedef; gençliğe edebî tekâmülü göstermektir. Bedi'î ictima'iyyâtçılar ise, güzel san'atların yürüyüş hattını mümkün mertebe göstermeye çalışıyorlar. Bu hat ilk devirlerde destanî bir mahiyeti hâizdir. İşte Türk edebiyatında Oğuz, Uygur destanları, işte Orhun Âbidesi'nin menkıbeleri…. İctimaî bünyenin devamı zarfında bu hat bir noktada tevakkuf eder. O zaman edebî eserler ta'limi evsâf arz eder. İşte edebiyat tarihimizde Kutadgu Bilig parçaları, Yesevi'nin "Hikmet" leri….. Edebî müessese; didaktik nev'iden sonra zenginleşir. Lirizm, romantizm baş gösterir. Artık kavmin muhayyilesi; tabiat karşısında dinin içli hayatı içindeki beşerî aşk cilveleri yanında coşkun bir hâl almıştır…. İşte hakikî bir bedi'iyyât, bize güzel sanatlar içinde edebiyatın ve şi'irin bu çizgiyi ta'kib ettiğini gösterince, hiç şüphesiz edebî bilgimiz daha renkli ve kuvvetli olacaktır.

Bütün bunlardan sarf-ı nazar, şi'ir ve edebiyat, hadd ü zâtında bedi'iyyâtın mevzu'udur. Bedi'î heyecan, enfüsî ve te'siri hayatta kaldıkça rûhiyâtın tedkikâtına münhasır kalır. Fakat bu heyecan, kendisinde zengin bir ibdâ' kabiliyetini taşıyor, ve hâricî malzemeyi kullanarak afâkileşmek istiyor, o zaman (güzel sanatlar) vücuda gelir. Şi'ir ve edebiyat ise bunlardan biri değil midir? Fi'l-hakîka şi'irimizin güzellik yaratmak

gayesiyle geçirdiği ibdâ'î faaliyet esnasında kullandığı vasıtalardan biri de lisan ve kelimedir. Bedi'iyyât bakımına göre şi'ir ile heykeltıraş, mûsikî ile nesir… Arasında mahiyet ve esas i'tibâriyle hiçbir fark yoktur. Esasen bunlar aynı tohumun, aynı şeyin, muhtelif şekillerde tezehhür ve tezâhüründen başka bir şey değildir.

Bedi'iyyât; gerek felsefe ve rûhiyâtın ma'lûmlarından, gerekse ictima'iyyâtın mu'attellerinden aldığı kuvvet ile bize birtakım meslek ve mekteplerin mevcûdiyetini gösteriyor: Klasizm, romantizim, sembolizm, realizm… ilahe bunların her birine göre bedi'î şuûrun nasıl işlediğini, bâtınî hayatımızla hâricî âlem arasında mesleklere göre mevcûd olan münâsebetleri ondan öğreniyoruz. Edebiyat tarihi ise baştan başa bu mekteplerin mümessilleriyle, şahsiyetleriyle ve eserleriyle doludur. Şüphesiz ki biz bedi'î mesleklerin teşekkül vetirelerine derinden vâkıf olursak edebî şahsiyetlerin mahrûmiyetine nüfûz etmiş oluruz. Diğer taraftan san'at mektepleri ile bedi'î cereyanlar, bir nev'i (umûmî fikirler) dir. Dağınık, birçok müşahhas vâkı'aların deryası olan edebiyat tarihinde bu umûmî fikirlerin ifâ edeceği ilmî hizmet ise azimdir. Böylece gerek mu'allim, gerekse karşısındaki talebe kitlesi, mu'ayyen kadrolar içinde ma'lûmatını birleştirir, hafızanın ve mefkûrenin humûlesi azalmış, el-hâsıl (tasnîf) dediğimiz umdelerin ilmî nef'î kendisini derhâl göstermiş olur.

Hulâsa hangi cepheden hareket edersek edelim, edebiyat tarihi ile bedi'iyyât arasındaki münâsebet derhâl kendisini irâe eylemektedir. Âlî, ihtisas mekteplerine anâsır hazırlayan liselerde gençliğe verilecek (edebî hars) ın asıl temelini, ana çizgilerini daha çok bu yeni felsefî ilmin, bedi'iyyâtın yardımı ile teşkîl edebiliriz. Bu i'tibâr ile felsefe grubu içinde mevcûd olan bedi'iyyât programı, edebiyat tarihi ile samimî surette münâsebetdârdır. Biri diğerine nazariye ve izâh, diğeri ötekisine şahsiyet ve vâkı'a verecek, bu mütekâbil yardımdan her iki taraf azîm, muzâ'af istifâdeler edineceklerdir.

-5-

Edebiyat tarihinin bağlı olduğu bilgi şu'beleri yalnız bundan mı ibârettir? Şüphesiz ki hayır! İctima'iyyâtın adesesi bize vahdet halinde (ictimaî bünye)yi gösteriyor. Bu bünyenin birçok üf'ûleleri vardır: Siyasî, ahlâkî, hukukî, edebî, bedi'î, dinî, iktisadî….. gibi. Bu üf'ûleler arasında karşılıklı münâsebetlerin, te'sirlerin, aks te'sirlerin bulunduğunu inkâr edebilir miyiz? Bu mantıkî lüzûmu, ictimâ'i müşâhedelerde te'yîd ediyor. En basiti bir ictima'î şekl olan (klan) dan en muaddel bir

(cem'iyyet) e kadar çıkınız, hepsinde ma'şerî amellerin iştirâkını gene göreceksiniz. Şu halde edebî tarih, ictima'iyyâtın siyasî, ailevî, hukukî, iktisadî… şu'belerine, ve bil'l-mukâbele bunlar da edebî tarihe bağlıdırlar. Bir asrın bir devrin edebî tarihine ait bir kroki çizmek istediğiniz zaman, eğer hakikî bir izâh yapmak istiyorsanız, mutlaka (cem'iyyet) in o devirdeki halini toplu halde düşünmek mecbûriyetindesiniz. Meselâ la-alet'taayyün bizim aklımıza gelen iki edebî şahsiyet, Bâki ile Nâbi, hiçbir zaman mücerred düşünülemezler.

Ey pây-ı bend-i dâm-geh-i kayd-ı nâm u neng
Tâ key hevâ-yı meşgale-i dehr-i bî-direng

ile başlayan ve:

Hurşide baksa gözleri halkun dola gelir
Zîrâ bakınca hâtıra ol mehlikaa gelir

beyti ile biten ve müte'âkib parçaları aynı kuvvette devam eden mersiyenin; şâ'irin yaşadığı (an) ile, ictima'î heva-yı nesimi ile bağlı olan köşesi yok mudur? Kezâ on yedinci asrın son nısfında yetişen Osmanlı klasik şâ'irlerinden Nâbi'nin bi'l-farz:

Ayıptır âkıle şeytan beni aldattı demek
Kendi nefsimdir eden nefsime ilkâ-i fesâd

beytini, Ebu'l-hayra verdiği nasihatleri, hatta gazelleri bir an göz önüne getiriniz, sonra da devrin siyasî bünyesini ve o bünyenin fezâsındaki bedbin rüzgarı düşününüz, ictima'î ma'nîyetin edebî sahada tecellisine şahid olmuyor muyuz?....

Edebî tarih derslerini daha ileriye götürürseniz, iktisadî vaz'iyyette kendi te'sirini ihsâs edecektir. İctima'î vak'alar arasında iktisadî hadisâta ehemmiyet ve rüchaniyet veren ictima'iyyâtçıların da tamamen değilse bile kısmen bir hakikati vaktiyle Tortum köylerinde gezerken ihtiyar bir köylünün sözlerinden sezmiştim. Devriş Hoca, bin rica ve ısrar ile bana bildiği türkülerden, mânilerden, koşmalardan parçalar okumuş, nihayetinde ilave etmiş idi:

— … Ama dadaş! Bu türküler, memlehetin hâlli, ve katli günlerinde söylenmiş. Şimdi ele şeyler gezer…..[1]

Görülüyor ki edebiyat tarihi tedrisâtı, hakikatte bütün bir harstan başka bir şey değildir. Bi'l-hâssa gençliğe verilmek istenen edebî bilgi; teferru'attan, kitap isimlerinden, adlardan, doğum ve ölüm tarihlerinden ibâret değildir. Hatta bunun hiçbir ehemmiyeti yoktur. Hakikî bilgi; edebî müessesenin menşe'ini, teşekkülünü ve tekâmülünü anlatmak, edebî tarihin seyr ve cereyanının tevakkuf noktalarını tesbit etmek, te'sir ve aks te'sirlerin mahiyetini kavramaktır. Gaye bu olunca her nev'i vasıtalara başvurmak ve ahlâkî, huhukî, siyasî, dinî… üf'ûlelerle münasebetini araştırmak gayet tabi'î ve elzem bir neticedir.

-6-

Liseler, ihtisas mekteplerine talebe hazırlıyor. İhtisas mektepleri, artık mefkûrenin üzerine konacak ma'lûmâtı verecektir. Bu ma'lûmât; kuvvetli bir zaferdir. Âlî mektepten çıkan bir genç, o zaman hayatı ve edebî âlemi en tabi'î bir adese ile görür: Hayat bir (bütün) dür, onun her tezâhürü kendi mahsûlüdür, şi'irin ve edebiyatın da ictima'î hayatta kendine mahsus bir rolü, hizmeti vardır ve edebî müessesede yürüyen, tekâmül eden, hayat ile omuz omuza çarpışan bir varlıktır. Esasen edebî tarih tedrisâtından maksûd olan asıl gaye de bu değil midir?...

Bu gayeye vusûlde hiç şüphesiz, edebiyat ve edebiyat tarihi dersleri yalnız değildir. Lise tedrisâtında onun en candan ve samimi yardımcıları var: Rûhiyat, ahlâk, felsefe, bedi'iyyât, tarih, mantık….. gibi. Zaten bu nev'i felsefî-ma'nevî ilimlerin hedefleri aynı şeydir. İstediğimiz şey, hayata atılan gencin şu'uru muvânesizliğine meydan vermemektir. Yapılacak fikrî inkılâb, hayatı ve cem'iyyeti olduğu gibi gören, gördükten ve yokladıktan donra ona müessir olmak isteyen bir (adam) enmüzecine muhtaçtır. Artık (şi'ir) in bütün derslerin fevkinde olduğu, veya (fizik) in yegâne ders bulunduğunu, veyahut bütün mektep derslerinin (riyâziyyât)a hasr edilmesi lâzım geldiğinş…. düşünmeyeceğiz. Çünki hayat yalnız bir şey değil, birçok şeydir. Bir kimya kanununa ait muâdele, bir hendese mes'elesi, bir mısra'ın terennümü, bir felsefî düşünce, bir fizik tecrübesi…. hep hayatî bir gayeyi istihdâf ediyorlar. Bu gayeye kavuşmak hususunda tarihi edebiyat tedrisâtı çok mühim roller oynayabilir. Fakat edebî müessesenin lebb ü esasına nüfûz etmek, şahsiyetlerin yetiştikleri ictima'î şerâiti

araştırmak şartıyla. Yoksa, daima yapıldığı gibi hiçbir tarihi mefhûma ve zamanı telâkkiye istinâd etmeyen tarih kayıtlarını, adları, seneleri, kitapları karma karışık sıralamak ile değil…

Dipnot:

[1] Memlehet, memleketin telaffuz tarzı. Ele, şarkî Anadolu'da "öyle" nin telaffuz tarzı. (Dadaş), Erzurum ve havalisinde İzmir'in (efe)sine tekâbül eden bir ta'birdir.

Muallimler Birliği, Ankara, S.17, 1 Kasım 1926, s.766-774

3.5. LİSELERDE EDEBİYAT TEDRİSATI

Ali Canib [YÖNTEM]

Üç yıldır Türk liselerinde tâ menşe'inden itibaren sistematik bir edebiyat tarihi gösterilmek isteniyor. Çünki bu günki resmî program onu emrediyor. Hâlbuki Türk tarihi, Türk lisanı, Türk edebiyatı bütün şümuliyle tetebbu' edilmiş, bu tarihe, bu lisana, bu edebiyata da'ir ma'lûmat "klasik" mahiyetini almış değildir. Klasik mahiyetini almayan şeylerin yeri ise ancak Dârü'l-fünûn ve âlimlerin mesai hücreleridir. Lise sınıflarına böyle şeyler giremez. Avrupa milletlerinin tarihleri, lisanları, edebiyatları tamamen tetebbu' edilmiş olduğu halde bile lise tedrisatının mihverini "edebiyat tarihi" değil, en güzîde şa'irlerin, muharrirlerin eserlerinden terbiyevî esaslara göre seçilmiş metinler teşkil eder. Demek oluyor ki Türk liselerinde tâ menşe'inden i'tibaren sistematik bir edebiyat tarihi gösterilmek kabil ve mümkün olsa bile doğru bir iş yapılmış olamaz. Çünki garbın en büyük edebiyat tarihi müderrisi ve aynı zamanda terbiyecilerinden biri olan Gustave Lanson bi-z-zât diyor ki: [Edebiyat tarihi yüksek tedrisâta (ya'ni Dârü'l-fünûn'a) tahsis edilmelidir. Orta tedrisâtta (yani liselerde ve emsal mekteplerde) esas müntahabâtlar olmalıdır. Çünkü edebiyat tarihi okutulurken yalnız birinci derecede ve terbiyevî kıymeti olan eserler değil, bütün edebî hareketleri olduğu gibi göstermek için ikinci, üçüncü derecelerde, ya'ni sade tarihi kıymeti hâiz eserler de gösterilmek mecburiyeti hâsıl olur. Bu gibi değersiz eserlerin orta tedrisâtta işi yoktur. Bundan dolayı ben orta tedrisatta edebiyat tarihi okutmaktan çok korkarım. Bi-l'akis beşerî hayatı tarassud ve müşâhedeye yarayacak edebi tetkikleri pek ziyade ehemmiyet veririm. Çocuklar küçük yaştan beri büyüklerin hareketlerine bakarlar, gördükleri şeyler hakkında mülâhazalarda bulunmayı severler. Bunlardan küçük bir tecrübe toplamış olurlar. Biz edebiyat okuturken bunun tevsi'ine çalışalım. Ona dersleri vasıtasiyle bitmez tükenmez birçok hayat manzarası verelim, öyle birçok hayat manzarası ki yaşanılanların en zengini olsun… Orta tedrisatta edebiyat, henüz zekâsı, hayalî seciyesi, bütün ruhî melekeleri inkişâf etmek üzre olan çocuğu asrın icâb ettirdiği âlemlerde teçhîz etmelidir. Çocuk bu vasıta ile demokratik terbiyeyi tamamen almış, zevki inkişâf etmiş ve aynı zamanda yanlışsız yazmayı ve konuşmayı öğrenmiş olmalıdır.]

Bundan birkaç sene evvel Amerika'da "ta'li mekteplerin gayesi ve prensipleri" , "ta'li mektepte tedris edilen derslerin her birinin gayeleri ve usûl-ü tedrisleri"

meselelerini halletmek üzere Amerika'nın en yüksek terbiyecileriyle mütehassıslarından mürekkep komisyonlar teşkîl edilmişti. Lisan komisyonunun raporunda münderic "Edebiyat Derslerinin Gayesi" ve "Edebî Eserlerin İntihâbına Hâkim Olacak Esaslar" kısmı Fransız müverrih ve terbiyecisi Gustave Lanson'un yukarıda hulâsa ettiğim mülâhazalarıyla esasta birleşmektedir. Hayat Mecmuası'nın 34'üncü sayısında bu esaslara da'ir izahâtım vardır. Burada hulâsa arz edeyim. Amerikalı mütehassıslar ve terbiyeciler diyorlar ki: [Edebiyat dersleri talebenin muhayyilevî, heyecanî hayatını zenginleştirmeli. Onların ruhlarında büyük şahsiyetlere -bu şahsiyetler ister muharrirler, ister o muharrirlerin eserlerindeki kahramanlar olsun- karşı bir takdir ve hayret uyandırmalı. Zevklerini a'zami derecelerde inkişâf ettirmeli. Talebe, daha derin duymakla ve daha canlı tahayyül etmekle kalmamalı, daha doğru daha sağlam bir tarzda düşünmeye ve edebiyatı yalnız doğru tefsîr etmeye değil, aynı zamanda sâlim ve ma'kûl bir tarzda hayatına tatbik etmeye de sevk olunmalıdır.

Bizim liselerimiz onuncu, on birinci sınıflarının programını kâmilen "edebiyat tarihi" işgal eder. Bi-l-hâssa onuncu sınıfta Türk çocuğu garp terbiyecilerinin yukarıda hulâsa ettiğim gayeleriyle uzaktan bile temas edemez. Bütün yıl eski Türk lehçeleriyle Yenisey ve Orhun kitabeleriyle, Orhun ve Uygur yazılarıyla, Türkçede vaktiyle kullanılmış olan muhtelif elifbalarla, Arap ve Acem edebiyatlarının tarihi inkişâflarıyla, İslamî edebiyatta tasavvuf te'sirâtıyla, Kutadgu Bilig'le, Ahmet Yesevi ile, Çağatay, Oğuz lehçeleriyle, Oğuz lehçesinin Şarkî ve Garbî iki şubeye ayrılmasıyla hulâsa Hicri 10. asra kadar Çağatay, Osmanlı ve Âzeri edebiyatlarının muhtelif tezâhürleriyle, Acem edebiyatının her devirde bunlara te'sirlerini öğrenmekle uğraşır. Bir yeni şi'ir, bir roman parçası, bir hikâye görmez. Evet, tam bir bütün yıl Türk çocuğunun kafası gayet eski bir ma'zi içinde, bir mezarlıkta dolaşır. Metin olarak da -sistematik edebiyat tarihi görmenin tabiî bir zararı olarak!- Kutadgu Bilig, Hibet'ül Hakâyık, Divân-ı Hikmet, Kitab-ı Bakırgani gibi hiç edebî kıymeti olmayan eserlerden alınma parçaları takur tukur okumaya çabalar. Bu eserlerin tarihî ve lisanî kıymetleri inkâr edilemez. Türk dilinin menşe'i hakkında tetebbu' yapan Avrupalı âlimler bunlarla uğraşırlar. Bizim Dârü'l-fünûn'da uğraşmalı. Buraya şunu da kaydetmeliyim ki Kutadgu Bilig bir asra yıkın bir zamandır, Avrupalı âlimler tarafından halline uğraşıldığı halde bugün okunmasında hâlâ ve tamamen ittifak hâsıl olamamıştır. Hibet'ül Hakâyık'a gelince bunu ilk önce Necip Asım Bey buldu. Okudu, neşr etti. Fakat Avrupalı mütehassıslar Necip Asım Bey'in okuyuşundaki hataları buldular, kendisini şiddetle tenkid ettiler. İşte bugün Türk

çocukları bu tatsız mu'ammâları halletmekle uğraşıyorlar. Bi't-tabi halledemiyor, fakat halletse Aşr-ı Şerif okur gibi okusa yine bir faydası yoktur. Çünkü mevzu' i'tibariyle gayet züğürt olan bu eserler, onda ne bir heyecan uyandıracaktır, ne büyük şahsiyetlere karşı bir takdir ve hayret! Zevklerini inkişâf ettirmek şöyle dursun üç senedir öldürüyor. Hele çocukların bunları okuyarak sâlim ve ma'kûl bir tarzda hayatında tatbik etmeye çalışmalarını beklemeyi hatıra bile getirilmemelidir. Bunu bütün yeni kudretlerle teçhîz etmek mecburiyetinde olduğumuz gençliği bugünkü hayatla hiçbir münasebeti kalmayan değersiz eserlerle uğraştırmak ne azim hatadır. Sanıyorum ki, bunu herkes takdir eder. Salomon Ronak, Gustave Lanson gibi alim mütefekkirler Fransız çocuğunu demokratik terbiye ile yakından temas ettirmek için "Orta Tedrisatta" da en ziyâde yeni eserlerle uğraşılmak lüzûmunu ileri sürüyorlar. Meselâ Gustave Lanson, "17. asır mı, 18. asır mı" unvaniyle verdiği uzun bir konferansında: "Bizden çok uzak olan 17. asır ortadan kalkmış bir dünyanın hayalî ve mahsulüdür'' diyor. Düşünmeliyiz ki Gustave Lanson Sorbonne'da edebiyat tarihi müderrisidir ve 17. asrın Malherbe, Boileau, Corneille, Racine, Moliére, La Fontaine, Descartes, Pascal, La Bruyére, Bossuet gibi adamların himmetiyle ne derece yükselmiş olduğunu herkesten iyi bilir. Fakat 17. asır edebiyatını, bugünkü Fransız çocuğunun ruhunu tamamen teçhîz edemeyecek halde görüyor: [Bugünün mürebbîsi, 17. asırda mevcut olmayan şeyleri bi'l-âkis 18. asırda bulur: Eski hükümet tarzının idealist ve amelî tenkidini, içtimaî duygunun hararetini, demokratik idarenin esasları olan hürriyet, müsavât, halk menfaati fikirlerini… ilh. Voltaire, Montesquieu, Diderot, Rousseau, Buffon bize daha yakındırlar. Bizim mirasımızı toplamak ve cehdimize devam etmek hususunda Racine ile Bossuet'den ziyade onlar çocuklarımızı daha iyi tenvîr ederler] diyor. Gustave Lanson bununla da kana'at etmiyor. Orta tedrisatta en çok 19. asır edebiyatının rolü olduğunu anlatıyor. Daha yakın eserleri tavsiye ediyor. Vakı'a, mekteplerde okutulmak üzre meydana getirilen en yeni "Edebi Kıraat" larda bu asra ait eserler, daha çok yer tutmaktadır.

Türk liselerinin bugünkü programına göre çocuklarımız 10. sınıfta kâmilen gayet eski bir ma'zi içinde dolaştığı gibi 11. sınıfın hemen hemen altı ayı da yine hayali silinmiş dünyalarda geçirmek mecbûriyetindedir. Geriye kalan üç dört aylık bir zaman içindedir ki Namık Kemal gibi, Abdülhak Hamit gibi, Tevfik Fikret gibi, Halit Ziya gibi Avrupaî zihniyette yetişmiş ediplere, şa'irlere temas edilmektedir. Namık Kemal'in, Hamit'in, Fikret'in, Halit Ziya'nın ve arkadaşlarının bugünkü gençliğe vereceği hissî ve fikrî unsurlar vardır, ve elbette Divân Edebiyatı şa'irlerinin, ediblerinin verdikleriyle

kıyas kabul etmeyecek derecelerde çok ve yenidir. Fakat lisan ve edebî nev'iler i'tibariyle noksanları aşikârdır. Bugün hiç birimiz Türk çocuğuna -Kemal gibi, Hamit gibi, Halit Ziya gibi, Fikret gibi yaz!-diyemeyiz. Binaenaleyh daha yakına ve yeni muharrirlere, şa'irlere inmek mecbûriyeti vardır. Aynı zamanda, dram, trajedi, komedi, pastoral şi'ir gibi edebî nev'ilere ait modeller edebiyatımızda gayet cılızdır. Liselere mahsus meydana konacak kıraat kitaplarıyla yardımcı eserlere garp edebiyatlarından muvaffak tercümeler de ilave etmek lâzımdır. İşte son haftaları dolduran gürültünün esası budur. Fazıl Ahmet Bey benim nokta-i nâzârımı kuvvetle müdafaa ederek 12 Ağustos tarihli Akşam gazetesinde gayet mühim bir makale neşr etmiştir. Burada son derece alâka-i bahş bir cihete temas ediyor: [Acaba edebî tedrisâtımızdaki gayesizlik yahut gaye ibhâmı neden ileri geliyor? Benim bu suale verdiğim cevap şudur: Edebiyat ile iştigâl edenlerin çoğu terbiyeye ait ilimlere intisâb etmemişlerdir. Binâen-aleyh edebiyat tedrisi meselesini bir terbiyeci gözüyle değil, doğrudan doğruya bir edebiyatçı nazarıyla mütalaa eylemektedirler. Hâlbuki yüksek tedrisât içinde meşru' ve tabiî olan bazı görüş tarzları hassâten orta tedrisât hakkında mutlaka dürüst ve asrî bir mahiyeti hâiz değildir. Bi'l-âkis, diyor,] "O bugünki programın öğrettiği şeyleri Bismillahın Be'sinde kırk deve yükü mânâ aramakla" müsavi tutmaktadır ki bu, pek yerinde bir teşbihtir. Fazıl Ahmet Bey yalnız edebiyat sahasında değil terbiye meselelerinde de geniş bir vukûf sahibi olduğu için garp mütefekkirlerinin bu muarrızda düşündüklerini pek iyi izâh ediyor: "Bizim her şeyden evvel ve -hatta maziye bakmak için bile- hem zamanımız olan gözlüklere, dürbünlere ihtiyacımız var. Milliyetperverlik, yeni bir kafa için eski hurâfeler içinde pineklemeye devam değil, milleti teceddüde, terakkiye ve Avrupaî tesisâta ve tekemmülâta doğru kaldırmak demektir" diyor. Programımız Avrupa mektepleri programları tarzına ifrağ edilince şu neticelerin hâsıl olacağını söylüyor: "Talebe efendilerin zihni kabuk, kılçık, çekirdek kabilinden bir takım fazlalıkları hazm etmeye çalışmakla yorulmaz. Bu suretle tedrisât zamanları daha aydınlatıcı, besleyici mevzulara hasr olunur ve bi-n-netice daha anlayışlı daha sâlim zevkli ve hususiyle daha dürüst bilgili bir nesil ortaya çıkar. Hem canlı, samimi, hem de pervasız, düzgün düşünceli bir nesil."

Yeni edebiyat tedrisâtımız terbiyevî gayelere ve bugünki Türk milletinin ihtiyacına göre seçilmiş müntehab parçalara inhisâr edince bu parçaların tarihî vaziyetini anlamak için -Fransız mekteplerinde olduğu gibi- çocuklarımızın eline muhtasar bir Edebiyat Tarihi kitabı verebiliriz.

Güneş Sanat ve Edebiyat Dergisi, S.14, 10 Temmuz 1927, s.2-3

3.6. BUGÜNÜN HAYÂTİ MESELELERİNDEN ORTA TERÎSÂTTA EDEBİYAT PROGRAMINA DÂ'İR

Ali Canib [YÖNTEM]

Muallim Hıfzı Tevfik Bey "Vakit" gazetesinde iki gün süren uzun makale neşr etti. Bu, benim "Orta Tedrîsâtta Edebiyat" ın hangi esaslara göre gösterilmesi lâzım geldiğini izâh eden mülâhâzalarıma cevap olarak kaleme alınmıştır. Ben garbın en büyük terbiyeci ve mütehassıslarının "Orta Tedrîsât" ta edebiyat derslerine tahmîl ettikleri muaddel ve pek mühim vazîfeleri madde madde sıralamıştım. Hıfzı Tevfik Bey –açıkça söylemeliyim ki– işi el çabukluğuna getiriyor, hâssaten " Orta Tedrîsâtta hangi eserleri seçeceğiz?" ünvaniyle yazdığım makaledeki fikirlerimi ortadan gâ'ib ederek "Edebiyat derslerinden gaye talebeye zevk ve neş'e vermek değildir" diyor. Bu hükümle karşılaşan kâri' "Ali Cânib, galiba edebiyat dersini eğlence menzilesine indirmek istiyormuş" demekte haklıdır. Allah cümlemizi – düşman diyemeyeceğim – dost şerrinden esirgesin! Gözüm öyle yıldı ki "Hayat" ın [33] ve [34] üncü sayılarını heyecanla açtım. Çok şükür her kelime, hatta şu satırlar bile yerli yerinde duruyordu:

Talebe daha derin duymakla daha canlı tahayyül etmekle kalmamalı, daha doğru, daha sağlam bir tarzda düşünmeli ve edebiyatı yalnız doğru tasvire değil, aynı zamanda sâlim ve ma'kul bir tarzda hayatımıza tatbik etmekte sevk olunmalıdır.

Hıfzı Tevfik Bey'i akıl ve iz'ânı yerinde bir zât olarak tanıdığım içün hepimizle beraber Amerikalı mütehassısların müşterek raporlarından çıkarılan şu mülâhâza karşısında hulûs u samimiyetle "Peki" diyecek tahmin ederdim. Maâ'mâ-fih – maâ'z-Allah – "Hayır" da diyemiyor. Bunları makalemde görmemiş davranıyor, yalnız bir dostunu – yani beni -satıh-bin bir adam olarak teşhîr ediyor.

Yazı yazmaya başladığım ilk günden beri "nasyonalist" tanıldığım, "milletperverlik" ceryanının tâ mebde'inden – karınca kararınca – bir hâdimi olduğum halde tâli'imin ne hazîn ve garip cilvesidir ki Hıfzı Tevfik Bey tarafından Orta tedrîsâtı "kozmopolitlik" e sevk etmek istediğim ihsâs edilmektedir ve ondan edebiyatın "asıl

hedefi çocuğu kendi harsına, kendi benliğine, muhît ü tarihine hürmet ettirmektedir" gibi mühim bir Türkçecilik dersi almış oluyorum:

Çıktım semâvâta hak-ı bir ser
Ettim semâvât ile beraber!

Hıfzı Tevfik Bey bu dersle kanâ'at etmemekte, beni okuduğunu yanlış anlar bir sersem gibi göstermektedir: "Gustave Lanson'un fikirleri Ali Cânib Bey'e hak verecek bir şekilde değildir. Lanson nihâyet asırların ehemmiyetine göre bir tasnîf yapılmasını söylemektedir. Yoksa Fransız çocuğuna kendi edebiyatını bırak, Alman edebiyatını tedkîk et, ondan ilhâm al, ondan hazz ve neş'e al dememektedir" diyor. Gustave mülâhâzalarından ancak benim bahs ettiğim mikdarda haberdâr olan Hıfzı Tevfik Bey, o büyük adamın şu esasî umdesine dikkat etmelidir: "Sistematik edebiyat tarihi yüksek tedrîsâta tahsis edilmelidir. Orta tedrîsâtta, terbiyevî gayelere göre seçilmiş parçalar esastır." Hıfzı Tevfik Bey bizim mevcud programı müdafa'a etmiyor demektir. Bu esasî umde ki yalnız Fransa'da değil, bütün medenî dünyada makbuldür. Lanson'a inhisâr etmeyen bu nokta-i nazar, terbiye ve tedrîs âleminde bir müte'ârrife olmuştur. Hıfzı Tevfik Bey bu müte'ârrifenin zıddını ileri veren bir Garp mütefekkiri biliyorsa haber versin, istifâde edelim, illâ "Gustave Lanson'un fikri belki de sadece bir fikir olarak münâkaşaya şâyândır. Fakat bir mektep programı yaparken nihayet kendi edebiyatında bir mütehassıs olmaktan fazla bir ehemmiyet verilmesi lâzım gelmeyen bir adamın hisse istinâd eden umûmî mütala'asıyla hareket etmek biraz aceledir." diye dev gibi koca müverrih ve koca tebiyeci mütefekkiri beğenmemesi ancak eğlenceli bir manzara mevcûda getirir.! İlahi Hıfzı Tevfik Bey sen, ben, hatta şu bu kim oluyoruz, Gustave Lanson kimdir! Himalaya'nın karşısında Çamlıca Tepesi bile değil de nihayet ve nihayet mercimek tanesi!. Lanson Fransız çocuğuna " Kendi edebiyatını bırak, Alman edebiyatının tedkik et, ondan ilhâm al, ondan hazz ve neş'e al" dememiştir. Ben de - Hayat'taki iki makalem herhalde yerlerinde duruyor sanırım! – Lanson'a böyle bir söz isnâd etmedim. Fakat Şunu da Hıfzı Tevfik Bey'e söylemiş olayım ki Fransız edebiyatının zengin ve rengin asırlarına ve bitmez tükenmez hazînelerine rağmen lisede o milletin çocuklarına bi-l-hâssa bugünkü Avrupa medeniyetinin menşe'i olan eski Yunan ve Latin edebiyatlarından başka İngiliz, Alman, İtalyan; Rus, İspanyol lisan ve edebiyatları öğretilmektedir. Nitekim Alman çocuğu da Orta tedrîsâtta, mu'âsır medeniyetin anası olan Yunan ve Latin edebiyatlarının yeni dramın teşekkülündeki

rolünden, Rasin (Racine) ve Corney (Corneille)den tutunuz da Ügo (Hugo)'nun "Notre Dame de Paris" sini ve "La legende des siécles" sına kadar nice eserler hem görüyor, hem de kendi edebiyatıyla mukâyese ediyor.

Avrupalılar kendi çocuklarını asrın manevî silahlarıyla techîz içün -millî edebiyatları bizimkinden tasavvur edilemeyecek derecelerde zengin olduğu halde- ecnebî eserlerinden kat'iyyen müstağni davranmıyorlar. Kana'atimce milliyetperverlik Türk çocuğunu yirminci asrın fikr ü harsından istifâde ettirmektir. Daha ileri gidiyorum: Benim anladığıma göre milliyetperverlik garplılışmak demektir.

Türk milletinin bir mazisi var. Onu tanıyacağız. Fakat Türk milleti mâzî içinde kalacak değildir. İşte bundan dolayıdır ki Hayat'ın (34) üncü sayısında münderic "Orta tedrîsâtımız içün hangi eserleri seçeceğiz" ünvanlı makalemde edebiyatımızın esaslı kollarını saymış, divân edebiyatından, aşık edebiyatından, tekye (tekke) edebiyatından, siyasî tanzimâtı müte'âkib zuhûr eden Avrupaî edebiyattan -terbiyevî gayeler gözetilmek şartıyla- intihâblar yapabileceğimizi- göstermiş ve ez-cümle: [Türk milletine mensûb bir zümrenin iştigâlini ve zevkini öğretmek, ve kısmen biraz muhayyilesini oynatmak, bedi'î hazzını okşamak i'tibariyle "Divân Edebiyatı" na orta tedrîsâtımızda çok dikkat ve i'tinâ ile ta'yin edilmiş mahdûd bir mevki' elbette vereceğiz. Hey'et-i umûmiyesi i'tibariyle "Aşık Edebiyatı" tahassüs noktasından bize pek yakındır. Koşmalar, destanlar, türküler içinde talebenin muhayyilevî ve heyecan-ı hayatını genişletecek, derinleştirecek hayli parçalar bulabiliriz… Avâmî tasavvuf edebiyatına ait eserler arasında da pek coşkun ve pek dokunaklı olanları vardır… (Vahdet-i vücut felsefesinin rıza ve teslim umdesini düşünerek) bu geniş düşüncenin daha evvel temas ve işaret ettiğimiz sebeplerden dolayı fikrî ve asrî kıymeti çok olamayacaktır…. Türk çocuğu kendi bedi'î ihtiyaçlarını en ziyâde dördüncü kolda, siyasî tanzimâtı müte'akib zuhûr eden "Avrupaî edebiyat" içinde arayacaktır. Çünki ancak bu edebiyat ile nesir - Heyet-i umûmiyesi i'tibariyle- okunur bir hale girmiştir. Hele on-on beş senelik yazılarımız ona pek yakın ve fev-al-âde faide-bahştır. Çünki on on beş seneden beridir ki Türk edebiyatı, lisân i'tibariyle asrîleşmiş, ya'ni konuşulan güzel Türkçeyi- bütün dünyada olduğu gibi- kendisine beyân vasıtası yapmıştır…Bu noktanın hâricinde kalan unsurlar - ya'ni çocuğun muhayyilevî, heyecanî hayatını derinleştirmek, ictima'î ve vatanî duygu ve fikirlerle onun hassâsiyet ve zekasını tenmiye etmek- i'tibâriyle yeni Avrupaî edebiyatın başta "Namık Kemâl" olmak üzere "Hamid", "Sezai", "Recaizâde

Ekrem", "Ahmed Rasim", "Süleyman Nazîf", "Hüseyin Rahmi", "Halid Ziya", "Tevfik Fikret", "Cenab Şehabettin" ve daha yenilerin eserleri elbette müra'caat edilecek vasıtalardır… Fakat Kemâl'in, Hamid'in, Fikret'in ilh… yazıları asrın edebiyatlarına nazaran her noktadan za'îftir. Mesela Türk Çocuğuna hayatın pitoreskini, insan psikolojisini gösterecek dramatik eserlerimiz yok denecek derecelerde ehemmiyetsizdir. Diğer nev'iler de zengin değildir. Bu mühimm noksanı talebemize garb edebiyatlarından numûneler göstermekle telâfi mecburiyetindeyiz… demiş, ve nihayet: [Hulâsa Türk çocuğu, kendi milletine mensûb muhtelif zümrelerin meydana koydukları edebî tezâhürlerden gâfil kalmamalıdır…] ibâresini kaydetmiştim.

Hıfzı Tevfik Bey bu mülâhazalarıma temas değil, takarrüb bile etmeksizin beni Türk çocuğunun benliğini gâib ettirmek isteyen bir adam gibi gösteriyor ve [… Bu ise en büyük tehlike, zararlı bir kozmopolitleşmektir ki gençliği asrî fikirlerden, "yeni adam" olmaktan büsbütün uzaklaştırır. Çünki bugünkü "yeni adam" kendisini, kendi milletini, kendi harsını, kendi mâzisini bile ve tanıyandır.] diyor.

Ben ya'ni Ali Canib: Kozmopolit, o, ya'ni Hıfzı Tevfik Bey'i nasyonalist!. Hey Ulu Tanrı beni başka türlü cezalandırmaz mıydın?!...

Türk edebiyatında ancak "Siyâsi Tanzimât" ı müte'âkib görünen ictima'î vatanî duygular, fikirler, Asya'dan değil Avrupa'dan gelmiştir. Bugün ve yarın her ma'nevî kudret yine oradan gelecektir. Büyük vatan şâ'iri Namık Kemal bilhassa on sekizinci ve on dokuzuncu asırlar Fransa'sından ders alarak haleflerine telkîn bahş olabilmiştir. Hıfzı Bey'in bundan ihtirâzı veya ihtirâz eder görünüşü ne yazık ki "Gavur oluruz diye şapka giymek ve giydirmek istemeyen bir softa bozuntusunun hareketini hatırlatıyor!

***

Yine Hıfzı Tevfik Bey: "İşi serinkanlılıkla ve kendi muhît ve ihtiyaçlarımıza göre halletmek en tabi'î vazîfedir" diyor. İşte benim "Hayat" ta intişâr eden iki makalem bi-l-hâssa bu vazîfe uğruna kaleme alınmıştır. "Kendi muhît ve ihtiyaçlarımız"ı görebilmek içün evvel emrinde yüksek garb terbiyecilerinin "orta tedrîsât"ta intihâb edilecek eserler hakkında söyledikleri şu mülâhazaları rehber ittihâz etmeliyiz:

1. Edebiyatın ilk harfi talebenin zihnî ve ma'nevî ufkunu genişletmektir.
2. İntihâb edilecek parçalar evvelâ şeklen ve esasen kuvvetli olmalı, yalnız tarihî kıymeti hâiz, bedi'î kıymetten mahrûm eserlerin yahut büyük fakat ihmalkâr bir muharrir ve san'atkârın kaleminden çıkmış bozuk düzen yazıların orta tedrîsâtta işi yoktur. Normal ve sahih bir surette san'at maddelerine hürmet eden muharrirlerden gayrısını kabul etmeyeceğiz. Sâniyen marazî, Vicieux, karakterler büyük bir san'atla çizilmiş olsalar bile gençlere gösterilmemelidir.
3. Edebiyat dersleri, talebeye her edebî nev'î hem en yüksek modalarıyla izâh etmiş olmalı, hem de bu nev'îlerden birine mizâcen bîgâne kalmak zarûriyetinde bulunan genci başkalarıyla tatmin edebilmelidir.

Garbın terbiyecileri, mütefekkirleri bu noktalarda ittifâk ediyorlar. O halde biz de "orta tedrîsât" ta edebiyat meselesini ancak bunlara göre halledebiliriz. Aksi iddi'âda bulunanlar varsa i'tirâzlarını "İsagoci" ye göre değil, bu mülâhazalara zıdd fikirlerin kitapta yerini göstermekle yapabilirler.

"Yüksek tedrîsât" la "Orta tedrîsât" arasındaki farkları pek güzel tefrîk ve izâh eden profesör Pol Kuruze L' etude des textes français dans le deuxeime eycle ikinci devrede Fransızca metinlerin tetkîki ünvanlı makalesinde –ki evvelce verdiği uzunca bir konferansın hulâsasıdır. – Bizi ikâz edecek mühim fikirler serd etmektedir. Ez-cümle: [Yüksek tedrîsâtın âlimâne mülâhazaları orta tedrîsât içün ekseriya bir "Facheuse influence" müellim nüfûz" olmuştur. Meselâ: talebenin eline on yedinci asır edebiyatına ait metinleri eski imlâsıyla vermek, yahud bu metinlerin en hurda tariflerine kadar şerh ve izâh ettirmek gibi!... Fransız lisânının yüksek tedrîsât içün ilmî bir şerh ve izâh ideâli vardır, o hadd-ü zâtında mükemmeldir, fakat bizimle (ya'ni lise ile) münâsebeti yoktur. Talebenin muhtaç olduğu şeylerle âlimlerin ihtiyaçları bir değildir.] diyor, bundan sonra "Orta tedrîsât" ta edebiyat derslerinden beklenen şeyleri sayıyor. "Pol Kuruze" ye göre –tıpkı Gustave Lanson gibi – lisede edebî metinlerin tedkîkinden hâsıl olacak bir fâide de "yazmak usûlü" nü öğretmektir. Halbûki bu fâideyi "yüksek tedrîsât" müderrisi aklına bile getirmez, hatta güler. Fakat orta tedrîsât muallimi şunu söylemekten ictinâb etmez: "Fransızca'yı bilmeyen talebem var [1] onlar liseye bunu öğrenmek içün gelmiştir. İşte şu metinler onlara bunu öğretmek içün bir vasıtadır" der.

Orta tedrîsâtta metinlerin tedkîki bedi'î zevkin inkişâfını da te'min etmelidir. Halbûki bu maksat yüksek tedrîsâtın meşgûliyetlerine doğrudan doğruya dahil değildir. "Orta tedrîsât" içün ise kat'î bir lüzumdur. Profesör Pol Kuruze [Bedi'î zevi iyice teşekkül etmemiş talebe "tam adam" olamayacaktır] diyor. Makalem hayli uzadığı içün bu kıymetli mu'allimin her satırı mühim ve alâkabahş olan mülâhazaların burada daha fazla bahs edemeyeceğim.

İmdi: "Türk harsı yalnız Fuzûli veya Bâki Nef'î veya Nedim gibi birkaç şâ'irden ibâret değildir. Eski tezkîre sahiplerinden, müverrihlerinden, Türk ahlâkçı ve fikriyatçılarından da bir lise talebesine kifâyet edecek kem'iyet ve keyfiyette ma'lûmat vermek zarûridir." diyen Hıfzı Tevfik Bey, yukarıki esasları gözden kaçırmamak şartıyle eski edebiyattan parçalar alabilir: Fakat bilmelidirler ki alırken hayli zahmet çekecektir, çünki onlar kolay kolay Arap mütefekkirlerinin yukarıda hulâsa ettiğimiz nokta-i nazarıyle te'lif edilemez. Ben, Türk çocuğu – müfredat programı mûcibince – numûnesini görsün diye kendi kitabıma da eski nesirden parçalar aldım. Fakat izâhât verirken "medrese tahsili münevver zümreyi halktan ayırdıkça, münevver zümre halka ve halkın diline tenezzül etmemeye başladıkça lafız şaklabanlıklarıyla dolu acaib, hatta münâsebetsiz bir divân nesri meydana çıkmıştır." demeyi ihmâl etmedim. Yüksek tedrîsâtta eski tezkîrecilerden, müverrihlerden, ahlâkçılardan, fikriyatçılardan inceden inceye bahsedilmelidir. Meselâ bi'z-zât ben, şahsen bu adamlarla meşgûl oluyorum. Fakat lise talebesinin onlarla yakın alâkası yoktur: Bir nesir ki esası mu'amma! Bir felsefe ki gayesi rıza ve teslim, bir ahlâk ki dayandığı nokta nihâyet kaderdir! Düşünüyorum, düşünüyorum da:

Mutavassıt ola hâl ü mâlin
Ötesin pek arama ikbâlin

felsefesine Hıfzı Tevfik Bey'in bu kadar ehemmiyet verir görünüşünü anlayamıyorum.

***

Maârif Vekâleti'nin hazırlatmak üzere olduğu broşürler, doğrudan doğruya ders kitabı değildir. Talebe kütüphanelerini teşkîl edecek eserlerdir. İşin esasını pek âlâ bilen Hıfzı Tevfik Bey'in kasden "Hele bir de bunlar hulâsa edilmeye gidilirse öyle

zannediyorum ki yalnız eser değil, eseri kürsüde okuyan mu'allim de bi'z-zat gülünç olur.” deyişi gayeyi tahrîftir. “Hulâsa” denilen şey bütün dünyada mevcud “müntehab eserler” şeklinden ibârettir ki bi'z-zât Hıfzı Tevfik Bey de bunu müfîd görmüş ve birkaç broşür vücûda getirmek içün müracaât etmiştir. Kendisini tanımayanlar, şu garib hareketine karşı onu mürteci' sanacak, mu'allim Hıfzı Tevfik Bey istikbâle ait hazırlıklara karşı niçün muhâlefet ediyor?” diye düşünecek!

Böyle “müntehab eserler” ma'a-l-esef yalnız bizim lisânımızda yoktur. Fâidesinin derecesini isbât içün Avrupa’da, hatta Balkan milletlerinde bile bu gibi ecnebî ve millî eserlerden vücûda getirilmiş sayısız ciltleri hatırlamak kâfidir. Bir gün genç ve kıymetdâr romancı “Reşat Nuri Bey” bana dedi ki: [Çocuktum Ahmet Şuayb’in “Hayat ve Kitaplar” ında “Madame Bovary” den iktibâs ettiği ufak tefek parçaları okudum. İşte beni yazmaya sevk eden âmil, onlar olmuştur.] Binâen-aleyh lise talebesinin istifâdesi içün meydana konacak broşürler niçin zararlı olsun! [2]

Şimdiye kadarki mülâhazalarımı ortaya atmadan Garp milletlerinin “Orta tedrîsât” hakkında neler düşündüklerine, neler yaptıklarına dâ'ir hayli hazırlıkta bulundum. Hıfzı Tevfik Bey Fransız liselerinin müfredât programını silah gibi beyhûde kullanmak istiyor; o programın en yenisi “Plan d' etudes” leriyle beraber elimizdedir. Tedrîsâtın esası “müntehab parça” lara istinâd eder. Nazarî ve mufassal bir edebiyat tarihine değil! Elbette o “müntehab parçalar” programda asır asır sıralanır. Fakat notla izâh edilir ki “mu'allim beher sene şerh ve tafsîl edeceği eserleri bu listeden intihâb edecektir.” Almanya’da da böyledir. Maârif Nezâreti’nin programı bir şema mâhiyetindedir. Mu'allimler bu şemayı istedikleri gibi ta'dil ve tevsî' etmek salâhiyetini hâizdirler. Onun içün bu programlara, Almanlar “yol gösteren hatlar” adını vermişlerdir. Vâkı'â Alman mekteplerinde bütün medenî memleketlerde olduğu gibi müntehab parçalar, esas olmakla beraber Alman dilinin teşekkülüne dâ'ir izâhât, lisân atlasına göre Alman lehçeleri gibi ma'lûmât da verilmektedir. Fakat bu noktada şurası unutulmamalıdır ki Alman lisânının mechûl kalmış bir parçası yoktur. Türkçenin mâzîsi ve bugünkü lehçeleri müstakbel ve uzun tedkîklere muhtaç bir haldedir. Alman orta tedrîsâtına dâ'ir evvelki gün bana pek müfîd bir mektup yazan arkadaşım “Nermi” diyor ki : “Bunun bizde imkânını göremiyorum. Liselerimizin edebiyat ve fikriyât tedrîsâtını biraz yoluna koymak istiyorsak derhal Yunan, Latin, Fransız, Alman ve İngiliz klasiklerini temiz bir Türkçe ile tercüme etmeliyiz. Fakat biz divân şâ'irlerimizi Fransız,

İngiliz, Alman… klasikleriyle bir tutuyorsak o vakit mes'ele çok değişir: Elekten geçirdiğimiz vakit eleğin üstünde yalnız bir iki mısra' bırakan meşhûr şâ'irlerimizi, rukî inkişâfımıza yardım edecek seviyede görüyorum.

Bizim şâ'irlerimiz çok küçük farklarla orta zaman filozoflarına pek benzerler. Birbirinin başka bir şey değillerdir. "Faust" yerine "Hadikatü's-süeda" okutmak pek tuhaf bir şey!..". "Nermi" nin tuhaf diye tavsîf ettiği şeye "Fazıl Ahmed Bey", "asrî softalık" diyor.

Hulâsa bugünkü program, Türk çocuğunun ihtiyacına göre değildir. – İcâbında daha ziyâde teşrîh etmek üzere – şimdilik "bu programı ta'dîl edeceğiz" diyerek sözümü kesiyorum.

Dipnotlar:

[1] Fransız mu'alliminin "Fransızcayı bilmeyen talebem var" deyişindeki ma'nâ büsbütün başkadır. Bizim liselerimizdeki çocuklardan bir kısmının kendi lisânındaki gafletiyle, imlâsızlığıyla, maksadını ifade edemeyişiyle bir değildir.

[2] Maârif Vekâletinin hazırlatmakta olduğu broşürler, eski Yunan, Latin, Fransız, İngiliz,Alman, İtalyan, Rus klasik ve muâsır edebiyatlarından başka Arap ve Acem ve bizim Divân, Âşık ve Tanzimat edebiyatlarına ait eserleri de ihtivâ edecektir. Ayrıca Nermi Bey Almanca'dan, Ahmet Ali Tevfik Bey İngilizce'den iki büyük "müntehabât" hazırlayacaklardır.

Hayat Mecmuası (Ank), C.2, S.36, 4 Ağustos 1927, s.183-185

3.7. ORTA TEDRİSÂTTA EDEBİYAT PROGRAMI MESELESİ

Köprülüzâde Mehmet Fuad

Liselerde edebiyat tedrisâtı mes'elesine da'ir Ali Canib ve Hıfzı Tevfik Beyler arasındaki münâkaşayı dikkatle ta'kib ettim. Bu mes'ele, iki nokta-i nazardan beni alâkadâr etmektedir: Evvelâ, mevcûd programı yapan hey'et içinde Canib Beyle beraber ben de vardım; sâniyen, liselerin bi-l-hâssa son devresi Dâr-ül-fünun'a talebe hazırlamak vazîfesiyle mükellef olduğu için liselerdeki edebiyat tedrisâtının Dâr-ül-fünun'daki edebiyat tedrisâtıyla pek sıkı bir alâkası vardır. Liselerde ve onun teşkîlinden evvel idâdilerde lisân ve edebiyat tedrisâtıyla iştigâl ettiğimi, "nazm ve eşkâl-i nazm, millî vezn ve millî nazm şekilleri" ile "cihan edebiyatlarındaki edebî nev'îler" mebâhisinin resmî programlara ibtidâ' benim teklifimle ithâl edildiğini, hatta liselerdeki ilk "tarih-i edebiyat" programının da takriben 16-17 sene evvel benim kalemimden çıktığını ilâve edecek olursam, bu işlere büsbütün bî-gâne olmadığımı anlatmış olurum. Bu mukaddimeyi serd etmekten maksadım, "orta tedrisâta ait bir mes'eleye ne karışıyorsun!" şeklinde bir i'tirâza karşı şimdiden mâzeretimi anlatmaktır.

Ali Canib ve Hıfzı Tevfik Beylerin makalelerinde o kadar müteaddid mes'elelere temas edilmiştir ki, ayrı ayrı onların hepsi hakkında düşündüklerimi yazmak çok uzun olur. Birçok noktalarda iki mu'arız arasında hiçbir ihtilâf olmadığı halde, aynı şeyleri başka şekiller altında ifade ederek birbiriyle anlaşamadıklarını görüyorum. Canib Bey'in başlıca fikirleri -eğer yanılmıyorsam- şunlardır:

1- Bugünki edebiyat programı Türk çocuğunun ihtiyacına göre değildir. Çünki, tedrisât, sistematik bir edebiyat tarihine istinâd ediyor.
2- Gustave Lanson'un dediği gibi, sistematik edebiyat tarihi yüksek tedrisâta tahsis edilmelidir. Orta tedrisâtta terbiyevî gayelere göre seçilmiş parçalar esastır.
3- Türk çocuğu kendi milletine mensûb muhtelif zümrelerin meydana koydukları edebî tezâhürlerden gâfil kalmamalıdır. Maa'mâ-fih en ziyâde son devir eserlerine ehemmiyet verilmelidir. Bu eserler Avrupa edebî eserlerine nazaran o kadar kuvvetli olmadığından hem bu eksiği tamamlamak hem de bizde numûneleri bulunmayan muhtelif nev'îleri öğretmek için garp edebiyatlarından numûneler gösterilmelidir.

4- Orta tedrisâtta edebî tedrisâttan beklenen gaye talebenin zihnî ve ma'nevî ufkunu genişletmek, yazmak usûlünü öğretmek, bedi'î zevkin inkişâfını te'min etmektir.

Bu mes'eleler hakkında düşündüklerimi yazmadan evvel, bi-l-hâssa tasrîh etmek istediğim bir nokta vardır: Ne kadar büyük olursa olsun herhangi bir âlemin herhangi bir müta'laâsını "hakîkat-i mutaka" olarak kabul etmek ve o "mebde'"ye istinâden istidlallerde bulunmak bence doğru bir usûl değildir. Misâl " Gustave Lanson" Fransız edebiyatının muayyen devreleri içün mütebahır bir üstaddır; lâkin onun meselâ edebiyat tarihi usûlü hakkında müta'laâları asla birer " hakikât-i mutlaka" değildir; bundan on dört sene evvel "Türk edebiyatı tarihinde usûl" nâmıyla yazdığım uzunca bir makalede, Lanson'un birtakım fikirlerinden çok istifâde etmekle beraber, birçok müta'laâlarını da şiddetle tenkîd ve muâheze etmiştim. Aradan on dört sene geçtikten sonra, hâlâ bugün de o tenkîdlerde kendimi haklı görüyorum. Meselâ "Lanson"un hiç nazar-ı i'tibâre almamasını şiddetle tenkîd ettiğim "muhtelif zümre edebiyatlarının mevcûdiyeti" mes'elesinde, Ali Canib Bey, son makalesinde görüldüğü vechile, "Himalaya Tepesine" benzettiği "Lanson"a ittiba' etmeyerek benim nokta-i nazarıma iştirâk etmiştir. Herhangi bir mes'ele hakkında muhtelif nokta-i nazarlar olabilir; neden onlardan birini "değişmez bir hakîkat" gibi kabul mecbûriyetinde kalalım? Serbest tefekkürümüzü neden falan düstûr içinde haps edelim? Avrupa'da tedrisât programlarının elli-altmış seneden beri geçirdiği tahavvülât, bize her şeyde olduğu gibi pedagoji nazâriyelerinde de "sabit bir hakîkat" mevcûd olmadığını göstermiyor mu?

Bence bugünki edebiyat programımızda "sistematik bir edebiyat tarihi" tedrisâtının kabul edilmiş olması, bir kusur değil bi'l-akis bir meziyettir. Ancak bu ders sayesindedir ki Türk çocuğu kendi milletinin uzun asırlar esnasında vücûda getirdiği "hars"ı ya'ni "millî medeniyet tarihini" öğrenip anlayabilecektir. Beş-on Osmanlı şâ'irinin tercüme-i hâli ve eserleri hakkında basmakalıp müta'laâları ezberletmekten i'bâret olan kurûn-ı vustaî tarz tedrîs yerine "filoloji" ve "tarih"e istinâd eden millî bir "edebiyat hars tarihi ikâme etmekle, son programımız büyük bir tedkîki hatvesi atmıştır. Bunun "Dar-ü'l fünun"a ait olduğunu ve "lise" seviyesinin fevkinde bulunduğunu söylemek hiç doğru değildir: Tarih-i edebiyat tedrisâtının başladığı beşinci sınıfa olabilir. Ulûm-u riyâziyye ve tabi'iyye, millî ve umumî tarih, felsefe, ictima'iyât gibi dersler okuyan talebenin -şüphesiz muhtasar bir şekilde ve kâfi derecede metin tedkikâtına müstenid- bir "edebiyat tarihi" okumaları hiç müşkîl bir şey değildir. Canib

Bey'in bir numûne olmak üzere gösterdiği Fransız liselerinde vesâir orta tahsil müesseselerinde de talebenin elinde mutlaka sistematik Fransız edebiyatı tarihi manuelleri bulunur: "Fernand Vanderem", 1922'de "Larevü de France"de neşr ettiği "tarih-i edebiyat manuellerimiz" ünvanlı makalelerinde "Lanson"un eseri de dahil olmak üzere Fransız orta tahsil müesseselerinde talebenin elinde bulunan sistematik edebiyat tarihlerinden bahs etmişti. Kezâlik "Lanson"da meşhûr Fransız Edebiyat Tarihi"nin mukaddimesinde "bu eserin lise ve kolej talebesi içün de müfîd olacağını" bi-l-hâssa kayd etmiştir.

Demek oluyor ki bugünki Fransız liselerinde "kompozisyon" ve "metin şerhi" ile beraber tarih-i edebiyat kitapları da tedrisâtta esas teşkîl etmektedirler. Resmî programlar da yazılı olsun olmasın, Fransız liselerindeki "fiilî vaziyet" bundan i'bârettir. Yeryüzünde hiçbir medenî millet yoktur ki lise tahsilini bitiren bir genç kendi millî edebiyatının ve millî medeniyetinin umumî tekâmülü hakkında sarîh fikirler edinmiş olmasın. "Millî şiir"in ve "millî hars"ın henüz kâfi derecede kuvvetlenmediği memleketimizde, "edebiyat tarihi" tedrisâtının her yerde daha fazla ehemmiyetle telâkki olunması zarurîdir kana'atindeyim. Felsefe, ictima'iyyât, millî ve umumî tarih okuyabilen ve anlayabilen bir lise talebesi, sistematik bir "edebiyat tarihi"ni neden anlamasın? Bu "edebiyat tarihi" şüphesiz Dar-ü'l fünun'da okutulan nisbette mufassal ve etraflı olacak değildir, nitekim lisede okunan bütün derslerin de Dar-ü'l fünun'larda müteaddid kürsîleri vardır. "Umumî tarih" ilk mekteplerde de, orta mekteplerde de, Dar-ü'l fünun'larda da okutulur; mes'ele sadece bir "nisbet" mes'elesidir. Yeryüzünde henüz birkaç memleketin resmî programına girmiş olan "ictima'iyyât" dersleri, memnuniyetle söyleyebiliriz ki, bizim orta tedrisâtımıza girmiştir. Başka memleketlerde yok diye onu da mı programlardan kaldıralım?

Orta tedrisatta metin şerhleri içün terbiyevî gayelere göre seçilmiş parçaların intihâb olunması pek tabi'îdir, bu intihâbın o kadar müşkil olmadığını da te'min edebiliriz. Canib Bey'in eski nesir içün "muamma" demesi ve eski felsefenin gayesi "rıza ve teslim" olduğunu ve eski "ahlâk"ın kadere dayandığını söylemesi, herhalde Hıfzı Tevfik Bey'le münâkaşanın tevlîd ettiği bir eser ifrâddır; yoksa eski nesrin yalnız "muamma"dan ibaret olmadığını ve eski Türk ordularını "Tebriz"e ve "Viyana" önlerine götüren ma'nevî âmiller içün o kadar sathî ve acele hükm verilemeyeceğini Canib Bey pek âlâ bilir. Talebeye "Hadikatü-s Süeda"dan bahs etmenin niçün "asrî

softalık" olduğunu, i'tirâf edeyim ki, anlamadım; talebeye ve eserde bütün bir devrin sârî bir şekl-i tahassüs ve tefekkürünü göstermek ve bu vasıta ile o devir cem'iyyetinin bir cephesini tenvîr etmek hiç lüzumsuz bir şey sayılamaz.

Lisan ve edebiyatımızın şekl-i tekâmülüneki husûsiyet i'tibâriyle, talebenin ne eski ne de yeni eserlere karşı büyük bir incizâb his etmeyeceği ve yalnız onlar vasıtasıyle lisan ve zevk terbiyesi verilmek kâbil olmadığı muhakkaktır. Biz bu hususta Fransızlardan tamamiyle ayrı bir vaziyette bulunuyoruz: Değil Fuzûli Nedim'in, Kemal ve Fikret'in, Halid Ziya ve Süleyman Nazif'in lisanları bile talebeye numûne olacak bir "Türkçe" değildir. Benim fikrime göre talebe lisan ve zevk terbiyesini mektep muhitinden ve hocasından değil, hârici muhitteki edebî ve fikrî cereyanlardan gazete ve mecmualardan, kitaplardan alır; herhangi bir mu'allimin, talebesine kendi zevk-i edebiyatına göre terbiye etmeye kalkışması müfîd olmaktan ziyade muzırdır; san'atkârlar, şâ'irler, san'atkâr münekkidler nazarında "kendi zevkini talebesine cebren kabul ettirmeye çalışan" edebiyat hocasının nasıl muzır ve gülünç ad edildiğini hep biliriz. "Tarih" sahasına giren eski asırlar içün a'zamî imkan dairesinde "objektif" olmak kâbildir; lâkin tenkîd dairesinde kalan yeni zamanlar içün vaziyet çok müşküldür. On dokuzuncu asırdan bahs eden tarih-i edebiyat kitaplarının bu hususta talebeye ne yanlış fikirler verdiği 1922'de Fransa'da büyük bir münâkaşa meclis-i meb'usâne kadar girmişti.

Şimdiki edebiyat programımızda talebeye ecnebî edebiyatları hakkında ma'lûmat vermek, bi-l-hâssa, büyük edebî nev'ilerin cihan edebiyatlarındaki başlıca numûnelerini göstermek esası da ihmâl edilmemiştir. Beşinci sınıfın haftada üç saatinden ibâret olan edebiyat saatlerinden birisini de buna tahsis etmek pek muvâfık olur. Maârif Vekâleti'nin hazırlatmakta olduğu "tercümeler"in bu hususta müfîd olacağını zan ediyorum. Maa'mâ-fih talebenin eski Yunan-Latin eserlerine, hatta on dokuzuncu asırdan evvelki garp edebiyatı mahsullerine o kadar fazla alâkadar olacağını tahmin etmiyorum. Her ne olursa olsun bu cins eserlerin meydana çıkması, müstakbel neslin edebî terbiyesi içün iyi olur; şu şart ile ki tedrisâtın merkez-i sikletini, çocuğa kendi millî harsını tanıtacak, sevdirecek, ve "millî şu'ûr"unu takviye edecek bir "millî edebiyat-hars tarihi" teşkîl etsin. "Oğuz Destanı"nı, "Dede Korkut" kitabını, "Yunus Emre"yi bilmeyen ve bilmediği içün hakîr gören bir Türk şu'ûrundan mahrûm, Türk cem'iyyeti içün muzır bir kozmopolittir. Bugünki edebiyat programı işte bu noktalar

gözetilerek yapıldığı içün, hüsn-ü suretle tatbikine muktezî vasâit-i ekmel edildiği takdirde, muvaffakiyetle tatbîk olunabilir; ve Canib Bey'in makalelerinde edebiyat tedrisâtından beklenen bütün gayeler pek kolay te'min edilir.

Hayat, C.2, S.37, 11 Ağustos 1927, s.202-203

3.8. EDEBİYAT TEDRİSÂTI MESELESİ: BUGÜNKÜ PROGRAMIN AKÂMET VE SAKÂMETİ

Ali Canib [YÖNTEM]

Fatin bir muhâtaba mazhâriyet, insanı ne kadar sevindiriyor. Köprülüzâde Fuad Bey, "Hayat" ın geçen haftaki nüshasında neşr ettiği makaleye mülâhazalarıma cevap vermiş olmakla bereber fikirlerimi -bi't-tabi' dâima takdir ettiğim ve hayran olduğum zekası sayesinde- pek iyi anlamış ve hatta sıraladığı dört madde ile pek mükemmel telhîs etmiştir. Ayrıca vekâletin hazırlatmakta olduğu tercümelerin müfîd olacağını tasdik ve "edebiyat tedrisâtından beklediğim bütün gayeler" i musîb bulunduğunu da son cümlesiyle ifade etmektedir. Fuad bey'in makalesinde şu fıkra var: "Bence bugünki edebiyat programımızda sistematik bir edebiyat tarihi tedrisâtının kabul edilmiş olması, bir kusur değil, bi'l-akis bir meziyettir" ve bu fıkra onun esas mudde'asını gösteriyor. Ben de bunun tamamen aksine olarak "bugünki edebiyat programımızda sistematik bir edebiyat tarihi tedrisinin kabul edilmiş olması bir meziyet değil, bi'l-akis gayet büyük bir kusur, hatta bir zarardır" diyorum. İşte bu makalemde şu nokta-i nazarı izâh etmek emelindeyim. Bunun içün de evvelâ liselerin onuncu, on birinci sınıflarında gösterilen "edebiyat tarihi" müfredâtını şuraya aynen nakl edeceğim:

Onuncu sınıf müfredâtı:

İslâmiyet'ten evvel Türk edebiyatı:

[Kabul-ül İslâm Türk tarih ve medeniyatine umûmî bir nazar – lisan ve yazı: Eski Türk lehçeleri, Yenisey ve Orhun Kitâbeleri, Orhun yazısı, Uygur yazısı, Türkçe'de kullanılan sâir muhtelif alfabeler – millî Türk destanı: Oğuz, Tuki-yu, Uygur destanları, ilk şi'irler ve ilk şâ'irler: âyinlerde şi'ir, millî musıkî, ilk mevzu'lar, vezin ve kafiye, eski Türk edebiyatına umûmî bir nazar.

İslâm medeniyeti dairesinde Türk edebiyatı:

İslâm medeniyeti ve Türkler – İslâmî edebiyat: Garp ve Acem edebiyatlarının tarihî inkişâfına bir nazar – İslâmî edebiyatta tasavvuf te'sirâtı ve mahiyeti – İslâmî edebiyatta vezin ve şekil.

Moğol istilâsına kadar Türk edebiyatı: Karahanlılar devrinde Türk lisan ve edebiyat: Kutadgu Bilig – Selçuklular devrinde Türk lisan ve edebiyatı – tasavvuf edebiyatının menşe'i ve inkişâfı, Ahmed Yesevi ve mu'akibleri Harezm ve Anadolu'da Türk edebiyatı.

Moğol istilâsı ve neticeleri – Moğol istilâsından sonra Türk lehçeleri: Çağatay lehçesi, Oğuz lehçesi, Oğuz lehçesinin şarkî ve garbî iki şu'beye ayrılması.

Timur istilâsına kadar Türk edebiyatı: Bu devre kadar Çağatay edebiyatının geçirdiği devreler ve bu edebiyatın büyük şahsiyetleri – Anadolu (Garp Türkleri) edebiyatının geçirdiği devreler ve büyük şahsiyetleri (şâ'irler, nâsirler, sufîler, mütercimler, halk şâ'ir ve hikayecileri), Azerî (Şarkî Oğuz) edebiyatının teessüs ve inkişâfı.

Onuncu asra kadar Türk edebiyatı: Çağatay, Osmanlı, Azerî edebiyatlarının bu asra kadar geçirdiği devreler ve büyük şahsiyetleri, her lehçe edebiyatı ayrı ayrı tedkik edilmekle beraber yek-diğer ile olan müşâbehet ve münâsebetleri gösterilecektir. Şâ'irler, nâsirler, mütercimlerden başka halk edebiyatı (meddah ve kıssahanlar, saz şâ'irleri) edebiyat-ı sûfiye ve ayrıca hurûfîler, bektaşîler, Kızılbaşlar gibi tâifelere ait mezhebî edebiyatlar mevzu'u bahs olacaktır. Edebiyatımızın diğer komşu edebiyatlarla te'sir ve aks te'sirleri ve bi'l-hâssa Acem edebiyatının her devrindeki te'sirâtı da anlatılacaktır. Büyük şahsiyetlerimiz merkez-i sıklet yapılmakla beraber, tercüme-i hal tafsilâtından ziyâde edebiyat ve sanayi-i nefîsenin, fikrî, medenî hayatın umûmî tekâmülü gösterebilmeli ve edebî nev'ilerin inkişâfı ayrı ayrı esbâb-ı tarihiyyeleriyle izâh edilmelidir. Derslerde mevzu'u bahs metinler üzerinde a'zami nisbette lisanî ve edebî tedkikât yaptırılmalıdır.

On birinci sınıf müfredâtı

Onuncu asırdan Türk garp medeniyeti dairesine girmesine kadar Türk edebiyatı: Çağatay, Osmanlı, Azeri edebiyatlarının tekâmülü (onuncu sınıfta ta'kib edilen usûl dairesinde devam olunacaktır.)

Garp medeniyeti dairesinde Türk edebiyatı

Tanzimat devrinde Türk edebiyatı: Yeni edebî nev'ilerin zuhûr ve inkişâfı ve teceddüd edebiyatının başlıca mümessilleri, eski edebiyatın son mümessilleri, edebiyat ve inkılâb – edebiyatta teceddüd ve irtica'i mücadeleleri – Servet-i Fünûn zümresi ve mu'akibleri – millî edebiyat cereyanı, esbâb ve avâmili ve başlıca mümessilleri – Türk edebiyatının diğer şu'beleri: Garp medeniyeti altında Azerbaycan, Kırım, Kazan, Türkistan sahalarında Türk lisan ve edebiyatının tekâmülü. Edebiyat şu'besine ait üç sa'atte eski ve yeni edebî Türk lehçelerine ait metinler üzerinde a'zami nisbette tedkikât yaptırılmalı, ayrıca garp ve bi'l-hâssa Acem edebiyatının tekâmül-ü tarihiyyesiyle ba'zı garp (meselâ Fransız) edebiyatlarının tekâmül-ü tarihiyyesi hakkında umûmî ma'lûmat verilmeli ve başlıca edebî nev'ilerin muhtelif edebiyatlardaki tecelliyâtını göstererek talebede az çok mukayese kabiliyeti uyandırılmalıdır. [1]

Türk edebiyatını tâ menşe'inden i'tibâren muhtelif lehçelerine, muhtelif tezâhürlerine, muhtelif kollarına göre, hiçbir noktası ihmâl edilmeksizin son zamanlara kadar tetkikini âmir olan bu müfredât, yüksek tedrisât içün mükemmel de değil, hatta ideal bir plandır denebilir. Bundan evvel bir makalemde de işaret ettiğim üzere merhûm Ziya Gökalp, ilk def'a olarak, Türk tarihinin bir “küll” suretinde kabulünü ve ona göre tedkiki lüzumunu ileri sürmüştü. Bugün de Köprülüzâde Fuad Bey aynı sosyolojik metodla memleket içün müfîd tetebbu'atta bulunmaktadır. Dar'ü-l fünûn, Türk edebiyatını böyle sistematik ve geniş hudud ile havsalasını almaya hazırlanıyor. ve almalıdır. Ve bunu te'mine çalışan Fuad Bey’le yalnız Dar'ü-l fünûn değil, bütün Türkiye iftihâr etmelidir. Fakat sanıyorum ki şu programın ihtiva ettiği yakası açılmamış mahşer-i tafsilâtı ihâta etmiş ve edilebilecek bir lise hocamız olmadığı, olmasını istemeye hakkımız da bulunmadığı gibi kolay kolay bir mübahhir de bulunamaz. Bi-z-zât Fuad Bey bu hususta tetebbu' ların verdiği mahsullere “Esquisse tasarlama” dan fazla bir unvan verebilir mi, bilemiyorum? Türk tarihi ve lisanı, Avrupalı âlimlerin hayli emeklerine rağmen hey'et-i umûmisiyle ve vâzıhen tetebbu' edilmiş değildir. Bi-z-zât Fuad Bey, meselâ yirmi-yirmi beş formasını neşr ettiği “Türk Edebiyatı Tarihi” nde bu ciheti sırası düştükçe kayd etmiştir.

İşte birkaç numûne: [Meselâ son zamanlarda, şimdiye kadar Türk olmadıkları zan edilen “Siyen-pi” lere ait bir lügat kitabı elde edilmiş ve bundan bu kavmin Türk olduğu anlaşılmıştır. “Tuki-yu”larda daha eski bir devre ait bulunan bir eski Türk

şu'besine ait bu eserin tedkik ve neşri Türkiyât sahası içün şüphesiz fevk-al-âde hâiz-i ehemmiyet olacak ve lisan tarihimiz bu sayede pek çok tenevvür edecektir.] [2] [Orhun alfabesinin menşe'i mes'elesi dahi henüz kat'iyyetle hal olunamamıştır…..

İbtida' nerede ve hangi Türk şu'besi içinde kullanıldığı hususunda henüz kat'î bir şey söylenemez… İstikbalde yapılacak tedkikât ile, şüphesiz ve bu kabileden daha birçok mahsulâta tesâdüf edileceği ve mes'elenin daha iyi anlaşılacağı tabi'idir.] [3] [Frans Anton Schiefner, Radloff, Grigory Nikolaeviç Potanin gibi âlimler tarafından Türk destanı hakkında şimdiye kadar yapılan tetkiklerle Zeki Veledî Bey'in mu'ahharen elde edilen yeni tarih ve etnografya malzemesine istinâden ortaya attığı yeni nokta-i nazarlar, pek yakın bir zamanda millî destanımız hakkında da sarîh neticeler elde edilebileceğini göstermektedir.] [4]

[Kutadgu Bilig'in suret-i kıraati hakkında muhtelif fikirler dermiyân edilmiştir… "Divân-ı Lügat-it-Türk"ün meydana çıkması ve şarkî Türkistan'da birçok Türk eserlerin bulunması sayesinde Türk filolojisi içün adeta yeni bir devre açıldığından, "Kutadgu Bilig" hakkında bu yeni vasaitle mücehhez olarak yeni lisanı tetkike girişmek mecbûriyeti vardır.] [5] Hibetü'l Hakâyık'tan bahs ile [… eser ibtida' "Necib Asım Bey" tarafından bulunarak, metni, Arap harfleriyle tarz-ı nakli ve tarihî lisanı izahât ile 1334'te neşr edilmiştir. O zaman münteşir bir makalemizde, mukaddimedeki tarihi hatalar tashîh ve ikmâl edildiği gibi ahiren profesör "John Deny" ve "Kovalsky" taraflarından da filoloji i'tibâriyle epey ağır tenkidâta uğramıştır. Eserin ikinci nüshası kitabın neşrinden sonra meydana çıktığı gibi "Divân-ı Lügat-it-Türk" ün tab'ı da daha muahhar olduğundan tıpkı "Kutadgu Bilig" içün olduğu gibi bunun da filoloji noktasından yeni ve musahhah bir tab'ına ihtiyaç vardır.] [6] Daha muahhar devirlere ait siyasî, medenî, edebî hadiselerde tamamiyle tahkik edilmiş değildir. Selçukî, hatta Osmanlı sanatları içün bile tedkik olunmuştur, denemez ve bu, Avrupalıların son nokta-i nazarlara göre kendi millet ve eserleri hakkında yaptıkları yeni yeni tedkiklere ilmî keşiflere benzemez. Avrupalı mütebahhirler ittifak etmedikleri, Dar'ü-l fünûn hocalarının yanıldıkları mes'eleler karşısında bir lise hocası tasavvur edilebilir mi ki Orhun kitaplarını, Kutadgu Bilig'i okuyacak ve okutacak, Arap ve Acem edebiyatlarının tarihî inkişâflarını anlatacak; Divân-ı Hikmet'ten, Hibetü'l Hakâyık'tan metinler gösterecek, muhtelif devirlerin lehçeleri arasındaki farkı eserlere tatbiken izâh edecek, hurûfiler, Bektaşîler, Kızılbaşlar gibi taifelere ait mezhebî edebiyatları -sanki bütün bu

edebiyatlara ait metinler derlenmiş, toplanmış, neşr edilmiş gibi- ihâta edecek, edebiyatımızın komşu edebiyatlarla te'sir ve aks te'sirlerini, bi'l-hâssa Acem edebiyatının her devirdeki te'sirâtını, fikrî ve medenî hayatın umumî tekâmülünü, edebî nev'ilerin inkişâfını ayrı ayrı esbâb-ı tarihiyyeleriyle izâh edebilecek!... Bunlar pek çok âlemlerin birbirini mütemmim mesaisine muhtaç, bir kısmı gayet bâkir, hey'et-i umumîyesi ise son derece girift ve muğlak mes'elelerden mürekkebdir. İslâmiyet'ten evvel ve İslâmiyet'ten sonraki hayatımızın muhtelif cepheleri henüz yeni yeni tedkik edilirken ve Türk tarihi lisanı ve edebiyatı esas i'tibâriyle kalın bir mechûliyet perdesinin arkasında saklı dururken bu mahşer-i tafsilâtı sistematik bir tarzda takrir etmesini lise hocasından beklemek pek boşuna bir arzu ve bir hayaldir. O lise hocası ki ancak "klasik ma'lûmât"ı etraflıca tedris edebilirse memleketimiz içün "ideal hoca" ünvanını hak kazanmış olur.

Bugünki şu edebiyat programı, lise içün baştan başa kusurlu ve zararlıdır. Bi'l-hâssa, onuncu sınıfta çocuk "hayat"la alâkasını kesiyor, tam bir sene ahrette sefer ediyor. On birinci sınıfın da nısf-ı senesinden fazlası hemen hemen buna yakın uhrevî bir hengâmedir. Unutmamalı ki her ikisine de çocuk içün iki satır yazı yazacak bir saat ayrılmamıştır. Bu cûş u hurûş ma'lûmât arasında zaten ayrılmasına da imkân yoktur. Fuad Bey gibi zekası karşısında hayran olduğum bir arkadaşın böyle akîm ve sakîm bir programı kaleme almasına sebeb nedir? Acaba Cenab-ı Hak, "kemal-i mutlak"ın zâtında ait olduğunu bir kere daha isbat içün mi memleketin güzîde bir adamını bu kadar yanlış yola düşürmüş? Fakat Türk çocuğunun günahı nedir ki iki üç senedir lise tahsilini ikâmete uğratıyor?!

Tetebbu'u birçok âlimlerin himmetine vabeste olan bu müfredâtı tedris şöyle dursun ihâtadan ben âcizim. Tanıdığım lise mu'allimleri içinde sa'yi, irfan ve zekasıyla tevazu' ve samimiyetle mümtaz olan zâtlar da bu i'tirâfta müttehiddirler. Eğer bu müfredatın devamında bir kayda tasavvur etseydim hiç kimsenin okutamayacağı bu yığın yığın tafsilâtın tedrisi içün şu yegâne çareyi teklif ederdim: Her liseye bir radyo cihazı aldırmak ve Fuad Bey'e telsiz telefonla ders verdirmek! Çünki i'tirâr ve iddia ediyorum ki bu müfredâtın muhtevasını öğrenmeye ve öğretmeye çalışmak içün Fuad Bey'in irfanından, ve bi'l-hâssa cür'etinden başka kuvvet ve kudret mutasavvır değildir. Pek çalışkan mu'allimlerimizden Süleyman Şevket Bey "Liselerin son iki sınıfına ait olan program maddelerinin hepsini tatbik etmek güçtür. İslâmiyet'ten evvelki Türk

edebiyatı hakkındaki izahât, talebede ciddi bir alâka uyandırmıyor. Arada yeni san'at eserlerine da'ir bir istidrât açmayınca ders pek tatsız ve ağır geçmeye başlıyor. Bunu yalnız kendi acziyetime atf etmiyorum. Aramızda Orhun Kitabeleri'yle eski alfabelerle muhtelif örnekler gösterip ilmî izahât verecek kim var?.. Çağatay edebiyatını okutmaya fırsat bulamadım; bu muvaffakiyetsizliği iki sebebe atf ediyorum. Biri kendi aczime aittir, o sahada şahsen tedkikât-ı icra'ına muhtacım. İkinci sebep talebeye râci'dir. Fazla vesâik göstermek teşebbüsünde bulundaydım bile ilim ve san'at zevki duyamayacaklardır… Bendenizce Azerbaycan, Kırım, Kazan, Türkistan sahalarında söylenen, yazılan, edebî eserlerin şimdilik ilmen tekâmül hatlarını çizmeye imkân yoktur…" diyor. Edebiyatta olduğu kadar terbiye mes'elelerinde de vukûfu ma'lûm olan mu'allim Fazıl Ahmed Bey "Ben Orhun Abideleri'ni, Kutadgu Bilig'i, Hibetü'l Hakâyık'ı ne okuyabilirim, ne okutabilirim" demekte ve "Tedrisât esnasındaki acizâne tecrübelerimle şimdiye kadar şerefyâb-ı iltifâtları olduğum en güzîde edebiyat mu'allimlerinin ifadât-ı muhtelifesinden istihrâc ettiğim fikir ve neticelere göre edebiyat tarihi programı çok esaslı bir tedkike muhtaçtır. Tarih-i edebiyat ait tedrisâtın mihverini mütûn-u kadîme ve mühime içinde yapılacak ve mekteplerde tedrisi talebenin lisanen, zevken, tehziben tekemmül ve terbiyesine hâdim olacak mahiyette bulunan âsâr-ı müntehibeden teşkil etmelidir… Avrupa'da (klasik) ünvanı verilerek talebeye tedris edilen âsâr-ı manzûme ve mensûre ekseriyet-i azimesi i'tibâriyle hem her türlü ahlâkî ve zekaî kuyûd-u terbiyeviyeye muvâfık olan, hem de gerek nezahat ve ulviyeti ve gerek mükemmeliyet-i şekliye ve lisaniyesi i'tibâriyle numûne ittihâzına ilk bulunan eserler arasında müntehabdır. Halbûki bizim içün (klasikler) kelimesi -bi'l-hâssa âsâr-ı kadîmemiz mevzu'u bahs olunca- aynı mâ'nayı ifade etmez. Binâen-aleyh bizim edebiyat tedrisâtımıza ait bir program yaparken nazar-ı dikkatte bulundurulması pek mühim olan diğer nikat-ı terbiyeviyede mevcûddur….. Programlarımızın daha sade ve daha hayatî bir şekil ve surette irca'ı mucib-i istifâde olacaktır…" mülâhazasını yürütmektedir.

Fuad Bey yaptığı programı müdâfaa ettikten sonra "Hüsn-ü suretle tatbikine muktezi vesait ikmal edildiği takdirde, muvaffakiyetle tatbik olunabilir. Ve Cenab Bey'in makalelerinde edebiyat tedrisâtından beklenen bütün gayeler pek kolay te'min edilir" diyor ki işte bunu asla anlayamayacak bedbahtlığında kalacağımı zan ediyorum. Fuad Bey'in dediği gibi "Herhangi bir mes'ele hakkında muhtelif nokta-i nazarlar olabilir." Fakat edebiyat tedrisâtı hakkında bi'l-hâssa Hayat'ın (33)üncü ve (34)üncü

sayılarında arz ettiğim terbiyevî nokta-i nazarlara muhalif ve Fuad Bey'in mülâhazalarına muvâfık bir garp terbiyecisi işitmedim. Kendi yaptığı müfredâtı müdâfaa eden Fuad Bey'den isterdim ki "Gustave Lanson"un, "Alfred Crouse"nin, "Pol Kuruze"nin , "Amerikalı mütehassıslar"ın edebiyat tedrisinden hemen hemen yekâvaz ve yekâhenk olarak bekledikleri şeyleri başka mütehassısların mülâhazalarıyla red ve tekzîb edebilsin. O bunu yapmıyor, ve hatta onları tasvib eder görünüyor, o halde vaktiyle her nasılsa ortaya attığı müfredâtı ne yolda müdâfa'a etmek istiyor. Öyle bir müfredât ki iki üç senedir, tatbik edilemiyor, liselerdeki edebiyat tedrisâtını anarşiye sürüklüyor, farz-ı muhal olarak tatbik edilse bile Türk çocuğunu asrın istediği ma'nevî kudretlerle techizden âciz kalacağı derkârdır.

Madem ki "Orta tedrisâtta edebî tedrisâttan beklenen gaye talebenin zihnî ve ma'nevî ufkunu genişletmek, yazmak usûlünü öğretmek, bedi'î zevkin inkişâfını te'min etmek, bi'l-hâssa onu bugünün adamı yapmak" tır. Ve bütün bunlar, meselâ Divân-ı Hikmet, Garipnâme, Şeyhi Divânı, Siyer-i Veysî ve emsâli, hatta bütün divân edebiyatını okutmakla te'min edilemiyecektir. Hele onuncu sınıfta bugünki müfredâta göre çocuğun gözlerini, yaşanan hayata ve dünyaya kapatmak zarûridir. Böyle programın sekâmeti nasıl inkâr edilebilir? Bu arzda bir arkadaşın şu latifeli sözünü kaydetmek isterim: "Bereket ki bugünki program tamamen tatbik edilemiyor; aksi takdirde lisedeki çocuklarımız vakitsiz bunardı!"

Fuad Bey "tarih-i edebiyat tedrisâtının başladığı onuncu sınıfa gelinceye kadar, talebe lisan ve edebiyat hususunda lâzım gelen istihzâratı itmam etmiş olabilir" diyor, böyle dememeli. Gelip liselerde "realite" nedir, onu görmelidir. Fuad Bey'e hemen hemen bu iddiasının cevabını pek etraflı veren broşür "Pol Kuruze"nin mufassal bir konferansından hulâsa ettiği "Lise İkinci Devrede Fransızca Metinlerin Tedkiki" ünvanlı makalesini tavsiye ederim. Pol Kuruze "Lise ikinci devrede de metinlerin en mühimm vazîfesi çocuğa Fransızca yazımını öğretmektir" diyor.

Yine Fuad Bey "yüksek tedrisât"la "orta tedrisât" arasındaki farkı bir "nisbet mes'elesi" tahmin ediyor. Bunun böyle böyle olmadığını yine bütün terbiyeciler uzun uzadıya izâh etmektedirler. "Orta tedrisâtın tabi'at ve gayesi" ne da'ir mütehassısların pek kuvvetli izâhları var. Bu izâhlar bize bu nev'i ile "yüksek tedrisât" arasındaki farkı pek vâzıh göstermektedir.

Fuad Bey “Orta tedrisâtta metin şerhleri için terbiyevî gayelere göre seçilmiş parçaların intihab olunması pek tabi'idir” diyor, diyora ama Gustave Lanson da haklı olarak “Tarihî ehemmiyeti hâiz, fakat estetik noktasından kıymeti pek aşağı eserlerden bahs etmeksizin edebiyat tarihi yapılamaz” diyor. Madem ki Fuad Bey sistematik edebiyat tarihini -dünyanın hiçbir tarafında olmadığı halde- orta tedrisâtımızda esas olarak kabul ediyor, metin şerhlerini terbiyevî gayelere göre seçilmiş parçalara nasıl inhisâr ettirebilecektir. Bu cihet pek mühimmdir. Mu'arezenin ruhudur. Gustave Lanson bi'l-hâssa bu mazûriyete binâen der ki orta tedrisâtta edebiyat tarihine muhalefet etmektedir.

Fuad Bey benim için “Eski nesrin yalnız mu'ammadan ibâret olmadığını bilir” diyor. Fuad Bey de mu'ammalık hâricinde kalan eski nesir kısmının divân edebiyatı estetiğinin hâricinde kaldığını benden daima iyi bilir. Sistematik edebiyat tarihinde meselâ on birinci asır nesrini izâh ederken güzel canlı Evliya Çelebi’nin ifadesi değil, Nergisî’nin -bugün için berbadı, o zaman için ideal- üslubunu ve te'sirlerini göstermek zarûridir. Yüksek tedrisâtta bu elzemdir. Fakat lise talebesine bu o emsâli zansız seci' oyunları nefretten başka ne verecektir?

Eski ahlâkın, ve vahdet-i vücud felsefesinin bugünki gence vermek mecbûriyetinde olduğumuz demokratik ve dünyevî terbiye ile alâka ve münasebetini Fuad Bey’e şerh ve izâh etmekten te'eddüb ederim. Bunları benden âlâ bilir.

**

Bize orta tedrisâtımız için mütevâzıh, tatbiki kâbil ve hâssaten ve hayata yakın bir edebiyat programı lâzımdır. Bir program lâzımdır ki Türk çocuğunu laik cumhuriyet rejime göre nasyonalist yapsın, ve Avrupalı hümaniste yaklaştırsın!

Bir iki söz: Gustave Lanson’la boy ölçüşmek isteyen, Amerikalı terbiyecilerinin fikirlerini hiçe sayan Hıfzı Tevfik Bey’e -şimdilik- söyleyeceğim söz yoktur. İsterse Fuad Bey’in, Emin Bey’in, Nermi’nin, Fazıl Ahmed Bey’in, benim ta'kib edecek yazılarımızı okuyabilir.

Dipnotlar:

[1] Fuad Bey makalesinde “Mevcud programı yapan hey'et içinde Canib Bey’le beraber ben de vardım” diyor. Bütün âza ve bu meyanda ben Ankara’da 6. , 7. , 8. , 9. sınıfların Türkçe ve Edebiyat programlarını hazırladık. Bayram hulûl etti. İstanbul’a döndük. Fuad Bey o zaman Vekâlet Müsteşarı idi. Onuncu, on birinci sınıflara ait kısmı açık bıraktık. O bunları yalnızca doldurdu. Bi'l-âhire program meydana çıkınca herkes gibi ben de haberdâr oldum ve el-hâk bu mahşer-i tafsilât karşısında apıştım kaldım. (A. C.)

[2]Türk Edebiyatı Tarihi sahife 33

[3]Türk Edebiyatı Tarihi sahife 37 ve 38

[4] Türk Edebiyatı Tarihi sahife 51

[5] Türk Edebiyatı Tarihi sahife 195

[6] Türk Edebiyatı Tarihi sahife 205

Hayat, C.2, S.38, 18 Ağustos 1927, s.3-5

3.9. LİSE EDEBİYAT PROGRAMININ TADİLİ MÜNASEBETİYLE: MUADDEL PROGRAM KARŞISINDA TEDRİSÂTIMIZ VE MU'ALLİMLERİMİZ

Ali Canib [YÖNTEM]

Onuncu, on birinci sınıflarında bugüne kadar ta'kib edilen sistemi ta'dîl eden programın en bâriz ve mühimm iki cephesi vardır:

1) Bugünün demokratik ve modern ihtiyaçları son derecede nazar-ı dikkatte tutularak Türk edebiyatının muhtelif tezâhürlerine ve kollarına ait eski ve yeni (manzûm ve mensûr) eserlerin en güzidelerinden terbiyevî esaslara göre seçilmiş parçalarla garp edebiyatlarından her türlü ve bi-l-hâssa kendi edebiyatımızda zâ'îf olan tarzlara ve nev'îlere ait zengin numûneler gösterileceği,
2) Serbest ve yahud hududu çizilmiş mevzu'lar üzerinde tasvîr, tahkiye temrînleri, gerek sınıf kıra'at kitaplarında mevcûd parçalara, gerekse mektep kütüphanesini teşkîl edecek broşürlerle müntahabât kitaplarına ve mua'allim beyin hâricinden intihâb edeceği eserlere da'ir "Dissertatiton mütalaânâme"ler ve yine bu gibi eserlere ait edebî tahliller ve büyükçe bir eser (meselâ bir roman veya piyes) hakkında "compt rendu icmâl"ler yaptırılacağı noktalarıdır.

Muhtelif makalelerimde ve hassâten "Güneş" mecmuasının [14] üncü sayısında temas sayısında temas ve arz ettiğim üzere "yeni edebiyat tedrisâtımız terbiyevî gayelere ve bugünki Türk milletinin ihtiyacına göre seçilmiş müntahib parçalara inhisâr edince, bu parçaların tarihî vaziyetini anlatmak içün -Fransız ve Belçika mekteplerinde olduğu gibi- çocuklarımızın eline muhtasar bir (edebiyat tarihi) kitabı da verebiliriz." İşte bu sebebe binâen yeni programda haftada üç saat edebiyat edebiyat dersinin bir saati "edebî kıra'at" a, bir saati "kitâbet ve müteallikâti" ne tahsis edilsiği gibi bir saati de "menşe'inden millî edebiyat cereyanına kadar edebiyatımızın muhtelif Türk memleketlerinde ayrı ayrı kolları ve tezâhürleri nazar-ı itibâre alınarak mülahhas ma'lûmât verilmesine ayrılmıştır. Nitekim orta tedrisâtın esasını müntehib parçalara tahsis eden profesör Gustave Lanson "şüphesiz hususî metinlerin izâhı içün edebiyat

tarihine biraz kapı açmak ve her eserin diğer diğer eserlerle münâsebetleri hakkında talebeyi izâh etmek daima mümkün ve ekseriya faydalıdır. Lâkin bu, basiretkarâne ve muhtazırâne olmalıdır.” diyor. Belçikalılar da liselerinde çocukların eline verilecek “mücmel edebiyat tarihi” hakkında resmî programlarında “pour référence istişhâd için” kaydını koymuşlardır.

Maârif Vekâleti edebî kıra'at dersine ve kitâbet temrinlerine yardım maksadıyla “cihan edebiyatları” na ait birçok broşürler neşrini te'min etti. Bunlardan on-on beş tanesi önümüzdeki bir-iki ay zarfında tab' edilecektir. Ayrıca mektep kütüphanelerini teşkîl etmek, mu'allimlerimizin vazîfelerini kolaylaştırmak içün muhtelif edebiyatlara da'ir büyük “antoloji”lerde vücûda getirilecektir ki bunlardan Alman, Fransız, İngiliz, Türk edebiyatlarına ait olanlarına bugünlerde başlanmak üzeredir.

Mektep programları, tedrîs olunacak maddeden yalnız ana hatlarını ihtivâ ettikleri, içün Franklar bu programları tafsîlen “plan d’études” lerde vücûda getirmektedirler. bu ciheti gözden kaçırmayan “millî ta'lîm ve terbiye dairesi” yeni programı sekiz-on sahifelik bir “izâhnâme” ile birlikte ta'mîm edecektir. Muaddel şekil, mekteplerimizi içün pek yeni mülâhazaları ve tarzları ihtivâ etmesi haysiyetiyle bu “izâhnâme” nin büyük faydası olacaktır. Broşürler, antolojiler yardımcı kitaplardır. Bu sene zarfında müfredat programına göre ayrıca sınıf kitapları ya'ni “izâhlı edebî kıra'at” ler de yazılacaktır. Programda ehemmiyetle işaret edilen “Bugünün demokratik ve modern ihtiyaçları son derece nazar-ı dikkate alınacaktır.” kaydı bu kitapları da bir an ihmâl edilmemiş olması lâzımdır. Vakı'â “Türk edebiyatının muhtelif tezâhürlerine ve kollarına ait eski ev yeni (manzûm ve mensûr) eserler” in gösterileceği derkârdır. Fakat bunlar seçilirken pek i'tinâkâr davranmak iktizâ edecektir. Resmî programda işaret edildiği üzere:

1- Türk edebiyatının hangi tezâhürüne hangi koluna ait olursa olsun eski ve yeni eserler, pek güzîde, ya'ni kendi nev'î içinde yüksek bir edebî kıymeti hâiz olmalıdır.
2- Bu edebî kıymet terbiyevî esaslarla sıkı sıkıya bağlı bulunmalıdır.
3- Bugünün demokratik ve modern ihtiyaçlarına uymalıdır.

Bu üç şart, hassâten üçüncü şart her edebî tezâhür ve kolun yeni tedrisâttaki derecesini, hudûdunu pek iyi ta'yin etmektedir. Artık lise talebesi meselâ "Kutadgu Bilig", "Hibet'ü-l Hakâyık", "Divân-ı Hikmet", "Kitab-ı Bakırgâni" ilh… gibi eserleri takır tukur okumaya icbâr edilemez. Çünki bu gibi eserlerin yalnız tarihî ve lisanî ehemmiyeti vardır. Edebî kıymetleri yoktur. Almanlar, İngilizler, Fransızlar, Belçikalılar, Amerikalılar hulâsa bütün dünya milletleri programlarında ve mektep kitaplarında edebiyatlarının ancak yüksek sîmâlarına iat eserleri gösteriyorlar. Bizde gerek divân, edebiyatımızda gerek yeni edebiyatımızda bu noktayı ehemmiyetle nazar-ı dikkate almak mecbûriyetindeyiz. Bu da kâfi değildir. Yüksek muharrirlerimizin yüksek eserlerinden intihâbât yaparken yeni programın âmir olduğu "terbiyevî esaslar"ı gözden kaçırmamak icâb eder. Dâr'ü-l Fünun tedrisâtı bir muharrir veya şâ'irin yaşadığı asırdaki vaziyetine tesirlerine son derece ehemmiyet verir. Ve bu lâzımdır. Fakat "orta tedrisât"ta bu nokta büyük rol oynamalıdır. Meselâ divân edebiyatı içinde "Nergisî" hassâten nesirde bir üstâddır. Eski kütüphanelerimiz onun münşeâtıyla doludur. Eski münşîler ondan büyük bir hürmet ve hayraniyetle bahs ederler. Fakat biz liseye ait antolojilerimizde, kırâ'at kitaplarımızda Nergisî nesri üzerinde durmayı faydasız buluruz. Bilâkis meselâ aynı asırda yaşayan"Evliya Çelebi"nin nesri bizi çok alâkadâr eder. Elbette müntehabâtımızda kırâ'at kitaplarımızda ondan parçalar alacağız. Hatta devrinin muhit ü örfünü tatlı tatlı anlatan bu adamın nesrine broşür bile tahsis edeceğiz. Yine Naimâ gibi bize Osmanlı tarihinin inhitat devrini pek canlı tasvîr eden bir müverrihin, Katip Çelebi gibi zamanımızda bile "modern" vasfını alacak fikir ve mülâhaza sahibi bir âlimin yeni tedrisâtımızda elbette mevki'leri vardır. Fuzûli gibi, Bâki gibi, Nef'î gibi, Nedim gibi… yüksek divân şâ'irleri mekteplerimizde çocuklarımızın muhayyilesini zenginleştirecek, hassâsiyetini inceltecek madde ve unsurlara mâliktir. Fakat nasıl Gustave Lanson "Bizden çok uzak olan o yedinci asır, ortadan kalkmış bir dünyanın hayalî ve mahsulîdir." diyor ve orta tedrisâtta daha yeni asırlara inmek ve onların üzerinde daha fazla ısrar etmek lüzûmunu ileri sürüyorsa bizde on yedinci asır Fransız edebiyatına nazaran daha çok uzak ve tamamen ortadan kalkmış bir dünyanın hayali ve mahsulü olan divân edebiyatımızla ziyâde uğraşmayı faydasız bulmaktayız. Çünki bu edebiyat yeni programın âmir olduğu demokratik ve modern ihtiyaçları - hey'et-i umûmiyesi i'tibariyle - te'min ve tatminden âcizdir. Almanlar, halk edebiyatlarına, halk "ballat"larına tâ ilk tedrisâttan i'tibaren çok ehemmiyet vermektedirler. Binâen-aleyh biz de tedrisâtımızda halk şâ'irlerimizin türkülerine, koşmalarına, destanlarına….i'tinalı mevki'ler vermeliyiz. Bu eserlerin içinde pek lirik,

pek epik, pek nükteli olanları vardır. Hayat'ın [34]üncü sayısında "Hangi eserleri seçeceğiz" ünvanlı makalemde de arz ettiğim gibi "Hey'et-i umûmiyesi i'tibariyle âşık edebiyatı tahassüs noktasından bize pek yakındır" başta Yunus olmak üzere umumî tasavvuf şâ'irlerinden de -rıza ve teslim umdesi gibi bugün için ihmâl edilmesi kat'iyen muktezî esasın çocuk ruhuna yapması muhtemel te'sirinden kaçınarak- pek güzîde parçalar seçebiliriz. Bütün zâif taraflarına rağmen siyasî Tanzimatı müteâkib ortaya çıkan yeni Avrupaî edebiyat, zihniyet i'tibariyle, üzerinde çok tevakkuf edeceğimiz unsurlara mâliktir. Bu edebiyat ile "divân estetiği" nektar kadrosu kırılmış, gözlerimiz hayat ve tabiata -ne kadar noksan olursa olsun- muayyen mefhûm ve manzûmlardan kurtularak bakabilmiştir. Bu edebiyatın noksanını on-on beş seneden beri "Güzel Türkçe"nin hâkim olduğu en yeni eserlerden yine yukariki esaslar dairesinde seçilmiş yazılarla garp edebiyatlarından alacağımız parçalar telâfi edecektir. En son yazılarımız, ait oldukları nev'îleri içinde pek mükemmel olmasalar bile bugünki edebî lisanı göstermeleri, yazı yazmak noktasından çocuklarımıza pek yakın olmaları haysiyetiyle üzerlerinde fazla duracağımız şeylerdir. Çünki hiçbir mu'allim talebesine "divân şâ'iri gibi bir Tanzimat muharriri gibi yaz" diyemez. Fakat madem ki "yazmak, müvedddele muhtaçtır" bugünün edebiyat hocası tasvir ve tahkiye gibi, en mükemmel numûneleri garp eserlerinde mevcûd tarzları mektep kütüphanesini teşkîl edecek broşür ve müntehabâtlar okutarak izâh ederken bugünün modern ve demokratik ihtiyaçlarına göre Türkçe yazmayı da elbette Yakup Kadri'den, Ömer Seyfettin'den Reşat Nuri'den, Falih Rıfkı'dan ve arkadaşlarından numûne göstererek öğretecektir. O halde kıra'ât kitaplarımızda son yazılar hayli geniş bir mevki'e sahip olmalıdır.

Broşürlerin devlet matba'asında tab'ına başlıyor. Fakat yeni sene başı geldi. Tedrisât başlamak üzeredir. Kâfi miktarda broşürlerin meydan konulmasına kadar edebiyat mu'allimlerimizin yeni programı tatbik edebilmeleri içün programın âmir olduğu ve şu makalemizde şerh ve izâh ettiğimiz esaslar dairesinde mensûr ve manzûm eserler seçerek hazırlıkta bulunmaları pek zarûridir.

Fransız, Belçika mekteplerinde olduğu gibi edebiyat tarihine ait mücmel ve mülahhas ma'lûmat vermek içün elde kitap yoktur. Köprülüzâde Fuad Bey'in 20-25 formasını neşr ettiği "Türk Edebiyatı Tarihi", Ankara'da bi-z-zât kendisinin de söylediği gibi talebe kitabı değil, hoca kitabıdır. Türk edebiyatını tâ menşe'inden i'tibâren sosyolojik bir metodla gösteren bu eserden edebiyat hocalarımız çok istifâde

ettiler. Fakat o bir mahşer tafsilâtıdır ki talebe elinde bulundurulamaz. Haftada bir saate inen "Edebiyat Tarihi" hakkında lise talebesine umumî ma'lûmat vermek üzere Köprülüzâde Fuad Bey (1340) programında muharrir prensib dairesinde (ya'ni Türk edebiyatının muhtelif tezâhürlerini ve kollarını ihmâl etmeksizin) 15-20 formalık bir kitap kaleme alacaktır ki bunun da mümkün mertebe meydana çabuk çıkmış bulunmasını temenni ederiz.

On birinci sınıfın edebiyat şubesine tahsis edilen haftada iki saat derste hassâten Avrupa edebî mektep ve meslekleriyle edebî nev'ilerine da'ir kıra'âtlarına tatbiken izâhât verilecektir. Hocalarımıza ve talebemize bir suhûlet olmak üzere intişâr edecek broşürler meyânında "epope", "dram", "pastoral", "roman"… gibi nev'ilerle klasizm, romantizm, realizm, misillû meslek ve mektepler hakkında ma'lûmatı hâvi risalelerde çıkarılacaktır.

Hulâsa yeni program, Türk çocuğunu asrın ihtiyaçlarına göre techîz edebilecek esaslara mâliktir. Büyük bir garp mütefekkiri "Asrımız, diğer asırlardan ziyâde bütün cihanı -mâzi ve hâliyle- ihâta edecek bir ufka sahip olmak istiyor" diyor. Bu mühim sözü unutmamak ve al-el-umûm tedrisâtta talebe ruhuna ait "alâka" nın oynayacağı, rolü bir dakika gözden kaçırmamak şartıyla artık bütün gayret ve himmet vatanperver, milletperver meslektaşlarımıza, hocalarımıza kalıyor.

Hamiş: geçen haftadaki makalemde –Ankara'da bulunmaklığım hasebiyle- ba'zı müretteb sehivleri kalmıştır. Ez-cümle ikinci sütunun dördüncü satırındaki "Alan olur" un doğrusu "Alan olur" aynı sütunun on yedinci satırındaki "şemalı metin", "şemsalı metin" dördüncü sütunun on altıncı satırındaki "terruhoş garam" "mezruhoş hıram" olacaktır.

Hayat, C.2, S.40, 1 Eylül 1927, s.4-6

3.10. BUGÜNÜN EN HAYATÎ MESELELERİNDEN: EDEBİYAT DERSİ YOLUNA GİRDİ

Ali Canib [YÖNTEM]

"Güneş" in geçen nüshâsında "liselerde edebiyat tedrîsatı" nın feca'âtini etraflıca anlatmıştım. Bugüne kadar mer'î olan programın en mühimm sakâmeti "sistematik" bir edebiyat tarihini esas mihver sayması, ve bunun zarurî neticesi olarak muallimleri "Hayat" la talebe arasında mâ'nâsız bir hâl alan köhne ve her türlü edebî kıymetten mahrûm eserleri okutmak mecbûriyetinde bırakması idi. Geçen makalemde de arz ettiğim üzere zavallı çocuklarımız bütün yıl gayet eski bir mâzî içinde, bir mezarlıkta dolaşır, Kutadgu Bilig'in, Hibetü'l-Hakâyık, Divân-ı Hikmet, Kitab-ı Bakırgâni gibi eserlerden alınma parçaları takır tukur okumaya çalışırdı.

Bu def'â Ankara'da bu sekâmete nihâyet verildi. Edebiyat tedrisâtında "bugünün demokratik ve modern ihtiyacı son derece nazar-ı dikkate alınacağı" resmen ve ihtimâmla programda emr edildi. Artık çocuklarımız yalnız "millî edebiyatımıza ait eserlerin en güzîdelerinden terbiyevî esaslara göre seçilmiş parçalarla garp edebiyatlarından her türlü ve bi-l-hâssa kendi edebiyatımızda zaîf olan kısımlara ve nev'ilere ait zengin numûneler" göreceklerdir. Estetikmen kıymeti olmayan, terbiyevî esaslara göre seçilmemiş bulunan parçalar liselere giremeyecektir. Bu yeni seneden i'tibâren Türk çocuğu harâp bir mezaristanın içinde değil, kan, fikir, hayat dolu bir muhîtin içinde gezecektir. Kendi edebiyatında mevcûd güzel eserlerden başka Alman, İngiliz, Fransız, Rus, İtalyan, İspanyol edebiyatlarının mü'tena yüksek şâheserlerine kavuşacaktır. Yeni tedrisâta yardım edecek broşürlerin devlet matba'asında tab'ına başlandı. Artık liseyi bitiren Türk çocuğu "cihan fikir ve zihniyeti" hakkında sarîh bir fikre ve terbiyeye sahip olacaktır: Shakespeare kimdir, Moliere kimdir, Corneille kimdir, Schiller kimdir… bilecek, dram, komedi, trajedi… ve daha birçok beyne'l-milel ve modern nev'ileri anlayacaktır. Bununla da kalmayacak haftada bir saat sadece tahrîr, temrinleriyle uğraşacak, mektep kütüphanesini teşkîl eden broşürlerle müntehabât kitaplarına ve mu'allim beyin haricten intihâb edeceği eserlere da'îr "Dissortation mütalaâ-nâme" ler ve yine bu gibi eserlere ait edebî tahlîller ve büyükce bir eser (meselâ bir roman veya piyes hakkında, "Compt rendu icmal" ler meydana koyacaktır. Daha

sonra meşhûr edebî mektep ve mesleklerle edebî nev'îlere da'îr, okuyacağı eserlere tatbîken ma'lûmât alacaktır. Hocalarımıza kolaylık olmak üzere Maârif Vekâleti bütün yeni esaslara da'îr kitaplar hazırlatmaktadır.

Bunlardan başka yeni program Türk çocuğunu mensûb olduğu milletin mâ'zisine, edebiyatının muhtelif tezâhürlerine yabancı bırakmak istememiştir. Güneş'in [14] üncü sayısında münderic makalem şu satırlarla bitiyordu: "Yeni tedrisâtımız terbiyevî gayelere ve bugünkü Türk milletinin ihtiyacına göre seçilmiş müntehab parçalara inhisâr edince, bu parçaların tarihi vaziyetini anlatmak için -Fransız, Belçika mekteplerinde olduğu gibi- çocuklarımızın eline muhtasar bir edebiyat tarihi verebiliriz." Yeni program mucibince haftada yalnız bir saate münhasır kalmak üzere Türk edebiyatının menşe'inden bugüne kadar muhtelif Türk memleketlerindeki ayrı ayrı tezâhürleri nazarı dikkate alınarak mücmel ve mülâhhas ma'lûmât verilecektir. Fakat bu ma'lûmât -Fransız ve Belçika mekteplerinde yapıldığı vechile- ancak "pour reference istişhâd içün" olacağından "bugünün demokratik ve modern ihtiyaçlarını" ihlâl etmemesi, "terbiyevî esaslara göre seçilmiş parçalar" dan mâ'adâsını çocuğa okumak içün icbâr eylememesi elzemdir. Yani talebesine verilecek mücmel "edebiyat tarihi ma'lûmâtı" ancak "izâhlı edebî kırâat" larda usûlü dairesinde seçilmiş güzel eserlerin tarihteki mevki'ini anlatmak gayesini istihdâf etmelidir. Zaten başka türlü olmasına yeni programın i'tinâ ile işaret ettiği "demokratik ve modern ihtiyaçlar" kaydı sarâhaten mâni'dir. Nermi'nin [39] nümerolu Hayat'ta münderic makalesinde dediği gibi: Mâzîye ait müesseseleri yıkan bir devlet, irfân ihtiyacını bu müesseselerin karanlık, be şüpheli metrûkâtı üzerine kuramaz." Yeni program Nermi'nin endişe ettiği şeylerden liseyi siyânet etmektedir. Türk milleti içün felâh garplılaşmaktadır. Teceddüdü seven, milletperver muallimlerimizin, edebiyat tedrisâtında yeni programın âmir olduğu bir umdeden kuvvet alarak Türk çocuğunu asrın ma'nevî silahlarıyla techîz edeceklerine şüphemiz yoktur.

Güneş, Nu.15, 1 Ekim 1927, s.4

3.11. YENİ TEDRİSAT DEVRESİNİN BAŞLAMASI MÜNASEBETİYLE: MUADDEL EDEBİYAT PROGRAMINDAKİ BİR FIKRAYA DA'İR

Ali Canib [YÖNTEM]

Makaleme bir istitratla başlayacağım: "İlk Tedrisâtta" eski bir zihniyet ve bugün kemâle eren ve vuzûhla izâh edilen yeni bir zihniyet vardır. Evvelki zihniyet çocuğa sadece ma'lûmat vermek gayesini takip ederdi. İkinci zihniyet çocuğun melekelerini harekete getirmeyi düşünüyor. Eski zihniyet çocuğun hafızasına yüklenir, yavrucuğa cebren, kahren -manasını idrak etsin itmesin- bir yığın abur cuburu tıkıştırırdı. Yeni zihniyetin böyle korkunç despotluğu yoktur. O, doldurmaktan ziyâde kımıldatmayı düşünüyor. Bu zihniyete göre çocuk adeta techîz edilmez, tecehhüz eder. Memleketimizde ilk tedrisât dünyasının bu modern gayeye doğru yürümeye başlaması çok olmadı. Hele bizim nesil, mahalle mektebini, bu mektebin çatık çehreli hocasıyla sopasını canlı ve korkunç hatıralar şeklinde pekiyi gözünün önüne getirir. Yeni tedris tarzının ilk ocağı "İstanbul Erkek Muallim Mektebi" dir. Buradan yetişen genç hocaların mekteplere duhûl ve nüfûzundan sonradır ki çocuklarımız için mektep cehennem olmaktan kurtuldu. Bu mukaddimeden esasa girmeden evvel şunu da kayd etmek isterim: Memleketimizde bir tedris ve terbiye inkılâbı başlamış ve hatta bu inkılâba göre genç hocalar yetişmiş olmasına rağmen ilk tedrisâta ait bazı kitapların sadece "ma'lûmat vermeyi" gaye ittihâz ettikleri görülmektedir. Mektep kitabı -hele ilk mektep kitabı- yazan zât büyük bir vazîfe derahte etmiş ve bu vazîfeden belki daha büyük bir mes'ûliyet altına girmiş demektir. "Kitaba şu ve şu ma'lûmatı da koyayım!" dememeli, "kitabıma koymak istediğim şu veya şu ma'lûmatın çocuğun maneviyâtını beslemeğe kudreti var mı yok mu?" diye düşünmelidir. Çünki çocuk büyük adamın yalnız maddeten ufağı olmadığı gibi onun kitabı da büyüklere ait kitabın hacmen küçüğü değildir. Bu makalemizin arasına sıkıştırdığımız şu istitrat başlı başına bir mevzu'dur ki onu ileriki makalelerimden birinde tekrar etmeyi pek faydalı saymaktayım.

*** *** ***

Orta tedrisâtın modern gayesine nazaran gencin de ulu orta "ayaklı kütüphane" olmasında bir fayda yoktur. Hatta zarar vardır; Sersemler yahut akılları peyda etmek

tehlikesine binâen!... Evet orta tedrisât içinde ma'lûmat esas değildir. Eğer gencin melekelerini kuvvetlendirmiyor ve hayata -bugünkü hayata- hazırlamıyorsa!..

İşte edebiyat programını ta'dîl ettiren fikir budur. Bu fikre göre tertip edilen yeni müfredatta gençlere gösterilecek kıraat parçaları için şu fıkra muharrerdir: Türk edebiyatının muhtelif tezâhürlerine ait eski ve yeni (manzûm ve mensûr) eserlerin en güzîdelerinden terbiyevî esaslara göre seçilmiş parçalarla garp edebiyatlarından her türlü -ve bi-l-hâssa kendi edebiyatımızda zayıf olan- tarzlara ve nev'ilere ait zengin numûneler. Bugünün demokratik ve modern ihtiyacı ehemmiyetle nazar-ı dikkate alınacaktır.

Geçen gün evime kadar gelen kıymetli ve genç bir edebiyat mu'allimi son fıkranın işaret ettiği "bugünün demokratik ve modern ihtiyacı" ile meselâ Divân edebiyatına ait manzûm ve mensûr eserlerin nasıl telif edilebileceğini sordu. Kendisine şifahen de arz ettiğim üzere "bugünün demokratik ve modern fikirlerini telkin etmek" mânâsına almamalıdır. Zaten "bila vasıta telkin etmek" gayesini gözeten eserler çok kere bedi'î kıymetinden hayli unsurlar(ı) gâip etmiş yazılardır. Didaktik nev'in bayağı kısmına ait yazıların ise edebî değersizliği kadar ahlâkı değersizlikleri de vardır. Bir metin parçası ki bugünki çocuğun alâkasını uyandırmıyor(sa), mürebbinin o parça üzerinde ısrarı yalnız boş değil gayri terbiyevî, gayri ilmî bir harekettir. Bu ciheti temin ettikten sonra, eğer bir kaside, bir gazel, bir rubai yüksek bir fikri, bir hayali ihtiva ediyorsa mu'allimin o fikri ve o hayali çocuk zekâsında canlandırabilmesi şartıyla yeni programın âmir olduğu bugününün demokratik ve modern ictima'ine tevâfuk ettiğine şüphe yoktur. Fuzûli'den, Baki'den, Nef'i'den, Nedim'den, Şeyh Galib'ten öyle parçalar seçebiliriz ki Türk çocuğuna geniş hayal ufukları açabilir. Zaten nükte ve mazmun umdelerine i'tina eden divân edebiyatının genç zekâlarda "incelik, düşünüş ve buluş kıvraklığı" gibi hasletleri temniye edecek beyitleri eksik değildir. Fakat bugünün çocuğuna elbette o derecesi kâfi gelmez. Onun daha birçok ihtiyaçları vardır. Nitekim Hayat'ın tâ 34. sayısında neşr ettiğimiz "Orta Tedrisatımız İçin Hangi Eserleri Seçeceğiz?" unvanlı makalemizde de söylediğimiz gibi divan edebiyatı içtima'î duygular itibariyle pek züğürttür. Bugünki Türk çocuğunun ruhunda bu noktadan derin bir boşluk bırakmaya, onu asrın ihtiyacına göre techîz edememeye mahkûmdur. Madem ki "edebiyat dersi" talebeyi daha derin duymakla ve daha canlı tahayyül etmekle bırakmayacak, daha doğru, daha sağlam bir tarzda düşünmeye hatta okuduklarını sâlim

ve makûl bir tarzda hayatta tatbik etmeye sevk edecektir, Divân edebiyatının bu cihetleri temin edemeyeceği meydana çıkıyor demektir. Zaten muaddel programa "bugünkü demokratik ve modern ihtiyacı ehemmiyetle nazar-ı dikkate alınacaktır" kaydının konulmasına sebep eski edebiyatın kıymetli mu'allimlerimizi lüzûmundan fazla bağlamamasını temin etmek idi. Kutadgu Bilig gibi Hibetü'l Hakâyık gibi Divân-ı Hikmet gibi fikri ve bedi'î kıymetleri noksan veya ma'dûm ve lehçe itibariyle çok uzak ve yabancı eserlerle lise talebesini bundan sonra meşgul etmemek kâfi değildir. Daha muahhar fikr ve edebiyat mahsulleri arasından da intihabât yaparken çok dikkatli davranmamız icâb eder. Bir garp mütefekkirinin dediği gibi biz lise talebesini lise içün hazırlayalım. Bilvesileyle Dârü'l-fünûna da hazırlamış oluruz. Orta tedrisâtta "aman şu ve şu ma'lûmattan verelim!" dememeli, "vermek istediğimiz ma'lûmattan hangisi bizi gayemize, asrın gayesine götürecektir?" diye düşünmelidir. İlk tedrisâtta olduğu gibi orta tedrisâtta da hoca için despotluk mesağı yoktur. Maharet odur ki mürebbi gencin kabiliyet temâyülünü keşf edebilsin ve onu, o kabiliyete ve temâyüle göre techîze çalışsın. Edebiyat derslerinde geniş bir tenevvü'ün teminine çalışmalıyız. Çocuk vardır ki meselâ lirik şi'irlere karşı pek az alâka gösterir, hitabetle müteallik eserleri derin bir incizabla takip etmek ister. Çocuk vardır ki temâşadan, hikâyeden hoşlanır. Talebesinin temâyülünü keşf etmek, o temâyülden istifâde ederek techîzine çalışmak. İşte muaddel programın yukarıda bahsi geçen fıkrasının bir mânâsı da budur! Maarif Vekâleti "bugünün demokratik ve modern ihtiyacını ehemmiyetle nazar-ı dikkate aldığı" içindir ki mu'allimlerimizin mesaisine yardım etmek maksadıyla Türkçeye "cihan edebiyatından numûneler" nakl ettirmeye başladı. Bunlardan sekiz, on kadarı Devlet Matbaasında tab' edilmiştir. Bir o kadarı da tab' edilmek üzeredir. Bu eserlerin neşrinde kasti bir tertipsizlik yapılmakta, meselâ 17. asra ait bir metni 20. asra ait bir metin takib etmektedir. Bu suretle bir sene zarfında ortaya konulacak eserler sayesinde lise talebesinin muhtelif ve mütenevvi' edebî mahsullerle karşılaşması temin edilmiş olur. Hayat'ta bundan evvel kaleme aldığımız makalelerimizde de işaret ettiğimiz üzere tercüme edilen bir eserin mutlaka kendi nev'inde şaheser olması şart değildir. Kâfi ki edebî kıymetten mahrûm bulunmasın ve hassâten muaddel programın işaret ettiği üzre "bi-l-hâssa kendi edebiyatımızda zayıf olan tarzlara ve nev'ilere" ait olsun. Meselâ intişâr eden risaleler içinde Corneille'in la yemut Horace trajedisinin yanında birkaç seneden beri şöhret bulan Karel Capek namındaki Çek edibinin R.U.R unvanlı piyesi de vardır. Türk çocuğu birinci eser sayesinde yüksek vatani fikirlerle karşılaşacağı gibi ikinci ile de ilmî bir fikrin fene müstenit bir hayalin tiyatroya tatbikini görmekle beraber

hayatta sade fiil ve hareketin değil duygunun en büyük rol oynadığı mülâhazasıyla da yüz yüze gelecektir. Yine meselâ Homeros'un İlyada gibi bir misli daha olmayan bir şaheserle beraber Andre Dorya'nın Çocukluk ve Gençlik Hatıraları'nı okuyacaktır. Bu eserlerden birincisi hassâten tasvir i'tibariyle bütün garp edebiyatlarına model olmuştur. Homeros'un kalemiyle insanların ve tabiatın nasıl tersim edildiğini görmek ne zevkli, ne faydalı bir şeydir. Andre Dorya'nın eseri böyle bir kudrete hâiz değildir. Fakat birçok gençler o satırların içinde öyle bir samimiyet müşâhede edeceklerdir ki bazıları adeta "bu yazıları yazan ben miyim?" diye duraklayacaktır. Hatırat tarzı edebiyatımızda pek yeni bir şey olduğu için Andre Dorya'nın bu samimi -çünkü bu muharririn en karakteristik ciheti safvet ve sadeliktir- parçası talebe âleminde hayli kuvvetli alâka uyandıracaktır. Yine aynı risaleler arasında kendi edebiyatımıza ait eserler de vardır: 12. asır münşi'lerinin en kuvvetlisi olan Naima'nın tarihinden müntehab parçalarla Fuzûli'nin Leyla ve Mecnun'u, Evliya Çelebi'nin Seyahatnâmesi'nden müfrez fıkralar ilk neşriyâtı teşkil edecek ve bunları eski, yeni diğer eserler takip eyleyecektir. Naima, o adamdır ki muasırlarının kelime şaklabanlığından kaçınmakla kana'at etmiş, ortaya 11. asrı tenvir edecek, Osmanlı saltanatının sükût ve inhitat avâmilini canlı vak'alarla gösterecek bir eser koymuştur. Kendisinden evvel ve sonra onun kadar zeki ve nafiz bir müverrihimiz yetişmemiştir diyebiliriz. Mesela Naima'nın eserine tahsis edilen risalede "Siyavuş Paşanın Katli" mahir münşi'nin iktidarına bir hüccettir. Her Türk çocuğu şüphesiz Köprülü Mehmet Paşa'nın ismini işitmiştir. Fakat Naima'nın bu fıkrasını okumamış ise o ihtiyar vezirin ne yaman bir adam olduğunu anlayamamıştır. Biz "bugünün demokratik ve modern ihtiyacını ehemmiyetle nazar-ı dikkate" aldığımız için Naima'ya bir risaleyi tahsis ettiğimiz halde meselâ 11. asrın iki meşhûr, hatta üstad münşi'si olan Nergisi ile Veysi'yi bu mar'azda hiç hatırlamak istemedik. Çünkü o iki adamın bugünün gençliğine vereceği hiçbir zihnî ve fikrî unsur yoktur. Vâkı'â, biz meselâ 11. asrı tetebbu' ederken Nergisi'yi, Veysi'yi ihmal etmemek mecbûriyetindeyiz. Fakat çocuk, dürbünün ters tarafından görülen sadece maddeten küçülmüş bir insan değildir. Onun ihtiyacı, zevki, temayülü büyük adamınkinden büsbütün başkadır. Onun da ihtiyacına, zevkine, temayülüne göre techîz etmek mecbûriyeti ve hakkına hâizdir. Mürebbî, genci yarına hazırlamak için onun bu gününü düşünmek zarûretindedir. Lise talebesi Dârü'l-fünûn'da meselâ Kitab-ı Bakırgâni ile meşgûl olacaktır diye ona takur tukur şeyler okutmaya çalışmak tedris âleminde garpçılığa zıt adımlar atmak demektir.

Bu ma'razda şunu da istitrat ve teessüfle kayd ederim ki Maarif Vekâletinin orta tedrisât âleminde cihan edebiyatından numûneler vasıtasiyle gençlik üzerinde yapmak istediği fikir inkılâbı ve inkişâfı için kendilerine müracaat edilen tanınmış kalem sahiplerimiz, zan ve tahmin edilen faaliyeti gösteremediler. Birçokları der-uhde ettikleri eserleri meydana koyamadılar. Birkaç çalışkan mu'allimimizle üç, dört genç muharrirden başka bu iş için yardıma koşanı göremedik. Bu i'tibarla hiç kimsenin ve hele şöhretli ediblerimizin ortaya konulan tercüme ve intihâbları tenkide hakkı olmasa gerektir. Beğenmeyenin daha iyilerini vücuda getirmesi için hiçbir mâni yoktur.

Hayat, C.2, S.51, 17 Teşrîn-i Sâni 1927, s.2-3

3.12. EDEBİYAT TEDRİSATININ YENİ VECHESİ ÇOCUKLARI KOZMOPOLİT YAPAR MI?

Ali Canib [YÖNTEM]

Bugüne kadar liselerimizde edebiyat derslerini hemen hemen yalnız mahallî eserler işgâl ediyordu. Çocuklarımızın bedi'î vicdanına ait sahayı aşağı yukarı Sinan Paşa, Fuzûli, Baki, Nef'î, Nedim… ve bol bol Halit Ziya ve Tevfik Fikret'le arkadaşları, nihayet daha yeni muharrirler ve şa'irler dolduruyordu. Lise talebesi içün bir "Homero", bir "Virjil" bir "Shakespeare" bir "Goethe" bir "Corneille" bir "Racine" ve ilh… mechûldü. Eğer mu'allim garp edebiyatlarına vâkıfsa - program hâricinde - ecnebî muharrir ve şa'irleriyle eserlerinden bahsedebilirdi. Son muaddel program ise "cihan edebiyatları" na ait metinlere geniş bir yer ayırmış oldu. Artık Türk çocuğu Yunan, Latin, İngiliz, Alman, Fransız, İtalyan edebiyatlarına ait metin tercümeleriyle yüzyüze gelecektir. İ'tirâf etmeliyiz ki bu yazılar, mahallî mahsüllerimize her nokta-i nazardan fâiktir. Henüz yetişmekte olan bir genç, bu fâikiyete meftûn olup "milliyet"nden ma'nen tebâüd etmez mi? Daha sârih bir ta'birle edebiyat tedrisâtının yeni vechesi çocuklarımızı kozmopolit yapar mı?..

Şu muhakkak ki bugünki tedrisâtla lise talebesi eski ve yeni mahallî eserlerin zâîf ve "bedi'î vicdan"ı tatmin etmesi noktasından pek nâ-kâfi olduğunu idrâk etmiş olacaktır. Ve bi't-tabi' bir "Homeros"un, bir "Shakespeare"in bir "Hugo"nun bizim şa'irlere, muharrirlere fâikiyetiyle beraber cihan edebiyatlarının "nev'î" i'tibariyle ne kadar şümullü ve zengin bulunduğunu da öğrenecektir. Bu noktada zerre kadar şekk ve şüphe yoktur. Fakat bu mutlak hakîkatin bilinmesi çocuklarımızı "millî" varlığına karşı müteneffir ve hiç olmazsa lâ-kayd etmeyecek midir? Bu endişe ve vârid olmakla beraber, biz her şeyden evvel yeni neslin dünyaya karşı gâfil yetişmesine rıza göstermemeliyiz. "Türk çocuğunun gözlerini kamaştırır." diye onu eski ve yeni Avrupa edebiyatlarıyla temas ettirmemek "garpçılık"ı esâs umde ittihâz eden bugünki zihniyetimize karşı hıyânettir. Millî duygu, mâ'zîden başlar. Fakat orada kalmaz, çünki "millî varlık" mütemadi bir "tehavvül" ve "tekâmül" den ibârettir. Bir zamanlar "divân edebiyatı" na "kapıkulu edebiyatı" diyenler, onun "Türk edebiyatı sahası" ndan hâric kaldığını eda etmek cür'etini gösterenler vardı. Hayır "divân edebiyatı", umûmi Türk

edebiyatının bir şu'besidir, çünki Türk milletinin "İslâm medeniyeti" dairesinde bulunduğu hengamede bir Türk zümresinin meydana koyduğu müessesedir. Bu nasıl Türkün malı ise, şimdi dâhil olduğu garp edebiyatı dairesinde inkişâf edecek her edebiyat ve san'at müessesesi yine Türkün malı olacaktır. Bütün cihan edebiyatları hep birbirini model ittihâz ederek tekâmül etmişlerdir. Millî tehassüslere, millî mevzu'larla doğrudan doğruya temas eden "Alman romantizmi" bile her şeyden evvel ecnebî edebiyatlarının tedkik ve tahlillerinden ilhâm almıştır. Binâen-aleyh garp edebiyatlarına ait eserlerle bugünki Türk çocuğunun bedi'î vicdanını terbiye etmek demek, yarınki edebiyatımızın tarlalarına yeni tohumlar serpmek demektir. Ve muhakkak fâideli bir iştir.

Küçüktüm, ailem Selanik'e sürülmüştü. Limanda Sultan Aziz devrinden kalma "Necm-i Şevket" zırhlı karveti yanıyordu. Biz çocuklar bir bayram günü bu geminin toplarını seyr etmeye gittik. Bizi gezdiren bir nefer, köhne zırh tabakalarını göstererek: "Birbirinin üstüne on gülle çarpmadan bu demir delinmez!" demiştir. Neferi salâhiyet sahibi addettiğimiz içün bu söze i'timât etmiştik. Artık "Necm-i Şevket" bizim nazarımızda dünya filolarına tek başına meydan okuyan bir kuvvetti. Bir gün İngiliz donanması geldi. Gezdik. Korkunç topları gördük. Daha sonra bir Avusturya filosu geldi. Onun da zırhlılarını seyrettik. Eski kanâ'atimiz sarsıldı, gitgide acı hakîkati öğrendik. Eski "gaflet"in bize ne fâidesi oldu, yeni "hakîkat" ten ne zarar gördük? Hiç! "Belki kozmopolit olur diye garbın şaheserlerini Türk çocuğuna göstermemek benim çocukluğuma ait olan şu gafletimden bir zerre farklı mıdır? Bir çok mektep talebesinin şiirler, hikayeler, tiyatrolar yazmaya heves ettikleri, ve hele ba'zılarının bu yazıları olgun eserler zannederek neşre kalkıştıkları görülüyor. Eski ve yeni kuvvetli eserlerle temas etmek onları bu zehâbdan kurtaracağı gibi bedi'î terbiyelerini yükselterek içlerinden cidden isti'dâdı olanları daha muvaffak mesaiye teşvîk edecektir.

Biz, "edebiyatta vatan ve millet sevgisi" ni ancak garp medeniyeti dairesine girdikten sonra meydana getirilen eserlerde buluyoruz. On sekizinci asır Fransız muharrir ve ediblerinin yazılarıdır ki Namık Kemal'le arkadaşlarına, kendilerinden evvelki nesilde tesâdüf edilmeyen kanlı ve canlı fikirler vermiştir. Garptan gelen ve gelecek ihtisas ve tefekkür malzemelerine bu millet ve milletin çocukları muhtaçtır. Hangi sahada olursa olsun, eğer bir sürçmemiz müşâhede ediliyorsa bu, garp malzemesinin kâfi derecede o sahaya girmesinden mütevelliddir. Ve buna hiç şübhe

yoktur. O kanâ'atteyim ki eğer edebiyat tedrîsatımız bugünki vechesini on-on beş sene evvel tayin etmiş olsaydı, fikir âleminde daha ilerlemiş olurduk. Aynı zamanda Türk çocuğu edebiyat mefhûmunu daha iyi ve etraflı kavramış olacağından içlerinde yazı yazmaya heves edenler daha kuvvetli şeyler kaleme alabilirlerdi.

***

Avrupa milletleri edebiyat ve fikir sahasında mütemâdiyen birbirinden istifâde ediyorlar. Bu onlara benliklerini asla gâib ettirmiyor. Eğer "garp milletlerinin millî harsları, ecnebî zihniyetinin ikâ' edeceği kozmopolitlikten onları vikâye edecek kadar kuvvetlidir. Bizde bu kuvvet olmadığı içün fazla ihtiyatkâr olmalıyız." denilirse biz de şu cevabı veririz. Evet, İngiliz'in Alman'a, Alman'ın Fransız'a karşı müdafaa vazîyetinde millî harsları vardır. Fakat mesela Balkan komşularımız olan Yunanlılarla Bulgarlar: Hiç çekinmeksizin kendi seviyelerinden çok yüksek fikir ve ihtisâs sahalarına pervâsızca el uzatıyorlar. Ve aynı zamanda bir Bulgar, bir Yunan genci inkâr edemeyiz ki millî varlığını gâib etmiyor. Atalarımız mensûb olduğu medeniyet sahasında, o medeniyetin iki yüksek rüknünden - ya'ni Araplarla Acemlerden ziyade - onun teâlisine bâdî olmuştur. Evet ba'de-l-islâm şark medeniyetinin en büyük hâdimleri Türklerdir. İlimde, edebiyatta yetişen müstesnâ sîmâların çoğu ırken bu millete mensûbdur. Bu ancak atalarımızın o devirlerdeki şark harsını bütün şümûliyle tetebbu' ve temsîl etmemizden başka çare yoktur.

***

Maârif Vekâleti edebiyat tedrîsatına yeni vecheyi vermekle, cumhuriyet ve garpçılık umdelerinin müstakbel nesil de tersini te'min etmiş oldu. Aynı umdelerin hizmetkârı olmakla müftehir olan "Hayat" ın tahrîr heyeti bu vechenin tedrîsat hâricinde de teşmîlini temenni eder. "Cihan edebiyatlarından numûneler" ünvanı altında vücuda getirilen " broşürler" garp eserlerinin her birinden ufak ufak müntehib parçalara inhisâr etmektedir ve mektepler içün bu inhisâr zarûrîdir. "Yeni gençlik kütüphaneleri" ni doldurmak üzere cihan fikir ve edebiyatlarına ait eski ve yeni şâheserlerin, alâka-bahş kitapların tamamını Türkçe'ye nakletmek kat'iyyen elzemdir. "Hayat" ın ikinci senesine başlarken bu temenniyi ileriye sürüyoruz. İnşaallah gelecek yıl, üçüncü senesinin ilk nüshasında bu temenninin faâle inkılâb ettiğinden büyük bir meserret ve bahtiyarlıkla bahs ederiz.

Hayat Mecmuası (Ank), C.3, S.53, 1 Aralık 1927, s.4

3.13. TÜRKÇENİN TEDRİSİ

Kazım Nâmi [DURU]

On yedi on sekiz senedir ki Türkçe iyi tedris edilmiyor. Yeni nesilde Türkçeyi iyi okuyup yazanlar azdır. Kıraatıyla, imlâsıyla, sarfıyla, nahviyle, inşasıyla nihayet edebiyatıyla Türkçe tedrisatın düştüğü bu inhitat bizi çok düşündürse, endişelendirse yeridir. Türkçe bizim ana dilimizdir, her derdimizi, her emelimizi birbirimize bu dille ifade edebiliriz. Konuşma dilinin jest gibi bir muavini var. Sözümüz, düşüncemizi hakkıyla eda edemeyecek olursa, sesimizin tonuna, yüzümüze, gözümüze, elimize, ayağımıza, birtakım hareketler vererek meramımızı istediğimiz gibi anlatabiliriz. Fakat zavallı yazı, okuma dilimiz bu türlü yardımcılardan mahrumdur, bazen iphama boğulur, hatta bazen "Ak üstünde karalar birbirini kovalar." mahiyetinde kalır. Onun için Türkçemizi iyi öğretememek yarınki nesli en iyi bir anlaşma aletinden mahrum etmektir.

Türkçenin tedrisindeki bu noksan neden ileri geliyor? Birçok sebepler meyânında en mühimi olarak şunu zikredebiliriz: Türkçe bilhassa on yedi seneden beri eski Türkçe değildir. Türkçeye bir çok yeni kelimeler girdi, bundan başka garplılaşmaya başladığımız zamandan beri garptan yaptığımız tercümeler yüzünden değişmeye başlayan Türkçenin nahvi, büsbütün garbî bir şekil almak yolunu tuttu. "Yeni Lisan" cereyanı, Türkçülüğün muasır bir şekil ile zuhuru, Arabî, Farisî terkiplerin rağbetten düşmesini, yazılan dilin sadelik itibarıyla halk diline yaklaşmasını mucip oldu. Lisanda pek açık görünen bu tekâmül bütün zihinlerde aynı surette tecelli etmedi. Türkçenin iyi tedris edilememesine daha birçok sebepler gösterilebilir. Fakat vakıa tespit etmek ne kadar faydalı ise tenkit etmek o kadar neşe kırar.

Türkçe ilk mekteplerin beş senesiyle orta mekteplerin üç senesinde olmak üzere fasılasız tam sekiz sene okutuluyor. Liselerin ikinci senesindeki edebiyat derslerini hiç mevzuubahis etmek istemem. Çünkü Türkçeyi iyi öğrenmeyen bir şakirdin edebiyattan bir şey anlayabileceğini, duyabileceğini reddederim.

Bu sekiz senenin iyi bir metot takip edildiği takdirde ancak ilk iki senesini okuma, yazma aletinin elde edilmesine kâfi görürüm. Bu alet elde edilirken de, elde edildikten sonra da Türkçenin altı sene zarfında pek iyi bir surette öğretilmesini temin etmesi pek mümkündür. Binâen-aleyh ilk evvel bu âletin elde edilmesi mes'elesini nazar-ı dikkate almak lâzım gelir.

"Maarif Vekâleti Mecmuası"nın sekizinci sayısında mütehassıs encümenin elifba kitapları hakkında bir mütalâanamesi vardır: Gerek savtî usulle, gerekse kelime usulüyle elifba kitaplarının ne suretle yazılması lâzım geleceğine dair elifba müelliflerine bazı ilmî direksiyonlar veriyorlar, tavsiyelerde bulunuyorlar. Fakat mütalâanameyi biz Türkçe okuma, yazma aletinin nasıl kullanılacağı hakkında usulî ihtarlarda bulunan bir metodoloji raporu da addedebiliriz. Demek isteriz ki o rapor elifba yazacaklar kadar, tedris edeceklere de takip olunacak yolu gösterecek mahiyettedir. O raporun en mühim maddesi de şudur:

"14. Elifba kitaplarının ne kadar kelimeyi havi olması mühim bir meseledir. Eskiden hemen her memlekette elifba okutmakla çocuğa lisanın bütün kelimelerini okumak imkânı temin edilmek istenirdi, bu gün bütün terbiyeciler çocuklara okutulacak kelimelerin çocuk lisanında yaşayan kelimelere münhasır kalmasını iddia etmekte müttefiktirler. O hâlde çocuk lisanında yaşayan kelimelerin bir listesini tertip etmek fevkalâde ehemmiyeti haiz bir meseledir. Amerika'da son zamanlarda ilk mekteplerin her sınıfında hangi kelimelerin okutulup imlâsının hazmettirileceği mütehassıslar tarafından ilmî usullerle tespit edilmiştir. Yapılan tetkiklere nazaran orada sekiz senelik iptidaî mektebini bitiren çocukların hazmetmeleri lâzım gelen kelimelerin miktarı dört bin olarak tespit edilmiştir ki bu hesaba göre her sınıfta talebenin öğreneceği kelimelerin adedi beş yüzü geçiyor. Her muallimin elinde her sene çocuklara hangi kelimeleri öğretmek, hangi kelimelerin imlâsını hazmettirmek mecburiyetinde olduğunu gösterir bir liste bulunursa muallim mesaisini muayyen bir sahada teksif etmek suretiyle muvaffakiyete doğru mühim bir adım atmış olur. Böyle bir liste aynı zamanda ilk mekteplere elifba ve kıraat kitabı yazacak müellifler için de kıymettar birer rehber vazîfesini görmüş olur."

Bu maddeden ne anlıyoruz? Çocuk yedi yaşma girdiği senenin eylülünde ilk mektebe girecek, bu yaştan itibaren de okuma, yazma aletlerini elde ederek Türkçeyi

okumaya başlayacak. Çocuğa bizim bildiğimiz, kullandığımız kelimeleri öğretmekte mana yok. 7-8 yaşındaki bir çocuğun konuşma, anlaşma için kullandığı kelimeler mahdut, bu kelimeleri zapt etmek lâzım. Miktarı ne kadardır acaba? Amerika'da sekiz senelik ilk tahsilin sonunda çocuk dört bin kelime öğrenmiş olacak. Ya bizim beş sınıfı bitirecek çocuklarımız kaç kelime öğrenmek mecburiyetinde olacaklar? İşte ilk mekteb mu'allimlerinin metodik surette arayacakları çok ehemmiyetli bir meçhul. Maa'mâ-fih maksadımızın anlaşılmasını kolaylaştırmak için bazı faraziyelerde bulunabiliriz: Beş sene nihayetinde çocuklarımız nihayet üç bin kelime öğrenmiş olacaklar. Bu kelimelerin beher seneye düşen vasatî miktarı altı yüz olsa da hakikî miktar, ilk senede çoktan başlayarak son senede en az miktara inecektir. Binâen-aleyh evvelâ elifba kitaplarında sonra da her seneye ait kıraat kitaplarında çocuklara öğretilecek kelimeleri tayin, tespit etmek zarurîdir.

Nazarımızı bir kere de kendi çocuklarımıza irca' edelim -çünki biz şimdikilerden daha çabuk, daha doğru bir surette dilimizi öğrendiğimize kaniiz-: 302 senesi Toptaşı Askerî Rüştiyesi'ne sene sonu olmak hasebiyle mülâzemetle dahil olduğu vakit gazeteden gayet serbest kıraat yapabiliyor, okuduğumu anlayabiliyordum. Üsküdar'daki Valide Mektebi'ne devama başladığım zaman altı yedi yaşında var mıydım, bilmiyorum; fakat yakın zamanlara kadar her sene yüz binlerce satılan elifba cüzünden okumaya başladığımı hatırlıyorum. Valide Mektebi'nde hiçbir şey öğrenmedim. Kırklareli kasabasının Ulu Cami yanındaki mektebinde merhum Selim Sabit'in Elifba-yı Osmanî'sinden istifade ettiğimi iyi biliyorum. Çocuklara Hediye isimli kıraat kitabını çok serbest okumaya nihayet üç senede muvaffak olduğumu biliyorum. Dikkat etmek lâzımdır ki bu üç senede sökebildiğim kıraat kitabında o yaşlardaki çocukların kullandığı yüzlerce kelimeler vardı. Ben bunları imlâlarıyla pek güzel ezberleyebilmiştim.

Askerî rüştiyelerin ilk senesinde -zannederim- Fevâidü' l-Maarif isminde bir kıraat kitabı vardı. Kitabın bir kısmı 24, bir kısmı 16 puntoluk nesih, bir kısmı rik'a, bir kısmı divanî, bir kısmı da ta'lik yazısıyla yazılmıştı. Biz bu muhtelif hatları da iyi, doğru okumaya mecbur idik.

Bundan başka Esma-i Türkiyye yahut Risale-i imlâ isimli bir kitabı ezberledik, bunda kelimeler bir alâka merkezi teşkil eden sernameler altında küme küme toplanmıştı. Bu kitaptan çok büyük istifadeler etmiş olduğumu şükranla yad ederim.

Şimdi bu mazi zannolunabilir ki, harflerle hecelerle bize Türkçeyi öğretti. Hayır... Biz harfleri terkip etmek suretiyle lisanı öğrenemedik. Belki hallerin şekillerini, tasavvutlarını bilmeden doğrudan doğruya kelimeleri öğreniyorduk. Elifba-yı Osmanî her ne kadar sarftan, heceden başlıyorduysa da biz "sel gider kum kalır, her insan ettiğini bulur." gibi küçük cümleleri ezberleye ezberleye, sonra da karalama hâlinde yaza yaza Türkçe okuma, yazmayı öğrendik.

Halbuki hele Meşrutiyet'ten sonra -savtî usul diye ortaya öyle bir tedris usulü çıkarıldı ki çocuklarımız Türkçe kelimelere varmak için aylarca harfler, manasız heceler öğrenmek mecburiyetinde kaldılar. Yazı da kıymetten düştü. Nihayet Türkçe en az öğrenilen bir ders şubesi derecesine tenezzül etti!

Bugün iyi Türkçe öğretebilmenin yolu çocuk dilinde yaşayan kelimelerden yapılmış çocukça cümlelerden işe girişmektir. İyi muallimler bıkmaksızın az bir gayretle çocukların her yaşa göre kullandıkları kelimeleri toplayabilir. Onların bu kelimeleri cümle hâlinde kullanış tarzlarını öğrenebilir. Elde mevcut elifbaların en iyileri dahi böyle tetebbu mahsulü değildir. Onun için bunlara büyük bir kıymet vermeyerek kendi tetkiklerinin neticesini tedrisatına rehber ittihaz etmelidir. Elifba kitabı tali derecede bir muavin olarak kullanılabilir. Burada önümüze mühim bir mesele daha çıkıyor: Çocuk lisanındaki kelimelerin telâffuz tarzları, çocukların bu kelimelerle cümleleri teşkil tarzları bizde her yere göre değişir. İstanbullu bir çocukla Bolulu bir çocuğun kullandıkları kelimeler hep birbirinin aynı olmadığı gibi birbirinin aynı olanlarının telâffuzları birbirine benzemez. İstanbullunun (kaf - ق, ti- ط)sı, Anadolu'nun birçok yerlerinde (gayın- غ, yahut, de- د) dir. Bir yerde (geliyorum) başka bir yerde (geliyom), geliyon, geliyin) gibi bir hayli surette telâffuz olunuyor. İstanbul'daki (bardak) Anadolu'da küçük testinin adıdır...

Binâen-aleyh çocuğa Türkçe öğretmeye başlarken mahallî lehçeyi ne yapacağız? Şive farkını çocuğa sezdirmemek mümkün mü? Mahallî şivelerde harflerin telâffuz tarzlarına dokunmamak zarurîdir. Kafi kaf, genizden gelen kef'i nun okutmakta ısrarın

bir faydası zaten yoktur. Fakat asıl Türkçe, güzel Türkçe, İstanbul Türkçesidir ki elifba, kıraat kitaplarımızdaki kelimelerin hepsi bu Türkçe iledir. Artık o kelimeleri, yerli kelimelerin yerine koymak, çocuklara onları öğretmek lâzımdır. Her mahallin hususî kelimelerine de kıymet verdiğimiz takdirde işin içinden çıkmanın imkânı olmayacağı gün gibi aşikârdır.

Türkçenin bu ilk tedrisinde okumanın yazı ile hem zaman olmasına şiddetle taraftarız. Kelâmın, kelimenin zihinde takarrürü, yalnız basarî, sem'î hafızaların sa'yiyle o kadar kolay temin edilemez. Her iki hafızanın da işe girişmesi çok faydalı olur. Hususiyle yazı denilen aletin de ilk zamanlardan elde edilmesi öğrenmeye ne iyi bir yardımcıdır.

Yazı, okuma ile müşterek yürütüleceğinden okumanın doğruluğu kadar yazının da dürüstlüğü, güzelliği ehemmiyetle nazar-ı dikkate alınacaktır. Çünkü yazıda güzellik hem serbest okumayı, hem de zevk almayı mucip olur. Güzel yazı meşk defterlerinin hâlâ iyi mekteplerde ehemmiyetli bir mevkii haiz olmalarını takdir etmek lâzımdır.

Okuma, yazma aleti elde edildikten sonra iş daha güç bir vadiye sapmış oluyor, çünkü mesele kelimeleri okumak değildir. Mademki prensibimize göre okunacak kelimeler çocuğun konuştuğu kelimelerdir. Çocukça kolayca okunacağında da şüphe edilmemelidir. O hâlde kıraat neden bu kadar ehemmiyetli bir mahiyet alıyor?

Bir ibareyi, bir fıkrayı alelade okuyup geçivermek Türkçeyi mihaniki bir surette papağan gibi öğrenmek demektir. Biliyoruz ki sözümüze bir jest terfik edemediğimiz zamanlar sesimize hususî bir ahenk vermeye çalışırız. Bir (ey) nidasının murat edilen manaya göre birkaç türlü telâffuz edildiği yok mu? Her kelime, her kelâm için aynı hâl varittir. Bundan başka dilin kelimeyi teşkil eden sesleri doğru ahenkli okuyabilmesi de bir hayli temrine muhtaçtır. Binâen-aleyh iyi bir kıraat evvelâ ma'nâlı sonra da bedîî kıraatin üssü'l-esasıdır.

Az çok okuma, yazma öğrenmiş bazı kimselerin havadis merakıyla etrafına toplananlara yüksek sesle gazete okuduklarını hiç dinlediniz mi? Bu kimseler kelimeleri ne kadar doğru, ne kadar serbest okurlarsa okusunlar kıraatlerinde mutlaka mektep sıralarında edinilmiş garip, monoton bir ahenk vardır. Bu türlü kıraat fehmi güçleştirir, okuyana da, dinleyene de kelâl verir.

Çocuklar düzgün bir ibare okumaya hem de mümkün mertebe sür'atle okumaya muvaffak oldukları gün programlarında haftada iki üç defa kıraat bulunmasındaki sebebi anlamayarak kendilerini kıraate çalışmaktan müstağni görüyorlar. Çünkü kıraati, nihayet ulu orta okumaktan, okuduklarını mümkün mertebe anlayabilmekten şayet muallim sorarsa ne okuduğunu muhtasarca ifade edebilmekten ibâret sanıyorlar. Çok defa yan gözle kitaba bakarak ibarenin mealini takrir etmeye muallimi aldatmaya çalışıyorlar. Kırk elli mevcutlu bir sınıfta böyle kusurları görmeye muvaffak olmak güç bir iştir.

İyi bir muallim içün kıraat dersi evvelden ehemmiyetle hazırlanması lâzım gelen bir vazîfedir. Muallimin ilk düşüneceği şey dersini çocuklar için enteresan kılabilmektir. Çünkü sade bir kıraat yavan ekmek gibidir. Onu iştiha-âver bir şekle sokmak haylice uğraşmayı istilzam eder. En kolay zanolunduğu hâlde en güç bir ders varsa kıraat olduğunda şüphe edilmemelidir.

Kıraat esnasında lügat diye birtakım kelimelerin bünyesiyle uğraşmak alâkayı ihlâl eder, üzerinde durulmak istenen her lügat birer cazip fıkra içinde çocukların zihinlerine yerleştirilebilirleridir. Yoksa kıraat içinden çıkarılarak bir deftere yazdırılmak suretiyle lügat ezberletmek faydalı olamaz.

Çocukları daha ilk sınıflarından itibaren hem ma'nâlı, hem bedîî kıraate alıştırmak da lâzımdır. Kıraatte tesadüf olunan ufak bir çocuk şiirinin yahut herhangi -velev çocukça olsun- bedîî bir fıkranın -yine çocuklara göre- sanatkârane bir tarzda edasını temin etmemek büyük bir noksan olur.

Münferit kıraat kadar müşterek kıraatler yaptırılmasını da tavsiyeden kendimi alamam, biz ekseriyetle çocuklara teker teker okutmakla iktifa ederiz. Şüphesiz her çocuğun kıraat hatalarını tashih etmek, kıraatlerini kontrol eylemek, iyi kıraat öğrenmelerini temin etmek münferit kıraatle mümkündür. Fakat ara sıra müşterek kıraate de kıymet vermek lâzımdır. Bunun için bir kör musikisinde olduğu gibi çocuklar arasındaki tevafuku aramak, yani böyle bir kıraatte onları seslerinin muvafakatine göre sıralayıp hepsine birden bir sesle okutmak icap eder. Herhangi küçük bir çocuk

manzumesi, hep birlikte okununca sâmiayı okşayan şiire daha büyük bir bedîî mana veren bir şekil alır. Bu neşeli okumanın sınıf tesanüdüne hizmeti de büyük olur.

Kıraat hakkındaki şu kısa, pek kısa noktainazarlardan sonra imlâdan bahsedebiliriz. İmlâmızın mazbut bir şekilde olmaması doğru imlâ tedrisini güçleştiriyor. Bunda şüphe yok. Fakat cümle kelime usulüyle okuma, yazma başlayınca imlânın da sabit bir şeklini kabul etmek zarureti görünür. Çocuk sâitlerin vazîfesini okumaya yazmaya hatta imlâya başladıktan hayli zaman sonra idrak etmeye muvaffak olacağından kelimeleri sâmitle yazmaktan ziyade gördüğü biçimde yazmaya çalışır. Hiç görmediği kelimeleri çocuğa yazdırmak muvafık değildir. Bununla beraber görüp de unutmuş olduğu kelimeleri yazarken çocuk öğrendiği kelimelere kıyasen onlara bir imlâ şekli verir.

Şu hâlde imlâ, sabit şekilli kelimelerin o şekilleriyle öğretilmeleridir. Bunu temin etmek kıraatin küçük fıkralarını doğru istinsaha alıştırmakla mümkündür. İmlâ okunan, öğrenilen parçalardan yapılır. Eskiden olduğu gibi çocuğun hiç okumadığı hiç görmediği kelimelerle imlâ yazdırmak faydadan ziyade zararı tevlit eder.

İmlâya tahsis edilecek zaman da kıraat gibi muallimin takdirine bırakılabilir. Muallimden istenen şey tedrisinin müspet neticeler vermesidir. Tedriste mu'allime katı (rijit) hudutlar çizmek iyi tedris usullerine hiç de muvafık değildir.

İmlâ mes'elesi üzerinde fazla ısrar etmek istemiyoruz. Şu kısa direksiyon, vazîfesine bağlı bir mu'allim için kâfidir. Şimdi zikrine geçeceğimiz en mühim mes'ele sarf ile nahivdir.

Sarf, nahiv... Bu ders iyi okutulmadığı takdirde pek fena can sıkıcı bir derstir. Bugün yazı yazanlarımızdan bir çoğunun sarfı, nahvî kaidelere zerre kadar vukufları olmadığını bilenlerdenim. Müelliflerden hatta şairlerden tanıdıklarım vardır ki sarf ile nahvin kaidelerini hiç bilmezler. Mamafih bu bilgisizlik onların sarf, nahiv hatalarından âri güzel yazılar yazmalarına mâni olmuyor.

Bunu zikirden muradım sarf ile nahvin lüzumsuzluğunu ileriye sürmek değildir. Bazı muharrirlerin sarf kaidelerini bilmeden yazı yazmaları bir meziyet addedilemez,

belki büyük bir noksandır. Çünkü lisan kaidelerini bilen muharrirlerin yazılarında başka bir otorite, hele başka bir vuzuh vardır.

Sonra sarf, nahiv zihnin kelamî mantığa alışmasını temin eder. Dünya bilir ki Türkçenin zihnî terbiyeye en hadim şubesi sarf ile nahivdir. Lisanın jenisini tespit eden bu şubedir, binâen-aleyh tedris vaciptir.Bu pek mühim dersi şimdiye kadar olduğu gibi, kaideleri kitaptan ezberleme şeklinde tedris etmekten bir fayda elde edilemez, çünkü lisan kaideleri, esasen mücerret şeylerdir. Dimağın mücerretleri hıfzı muvakkattir. Zaten onun içindir ki imtihanları müteakip herhangi bir çocuk sorulan bir sarf kaidesini hatırlayıp da doğru cevap veremiyor, hele lisana tatbik edemiyor!

Şu hâlde lisan kaidelerinin tedrisini müşahhas kılmak, bu sayede çocuğu sarf kaidelerine alâkalandırmak lâzımdır. Eğer kaide hareket eden canlı bir mahlûk gibi ibare içindeki vazifesi dahilinde tetkik edilirse, çocuğu hakikaten alâkadar eder kendini kolayca öğretir. Çocuğa "isim şuna derler" diye bir tarif yapmak, ona müteaddit misaller göstermek faydasızdır. Evvelâ misalleri gösterip sonra tarifi yahut kaideyi zikretmek de sarf için kâfi değildir. Sarf ile nahvin kaideden misale, misalden kaideye gitmek suretiyle tedrisinin iyi neticeler vereceğine kani değilim.

Sarf ile nahiv lisanın mekanizmasıdır. Bu mekanizma, ancak, söylenen yahut okunan bir sözde hareket halindedir. Bir mekanizmayı bütün vazîfesiyle kavrayabilmek ancak hareket hâlinde bulunmasıyla kabildir. Binaenaleyh sarf ile nahiv kaidelerini de şüphesiz en basitinden başlamak şartıyla kıraat, inşat dersleri arasında gayet tedriç ile göstermek, öğretmek yolu tercih edilecek bir yoldur. Vakıa bu tarzda lisan kaidelerinin tedrisi sarf kitaplarından ezberletmeye nispetle çok zordur. Fakat hakikaten müsmirdir, ezbercilik gibi akim değildir, dimağı da yormaz.

Lisan kaideleri dersinin birtakım ıstılahlara boğulması kadar fena bir tedris itiyadı da olamaz. Çocuğa (mefûlünbin, mefûlünileyh, mefulünanh, muzafunileyh, terkib-i izafî, terkib-i tavsifî... ilh.) gibi tabirleri öğretmeye kalkmak zararlıdır. Çünkü Türkçe için bizatihi ma'nâsız olan bu tabirler çocuğa hiçbir şey söylemez, belki onun zavallı, masum dimağını taşınmaz bir yükle doldurur, çocuğu sersem (abruti) yapar.

Türkçenin tedrisi hakkında söylenecek sözler daha çoktur. Hele tafsilâta girişilecek olursa bir tedris usulü kitabı yazmak lâzım gelir... Ben burada yalnız yeni görülebilecek bazı noktaları tespit etmekle iktifa ettim.

Fikirler, Nu: 15, 1 Şubat 1928, s.6-8

3.14. TÜRKÇE TEDRİSİ HAKKINDA

Şükriye Emel

[Fikirler]in on dördüncü sayısında muhterem Kazım Nâmi Beyefendinin Türkçenin tedrisine da'ir yazdıkları makaleyi mühim bir tedris muâdelesinin halline ait bir mevzu' olduğu için dikkatle okudum.

Muharrir uzun uzadıya Türkçenin bugünki vaz'iyetini teşrih ederek bazı esaslı mütalâalar da yürütmekle beraber asıl derdi -korkunç bir hastalığa tutulan hastanın kendi illetinin şeametini bildiği hâlde bilmek istememesi gibi- görmüyor. Yahut da görmek istemiyor.

Kazım Nâmi Beyefendi, yazdıkları makalelerinde bugünün mekteplerindeki Türkçe tedrisinin vechelerini tetkik eylemekte ve on yedi seneden beri bu dersin müesseselerde sakat ve alil bir hâlde okutulduğunu yana yakıla anlatmaktadırlar. Türkçe dersi okutulmuyor, çocuklarımız lisanlarını lâyıkıyla öğrenemiyor, sarf, nahiv kaidelerini güçlükle o da yarım yamalak kavrayabiliyorlar... Bunlar çok doğru, çok musîb tenkitler.

Lâkin şu neticeleri doğuran asıl illet nedir? Bunun tetkiki lâzımdır. Yoksa herkes Türkçenin bugün bir buhran devresi geçirdiği noktasında müttefiktir.

Lisan ilmiyle mütevaggil olan zevât kullandığımız harfleri, bu harflerin meydana getirdiği eşkâli beğenmemekte ve mütalâalarını bu nokta üzerinde tekâsüf ettirmektedirler. Hatta geçenlerde adliye vekili Mahmut Esat Beyefendi bile millî mabedin güzel bir gününde irat eylediği bir nutukta harflerimizden bahsetmişler ve lisandaki inkılâbın harflerimizi tebdil ve Lâtin harflerini kabul eylemekle mümkün olabileceğini açıkça beyan buyurmuşlardı. Bence de bu nokta halledilmedikçe lisanımızda hükmünü icra etmekte olan buhran nihayetlenemeyecek ve Türk çocuğu kendi dilini doğru okuyup yazmaya muvaffak olamayacaktır.

Yeni neşredilen ve mekteplerde tedrisi kabul edilen elifba kitaplarını bir gözden geçirirsek bahsetmek istediğimiz fecâ'atin katmerleştiğini hissederiz. Zavallı çocuk nasıl şaşırmaz, nasıl okumaktan, yazmaktan aciz kalmaz? Bir kelimenin bir yerde imlâsı başka, diğer bir yerde başka olduğu gibi, bir yerde bilfarz [hurûf-ı hecâ] kullanılmış diğer bir yerde ise Arabın [hareke-i resmiyye]si istimal edilmiştir.

[Berberlik بربرلك] kelimesini ele alalım: Şimdi zavallı yavru bu kelimeyi nasıl okusun [bir birlik] mi desin, yoksa [berberlik] mi? Şüphesiz harf harekelerine alışan çocuk bunun resm-i harekesiyle okunacağını bilemez. Ve çünkü Arabın resm-i harekesini bellemeye de mecbur değildir. [Biz بز] kelimesini [biz] mi okusun, [bez] mi? Bunlar küçük birer misaldir. Tetkikat ilerletilirse daha binlerce misal bulunabilir.

Hele imlâ meselesi onu hiç sormayın. Her mu'allim kendisine göre bir imlâ usulü kabul etmiştir. Bir muallim ev kelimesini (أو) şeklinde diğeri yalnız (او) gibi yazar. Talebe hangisini yazacağında müterediddittir. Zaten muallim de kat'î bir fikre sahip olmamakta ve bir kelimenin birkaç türlü yazıldığını görünce talebesine böyle yazılması lâzımdır diyebilmekten uzak bulunmaktadır.

Hulâsa demek istiyoruz ki: Esası, lübbü görmeden fer' ile uğraşmak ve onları tahlile kalkışmak buz üzerine yazı yazmak gibi bir şeydir. Bize kalırsa kat'î olarak bir şey kabul edilmeli ve ondan sonra Türkçenin tedrisi hakkında bir rehber çizilmelidir.

Lâtin harfleri kabul edilecekse bunu teşri' eylemeli ve şayet bu teehhür edecekse bugünkü harflerimizin ıslahı çarelerini aramalıdır.

Bin dimağdan bin ses... Muallim de ne yapacağını şaşırmıştır. Bu teşettüte bir an evvel nihayet vermeli ve lisanımızdaki buhranın izalesini temin eylemelidir.

Eldeki kitaplardan istifade mümkün değildir. Temenni edelim ki teşekkül eden lisan encümeni şu dileğimizi bir an evvel yerine getirsin ve Türk çocuğunu, Türk muallimini derin bir eziyetten kurtarsın.

İşte bizim fikrimiz bu... Türkçe tedrisi hakkında beyân-ı fikr edilmeden evvel bir noktanın hâlli lâzım gelir kana'atindeyiz....

Fikirler, Nu: 17, 1 Mart 1928, s.11

3.15. ORTA TEDRİSATTA EDEBİYAT

Hasan Ali [YÜCEL]

Liselerimizde edebiyat programları baştan başa değişmiş gibidir. Buna değişmeden ziyade inkılap diyebiliriz. Zira son şekli ile bu program garbi ve garpten gelen tesirleri esas telakki ediyor. Bu telakkiyi doğuran kuvvet yeni harfler, ve bu harfleri de meydana koyan Büyük halâskârdır.

Kültürle medeniyetin temamile ayrı şeyler zannedildiği zaman, liselerde Türk edebiyatı tarihi öğretilmekle iktifa edildi. Millî olan kültürle beynelmilel medeniyet arasında en derin münasebetler bulunduğu anlaşıldıktan sonra bu esasın değişeceği muhakkaktı. İnsan, ferdî hayatında bile kendini tanımak için, başkalarını tanımaya mecbur iken bu ihtiyacı fikir sahasında hissetmeğe imkân olamazdı.

Yüz senedenberi medeniyet değiştiren bir millet olduğumuzu söylemeğe lüzum var mı? Yeni dahil olduğumuz büyük zümreyi teknikte taklit edebilmek için dahi, onu doğuran hayatî espabı, doğumuna müessir olan irfanı bilmek zarurî değil midir? Bütün bu hayat safhalarını en eyi gösterecek vasıta ise şüphesiz edebiyattır.

Tanzimata kadar maalesef "humaine: beşerî" ve âlemşumul eser verememiş olan, hatta bazı aksamında "millî" addedilmesi bile mümkün olmıyan şark taklidi edebiyatımız bize ancak hazırladığı aksü'amelleri anlatmak itibarile kıymetlidir. Gösterdiği hayat dünündür. Bu günle münasebeti yoktur. Halbuki edebiyat tedrisatı değil dünü, sade bugünü bile tanıtmakla iktifa edemez; o yarını da yaratacak olan idealleri telkin edebilmelidir. Müstehase olmuş bir vaziyette bulunan ve böyle olması da pek tabiî olan eski edebiyatımızdan "yarın"ı duymak muhal içinde muhaldir.

Bu günün gençliğine verilecek ideal numunesi o halde nerde?... Meselâ, Henrie Poincare'den daha vazıh, daha batıcı bir şekilde bu günün ilmini teşhir eden alnatole France okunmadan ilmin kıymetini anlamak ne kadar güçtü? Şeytan suretindeki zekâ ile âlim şeklindeki beşer teessüş ve ihtirasının mücadele ve münasebetini görmek için Faust'u bilmemeli midir? Yani başınızda baş döndürücü değişiklikler yapmış 100

milyonluk bir kütleye rehberlik eden eserlerden nasıl habersiz kalabiliriz? Her sahada Avrupa'ya üst olmıya çalışan Amerikalı'nın tahassüs ve tecessüslerini bilmiyelim mi?

Şu halde gençliğimiz, intibak zaruretinde bulunduğu garp hayatına, gene o hayatın ifadesi olan garp kültürünü hazmetmek suretile dahil olacaktır.

"İç bade, güzel sev var, ise aklü şuurun, nasihatını almış ve sefahat fıçısına dalmış bir insan millî ve beşerî eserler veren mukaddes cihetten ebediyen mahrum kalacaktır. Arkasına aldığı insanları selâmete çıkarmak üzre iken bunların tarz ve taarruzuna uğramış bir "Rehber" in göğsünü yarıp kalbini bir meş'al gibi üzerine fırlatılmasındaki kudreti duymuş bir gençle,

Gubaralûdedir mir'atı âlem gerdi hayretle
Görünmez sureti ümmit baktım hayli dikkatle!

Beytini diline virdetmiş bir genç arasındaki fark bütün bu mes'eleyi halle yarayacak en canlı delildir sanırım.

Medeniyet bir düşünüş ve duyuş sistemi olduğuna göre duyuş ve düşünüşte en mükemmel nümuneler nerde ise oradan istifade edeceğiz. Orta tedrisatta edebiyat, artık bu hedefe doğru gitmelidir, ve böyle olmasında da en terbiyevî ve hayatî zaruretler vardır.

Hayat, S.138, 1929

3.16. ANKARA'DA TÜRKÇE VE EDEBİYAT MUALLİMLERİ KONGRESİ

-II-

Halit Fahri OZANSOY

Kongre iki devreden mürekkepti. İçtimaların başladığı tarih olan 2 Ağustos'tan 16 Ağustos'a kadar yalnız türkçe hocaları çağırılmıştı. Bunlar toplandılar ve lisan meselesi hakkında günlerce süren müzakere ve münakaşalar neticesinde tedrisata ait bazı mühim noktaları tebarüz ettirdiler. 16 Ağustos'ta Kongreye edebiyat hocaları da iştirak etmişti. Bu suretle yeni bir kuvvet olan Kongre ikinci mesai devresine girdi. Kongrenin hitam tarihi olan 21 Ağustos akşamına kadar devam eden bu ikinci devrede bilhassa edebiyat dersleri etrafında münakaşalar yapıldı, programlar tadil olundu ve bu ikinci devredeki mesaide de türkçe muallimleri edebiyat muallimleri ile müştereken çalıştılar. Şimdi bu iki devrenin müzakereleri ve kararları etrafında karilerime biraz fikir vermek vazifesile karşılaşıyorum. Bunda teferrüata kaçmak istemem. Esasen Kongre müzakeratının zapıtları tutulmuştur ve Maarif Vekâleti tarafından büyücek bir kitap halinde tab'ı mukarrerdir. Cidden şayanı dikkat fikirlerle dolu olan bu müzakeratı teferrüatile kavramak istiyen karilerime o kitabı şimdiden tavsiye ederim. Benim bu bahse da'ir bu ve bunu takip edecek olan makalelerimde yapabileceğim vazife, nihayet Kongredeki fikir cereyanlarını kuşbakışı bir görüşle hülâsa etmek ve esası bir kül halinde göstermeğe çalışmaktır. Bunun için Kongrede sırf türkçeye ait olarak konuşulan meseleleri birkaç mekalede ayrı ayrı tetkik etmeğe çalışacağım ve bu defa değişen edebiyat programları hakkındaki fikirlerimi de en son yazıma bırakacağım.

Kongrenin mekteplerin ihtiyaçlarını göz önünde tutarak meşgul olduğu başlıca lisan meseleleri şunlardı:

1- Gramer
2- İmlâ
3- İnşat
4- Tahrir
5- Kıraat kitapları

Şimdi bahisleri ayıralım ve bu mekalemizde gramer meselesini gözden geçirelim.

Gramer meselesi

Kongra bu meselede, ilkönce, mevcut gramer kitaplarının eksikliğini itiraf ile işe başladı. Ayni zamanda iki fikir kutbu arasında hakikati aramağa çalıştı. Bir kısım muallimler şimdiye kadar devam etmiş olan kelime usulü ile gramer tedrisi taraftarı idiler. Bir kısmımız ise bu usule muhaliftik. Noktai nazarımız da şu idi: Kelime usulü gramer tedrisi çocuğa mücerret ve bir dereceye kadar indî bir takım kaideleri ezberletiyor, birtakım tabirler öğretiyor, fakat ona cümle mefhumunu temamile kavratamıyor. Nitekim ilk mektepte kelime usulü ile bütün grameri az çok okuyarak orta mektebe gelen çocuklar meyanında bazan « Evden çıkmış, mektebe gidiyordum, birdenbire hava karardı, yağmur yağmağa başladı » tarzında basit cümleleri muntazam sıygalarla yazamıyanlara bile tesadüf olunması bunu teyit eder. Halbuki ayni çocuk bunları mükâleme esnasında insiyakî bir surette doğru olarak söylüyor. Demek ki kelimecilik ve kelimeler üzerinde ısrar ile durmak bu çocukları yazarken tereddüde düşürüyor ve onları bozuk cümleler yapmağa sevkediyor.

Bu neden böyle oluyor? İzahı pek basittir. Şöyle ki: tek başına kelime hiçbir şeyi ifade etmez. Meselâ bir kelimenin isim, sıfat, zarf v. s. olması ona ancak bir cümle derununda bu ayrı kıymetleri vermektedir. O halde bir kere bu noktadan çocuğa kelimeyi evvelden göstermek hatalıdır. Zira işim dediğimiz kelimeyi o daima isim diye tahlil edecektir, halbuki tahlil ettiği cümle derununda ihtimal sıfattır. Sonra ayni kelimenin muhtelif cümlelerdeki fonksiyon (Fonction) u daima değişir; hareketi ayni hareket değildir. Meselâ şurada faildir de bir başka yerde mef'uldür ve daha bunun gibi muhtelif vazifeler ifa edebilir. İşte bu suretle görülüyor ki lisan tedrisatında Nahiv = sentakks denen ilmi gramerden evvel göstermek en mantıkî bir usuldür) Esasen bu mesele başka memleketlerde son seneler zarfında hararetle ortaya atılmış ve programların klâsik ruhunu değiştirmeğe en güçlükle yanaşan Fransa'da bile bu hakikat mühim taraftarlar bulmuştur. Bilhassa fransız akademisi azasından Abel Hermant'ın yazdığı «Xsavier, yahut 20 derste öğretilen fransızca gramer[1]» kitabı bu mevzuu sonra şeklinde pek cazip ve pek esaslı bir surette tahlil etmekte ve eski usul kelimeden cümleye geçiş tarzını şiddetle batırmaktadır. Demek oluyor ki artık « gramer » i « sentaks » a tercih etmek usulü pek eskimiş ve çürüklüğü anlaşılmış bir lisan tedrisi tarzıdır.

Lisan canlı bir mahlûka benzer ve onun hareketi cümle ile kendini belli eder. Halbuki biz, şimdiye kadar yaşıyan hakikatı, canlı şeniyeti görmedik ve çocuklarımıza

« isim, sıfat, zamir, fiil, v. s.» diye mücerret bazı mefhumlar gösterdik. Şimdi bu yoldan dönmek istiyoruz. Çocuğa ilk önce cümleyi, yani harekete gelmiş olan vücudu göstereceğiz, bu vücudun nasıl yaşadığını ona izah ettikten sonra lüzum görürsek bilâhara «İşte bunun ismi koldur, şu bacaktır, şu ciğerdir, şu midedir» diyeceğiz. Yani çocuk bunları bu suretle mücerret olarak birer ismile ve bazan da vücutte ifa ettiği vazifeye taban tabana zıt bir tabirle bize papağan gibi saymadan evvel o vücudun hayatiyetinde ne vazife gördüğünü anlamağa çalışacaktır biz ona bunu anlatacağız.

İşte kongrede gramer tedrisatı meselesinde tervicine doğru gidilen usül bunun aksidir. Vekâletin de buna mütemail olduğu bu münakaşaların devamı bitmeden gramer hakkında dört ders veren Cevat B. in izahatından anlaşıldı. Cevatli B. de kelime usulü ile gramer tedrisinin aleyhindedir.

Yeni bir düşünce mahsulü olarak yazmış olduğu kendi gramerini izah ederken pek çok ifrata düştüğü noktalar görülmekle beraber neticede «sentaks» ı «gramer» e takdim etmekle bizim de bağırdığımız çürük bir usulün artık iflâsını çok salâhiyettar bir ağızdan ilân etmiş oldu. Bu hakikatin tebellürü neticesinde badema türkçe tedrisatı yeni ve canlı bir usul ile yepyeni bir ruh ve bir kıymet kazanmakta gecikmiyecektir. Kelimeyi daha evvel gösteren usul ile yapılmış kitaplar belki bir müddet daha yaşayacaklardır ve belki resmî programlar daha birkaç sene- bütün muallimler yeni usulü kavrıyıncıya kadar -gramer hususunda esaslı, bir tebeddüle uğramıyacaktır. Fakat bunlara rağmen kanaatlerde değişen çok şeyler vardır. Bir kere bütün muallimlerin nazarları kelimenin bir tek mefhum, bir tek tabir ve bir tek fonction'u olmadığı noktasına ehemmiyetle çevrilmiş bulunuyor. Yarın talebeler de ayni hayran gözlerle cümlelere bakacaklar ve belki senelerce mektep sıralarında ne muallimin takririnden ne de ellerindeki kitaplardan bir türlü kavrımadıkları hakikî kıymeti bundan sonra kat'iyetle anlıyacaklardır.

Dipnot:

[1] Xavier, ou la Grammaire Française enseignée en vingt lecons

Servet-i Fünûn-Uyanış, C.68/4, Nu: 1777-92,1778-93,1779-94,1780-95,1781-96; 1,11,18,25 Eylül-2 Teşrin-i evvel/Ekim1930, s.230-231

3.17. ORTA MEKTEPLERDE TÜRKÇE DERSLERİ

Ahmet Cevat EMRE

Gramer dersi: Birinci Sene

İsmihaslar

İbare:

Ertuğrul ile kız kardeşi Sevim bu sene İstanbulun orta mekteplerinden birine geçtiler. Fatihte, Sofularda, Aynalı Çeşme sokağında oturuyorlar. Ağustosun son Cuma günü Veli Efendi çayırında yapılan at yarışlarına gitmişlerdi. Babaları Mehmet Ali Beyin Yıldırım isminde güzel bir atı vardır. Yıldırım bu yarışta büyük öndölü kazandı. Bu sevinç ile Mehmet Ali Bey ailesi otomobille Bakırköyünden Yeşilköye ve oradan Floryaya kadar bir gezinti yaptı.

Konuşma temrini (Gramer hakkında) :

1) Ertuğrul kimin ismidir? — Kız kardeşinin ismi nedir? — Sizin isminiz nedir? — Sağınızda (solunuzda, önünüzde... ikinci sıranın sağ başında, üçüncü sıranın sol başında...) oturan arkadaşınızın ismi nedir? — Babanızın ismi? Komşunuzun ismi? Herkesin kendine mahsus bir ismi var mıdır?

2) Okuduğunuz ibarede Yıldırım kime mahsus bir isimdir?— Evinizde kedi var mıdır? — Ona bir isim veriyor musunuz? (Sarman, Tekir, Kaplan, Pamuk, Kara - burun...) — Sizin Sarman kendi ismini biliyor mu? İsmini bildiğini neden anlayorsunuz ?— Köpeklere de isim verilir mi? — Ne gibi isimler? — At yarışlarına gittiğiniz var mıdır?— Yarışa giren hayvanların isimleri var mıdır? — Ne gibi isimler? — (Ceylan, Semender, Samur, Gazanfer, Belkıs...) Hayvanlar da kendi isimlerini öğreniyorlar mı?

3) Oturduğumuz, şehrin ismi nedir? — Bize yakın hangi şehir vardır? — Hangi köyler vardır?— Memleketimizin ismi nedir?— Devletimizin merkezi hangi şehirdir?— Şehrimize yakın dağ, tepe, dere... var mıdır?— İsimleri nedir?

4) Siz kedinize niçin Sarman adını koydunuz? — Bütün sarı kedilere Sarman mı derler?— Sarı isminde kedi gördünüz mü? — Zerrin isminde kedi gördünüz mü? — Tekir ismi hangi kedilere verilir?— Siz kedinize niçin Kara - burun (konuşmada geçecek bir isim) adını koydunuz? —Kedilere verilen isimler bir sebeb altında mı olur?

— Avcının biri tazısına Şimşek adını koymuştu; acaba niçin? — Mehmet Ali Bey acaba neden atına Yıldırım ismini vermişti? — Komşumuz kedisini Elmas diye çağırıyor, acaba neden?

5) Ananız babanız size acaba neden Mehmet, İbrahim, Ali, Fatma, Hatice ismini vermiş?—Ailenizde, veya tanıdıklarınız arasında bu isimde kim vardır? — Bu isimde bir peygamber, bir sahabe, meşhur bir insan var mıdır?— Son senelerde doğan çocuklara Mustafa Kemal, İsmet… isimleri veriliyor, acaba neden? — Son senelerde doğan çocuklara bir de Kaya, Sevim, Ay Demir, İlhan, Yüksel, Güner, Ün-Sal, Yener... gibi isimler veriliyor; acaba neden?

6) Yeşilköyün mânası var mıdır ? — O köye acaba niçin Yeşilköy denmiştir? — Veli Efendi çayırı isminden bir şey anlayormusunuz? — Orası Veli efendi isminde birinin çayırı mıdır? — İbarede geçen Fatih ismi nereye mahsustur?— O semte bu isim niçin verilmiştir?— Sofular neresidir?— Bunun bir mânası var mıdır? — Acaba o mahalleye bu isim niçin verilmiştir?— İbarede geçen Aynalıçeşme nedir ? — Acaba o sokakt öyle bir çeşme var mıdır?— (muhtelif talebelere semtleri, mahalleleri, sokakları sorulacak, mânalı olup olmadığı tetkik edilecek).

Verilebilecek izahlar:

Kedimize, köpeğimize, atımıza beğendiğimiz adı koruz. Bu adi beğenmemiz bir sebeb altında olur. Ekseriya hayvanın rengi, gözleri, vücudunun bir alâmeti.. bir nişanı, bir huyu, ayırtıcı bir vasfı sebebile ona o ismi veririz. Sevgimizi göstermek için pek kıymetli şeylerin isimlerini de kullanırız. Yahut hoşumuza giden başka bir hayvanın ismini kendi hayvanımıza veririz, verirken de ona benzemesini arzu ederiz.

Anamızın babamızın bize verdiği isimler de sebepsiz değildir. Peygamberlerin, sahabelerin, islâmiyete ve devlete hizmet etmiş büyük adamların isimleri şimdiye kadar tercihen çocuklara verilmekte idi. Son senelerde ise, Türk milliyetçiliği millî ideal oldu, herkes en ziyade türklüğün büyük adamlarına ait isimleri arayor; analar babalar çocuklarına verecekleri isimlerin güzel mânalı türkçe isimler olmasına da dikkat ediyorlar. Eskiden beri kullanılan Cemil, Cemal, Cemile, Kemal, Kâmil, Kâmile... gibi isimlerin de; mânaları vardır; yalnız türkçe olmadıkları için mânalarını herkes anlamıyor. Her halde ilk kullananlar bu mâna için onları seçmişler, diğerleri de bir sebep dolayısiyle beğenerek kullanmışlardır.

Mehmet, Mustafa, Osman, hattâ pek eski olan İbrahim, İsmail, Hâcer... gibi isimlerin de mânalı olduğunu âlimler tetkik ile anlamışlardır.

Coğrafya isimlerinden bir çoğunun mânaları anlaşılıyor: ibarede geçen Yeşilköy, Sofular, Aynalıçeşme öyledir. Yedikule, Altınkum, Güzelcehisar... Ayvalık, Buzlupinar, Taşçılar, Çiftekavak... hep öyledir. İhtimal Çiftekavak denilen yerde ismin intihabına sebeb olan iki kavak ağacı bugün artık mevcut değildir, fakat bu isim *marka* gibi köye kalmıştır. İhtimal bugün Yedi Kuleden ancak beşinin, veya dördünün harabeleri görülüyor, fakat her halde eskiden orada yedi adet kule mevcut olduğu için o mahalle bu isim verilmiştir.

Eski coğrafya isimlerinin mânalarını bugün anlamıyoruz, çünkü menşeleri türkçe değildir. Fakat âlimlerin tetkiki ile bunların da, mânalı olduğu anlaşılmıştır (İstanbul, rumca, *şehre* demek olan "is tin boli,, den hasıl olmuştur, Gelibolu= güzel şehir, rumca "kalipoli,, dendir; vs.)

İmlâ:

İsmihasların birinci harfleri büyük (majüskül) yazılır. Bey, hanım, efendi, ağa unvanları da ismihaslarla beraber olduğu zaman, ilk harfleri büyük olur:

Mehmet Ali Bey, Fatma Hanım, Hasan Efendi, Mehmet Ağa, Sarman, Tekir; Yeşil Köy, Aynalıçeşme, Dumlupmar...

Temrin: İsmihasların altını çiziniz.

Milli mücadelenin ilk aylarında Erzurum ve Sivas kongreleri toplandı.— Sivas kongresine Anadolu ve Rumeli Müdafaai Hukuk cemiyetinin bütün teşkilâtlan murahhas göndermişti.—Bu kongrede bir Temsil Hey'eti ayrıldı, Mustafa Kemal Paşa ona reis seçildi. — Birinci ve ikinci İnönü ile Sakarya muharebeleri millî mücadelenin eri mühim safhalarıdır. — Dumlupmar sırtları şanlı müdafaamızla büyük nam kazanmış. Mustafa Kemal Paşa Anafartalarda, Halepte, Bitlis, ve Muş havalisinde, Sakarya büyük meydan muharebesinde ve nihayet Afyonkarahisarı arkasından idare ettikleri Başkumandanlık Muharebesinde İngilizleri, Fransızları, Yunanlıları yenerek vatanı kurtarmıştır. Büyük Millet Meclisi Sakarya zaferinden sonra, Mustafa Kemal Paşaya Gazi unvanını vermiştir.

Tavsiye:

Müdafaai Hukuk Cemiyeti, Büyük Millet Meclisi, Başkumandanlık Muharebesi... isimlerinin ismihas olduğu anlatılacak. İngilizler, Fransızlar Yunanlılar... gibi millet isimleri de ismihastır.

Temrin: Millî mücadele tarihinde şöhret kazanmış coğrafya isimlerinden sekiz tanesini söyleyiniz:

Samsun: Mustafa Kemal Paşa Anadoluya bu limandan girmiştir. {19 Mayıs 1335-1919)

Erzurum: İlk millî kongre burada toplanmıştır. Bu kongrede yalnız Şark vilâyetlerinin murahhasları vardı.

Sivas: İkinci milli kongre burada toplanmıştır. Bu kongrede Anadolu ve Rumeli Müdafaai Hukuk Cemiyetinin bütün murahhasları vardı.

Amasya: Mustafa Kemal Paşa Erzuruma giderken bursda durarak umumî Sivas kongresini toplamak için lâzım gelen bütün tedbirleri almıştır.

Ankara: İlk Büyük Millet Meclisi burada açılmış (23 Nisan 1920) ve Türkiye cumhuriyetinin merkezi olmuştur.

İnönü: Yunanlılara karşı ilk muzafferiyetler birinci ve ikinci İnönü muharebelerinde kazanılmıştır. Bu muharebelerde İsmet Paşa orduya kumanda ediyordu.

Sakarya: Yunan ordusunun en büyük taarruzu büyük Sakarya meydan muharebesinde durdurulmuş, Yunanlılar çekilmeğe mecbur edilmiştir. Bu büyük muharebenin Kumandanı Mustafa Kemal Paşa idi. Bu muzafferiyetten sonra Büyük Millet Meclisi kendisine Gazi unvanını vermiştir.

Dumlupınar: Pek şanlı müdafaalarımızla şöhret kazanmıştır.

Temrin: Aşağıdaki sınıflardan üçer ismihas bulunuz.

Büyük şair: Fuzuli, Nedim, Hâmit.

Büyük komandan: Gazi Mustafa Kemal Paşa, İsmet Paşa, Osman Paşa (Pilevne kahramanı) ; Büyük edip Sinan Paşa, Namık Kemal, Yakup Kadri.

Büyük gemici: Barbaros, Torgut, Piri Reis.

Büyük filozof: Aristo, Bakon, Hegel.

Türkiye şehri: Ankara, İstanbul, İzmir.

Türkiye nehri: Sakarya, Kızıl Irmak, Murat suyu.

Türkiye limanı: İstanbul, İzmir, İzmit.

Tahrir Dersi:

Ertuğrul Bursada oturan arkadaşı Kayaya (Sevim de amca kızı Yüksele) bir mektup yazacak, ailece seyrettikleri at yarışlarını, Yıldırımın büyük koşuda birinci geldiğini, yarıştan sonra yaptıkları otomobil gezintisini anlatacaktır.

Tavsiye:

Bu ilk mektubu yazdırmak için talebeye münasip sualler sorarak bâzı lüzumlu delâletlerde bulunmalıdır:

1) Yazdığımız mektuba tarih komasını unutmamalıyız. Tarih mektubun baş tarafına atılır. (En muhtasar usulû da göstermelidir)
2) Tarihten sonra mektub kendisine, yazdığımız kimsenin ismini ve adresini yazmalıyız.
3) Mektubu yazdığımız kimseye nazik, sevimli bir söz ile hitab etmeliyiz.
4) Mektubun nihayetinde, en altına imzamızı koymalıyız.

Mektubun baş tarafına numune :

15-10-1930
Kaya Ali Bey
Erkek Orta Mektebi
1 inci sınıf talebesinden
Bursa

Sevgili kardeşim Kaya,

Sevim de mektubuna başlamadan buna benzer bir şekilde mektup kâğıdının başına tarih atacak Yükselin adresini yazacak, ondan sonra sevimli, nazik bir hitab ile mektubuna başlıyacak:

15-10-1930
Yüksel Ali Hanım
Kız Orta Mektebi
1 inci sınıf talebesinden
Bursa

Sevgili Yüksel,

Mektubun yazılması:

Muallim münasip suallerle mektubun nasıl yazılacağı hakkında bir fikir vermeğe çalışacaktır:

— Kendinizi Ertuğrulun yerine koyunuz. Farzediniz ki kendiniz at yarışlarına gittiniz, koşuları seyrettiniz. Yine farzediniz ki arkadaşınıza mektup yazmıyorsunuz da doğrudan doğruya kendisile görüşüp yarışları anlatıyorsunuz. Hikâyenize nereden başlarsınız?

—Yarış sahasına geliyorsunuz. Uzaktan koşu meydanının görünüşü: Yaklaşınca sahada neler görürsünüz? Basamak basamak tribün, buraya dolmuş olan halk.., Yarışların başlaması bekleniyor.

—Yıldırım son koşuya iştirak ediyor. Ertuğrul ve ailesi için en heyecanlı dakikalar başlıyor.

—Son koşuya girecek hayvanlar, sırtlarında cokey 1er, birer birer koşu yolunda ilerleyerek başlangıç noktasına geliyorlar. Cokeylerin kıyafetleri (yollu, alacalı elbiseler, bereler). Atlar hizaya girerek diziliyorlar. Hareket memurunun patlattığı tabanca veya indirdiği flama. -Âni hareket. - Ertuğrul ailesinde heyecan. - Umum halkın koşuyu takip etmesi. Atları alkışlaması.

—Mesafe 4500 metre. Koşu yolu (pist) iki defa katedilecek.. Yıldırım at boyu kadar rakibini geçerek hedefe yetişiyor. Umumî alkışlar. Ertuğrulun ve ailesinin sevinci. Bildiklerin tebrikleri... vs.

— Öndül (mükâfat) 2000 lira. Yıldırımın bir senelik masrafı çıkıyor ve artıyor. Mehmet Ali Bey, ailesini otomobil ile gezdiriyor.

Lügat Dersi:

Spor, yarış, koşu, ahır, tay, kısrak, cokey, hareket memuru, flâmalar, tribün, cins at, halis kan (İngiliz, Arap), at başı hizaya, öndül

Lûgatlerin izahatı:

Lûgatler münasip suallerle izah ettirilecek ve onlarla cümleler tertip edilecektir. Çocukları lûgat kitabı kullanmağa alıştırılmak lâzımdır, fakat Türk harflerile basılmış mevcut lûgatler arasında münasibi ve tedris usulüne muvafık olanı yoktur. Muallimin muaveneti zarurîdir. Şu kadar ki çocukları cehtügayret sarfından uzaklaştırmak caiz değildir. Muallimin işini kolaylaştırmak için en güç görünen lûgatler izah edilmelidir.

Spor: Vücudu kuvetlendirmek ve güzelleştirmek için bir usul altında edilen her türlü beden hareketleri.

Cokey: At yarışlarına giren hayvanlara binen ve onları idmanlara alıştıran seyis.

Flâma: Renkli dar bezlerden yapılmış işaret bayrağı.

Tribün: Yarışlarda halkın oturması için basamak şeklinde yapılmış sedirler.

Cins at: Makbul bir cinsten olan at.

Öndül: Yarışta birinci, ikinci, bâzan üçüncü gelenlere verilen mükâfat.

Muhtelif Tabirler:

Yarış: At yarışı, kayık yarışı, çene yarışı.

Koşu: Koşu atı, koşu meydanı, koşu yolu.

Sevinç: Sevinçten çıldırıyordu, sevinç delisi olmak, sevinçli haber.

Yarışmak: Yarışa çıkmak, bir birini geçmek dâvasile bir işe girişmek.

Yarıştırmak: At yarıştırmak, çene yarıştırmak (boş lâkırdılar, gevezelik etmek.)

Sevindirmek: Çocuğu, öksüzü, fakiri sevindirmek.

Öksüz sevindiren: Kıymeti az, göz alıcı hediye.

Kıraat Ve İmlâ:

İlk Kurtuluş Parıltısı

Erzurumdan yazılmış, Mustafa Kemal imzalı bir beyanname verdiler. Bu beyanname iki ay evvel yazılmıştı. Beyannameyi okuyunca sevincimden deli gibi oldum:

— Oh! artık kurtuluyoruz, diye bağırdım.

Mustafa Kemal Paşayı Garp - Trabulusu harbinde, Dernede bulunduğum zaman tanımıştım. Çölde, o yoksulluk içinde, onun metin şahsiyeti bana muntazam bir ordudan ziyade emniyet vermişti, on beş senelik vak'aların künhüne vakıf olanlara bu büyük şahsiyet istikbalin kahramanı idi. Umumî harpte, Anafartalarda yalnız Çanakkaleyi, İstanbulu değil bütün vatanı kurtarmıştı.

Demek Paşa bizim haberimiz olmadan, aylardan beri çalışıyordu. Beyanname gizli gizli elden ele dolaşıyordu. Beyannamede Paşa:

"Milletin emellerine hizmet eden bir fert sıfatile milletle birlikte çalışmak üzere askerlikten istifa mecburiyetinde kaldığını bildiriyordu. Aylardan beri muharebeden mahrum olduğumuz için vilayet haricindeki teşebbüslerinden haber alamıyorduk.

Mustafa Kemal Paşanın bu küçük beyannamesi bizim için ciltlerle eserden daha beliğ idi. Demek Türk milleti yeni bir tarih devri açmak için demir gürzünü, çelik kalkanını almış; yeni bir Boz - Kurdun arkasından halâsa doğru yürüyordu. Bilmem ki bu sekiz on kelimede ne sihir vardı. Her okuyanın ruhuna ferahlayıcı bir kurtuluş ümidi üfürüyordu.

Ali Sahik

Temrin — İsmihasların altı çizilecektir.

Bâzı kelimelerin izahı;

Yoksulluk (yok, yokluk, yoksul, yoksulluk):

Yok (olmayan, VAR m zıddı — olmayış)

Yokluk (yok olma; fakirlik — yokluk çekme)

Yoksulluk (Lâzım olan şeylerin yok olması, yoksulluk hali — fakirlik).

Gizli gizli: Çok gizli olarak (Millî hareketler düşmanlardan ve İstanbuldaki Padişah hükümetinden ve o hükümetin memurlarından gizli tutuluyordu).

Elden ele: Bir adamdan başka bir adama. — biri okuduktan sonra başka birine vererek.

Metin şahsiyet:

Metin (şahıs hakkında): fikrinden şaşmaz, sözünden dönmez, zor işlerden yılmaz.

Şahsiyet: Bir insanın iç özünü yapan hassaların, karakterlerin hepisi; hassalardan, karakterlerden yapılmış öz, şahıs.

Künhüne vâkıf olmak: Bir şeyin iç yüzünü bilmek: aslını, doğrusunu bilmek.

Boz-Kurt: Türk tarihinin efsanelerinde (mitolojisinde) bozkurt çok mühim ve mukaddes bir yer tutar. Bir efsaneye göre, çok eski bir zamanda düşmanları tarafından kol ve bacakları kesilen Türk kahramanlarından birini bir dişi kurt, sütü ile besleyerek kurtarmış olduğu gibi o kahramanın bu dişi kurttan doğan çocukları da Türk neslini çoğaltmıştır. Diğer bir efsaneye göre de «Borteçine» yâni Boz-Kurt isminde bir Türk kahramanı kavmına rehberlik ederek onları dağlar arasında sıkışmış oldukları dar vadilerden kurtararak geniş, münbit, zengin, suları bol ovalara çıkarmıştır. Bir mağlubiyet neticesinde son derece azalan Türkler: «Ergenekon » namı verilen o dar derbent arasına iltica etmişler ve orada dört -yüz sene kalarak çoğalmışlar, artık o yere sığmaz bir hale gelmişlerdi. O müzayaka zamanında içlerinden Borteçine isminde bir demirci çıkmış, kavmına rehberlik etmiş, hepsinin kuvvet ve sâyini birleştirmiş o sayede demir mâden filizlerinden teşekkül eden bir dağı ateşle eriterek onlara yol açmıştır.

İşte okunan parçayı yazan, Mustafa Kemal Paşayı milletini kurtarmış olan eski Türk kahramanı "Boz-Kurt" a benzetiyor.

Muhtelif tâbirler:

Yok oldu: (ortadan kayboldu)

Yoktan ne çıkar: (hiçten, hiç bir şeyin bulunmamasından)

Varını yoğunu (bütün mallarım) bu ağarda sarf etti.

Öyle bir zamanda vara yoğa (zenginliğe fakirliğe, rahata rahatsızlığa) bakılmaz.

Allah yokluk çektirmesin (yoksulluk, fakirlik göstermesin).

Dayak yoksulu: dayakla terbiye edilmeye muhtaç.

“El,, hakkında:

El ele vermek (bir birine yardım etmek)

Ele avuca sığmaz (çok yaramaz, zaptedilmesi güç)

El açmak (dilenmek)

Eli açık (cömert)- eli pek (hasis)

El uzatmak (hakkı yok iken bir şeyi almak istemek)

Başkasının eline bakmak (vereceği şeye muhtaç olmak, yardımını beklemek)

Eli boş (bir şeyi olmayan)

Elinden gelmek (yapabilmek): elden geleni esirgememek.

El sürmemek (Başlamamak) - eliniz değerse (vaktiniz olursa)

Elim varmadı (kıyamadım): kimin eli varır?

Ezber:

Anadolu toprağı

Senelerce sana hasret taşıyan
Bir gönülle kollarına atılsam!
Ben de bir gün kucağında yaşıyan
Bahtiyarlar arasına katılsam!

En bakımsız, en kuytu bir bucağın
Bence " İrem bağı ,, gibi güzeldir.
Bir yıkılmış evin, harap ocağın,
Şu heybetli saraylara bedeldir.

Yalnız senin tatlı esen havanda
Kendi milli gururumu sezerim.
Yalnız senin dağında ya ovanda
Başım gökte, alnım açık gezerim.

Hürrüm, derim, eskisinden daha hür,
Zincirinle bağlansa da ayağım.
Şimdikinden daha ferah görünür
Zindanında olsa bile durağım!

Bir gün olup kucağına ulaşsam,
Gözlerimden döksem sevinç yaşını!
Sancağının gölgesinde dolaşsam...
Öpsem öpsem toprağını, taşını!

Orhan Seyfi

Meal Ve İzah:

Büyük muharebeden mağlûp olarak çıkmıştık. Mütareke zamanı milletimiz için çok ağır şerait içinde geçiyordu. Düşmanlarımız bize ancak bir kaç vilayet bırakarak memleketimizi paylaşmışlardı; o bir kaç vilayette de bizim tamamiyle serbest yaşamamıza müsaade etmeyorlardı. Mustafa Kemal Paşa, bu umumî iztırap zamanında Anadoluya geçti, mukavemete ve ihtilale hazır bulunan milletin bütün kuvvetlerini birleştirerek düşmanlara karşı büyük bir mücadele açtı... Bu mücadele esnasında İstanbulda kalmış olan Türkler için hayat son derece elemli idi; fakat herkes için de Anadoluya geçmek mümkün değildi. Şair işte bu senelerde Anadoluya karşı duyduğu hasret ve sevgi hislerini anlatıyor, bütün emelleri şu noktada toplanıyor:

Kendi de bir gün Anadoluya geçebilse...

Anadolunun her köşesi şairin gözünde cennet gibidir. O derece Anadoluyu özleyor ki orada ayağını zincire vursalar bile kendisini İstanbuldaki hayatından daha hür görecek. "Ah! bir gün olup ta Anadoluya geçebilsem; taşını toprağını öpsem, öpsem,, sözleriyle bütün hasretini döküyor.

Tavsiye:

Şiiri okumadan evvel mevzuu ve meali kısaca anlatılmalı, çocukların hassasiyetini o hisleri duymağa, zihnini o sahneyi anlamağa alıştırmalı; ondan sonra, inşadın kaidelerine riayet ederek şiir yüksek sesle okunmalıdır. İnşadın en esaslı kaidesi okunacak şiir ile ifade olunması istenilen hisleri dinleyenlere kuvvetle duyurmaktır.

Mâna izahları:

Senelerce: yıllardan beri.

Benzerleri: (cümle içinde) günlerce (çalıştık, uğraştık, çabaladık...), saatlerce, aylarca, dakikalarca, haftalarca, asırlarca (süren bir dâva...)

Sana hasret taşıyan: sana kavuşmak dileyen; bu dileği kuvvetle, içi sızlayarak duyan.

Kollarına atılsam: kollarına atılmağı ne kadar isterdim.

Bahtiyarlar zümresine katılsam : ... katılmağı ne kadar arzu ederim. (Bunlarda şart yok, arzu ve temenni var)

Benzerleri:

(İşimi bir an evvel bitirsem ! — Bir mektup yazsam! — Kalkıp kendim oraya kadar gitsem! vs.)

Kuytu: içerlek ve gözden saklı, ışıktan uzak; karanlıkça, loşça ve tenha.

İrem bağı: efsanevî bir bağ, cennet gibi, son derece güzel olarak tasavvur edilir. Şark (yani İran, Arap, Osmanlı, ve diğer islam) edebiyatında cennet yerine kullanılır.

Bakımsız: bakılmayan, olduğu gibi brakılmış olup ekilmeyen.

Bucak: köşe; bir bucağın: bir tarafın, bir yerin.

Bucak bucak aramak, yahut köşe bucak aramak: her tarafta, her tarafı aramak.

Başım gökte: İçimde bir iftihar duyarak.

Alnım açık: Kimseden sıkılmayarak.

Sancağının gölgesinde dolaşsam: Sancağının altında hizmet etmeyi, asker olarak seni müdafaa etmeyi…ne kadar arzu ediyorum.

Terbiye, Teşrinievvel, 1930, C.6, S.28, s.44-55

3.18. İLK VE ORTAMEKTEPLERDE TÜRKÇE DERSLERİ

Ahmet Cevat EMRE
Dil Encümeni Azası

A. Avrupada ve Bizde Gramer

Ortamektepte okutmakta olduğumuz sarf ve nahv kitaplarının anası iki bin seneden ziyade evvel, Yunan mantıkçıları tarafından tedvin edilmiş gramatik (gramer) namında bir ilimdir. Bu ilim Yunanlılardan Latinlere, Latinlerden Avrupalılara geçmiş ve istinad ettiği doktrin zamanımıza kadar hemen aynı hal ve şekilde muhafaza olunmuştur. Eski gramer lakırdı bölükleri (aksamı-kelam) namiyle kelimeyi on sınıfa ayırıyor, bu sınıflan mantıkî târiflerle biribirlerinden ayırd edebilmek iddiasında bulunuyor. Bu ilmin en eski şeklini muhafaza eden kitaplarda lâkırdı bölükleri birer birer alınarak evvela târif ediliyor, ondan sonra alabileceği bütün şekiller, muayyen sıralar üzerine dizilerek, muhtelif emsileler (paradigmalar) halinde gösteriliyor. Bu emsileler gramerin sarf (şekiller sistemi - morfoloji) kısmını teşkil eder. Nahv (kelime grupları sistemi - syntaxis) kısmında yine lakırdı bölükleri birer birer alınarak kelam içinde nasıl kullanıldığı ve muhtelif şekillerin ne gibi mânalar temin ettiği tafsil ediliyor.

Eski gramer ancak edebî, klasik lisana ehemmiyet veriyor, ve bütün kaidelerini o lisanı tespit etmek maksadiyle vaz' ediyor.

On dokuzuncu asırda, Sanskritçenin keşfinden sonra, pek çok âlimler tarafından yapılan pek mühim tetkiklerle müstakil bir ilim haline gelen dil bilgisi (linguistique) eski gramerin yanlış târif ve tasniflere ve çürük temellere dayandığını ispat etmiştir. Bunun üzerine Avrupada gramerin tedrisinde bâzı ıslahat vücude getirilmiş, meselâ sarf ile nahvi birleştiren ve şekillerin muhtelif mânalarına bir dereceye kadar dikkat eden müellifler çıkmış ise de eski doktrin bir türlü terk olunmamıştır. Avrupada, Gramerde ilmin gösterdiği hakikatler dairesinde bir yenilik vücude getirmeğe asırlardanberi yerleşmiş olan imla ve edebiyatta muhafazasına itina olunan klasik lisan manidir.

***

Bizde türkçe kavaidin (sarf ve nahvin) okutulması yenidir; ancak rüşdiye mekteplerinin ihdasından sonra başlamıştır. Ondan evvel medreselerde yalnız arapçanın

sarfı, nahvi, maanisi, bedii... tedris edilirdi. Bizde yazılan ilk kitaplarda arapça sarf ve nahvinin, fesahat ve belagatinin târif, tasnif ve ıstılahları kullanılmış ise de daha sonra Avrupadaki gramer metoduna geçilmiştir; bununla beraber, mekteplerde okutulmak üzere yapılmış olan üç dört gramer kitabında tasnif, usul ve ıstılah birliği yoktur; fakat cümlesinde, tabii olarak yegâne mehazları olan fransızca gramerin ve onun da anası demek olan Yunan gramatiginin bütün yanlış ve kusurları fazlasiyle vardır.

Avrupa milletleri arasında gramer tedrisini ilmin emrettiği gibi, inkilabî surette değiştirmeye bizden daha müsait mevkide olanı yoktur.

1) Bizim mekteplerde gramer tedrisi usulû henüz bir an'ana haline girmiş değildir.
2) Harf inkilabından sonra imlâmız eski kayıtlarından tamamiyle kurtulmuş, lisanımızda artık bir imlâ meselesi kalmamıştır.
3) Eski divan edebiyatına ve Babı-Ali kitabetine karşı olan aksülamelden doğan yeni lisan bizde klasik osmanlı lisanını tamamiyle itibardan düşürmüş, istanbul halkının fasih konuşma dilini edebî lisan mevkiine yükseltmiştir.

Bu içtimaî ve tarihî şerait bize, türkçe derslerinde, dilbilgisinin ve tedris fenninin (pedagojinin) ışıklariyle açılan geniş çığırdan gitmek imkânını vermiştir.

B. Eski Gramerin Başlıca Yanlış ve Kusurları Nedir?

Tarif Usulünün Sakatlığı Ve Güçlüğü

Mantığın isim, sıfat, zamir, fiil... hakkında tasavvur ettiği târifler hakikata muvafık gelmeyor.

Meselâ:

“adam, avcı, zağar, filozof, İhtiyar, yangın, akın, delik, görüşme, görüş, erenler, avcılık, beyazlık, zekâ, bildiklerim, görüp göreceğin..., halkın içinden bir yaşasın yükseldi..” isimlerini hangi tarif altına sığdırabilirsiniz ? ve böyle bir târifin tanzimi mümkün olsa bile onu kavrayacak zihnin nasıl geniş bir lisan bilgisi ile mücehhez olması lâzımdır? Ancak lisaniyat âlimleri mâna, şekil ve nahvi vazife cihetlerinden lisan işaretlerini mutalea ettikten sonra böyle geniş bir ihata ile ismin bütün bu nevilerini kucaklayan bir tarifini keşf edebilirler.

Bu günkü târiflerle, ismin insanlara, hayvanlara, şeylere verildiğini, sıfatın da bunların nasıl olduğunu gösterdiğini çocuklara öğretebiliyoruz. Fakat keyfiyet, vasıf, hal, hareket, hadise... isimleri bu târifin haricinde kaldıktan başka ihtiyar, genç, avcı, şair... gibi kelimelerin mahlûklara verilen isim mi sıfat mı olduğu, nasıl ayrılabilir? ihtiyar, filozof, filozof ihtiyar; genç avcı, avcı genç gruplarında aynı kelimeler müsavi surette hem isim hem sıfat sayılmak istihkakını kazanmayormu? "Büyükler söylerken küçükler dinlemelidir" gibi bir cümlede gramerciler, sıfatların isim gibi kullanıldığını söylemekle müşkülattan kurtulmak çaresini buluyorlar; fakat yukardaki terkiplerde sıfatın mı isim gibi veya ismin mi sıfat gibi kullanıldığı söylenebilir mi? Esasen büyükler, küçükler misalinde de sıfatın isim gibi kullanıldığı ifadesi hadisenin mahiyetini yanlış iyzah etmekten başka bir şeye yaramaz. "Güzelin târifi her âlime göre değişir," gibi bir cümlede ise sıfatın hangi isim gibi- kullanıldığı söylenebilir ki, hazf edilmiş bir mevsuf yoktur? Bayrağımızın kırmızısı terkibindeki kırmızı da isim yerine kullanılmış sıfat mıdır?.. Bu derece bir birine karışan iki sınıf kelimeyi kat'i târiflerle ayırt etmeye imkân olmayınca kat'i târiflerle tedrise başlamak usulünden vazgeçmek lüzumu anlaşılmaz mı?

Yalnız isim ve sıfatın târifleri değil, diğer lakırdı bölüklerinin de târifleri sakattır:

Sokaktan gelen biri "Kimse beni sormadı mı?" cümlesiyle lakırdıya başlayor, farzediniz. Böyle bir cümledeki kimse ile ben zamir olabilmek için hangi isimlerin yerine kaim olduğu gösterilebilir? Mercileri nerede? Fiiller mastarlardan doğar, deniliyor; ya mastarlar nedir, fiil mi isim mi? "Suyun akışı" ile "Su akıyor" grupları müsavi olarak hadese (aksiyon) delâlet etmeyor mu ve hadesin failini göstermeyor mu? Fiilin târifine zaman mefhumunu da ilâve ederse sılalar isim mi olur fiil mi? Fiilin isme, ismin fiile karıştığını görmeyor muyuz?

"Zarf" namı altında tasnif edilen kelimelerin hemen cümlesi isim, sıfat veya edattan ayrı mâna, şekil ve mâhiyeti olmadığı muhakkaktır. "Çocuğun güzel yazısı var" ve "Çocuk, güzel yazıyor" cümlelerinden birincisindeki güzel sıfat, ikincisindeki güzel de zarf itibar ediliyor. Fakat neden? Bütün bu mevkilerde bir tahsis rolü vardır: aynı kelimeler gerek isim ve gerek fiil medlullerini tahsise hizmet ediyorlar. Burada ayrı ayrı iki nevi' kelimenin mevcudiyeti nasıl izah edilebilir?

“Yarın gidiyoruz” ve “yarına kadar gideriz,” cümlelerinden birincisindeki yarın zarf, ikincisindeki yarın isim; -neden? Burada da aynı kelimenin eklentisiz ve eklentili olarak istimali vardır; ikisinde de bir zaman mütemmimi ile karşılaşıyoruz.

“Yukarı çıktı” ve “yukarıya çıktı” cümlelerindeki yukarı ile yukarıya aynı kelimenin iki şekilde istimalini görmeyor muyuz?

Bütün bunlarda zaman ve hareket mütemmimlerinin muhtelif şekilde ifade olunduğunu müşahede ediyoruz, yoksa ayrı iki nevi' kelime karşısında bulunmayoruz.

Lisan işaretlerinin tasnif ve târifinde âlimler bile henüz ittifak etmiş değildir. Ortamektep tasnif ve târif tedrisin mihveri olamaz.

(Bu tenkit yeni gramer layıhasının medhalinde tafsil edilmiştir, oraya müracaat olunabilir).

2- Emsile Çekmenin Lüzumsuzluğu ve Faidesizliği

Gramerlerdeki paradigmalar (emsileler) zihinde sun'î bir kömelenme (assaciation) vücuda getirir. Bu kömelenme gramer okumayanlarda yoktur, halbuki onlar da, gramer âlimleri kadar, kendi konuşma çevreleri içinde, cümlelerini muntazam teşkil ederler.

Hayatta kimse “seviyorum, seviyorsan, seviyor...” deye sıga çekmez. Fiillerin muhtelif şekilleriyle, tıpkı hayatta olduğu gibi, tam cümleler teşkil etmek başka, bir fiilin bütün sıga ve zamanlarını arka arkaya dizip çekmek yine başkadır. Emsile çekmek ancak çocukları bir laf makinasına çevirir, başka bir şeye yaramaz. İlk mektepte mihaniki bir gaye ile bâzı zamanları çektirmekte bir faide memul olsa bile orta mektepte bu mihaniki usullere iltifat etmemelidir.

3- Gramerlerde Verilen Nahvi Mefhumların Sakatlığı ve Güçlüğü:

Gramerlerde cümle hakkında yerdiğimiz fikir müphem, kavranması güç ve yanlıştır. Yunan mantıkçıları cümlenin iki nev'î karşısında, mantıkî bir zaruret gibi, her ikisini bir şekle irca’ etmek lüzumuna kani’ olmuştu. “Çocuk çalışıyor” gibi bir cümleyi

“çocuk çalışan dır” veya “çocuk çalışıcı dır”, “oku” gibi bir emri ise “sen okuyucu ol” suretine ifrag ederlerdi. O mantığın, bugün, bir delilik olduğu anlaşılmıştır. İlim tevil etmez. Bir tarihi-tabii âlimi, tetkik ettiği hayvanın ne kuyruğunu keser, ne de ona bir kuyruk ilâve eder. Lisan işaretleri de ancak lisanda kullanıldıkları hâl ve surette mütalea edilmelidir.

Cümlenin esası fiil mi, hüküm mü, haber ve isnat mı? Hüküm, haber ve isnat yalnız fiille midir? Fiilsiz hüküm, haber ve isnat olmaz mı?

Yemek hazır; saat beş; çocuklar bahçede, Kitap benim...

Tam haber veren gruplardır. Bunlarda eksik hiç bir şey yoktur. “yemek hazır” ile “yemek hazırdır” arasında haberin tam olması cihetinden bir fark yoktur: “dir” in zikr olunması veya olunmaması cümleye vücut vermek veya vermemek mahiyetinde değildir.

“Su akıyor” ile “yemek hazır” arasındaki mâna farkı aşikârdır: birinde bir hareket ifade edildiği halde ikincisinde verilen haberin bir hareketle alâkası yoktur; sırf isnadı bir keyfiyettir. Fakat ikinci cümle “yemek hazırdır” şeklinde de olsa yine bir hareket, bir iş veya her hangi bir hareket ifade etmez; birinci cümle “Su akıcıdır” suretinde tasavvur olunsa yine hareket ifadesi baki kalır. Gramerciler, cümlenin bu iki esaslı mahiyetini mantık namına inkâr ediyor, cümlenin vücudunu ancak fiilin vücudiyle kaim sanıyorlar.

Cümlede müsnenileyhin mevcud olması da esaslı bir şart değildir: “amma esiyor ha!” veya “ne yağıyor ya!” dediğimiz zaman müsnedileyh (sübjekt) tasavvuruna hiç bir lüzum yoktur. “Amma rüzgâr ha!” veya “ne yağmur ya!”grupları da aynı kîymettedir. “Rüzgâr ve yağmur” isimlerini zihin, burada, ancak hareket (aksiyon) halinde tasavvur edebiliyor.

“Karar vermeli”, sadece, bir müsnedileyhe atf etmeden, karar vermek lüzumunu ifade eden bir sözdür... “Öyle söyleyorlar” veya “öyle söyleniyor” kaziyelerine de tevil ile bir fail uydurmağa lüzum yoktur. Zihin tabii olarak faile (söyleyene) ehemmiyet vermez, yalnız bahis olunan şeyin söylemesine ehemmiyet verir.

“Bir feryattır koptu” , “ne desen nafile” gibi söz gruplarında ikişer cümle mi birer cümle mi var? Bunların “bir feryat koptu” ve “bütün dediklerin nafiledir”

gruplarından mânaca farkı nedir? gramerler bu noktalara ehemmiyet vermeyor, yalnız şekle bakarak nahvî tahlili yürütmekten başka bir şey düşünmeyor.

4- Mihanikî Tahlil Usulûnün Faidesizliği:

Klasik gramerin tâkip ettiği ameli gaye talebeyi nahvî tahlile götürmektir. Bir ibareyi alıp içindeki fiil adedince cümlelere ayırmak, bunlardan hangisinin asliye ve hangilerinin mütemmime veya tabia olduğunu söylemek, her birinin failini, mef'ullerini (mütemmimlerini) bulup gösterebilmek gramer tahsilinden alınabilecek en bahtiyarane netice gibi biliniyor. Vâkıa gramerlerin başında "lisanı doğru söylemek, okumak ve yazmak kaidelerini öğreten ilmin (sarf ve nahv) gramer olduğu" tasrih ediliyorsa da bu ilmin lisan üzerine tatbik ettiği mütalea tarzı mihanikî bir tahlile sevk etmekten başka bir şeye yaramaz.

Meselâ lisanımızın pek hususî bir ifade şekli olan "bir feryattır koptu" gibi bir nahvî örneğin ifade cihetinden hususîliği gramerlerde yer bulmaz; muallim bu örnekte bir sözü tahlil ettirdiği zaman, gramerin yaratmış olduğu an'anaya tabi' olarak, talebeye içinde kaç fiil ve cümlenin bulunduğunu arattırır ve her birinin failini ve diğer unsurlarını buldurur.

Şekle göre yürütülen tahlilin mihanikî ve faidesiz olduğunu gösterecek istenildiği kadar misal bulunabilir. Meselâ şu beş cümleye bakalım:

1) Söz verdiğiniz için gitmelisiniz.
2) Gitmelisiniz, çünkü söz verdiniz.
3) Madem ki söz verdiniz, gitmelisiniz.
4) Söz verdiniz, gitmelisiniz.
5) Söz verdiniz madem, gitmelisiniz.

Bu beş cümle aynı sebebiyet münasebeti ile bağlı iki fikri ifade ediyor. Sırf şekle bakılarak yürütülen mihanikî tahlil: (1) numaralı cümlede için edatile gayrı-sarih mef'ul almış mütemmimli bir cümle; (2) numaralı cümlede "gitmelisiniz" asliye, "söz verdiniz" tabia; birbirine çünkü bağlantısı ile bağlanmış ; (3) numaralı cümlede mademki bağlantısı delaleti ile "söz verdiniz" tabia, gitmelisiniz asliye; (4) numaralı cümlede birbirinden virgülle ayrılmış iki asliye veya müstakille; (5) numaralı cümlede "maden" ile bağlanmış bir tabia ile bir asliye keşfeder. Fakat müşterek sebebiyet münasebetini ve bu münasebetin beş şekildeki ifadeleri arasındaki mâna farkını aramaz.

Halbuki asıl mühim olan bunlardan her birinin ifade itibarile diğerlerinden farkı ne olduğunu bilmek ve ona göre kullanmaktır.

5- Gramerin Lisan Hadiselerini Sathi Ve Noksan Mütalea Etmesi

Gramerin en büyük kusurlarından biri de lisan hadiselerini sathî ve noksan mütalea etmesidir. Meselâ izafet dediğimiz tahsis ve tâyin grupunu alalım. Gramerler bu grupun üç şeklini gösterirler, fakat temin ettikleri mânalara pek az ehemmiyet verirler:

Birinci nevi izafetin mülkiyet ve nisbet ifade ettiğini söyleyen ve muhtelif bir kaç misal zikreden gramerler vardır. Fakat bu misaller lisanda tesadüf olunabilen pek çok kullanışa nisbeten gayet noksandır. Şu misaller o noksan hakkında bir fikir verebilir:

1) Kitabım, kalemim: (malım, mülküm olan kitap, kalem.)
2) Babam, kardeşim, dostum, âmirim, şefim: (içtimaî münasebetlerle alâkadar olduğum...)
3) Gözüm, başım, kulağım, (vücudumun muhtelif uzuvları; küllün cüz'leri)
4) Evin kapısı, tavanı, döşemesi (küllün cüz'leri)
5) Vatanım, memleketim, mahallem, köyüm (içinde doğup büyüdüğüm, vatandaşlık sıfatile mensup olduğum, içinde oturduğum..)
6) Taliim, kaderim (hayatım üzerine doğru veya yanlış bir itikat ile müessir zannettiğim tali', kader)
7) Mevkiim, memuriyetim (işgal ettiğim mevki' memuriyet)
8) Aklım, zekâm, budalalığım (manevî benliğimi teşkil eden akıl, zekâ; yaptığım, gösterdiğim budalalık)
9) Hareketim (yaptığım hareket), sözüm (söylediğim söz), yazım (yazdığım yazı), yürüyüşüm (yürüdüğüm yürüyüş)
10) Hâlim (içinde bulunduğum hâl), selametim (arzu ettiğim, kendim için düşündüğüm selâmet), sağlığım (şimdi bende mevcut görünen veya kendim için arzu ettiğim, düşündüğüm sağlık)
11) Hastalığım (tutulmuş olduğum hastalık)
12) Gölgem (vücudumun husule getirdiği gölge)
13) Hareketimin sebebi (hareketimi yaptıran sebep)
14) Hareketimin vicdan azabı (hareketimin verdiği vicdan azabı)
15) Vaktim yok (bahis olunan işle meşgul olmama kâfi vakît)

16) İşimize bakalım (bizim için, muayyen ve mûtat olan iş), kahvemizi içmedik (bizim için mûtat olan kahve)
17) Böyle söyledi ama hemen cevabını aldı (layık olduğu cevabı); aldın mı payım (hak ettiğin azarı)
18) Ahlatın eyisini ayı yer (ahlatlardan eyi olanları)
19) Biriniz gelsin (sizden bir kişi)
20) Çocuğun yazdığı, yazacağı; evin satıldığı, satılacağı. vs.

İzafetin ikinci şekli ise bunlardan daha fazla mâna ifadesine yarar. Klasik gramer bu misallerin cümlesinde, şekle bakarak, muzaf ile muzafun-ileyhi aramakla iktifa eder; fakat çocuk misalden misale olan mâna farkını anlamadıkça mihanikî bir surette muzaf ile muzafun-ileyhi bulup göstermekten bir faide kazanmaz.

Gramerin hangi bahsini alsanız aynı sathiliği, aynı mihanikilîği, aynı şekilperestliği görürsünüz. Lisan için asıl ve esas olan mânanın izahına her bahiste pek az ehemmiyet veriliyor.

6- Klasik Gramerin Hissi İfadelere Ehemmiyet Vermemesi:

Klasik gramer hemen hemen münhasıran fikrî ifadelerin mütaleası ve tetkiki ile iştigal eder. Halbuki lisan yalnız fikirlerimizi değil hislerimizi de ifade eder; içtimaî vaziyetleri de aksettiren ifadelere maliktir.

Kendimizi, kendi menfaat ve alâkalarımızı karıştırmaksızın her hangi bir mevzuu düşündüğümüz zaman zihnimiz denilebilir ki yalnız fikirlerle meşguldür. Bu fikirlerin ifadesi içinde lisanda hazırlanmış, uygun vasıtalar buluruz.

Fakat düşündüğümüz mevzua kendimizi karıştırmamak içirt sarf ettiğimiz cihet ekseriya boşa gider. Benliği fikirlerden ziyade ve fikirlerden evvel hisler, heyecanlar, arzular, temayüller, ümitler, korkular.... terkip eder. Pek az mevzu' olur ki sırf fikre taallûk etsin de düşünmek hissine dokunmasın. Çalışarak çok defa benliğimizin hissî cihetini göstermemeye, sıfıra indirmeye, hemen tamamile mantıkî bir lisan kullanmağa muvaffak oluruz. Fakat bâzan da lâkırdı ve yazımızda fikir sıfıra iner, his tamamile hâkim olur. O mevkilerde hissî ifadeler kullanırız ve bu ifadelerin nahvi fikrî ve mantıkî lisanın nahvinden büsbütün başkadır. Meselâ birine beklemediğimiz bir yerde ve ümit etmediğimiz bir zamanda tesadüf ettiğimizi farzedelim. Bu tesadüften hiss ettiğimiz

hayreti ifade edeceğiz. Bu ifadenin mümkün olduğu kadar fikrî olmasını istersek sözlerimizin hissimizi göstermemesine çalışırız:

Size burada tesadüf edeceğimi hiç ümit etmeyordum.

Bu, tam fikri bir ifade sayılabilir. Bilakis hissimizi bütün tabiiliği ile göstermekten bizi men' eden bir mülâhaza olmazsa, hissin derecesine göre, ifademiz de hissî olur:

—Hayret! siz burada ha!

— Vay, siz, ha!

Yahut sadece bir:

—A!

Bu tek nida, bir de sesin tonu ifadenin hissîliğini tamamlar. Hissî ifade cümlenin klasik tertibini altüst, karmakarışık eder:

1) Felâketi gördünüz mü? - gördünüz mü (veya gördün mü) felâketi?
2) Şimdi belâya çattık - çattık mı belâya şimdi?
3) Fasılasız yiyordu- sağma soluna bakmaksızın, muttasıl yiyordu. -Ha bire atıştırıyordu (veya tıkmıyordu); vs.

Görülüyor ki hissî ifadenin yalnız nahvi değil, çok defa lûgati de ayrıdır.

İfademizin fikrî veya hissî olmasına çalışmamız sebepsiz olmaz. Meselâ ümit haricinde tesadüf ettiğimiz şahs ile aramızdaki içtimai vaziyet kullanacağımız ifadenin fikrilik ve hissilik derecesini tâyin ettirir. Resmi münasebetle merbut olduğumuz birisine karşı fikri bir ifade kullanırız; bununla beraber böyle bir zate karşı her hangi bir saîk ile:

“Efendim bu tesadüf bendeniz için ne bahtiyarlık, ne şeref !” gibi bir ifade ile hissimizi de istediğimiz gibi gösterebiliriz. Diğer hissi ifadelerin farkı da keyfi değildir. Her ifade iki şahis arasındaki içtimaî vaziyetin bir aynası sayılabilir.

Lisan şahsın mensup olduğu içtimaî zümreyi dahi aksettirir. Meselâ beklenmeyen tesadüften duyduğu hayreti, orta sınıflardan birine mensup bir kadın şu suretle ifade eder :

“A kardeş, allah bilir a, olandan bitenden sonra, hiçmi hiç beklemeyordum; şöyle uzaktan görür görmez az kaldı küçük dilimi yutacaktım...”

Yahut:

“Hangi rüzgâr sizi buralara attı ?” , “ Siz buralara da gelir miydiniz ?” gibi ifadeler de türlü türlü hislere ve içtimaî vaziyetlere mâkestir.

Klasik gramer, hislerin ve içtimaî vaziyetlerin ifadesinde kullanılan lisanın tespit ve tahlili ile hemen hiç iştigal etmez. Halbuki orta mektep talebeleri bu muhtelif ifadelere alıştırılmak ve okudukları yazılarda tesadüf edecekleri bu ifadelerin delâlet kıymetlerini takdir edebilecek bir hale getirilmelidir.

C. Yeni Gramer Tedrisi Nasıl Olmalıdır?

Eski gramerlerin, hattâ en mükemmel olanlarının esaslı mahzur ve kusurlarını gözden geçirdik. Şimdi, bu esaslı hatalara düşmeden lisanın dil bilgisine muvafık bir tedris usulünü aramalıyız.

Evvelâ yeni metot saydığımız mahzurlardan kaçınmalıdır.

Bu mahzurlar :

1) Tasnif ve tarif usulünün sakatlığı;
2) Emsile çektirmenin lüzumsuzluğu ve faidesizliği;
3) Nahvî mefhumların sakatlığı;
4) Mihaniki tahlil usulünün faidesizliği;
5) Lisan hadiselerinin sathî ve noksan mütalea edilmesi;
6) Hissî, içtimai ifadelere ehemmiyet verilmemesi...

Eski gramerin lakırdı bölükleri tasnifi ve her sınıf kelimelerin kafi formüllerle tarifi, gördüğümüz gibi, yanlış olduğu ilmen anlaşılmıştır. Bu tasnif ve tarif usulünü tedrisin esası yapmaktan artık çekinmeliyiz. Lakırdı bölüklerini birer birer alarak herbirinin mütaleasını bir bap altında bulundurmanın ve alacağı şekilleri sıra sıra, sahife sahife emsileler halinde çektirmenin artık lüzumsuzluğu anlaşılmalıdır.

Gramer tedrisinin amelî neticesi mihanikî tahlil olmamalıdır. Lisan hadiselerinin mütaleasını sathî ve noksan bırakmamalı, lisanın zengin ifade sistemini ihmale uğratmamalı; fikirlerin olduğu kadar hislerin de ifadesi için lisanda mevcut vasıtalara şekillere, örneklere layık oldukları ehemmiyet verilmelidir.

Gramer Tedrisinin Mihveri: Eski gramer tedrisinin esası tasnif ve tarif, amelî neticesi mihanikî tahlil olduğu gibi mihveri de şekildir. İşte düşülen hataların en esaslı menbaı budur.

Lisan bir ifade sistemidir. Kullandığı işaretler, kelimeler, iki unsurdan mürekkeptir:

1) Yan yana dizilen seslerden (yahut kâğıt üzerine, bu sesleri göstermek üzere yan yana, satır satır zincirvari dizilen harflerden) husule gelen lafızlar;

2) Bu lafızların delâlet ettiği ve dimağda uyandırdıkları mânalar (fikirler, mefhumlar). Lâfızlarla mânalar daima dimağda birleşmiş bulunur; bu birleşme ile işaretler tamamlanır, kelimeler vücut bulur.

Karşı karşıya geçip birbirleriyle konuşan iki kişi farzedelim. Sıra ile biri söyler, diğeri dinler. Söyleyen lakırdıya lafızlardan mı mânalardan mı başlar? Şüphesiz lakırdının başı zihnindeki fikirler ve duygulardır. Bunların zihinde teressümiyle beraber onlara delâlet etmek üzere seçilen lafızların ağızdan çıkması başlar.

Dinleyen ise bunun aksine olarak, evvelâ lafızları işitir, işitmesiyle beraber mânalarını, yani konuşan arkadaşının zihnindeki fikirleri ve duygulan anlar ve âdeta duyar. Bunlara mukabil o da bir şey söyleyecek ise (bir fikir, bir his ifade edecek ise) zihnindeki o şeyden (fikirden, histen) başlayarak lakırdısını tanzim eder.

Bu ameliyelere göre lisan tedrisinin mihverini tâyin edebiliriz:

Lakırdının başı söyleyenin zihnindeki fikirler ve hislerdir.

Lafızlar onları ifade etmek üzere seçilir ve zincirvari dizilerek lakırdı tanzim edilir. O halde tedrisin de mihveri mâna (fikir, his) olmalıdır. Mânadan (fikirden, histen) hareket etmek gayet tabiidir, pedagojiye de muvafıktır. Zihindeki fikrin, hissin nasıl ve kaç türlü ifade olunacağını, bulunacak muhtelif ifadeler arasındaki mâna farklarını araştırmak, bunların en münasibini seçmek için mukayeseler yapmak lisan hadiselerinin tabii seyrini teşkil eder.

Tedriste tâkip olunacak usul bu zihnî harekete yardımcı olmalıdır. Mânayı mihver yapan bir tedris usulü çocukların dimağını daimî bir uyanıklık içinde

bulundurur, dikkatla aramağa (observasyona) sevk eder. Bir araştırma esası üzerine planı kurulacak her ders bir tarihi - tabii dersi kadar merak ve neş'e ile devam edebilir.

Tedrisin mihveri, eskiden olduğu gibi, şekil olursa elde edilen netice malumdur: mihanikî tahlildir. Bu tahlil mihanilikten kurtarılarak mümkün olduğu kadar şuurlu bir hale getirilmiş olsa bile söylenmiş veya yazılmış bir ibarenin mânasına hakkiyle nüfuz ettiremez. Bilâkis mihver mâna olursa matlup olan bütün neticeler alınabilir.

Bir misal ile maksadı izah ve tenvir edelim. Meselâ fiilin vuku' zamanını (tarihini) ifadeye yarayan vasıtaları talebeye öğretmek için takip olunan ve olunması lazım gelen usulleri mukayese edelim. Şekle dayanan bir tasnifi tedriste mihver yapan eski gramer "sabah, akşam, gece, gündüz, yarın, dün..." isimlerinin zaman zarfı olduğunu kitabın sonunda, zarflar bahsinde zikrettiği halde, "bu, bir, her..." ve diğer tâyinî mahiyette, bâzı sıfatlarla isimlerin terkibi tâyin sıfatları bahsinde olur; fakat bu bahiste henüz zaman zarfı veya mütemmimi hakkında bir fikir verilmemiş olduğu için bu sıfatlarla terkip edilmiş zaman isimlerinin tarih mütemmimi veya (zaman zarfı) olacağını anlatmağa imkân olmaz. Bu cihet zaman zarfları bahsinde de izah edilemediğinden çocuk meselâ: "sabah, akşam" isimlerinin zaman zarfı olduğunu öğrenirse de "o akşam, bu sabah, bu akşam, bir sabah, bir akşam, her sabah, her akşam, geçen akşam…" gruplarının da aynı rolü oynadığı hakkında bir fikri olamaz. Gramerlerde bâzı tadilât yapup "sabah, akşam.." isimleriyle beraber bunların "bu, bir, her, öbür, geçen, gclecek..." sıfatlariyle de terkip edilmiş gruplarım zaman zarfları arasına ilâve ettiğimizi farzedelim; yine lisanın bütün "zaman mütemmimi" vasıtalarını göstermiş olmayız. Çünkü bâzı zaman isimleri de vardır ki doğrudan doğruya zaman zarfı olmazlar, fakat (bu, her) ile veya tâyinî mahiyette başka sıfatlarla terkib edilmiş gruplan o rolü oynayabilir:

"Sene, ay" isimleri bunlardandır :

Her sene gideriz, bir sene (geçen sene, öbür sene) gitmiştik, bu sene (gelecek sene) de gideceğiz; her ay kirayı veriyoruz, yalnız bir ay vermedik, bu ay iki aylığı birden veririz... vs. denildiği halde (sene, ay) isimleri tâyinî bir sıfat almaksızın zaman zarfı olmayor. Bundan gramerlerin zaman zarflarının miktarını bir az daha çoğaltmak, mecburiyeti çıkıyor: "sene, ay" isimlerinin muhtelif tâyinî sıfatlarla terkiplerini de o

bahse zammetmeliyiz. Fakat yalnız “sene, ay” isimleri değil “hafta, yaz, kış...” isimleri de aynı rolü oynar; halbuki “son bahar” ismi daha ziyade de eklentisi ile kullanılır:

“Bu yaz Bursaya gitmiştik; (bu, gelecek) son baharda İzmire gideceğiz..” denilir de (bu yazda) veya (gelecek son bahar...) denemez.

Görülüyor ki -de ile teşkil edilen mütemmimler de zaman (tarih) tâyininde kullanılıyor; bu şekil ise, eski gramerin sarf kısmında, ahvali-isim bahsinde, nahv kısmında ise mütemmimler (mefuller) bahsinde bulunur. İki kısmı birleştirmeye çalışan gramerlerde ise bu şekil isimden ziyade fiil babında zikredilir. Fakat şekilleri kitabın her neresinde olursa olsun, zaman zarflarından başka bir yerde bu kategoriden bahsetmek eski gramerin an'analarmdan değildir, -de ile teşkil edilmiş mütemmimin zaman, zarfları arasına konmasına ise imkân olmadığından, edatlı mütemmimler sırasında bu mütemmimin mekânlarda olduğu kadar zamanlarda da kullanıldığını, söylemek ve öğretmek lüzumu hasıl olur.

Vuku' zamanını (tarihî) ifade için kullanılan vasıtalar bunlardan da ibaret değildir:

- (y)e ile de tarih mütemmimi teşkil edilebilir:

Akşama, salıya gideriz; - gibi.

“ Sabaha akşama “ formülü ise yakında mânasında bir zaman mütemmimidir.

-den ile de zaman mütemmimi teşkil etmek mümkündür:

Oraya akşamdan gitmiştik; dünden iş bitmişti... v.s. “Evel, sonra” kelimeleri klasik gramerlerde zaman zarflan arasındadır, fakat bu kelimeler mütemmim edatı olarak da kullanılır: bir gün evel, iki saat sonra gibi gruplar zarf mı mütemmim mi? - zarftır, denilirse zarflar arasına niçin konmamış? Mütemmim ise gramerlerin mütemmimler bahsinde neden zikredilmeyor? görülüyor ki eski gramerlerde yapılması lazım gelen tadilât çoğalıyor.

Buraya kadar zaman (tarih) tâyinine hizmet eden ismi şekilleri gözden geçirmiş bulunuyoruz. Aynı rolü gören fiil sığaları da vardır:

Babam gider gitmez (gidince, sokakta iken, okurken...) size gelirim...

Bu sığalara haliye, tâkibîye, tevkitiye gibi isimler verilmiş ise de rolleri layıkî ile tasrih edilmiş değildir.

Sılalarla tâyin edilen bâzı zaman isimleri de edatsız veya -de edatiyle zaman mütemmimi olabilir:

Babam gittiği zaman (gittiği dakikada, saaatte) gelirim.

Bizde meselâ bir de "derken" formülü vardır: bu da zaman tâyininde kullanılır:

Ormanda geziyorlardı, derken karşılarına bir kurt çıktı.

Klasik gramerin mihaniki tahlili bu kelimeyi demekten haliye sığası deye tahlil eder ve ihtimal failini uydurarak bir cümle teşkil ettiğini de iddiaya kalkabilir. Halbukî bu kelime zaman tâyinine vasıta olmak üzere lisan tarafından hazırlanmış edat mahiyetinde bir formüldür (O anda, o dakikada, demektir.) Bunun menşeini ararsak belki de "ha geldi, ha gelecek derken..." gibi bir cümleye irca' ederiz; fakat yukardaki misalde görüldüğü gibi onu te'vile imkân olmayan yerlerde de kullanıyoruz. İlk istimalden uzaklaşmak ve mahiyet değiştirmek lisan işaretlerinin umumî bir mukadderatıdır.

* * *

Her şekil muayyen bir mâna ifadesine hizmet etse ve her mâna muayyen bir şekil ile ifade olunsa idi gramerde doktrinin ve tedrisin mihveri şekil olması mâkul ve mantıkî görülebilirdi. Halbuki lisanda böyle bir mantık yoktur: her şekil muhtelif mânalar ifade ettiği gibi her gramer kategorisi de muhtelif şekillerle ifade olunabiliyor. Zaman mütemmiminin ifadesine hizmet eden vasıta ve şekillerin çokluğu hakkında verdiğimiz misal bu dâvanın ikinci kısmını ispat etmeye kâfidir. Birinci kısım da her bir şekli alarak ifade ettiği mânaları düşünmekle ispat olunabilir. Meselâ şartiye morfemi "-se" şarttan başka mânalar da ifade eder:

1) Babam bu kitabı görse beğenir (şart)
2) Babam bir gelse de görse (temenni veya tehdit)
3) Kalkıp gitsem diyordum (tasavvur)
4) Ne deseniz boş (ihbar: bütün deyecekleriniz)
5) Ben onu bekleyordum, o ise gelmedi (halbuki o : bağlantı)
6) Korkulu rüya görmektense uyanık durmak hayırlıdır (mukayese)
7) Bu gelen olsa olsa falandır (ihtimal)
8) Yazsa da yazmasa da müsavi (yazması ve yazmaması - birleştirme), v s.

Şimdi artık “se” morfemine mutlak olarak şart edatı denilebilir mi?

Aynı şeklin muhtelif mânalarını göstermek lüzumunu hisseden gramercilerimiz vardır: Muallim Naci kırk kadar edatın, bilhassa osmanlı şiirinde, muhtelif istimallerini toplamış olduğu gibi Hüseyin Cahit bey de rabıt sığaları namını verdiği muhtelif sığaların mânalarını tafsile çalışmıştır. Tarafımdan vucude getirilen gramerlerde de izafetlerin, sığa ve zamanların muhtelif mânalarına ehemmiyet verilmiştir; fakat şekilden hareket ederek yürütülen tetkikler bütün bu saydığımız eserlerde gayet noksan, bazen da yanlıştır. Her halde daha geniş, mütalealara, noksanları mümkün olduğu kadar ikmale, yanlışları tashihe ihtiyaç vardır. Fakat tedris mihverini şekilden mânaya çevirmedikçe dağınıklığa nihayet verilemeyecektir.

Hakikaten lisan Hadiselerinde birliği temin eden şekil değil mânadır. Zihinler mütemadiyen tasavvur ettikleri fikirleri yeni yeni şekillerle ifadeye çalıştıkları için lisanda aynı fikrin muhtelif şekillerle ifadesi teessüs ediyor.

Fikir (mefhum, gramer kategorisi) tedris mihveri yapılmış olsa:

1) Zihinler araştırmağa (observasyona) sevk edilir. Her talebe yeni bir şekil bulmağa, yeni bir misal aramağa müncezib olur.
2) Zihinler uyanıp ifadesi aranılan fikrin etrafındaki kömelenmelerde faaliyet husule gelir, her kömelenmeye yeni unsurlar ilâvesi daha kolay olur.
3) Bu tedris usulü, zihinlerde uyandırdığı kuvvetli alaka ve yarattığı observasyon kolaylığı sayesinde lisanın bütün ifade vasıtalariyle ünsiyet etmeğe imkân verir.
4) Bu usul mihanikî tahlile kapılmaktan sakındırır. Tedriste en ziyade dikkat olunacak prensip ise mihanikiliğe mahal vermemektir. Tahlilden gaye her sözün bir şey ifade ettiğim anlamak, ye yakın şekillerde tertip edilen başka sözlerden farkı ne olduğunu kavramaktır, yoksa makine gibi bâzı nahvî rolların ve sarfı şekillerin isimlerini söylemek değildir.

Mes'elenin Millî Ve İnkilabî Cihetten Mutaleası

— Lisan tedrisinin bizim için bir de inkilabî ve millî cephesi vardır. Biz bu gün kelime teşkili bahsinde, bundan on, on beş sene evvelki an'anadan tamamiyle uzaklaşmak, yeni bir an'ana yaratmak lüzumunu derinden duyarak hareket etmeliyiz. On beş sene evveline kadar tedris an'anamız edebiyatta teessüs etmiş bir osmanlı lisanını

öğretmek idi. Onun için gramerlerde en ziyade arapça ve acemce kelimelerin teşkiline ait kaideler ve temrinler bulunurdu. Türkçenin kelime teşkili morfemleri (lahikaları, eklentileri) hemen hiç gösterilmez, gösterilenlerin de mânaları gereği gibi anlatılmazdı. Kullanmalarına da'ir son derece az temrin yaptırılırdı.

Aynı sarfî şekilde olan kelimeler zihinde kömeli bir halde (asosiasyon halinde) bulunur, biri diğerlerini hatırlatır; zihin de bu gibi kelimelerin şekilce benzerlerini yaratmak temayülünü duyar ki buna lisaniyatta iştikak insiyakı (instinct etymologique) namı verilir. İki sene evveline kadar devam eden tedris an'anasına tabi' olarak, arapça ve Acemcenin kelime teşkiliyle ünsiyet etmiş olanların zihnindeki iştikak insiyakı Arapça ve acemce şekilleri dairesinde idi. Muharrirler konuşma, dilinde muhafaza olunmuş türkçe şekilli kelimeleri bâzan kullanırlarsa da benzerlerini yaratmak arzusunu duymazlardı; tahsil çağında ve edebî hayatta zihinler arapça ve acemce şekilleriyle meşbu' bir halde olduğundan fikirlerin ifadesi sırasında zihinden ve kalemden hep o yabancı şekillerdeki kelimeler akardı.

Harf inkılabından beri arapça ve acemcenin şekillerini kaldırmak suretiyle tedriste yapılan ameliyatın şimdi orta mekteplerde okumakta olan çocuklar üzerine büyük tesiri görülecektir; bu çocuklarda arapça ve acemce şekliyatı dairesinde iştikak insiyakı husule gelemeyecektir; bu itibarla onların lisani zihniyeti bizimkinden farklı olacaktır. Fakat zihinlerde bu menfi tesiri vucude getirmek kâfi değildir, müspet bir tesir icra etmek, türkçenin şekliyatı dairesinde bir iştikak insiyakı nemalandırmak ve faaliyete getirmek de lâzımdır. Bu da ancak türkçenin kelimelerini pek çok kullandırmak vasıtasıle temin olunabilir. İşte bu son derece mühim olan millî mülâhaza muallimlere yep yeni ve ifası gayet güç bir vazife tevdi eder. Bu vazifeyi ifa ederken muallimlerin dikkati şu iki noktaya çevrilmelidir:

1- Lisanda mevcut müştak (eklemeli) türkçe kelimeleri araştıra araştıra buldurup kullandırmak;
2- Mânası anlaşılmıyan kelimeler kullandırmamak ve mânası anlaşılmıyacak kelimeler uydurmağa müsaade etmemek.

Birinci noktaya ehemmiyet verildiği nisbette çocuklarda türkçe iştikak insiyakı faaliyete gelir. İkinci noktaya ehemmiyet verildiği nisbette de lisana müphem manâlı lafızlar girmez. Morfemlerimizin iştikak kuvveti (verimliliği) artar. Bilâkis morfemler

kıyasa muhalif olarak, umumun anladığı mânadan uzaklaşarak kullanılacak olursa kıymetlerini kaybederler, iştikak kuvvetleri (verimliliği) azalır.

Bugünkü lisan muallimlerinin genç nesle karşı vazifesi çok nazik ve çok mes'uliyetlidir. Bugünkü muallim genç talebesine kendisinde mevcut olmıyan bir lisanı zihniyet vermeğe mecburdur. Yarınki lisan o zihniyetten doğacak ve bugünkü muallime de muallimlik edecektir. Muallim yarının lisanını öğretmeğe kalkarsa salahiyetini aşmış, mes'uliyetli ve tehlikeli sahaya atılmış olur.

Çocuklarımıza lisanın sağlam olarak sakladığı zenginlikleri mal ettirelim, bu servetin feyizlendirilmesini ise onların himmet ve ihtimamına bırakalım. İşte lisan tedrisi bu millî vazifenin derin sevgisinden ilham almalıdır.

Yeni Metodun Tatbiki

Derslerin senelere tevzii. — Yeni metodun tatbiki demek orta mektebin üç senesinde okutulacak türkçe derslerinin bu metoda göre sıralanması ve hazırlanması demektir. İtiraf etmeli ki bu, hiç de kolay bir iş değildir. Fakat eski usulün kusur ve mahzurlarından kaçınabilmek, her derste yeni metodun ruhundan ilham almak ve başlıca tavsiyelerim unutmamak da ehemmiyetli bir muvaffakiyet teminine kâfi gelir.

Mecmuada verilecek ders plânları, aynen takip olunmasa da, muallimlerin teşebbüslerine yeni metodun ruhuna muvafık, doğru bir istikamet vermeğe hizmet edebilir ümidindeyiz.

Tâkib etmek istediğimiz derslerin senelere tevzii madde itibarile, resmî poroğrama muhalif değildir. Mevzuların sırasını değiştirmek ise muallimlerin daima selahiyetleri dahilindedir.

Derslerin senelere tevziini, ana çizgilerile, şu suretle düşünüyoruz:

Birinci senede (altıncıda) en ziyade isim zümresile ve ismî guruplarla meşgul olmak.

İkinci senede (yedincide) fiil zümresile ve cümlenin başlıca rükünlerile meşgul olmak.

Üçüncü senede (sekizincide) nahvi tatbikat ile meşgul olmak.

Bu suretle sekizinci senenin dersleri daha ziyade talebeyi tahrire alıştırmağa, onlara edebî zevk ve edebî teşkil mümaresesi vermeğe hizmet edecektir. Muallimler bu derslere tahrir ve kıraat derslerine ait saatlerin bir kısmını tahsis edebilirler.

Fonetik— Gramerlerin başında bir ses ve harf (fonetik) bahsi bulundurmak adettir. Fakat hakıykatte fonetik gramerin bir faslı değildir, tamamile müstakil bir ilimdir. İlk mektepte çocuk imlâda epeyce mümarese kazanmış olacağı için senenin başında fonetiğe ayrı dersler tahsisine lüzum yoktur.. Ahenk ve imlâ hususiyetleri muhtelif bahisler arasında, münasebet geldikçe gösterilmelidir, tertip edileni ders serilerinde de o suretle hareket olunmuştur.

Başlama noktası— Yeni metodun tatbiki için en münasip başlama noktası duygularımızla kavrayabildiğimiz ve içinde yaşadığımız maddî âlemdir. Çocuklara varlıkları, canlı mahlûkları ve cansız şeyleri göstermek için lisanda kullandığımız işaretleri, kelimeleri anlatmak kolaydır. Varlıklardan da en ziyade kendilerince bilinenlerden başlamak doğru olur. Bunun için asıl gramere ismihaslarla temas etmeği münasip görüyoruz. Çocuklar için kendilerinden ve arkadaşlarından, içinde yaşadıkları şehir veya köyden, civardaki diğer köy ve şehirlerden, dağ ve derelerden daha ziyade bilinen ne olabilir? Her kese ve her şeye (her varlığa) bir isim verdiğimizi her çocuk bilir. Daha ilk mektepte ismihaslar hakkında bir fikir edinilebilmişti, orta mektepte bu fikrin tevsii lazım iken gramerler eski malûmata heman hiç bir şey ilâve etmezler. Halbuki ismihasların hakıykî mahiyeti bundan ibaret değildir. Bu dersin izahları bu mevzu hakkında çocuklarla konuşulacak maddelerin ve onlara anlatılacak şeylerin pek çok olduğunu gösterir. Bahs bununla da kapanmış olmıyacak, ilerde muhtelif fırsatlarla ismihaslardan yine bahs olunacaktır.

Tedricilik— Muallimler birinci sayıda verdiğimiz derslerden çocukların zihnini muşahhastan mücerrede nasıl tedricî bir ilerleme ile hazırladığımızı göreceklerdir. Bu tedricilik lisanın tabiî çığırlarına muvafıktır. Bunun için lisanı hâdiselerin anlaşılışında tedriciliğe mahal bırakmıyan, kategorileri keskin çizgilerle ayıran mantıkî tariflerden uzak kalmak lâzımdır. Lisan hâdiseleri daha ziyade şemsi tayfe benzer seriler teşkil eder; öyle ki muhtelif kategorilerin hâdiseleri ortalarda mütebariz surette ayrıldığı halde kenarlarda bir birlerine karışır. Tayf üzerinde renkler keskin çizgilerle ayırılmış olmadığı gibi lisan hâdiselerini de tedricî bir tefavutle birbirlerinden sıralar halinde

görmemek, onları kat'i mantıkî tariflerle ayırmak, yanlıştır. İşte birinci ay derslerinde isim hakkında tatbik ettiğimiz usulün sebebi çocukların zihnini bu tedricî kavrayışa alıştırmak arzusudur.

Teksif usulü.— Derslerimizde müşahede (observation) ve teksif (isitkra') usulünü mümkün olduğu kadar geniş bir mikyasta tatbika çalışıyoruz. Bu usul eskiden M. T. T. Heyeti tarafından muallim mekteplerine ve resmi programlara konmuştur. İhsan Beyefendinin bu hususa himmetleri malûmdur. Biz de sarf ve nahv kitabımız 1926 tab'ında, bu usul dairesinde ve programlara muvafık olarak tertip etmiştik; fakat o tekşif usulü ile şimdi tatbik ettiğimiz teksif usulü arasında, gaye itibarile, büyük fark vardır. Eski teksiften almak istediğimiz netice çocukları tarifin ve kaidenin ifadesine götürmek idi; şimdi ise onları lisan işaretlerinin mânasını anlamağa ve bu işaretleri ustaca kullanmağa sevk etmeğe çalışıyoruz.

Lisan, her kategorinin ifadesinde bir değil müteaddit şekil ve vasıtalara müracaat eder: bunun için kat'i kaidelerin mevcudiyetine saplanmak, kaidelerle her ifade ve mâna hususiyetini kestirip atmak yanlıştır. Lisanın bütün yollarını (gerek geniş caddelerini ve gerek en dar patikalarını) meydana çıkarmak ve genç zihinleri hepsinden yürütmek lâzımdır. İşte bizim tavsiye ettiğimiz konuşmaların ve izahların hedefi budur. Bunların ehemmiyeti üzerine muallimlerin dikkatini ne derece celb edersek yeri vardır. Lisan bütün hâdise ve prösedeleriyle içine balta girmemiş on binlerce senelik ormanlara benzer. Gramer onu tarhları hendese ile tanzim edilmiş bir çiçek bahçesine benzetmeğe çalışır. Şüphesiz lisanın nami kuvvetleri arasında nâzım olanlar da vardır, fakat tedvin edilmiş gramerden on binlerle sene evvel bu tabiî kuvvetlerin muhasalası olarak çıkan lisanda kat'i bir mantıkin hakimiyetini tesise kalkışmak hatadır.

Buna tamamile kanaat getirenler artık lisan hâdiselerinin mütaleasında intizamla beraber intizamsızlıkları, kaide ile beraber kaidesizlikleri de arar. Bu sebepten yeni metodun tatbiki için kullanılacak teksif usulünün güçlükleri on kat artmaktadır. Eskiden mahdut birkaç tarif ve birkaç kaideyi çocuklara buldurmak için getirilecek misalleri tertip etmek güç bir şey değildi; fakat şimdi, her kategoride bütün ifade şekillerini göstermek ve tecridin tedriçlerini kavramağa alıştırmak için aranacak misaller nihayetsiz nisbette çoğalabilir. Bir kere bu tarz mütaleaya zihin kendini verdimi denebilir ki misalden misale mutlaka ince ince mâna farkları keşfeder. Bütün mesele

çocukların araştırma hevesini böyle bir mütalea tarzına meylettirebilmektedir. Yazımız konuşma temrinleri ve izahları, ancak, muallimleri bu yola götürecek bâzı işaret noktaları göstermek için tertip edilmiştir. Ders esnasında hiç bir zaman takriri usulle iyzahları sayıp dökmek vadisine sapmamak lâzımdır. İzahların her yeni noktası için, çocukların bulucu, sezici ve düşünücü merakını harekete getirecek misallere müracaat etmelidir, daima iktidarları dairesinde bir ceht sarf etmelerine yol açmalıdır.

Kıraat ve ezber.— Lisan tahsilinde kıraatin rolü çok büyüktür. Edebî metinlerin mütaleası ve izahı ile, gramer okumaksızın, lisanı elde etmenin mümkün olduğu bile iddia olunmuştur. Fakat Avrupada muhtelif tecrübelerle sabit olmuştur ki kıraat, ne derece mükemmel mütalea ve izah olunursa olunsun, ayrıca eyi bir gramer kursunun takibine ihtiyaç vardır. Bu iki kurs bir birine yardım ederek en mes'ut neticeler alınmasına hizmet ederler.

Kıraat ve ezber mevzuu teşkil edecek metinlerin intihabı çok mühimdir. Bizde orta mektepte okutulmak üzere tertip edilen kıraat kitaplarında tam pedagoji şartlarına muvafık pek az parçaya tesadüf olunur.

"İzahlı kıraat" in ne demek olduğu anlaşılmadığı için orta mektep kitaplarına sekiz on sahifelik ve daha uzun parçalar, tekmil nuveller, âdeta küçük romancıklar dercolunmuştur. Şüphesiz bunlar sahife doldurmağa ve bâzan sınıfı güldürüp eğlendirmeğe yarar, fakat izahlı kıraate mevzu olamazlar. Bu gibi uzun hikâyelerden, yüksek hislere ilham menbaı olabilecek olanlarından vücude getirilecek müntehabat, ders haricinde okunmak üzere, çocukların eline verilebilir ve mektep kütüphanelerine alınabilir; fakat dershanede izahlı kıraat dersine mevzu' olacak parçaların intihabında çok daha ziyade itinaya lüzum vardır.

İzahlı kıraat dersine tahsis edilen parça en evel muallim tarafından, meâlen, kısaca, sınıfa anlatılmalı, sonra yüksek sesle, mevzu ile mütenasip ve tabiî bir tavurla okunmalıdır. Bu okumada sahnevî tesirler yapmak gayesi aranmaz. Ancak mânanın anlaşılmasını temin edecek ve dinleyene hoş gelecek bir ses noktalamasına riayet etmek kâfidir.

Mâna izahlarında sınıfın iştirakile çalışmak icab eder. Çocukların kelimelerden anladıkları mânaları bir suretle tarif edebilmesi mühimdir. Bu tariflerde (anlatılışlarda) fazla intizam aramak çocukların gayretini kırar. Kelimenin bir mâna hususiyetini söylemek, onu bir mânasile bir cümlede kullanmak kâfi bir muvaffakiyet sayılmalıdır. Bu arada muallim de daha dürüst ve daha geniş bir iyzahın yapılmasına fırsat bulabilmelidir; izahın kat'î neticeleri de deftere yazılmalıdır.

Mecazların izahında, muallimin rolü, başta, daha fazladır; fakat sınıf pek çabuk mecazların güzelliğini anlar ve izahlarına karışır. Çünkü mecaz lisanın en tabiî icat çığırlarından biridir. Yalnız mecaz- mürsel, teşbihi- beliğ, müşebbehün-bih, vechi-şebeh, müstearün-minh, müstearün -leh gibi âlimane tâbirlere karşı genç zihinler hakkile isyan eder. "Şu şuna benzetilmiş" , "şu şunun mânasile kullanılmış" demek kadar tabiî ve kolay birşey yokken lüzumsuz yere düzme bir ihtisas Usanma müracaatta ne mâna vardır?

Kıraat dersinde izah edilecek noktalar pek çoktur. Birkaç sahifelik bir kıraatin okunmasından sonra sınıfa karşı sorulan: " siz bu parçayı nasıl buluyorsunuz? mevzu sîze ne gibi hisler, fikirler, hükümler ilham ediyor? " gibi umumî suallerle izah vazifesinin bitmiş olacağını zann etmek safderunluktur. Muallim:

1) kelimelerin, tâbirlerin intihabını izah etmeli, yakın mânadaki kelime ve tabirlerle mukayeselerini yaparak, mânaca muadillerini aratmalıdır.
2) cümlelerin ve muhtelif grupların teşkilinde ne için şu şeklin bu şekle tercih edildiğini anlatmalıdır;
3) fikirlerin nasıl parçalara ayrıldığını, sıralandığını, ne için şu sıranın bu sıraya üstün tutulduğunu göstermelidir;
4) eyi kavranılmış esaslı bir fikrin ifadesine hizmet eden muhtelif yardımcı fikirlerin cümleye nasıl bağlandığını, kaziyelerin ve mütemmimlerin cümle içinde işgal ettikleri mevkilerin ehemmiyetini izah etmelidir. Ve bu mühim dersin inkişafına tekmil sınıfı, tedrici olarak, iştirak ettirebilmelidir.

Tabiîdir ki beş on sahifelik hikâyeler ve diğer uzun parçalar bu gibi izah ve tahlillere müsait değildir. Bunun için izahlı kıraat derslerine zemin teşkil edecek parçaların muhtelif dereceler üzerine seçilmiş ve sıralanmış olması elzemdir. Yazımız bu pek mühim noktaya da dikkat ederek muallimlere nafi' olmağa çalışacaktır.

Ezberlenecek parçaların intihabında daha fazla dikkat, daha büyük bir titizlik lâzımdır. Ezberlerin hissî, fikrî, ahlakî meziyetleri ve büyük edebî (lisanı) kıymeti olmasına itina edilmelidir.

Lûğat dersleri— İlk mektepten orta mektebe gelen çocukların lügati fakirdir. Çocuğun henüz mektepte, evde, ailesinin muhitinde, ev işlerinin çarşı pazar ile olan münasebetlerde kullanılan kelimelerle aşinalığı vardır. Bu malûmatını ancak mektep ve kitap vasıtasile artırabilir. Kıraatlerin ona göre tertip edilmiş olması da lâzım ve mühimir.

Çocuk bildiği kelimelerin mânasında ve muhtelif kullanışlarda müterеddit ve acemidir. Muallim mânanın tesbitine ve tashihine dikkat etmelidir. Mânaları yakın kelime ve tâbirlerin bir birlerinden olan farkları anlamak ve ona göre kullanmak büyük ehemmiyeti haiz lisanî ameliyelerdir. Kelimeleri o suretle doğru kullanıp cümleler tertib etmek de faideli tahrir temrinlerinden sayılır.

Lügat derslerinin en mühim temrinleri arasında ekleme (iştikak) usulü ile kelime teşkilini saymalıdır. Bu temrinler iki suretle olur: 1) gramer derslerinde temas edilen bahislere ait eklentiler vasıtasile teşkil edilmiş kelimelerle meşgul olmak; 2) ayni kökten gelen ve bir aile vücude getiren kelimeleri aramak. Her ikisi faideli olduğu gibi çocukların da memnuniyet ve merak ile takip ettiği temrinlerdir.

Ayni kelimenin muhtelif mânaları ve her mânaya göre istimali de ihmal edilmemelidir.

Terbiye, Teşrinievvel, 1930, C.6, S.28, s.1-24

3.19. TÜRKÇENİN TEDRİSİ

Kâzım Nâmi [DURU]

Türkçenin iyi okutulmadığı hakkında birçok şikâyetler işitiyoruz. Ortamektep muallimleri, ilkmekteplerin; lise muallimleri ortamekteplerin; Darülfünun müderrisleri de liselerin şikâyetçileridir: türkçe iyi okutulmuyor; Darülfününa gelmiş olan talebe, ekseriyetle, doğru dürüst bir kıraat yapamıyor, fikrini doğru dürüst yazamıyor. Hele doğru dürüst söz söylemek nadir fitratlara mahsus meziyetlerden.

Acaba bu şikayetler ne dereceye kadar doğrudur? Doğru iseler, onları tevlit eden sebepler nedir? İzaleleri çaresi yok mudur? Öyle sualler ki halledilmeleri milli bir vazifedir, mutlaka lâzımdır.

Dört senedir, Darülfünunun muhtelif şubelerine devam eden talebenin bir kısmile temastayım. İçlerinde ana dillerini tahriren ve şifahen salâhiyetle kullanabilenler, pek azdır.

Bu ayıp halin kabahati, genç talebeye ait olmasa gerek. Benim gördüğüme göre onlara: « Türkçe çok kolaydır; okuyup yazmayı bilenler, herhangi bir kitabı, bir makaleyi kolaylıkla okur, anlar; herhangi bir mevzuu bir çırpıda yazıverir. » kanaati verilmiştir. İmlâ, sarf ve nahiv yanlışları bir şey ifade etmez. Bir insan, ana dilini söyler, her türlü meramını onunla anlatabilir de, onu dürüst okuyamaz, dürüst yazamaz olur mu?

Türkçe yazma okuma, eskiden belki güçtü; çünkü birçok Arabî, Farisî kelimeler vardı; onların manalarını bilmek lâzımdı. Sonra bu kelimeler, arabî, farisî terkipler şeklinde birleşirdi. Arabî kelimelerle yapılan vasfı terkibîlerde mütabakat kaidesi cariydi. O vakit türkçeyi iyi öğrenmek için, daha çok çalışmak, hatta arabî, farisî kaideleri bile öğrenmek lâzım gelirdi.

Ama sekiz, on yıldır bu gaileden kurtulduk; terkipler kalktı; lüzum olmadıkça arabî, farisî kelimeleri kullanmıyoruz. Şimdi konuştuğumuz gibi yazıyoruz. İşte bundan kolay bir şey olamaz. Türkçeyi uzun uzun okumak için sarfedilen zamana yazık!

İşte bu hatalı zihniyettir ki çocuklarımızı türkçeyi hakkile öğrenmekten menediyor. Başka memleketlerde ana diline verilen ehemmiyet çok büyüktür. Onları nazarında milli dil, milli varlığın yegâne tezahür vasıtasıdır. Dilini iyi bilmiyen kimse, milliyetine hakkile sahip sayılmaz.

Okuma-yazma dilini, konuşma diline yaklaştırmak için sarfedilen gayretler, her ikisinin tamamile birbirinin aynı olmasını icap etmezdi; çünkü konuşma dili, okuyan veya okumayan, bilen veya bilmeyen bütün halk arasında müşterektir. Yazı dilinin ise, konuşma diline ne kadar yakın olursa olsun, büsbütün başka bir hususiyeti vardır. Meselâ: «Dün akşam Ali'yi görmiyeyim mi? Ne kadar değişmiş zavallı! Ne dersin? Kurtulacak mı acaba bu hastalıktan?...» diye pek güzel konuşabildiğimiz halde, «Yakıyor baharın güneşi bizi, ılıklığının fazlalığile!» gibi tertibi nahvî olmayan bir cümle yazamayız. Hele ilmî, felsefî, münhasıran edebi yazılarda kelâmın nahvî tertibine mutlaka riayet etmek mecburiyetinde kalırız. Çünkü konuşma dilimizi, yüzümüzün oynamaları, el ve sair azamızın hareketlerile teyit ederek, anlaşılmamak korkusu gösteren yerlerini aydınlatırız. Yazı dilinde bu çok yardımcı jestler yoktur. Bunda, anlamayı güçleştiren, her türlü tertipsizlikten sakınırız.

Lisanın sarf ve nahiv kaidelerine riayet edebilmesi, o kaideleri basma kalıp öğrenmekle mümkün olmaz. İyi söz söylemeğe alışmış kimseler, sarf ile nahvin ne demek olduğunu bilmedikleri halde, kaidelerine pek güzel riayet ederler. Öyle kıymetli muharrirler tanırım ki (izafet)in ne olduğundan kat'iyyen habersizdir; fakat on beş yirmi cilt tutan yazılarında bir lisan hatası gösterilemez. Şu halde, ana lisanını iyi bilmemiz için sarf ve nahiv kaidelerini bilmemiz kâfi gelmez; o kaideleri bilmek, doğru söylememize delil olabilir. Zaten sarf ve nahiv, lisanın mücerret olan kısmıdır; asıl lisan, müşahhastır. Kaideler, müşahhas olan lisandan çıkarılır. İnsanlar sarf ve nahvi bulmazdan, belki yüzlerce asır evvel, dillerini pek âlâ konuşuyorlardı. Konuşulan lisanın tetkiki, onun birtakım kaidelere, kanunlara tâbi olduğunu meydana çıkardı. İnsan gelişigüzel konuşmuyor, konuşurken zerre kadar farkında olmadığı bir takım kaidelere riayet ediyor. Bugün Eskimo'ların bir yazı dilleri, binaenaleyh müdevven sarf ve

nahivleri belki de yoktur, fakat onlarla ilk temas eden garpliler, onlarında birbirlerile anlaşmak için Eskimo lisanını konuştuklarını görmüşlerdir. Her halde, Afrika, Avusturalya vahşilerinden pek çoğu birer lisan sahibidirler; fakat ne yazar, ne okurlar, müdevven bir sarf ve nahivleride tabiatile yoktur; lâkin gene birtakım muayyen kanunlar dahilinde bir lisan konuşurlar. Eğer Eskimo'ların, Afrika veya Avusturalya vahşilerinin lisanlarını bir sarfçı gözile tetkik edecek olursak, tâbi oldukları sarf ve nahiv kaidelerini meydana çıkarmakta gecikmeyiz.

Bütün bu misaller bize, lisanın sarf ve nahivden çok evvel mevcut olduğunu ve lisanın bir takâmülü, sarfî ve nahvî bir tekâmülü olmak lâzım geleceğini pek iyi anlatır.

Çocuk, lisanı ilk evvel anasından öğrenir. Çocuğun ilk söylemeğe başladığı kelimelerle ilk insanların vokabülerleri arasında az çok müşabehet vardır. Biz, tabiî, çocuğun bu ilk lisanını nazarı dikkate almayız. (Su) demek istiyen çocuğa (buva) diye cevap vermekte israr eden anneler, çocuğun ana dilini iyi öğrenmesine, hatta ilk lisanî güçlüğü yenmesine mâni oluyorlar. Türkçenin güzel öğrenilmesi için, çocuğun ana dilini aile muhitinde öğrenirken sarfettiği ilk ceht ve gayretleri kolaylaştırmak, tabiîlikten dışarı çıkmamak lâzım geliyor.

Maamafih Türkçenin asıl öğretildiği yer mektep olmak icap eder. Ortamektebe gelen ilkmektep çocuğu niçin kendinden beklendiği kadar türkçe bilmiyor? İlkmektepte ana diline hasredilen ders saatleri, diğer bütün derslerden fazladır. Öyle olduğu halde niçin ana dili iyi öğretilemiyor?

Bunun ilk sebebini yukarda söyledik: Türkçe, söylediğimiz gibi yazılıp okunduğu için, artık pek kolay bir dildir, zannediyoruz. Eh, ana dilimizi öğrenmek için de güçlük çekecek değiliz ya. Hususile yeni türk harfleri, okumağı son derecede kolaylaştırmıştır. O halde, türkçe için çocukları lüzumundan fazla sıkmakta mana var mı ya!

Bu zihniyet ana ve babadan çocuğa geçiyor; çocuğun bu hususiaki kayıtsızlığını muallim izale edemiyor; türkçe ders saatleri mihanikî ve otomatik bir şekilde, can sıkasıka uzayıp gidiyor.

Halbuki mekteplerde okutulan bütün ilim şubeleri, ancak ana dili denilen aletle elde edilebilir; bu alet (kem alet) olursa, (kemalât tahsili) de elbette güç olur. İlkmektep programının ana diline tahsis ettiği sahifeler dikkatle okunacak ve o suretle takip edilecek olsa, eminiz ki, türkçe tedrisatının vereceği neticeler şimdikinden çok daha muvaffakıyetli olur; çünkü programın o satırları, türkçenin yalnız müfredatını değil, tedris tarz ve usulünü de ihtiva etmektedir.

Mektebe ilk gelen çocuğun lisanî kudretini tetkik ederek anlamak en birinci vazifedir. Çocuk ana dilini iyi söyleyebiliyor, meramını kâfi vuzuhla anlatabiliyor mu? Cümleleri nasıl eda ediyor? Kelimelerin yarısını ağzında geveliyor mu? Çünkü çocukta kekemelik ve saire gibi kusurlardan başka, sözü natamam söylemek gibi ifade kusurları da olur. Her halile normal görünen çocuklarda lisan anormalisi bulunabilir. Her çocuk hakkında oldukça muayyen ve vazıh bir fikir edinmek, muallimin tedris işini tanzime yarar.

Bu kusurların bir kısmı tabibin müdehalesini istilzam eder; ekserisi ise mektepte, muallimin himmetile, izale edilebilir.

Yeni ilkmekteplerin toplu tedrisat usulünü kabul etmiş olması, ilk üç sınıfında derslerin müşahedeye müstenit şifahî temrinlerden ibaret bulunması, çocuğun türkçe ifadede kudretini arttırmağa çok yarıyan bir şeydir. Çocuk bu sayede, konuşma dilinde olduğu kadar, yazı dilinde de, herhangi bir tedris usulünden ziyade istifade etmek kolaylıklarına maliktir. Bütün (hayat bilgisi) dersi, her şeyden evvel, lisan temrini dersidir. Muallim, bundan azamî istifadeyi temine çalışmak mevkiindedir.

Bu umumî mütaleadan sonra asıl ana dilinin tedrisinde dikkat edilmesi lâzım gelen bazı hususları zikredebiliriz. Alfabeye başlarken, kelime usulünün -tekellüm itibarile- daha iyi neticeler vereceğine kaniim; çünkü toplulaştırma usulile -biz, bu usule de kelime usulü diyoruz,- çocuğa ilk öğretilen şey, muayyen ve sarih, kısa bir cümledir. Bu iki veya üç kelimelik cümleyi evvelâ cümle halinde – basarî, sem'î ve harekî hafızadan istiane ederek, yani cümlenin müeddasını çocuğa yaptırarak ve söyletip yazdırarak – öğretir, sonra kelimelerini tahlil ederiz.

Bu usulün doğrudan doğruya harf ve hece usulüne faik olduğunda şüphe yoktur. Çünkü söz ve kelime, çocuk için, hece ve harften daha müşahhastır. Maamafih usul hakkında bu kadar kat'î bir tavsiyede bulunmak da istemem. Herkesin, kendince muvaffakıyeti mücerrep, hususî bir usulü olabilir; ve onunla tedriste daha kolaylık ve daha sür'at gösterebilir. Usul meselesi, biraz da şahsîdir. Her usulün kıymeti, muvaffakıyetinin derecesine tâbidir. Bu mühim noktaya programda da işaret edilmiştir.

Şifahi temrinler, kıraat dersleri ve çocuk neşideleri Türkçenin muntazam ve manalı kıraatini temine kâfi esaslardır; yeter ki bunlar gayet büyük bir dikkatle takip edilsin. Kuru ve duygusuz bir kıraat, alâka uyandırmıyacağı için, lisanı terbiyeye hizmet etmez. İntihap olunacak kıraat parçalarının, yalnız (hayat bilgisi) derslerile münasebettar olması kâfi değildir; çocukta alâka uyandıracak kadar canlı ve heyecanlı olması ve öyle de okunması lâzımdır. Kıraat ve inşat derslerine, bir ayine verilen heyecanlı ehemmiyet kadar bir ehemmiyetle hazırlanmanın sırrını keşfedebilmek, muallimliğin en yüksek meziyetlerinden biri olduğunu unutmamalıdır.

İlkmektebin ilk üç senesi, türkçenin iyi okunmasını esaslaştırmak için kâfi bir müddettir; bu müddette iyi ve şuurlu bir muallim, çocukta kuvvetli bir kıraat mayasını vücude getirmeğe muvaffak olur. Fakat, en mühim iş, yalnız kıraati temin etmek değil, çocukta kendi yaşını düşünce ve fikrî kazançlarını yazı ile de ifade etmek kabiliyetini yaratmaktır. Onun için, daha ilk derslerden itibaren, herhangi bir medlûlün hareketini çocuğa yaptırırken o medlûlü ifade eden cümleyi de çocuğa, doğru söyletip yazdırmağa da çalışmak lâzımdır.

Tahrir, müşahhas hareketleri ifade eden cümleleri yazabilmekle başlar. Yavaş yavaş hareketler mudilleştikçe, onları ifade eden cümleler de, mantıkî münasebetleri dahilinde, birbirini takip eder. Bundan sonra, yazı yazmağı öğrenmiş olan çocuk, hayat derslerindeki müşahedelerini yazı ile tesbite çalışır ki bundan güzel, bundan faydalı bir tahrir dersi tasavvur olunamaz. 7-10 veya 11 yaşlarındaki çocukların müşahede ve düşüncelerini yazamıyacaklarını zannetmek hatadır; usulünde yapılan tahrir dersleri, çocuğu az zamanda, meramını, velev pek basit bir şekilde de olsa, ifade etmeğe muvaffak kılar.

İlk tahsil esnasında çocuğa öğretilmesi lâzım gelen bir şey de Amerika'lıların silently reader dedikleri sessiz kıraattir. Hakikatte en çok yaptığımız şey, sessiz kıraattir. Hemen hiç kimse, gazete, mecmua, kitap gibi şeyleri bağıra bağıra okumaz. Hayatta okuma vazifesi hemen münhasıran, göze düşüyor. Gözün bu işini, dimağın çok yakından takip etmesi lâzımdır. Gözden giren şekiller, dimağda derhal müntabi olmalı ki okunan şeyin sür'atle anlaşılması mümkün olsun. Çocuktan kendi kendine okuduğu bir kıraati, ezbere anlatmasını istemelidir. Biz, çok defa, çocuğun çalışıp çalışmadığını anlamak için, kıraati okuyup bitirdikten sonra mealini söylemesini isteriz. Bu kıraat, sesli olduğu için, basarı, sem'î, hareketi alâkadar ettiği halde, dikkatin firarî olması yüzünden, mealini kolayca hıfz ve ifade etmek ekseriya güç oluyor. Halbuki sessiz kıraatte dikkat, okunan parçaya daha fazla temerküz ettiriliyor, o sayede meali daha iyi kavramak mümkün oluyor. Çocukta bu itiyadı vücude getirmek lâzımdır.

İlkmekteplerin ikinci devresinde kıraat ve tahrir işi daha mudilleşir; çünkü bu sınıflarda sarf başlar, azçok edebi kıraat başlar, şiiri daha çok inşat dersleri başlar. Tahrir, hayatla daha ziyade alâkadar olur. Bu halde, iyi kıraate, düşünce ve müşahedelerini oldukça iyi bir surette ifadeye alışmış olan çocuk, bu son iki sene zarfında, ortamektebin bugünkü talebini ziyadesiyle tatmine müsait olacak bir ana dili kuvvetini elde edebilir. Bu, ancak ilk muallimin bu gayeyi göz önünde tutarak çalışmasına vabestedir.

Ortamektep ve lisede ana dilinin, mücerret kaidelerile birlikte, iyi bir tedrisi her çocuğu, bir şair değilse bile, şiirden, edebiyattan zevk alır, her türlü düşünce ve duygusunu pek muntazam bir surette ifadeye muktedir bir hale getirmeğe behemehal müsaittir. Eğer ortamektebe, liseye, Darülfünuna ana dilinde kabiliyetsiz gençler geliyorsa, ana dilinin tedrisinde usule riayet edilmiyor ve ana dili sevilerek, istenerek okutulmuyor, demektir. Ortamekteplerdeki sarf ve nahiv tedrisatı, çocuklarda zerre kadar alâka uyandırmıyan bir şekilde yapılmaktadır. Bu şekilde sarf ve nahiv okutmanın, türkçeyi öğrenmekte, faydası değil, zararı vardır. Sarf, kaideleri yabis ve mücerret olan bir derstir.

Hesabın mücerret şekilde tedrisi, anlaşılmasını nasıl güçleştiriyor, ve böyle yetişen talebe, riyaziyattan daima nasıl geri kalıyorsa, sarfın bu türlü tedrisi de, türkçe için talebede zararlı bir zihniyet ve kanaat uyandırıyor. Hele edebî kıraat, bu vasfa lâyık

bir tedrise hiç mazhar değildir. Gençte, edebî bir zevk uyandırılması matlup olduğu halde, bu gaye elde edilemiyor. Bunun başlıca sebebi, muallimin okuyacağı parçayı, bir artistin rolünü ayna karşısında hazırlamasına benzer bir tarzla hazırlamağa lüzum görmemesidir.

Bir tiyatro artisti, sözlerinin temaşager üzerinde yapacağı tesiri, ayna önünde uzun uzun tetkik ettiğini göz önüne getiriniz. Bir muallimin de dersini, buna benzer bir ihtimamla hazırlaması lâzımdır. Dersaneye girip de, kıraat parçasını hazırlamadan okuyan bir muallim, o parçaya talebesini alâkalandırması nasıl kabil olur? Duyulmıyan bir şey duydurulmaz.

Binaenaleyh edebî kıraate hazırlanmak lâzımdır. Muallim, zevk almadığı ve okunmasında bir faide tasavvur etmediği parçaları, kıraat kitabında vardır diye okutmak mecburiyetinde değildir; fakat hayatta yalnız zevkin değil, vazifenin de yeri vardır. Nasıl bir mudhike artisti, icabında bir facia rolünü de oynamak mevkiine düşerse, bir muallim de beğenmediği bir muharririn beğenmediği bir yazısı okumak ve iyi okutmak mecburiyetindedir. Bunun içinde muallimin, dersini tamamile edaya hazırlanması lâzımdır. İyi bir kıraat, saatlerce süren mücerret bir dersten çok defa daha faidelidir.

Terbiye, S.34, 1931, s.153-158

3.20. TÜRK DİLİ TETKİK CEMİYETİNDEN MEKTEPLERİN BEKLEDİĞİ

Feti İsmail

Kurultayın on gün süren sıcak ve sürekli toplantılarında philologie, etymologie, linguistgue, phonetique gibi lisaniyata dair çok bilgisi ve derin tetkikleri, kıymetli tezleri, uzun müzakere ve münakaşaları dinledikten sonra artık ne yapmak istediğimiz anlaşılmıştır.

Çok değerli mütalâa ve tetkiklerini dinlediğimiz Samih Rıfat Beyin, Doktor Saim Beyin, Ahmet Cevat ve Hulusi Beyler gibi kıymetli ilim adamlarımızın ve lisan mütehassıslarımızın ortaya koydukları nazariyeler üzerinde uzun uzun işlenerek dilimiz anormal unsurlardan behemahal kurtulacaktır. Bu muhakkak...

Çocuklar, gençler bu size cidden büyük bir müjde. Bu dil işi de birçok güzel işlerimiz gibi sistematik çalışmalarla, göreceğiz, çok çabuk ve çok kolay başarılacaktır.

Çok tabiî tekâmül içinde lisanımız sadeliğe doğru, esasen bir müddetten beri yol almıştır. Bu böyle olduktan ve biz de bunu o yolda biraz daha hızlandırmak istedikten sonra bu işte muvaffak olmamanın ihtimali yoktur.

Dilimize bu hızı vermek zamanı hakikaten gelmiştir. Çünkü lisanımız tekâmül yolu içinde biraz şaşırmış ve durmuş vaziyettedir. Bu durgunluğu köylü ve halk tabakasına inmekle değil, okuyan, yetişen çocuklarımızda, mekteplerimizde bir tetkik yapmakla pek kolay anlayabiliriz. Bu itibarla hoca ve müdür sıfatımla gerek mektebimizde ve gerek diğer mekteplerimizde birkaç senedir görmekte olduğum bazı şeyleri söyleyeyim:

Bugün ilk ve orta tahsilin 4., 5., 6. ve hatta 7. sınıfları da talebe derslerini ana dillerinde çok serbest ve rahat bir ifade ile anlatamamaktadır.

Sınırlarımızdaki çocukların bu anormal hâllerinin neden olduğunu araştırınca şu neticeye varıyoruz:

İlk mekteplerin son sınıflarıyla orta mekteplerin ilk sınırlarındaki talebenin ana dilindeki vocabulaire'i gitgide çok daralmıştır. İşte bu kelime darlığı yüzünden herhangi bir dersi çocuğun devamlı bir surette anlatabilmesi çok güç olmuştur.

Karşımızdaki hiç okumamış köylü değil, birkaç sene mektebe giden genç çocuktur. Bu çocuk düşüncelerini, öğrendiklerini söylemeye lâzım olan kelime cihazından mahrumdur. Cümle unsurlarını terkip ve teşkilde güçlük çekiyor. Bunları çabuk yerlerine getiremiyor. Tıpkı yabancı bir lisanı ilk öğrenenler gibi, tereddütlü, çekingen ve devamsız söz söylüyor. Cümleleri çok kısalıyor. O derecede ki çok kere muallim sık sık sual sormaya mecbur oluyor.

Her günkü gördüklerime istinat eden şu ifadem, çocukların sözlerinde olduğu gibi yazılarında da ayniyle vakidir.

Talebelerin tedris çağında bin bir zararı olan bu sıkıntılı vaziyetin izahı şudur: En çok 11 yaşından 16 yaşına kadar olan mekteplilerimiz bizim evvelce öğrenip şimdi kullanmakta olduğumuz Arabî ve Farisî kelime ve terkipleri bilmiyorlar.

Bugünkü devlet rejiminin demokrat bünyesine muvazi olarak sadeliğe doğru istikamet alan dilimizin içinde artık lüzumsuzlaşmış olan bu lügatlerin yerine de henüz öz Türk kelimeler gelmiş ve boşlukları doldurmuş değildir.

İşte bu boşluk, çocuklarımızın derslerini serbest ve rahat anlatmaya mani olmaktadır. Bu kelime eksikliği talebe için çok fenadır. Çocuklarımızın selâmeti için, bunun bir an evvel telâfisi lâzımdır. Vakıa muallimler takrirlerinde, isteyerek ve istemeyerek, birçok Arabî ve Farisî kelime kullanıyorlarsa da; yukarıda sınıflarını tayin ettiğim çocuklar, bundan hiç istifade etmiyorlar. Çünkü çok tabiî olarak, hocanın bu lügatli ağır lisanı, artık onlara yabancı gelmeye başlamıştır. Binaenaleyh biz bu yabancı gelen lügatleri ve terkipleri, ne kadar tekrar edersek edelim, bu türlü çocukların bunları bellemesine ve benimsemesine muvaffak olmayız, artık buna imkân kalmamıştır.

Talebe üzerinde gördüğüm bu hâller, yalnız derslere münhasır değildir. Dikkat ettim. Mekteplerde verilen konferanslarda, söz söyleyen zat eğer cümlelerinde Arabî ve Farisî lügat kullanıyorsa, talebe dinlediğini lâyıkiyle anlamıyor; anlamayınca da

dinlemiyor. Bilâkis eğer konferansçının sözleri sade ve kelimeleri Türkçe ise, onu can kulağı ile dinliyor. Ve tabiî istifade ediyor.

Bu izahlarla şunu anlatmak istiyorum ki, bugünkü normal Türk çocuğunun kulağına aykırı gelmeye başlayan lügatlerin, artık yeni yetişen neslin dilinde yer etmediği ve etmeyeceği muhakkak görülmektedir.

Eğer bu hâl düzeltilmezse, yeni yetişen nesil çok zarar görecektir. Bakınız bu zararlar nedir?

Yukarıdaki sınıflarını tasrih ettiğim çocukların hem konuşma dilinde, hem de yazı dilinde gördüğümüz durgunluğun ve eksikliğin en büyük zararları şunlardır:

Dersi kolay anlatamamak; çocuğun zihninde, hafızasında pek güzel zaptettiği şeyleri rahatça söyleyememek yüzünden, gerek derslerde ve gerek imtihanlarda muvaffakıyetsizlerin adedi çok dikkate sayan yekûnları buluyor.

Ders yılı sonunda, not cetvellerinden çıkardığımız istatistik malûmata bakacak olursak, talebemizin bütün bir senelik bilgi verimleri çok az olduğunu görürüz.

Bu azlık, bu bilgi zayıflığı seneden seneye de artmaktadır.

Yalnız hocaları, mektepçileri değil, anaları ve babaları da üzen; ve bütün memleketi alâkadar eden imtihan neticelerinin, sene sonu muvaffakiyetsizliklerinin bütün sebeplerini, yalnız çocukların tembel, kabiliyetsiz veya gabi oluşlarında aramamalıdır.

Türk çocuğuna karşı böyle bir iddiada bulunmak çok fazla insafsızlık olur.

O Türk çocuğu ki, daha dün Paris'te yüzlerce ecnebî gencinin iştirak ettiği concours'u 6. olarak kazanıyor; ve en zeki, en çalışkan, en kabiliyetli ve ilme âşık gençlerin imrendikleri hâlde, bir türlü giremedikleri (Polytechnique) mektebine kabul ediliyor.

O Türk çocuğu ki yine Avrupa'da devam ettiği ecnebî mektebin ecnebî müdürünün çok iftihara lâyık resmî takdirlerini alıyor: (Muhittin Efendinin tavr u hareketi ve mesaisi mektebimize ve memleketine şeref vermektedir) deniyor.

(Mektebimize) yani (Fransız mektebine), (memleketine) yani (Türkiye'ye) şeref verdiğini, yabancı bir memleketin yabancı müdürü ağzından işittiğimiz bu sözlerin muhatabı Muhittin Bey, Türk şerefini ecnebi diyarında yükselten bu genç, mektebimizden üç sene evvel birinci olarak şehadetname alan küçük Muhittin Efendidir.

Bu küçük Muhittin Efendiye ne büyük hürmet ve muhabbetle bağlı olduğumu, çocuklar, size tarif edemem.

Her Türk genci Muhittin Bey gibi olmaz, fakat ona yakın olanlar pek çoktur. Size yüzlerce isim sayabilirim. Hemen hepsi de Avrupa'da muvaffakiyetlerini ispat etmektedirler. Böyle zekâ ve kabiliyetini Frenk diyarında ortaya koyan Türk çocuklarının tabiî cevherleri büyüktür. Elverir ki onları tabiî şartlarla yetiştirelim.

Türkçe lisan derslerinden başka tarih, coğrafya, yurt bilgisi, içtimaiyat ilh. derslerini, tabiî şartlara koyacak hep dil işimizdir. Binaenaleyh mekteplerimizde çocuklarımızın muvaffakiyetini arttırmak için, lisanımızı behemehal düzeltmeliyiz. Bu işin uzun beklemelere tahammülü yoktur.

Millî, ilmî, bedîî ve medenî bilgileri yazı ve sözle kolayca anlama ve anlatmak işini halletmekle çocuklarımıza, gençlerimize ve halkımıza ne büyük iyilikler yapmış olacağımızın takdirini tarihe bırakalım.

Zararlar yalnız biraz evvel söylediğim kadar değildir. Ateş gibi çocukların kendi dillerini sönük ve eksik söylemeleri, bugün için ziyan, yarın için ise bir tehlikedir. Çünkü bu dil eksikliği onların karakterleri üzerinde de fena tesirler yapmaktadır.

Çalıştığı ve bildiği hâlde öğrendiğini anlatamaması, bildiğini hocalarına ispat edememesi yüzünden fena neticeler karşısında kalan çocuk, ye'se ve ümitsizliğe düşüyor, gitgide çalışma zevkini kaybediyor. Bütün şevki kırılıyor. Hatta bazıları işi büsbütün tembelliğe vuruyor.

Diğer bir kısım çocuklar da dersleri serbest anlatamaya anlatamaya, utangaç, pısırık, (timide) oluyorlar. Bütün cevher ve kabiliyetleri içlerinde kilitli kalıyor.

Bazı çocuklarda da âdeta fizyolojik zararlar baş gösteriyor. Kelime darlığı dolasıyısıyla, sözlerinin arkalarını getirememekten mütevellit birtakım gayritabiî sesler; ve söz aralarında lüzumsuz beklemeler, hatta kekelemeler husule geliyor.

Bütün bu sıraladığım cismî ve ruhî zararlar böyle devam eder giderse, çocuklarımızın ileride atılganlık cesareti ve (initiative) kuvveti de büsbütün körleşecek ve birer hayat adamı olmaktan uzak kalacaktır.

Bu izahlarım gerek senelerden beri içinde bulunduğum kalabalık lisenin muhtelif sınıflarında, gerek mümeyyiz olarak imtihanlarında bulunduğum bazı mekteplerin talebesinde ve gerek akrabalarımın ve ahbaplarımın genç evlâtlarında her gün gördüklerimden başka bir şey değildir.

Bütün bir gençliğin hayatiyle ve bütün bir milletin öz diliyle alâkadar olan bu işin bir an evvel hallini Türk Dili Tetkik Cemiyetinden bekleriz.

Yine bir mektepçi görüşü ile dilimizin eksiklerine dair ikinci mütalâam da şudur:

Kurultayın ilk toplantı gününde kıymetli hatiplerimizden bir zat, çok bilgili sözleri arasında bize şunları anlattı:

"Bahriye tezgâhlarımızda İngiliz ıstılahatı, harbiye imalâthanelerimizde Alman ıstılahatı, devlet demiryollarında Türkçe ıstılahat kullanılmaktadır.

Değerli ilim adamımızın bu şikâyeti, çok dikkat edilmek ister.

Bir tek memleket olan Türkiye içinde, hemen hemen aynı cins işlerin yapıldığı, aynı aletlerin kullanıldığı ve aynı vasıtaların bulunduğu Türk müesseselerinde başka başka ıstılahlar ve tabirler kullanmak bir lisan anarşisi değil de nedir?

Ben bunun daha garibini anlatayım:

Bugün muadil mekteplerimizin, muadil sınıflarında fen bilgilerine ait ders veren muallimlerin çocuklara söyledikleri ve onlara bellettikleri kelime ve ıstılahlar hep başka başkadır.

Riyaziye derslerini ve kimya, fizik, tabiiye gibi fen bilgilerini okutan hocalar, sınıflarında hep kendi tahsil menşelerine göre, ıstılah kullanıyorlar. Meselâ Almanya'da

tahsilini ikmal etmiş olan bir fizik kimya muallimi, çocuklara bu derslerin Almanca ıstılahlarını öğretmektedir.

Yüksek tahsilini Fransa'da bitiren hocalar Fransız tabir ve ıstılahlarını belletiyorlar. İstanbul Darülfünununundan çıkan muallimler de güya Türkçe olan birtakım tabirler ve ıstılahlar kullanıyorlar. Hatta bunlar da ikiye ayrılıyor. Bir kısmı eski Arabî tabirata aynen devam ediyor. Bir kısmı da henüz hiç ilmî bir tetkik görmemiş, ilmî ve resmî bir karar altına alınmamış olan birtakım Türkçe tabirler ve ıstılahlar kullanıyorlar.

Mekteplerimizde fen bilgileri hocalarının çocuklarımıza bellettikleri ıstılahlardan birkaç misal söyleyeyim:

Bir nebatat hocası iğrelti otu nevilerini anlatmak ve tasnif etmek için "zâtü'l-ilkah-i, hafiyye-i viâiyye" diyor. Diğer muallim buna "çiçeksiz nebatlar fasilesi" diyor. Bir üçüncüsü de bunun lâtincesini öğretiyor.

Midye, istiridye gibi hayvanları tasnif ve izah dersinde bir muallim bunlara resmî tabiriyle "zâtü'l-ercüli'r-re'siyye", bir diğeri cephalopode ıstılahını kullanıyor. Bir üçüncü muallim de "başı ayaklı hayvanlar", bir dördüncü hoca "ayakları başında olan hayvanlar" diyor.

Sümüklü böcek nevini anlatan hocalar içinde "gasteropodes" diyen de var "karnı ayaklı hayvanlar" diyen de... Aynı cinse "zâtü'l-ercüli'l-batniyye" diyenler olduğu gibi, bu Arabî tabirler içinde "ercülül" kelimesini "ercelül" telâffuz edenler de var.

Bir riyaziye hocası "zu semaniyetü'l-vücuh" diyor. Diğer bir muallim aynı şekle "octaedre" ismini veriyor. Bir üçüncüsü "sekiz vecihli cisim" bir dördüncüsü de "sekiz yüzlü cisim" diyor.

"Dört dılılı'lar, "mudalla'lar, "zu erbaatü'1-adlâ" ve "quadrilatere" 1er çocukların kafasında bir hendese anarşisi vücuda getiriyor.

Bunların hangisi kullanılacaksa tayin etmek lâzım değil midir?

Tahsil derecesi aynı olan mekteplerde ve aynı ayardaki sınıflarda nebatat, hayvanat, tabiat ve hıfzıssıhha grubu olan tabiiye dersleri ile fizik kimya zümresi ve riyaziye dersleri ıstılahları hep böyle başka başka isimler, başka başka tabirlerle karmakarışık bir şekilde tutulmaktadır.

Bu hâl tahsil derecesi eş olan mekteplerin tedrisatında ilmî vahdeti ve ciddiyeti bozuyor.

Bu lisan anarşisi yüzünden hem fen bilgileri dersleri zarar görüyor, hem de talebe.

Dün şu mektepte okuyan çocuk bugün babasının başka bir vazifeye tayini, ailesinin başka bir semte gitmesi gibi bir sebepten diğer mektebe nakledince eski mektebinde hiç öğrenmediği bambaşka kelime ve ıstılahlarla karşılaşıyor, öğreniyor.

Aynı memleketin muadil mektepleri, muadil sınıfları ve muadil resmî programları içindeki aynı derslerin kelime ve ıstılahlarındaki bu ayrı gayrılıklar lüzumsuz yere çocuklarımızın kafasını yormakta ve fen derslerine karşı esasen "sempatisi" olmayanları ise büsbütün bu bilgilerden uzaklaştırmaktadır.

Hulâsa gerek mektep çocuklarının kelime noksanlarına ve gerek mektepte okutulan fen derslerinin ıstılahlarındaki ikiliklere bir an evvel bir çare bulmak lâzımdır.

Bu hususta mekteplerin, muhterem Türk Dili Tetkik Cemiyetinden, iki öz temennisi var:

Biri, mektepli lügatinin bir an evvel hazırlanması,

Diğeri de bütün fen dersleri için bir ıstılah birliği meydana getirilmesidir.

Galatasaray, C.1, Nu.17, 20 Ekim 1932

3.21. MEKTEPLERDE İNKILÂPTAN EVVEL VE SONRA DİL - TÜRKÇE - EDEBİYAT

Halil Vedat

Aşağıdaki satırlar mekteplerimizde ana dili tedrisatının elli yıllık yürüyüşünü gösterir. Cumhuriyet maarifine kadar geçen yıllarda Türk mekteplerinde Türkçe en çok ihmale uğrayan, en az ehemmiyet verilen bir derstir. Eski mekteplerde usulün nassiliği, iskolastik zihniyetin boğucu abanması bu satırlarda ayrıca söylenmemiştir, fakat açıkça görülür. Burada dünle bugün karşılaştırılmıştır. Yazan, objektif bir gözle müfredat programlarının ruhuna hakim olan zihniyeti göstermeğe çalışmıştır:

Rüştiyelerin üçüncü sınıfında ana dilimize ayrılan saat üçtü. Arap karaatine ve Arap dilinin fonetik kaidelerini öğreten tecvide bu sınıfta ayrılan ders saati da üçtü. Ayrıca bu sınıfta iki saat Arapça iki saat Acemce okutulurdu. Ana Diline ayrılan üç saata karşı, ölü ve yabancı bir kültür dilini yayıcı ders saati yedi idi. Rüştiyelerin üçüncü sınıfında Türkçeye ayrılan üç saatin ikisi sarfa, biri kıraat ve imlaya tahsis edilmişti. Türkçe adı altında toplanan iki saat gramer dersi de, elimizdeki müfredat programının tetkikinden anlaşılır ki; temamen Arap sarf ve nahvinin esaslarına göre tanzim edilmişti. 1317 de Matbaâi âmirede basılan Maarif salnamesinin - kendi adiyle - " Umum Mekâtibi Rüştiyede okunacak ulum ve fününun haftalık adedi dürusunu" gösteren sayfalar, Türkçe adı altında okutulan Arap ve Acem gramerinin Türkçe tedrisatı içinde ne geniş bir yer tuttuğunu anlatan en açık örnektir:

"Arabiden mehuz kelimatm tasniye ve cem'i, Farisiden mehuz kelimatın cem'i, izafeti arabiye, izafeti farisiye, kelimatı Türkiyenin Farisi ve Arabi, kelimatı farisiyenin arabi kaidesince izafet yapılamıyacağı.

Arabi terkibi vasîi, Farisi terkibi vasfi, mutabakat bahsi, tesnin ve teskir, arabi vasıf terkibi, farisi vasıf terkibi, envai arabi ve farisiden mehuz edatlar, temrinler.

Arabi ve farisiden mehuz zamair ve esamii işarat ve müphemat hakkında tafsilat, temrinat.

Mesadiri arabiye, binadan Türkçede en ziyade müstamel olan batılar, manalariyle beraber efal, tefil, müfaale, infial, iftial, istifal ve bunların Türkçede en ziyade müstamel olan müştekkatı, ismi fail, ismi meful, mübalağa ile ismi fail, ismi zaman, ismi mekân, temrinat. Arabî ve farisiden mehuz edevat, manalariyle ve mevkii istimalleriyle irae edilecektir.)

"Salnamei maarif sahife 363, 364,365"

Darülmualliminlerde de ayni zihniyetin hakim olduğunu görüyoruz. İlk tahsili yayma ve yürütme işini üzerine alacak Muallim namzetlerini yetiştiren bu mekteplerin programını gözden geçirirsek aynı neticeye varırız. Türkçe kavait ve imlaya ayrılan birinci sınıfta, yalnız üç saata mukabil (Kuranıkerim maa tecvit ve fıkhı şerif üç, arabi sarf ve nahiv birinci senede iki, ikinci senede iki, kavaidi farisi ve gülüstan birinci senede iki, ikinci senede iki saat okutulurdu. Eldeki vesikalar da Türkçe kavait ve imla diye ayrılan dersin bu mektepler için müfredatı yoktur. Türkçe altında ne okutulurdu? Yukarıdaki örnekten okuyucular bir netice çıkarabilirler.

Darülmualliminlerin rüştiye sınıfları - iptidailerde olduğu gibi - iki senelikti. Birinci senede kavait ve imlâ bir saattir. Bu sınıfta Arapçaya üç, Farisiye bir saat ayrılmıştır, İkinci senede kavait ve imlâ hiç yoktur. Arapça ve farisi ikişer saat okutulurdu. Kız muallim mekteplerinde yalnız birer saat Türkçe dersi vardı, örnek olarak aldığımız Muallim mektepleri ve Rüşdiyelerin Türkçe tedrisatı vaziyetini bütün sınıflar için genişletebiliriz. Hepsinde ayni zihniyetin hâkim olduğu görünür.

Türkçe altında toplanan program bahislerinde, Arapça ve Acemcenin aldığı kemmî ve keyfî kıymeti yukarıdaki rakamlara bağlarsak eski mektepte Türkçe tedrisatının ne yolda yürüdüğü açık olarak görünür.

Bu yolu şu satırlarla anlatabiliriz:

Cumhuriyet Maarifi ne kadar mekteplerde Türkçe tedrisatı tamamen yabancı iki kültüre hizmet eden, ehemmiyet verilmez bir ders vaziyetinde idi.

Mektepler için yazılmış gramer, kıraat kitapları da müfredat programlarının çizdiği gayeye uygundu. Arap sarf ve nahvinin çürümüş, temamen müstahasa haline gelmiş tercümeleri Türk grameri diye okutulurdu.

Cumhuriyet Maarifi, yalnız Türkçeye verdiği ehemmiyetle değil, bütün tedrisatın ana hatlarını Türkçe etrafında toplamakla Ana dilimize kendi, yüksek mevkiini ayırdı. Rüşdiyelerin üçüncü sınıfına tekabül eden orta mektep üçüncü sınıfının Türkçe programını karşılaştırmak okuyuculara açık bir fikir verebilir.

Orta mektep üçüncü sınıfta Türkçe dört saata çıkarılmıştır. Birinci ve ikinci sınıflarda bitmiş olan, ana dilini doğru okumak doğru konuşmak gayesinden sonra, üçüncü sınıfta güzel yazmak ve güzel konuşmak gayesine doğru ilk adım atılır. Cumhuriyetten evvelki çürük, yabancı, ölü kaideler ve kıraat parçaları yerine sağlam, millî ve hayatî kaidelerle bunları besleyen kıraat parçaları okutulurdu. Arapça ve Acemce büsbütün mekteplerden sökülüp atıldıktan sonra ana dilimiz kendi benliğini bulmuştur. Türkçe tedrisatın gayesini, Cumhuriyet Maarifi şu satırlarla anlatmaktadır:

II

A) Millî, içtimaî, ahlakî gaye: Talebeye aslî mefkureler, millî, vatanî, kahramanca duygular telkin etmek, seciyesini teşkile yardım eylemek, onu içtimaî, millî hayatta daha müsmir ve daha faal bir fert olarak yetiştirmek.

B) Harsî gaye: Talebenin gireceği herhangi meslekte azamî muvaffakiyetini temin etmek.

Bu gayelere erişmek için şu vasıtalara müracaat edilir:

1. Talebeye ağızdan meramını anlattırmak.
2. Talebeye yazı ile meramını anlattırmak.
3. Değerli kitaplarla temas ettirmek ve onları okurken düşünmek zevkini tattırmak.

Türkçe müfredat programları ve Türkçe tedrisatı, medreseler yanında kurulan dünkü mektebin inkılâp yıllarına kadar geçirdiği safhalar ve değişiklikler, esasta fark göstermeden aynı zihniyetin devamı olarak kalmıştır. Bugünkü Türkçe tedrisatı en modern ve yüksek kültür memleketlerinin ana dili tedrisatıyla aynı derecede dil tedrisatını besleyici kıraat kitaplarımız da yukarıda umumî hatları çizilen gayelere tamamen uygundur.

İdadilerin, - liselerin - son sınıfına tekabül eden - son iki sınıfında - o günkü adı ile - bir saat edebiyyat-ı Osmaniyye, bir saat kitabet-i resmiyye okutulurdu. Edebiyat-ı Osmaniyye medrese azmanı bir belagat dersi idi. Türkçeye hâkim olan zihniyet edebiyatı da kara avucu içine almıştı. Bu dersin müfredatı (takit, tetabu-ı izafat, şiveye mugayeret, tenafür, mutabakat ve garabet, aheng-i selâset, sanayi-i lâfziyye, sanayi-i maneviyye, sanayi-i hissîye, sanayi-i hayaliyye, sanayi-i fikriy-ye..) gibi bahisleri ihtiva ederdi.

Sultanî programları içinde de edebiyat tedrisatı aynı akibete düşmekten kurtulamamıştır. Yüksek, millî kültürün kaynağı olması lâzım gelen edebiyat dersleri, sultanîlerde millî benliğin sezilişine yer vermeyen ölü bir ders hâlinde kalmıştı.

338'de neşrolunan (İstanbul sultanîsi ders müfredat programı) talebeye okutulacak edebî parçaların adlarını ve muharrirlerini vermektedir.

Galip Dede	: Naat
Nef'î	: Kasidelerinden bir girizgâh
Faik Ali	: Hayme-nişîn
Nedîm	: Saadâbat
Ekrem	: Bir sabinin hâl-i sahvmda münacatı
Safa	: Kitabullah
Nâbizade Nâzım	: Anadolu Hisarında Mezarlık
Nâbî	: Matlab-ı daniş-i enva-ı ulûm
Galip Dede	: Der-vasf-ı bahar

Bu ölüm kokan parçalardan başka eserleri alınacak muharrirler de şunlardır: Mütercim Asım, Sürurî, Koca Sekbanbaşı, Şeyh Galip, Fıtnat, Haşmet, Ragıp, Paşa, Nedim, Naîma, Sabit, Sami, Belîg, Nâbî, Nef î, Bakî, Fuzûlî, Zatî, Necatî, Sinan Paşa, Niyazî...

Cumhuriyet maarifi, Türk mekteplerine Türkçeyi ve Türk edebiyatını getirdi.

Çığır, Nu: 7-8, Kasım-Aralık 1933. s.9.12 (129.132)

3.22. ELLİ YILLIK ANADİLİ TEDRİSATI

Halil Vedat
Gazi Terbiye Enstitüsü
Muallimlerinden

Aşağıdaki satırlar mekteplerimizde ana dili tedrisatının elli yıllık yürüyüşünü gösterir; Cumhuriyet maarifine kadar geçen yıllarda Türk Mekteplerinde Türkçe en çok ihmale uğrıyan, en az ehemmiyet verilen bir derstir. Eski mekteplerde usulün nassiliği, skolastik zihniyetin boğucu abanması bu satırlarla ayrıca söylenmemiştir, fakat açıkça görülür. Burada dünle bugün karşılaştırılmıştır. Yazan objektif bir gözle müfredat programlarının ruhuna hâkim olan zihniyeti göstermeğe çalışmıştır.

Rüşdiyelerin üçüncü sınıfında ana dilimize ayrılan saat üçtür. Arap kıraatine ve Arap dilinin fonetik kaidelerini öğreten tecvide bu sınıfta ayrılan ders saati de üçtür. Ayrıca bu sınıfta iki saat Arapça iki saat Acemce okutulurdu. Ana diline ayrılan üç saate karşı ölü ve yabancı bir kültür dilini yayıcı ders saati yedidir. Rüşdiyelerin üçüncü sınıfında Türkçeye ayrılan üç saatin ikisi sarfa biri kıraat ve imlâya tahsis edilmiştir. Türkçe adı altında toplanan iki saat gramer dersi de, elimizdeki müfredat programının tetkikinden anlaşılır ki; tamamen Arap sarf ve nahvinin esaslarına göre tanzim edilmiştir. 1317'de Matbaai Âmirede basılan Maarif Salnamesinin -kendi adıyle- "Umum Mekâtibi Rüşdiyede okunacak ulûm ve fününun haftalık adedi dürusunu'' gösteren sahifeler, Türkçe tedrisatı içinde ne geniş bir yer tuttuğunu anlatan en açık örnektir.

(Arabiden mehuz kelimatın tensiye ve cem'i, izafeti arabiye, izafeti farisiye, kelimatı Türkiye'nin Farisi ve Arabi, kelimatın fariyesinin Arabi kaidesince izafen yapılamayacağı.

Arabi terkibi Vasfi, Farisi terkibi Vasfi, mutabakat vasfi, te'nis ve tezkir, arabi vasıfı terkibi, Farisi vasıfı terkibi, emvai Arabi ve farisiden mehuz adetler, temrinler.

Arabi farisiden mehuz zemair ve esami işaret ve müphemat hakkında tafsilat, temrinat.

Mesadiri arabiye. Binadan Türkçede en ziyade müstamel olan baplar, manalariyle beraber ef'al, tef'il, müfaale, infial, iftial, istifal ve bunların Türkçede en ziyade müstamel olan müştekkatı, ismi fail, ismi mef'ul, mubalâğa ile ismi fail, ismi zaman, ismi mekân, temrinat. Arabi ve farisiden mehuz edevat, manalariyle ve mevkii istimalleriyle irae edilecektir.)

''Salnamei maarif sahife 363,364,365''

Darülmualliminlerde de aynı zihniyetin hâkim olduğunu görüyoruz. İlk tahsili yayma ve yürütme işini üzerine alacak muallim namzetlerini yetiştiren bu mekteplerin programını gözden geçirirsek aynı neticeye varırız. Türkçe kavait ve imlâya ayrılan yalnız birinci sınıfta, üç saate mukabil (Kuranıkerim maa tecvit ve fıkı şerif üç, Arabi sarf ve nahiv birinci senede iki, ikinci senede iki, kavaidi Farisi ve gülüstan birinci senede iki, ikinci senede iki saat okutulurdu. Eldeki vesikalarda Türkçe kavait ve imlâ diye ayrılan dersin bu mektepler için müfredatı yoktur. Türkçe altında ne okutulurdu? Yukarıdaki örnekten okuyucular bir netice çıkarabilirler.

Darülmualliminlerin rüşdiye sınıfları –iptidailerde olduğu gibi- iki seneliktir. Birinci senede kavait ve imlâ bir saattir. Bu sınıfta Arapça üç, Farisiye bir saat ayrılmıştır. İkinci senede kavait ve imlâ hiç yoktur. Arapça ve Farisi ikişer saat okutulurdu. Kız muallim mekteplerinde yalnız birer saat Türkçe dersi vardı. Örnek olarak aldığımız muallim mektepleri ve Rüşdiyelerin Türkçe tedrisatı vaziyetini bütün sınıflar için genişletebiliriz. Hepsinde aynı zihniyetin hakim olduğu görünür.

Türkçe altında toplanan program bahislerinde, Arapça ve Acemcenin aldığı kemi ve keyfi kıymeti yukarıdaki rakamlara bağlarsak eski mektepte Türkçe tedrisatının ne yolda yürüdüğü açık olarak görünür.

Bu yolu şu satırlarla anlatabiliriz: Cumhuriyet Maarifine kadar mekteplerde Türkçe tedrisatı tamamen yabancı iki kültüre hizmet eden, ehemmiyet verilmez bir ders vaziyetinde idi.

Mektepler için yazılmış gramer, kıraat kitapları da müfredat proğramlarının çizdiği gayeye uygundur. Arap sarf ve nahvinin çürümüş, tamamen müstahasa haline gelmiş tercümeleri Türk grameri olarak okutulurdu.

Cumhuriyet Maarifi, yalnız Türkçeye verdiği ehemmiyetle değil, bütün tedrisatın ana hatlarını Türkçe etrafında toplamakla ana dilimize kendi, yüksek mevkiini ayırdı. Rüşdiyelerin üçüncü sınıfına tekabül eden orta mektep üçüncü sınıfın Türkçe programını karşılaştırmak okuyuculara açık bir fikir verebilir.

Orta mektep üçüncü sınıfta Türkçe dört saate çıkarılmıştır. Birinci ve ikinci sınıflarda bitmiş olan, ana dilini doğru okumak doğru konuşmak gayesinden sonra, üçüncü sınıfta güzel yazmak ve güzel konuşmak gayesine doğru ilk adım atılır. Cumhuriyetten evvelki çürük, yabancı, ölü kaideler ve kıraat parçaları yerine sağlam, milli ve hayati kaidelerle bunları besliyen kıraat parçaları okutulur. Arapça ve Acemce büsbütün mekteplerden sökülüp atıldıktan sonra ana dilimiz kendi benliğini bulmuştur. Türkçe tedrisatın gayesini, Cumhuriyet Maarifi şu satırlarla anlatmaktadır:

A) Milli, içtimai, ahlaki, gaye: talebeyi asil mefkûreler, milli vatani kahramanca duygular telkin etmek, seciyesini teşkile yardım eylemek, onu içtimai, milli hayatta daha müsmir ve daha faal bir fert olarak yetiştirmek.
B) Harsi gaye: talebeye daha yüksek zevk membaları vermek.
C) Mesleki gaye: talebenin gireceği her hangi meslekte azamî muvaffakıyeti temin etmek.

Bu gayelere erişmek için şu vasıtalara müracaat edilir:

1) Talebeye ağzından meramını anlatmak.
2) Talebeye yazı ile meramını anlatmak.
3) Değerli kitaplarla temas etmek ve onları okurken düşünerek ve zevkini tadarak okumak.

Türkçe müfredat programları ve Türkçe tedrisatı, medreseler yanında kurulan dünkü mektebin inkılâp yıllarına kadar geçirdiği safhalar ve değişiklikler, esasta fark göstermeden aynı zihniyetin devamı olarak kalmıştır. Bugünkü Türkçe tedrisatı en modern ve en yüksek kültür memleketlerinin ana dili tedrisatiyle aynı derecededir. Dil tedrisatını besleyici kıraat kitaplarımız da yukarıda umumî hatları çizilen gayelere tamamen uygundur.

İdadilerin, -liselerin son sınıfına tekabül eden – son iki sınıfın da – o günkü adı ile – bir sanat edebiyatı Osmaniye bir saat kitabeti resmiye okutulurdu. Edebiyatı Osmaniye medrese azmanı bir balâğat dersi idi. Türkçeye hakim olan zihniyet edebiyatı

da kara avucu içine almıştı. Bu dersin müfredatı (Takit, tetabuyu izafet, şiveye mugayeret, tenafür, mutabakat ve karabet, ahengi selâset, sanayi hayaliye, sanayi fikriye…) gibi bahisleri ihtiva ederdi.

Sultani programları içinde de edebiyat tedrisatı aynı akıbete düşmekten kurtulamamıştır. Yüksek, milli kültürün kaynağı olması lâzım gelen edebiyat dersleri, sultanilerde milli benliğin sezilişine yer vermiyen ölü bir ders halinde kalmıştı.

338'de neşrolunan (İstanbul Sultanisi ders müfredat programı) talebeye okutulacak edebi parçaların adlarını muharrirlerini vermektedir:

Galip Dede - naat
Nefi - kasidelerinden bir girizgâh
Faik Âli - haymeneşin
Nedim - saadabat
Ekrem - bir sabini hali sahrında münacatı
Sefa - kitabullah
Nabi zade
Nazım - Anadolu hisarında mezarlık
Nabi - matlabı danişi envai ulûm
Galip Dede - Dervasfı bahar

Bu ölüm kokan parçalardan başka eserleri alınacak muharrirlerde şunlardır: Mütercem Asım, Sürüri, Koca sükban başı, Şeyh Galip, Fıtnat, Haşmet, Ragıp paşa, Nedim, Naima, Sabit, Sami, Beliğ Nabi, Nefi, Baki, Fuzuli, Zati, Necati, Sinan paşa, Niyazi?!

Yukarıda adı geçen (İstanbul Sultanisi ders müfredat programı) Türkçe tedrisatının esaslarını tespit ederken şu kaydı koymuştur: "Talebeye okutulan kıraat kitaplarında Arabi ve Farisi kelimelerin ziyade olmasına dikolunacaktır. ''

Bu cümle kadar hiç bir yazı dünkü mekteplerde Türk dilinin hazin vaziyetini anlatamaz. Dünkü mektepte Türkçe, "Arabi ve Farisi kelimelerin çözülmesi, anlatılması dersi" demekti.

Bugün liselerimizde edebiyat, yüksek zevk kaynaklarını, milli şuurun yarattığı orijinal, milli edebiyatımızı kucaklıyan, dünya edebiyatının büyük kıymetlerine eriştiren yaratıcı, yaşatıcı bir derstir.

Fikirler, C.5, S.108, Mayıs 1934, s. 6-7

3.23. OKULLARIMIZA TÜRKÇE VE EDEBİYAT

Yaşar Nabi [NAYIR]

Bir buçuk yıl önce gene bu mevzu üzerinde ve bu sütunda çıkmış olan bir yazımda, okullarımızda edebiyat öğretme usullerinin ve kitaplarının kötülüğünden şikâyet ediyor, ve yazımı şöyle bitiriyordum:

"Genç ve gürbüz dımağlar için lüzumsuz ve faydasız yere sarfedilmiş saatlerin kıymetini ve ehemmiyetini ölçerek, yeni yetiştireceğimiz nesilleri de edebiyata ve sanata karşı lâkayit ve hattâ düşman olarak yetiştirmek istemiyorsak, yanlış olduğunu kabulde, sanırsam pek azımızın tereddüt ettiği bir yolda yürümekten vaz geçmeli ve mazinin hatalarını tamire çalışmalıyız."

Bu düşüncenin doğruluğu, bugün Kültür Bakanlığında, okullarımızın edebiyat dersi programlarında ve kitaplarında kökel devrim (inkılâp) yapılması için bir komisyonun işe başlamış olmasile resmen kabul edilmiştir. Komisyon şimdi bu yolda gereken tedbirleri almak için toplantılarına devam ediyor.

Edebiyat programında kökten bir değişiklik yapmak esası kabul edildikten sonra bu değişikliğin ne olması ve nasıl yapılması gerekdiği üzerinde bir kaç söz söylemek istiyorum.

İlk önce, ilkmektebin ilk sınıfından başlayarak lise son sınıflarının antolojilerine varıncaya dek bütün kıraat kitapları yeniden hazırlanmalı ve hazırlanış için şöyle hareket olunmalıdır:

1- İlkmektep kıraat kitapları tesbit edilecek muayyen mevzular üzerinde en iyi ve en temiz yazanlarımız arasından bir heyete yazdırılmalıdır. Bu kitaplar için ünlü yazıcılarımızın son zamanlarda çıkan temiz türkçe ve öztürkçe yazılarından da istifade edilebilir ve edilmelidir de.
2- Liselerin ilk sınıfından başlayarak son sınıfında bitecek yedi ciltlik bir antoloji serisi yapılmalı ve bu antoloji yazılmamalı, ancak seçme yazıların toplanması suretile vücude getirilmelidir. Bu antolojiler için divan

> edebiyatile edebiyatı cedideden, dil eksikliği yüzünden, doğrudan doğruya metin vererek istifadeye imkân göremiyorum. Ancak, bu devreler edebiyatımızın en güzel parçalarından tercüme edilecek örneklerin antolojilere alınmasında da bir mahzur yoktur. Türk edebiyatından doğrudan doğruya verilecek metinler Yunus Emre de dahil olmak üzere eski halk şairlerimizle bugünkü yazıcılarımızın eserleri arasından seçmeli fakat bu yazılar hiçbir zaman kitapların yarı hacminden fazlasını işgal etmemelidir. Antolojilerde en geniş yer, acun edebiyatı örneklerine ayrılmalı, en iyi edebiyatçılarımızdan mürekkep bir heyet ölmez klâsiklerden nümuneler seçerek bunları en temiz bir dille Türkçeye çevirmelidirler.

Lisenin ikinci devresinde okutulan edebî bilgiler dersleri için, Batı okullarınca kabul edilmiş kitaplar esas tutulmak suretile bir eser vücuda getirmeli, buna divan edebiyatının hususî kalem hünerleri ile aruz vezni hakkında kısa malûmat katılmalıdır. Bu eserde verilecek örneklerin, ekseriyetle Batı edebiyatlarından seçilmesi daha faydalıdır.

Liselerin ikinci devresinde okutulan edebiyat tarihine gelince bu kitap (acun edebiyatı tarihinin ana hatları) nı ihtiva etmelidir.

Adını, mektepten çıktıktan sonra bir daha hiç bir zaman işitmeyeceği, eserile hiç bir yerde karşılaşmayacağı ikinci devrede bir divan şairi hakkındaki bir sayfalık malûmatı ezber bilmediği için bir talebenin sınıfta kalması ne kadar hazinse, Ömer, Şekspir veya Göte hakkında, sathî de olsa, bir fikir edinmeden lise mezunu olan bir gencin vaziyeti de o kadar acıklıdır. Bunun içindir ki liselerimize, Yunan edebiyatından başlayarak acun edebiyatının ana çizgilerini, geçirdiği tekâmülü ve acunun büyük ünlerini öğretecek bir edebiyat tarihi lâzımdır. Bu kitabın içinde eski devirlerinden itibaren son devre kadar Türk edebiyatını da, tabiidir ki, hususî bir yer verilmek gerektir.

Şimdiki edebiyat öğretme tarzımız faydalı olmak şöyle dursun, hattâ bir bakıma muzır da. Bir sürü aruz vezni kalıplarını, bir sürü kelâm hünerlerini, beğenmedikleri ve sevmedikleri ve hattâ dilinden anlamadıkları şairler hakkında bir sürü malûmatı ezberlemeye mecbur olmak, talebeleri edebiyattan soğutuyor.

Yeni edebiyat dersleri programı yapılırken, her şeyden önce, muallimin çocukların edebî zevkini terbiye eden eserlere karşı heves ve alâkasını arttıracak tarzda ders vermesine imkân hazırlanmalıdır. Edebiyatta ezbercilik aklın almayacağı, edebiyat derslerinden beklenen amaçla taban tabana zıd bir şeydir. Bu köhne usul kökünden kaldırılmalı ve yapılacak devriminin esaslı olmasına, ileride yeni düzenlemelere ihtiyaç göstermeyecek kadar kökel ve bütün olmasına özen gösterilmelidir.

Milliyet Gazetesi, S.3200, 25 Kanunuevvel 1934

3.24. TÜRKÇE VE EDEBİYAT DERSLERİ HAKKINDA DÜŞÜNCELER

Halil Vedat

Türk dili özleşmesi karşısında (türkçe - edebiyat) dersleri nasıl okutulacaktır?

Bana göre bu sualin kısaca cevabı şudur:

a) Bugünkü kitablarda dil değişmesinin gerekli kıldığı değişiklikleri hemen yaparak mekteb kitablarını talebenin anlıyacağı ve zevkalacağı bir hale getirmek.

b) Türkçe - edebiyat derslerinde örnek olarak verilebilecek değer ve sayıda öz dil ile eserlerin yazılması zamanını beklemeyerek programları ve kitabları tamamen dil inkılâbına göre hazırlamak.

-I-

Mekteb dışı yazı dili, konuşma dili ile birleşmiş gibidir. Yabancı kaidelerle yapılmış terkibler mekteb dışı yazı dilinden çıkmıştır. Kalanlar da klişelerdir. Eldeki Türkçe edebiyat kitabları on yıllık dil ilerlemesi ve özleşmesiyle beraber yürümediği için talebe çok güçlük çekmektedir. Uzun uzadıya tetkike lüzum yok; türkçe ve edebiyat kitabları, şöyle bir karıştırılırsa, öğretilen kaidelerin, örnek diye verilen yazılardan çoğunun talebeye bir ülkü, bir zevk kaynağı olmıyacak kadar hayatın büsbütün arkasında kaldığı açıkça görünür. İlk ve en kestirme iş, bugünkü mekteb kitablarını, mekteb dışı diline göre hazırlamaktır. Bu bir realitedir. Gün geçirmeden bu işi başarmak gerektir. Bu yapılmazsa kısa bir saman sonra talebeler hocalarını ve kitablarını anlamaz bir bale geleceklerdir.

Dil inkılâbının güzel eserlerini vereceği samanı beklerken türkçe derslerini dilin oluşuyla beraber yürütecek tedbirleri de almak mecburiyeti vardır. Bunun için geniş ve sistemli bir tercüme devri açmak ve çocukları bu tercümelerle karşı karşıya bırakmak gerektir.

Cihan edebiyatının şaheserleri selâhiyetli kimselerin kalemile Türkçeye çevrilmelidir. Böylece Avrupalı Edebiyat çığırlarının iyi örneklerini dilimize kazandırmak ve talebeye nazariyeler halinde okutulmakta olan edebî nevilerin mükemmel örneklerini göstermek mümkün olur. Müfredat programlarının, her ileri

memlekette, ana prensinini teşkil eden “kendi kendini yetiştirmek” usulü de ancak bu şekilde tahakkuk edebilir. Türk çocukları, divan edebiyatında kendilerini yetiştirecek bir fikir ve duygu malzemesi bulamazlar. Divan edebiyatını talebenin anlıyabileceği dile çevirmek te mümkün değildir. Mefhumları yalnız söz oyunlarıyla güzelleştirilmiş, zihnî, hayattan uzak bu edebiyatı bugünkü dile nakletmek için uğraşmak beyhudedir.

-II-

Talebeye, muallimin rehberliği altında kendi kendini yetiştirmek için bol eser vermek usulü, en mükemmel şekilde İngiliz mekteblerinde tetkik olunmaktadır.

Anahatlarını İngiliz mekteblerinde tatbik edilen programın prensiplerinden alan 1929 Lise, mualim mektebleri ve orta mektebler müfredat programımızın bu eksiğini tamamlamak için bol edebî metinler hazırlamak lâzımdır. İngiliz mekteblerinde bu seçme 15 nci, 16 ncı, 17 nci, 18 nci asırları kucaklayan ve bugünkü İngilizceye kadar inen devirlerin şaheserleri üzerinden yapılır. Bunlar - bizde de örnekleri olan - müntehibatlar değildir. Doğrudan doğruya eserlerdir. Meselâ Şekspirin anlaşılması kolay piyeslerini, Miltonun şiirlerini, Bacon’un kalem tecrübelerini okuturlar. Seçilen bu eserler daima muallimin rehberliğiyle talebenin anlayabileceği ve takdir edip zevkalacağı eserlerdir. Bu kitablar bilhasa talebeler için hazırlatılmıştır. Etimolojik izahlar, eserin edebiyat tarihindeki mevkii hakkında tafsilatlı notlar, o devrin ahlak ve adetlerini anlatan haşiyelerle tam bir talebe kitabı haline getirilen, bu eserler çocuklarımız için öz türkçe ile hazırlatılacak şaheserler için iyi birer örnektir.

Divan edebiyatımızı andıran Anglosakson ve orta zaman dil ve edebiyatı tamamen İngiliz üniversitelerinin edebiyat fakültelerine bırakılmıştır.

Alman Liselerinde de Lüferden evvelki Almanca ancak tarihî kıymetleri bakımından talebeye verilmektedir.

Beşinci ve altıncı sınıflarda başlayan edebiyat tarihi derslerimiz birer tercümeihal silsilesidir. Talebeyi kültür tarihimizi anlamaya, terkibi bir şekilde kavramaya sevkedemez. Çok zaman Fuzulinin hayatını papağan gibi bilen çocuk birinci Süleyman zamanının kültür hareketlerine yabancıdır. Türk klâsik mimarîsinin en parlak örnekleri doğan bu yıllarda bir türk mimarisi var mıdır? Farkında değildir. Tanzimat

devri için de aynı nisbetsiz malumat yığını... fakat talebenin kafasını aydınlatıp teşkil edecek terkibi görüş yokluğu... Bugün, mekteblerde türkçe tedrisatı müstahasa halindedir. Bütün sınıflarda türkçe muallimin en çok saatlerini alan iş metinlerde geçen arab ve fars kaideli terkibleri çözmek, yabancı kelimelerin türkçe karşılığını talebeye yazdırmak. Yukarıda söylediğim gibi bugün yapılacak ilk iş, eldeki müfredat programının gayelerine uygun öz türkçe kitabların hazırlanacağı güne kadar türkçe derslerini on yıllık yazılarla düzeltmektir. Ölü ve okutulmasından bir faide beklenmiyen kaideleri, nevileri, nesir ve nazım şekillerini de kaldırmak lâzımdır.

- III-

Bütün orijinal hazinelerimizi saklıyan, ülkümüzü söyleyen halk edebiyatımıza bütün sınıflarda en geniş yer ayırmak ve dil tarihimizi bu edebiyat etrafında örmek lâzımdır. Uluslararası değerliliğinde edebiyat Halk edebiyatımızdan doğacaktır. Çocuk bunun zevki ve ülküsü içindedir. Çok lehçelere ayrılmış olan türkçenin bütün dallarını kucaklıyan edebiyat tarihi tedrisatı ancak halk edebiyatı etrafında okutturulmalıdır. Edebi şahısların tercümeihalleri değil, şahısların eserleri ve edebî değerleri ön plânda olmalıdır.

-IV-

Mekteb, çocuğu cemiyetin en ileri varışına göre teşkil etmek vazifesile mükelleftir. Bunun için en ileri türkçe ile çocuklarımızı yetiştirmek en üstün vazifemiz olmalıdır.

Varlık, C.2, Nu:39, 15 Şubat 1935, s.230-232

3.25. ORTAOKUL VE LİSELERİMİZDE TÜRKÇE VE EDEBİYAT PROGRAMLARIMIZ NASIL OLMALI?

Halit Fahri OZANSOY

Kültür Bakanlığı bu defa yeni öğrenim yılı başlamadan evvel ortaokul ve liselerimizin Türkçe ve edebiyat programlarını esaslı bir surette tadile karar verdi ve bunun için bütün öğretmenlere fikirlerini yazıp yollamalarını bildirdi. İşte ben de, her cihetçe memnuniyetle karşılanması lâzım gelen bu meseleye dair düşüncelerimi bilhassa bir kültür mecmuası olan Uyanış'ta da yazmağı bu sebepten bir ödev telâkki ettim.

Programların tadili meselesinde evvelâ şunu kaydetmek isterim:

Ortaokul Türkçe programının esası, Türkçeyi bütün incelikleri, gramerinin ve sentaksının bütün derinlikleri ve özellikleri ile öğretmek ereğine bağlanmak gerektir. O halde, köhne Osmanlı dili gramer ve sentaksının bir derece kolubudu kırık bir şekilde hâlâ devam etmekte olan müfredata bir an evvel tadil edilmek, değiştirilmek, ıstılâhlar türkçeleştirilmek ve ayni zamanda meselâ isim ve sıfat teşkiline yarıyan öz Türkçe eklentiler -hiçbiri eksik bırakılmamak üzere- yeniden vücuda getirilecek kitaplara cümle içindeki örneklerile konulmak, Türkçe cümlelerin mutlaka fiille bitmesi lâzımgeleceği kanaatini de bir derece sarsmak doğru olur. Elde henüz ne muayyen bir gramer usulü, ne de buna göre yapılmış bitikler bulunmadıkça bunu hakkile başarmağa da imkân göremiyorum. Diğer taraftan ortaokul Tükçe antolojilerini de lise antolojileri ile beraber gayet ince bir araştırma ve önemle yeniden tertib etmek lâzımgelir. Bunda, ulusal duygular başa geçmek şartile, estetik karakterleri de göz önüne almak unutulmamalıdır. Yani, osmanlı dili yadigârı olan dünkü edebî parçaların mümkün olduğu kadar en sade ve güzelleri bu antolojilere girebilmeilidir. Diğer taraftan bunların, çocuklarımıza bugün gördüğümüz gibi çok muammalı bir dil halini almaması için, her parça sonuna izahlar ve hatta öz Türkçeye çevrilmiş örneklerle, anlatılışı ve zevk almışı kolaylaştırılmalıdır. Ayni zamanda, ortaokulu bitiren bütün okurların Türkçeyi yanlışsız, pürüzsüz ve açık yazabilecek bir düzeye çıkarılması için vazifelere çok fazla önem verilmeli, öz Türkçesi bulunan kelimelerin osmanlıcalarını kullanmak alışkanlıkları da ellerine vereceğimiz küçük yeni bir sözlükle az zamanda yokedilmeğe çalışılmalıdır.

Şimdi liselerin edebiyat programlarına gelelim.

Düzeyce ileri olan diğer memleketlerde lise edebiyat programları, eski Yunan ve Lâtin edebiyatını da içerisine alarak bütün acun klâsiklerini devir devir öğretir. Fransız, İngiliz, İtalyan, Rus, İspanyol, İsveç edebiyatları bütün çağları ve bellibaşlı çehrelerile tanıtılır. Bizde de böyle olmalıdır. Garb edebiyatı diye yalnız lisenin son sınıfında Fransız klâsik ve romantiklerinden birkaç isim ve Almanlardan Goethe ve Sefiller ile İngilizlerden Shakespeare'i belletmek, iki üç ezberleme formül ve izah ile iktifa etmek yetişmez. Diğer taraftan, okurlarımızın bugün hakkile okuyup anlamağa kudretleri yetmiyen Divan edebiyatı etrafındaki akademik diyebileceğimiz bilgileri de hiçbir zaman onlarda evrensel edebî kültürü yaratamaz. Bir sürü Osmanlı dili şair ve nasirlerinin isimlerini ve bunların kitap listelerini ezberlemekle, anlamadıkları, anlamayacakları eski dil üzerinde yapmağa mecbur kaldıkları bu, yorucu ve faydasız işten onlar hesabına pek parlak bir sonuç çıkmadığını sözlü yoklamalar da ortaya koymaktadır. Bu usul bir kısım talebede, herşeyden önce düşünme kabiliyetini azaltıyor. Divan edebiyatını şöyle dursun, Tanzimat edebiyatım bile hakkile kavrıyamıyanlara tesadüf olunuyor. Meselâ bir talebe Namık Kemal'in hayatını bülbül gibi anlatıyor da rasgele çıkan diğer bir soruya cevap verirken şaşalıyor ve meselâ Servetifünun edebiyatı yazıcıları kimlerdir sorusuna karşı Tevfik Fikret'le beraber Namık Kemal'i, ve Ziya Paşayı da birlikte söyliyebiliyor. Bundan anlaşılan şudur ki bu talebe, Tanzimattan sonra Şinasi ve onun arkadaşları ile Servetifünuncular arasındaki farkı henüz kavramış değildir. O halde metinlerini anlatmıyan bütün o biyografi ve bibliyografileri üstünkörü bellemekten bu genç ne kazanç elde etmiştir? Zoraki ezberlediği o yarımyamalak şeyleri de yarın unutacak değil midir? İşte bunun için lise müfredatını yeniden sağlam esaslara bağlıyarak tadile ve kitaplarla beraber okutma usullerini de bu yeni, müfredata göre ıslâha lüzum vardır sanırım. Garp edebiyatı tarihi de - örneklerile beraber - lisenin üç sınıfına (bütün ulusların edebiyatını içine alarak) dağıtılmalıdır ve pek tabiî olarak ona göre kitaplar da hazırlanmalıdır. Türk edebiyatı tarihleri ile izahlı ve şerhli antolojilerine gelince, bunlar, fazla sayfalı bitikler halini almaktansa daha toplu, fakat daha faydalı bir şekilde yeni baştan tertip olunmalıdır. Demek oluyor ki programların yüklülüğü denen nokta daha ziyade lüzumsuzlukları atmak ve yerlerine daha lüzumlularını koymak ve neticede okurların edebî bilgilere alâkasın zevkle çoğaltmakla, beraber bilhassa onları asrî edebiyat teknik ve ruhunu anlıyacak kabiliyete yaklaştırmak davasına dayanmaktadır. Bu asrî edebiyat tekniğini ve ruhunu kavramak meselesi etrafında her

şeyden evvel roman ve temaşa gibi nevilerin bugün almış oldukları Önemi hatırlatmak isterim. İşte gençleri bilhassa bu nevilerde tenkit ve tetkik alanına ulaştıracak vasıtaları gene onlara aratmak yolunu açmalıyız. Bunun için de onların edebiyat tarihindeki bilgileri kadar ve belki daha fazla görüşlerini ve tenkid kabiliyetlerini arttırmalıyız. Sadece edebiyat tarihi ise bunu temin edemez. Çünkü garpta olsun, bizim edebiyatımızda olsun bu asrın vücude getirdiği eserleri dünkü tenkit ölçüsü ile ölçeceğinden hakikî orijinal kıymetlerini bir türlü ortaya çıkaramaz. Hele bu eserler hakkında geleceğin vereceği hükümlerin bir tanesini bile keşf edemez. Esasen edebiyat tarihi ancak terkibi mahiyette anlaşılır. Bu sebeptendir ki bu bilgi etrafında yazılmış olan dağınık makaleler, biyografi v.s. 1er, nihayet, her devirde sanat ve fikir hareketlerini sarahatle gösterecek olan büyük ve hakikî edebiyat tarihine bir nevi hazırlıktır. Binaanaleyh bu alanda çabuk ve indî muhakemelerden çekinmek lâzımgelir. Şu da muhakkaktır ki, edebiyat tarihinde en fazla, ehemmiyeti haiz olan nokta, fikirlerdir, fakat sarih hadise üzerine kurulmuş, realiteye yaklaşabilen fikirler... Bunun içindir ki edebiyat tarihi yazanlar, daima canlı eserleri ve şahsiyetleri bulup ortaya çıkarmak vazifesini üzerlerine almışlardır, işte lise kitaplarını yazanların ve öğretenlerin mazi eserleri üzerinde başaracakları bu işi, yeni eserler üzerinde tamamile orijinal bir şekilde talebeye yaptırır ve onları, bu suretle şahsî tenkit ve tetkik yoluna götürürsek liseyi bitiren gençler arasında estetik alanda bazı istisnalara rağmen ekseriyetle hep biribirine benzer klişe kafalar yetiştirmek ihtimalini ortadan kaldırmış oluruz.

Yukarıda lise edebiyat kitaplarından biraz bahsettim. Burada bunların mümkün olan devirler için güzel resimlerle basılmalarını faydalı gördüğümü ilâve ederim. Nitekim, Garp edebiyatı tarihleri de böyle, basılmaktadır. Sonra bu kitapların bahisleri, eski tarih kitaplarında olduğu gibi içice, uzun uzun yazılmamalı, bahisler daha fazla kolaylıkla bulunabilecek bir tarzda talî bahislere ayrılmalı, bunun için de yalnız asır tasnifi kâfi görülmemelidir. Bir devirdeki şiir, nesir, tarih, v. s. ayrı ayrı kısımlar halinde derlitoplu bir şekle konulmalıdır. Hattâ her bahsin sonuna küçük hülâsalar bile sıkıştırılmalıdır. Bu, hiç şüphesiz, okurlar için çok istifadeli ve zevkli olacaktır. Antolojileri tertip ederken de, yukarıda söylediğim gibi, forma adedini çoğaltmaktan ziyade inceden inceye bir tarayışla en güzel parçaları seçmek esası gözönünden uzak tutulmamalıdır, ve bu parçaların bugün anlaşılması her cihetçe güç olanlarının izahları da küçük puntulu haşiyelerle sonlarına ilâve edilmelidir.

İşte ortaokul ve liselerimizde gerek Türkçenin, gerek Türk edebiyatı ile beraber acun edebiyatının en iyi şekilde öğrenilebilmesi ancak bu esaslara göre kabil olabileceği kanaatindeyim ve Kültür Bakanlığının senelerdir sürüncemede kalan bu davayı bu defa katı olarak halletmek için en, doğru adımları attığına kuvvetle inananlardanım.

Uyanış, Nu: 2032-347, 1 Ağustos 1935 s.146-147

3.26. DİL YEĞRETİMİ ÜZERİNE ÇAĞDAŞ DÜŞÜNÜMLER

Ragıp Hulûsî [ÖZDEM]

Orta Çağ kültürünün hüküm sürdüğü bütün kurumlarda ve yerlerde acun işlerinin güdümü bile dinsel birtakım törelere bağlı idi. Batı illerinde rönesans denilen kültür devriminden beri bu işler artık serbest aklın (usun) erki (otoritesi) altına geçti. O kurundan beri ulusların gerek genel (terbiye) ve gerek budunsal siyasaları tüm (tamamıyla) acunluk törelerle yaşanır ve yönetilir (tanzim ve idare edilir) oldu.

Serbest usun bu bağımsız (müstakil) gelişmesi güzeyinde (sayesinde) dir ki her türlü acunsal bilgiler ve kendileri için engin bir açılış (inkişaf) alanı bulmuşlar, böylece bütün tabiat bilgileri her türlü teknik girişimler için öncü oldukları gibi, topluluk (cemiyet) bilgileri de her türlü siyasal kalkışımlar için doğrudan doğruya kılavuzluk etmeye başlamışlardır.

Hele içinde bulunduğumuz yirminci asırda, bu topluluk bilgileri gittikçe artıp değer kazanmakta ve bunlar siyasal işlerini modern yani yeni çağa uygun yürütmek isteyen bütün devletlerce evrensel bir ölçüde benimsenmektedir. Ancak şimdiye değin bunlar arasında en önemli ve en üstün yer tutan hukuk ve ekonomi bilgileri olmuştur. Çünkü devletlerin yaşayışı her şeyden önce bu iki ana prensibin yöresinde dönmektedir. Hukukça ve ekonomice dirlik ve düzenlik içinde bulunmayan bir devletin sağlam bir kurum olamayacağı kendiliğinden anlaşılır.

Bununla beraber, devletin bu temel prensiplerinin sağlamlığı daha başka bir yardımcının birlikte bulunmasını gereklendirir. Bu yardımcı da genel, daha doğrusu, budunsal eğitimdir ki buna en geniş anlamla "kültür" adını veriyoruz. Gerçekten her ülkenin kültür bakanlıkları doğrudan doğruya bu konuyu (mevzuu) kendilerine iş edinmişlerdir. Ancak dincil (dinperver) bir acun görüşünün kökleşmiş bulunduğu bazı illerde kültür bakanlığı aynı zamanda - batı deyimince - kültler (yani dinler ve mezhepler) bakanlığını da yapar. Türkiye Cumhurluğu gibi yad dinsellik (lâiklik) yasasını (kanun-i esasisini) benimsemiş olan yerlerde ise bu bakanlık bütün kültür ve eğitim işini doğrudan doğruya acunsal bir es (esprit, zihniyet) ile yürütür.

Bu konuşmamıza başlık edindiğimiz dil yeğretimi, düzeltimi yahut işleyimi de dil kültürü yani dil eğitimi (terbiyesi) demektir. Bu bakımdan dil kültürü genel kültür siyasasının bir budağı sayılır. Nitekim bilirsiniz ki her ülkenin kültür bakanlıkları bütün budun eğitimini ülküsel bir kertede başarabilmek için ulusun geçmişte, şimdide ve gelecekte, içinde bulunmuş olduğu ve bulunacağı bütün olgu olumları (ahvali) göz önüne alarak ona göre bir taslak (projet) çizerler ve ona göre işlerine bir yön (istikamet) verirler. Budun bireğilerinin (fertlerinin) ulusdaş ve yabancı kimselerle oysal (fikrî) anlaşma yolları demek olan dil işte bu budunsal kurultulardan ve bunların en önemlilerinden biridir. Bundan ötürüdür ki genel siyasa bakımından dilin en iyi bir kılıkta işlenmesi kültür bakanlıklarının en ağır basan yükümlerinden biri olmaktadır.

Her ne kadar bu işler devletsel bir yüküm olarak kültür bakanlıklarına düşerse de, bazı kurumlarda ve ülkelerde bu bakanlığın dışında yahut üstünde bazı kişilikler (şahsiyetler) yahut cemiyetler ondan önce bunu benimserler ve başkanlık bu alanda onların önünden değil, arkasından gider. Nitekim eskiden Macaristan'da ve bugün Türk ilinde (Türkiye'de) böyle olmuştur. Yüce devlet başkanı Atatürk - bütün öteki devrimlerde olduğu gibi - bunda da başbuğ ve önder olmuştur. Dilimizi işlemek ve yeğretmek yolunda ilk savaş buyruğunu o vermiş, bunun için de güçlü eli altında çalışan bir "Türk Dili Araştırma Kurumu" yaratmıştır.

Atatürk'ün kurduğu Cumhurluk düzeninin (nizamının) en birinci tutumlarından biri, bütün siyasamızda gidişimizi evrensel bilgilerin verdiği yönetlere (direktiflere) uydurmaktır. Böyle olunca, dil yeğretimi işinde de tuttuğumuz yolun evrensel bilgi bakımından doğru olup olmadığım kendimize sormamız gerekir. Her ne kadar bunun böyle olduğuna biz ulusça daha önceden sarsılmaz bir inanç besliyorsak da yaptığımız işler yöresinde yalnız kendimize değil, başkalarında da tam bir inan verebilmek için bu sorgunun ortaya çıkardığı sorakları burada durgulamak ve çözümlemek istiyoruz.

"Dil işleyimi" üzerine evrensel bilgi erlerinin ne düşündüklerini anlamak için en kestirme yol, en çok genel dil bilgisi kurultaylarında (kongrelerinde) bu konu yöresinde neler söylemiş olduğunu araştırmaktır. Biz de bu araştırmayı yapmış bulunuyoruz; böylece elde ettiğimiz sonucu (netice) burada sayın okuyuculara bildirirken içimizden taşan, kabına sığmayan bir kıvanç, sevinç, öğünç ve gönenç duymaktayız.

Genel dil bilgisi erleri şimdiye değin üç kurultay kurmuşlardır; bunlardan birincisi 1928'de Lahey'de, ikincisi 1931'de Cenevre'de; üçüncüsü 1933'de Roma'da toplanmıştır. İşte bunlardan ikinci toplantının konuşum (müzakere) konularından ikisi doğrudan doğruya dil gelişimi ve dil işleyimi ile ilişiklidir. Bu konuşumları İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Talebe Kurumu tarafından çıkarılan "Edebiyat" dergisinin ikinci sayısında yazmış bulunuyorum. Burada onları kısaca sunmaktayım.

Andığımız öndekler kurultayın ruznamelik sorguları arasındadır ve şöylece durgulanmıştır. "Dillerin oluşunda ve gelişmesinde bir yandan kendinden olma ve sezgisizlik hâlinin; bir yandan da isteyiş ve düşünüşün rolleri nedir? Buna katma olarak ikinci bir alt sorgu da vardır:" Arşı ulusal yapma bir dilin gerekliği ve olağanlığı üzerine ne düşünüyorsunuz? Yani dilde bir yandan kendiliğinden gelme, bir yandan da dışardan tesir yoluyla gelişme olağanlıklarının (imkânlarının) oranı (nispeti) nedir? "Dil" denilen şeyin gelişmesi, bozulması tamamıyla kendinden midir, buna hiç tesir edilemez mi? Yoksa, böyle değil de, biz dil üzerine istediğimiz gibi tesir eder ve onu kendi dileğimize göre değiştirebilir miyiz?

Bu ön ve alt sorgulara dilcilerden on sekiz cevap gelmiştir. Birinci sorguya gelen altı cevap birincisi ve üçüncüsü sadece dilde sezgililik ve sezgisizlik anlamlarını çözümlemekte ve bunların tesir derecelerini belirtmektedirler. Bunun için bunların yalnız teorik (nazarî) değerleri vardır. İkincisi ise Moskova'dan Professör A. Pieskovski'nindir. Bu zata göre oysal kültür ilerledikçe vahdetli (ortalık) dillerin meydana getirmesinde sezgi yani bilgi ve isteyişin tesiri artmaktadır. Professör bu düşünümünü sağlayacak en birinci belge (delil) olmak üzere "bu günkü Sovyetler ülkesinde Züryen, Mordvin ve daha başka grupların, kendi dil bilgiçlerinin dürüşmeleriyle (gayretleriyle) ortalık bir dil kurmaya çalışmakta olduklarını öne sürmektedir.

Daha sonraki cevaplardan birini hâlleden Professör Hans Bauer'dir. Bauer'e göre dilde kendindenlik daha çok ses ve anlam değişmeleriyle tasrif ve sentaks şekillerinde; bilgi ve isteyiş ise daha çok kelime kullanışında ve bir kerteye kadar da sentaks özlüklerinde (hususiyetlerinde) kendini göstermektedir.

Kopenhag'dan Professör Otto Jesperse'nin bu nokta üzerine düşünümü daha keskindir. Bu zata göre: "tabiî" dillerin bile kamusunda "sun'î" denilecek şeyler vardır. Bunun en belli örnekleri yeni bulunan yahut ticarette sürülen birçok şeylere bulucunun yahut ortaya atıcının verdikleri adlardır. Sonra birçok ülkelerde hükümetler yahut kültür idareleri yalnız imlâ (doğru yazım) değil, gramer noktaları üzerine bile birtakım düzenleme (nizamname) ve öğrenekler (talimat) durgulamakta olmalarıdır. Sözün kısası moda olan her türlü giyim ve sanat sözleri dile nasıl kolayca giriyor ve yerleşiyorsa, yeni bir kültür modasının gerekkin (zarurî) bir yolda yarattığı yeni sözler de öylece girebilir.

Arsıulusal yapma bir dilin gerekliği ve olağanlığı üzerine olan alt sorguya verilen cevaplar ise on ikiyi bulmuştur. Bunlardan yalnız 4'ü böyle bir şeyin olmazlığını; kalan sekizinden de 2'si belli bir ölmüş veya yaşayan dilden sadeleştirilmiş bir dilin; 6'sı ise her bakımdan tamamıyla yapma ve kurma bir dilin olağanlığını bildirmektedirler.

Bundan anlaşıldığına göre bu günkü dil bilginleri içinde, mevcut her hangi bir dilin sadeleştirilmesi yani az çok değiştirilmesi değil, büsbütün yapma bir dilin - isterse yalnız yardımcı dil olarak - ortaya konulup canlı bir yolda kullanılması olağanlığını onayan (kabul eden) oranlık bir çokluk (ekseriyet) vardır.

Bu öndek yöresinde ilk iş diller üzerinde bilgi ile tesir etmenin olağanlığını keskince durgulamaktı. Birleşik Amerika Cumhurluklarının ünlü dilcilerinden E. Sapir bu nokta üzerine şu sözleri söylemektedir: "Dilin bir uzviyet olduğu için üzerinde tesir yapılamayacağı düşüncesi, tarihe karışmış romantik bir düşünümdür".

Teorik araştırışlar böyle bir dilin tükellik (mükemmellik) şartlarını; pratik araştırışlar ise ortada bulunan tabiî ve yapma dillerden hangilerinin bu şartları ve ne kertede yerine getirdiklerini durgulamak amacını gözetmektedir: Demek oluyor ki şu anda Amerika'da bir cemiyet Arsıulusal Dil bilgisi Kongresinin kararıyla, tamamıyla yapma bir dilin yaratılması yolak (vetire) ve yöntemlerini (usullerini) araştırmaktadır. Biz ise kendimize sadece yeni bir ulusal dil kurmaya çalışıyoruz. Bu durum karşısında hiç işkilsiz evrensel bilgi bize acunlar kadar hak vermektedir.

Yücel, C. 2, Nu: 7, Eylül 1935

3.27. YENİ NESLE YENİ DİL

İsmail Hakkı BALTACIOĞLU

Dil devrimi evrensel Türk devriminin bir sonucudur. Bu devrim yalnız kültürümüz için değil, insan kültürü için de büyük bir deneç oldu.

Bir çok insanların gözünde dil yalnız dilcileri dil, bilimenlerini ilgilendirecek bir şeydir. Onun için dil araştırmalarının, dil incelemelerinin herkesi ilgilendirecek bir niteliği (mahiyeti) olduğunu düşünmezler bile. Bazı kimseler de ya daha insaflı yahut daha kafalı olduklarından dil devrimini (inkılâbını) şöyle böyle bir kolaylık olsun diye yapılmış anlarlar. Memleketimizde bir dil devrimi olmuştur, daha da olmaktadır. Bir çok yabancı kelimler atılmış, yerine öz Türkçeleri konulmuş, yüzlerce yeni kelime yapılmıştır. Biz merak etsek de etmesek de bu devrim (inkilâp) ve evrim (tekâmül) olmaktadır. Bu kadar büyük bir değişim karşısında cansız eşya gibi hareketsiz yahut bazı canlılar gibi ağzı açık kalmaktansa anlamak daha yararlı olur. Dil devrimi nedir, önce onu anlıyalım. Ondan önce de genel olarak dilin sosyete ile ilgisini görelim.

Dil sosyeteden doğar, sosyeteye yarar ve onsuz sosyal hayat olamaz.

Dil sosyeteden doğar, demek, dil tek adamın yaptığı, yapabileceği bir şey değildir demektir. Konuştuğumuz, yazdığımız dili dünyaya biz getirmiyoruz. Onu içinde doğduğumuz sosyetede hazır buluyoruz. Dil sosyal bir kurumdur. Dili gelişigüzel değiştirmek elinizde değildir. Sosyetenin ahlâkını, hukukunu, tekniğini keyfimize göre değiştiremiyeceğimiz gibi, diliyle de oynayamayız. Meğer ki bu değişim dil kurumunun tabiatine uygun olsun. Dil işaretler topudur, derler. Bu ne demektir? Sosyete zamanla para gibi bir takım geçici şeyler yapmış, bunların yardımıyle her tek ötekilerine düşüncesini geçirebilmektedir. Öyleyse bir dil olmak için sosyetenin insanları arasında geçecek, dolaşacak düşünceler olmalı ve bu düşünceler herkese geçirilebilecek gibi genel bir tabiat göstermelidir, işle dile mahsus iki karakter: ortaklama fikirleri taşımak ve bir derece soyul (mücerret) olmak, işte dil bu şuur taşıma ve şahıs başkası bağlarla bağlamak suretiyle sosyal yaşayımı mümkün kılar. Bir sosyete olmak için aralarında benzerlik olan insanların toplanması gerektir. İşte bu benzerliği yaşatan, dağınık insanları birleştiren yaraç (vasıta) dildir.

Bir ulusun dili ulusal mentalitenin kendisidir. Ulusal felsefe bile ulusal dilde yaşar.

Dil için dilciler ve psikologlar mefhumları taşıyan işaretler, klişeler derlerse de bu, dilin tabiatini eksik anlamaktan ileri gelen dar bir hükümdür. Dil son derece özlü, mürekkep ve kompleks bir hâdisedir. Dil tek adamın ağzında, yahut bilimenin (alimin) laboratuarında hazırlanmış yapma bir şey değil, doğrudan doğruya sosyal bir grupun işidir. Dil hep topluluk olan bir yerde doğar, büyür ve ölür. Yalnız başına soyu bir dil olgusu (vakıası) yoktur. Düşünme, duyma, isteme fiillerimiz, bunlarla birlikle yaşayım felsefemiz, her sosyal şeyimiz bu dile girer, karışır ve ona bir şahsiyet verir. Öyleyse dil yalnız bir mantık kabı değil, bir gönül, bir istek, bir felsefe, sözün kısası ulusal ve ahlaksal bir şahsiyettir. Dilin konuşulması, yazılması, zenginleşmesi... hep ulusal şahsiyeti ilgilendirir. Şiir, edebiyat, hitabet, tiyatro... gibi türlü arların birer dil art olmaları da bunu gösteriyor. İşte dil muaşeret kuralları (kaideleri) gibi bir çok sosyal değerleri ve teknikleri bir araya toplıyan ve bire çeviren, son derece kompleks bir olgudur, ulusun kendisidir.

Dilin tabiatı sosyetenin tabiatine bağlıdır. Sosyetede olan her değişiklik dilde de karşılığını yapar.

Madamki dil sosyal bir kurumdur, sosyal olan her temelli değişimin dilde de bir değişiklik yapması tabiidir. Sosyetenin hacmi (insanlarının sayısı), kesafeti (gerek manevî, gerek maddî yakınlık, benzerlik, sıklı), iş bölümü, içinden; zümrelerin kültür bakımından honogen olup almaması, hak ve imtiyaz bölümlerine ayrılmış olup olmaması... bütün bunlar sosyetenin talikini ilgilendirdiği gibi dilin tahlikini de ilgilendirir. Nispeten büyük bir kanat üzerine yayılmış olan bir dilde lehçe ayrımları (farkları) daha çok; olur. Aralarında manevî birlik az olan bir sosyete de dil birliği, dil bütünlüğü de olmaz. İşlerin çok bölündüğü, sosyetenin türlü iş ve ihtisas gruplarına ayrıldığı bir sosyetede dil yenilikleri çok olur, grup dilleri şekillenir, arsıulusal kelimeler ve termler girer, yeniler eskiler üzerine tesirler yapar. İşte sosyetede olan önemli (ehemmiyetli) değişiklikler dilin bünyesi üzerinde de görülür. Dil sosyeteden ayrı gayrı bir şey değildir. Genel olarak dil sınırları ulus sınırları ardlar (takip eder) ve ona uyar.

Dilde olan değişiklikler de sosyetede bir takım değişikler yapar. Dil de evrimin kıldacıdır.

Sosyetenin dil üzerine nasıl tesir ettiğini gördük. Sosyete hiç bir şeyden müteessir olmıyan ve her şeye tesir eden bir despot değildir. O da boyun eğmesini bilir: dil aynı düşünceyi, aynı duyganlığı aynı istekleri taşıyın insanları biribirinden haberdar eden, biribine yaklaştırır. O zamana kadar şuursuz kalan bu benzerlik, homogenlik şuurlu olur, yüzdeki maskeler düşer asıl ulusal çehre görünür. Bu benzerliğin şuurlanması sosyal atomların yahut sogmentlerin kaynaşmasına sebep olur. Bu kaynaşmadan ulusal idealler fışkırır, ulus, hak ve hakikatlerine kavuşur. Eski Yunan savaşında Türklerin Rumeli'nde toplanmaları Türkçülük şuurunun uyanmasına sebep olduğunu söyliyenler vardır. Savaşın döğüş alanında (meydanında) yaptığı toplanmayı dil kafalarda sapar. İşte ilk öğretimin (tedrisin) genelleşmesindeki büyük fayda bir iç bilginin halk arasına yayılmasında değil, müşterek bir ulus dilinin okunur yazılır olarak kullanılmasındadır. Öyleyse dil yalnız bir anlaştırma yaracı değil, hem de sosyete için bir evrim kıldacıdır.

Osmanlı dili Osmanlı imperatorluğunun kafasına, duygularına, isteklerine uygun bir dildi. Onunla birlikte yaşadı ve birlikte öldü.

Bir Osmanlı imperatorluğu vardı. 4 şey onu ayırdı. I- Sultanlık yahut müsavatçılık düşmanlığı II- Halifelik yahut lâiklik düşmanlığı. III- Burjuvalık yahut halkçılık düşmanlığı. IV- Muhafazakârlık yahut devrimcilik düşmanlığı. 4 şey eski devletin bütün kurumlarına özel karakterlerini veriyordu: dilde, ekonomide, eğitimde (terbiyede) her şeyde bu karakterleri bulabiliriz. I- Osmanlı dili müsavatçılık düşmanı bir dildi: halk dilinden apayrı bir Saray, Babıali, Divan ve Efendi dili vardı. II- Osmanlı dili lâiklik düşmanı bir dildi: Kuran diline, Arap diline dayanıyor, kendini onda buluyor, teleffuzundan inşasına ve imlâsına kadar her şeyi bu din dilinden kölecesine kopye ediyordu. III- Osmanlı dili halk düşmanı bir dildi: halk dilinde olan her kelimeyi, her inşayı hor görür ve öz Türkçe olan bu dile tezyif düşünerek "lisanı avam" derdi. IV- Osmanlıca devrim düşmanı bir dildi: ne söyleyişte, ne yazışta, ne de harflerin ve imlanın biçiminde -her türlü ihtiyaçlara, zorlamalara karşı- hiç bir şey yapmıyor, eskiyi koruyor, eskiliği güdüyordu.

Dil devrimimiz Türk devriminin tabii hem de zaruri bir sonucu olarak anlaşılabilir.

Osmanlılık rejimini yokeden Cumurluk neler yaptı? I- Atatürk Sultanlığı yıktı, yıkılan Sultanlıkla birlikte Saray, Babıali, Divan ve Efendi dili de yıkıldı, daha ilk

günlerden başlıyarak son günlere kadar coşan bir halk dili akımına (cereyanına) yol açtı. II- Atatürk Halifeliği kaldırarak lâik zihniyete yol açtı, Türkçe sarıklı ve kavuklu dillere kulluk etmekten kurtuldu, dil şuuru lâik, yani bilimsel (ilmî) bir şuur haline geldi. III- Atatürk Hanedan, Saray ve âmir boujualığını da atmakla halkçılığa hürriyet verdi, halk dilinin değerleri öz dilimizin değerleri oldu. IV- En son ve en yüksek karakteriyle Atatürkçülük devrimcilik demek olduğundan dil bahsi de bir devrim bahsi oldu ve bildiğimiz, gördüğümüz yenilikler yapıldı. Türkiye'nin dil gövdesinde bu kadar temelli ve büyük değişiklikler olduktan sonra onun dilde karşılığı bulunmaması yatnomal (gayrıtabiî) bir şey olurdu.

Atatürk'ün başardığı dil devrimi yalnız ulusal kültür bakımında değil, sosyal bilimlerin evrensel bakımından da pek değerlidir.

Henüz klâsik olmuş sosyologların izerlerini yoklayınız ne bulacaksınız? “Dil sosyal bir institution olduğundan değiştirilemez” Bu gibi sözlerle bilimenler (alimler) ne anlayorlar, anlamak güçtür. Ancak çok kere bu hükümler bir kadercilik anlamı (manası) taşırlar. Bizde de böyle düşünenler olmuştur. 1931'de yeni bir gramer metodu hakkında yazılmış bir kitapta (*) “lisanda inkılâp mümkün değildir” başlıklı yazıda da yine o menfi durumu görüyoruz. Bu düşünmelilerin kafasında “déterminisme” yani her olgunun tabiî bir sebebi olmak fikri ile “fatalité” yâni olguların tabiî sebeplere tabi olmaksızın, yahut tabiatüstü sebeplerle vücude gelmesi düşüncesi biribirine karıştırılıyor. Bir de insanların sosyal kurumlar üzerinde ne dereceye kadar egemen oldukları bahsi sosyolog E. Durkheim'ın da itiraf ettiği gibi henüz ilimsel bir şekilde incelenmemiştir. İşte Atatürk'ün yaptığı dil devrimi bilim dünyasının şimdiyedek karanlıkta kalan bu yüzlerini aydınlatacaktır. Atatürk günün birinde ölüme sürüklenen bir ulusun kendi kendini yaratabileceğini ve yine Atatürk'ün cumur başkanlığına değerli bir ulus haline gelebileceği göstermişti. Bu gün de bir dilin bütün erginliğini aldıktan sonra yep yeni yaradımlalara yol açtığını gösteriyor. Bu evrensel deneç ve başarı karşısında evrim anlayışımız elbette değişmelidir. Evrim tedriçle olmaz, birden ve yaratıcı olur demek de yetmiyor. Türk evlimi açıkça gösteriyor ki evrim yalnız devrimle olur.

* Ahmet Cevat “Yeni bir gramer metodu hakkında layiha” birinci cilt s. 17, 1931

Yeni Adam, S.90, 19 Eylül 1935, s. 4-5

3.28. TÜRKÇE DERSLERİ NASIL VERİLMELİDİR?

E. F. O'neill

(Alfabe, Kıraat, ve İnşat, Gramer, Tahrir, İmlâ, Yazı)

Ünlü Pedagok Mösyö E. F. O'Neill (Oneyl) ne söyliyor?

Kıraat ve İnşat

Bütün sınıfın hepisine birden ders vermek ihtiyacını hissetmiyordum. Şu veya bu şeyin nasıl yapılacağını bir iki talebeye gösteriyordum. Onlar da diğerlerine gösteriyorlar ve bu suretle bütün sınıf öğrenmiş oluyordu. İlk kaygum çocuklara edebiyatı sevdirmek oldu. Okula masalar, etajerler koydurdum. Bunları pencerelerden alınmış Zeppelin perdelerile örttürdüm. İçlerine kendi kitaplarımı koydum. Bu kitapların arasında tarih kitapları, Gamage ve Arnold kataloklar, seyyah kılavuzları: Müziğe ait eserler, meşhur tablolar hakkında, malûmatı muhtevi kitaplar ve meselâ Bibby salnamesi bulunuyordu. Koleksiyonun miktarını artırmak için birer miktar para vermeği taahhüt etmelerini rica ettim. Onlar bu taahhütlerini her hafta müntazaman ifa ettiler. Masalara san'atkârane bir tarzda çiçekler, resimler konuldu. Kitaplar orada çocukların mütalea ve tetkikine amade idi.

İşte çocuklara daha iyi şeylere muhabbeti nefhetmğe, onlarda daha yüksek bir hayata ülfet ve ünsiyet peyda ettirmeğe bu suretle muvaffak olduğumu ümit ediyorum. Yoksa eski manasile tedrisatta bulunmak suretile değil, onlar daha yüksek hayat ile o kadar istinas hasıl ettiler ki bu hayattan mahrumiyeti kendileri için bir boşluk ve yukluk addediyorlar. Ve nerede olursa olsunlar, ihtiyarî olarak, etraflarında yaranmağa başlıyorlardı.

Bir çocuk hangi sınıfta olursa olsun su gibi okumağa başladı mı bu talebenin kıraat dersini bırakırım. Bundan sonra o artık benim gibi, sizin gibi okur. Boş vakitlerinde, zevki için, nerede ve nasıl hoşuna giderse orada ve o suretle hem de aynı zamanda rahat bir vaziyette oturarak okur. Burada da tekrar edeyim, elverişli sandalyeler ve sezlonklar da çocuklar tarafından yapılmalıdır. "Akşam okulu"nda öyle çocuklar gördüm ki destere kullanmakta yorgun düşmüşler ve yere arkadaşlarının yanına yatarak mum ışığında kitap okuyorlardı. En sersem talebelerimden olan Alphy

Benthan bile bedenî yorgunluktan bitap düşerek eline bir kitap alup mütaleaya daldığını ve ayağına basarak geçtiğim halde başını bile kaldırıp bakmadığını gördüm.

Yüksek sesle mütemadiyen kıraat yaptırmak faydasızdır. Kıraat derslerinde mütemadiyen "gözlerinizi kitaptan ayırmayınız! sahifeleri çevirmeyiniz, gelecek cümle başında siz okuyunuz! resimlere bakmayınız!" gibi sözlerle zayi edilecek olan zamanı düşününüz. Elli veya altmış çocuğu aynı çoğrafya kitabını – ki siz bile asla okumağı hatırınıza getiremezsiniz. – okumağa mecbur ettiğiniz zaman zarfında olanların neler okuyabileceklerini bir kere düşününüz. Onlardan her biri ayrı bir kitap seçerlerdi. Bir odada ne kadar çocuk bulunursa o kadar çok fikir bulunur. Ve bir sınıfta ne kadar çocuk bulunuyorsa her çocuğun dimağında o kadar çok fikir nüfuz eder. Çocukların derse ihtiyacı yoktur. Onların öğrenmek fırsatına ihtiyaçları vardır. Onların önlerine bütün harikulâde peri masallarını koyunuz. Çünkü daima bu gibi masallardan başlıyacaklardır.

Öğretmenler Gazetesi, 15 Şubat 1936, s.5

3.29. LİSAN TEDRİSATI HAKKINDA OKUNACAK YAZILAR

Mansur TEKİN

Bu sayıdan itibaren doğrudan doğruya muhtelif tedrisat meseleleri için okunacak yazılar hakkında malûmat vermeğe başlıyoruz. Evvelâ lisan tedrisatı (Yani Türkçe) için neler okunması muvafık olacağını tesbite çalışacağız. Bundan sonra ki makalelerde diğer derslere ait olacak, daha sonra muhtelif pedagojik mektep meseleleri etrafında okunacak menbaları göstereceğiz. En sonunda kül halinde okunmasını faydalı bulacağımız eserlerin bir listesi ile kısaca mevzularını vereceğiz.

1- Alfabe Tedrisatı

Artık Türkçede bu mesele münakaşe edilir bir vaziyetten çıkmıştır. Kelime usulü ve daha mütekâmil tabirile cümle veya fıkra usulü denilen ve kelime veya cümlenin toptan hayaline hafızaya nakşetmekle işe başlıyan metod umumî olarak kabul edilmiştir. Bu hem psikolojik esaslara dayanıyor hem de toplu tedrisin zarurî bir icabı oluyor.

Terbiye Mecmuasının 11 inci sayısında Bay Avninin bir makalesi meselenin henüz münakaşe edilebilir bir halde olduğunu ileri sürerek kelime usulünün daha ziyade İngilizce gibi yazıldığı şekilde okunmayan lisanlara uygun olduğunu söylemiş ve meslektaşları fikirlerini söylemeğe davet etmişti. Fakat uzun zaman cevap veren olmadı. İlk nazarda düşündüren bir mahiyet arzeden bu yazıya; Kersehenstemer'in «İş mektebi mefhumu» isimli eserinde bu metodun okunduğu gibi yazılan Almancaya da pek güzel uyduğuna dair bir cevap bulmuş ve Muallimler Mecmuasında neşretmiştim.[1]

Gene Terbiye Mecmuasının ayni nüshasında Bay İhsanın bir makalesi de Türkçede harf inkılâbı yapılmış olmakla kelime veya cümle usulünün değişmesi lazım gelmediğine işaret ediyordu.

Cemil Senanın hususî tedris usulile Hasip Ahmedin metodikasında alfabe tedrisatı hakkında yazılar olduğu gibi Muallim Nafi'nin de alfabe tedrisatı hakkında bir eseri vardır. Ancak bizim şimdi tavsiye edeceğimiz membalar arkadaşları bunları okumaktan müstağni bırakabilir.

A. «Alfabemiz mektep» makalesi: H. Raşit Öymenin «Yeni mektebe doğru» isimli eserinde,
B. Sadrettin Celâl tarafından tercüme edilen «Decroly usulü» nin kıraat bahsi,
C. Mustafa Rahmi tarafından tercüme edilen R. Dottrens'in «Alfabede cümle usulü» isimli eseri
D. İzmir Kültür Yardirektörü Raufun «Birinci sınıfta çocuğa göre mektep» isimli eserinin lisan kısmı,
E. Terbiyeci İsmail Hakkının hususî tedris usulünde bu bahse ait kısım,
F. Kâzım Naminin «Türkçeyi nasıl öğretmeli?» isimli eski harflerle çıkmış bir eseri de varsa da hem bulunması müşkil bir eserdir, hem de daha ziyade eski harfleri öğretme bakımından kolaylıklar düşündüğünden bugün için tamamen işe yarar halde değildir.

Bu eserin nazarî kısmındaki malûmat ise yukarıda zikrettiğimiz membalarda mevcut bulunmaktadır. Yalnız Kâzım Nâmi bu kitabile bu mesele hakkında ilk eser veren meslektaş olmak hakkını kazanmıştır.

926 senesinde çıkan yeni Müfredat Programı alfabe tedrisatı hakkında bir takım metodlardan bahsettikten sonra öğretmenleri kelime usulile muhtelit usulden birini tercihte muhtar bırakıyordu. Ayni program yeni harflerle basılırken metodlardan bahseden bu kısım çıkarılmıştır. Bundan bizim anladığımız, artık münakaşe edilmez bir şekilde kelime usulüne temayül edildiğidir.

Nitekim bu sene Ankarada toplanan ve müfredat programları üzerinde çalışan komisyon da bu kanaatte olduğunu tesbit etmiştir.

2- Kıraat Tedrisatı

Kıraat tedrisatı hakkında Türkçede tam bir eser mevcut değildir. Bazı makaleler usul tedris kitaplarında bu hususda malûmat vardır: Ancak mevcudiyetinden haberdar olduğumuz iki eserin Türkçeye nakli hakkındaki temennimizi burada zikretmeden geçemiyeceğiz:

a- Anderson'un «Sükûtî kıraat» isimli eseri. Bu eser çok enteresan bir kitaptır. Bilhassa kıraat meselesini hemen hemen sükûtî kıraat olarak ele aldığı için bizim için hayli yeni fikirleri ihtiva etmektedir.

b- Amerikan terbiyecisi Thorendik'in kıraat tedrisatı hakkındaki enteresan bir eseri de İngilizce muallimliği eden Bay Rahmi tarafından tercüme edilmişse de basılma imkânı bulunamamıştır. Her iki eserin de meslekî kitaplarımız arasında ehemmiyetli bir mevkii olacağı tabiîdir.

c- Alfred Binet'in yazı imlâ ve kıraatten bahseden bir eseri vardır. Fakat bunun yazı ve imlâ kısmı daha ziyade Fransız yazı ve imlâsını alâkadar ettiği için pek işimize yaramaz kıraate ait kısmı ise Türkçede mevcut malûmattan pek az fazlalık ihtiva etmektedir.

Şimdi arkadaşların Türkçede bu mesele hakkında okuyabilecekleri yazıları sayalım:

A. «Kıraat derslerinde alâka temini» Bay İhsan (Terbiye Mecmuası No. 5)
B. «Kıraat hakkında tetkikler» Bay İhsan (Terbiye Mecmuası No. 9)
C. «Sükûtî Kıraat» Bay İhsan (Terbiye Mecmuası No. 8)
D. «Temrinler» Bay İhsan (Terbiye Mecmuası No. 8)
E. «Kıraat dersleri nasıl okutulmalı» Mansur Tekin (Öğretmenler gazetesi No. 6)
F. «Kıraat ölçüsü» Mustafa Rahmi (Terbiye Mecmuası No. 32)
G. İsmail Hakkının hususî tedris usulündeki kıraat bahsi.

Bu yazıları elde edip okuyacak arkadaşlar kıraat hakkında Türkçede mevcut en özlü yazıları okumuş olacaklardır.

3- Yazı:

Yazı tedrisatı hakkında eskiden kalma işe yarar hemen hiç bir şey yoktur. Terbiyeci İsmail Hakkının «Yazının usul tedrisi» isimli eseri işi daha ziyade sanat bakımından mütalea eden eski harfleri göz önünde tutarak yazılmış bir kitaptır. Türkçedeki üç adet hususî tedris usulünde bu hususta istifade edilecek bir şey yok gibidir: Yeni yazımızın esasları daha ziyade Almancadan mülhem vaziyettedir. İngilizceden mülhem olarak bitişik olmıyan bir yazı hakkında Avni Beyin 12 numaralı Terbiye Mecmuasında bir makalesi çıkmıştır. Fakat bugün memleketimizde yazı işlerile meşgul olanlar daha ziyade Almancadan ahkâm çıkardıkları için bu hususta Alman kültürü hâkim olmaktadır. Esasen yazıda yapılan reform da daha ziyade Alman kültürile yuğurulmuş memleketlerde (Almanyada, Avusturyada, İsviçrenin Alman kısmında)

tahakkuk ettirilmiştir. Amerikan usullerine pedagojik noktainazardan tenkitler yapılmaktadır.

İstanbul Kültür Direktörlüğü bu sene yazı meselesini ele almış bu hususta makaleler, konferanslar hazırlatmış kurslar tertip etmiş ve yazı tedrisatını ıslaha çalışmıştır.

Öğretmen arkadaşların bu hususta okuyacakları yazılar şunlardır:

A. Terbiye mecmuasının 12 inci sayısında Bay Avninin makalesi
B. Terbiye mecmuasının 27 inci sayısında Bay Fevzinin makalesi
C. Terbiye mecmuasının 27 inci sayısında Ali Haydarın makalesi
D. Okul ve Öğretmen mecmuasının 2 inci sayısında Bay Şinasinin makalesi
E. Okul ve Öğretmen mecmuasının 3 üncü sayısında Bay Fevzinin makalesi
F. Okul ve Öğretmen mecmuasının 3 üncü sayısında Bay Fevzinin makalesi
G. Öğretmenler gazetesinin 7 inci sayısında Bay Fevzinin makalesi.
H. Öğretmenler gazetesinin 8 inci sayısının 8 inci sayısında Bay Fevzinin makalesi
İ. Muallimler mecmuasında Hüviyet Bekirin bir kaç makalesi
J. İlk tedrisat müfettişlerinden Şevki ile birlikte R. Dottrens'den tercüme ettiğimiz «yazı tedrisatında yeni usuller» isimli eser yazı meselesi hakkında etraflı malumatı havidir. Yalnız burada muhtelif müelliflerin alfabe şekilleri gösterilerek muayyen biri üzerinde durulmamaktadır. İsim bütün pedagojik esasları teferrüatile yazılıdır. Bu kitapla beraber yukarıdaki makaleler okunursa yazı tedrisatı hakkındaki bütün biblioğrafya gözden geçirilmiş olacaktır.
K. Bundan başka Üniversite konferans salonunda İstanbul öğretmenlerine Fevzi ve Hüviyet Bekir tarafından verilen iki konferans ta yakında kültür direktörlüğünce neşredilerek bu meseleye dair zarurî şeyler tamamlanmış olacaktır.

4- Tahrir

Tahrir dersleri hakkında Türkiyede esaslı bir kitap ve yazı çıkmamıştır. İzmir Kültür Yar Direktörü Rauf Türkiyedeki bu noksanı gidermek için Kari Linke'nin «serbest tahrir» isimli büyük eserini türkçeye çevirmiş ve basılmak üzere Kültür

Bakanlığına göndermiştir. Arkadaşımız daktilo ile yazılmış bir nüshasını bize göndermek dostluğunda bulunduğu için biz kitaptan şimdiden faydalanmağa ve daktilo ile teksir ederek faydasını arkadaşlar arasında genişletmeğe başladık. Eserin bir an evvel kitap halinde, basılarak bütün meslektaşların eline geçmesini temenni ederiz. Bu kitap çıktıktan sonra hemen hemen başka menbaa ihtiyaç duyulmayacak ve arkadaşlar bütün müşküllerini orada halledilmiş bulacaklardır.

Şimdilik okunabilecek yazılar:

A. Cemil Sena, Hasip Ahmet ve bihassa İsmail Hakkının hususî tedris usullerinde tahrire ait kısımlar.
B. Hıfzurrahman Raşit Öymen tarafından tercüme edilen «Yaşanmış Pedagoji» deki bir tahrir dersi nümunesi
C. «Çocuklar Hakkında Asrî Fikirler» isimli eserde enfüsî ve âfaki tipteki çocukların tahrir vazifelerinde gösterdikleri farklar hakkındaki yazı.
D. Mehmet Asımın «Tahririn usul tedrisi» isimli eseri.

5- İmlâ

İmlânın tedris usulü hakkında da Türkiyede okunmağa değer fazla yazı yoktur. Mevcut üç hususî tedris usulünde bu bahsi alâkadar eden yazılarla bilhassa Bay İhsanın Terbiye mecmuasının üçünü sayısındaki «İmlâyı Nasıl öğretmeli?» isimli yazısı okunmalıdır. Eski harflerin kullanıldığı zamanlarda imlâ meselesi belli başlı bir mesele haline geldi. Memlekette münevver sayılan bir çok adamlar an'anevî imlâ kaidelerini doğru dürüst bilmezler ve yanlış imlâ ile yazılar yazarlardı. Hattâ her hangi bir adamın imlâ doğruluğu bir meziyet sayılacak halde idi. Yeni harflerin kabulü ile iş yüzde seksen kolaylaşmış fonetik ve mantıkî imlâ her dikkatli okur yazarın Kolaylıkla doğrusunu öğreneceği bir şey olmuştur. Yalnız bu hususta hâlâ tekarrür etmiyen bir kaç nokta vardır ki gelecek neslin imlâ doğruluğu namına bunların Dil cemiyeti ve Kültür Bakanlığı tarafından kat'î olarak halli beklenir.

6- Ezber ve İnşat

İşte bir mevzu ki üzerinde, müfredat programının yaptığı 8-10 satırlık tavsiyeden başka pedagojik malûmatımız yoktur. Manzume okuyuş tarzı daima enfüsî mikyaslarla ölçülen bir şeydir. Kimisi manzum bir parçayı tamamen tabiî yani nesir gibi bir ifade ile okutmayı ister ve bunun haricine çıkmayı tenkit eder, kimisi manzum bir yazının

manzum olduğunu hissettirerek okunması taraftarıdır. Kimisi el kol ve yüz hareketlerine cevaz verir, kimisi buna taraftar olmaz. Bazıları mübalâğalı bir surette vezin ve kafiyeleri hissettirmek ve fazla hareketler yaptırmak taraftarıdır. Hülâsa üzerinde tamamen anlaşma yapılamayan bir mevzudur. Çünkü nihayet zevk ve san'ata taallûk ettiği için şahsî zevk ve fikirlerin fazla hâkim olduğu bir sahadır. Makbul bir şiir okuyuş tarzını makalelerle anlatmağa tamamile imkân da yoktur. Nihayet bu iş için radyodan, plâktan istifade edilerek bir kaç makbul okuyuş nümunesi göstermek hatıra geliyor.

7- Gramer Tedrisatı

Lisanın bünyesi üzerinde mücerret bir tetkik mahiyetinde olan gramer dersinin ilk okullarda yeri olmadığına kani müellifler vardır. Buna mukabil çocuğun küçükten lisanın bünye ve mekanizmasını kavramasını istiyenler mevcuttur. Bu temayüllerin vasatisi gramerin ilk okulda muayyen bir ders saatine malik olmaması muhtelif lisan derslerinde düşen fırsatlardan bu ders için istifade edilmesi şeklinde olabilir. Bizim ilk okullarımızda ilk devre için bu prensip kabul edilmişse de ikinci devreye ayrıca gramer dersleri konulmuştur. Gramer hakkında eski tedrisatı iptidaiye mecmualarında ismin, sıfatın ve sairenin nasıl verilmesi muvafık olacağına dair bir çok ders nümuneleri vardır. Fakat derli toplu ve telâkkilerden mülhem olarak yazılmış bir eser mevcut değildir. Arkadaşlar bu sahada ancak yukarıda geçen üç hususî tedris usulünde malûmat bulabileceklerdir. Gramer bahsinde asıl müşkülât dil cemiyetinin bize henüz ıstılahları ve kaideleri kat'ileşmiş bir eser vermemiş olmasındadır. [2]

Dipnotlar:

[1] Bu eserin tatbikat kısmını bilâhare «İş Mektebi Tecrübesi» namı altında Türkçeye çevrildi. Alfabeye ait üç dört sahifelik enteresan kısmını okumakla arkadaşlar mesele hakkında fikir edinebilirler.

[2] Roma Büyük Elçisi Hüseyin Ragıp Beyin «Türkiyenin usulü tedris» isimli eserinde lisan tedrisatının her safhasına dair izahat varsa da bu eser hem muhteviyat itibarile eskimiş hem de nüshası tedarik edilemez bir hale gelmiştir.

Okul ve Öğretmen, S.4, Nisan, 1936, s.22-25.95

3.30. TÜRK EDEBİYATINI NASIL OKUTACAĞIZ?

Vasfi Mahir KOCATÜRK

Bu meseleyi halletmek için bundan beş altı yıl önce koca bir kongra toplanmış ve hemen hiçbir netice alınamamıştır. Çünkü bu kongrada yalnız başına ele alındığı zaman her ikisi de doğru olmayan iki aşırı fikir çarpışıyordu. Türk duygu ve düşünüşünü kaldırarak Türk gencine yabancı ulusların edebiyatını okutmak elbette çok yanlıştı; fakat Türk edebiyatı namına bugünkü Türk ruhundan ve modern kültürden uzak bir takım eserleri şerhetmek te daha acı idi. Bu anlaşmazlık Türk edebiyatının iyi tasnif edilmeyişinden ve toplu bir halde göz önünde tutulmayışından ileri geliyordu. Halbuki yapılacak iş çok basitti ve her iki fikri birleştirmek imkânı vardı.

Gerçekten Türk edebiyatını yalnız Türk edebiyatından ibaret bir şekilde düşününce birinci fikre hak vermek lâzımdır. Çünkü bu edebiyatın temsil ettiği kültür değişmiştir, dili bugünkü dil değildir, bugünkü gençlik onu anlamaz, anlasa da fazla bir şey kazanmaz. Fakat düşünmek lâzımdır ki Türk edebiyatı demek divan edebiyatı demek değildir, bilâkis divan edebiyatı geniş Türk edebiyatı içinde küçük bir koldur. Bu edebiyatın bugünkü dile bugünkü ruha çok yakın olan büyük bir kısmı vardır ki Türkün duygu ve düşüncesini, ulusal karakterini kuvvetle yaşatır; bunu okutmak lâzımdır. Divan edebiyatının bunun içinde bir kol olarak göstermek onun da en değerli, ve yeni dil ile yeni ruha en yakın olan parçalarını seçerek okutmak icap eder. Garp edebiyatına gelince, onun yeri ayrıdır; bizim ulusal edebiyatımız okunmadığı zaman açılan boşluğu dolduramaz; fakat kendi edebiyatımızı okuttuğumuz zaman da onu gene okutmak gerektir.

Bizim yapacağımız en büyük iş Türk edebiyatını bugünkü gayeye göre tasnif ederek önemli kısımlara fazla yer vermek, önemsiz kısımları geçmek olacaktır. Meselâ: Eski Türk edebiyatına ait genişçe malûmat vererek ulusal destanların konularını anlatmalı, eski metinleri ve yeni tercümeleriyle birlikte örnekler göstermeliyiz. Bu destanların islâm rengine girişi ve ilk islamî eserlerin doğuşunu kısaca anlatıp bir iki örnek verdikten sonra Dede Korkut hikayeleri üzerinde pek çok durmalıyız ve bu kitaptan fazlaca metin almalıyız. Tasavvuf cereyanını kısaca anlatıp Ahmet Yeseviyi bir

iki satırla geçebiliriz. On üçüncü asıra geldiğimiz zaman Yunus bize bol bol metin vermektedir. Onun üzerinde çokça dururuz. On dördüncü ve on beşinci asırlarda Yunusun tesiri ve yetişmeğe başlıyan layik halk şairlerini anlatıp bir iki metin gösterdikten sonra acem tesirinde yükselmeğe başlıyan yeni edebiyatın dil itibariyle en temizlerinden birkaç örnek alabiliriz. On altıncı asırda bizi doyuracak kadar ulusal dil ile yazılmış değerli eserler bulacağız. Bunların içinde her itibarla Köroğlu en fazla yer alacaktır. Acem tesirine kapılan divan şairlerinden de kısaca bahsederek örnekler vermek mecburiyetindeyiz. Fakat dil bakımından en sade, değer bakımından en yüksek olanlarını seçeriz. Meselâ, Baki, Nef'i, Ruhî, Fuzuli gibi muhtelif tiplerde dört büyük şair bu asrı temsil edebilir. Bunların bugünkü dile yakın güzel parçalarını da bulabiliriz. Bunlardan başkasından bahsetmeğe lüzum yoktur. On yedinci asır temiz türkçenin değerli eserleriyle doludur. Aşık Ömer, Gevheri ve Karaca Oğlan genişçe tetkik edilir ve bolca metinleri okutulur. Bu asırda divan edebiyatına namına Yahya, Nef'i ve Nailiden bahsetmek kâfidir, bunların sade parçalarından örnekler alınır. Nesircilerden Evliya Çelebi, Naima ve Koçubeyden parçalar alınabilir.

On sekizinci asırda temiz türkçe çok zengindir. Halk arasında hâlâ okunan muhtelif destanların bu asırdaki tekâmülü tetkik edilmelidir. Bilhassa Aşık Kerem kitabı üzerinde çok durmalıdır. Bu yüksek şaheser iyice tetkik edilmeli ve bolca metinler alınmalı. Divan edebiyatından Nabi, Nedim ve Galip izah edilerek örnekler verilmelidir. On dokuzuncu asırda Dertli, Emrah ve Zihni gibi değerli şairler genişçe izah edilerek örnekler alınmalı. Divan edebiyatından yalnız Vasıfın bir iki parçasını alarak biraz bahsetmek kâfidir. Garpçilik cereyanı ve yeni ihtiyaçlar anlatılarak Şinasi, Kemal, Hamit, Ekrem, Sezai ve Naci üzerinde durmak lazımdır. Bunların en değerli ve en sade olan parçalarından örnekler alınır. Servetifünun edebiyatı namına Fikret, Cenap ve Halit Ziyadan sade parçalar seçmek kâfidir. Ahmet Rasimden, Hüseyin Rahmiden, Akiften, Haşim ve Yahya Kemalden parçalar alınır. Türkçülük cereyanı hepsinden fazla bir genişlik içinde izah edilir; Mehmet Emin, Ömer Seyfettin ve Ziya Gökalpın eserlerinden bolca örnekler alınır. Bugünkü edebiyatın muhtelif şahsiyetlerinin en önemlilerinden de birkaç parça alınabilir.

Bu şekilde meydana getirilen eseri önce şairler beğenmiyecektir. Onlardan sonra tarihçiler de söyliyecek bazı şeyler bulabileceklerdir. Fakat düşünmek lazımdır ki bu bir okul kitabıdır. Okullardaki edebiyat dersinin gayesi ne edebiyat tarihçisi yetiştirmektir,

ne de şair. Okul talebesinin bütün tarih devirlerini inceden inceye araştırmağa ve şair adı ezberlemeğe vaktı yoktur. O, ancak en çok tanınmış, en değerli ve kendisine en çok kültür verebilecek eserleri tetkik etmek mecburiyetindedir. Bunlar da ulusal, ahlakî ve hayatî taraflar arar. Okul edebiyatında, ikinci derecede edebî kıymeti olan ulusal veya ahlakî bir eser, birinci derecede değerli olan ülküsüz bir esere yüz kere tercih olunur. Onun için yukarda saydığımız isimlerden de parçalar seçerken her zaman ulusal kültürü kuvvetlendiren, ruh üzerinde müspet tesirler yapan, iradeyi sağlamlaştıran, hayat veya tabiatı sevdiren parçaları araştırmak mecburiyetindeyiz. Bu hususta bizim bu güne kadar çıkan edebiyat kitaplarımızın kayıtsızlığı şaşılacak derecededir. Kitaplara alınan parçaların genç ve körpe ruhlar üzerinde yapacağı telkinler hiç düşünülmemiştir. Bunların içinde miskinlik, ümitsizlik, karanlık ve ölüm telkin edenleri olduğu gibi okuturken öğretmenin yüzünü kızartacaklar da pek çoktur. Meselâ, Nedimin mükemmel ve nefis bir şehvet terennümü olan şu beytinin okul kitaplarında yeri olmamalıdır:

Acep ne bezmde şebzindedarı sohbet idin
Henüz nergisi mestinde buyu hâb kokar

Bakanlığın çok yerinde bir emrinden sonra müfredat arasından çıkarılan şu aşağıdaki beyitlerle temiz gençliğe acaba hangi yüksek fikirleri aşılıyor ve hatta hangi edebi zevki veriyorduk:

Billah seherdir Sakiya doldur berü cam içelüm
Lâyakilü mest olalım biz rindü bednam içelüm
Ben dedikçe kim kılan böyle Nedimi natüvan
Gösterir engüşy ile meclisteki mina seni

Bu hususta bizim kitaplarımız Avrupalılarınla ilerden daha büyük bir hoşgörü gösteriyor. Fransızlar okul kitaplarına en yüksek şairlerin bile bu cinsten eserlerini almazlar. Onlar Liseden çık diktan sonra okunur. Yalnız, Korneyin ve Hügonun

eserlerinde olduğu gibi yüksek ve ahlakî aşklar gösterilir. Bu işte çok titiz davranmalıyız. En küçük bir menfi veya ahlaksızca telkin yapan eserleri kitaplarımızdan uzaklaştırmalıyız. Bunun için küçük bir misal göstereceğim. Eski edebiyat kitaplarımızda Yusuf Ziyanın şöyle bir yazısı var :

Bülbüllerin sesinden,
Güneşin busesinden
Menekşeler bayılmış,

Bunu edebiyat öğretmeni nasıl izah edecektir: Bir erkek bir kadını öperek ona bir baygınlık vermiş gibi güneş te menekşeleri öpmüş ve bayıltmış... İlk bakışta tamamiyle zararsız gibi görünen şu iki küçük satır taze ve temiz dimağlar üzerinde hiç te iyi bir tesir yapmaz. Ayni şiiri okumağa devam ediyoruz:

Yol uzun, günler uzun,
Dolaştım mahzun mahzun,
Ağladım yana yana.

Derdim öyle büyük ki,
Hayat öyle bir yük ki
Kimsesi olmayana!...

Bu satırların çocuk üzerinde bıraktığı tesir nedir? Mahzun mahzun dolaşmak, yan. yana ağlamak, dertli insan, hayat ağır bir yük, kimsesizlik... Çocuk okuduğunu taklit eder. Bundan sonraki edebiyat kitaplarımızı böyle yazılarla değil, hayat enerjisi veren şiirlerle doldurmalıyız.

Faruk Nafizin Kızıma başlıklı şiiri de okul kitaplarına geçmiştir. Ben bu şiiri kızıma ezberletmek taraftarı değilim:

Kendini sal sevince,
Düşünme öyle ince,
Oku vakti gelince
Bahtına meydan kızım.

Neşeli ol neşeli
Varsın desinler deli,
Eğlenmeli, gülmeli
Her gün her zaman kızım.

Bu mısralarda çocuklara telkin edilecek hiçbir yüksek ve asil duygu bulamıyorum. Gene ayni şairin edebiyat kitabımızdaki:

Engin bana yadeder kimsesizliğimi,
Gözyaşlariyle düşer dalgalar kuma.
Öyle bir yoldayım ki hasta ruhuma
Herkes yabancı, kimden sorayım kimi.

Mısralarını taşıyan şiiri tamamiyle menfi, hastalıklı, değersiz ve manasızdır.

Edebiyat dersi gençliğin ulusal ruh birliğini, müşterek duygu ve iradesini işliyecek en kudretli vasıtadır. Bugünkü müfredat programımız ana hatları ile fena değildir. Fakat ona göre, ulusal gaye güdülerek yazılmış değerli ve mükemmel edebiyat kitaplarımız yoktur.

Her şeyden önce şunu kabul etmeliyiz ki türkçe ve edebiyat kitaplarını birbirine bağlıyarak bir seri takip etmek lâzımdır. Sınıflar ve devreler arasındaki tedricî yükseliş ve muhtelif cinsten yazılar arasındaki muvazene, nihayet beklenen umumî netice ancak bu şekilde temin edilebilir. Birinci devre kitaplarına daha ziyade sınıfın diğer derslerile ve umumi kültür seviyesiyle alâkadar yazılar alınır. Bunlar her halde bugünkü dille yazılmış olacaktır. Lise birinci sınıfta edebî neviler izah edilir ve örnekler tamamiyle bugünkü edebiyattan alınır; garp edebiyatından tercümelere de bolca yer verilebilir. Lise ikinci ve üçüncü sınıfların dersi edebiyat tarihidir ki bu da yukarda söylediğimiz şekilde ve herhalde iyi seçilmiş metinler üzerinde yapılır.

Varlık, C.3, S.70, 1 Haziran 1936, s.6-7

3.31. AZLIK OKULLARINDA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

Kâzım KAYABAY

Osmanlı devletinin, içini ağır ağır kemirerek sukutunu hazırlayan amiller arasında en asaslı sebebin ilki hiç şüphesiz akalliyet okullarıydı. Lozanın doğuşunu alkışlarken bütün bu yaralan da "Sevr" in çukuruna gömdük. Bugün bu sebepten dolayı akalliyet okullarında Türkçe tedrisatı bu yönden ehemmiyeti haiz bir mes'ele halini alıyor. Bunun için bu okullarda çalışma ve öğretmenin ne şekillerde devam edeceğini gözden geçirmek herhalde faydalı olacaktır.

Bu okullarda gösterilen Tarih, Coğrafya, Yurtbilgisi, Türkçe derslerinden hangisinin ana ders olarak kabul edileceği yeknazarda tesbit edilemez. Bu hususta müsbet bir direktife malik olmayan öğretmenin derslerinde takip edeceği kategorileri şu suretle tesbit kabildir.

1) Memleketin umumi kültürünü, yaşayış şeraitini öğütlemek ve bunları talebenin benliğine aşılayabilecek surette tedrisatın yürütülmesine dikkat etmek...
2) Yarının siyasal hayatında belki ileri bir işgüder olacak bu kabiliyetleri samimi bir hava içinde memleket menfaatine uygun bir şekilde terbiye etmek...

Bugün yapıldığı gibi, muttarit bir tedris yabancı okulların gidişine uygun değildir. Coğrafyanın şehirlerini, Tarihin isimlerini, Türkçenin kaidelerini münferiden öğretmek kaygusunu öğretmenin en son planda düşünmesi icap eder.

Şüphesiz bu ders mevzularını da öğretmekle yine neticeye yaklaşılacaktır; fakat şuna kani olmalıdır ki çocuğun aile muhitinde sosyal ve dini terbiyesinin üstünlüğü bunlara karşı koyarak Türkçe tedrisatına karşı düşünüş ve doyuş kuvvetini azaltacak, ailesi ile öğretmeni arasındaki tevazünü bozacaktır. Bu hususta milli kültürün ağır basmasını düşünemez miyiz?

İşte bir öğretmen ne derece büyük bir inançla vazifesini öğrenmiş ve takdir etmiş olursa bu engellerin önüne o derece geçmiş ve vazifesinde muvaffak olmuş demektir.

Ağaç yaş iken eğilir sözünün burada önemi ve vüs'ati takdir edilebilir. Zira çocuğun ilkmektep terbiyesi onun hayatının sonuna kadar devam ve kabiliyetlerini ona göre tayin edecektir. Harici amiller, terbiyeler ona ancak ikinci derecede tesir edecektir. Burada öğretmenin işi sadece bildirmek ve istemek değil, duyurmak, içinden vurmak, yaşadığı muhitin siyasi, iktisadi havasını isteye isteye benimseyen ve buna sempati hasıl eden çocukları tatlılıkla yetiştirmektir. Bu sebeple bu okullarda öğretmenlik yapanların vazifeleri iki noktada müşkülleşiyor.

1) Yabancı dil bilmez bir çocuğa lisan kazandırmak...
2) Malûmattan daha çok yurt menfaatlarını gözeterek terbiyevi amilleri o cihetten yürütebilecek mevzuların intihabında ve âmirlerinin verdiği direktife uygun sınırlar içinde vazifesinde inatçı bir sebat, göstermek...

Görülüyorki me'sele pekte basit değil... Bu işleri başarmak bilmeye, uğraşmaya dayanmakla olur. Kültür siyasetimizin ana hatlarından birini teşkil edecek olan bu yolların başında kuvvetli öğretmenlerin bulundurulması ve bu husus âmirlerinin bu işte ne derece büyük bir titizlik göstermeleri lâzım geleceği pek aşikâr şekilde gözüküyor.

En büyük faydanın önünde, fedakârlıklar, bilgiler kıskanılamaz. Bir milletin bütün muvaffakiyetlerini son ve iyi bir şekilde tamamlayan dahili düzenidir.

Bunu yapmağa, vatandaşlar arasında tesanüdü kurmağa muvaffak olmak, haricin bütün tesirlerine dayanabilmektir.

Yücel, C.2, S. 16, 16 Haziran 1936, s.183-184

3.32. ORTAMEKTEP VE LİSELERDE EDEBİYAT DERSLERİ

Halit Fahri OZANSOY

Şair Yaşar Nabi, Ulus gazetesinde yeni bir makale serisine başladı: Edebî Meseleler... Bu makalelerin 4 üncüsü « Ortamektep ve Liselerde Edebiyat Dersleri» ismini taşıyor. Yaşar Nabi bu yazısile mühim bir meseleye temas etmiş oluyor. Makalenin bir kısmını aşağıya alıyoruz:

«Edebiyatımız, ananelerimizle rabıtasını kökünden kesmiş bulunuyor. Yeni edebiyatımıza bir kök ararsak bunun için garba teveccüh etmek mecburiyetindeyiz.

Gençleri, bugünkü edebiyatımızı anlamıya, sevmiye ve onun meselelerile alâkalanmıya sevketmek hususunda Divan edebiyatına ait malûmatın hiç bir faydası olmıyacaktır. Edebiyatın tekâmülü safhaları hakkında çocuklarımızın biraz malûmat sahibi olmasını istiyorsak, bu malûmat için garb edebiyatı tarihlerine ve hattâ ümanizme baş vurmak zorundayız. Divan edebiyatı zevk ve kültür itibarile bizden tamamile ayrı bir âlemin mahsulüdür. Bu itibarla bugünün gençleri tarafından anlaşılmamış kalmıya mahkûmdur. Fakat bundan daha büyük olan mahzur, eski edebiyatımıza ait yazı dilinin de çocuklarımıza ayni derecede yabancı oluşudur. Şu halde çekinmeden ileri sürebiliriz ki, bu edebiyat tarihinin ve nümunelerinin üzerinde ısrar etmek, çocuklarımızın zamanlarını beyhude işgal etmekle kalmaz, hattâ onların edebiyat denilen şeye karşı tomurcuk halinde bulunan alâkalarını da kurutacak bir âmil olur.

Edebiyat dersleri sahasında Kültür bakanlığımızın yaptığı reformla bu mesele nazarî olarak halledilmiş bulunuyor. Fakat unutamayız ki, yeni sistemi tatbikle mükellef olan öğretim kadrosu, daha birkaç yıl önce, bugün yanlışlığı tesbit edilen sistemi müdafaa etmiş olanlarla doludur. Şu halde yeni program gerektiği iyi niyetle tatbik edilecek midir ? Bunun bir şahıs işi olduğunu ileri sürebiliriz. Her sınıftan, ancak öğretmene göre randıman alınacaktır. Edebiyat, müspet ilimler gibi, sıkı bir kitap ve program disiplinine tâbi olamayacağı için, öğretmenin tab'ı, görüşleri, inanışları vereceği ders üzerinde büyük tesirler yapmaktan geri kalmıyacaktır. Bugünkü lise

gençlerinin zihinlerini işgal eden birçok edebî meseleler var. Yeni muharrirlerden şuna veya buna karşı bir alâka duyuyor, şu veya bu edebî tarza meylediyorlar. Edebiyat öğretmenlerine bu hususta birçok usuller tevcih etmeleri, ve kendilerine rehberlik etmelerini onlardan istemeleri pek tabiîdir. Fakat acaba bu öğretmenlerin hepsi, Divan edebiyatına karşı hayranlık ve alâkalarından bir kısmını olsun bugünün mahsullerine ve meselelerine ayırmak imkân ve zamanını bulabiliyor mu? İşte mesele buradadır. »

Uyanış, C.81-17, Nu: 2113-428, 18 Şubat 1937, s.205

3.33. ORTAMEKTEP VE LİSELERDE EDEBİYAT DERSLERİ

Yaşar Nabi NAYIR

Orta mekteblerle, liselerin, memlekette edebiyata karşı alâkayı çoğaltmak ve hakikî sanat kültürünü yaymak hususunda, üzerlerine en geniş ölçüde vazife ve mesuliyetler yüklenen müesseseler olduğu muhakkaktır.

İlk okulda, öğretmenin bütün gayreti, zarurî olarak, çocuklara okuma itiyadını aşılamaya ve sanat hakkında pek muhtasar nosyonlar vermeye inhisar edecektir. Talebenin daha yüksek itiyadlar ve idealler edinmesi için en müsaid telkin çağı, hiç şüphesiz, orta tahsilini yaptığı uzun devreye muvazi olanıdır. Orta mekteb ve lise tahsilinin, türk çocuklarının edebî zevk ve kültürlerini inkişaf ettirmek, onları mükemmel birer okuyucu olarak yetiştirmek ve aralarında mevcud istidatların inkişafını hazırlamak hususunda ne hudutsuz imkânlar arzettiğini düşünürsek, bu imkânlardan azamî derecede faydalanmak yollarını aramanın ne kadar mühim olduğunu takdir ederiz.

Bütün tahsil müddeti esnasında bir ihtisas branşı olan edebiyat fakültesini istisna edersek yalnız lisenin ikinci devresinde edebiyat ayrı bir ders halinde öğretilir. Fakat birinci devre programlarında büyük, bir mevki işgal eden türkçe dersleri ile de edebiyatın yakın bir alâkası mevcuddur. Bu tahsil devresi esnasında okutulan kıraatler, her memlekette, çocuklara hazırlayıcı bir edebiyat bilgisi vermek gayesini güder. Son derece basit ve kolay öğrenilir olan yeni harflerimizden sonra, kıraat dersleri artık talebeye okumayı öğretecek bir vasıta olmaktan çıkmıştır. İlk mektebi bitiren türk talebesi, her hangi bir metni kolaylıkla okuyabilmektedir. Şu halde kıraat derslerinin asıl gayesi, onda edebî zevki ve güzeli tefrik hassasını ana dili hakkındaki bilgisini inkişaf ettirmek olduğu kendiliğinden ortaya çıkar.

Liselerimizin edebiyat tedrisatı, bizde ötedenberi, üzerinde münakaşa edilen bir meseledir. Beş altı yıl önce Ankarada ilk defa olarak toplanmış olan edebiyat öğretmenleri kongresinin mevzuu da bu meselenin tetkiki olmuştur. Kendisinden beklenmesi tabiî olan müspet neticeyi vermeden dağılmış olan bu kongrede, birkaç

öğretmenin, tedrisatın tamamiyle reforme edilmesini istiyen sözleri, aksi kanaatte olan büyük bir ekseriyetin düşünceleri arasında erimişti.

Bana kalırsa, bu akamet neticesi kongrenin zamansız toplanmış olmasından ve azâları arasında mekteble alâkası olmayan edebiyatçıların bulunmamasından ileri gelmiştir.

Fakat bu kongrenin yapamadığı işi, geçen yıl edebiyat derslerini ve kıraatları ıslah için toplanmış olan daha mahdut azâlı komisyonun kararları bir dereceye kadar başarmıştır. Eski tedrisat sisteminin yanlışlığını kabul eden komisyon daha geniş malzeme ve esâslar hazırlanıncaya kadar edebiyat derslerinin takib etmesi lâzım gelen anayolu bir program halinde tesbit etmiş ve mekteblerimiz için yeni kitablar hazırlamıştır.

Kabul edilen yeni esas şöyle hulâsa olunabilir: Liselerde, Divan edebiyatını edebiyat tedrisatının ağırlık merkezi yapan sistem kaldırılacak, Divan edebiyatı hakkında muhtasar, malûmat ve bu edebiyattan numuneler verilmekle iktifa olunarak tasannûsuz, yeni dilimizle yazılmış en güzel yazılar üzerinde durulacak ve garb edebiyatından örnekler daha geniş ölçüde verilecektir.

Bu esasın, ihtiyaca tamamiyle uygun olduğunu tebarüz ettirmeye hiç lüzum yoktur. Bunu takdir etmek için de edebiyat tedrisatının maksad ve gayesini tasrih etmek kâfidir. Liselerimizde okutulan edebiyat derslerinde maksud olan şeyin çocuklarımızın dimağlarını, hayatta hiçbir işlerine yaramıyacak bir sürü kuru ve lüzumsuz malûmatla doldurmak olduğunu kimse iddia edemez sanıyorum.

Edebiyatımız, eski edebiyat ananelerimizle rabıtasını kökünden kesmiş bulunuyor. Yeni edebiyatımıza bir kök arasak bunun için garba teveccüh etmek mecburiyetindeyiz.

Gençleri, bugünkü edebiyatımızı anlamaya, sevmeye ve onun meseleleriyle alâkalanmaya sevketmek hususunda Divan edebiyatına aid malûmatın hiçbir faydası olmıyacaktır. Edebiyatın tekâmülü safhaları hakkında çocuklarımızın biraz malûmat sahibi olmasını istiyorsak, bu malûmat için garb edebiyatı tarihlerine ve hattâ ümanizme

baş vurmak zorundayız. Divan edebiyatı zevk ve kültür itibariyle bizden tamamiyle ayrı bir âlemin mahsulüdür. Bu itibarla bu günün gençleri tarafından anlaşılmamış kalmaya mahkûmdur. Fakat bundan daha büyük olan mahzur, eski edebiyatımıza aid yazı dilinin de çocuklarımıza aynı derecede yabancı oluşudur. Şu halde çekinmeden ileri sürebiliriz ki, bu edebiyat tarihinin ve nûmunelerinin üzerinde ısrar etmek, çocuklarımızın zamanlarını beyhude işgal etmekle kalmaz, hattâ onların edebiyat denilen şeye karşı tomurcuk halinde bulunan alâkalarını da kurutacak bir âmil olur.

Edebiyat dersleri sahasında Kültür Bakanlığımızı yaptığı reformla bu mesele nazarî olarak halledilmiş bulunuyor. Fakat unutamayız ki, yeni sistemi tatbikle mükellef olan öğretim kadrosu, daha birkaç yıl önce, bu gün yanlışlığı tesbit edilen sistemi müdafaa etmiş olanlarla doludur. Şu halde yeni program gerektiği iyi niyetle tatbik edilecek midir? Bunun bir şahıs işi olduğunu ileri sürebiliriz. Her sınıftan, ancak öğretmene göre randıman alınacaktır. Edebiyat, müsbet ilimler gibi, sıkı bir kitab ve program disiplinine tâbi olamıyacağı için öğretmenin tab'ı, görüşleri, inanışları vereceği ders üzerinde büyük tesirler yapmaktan geri kalmıyacaktır. Bugünkü lise gençlerinin zihinlerini işgal eden birçok edebî meseleler var. Yeni muharrirlerden şuna veya buna karşı bir alâka duyuyor, şu veya bu edebî tarza meylediyorlar. Edebiyat öğretmenlerine bu hususta birçok sualler tevcih etmeleri, ve kendilerine rehberlik etmelerini onlardan istemeleri pek tâbidir. Fakat acaba bu öğretmenlerin hepsi, Divan edebiyatına karşı hayranlık ve alâkalarından bir kısmını olsun bugünün mahsullerine ve meselelerine ayırmak imkân ve zamanını bulabiliyor mu? İşte mesele buradadır.

Liselerimizin edebiyat ve türkçe üretmenlerinden mürekkeb, maruf edebiyatçılarımızın da, iştirakiyle yeni bir kongrenin toplanması, bütün bu hatıra gelen ihtimallerin tasfiyesine bir dereceye kadar hizmet edebilir, sanıyorum. Fakat derd, bununla bitmiyecek kadar şümullüdür. Bu itibarla yeni yetişecek edebiyat öğretmenlerimizi yeni metodlara uygun olarak yetiştirmek kadar, mevcudları da, yeni ihtiyaçlara adapte edebilmek için, meselâ kurslardan geçirmek, neşriyatla alâkalarını kontrol etmek ve bugünkü edebiyatımızın mahsul ve meselelerine karşı bağlılıklarını kontrola tâbi tutmak hatıra gelen tedbirlerdendir.

Fakat “hangi memlekette böyle bir usul gördünüz?” diyeceksiniz. Memleketimizin hususiyetlerini ve kendine hâs ihtiyaçlarını, her şeyin üstünde tutmak lüzumunu hatırlatırım.

Gündüz Sanat ve Fikir Mecmuası, C.2, S.12, 15 Mart 1937, s.286-287

3.34. OKUL KİTAPLARINDA YENİ TERİMLER [*]

İbrahim Necmi DİLMEN

Başlıyan ders yılı, dil bakımından, büyük bir ileri atılış yılıdır. Çünkü bu yılın ders kitaplarından önemli bir kısmı yeni Türk terimleriyle yazılmıştır. Bu yıldan başlıyarak ilk ve orta öğretim okullarındaki Türk gençleri düzgün, anlaşılır, dillerine uyar Türk terimleriyle bilgi edineceklerdir.

Terimleri Türkçeleşen bilgiler, başta matematik olmak üzere, fizik, mekanik, kimya, biyoloji, zooloji, botanik ve jeoloji bilimleridir, önümüzdeki yıl içinde de coğrafya, kozmoğrafya, tarih, etnografya, sosyoloji, hukuk, edebiyat terimleri broşürler halinde çıkacaktır. Böyle böyle bir iki yıl içinde ilk ve orta öğretim dersleri yeni terimlerle bezenecektir.

Bu terimleri hazırlarken, Türk Dil Kurumunun tuttuğu yol, biraz uzundu. Ancak bu uzunluk, o çetin işin elden geldiği kadar eksiksiz ve iyi yapılması için bile bile göze alınmıştı.

Dil Kurumunun Terim Kolu, bilimlerin ana kısımlarına göre, on altı bölüğe ayrılmıştır. Bu bölüklerden de birtakımı, işin gereğine göre ayrı takımlar halinde, çalışır. Her bir bölük, ilkönce, kendi uğraştığı bilimin karşılanması gerekli terimlerini - Fransızca olarak - sıralar. Bunlardan bir takımının İngilizcesi, bir takımının Almancası da yanlarında gösterildikten başka, şimdiye kadar bizde kullanılmış olan Osmanlıca karşılıklar da yazılır.

Bu hazırlanan listelere birde boş "Türkçe karşılık" sütunu konularak ve "Düşünceler" için de yer ayrılarak, bunlar her bilimi okutanlara ve o işi anlar uzmanlara gönderildi. Her birinden Türkçe karşılık için düşünceleri ve önergeleri soruldu. Bölük üyeleri de o işin birer uzmanı olduklarından onlar da kendi buluşlarını yazdılar.

Gelen bütün karşılıklar yeniden bölükte gözden geçirilerek, her bir bilim kolunun terimleri tamamlandıkça Kolbaşılığa verildi.

Bölüklerde ayrı ayrı konulan karşılıklar, bütün, bölüklerin başları bir arada olarak toplanan "Terim Merkez Kurulu" nda bir daha gözden geçirildi. Bu incelemede bölüklerde anlaşamamazlık olan noktalar yeniden derinleştirildiği gibi, türlü bilimlerde ortak olarak kullanılan terimlerin ve terimleme metodunun birliği bakımından da gerekli değiştirmeler yapıldı.

İşte bu kadar ince eleyip sık dokumadan sonra Terim Kolunun kararından çıkan terim karşılıkları bir de Kurumun "Genel Merkez Kurulu" nca görüldü ve bu görüş sırasında Kültür Bakanlığı uzmanlarının ve profesör ve öğretmen arkadaşların düşünceleri de alındı.

Bununla beraber, bu terimlerin bütün Türk kültür ailesinin ortak malı olması için, son bir anket daha yapıldı. Hazırlanan terimler, ayrı ayrı broşürler halinde öğretmenlere ve ders kitabı yazanlara gönderilerek derslerde ve kitaplarda denenmesi ve eksik, yahut yanlış birşey görülürse bildirilmesi dileğinde bulunuldu. Gelen düşüncelere göre gerekli görülen ekleme ve düzeltmeler de ayrı bir broşürde gösterildi.

Önümüzdeki yıl çıkacak broşürler için de yine bu anket yolu tutulacaktır.

Bu çalışmanın ilk verimi olarak, yukarda sayılan bilimlerin 4 bini geçen ilk ve orta öğretim terimleri, ortaya konmuş bulunuyor.

***

Yeni terimlerin okuma çağındaki Türk gençlerini nekadar kolaylığa götüreceğini bir kaç örnekle gösterelim:

Osmanlıcada "zaviye" ve Fransızcada "angle" denilen matematik kavram [*], türkçe "açı" söziyle karşılanmıştır. Bir Türk çocuğu için bugünkü yaşayış şartları içinde "zaviye" sözü aile ocağında öğrenilir bir söz değildir. Fakat "açmak" sözünü ve anlamını herkes bilir. Bu halde bir ilkokul yavrusuna "açı" dersek iki çizginin birleştikleri bir noktadan başlıyarak açılışlarını anlatmış oluruz.

"Müselles, zuerbaatüladla, muhammes, müseddes.." gibi -her birinin anlaşılması Arapça üzerinde Önemli bir bilgiye bağlı olan- terimler yerine, -bunların çizgi sayılarının yanına "gen" getirilerek kurulan "üç gen, dörtgen, beşgen.." sözleri kullanılmıştır.

Fransızca “donnée” karşılığı olarak Osmanlıcada “ita” sözünden “mûtâ” kelimesi kullanılıyordu. Yeni Türk genci için bunu anlamak şöyle dursun okumak ve yazmak bile pek güçtü. Buna karşı Türkçede “veri” kelimesi konulmuştur ki “vermek, sözünü bilmiyen Türk olmadığına göre anlaşılması pek kolaydır.

Hele zoolojide Osmanlıca ve Türkçe terimlerin karşılaştırılması, yapılan işin değerini gösterecek en kuvvetli örnekleri verir.

Hayvanların barsaklarının dallı budaklı olup olmamasına göre bunlara verilen isimlerin Osmancıları: zat-ül-em'ai müteşa'ibe ve zat-ül em'ai gayri müteşa'ibe idi. Bunları artık bugün kim anlar, kim okur, kim yazar?

Bunların Türkçe karşılıkları şunlardır: Düzbarsaklılar, dallbarsaklılar. Bunları da kim anlamaz?

Zat-ül-fıkaratı muka'ar-zat-ül tarafeyn sözüne karşı Burunkafalar, Zat-ül-uyunu müteharrike yerine oynargözler denildiğini gören her Türkün yüreğinde derin bir kurtuluş sevinci canlanacağına şüphe yoktur.

Bulunduğu yerin, yahut bulan adamın adiyle anılmış şeylerin adları değiştirilmemiştir. Meselâ röntgen adı, bu adı taşıyan yaruy'u [1] bulan adamın isminden alınmıştır. Bunun gibi Lipari adalarında çıkan ve bu adı taşıyan taşa da yine Lipari denilmiştir.

Halkın ağzına kadar varmış ve ne demeğe geldiği anlaşılmış olan dakka, derece, gram, metre gibî sözler de değiştirilmemiştir. Bunların -sanıldığı gibi- yabancı asıllı olmadıkları büyük dil teorisinin verilmeleriyle meydana çıkmış bulunuyor.

Gerek şimdiye kadar Türkçeden başka bir dilin malı sanılmış olduğu halde Türk kökünden geldiği meydana konularak terimler içine alınmış sözlerin öz kaynağını, gerek buralarca pek kullanılmadığı halde başka Türk lehçelerinden alınarak benimsenmiş sözleri anlatmak üzere, ayrıca bu terimler için birer Gütbetik [2] de hazırlanmaktadır. Bunlardan matematik terimlerinin Gütbetiği çıkmıştır [3].

***

Yeni terimler, Türk öğretiminde bir büyük devrim demektir. Okul yoliyle gençliğe mal edilen yeni sözler, yarınki neslin tâ çocukluktanberi benimsediği bir dilin elemanları olacaktır. Böylece, bugünkü neslin geçmişten aldığı ile yeni kurduğu arasında bocalaması, yarın ortadan silinecek, bu terimlerle ve bunlara uygun dille yetişecek olan şimdiki okul gençleri, hayatın içine girince, kendilerine en kolay ve en tabiî görünecek olan dil de yarının öz dili olacaktır.

Dipnotlar:

[*] Kavram mefhum demektir.

[1] Yaruy Osmanlıca "şua" karşılığıdır.

[2] Gütbetik, kılavuz kitabı anlamındadır.

[3] Bütün çıkan terimlerle matematik gütbetigi ve kimyada bileşik sözlerin adlanma metodu, ekleme ve düzeltmeleriyle birlikte, "Türk Dil" Belleteninin 23-26 sayısında toplanmıştır.

Türk Dili Belleten, S.31-32, 1 Ekim 1938, s.57-59

3.35. BİZDE OKUMA ÖĞRETİMİ TARİHÇESİNE BİR BAKIŞ

H.Refet TANIŞIK
Ankara İlköğretim Müfettişi

Şimdiye kadar muhtelif ilmî eserlerimizde olduğu gibi, pedagoji edebiyatımızda da her dersin öğretim metotları hakkında pek çok şeyler söylenmiş, fakat onların bizdeki inkişaf seyrini araştırmak nedense ihmal edilmiştir. Gerçi mahdut birkaç kitapta bazı dağınık ve sathî malumata raslıyoruz. Ancak, muayyen bir dersi başlangıçtan bugüne kadar programlariyle, usulleriyle, kitaplariyle, tatbik şekli ve randımaniyle sistemle ineci iyen bir esere henüz malik değiliz. Türk maarif tarihinin bu önemli ihtiyacına cevap verecek özlü etütleri değerli mütehassıslarımızdan beklerken, bu ve bunu takibedecek yazılarımızda; Osmanlı devletinin kuruluşundan bu güne kadar «Okuma öğretimi» nin tekâmül safhalarını, ana hatlariyle ve tarihî tablolar halinde gözden geçireceğiz. Bu tarihi tablolarda (yani muayyen bir tarih devresi içinde) kısaca, Türk maarif teşkilâtı arasında ilk öğretim durumunu, bu sahada çalışan kıymetli şahsiyetlerin faaliyetlerini, Cumhuriyetten önceki ve Cumhuriyet devrindeki resmî ilkokul müfredat programlarının ve bunlarla muvazi olarak olgunlaşan okuma (kıraat) kitaplarının muhtevaları ve kıymetleri bakımından tahlil ve tenkidini yapmağa çalışacağız.

Bu naçiz mesai, okuma derslerinde ve yeni okuma kitaplarının hazırlanışında en küçük bir hizmet ifa edebilir veya hiç olmazsa sayın meslekdaşlarımızı bu hususta bir nebzecik olsun düşündürebilire, maksat hâsıl olmuş demektir.

Osmanli Devletinin Kuruluşundan «Fatih»e Kadar İlk Öğretim Durumu ve Okuma Öğretimi

Malûmdur ki Türk'ler İslâm medeniyetinin kuruluşunda ve yükselişinde önemli roller oynadılar. Yalnız Osmanlı'larda değil, ortaçağın bütün devletlerinde dinle dünya işleri daima devlet reisinin şahsında birleşir ve onun insafına göre tecelli ederdi. Çünkü «Hükümdarlar dinden kuvvet aldıkları gibi, din de nüfuz ve sultasını hükümet vasıtasiyle teyit ve takviye ediyordu [1] ».

Kurulan yeni Devlet, ilk iş olarak İznik ve Bursa'da medreseler açtırdı; bundan sonra da şehirlerde ve kasabalarda halk çocuklarının okuması için tedbirler aldı.

«Bu itibarla bizde -Avrupa'da olduğu gibi- çocuklar bidayette talim ve terbiyeden kanunen mahrum bırakılmamışlardır» [2]

Bununla beraber, bu yeni devlet, bu devrede hep fütuhatla uğraştığından, maarif işlerini hayatiyetiyle alâkadar siyasal bir mevzu olarak değil, diğer benzerleri gibi icabında türlü tefsirlerle istenilen kalıba dökülebilen dinî bir mesele telâkki ediyordu O itibarla tahsile, ancak teşvik ve himaye edici bir nazarla bakılmış, onu devlet teşkilâtı arasında idare etmek, kısmen ihmal edilmiştir.

Fakat yeni kurulan ve her gün yeni yeni memleketler zaptederek büyüyen bu devlet sınırları içinde gittikçe çoğalan zenginler tahsile, ilme hizmet etmeği en büyük sevap bildiklerinden mektepler, medreseler açıyor; Şam, Mısır, Bağdat ve İran medreselerinden yetişerek Osmanlı diyarında hocalık yapmak için gelenlere, devlet himayesini temin ve para ile yardım ediyorlardı. Devletin başında bulunanlar bir müddet ana dili resmî işlerde kullandılar: Orhan zamanında halk ta, devlet memurları da baştan başa türkçe yazıyor ve türkçe konuşuyorlardı. Çünkü «Orhan ve şehzade Süleyman resmiyatta Türk dilini hâkim kıldılar, türkçe yazdılar, yazdırdılar, türkçe kanunlar yaptılar. Lâkin gariptir ki tâli tedris ve terbiyede arapçayı kabul ettiler [3]»

Evet, ne yazık ki arapça, din kitaplarının, o zamanki ilim lisanının ve islâm ruhunun sembolüdür diye Türk ülkesinde haddinden fazla değerlendirilmiştir.

Hele arapça ve Farsça'nın grameri ve inceliklerile mekteplere de girmesi, okuma-yazmayı daha Çok güçleştirdi, bilâhara içinden çıkılmaz bir hale soktu.

Zira yabancı dillerle başarılmak isteneni tahsil işi, yalnız hafızaya hitap eden, yalnız din gölgesine sığınan ve boş, manasız meseleler üzerinde bitmez tükenmez bir şekilde uzayıp giden yorucu, bıktırıcı bir iş olmuştu. Mektep diye, zenginler, devlet memurları ve hayır severler tarafından açılan okuma yerleri; inzibatsız, intizamsız, programsız, kontrolsuz bir şekilde işler dururdu.

Elimizde resmî vesikalar olmamakla beraber, kütüpanelerdeki bazı eski eserlerden ve yetiştiğimiz son Arapça okuma meşguliyetlerinden de anlıyoruz ki: Bu mekteplerde ilkin Arap harflerini birer birer tanıtarak, söyleterek ve ahenkle ezberleterek işe başlanır, sonra çeşit şekillerle manasız heceler yaptırılır, harfler harekelendirilir, nihayet bazı ufak tefek ayetlerle mihaniki bir tarzda okumaya geçilirdi. Arapça imlâda sesli harf bulunmadığından bu noksan ancak harekelerle telâfi edilirdi. Hele sonraları yavaş yavaş itibarî bir takım sesli harfler kullanılarak ve harekeleri atılarak yazılan kelimeler, yazıp okumağı biraz daha güçleştirmeğe başladı. Bunu, tâ Harf İnkılâbımıza kadar, içinde hiçbir sesli harf bulunmıyan binlerce kelimeden anlıyoruz.

Bu itibarla, Osmanlı imlâsına sesli harflerin bir zaruret olarak girişi, kısmen bu devrede başlamış ve uzun bir tedriçle tâ yeni harflerin kabulüne kadar (1928) devam edegelmiştir. Şunu da memnuniyetle kaydedebiliriz ki, bu devirde Arap ve Acem dillerinin ve Arap yazısının salgınına rağmen bert tarafta birtakım an'anelerle birlikte Türk dili ve Türk yazısı da lâyık olduğu ihtiram mevkiini henüz kaybetmemiştir. Uygur yazısı, Osmanlı ülkesinde, İstanbulun fethinden sonraki zamanlara kadar kullanılmış ve hattâ şehzadeler bu yazıyı öğrenmeğe mecbur tutulmuşlardı. Çelebi Mehmed'in şehzadelerine uygurca öğreten «İbni Arapşah» isminde bilgin bir Türktü. [4]

Hulâsa (150) yıl kadar süren bu devrede, ilköğretim durumu ve bilhassa mevzuumuz olan «Okuma» nın nasıl öğretildiği hakkında kat'î bir şey söylenenemekle beraber ve tahsilin güçlüğüne rağmen, muhtelif kaynaklardan edindiğimiz kanaate dayanarak diyebiliriz ki: Fatih'e kadar çocukları okutmağa elden geldiği kadar gayret edilirdi.

Dipnotlar:

[1] Türkiye Maarif Tarihi... Cilt. I.. S: 7. Nafi Atuf.

[2] İstanbul Erkek öğretmen okulunun 70 inci yıl dönümü münasabetiyle M. Cevdetin verdiği bir konferanstan. Tedrisatı iptidaiye mecmuası.

[3] Tedrisatı İptidaiye Mecmuası. M. Cevdet'in bir konferansından.

[4] Osmanlı şehzadelerinin uygurca alfabeleri, bugün İstanbul'da, Ali Emirî kütüphanesinde bulunmaktadır.

İlköğretim, C.1, S.6, 1939, s.116-117

3.36. TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

Fuat BAYMUR

I. Esaslar

1. Türkçe Öğretiminin, İlkokul Tedrisatı içindeki mevkii

Türkçe derslerinin ilkokul öğretimi içindeki mevkiine bundan önce kısaca temas etmiştik. (1) Orada da tebarüz ettirmeğe çalıştığımız gibi, Türkçe dersleri, bugün ilkokulda eskisinden ayrı bir mevkie sahiptir.

Evvelce anadili öğretimi, ilkokul tedrisatının belkemiğini teşkil etmekte idi. Talebenin reel derslere ait mevzularla karşılaşması bile, dil öğretimi kadrosu dahilinde, okuma kitapları içinde vaki olurdu. Okuma kitapları, en fazla yer işgal eden ahlâkî parçaların yanında, tabiat mevzularına yer vermek suretiyle, reel derslerin yerine kaim olmakta idi. Bu devre «okuma kitabının hakim olduğu devir» derler.

İlkokulun ilk sınıflarında bulunan çocuk için lisanın bir ifade ve tebliğ vasıtası olmaktan ileri geçirmiyeceğîni göz önünde tutan usulcüler bu devrede dil öğretimine, evvelkinin tamamiyle aksine olan bir istikamet verdiler. Filhakika bu yaşlardaki çocuklar tabiat ve insan hayatına ait tezahürleri müşahede eder, bunlar üzerinde düşünür, bunları büyük bir hararetle anlatır ve resimle canlandırırlar. Onun içindir ki: «Hayat çocuk alâkasının en tabiî mihrakıdır» derler. Çocuk için lisan, eşyadan tecridi mümkün olmıyan bir şeydir. Çocuk dilinin şey'î olması da bundan ileri gelir. Çocuk için asıl önemli olan bizatihi lisan değil, onun ifade ettiği şeydir. Binaenaleyh dil güzelliği ve dil doğruluğu keyfiyetleri, çocuk nazarında bir şey ifade etmezler. Halbuki eski lisan öğretimi daima bu şekil doğruluğunu ön plâna alarak dilin muhtevasını ihmal etmiş ve çocuğun, duyuşlarını anlatmak, bildirmek temayülünü hiçe saymıştır. Bu yüzden dil öğretimi, zahirî bir muvaffakiyet göstermiştir. Hakikî lisan terbiyesi, ancak talebenin iç kuvvetlerini, lisan merkezlerini faaliyete geçirmek ve bilhassa çocukta böyle bir faaliyeti davet edecek olan yaşamalardan harekete geçmekle mümkündür. Bu suretle bizzat yaşanmış olan hâdiseleri, lisanı şekillendiren bir kuvvet olarak kabul etmiş bulunuyoruz.

İşte bu mülâhazaların tesiri altında bizde de 1926 programlariyle türkçe öğretimi, ilkokulun ilk devresinde, toplu tedris kadrosu içinde hayatbilgisi derslerine bağlanmıştır. Bu suretle sözle ifade faaliyetleri, dil mümareseleri, tahrir ve imlâ çalışmaları, hayat mevzulariyle irtibat haline konmuş, okuma faaliyetine de bu mevzuları aydınlatıp derinleştirecek mahiyette bir istikamet verilmiştir. Türkçe öğretimi kadrosuna giren dersler bu suretle talebeye kendi hisselerine düşen bilgi ve maharetleri, tedrisatın ana mevzuunu dil bakımından değerlendirirken kazandırmaya çalışacaklardır.

1936 İlkokul programı, birinci devre öğretimi içinde Hayatbilgisi derslerinin mevkiini ve Türkçe derslerinin bununla olan bağlılığını daha açık bir şekilde tebarüz ettirmiştir. Yukarıdanberi tebarüz ettirmeğe çalıştığımız vaziyet, türkçe öğretiminin herhangi bir şekilde ihmalini tazammun etmez. Dil, hayatımızdaki önemli mevkii ve kültürel rolü itibariyle bizim için yine değerini muhafaza etmektedir. Dili eşya ve hâdisata raptetmek, bilâkis ona kuvvetli bir mesnet kazandırmak demektir. Çünkü bu sayede lisan, onun muhtevasına sıkı bir surette bağlanmış oluyor .

Lisan, çocuk nazarında eşya ve hâdiselerden ayrılıp başlı başına bir tetkik mevzuu teşkil edecek bir mahiyet aldığı zaman, Anadili öğretimi de kendisine başka bir istikamet çizer. Dilin, yine muhtevası ile olan irtibatı her vakit gözönünde tutulmak şartiyle, artık onun çizdiği yoldan yürümek imkânı elde edilmiş olur. O zaman lisan derslerinden her birinin tabiatına uygun bir seyir takip etmek mümkün olur. Meselâ dilbilgisi, ilk devrede, talebeye lisan şekillerini kullanmada güven kazandırmak maksadiyle, hayat mevzularına bağlı olarak konuşma temrinleri halinde yer aldığı halde, ikinci devrede türkçenin tabi olduğu esaslı kaideleri şuurlandırmak gayesiyle basit gramer ve sentaks öğretimi şeklini alabilir. Aynı tarzda imlâ dersleri ilk sınıflarda hayat mevzularının ortaya koyduğu dikkate değer kelimelerden ve yine onlarla ilgili parçalardan istifade ederken, son iki sınıfta artık imlâ güçlükleri üzerinde münferiden durabilecek bir hal alır. Diğer türkçe derslerinde de ayni vaziyet değişmesini müşahede etmek mümkündür. Bununla beraber yine bu sınıflarda da türkçe derslerinin, diğer derslere destek olmasına, onların mevzularını lisan bakımından değerlendirmesine önem verilir.

2. Türkçe Derslerinin Hedefleri

Türkçe derslerinin, tıpkı diğer ifade dersleri gibi, iki önemli vazifesi vardır: Bilhassa eşya derslerinin mevzularını ifade de rol almak, kendi hisselerine düşen bilgiyi ve mahareti kazandırmak. İlkokulun iki devresinde bu vazifelerden hangisinin ön plânı işgal edeceğini bundan evvel izaha çalışmıştık. (2) Türkçe öğretiminin burada üzerinde duracağımız hedefleri, ikinci vazifesini, yani her dersin kendi payına düşen tekniği kazandırmağa matuf olan vazifesidir.

Bu bakımdan türkçe derslerinin hedeflerini şu şekilde tesbit etmek mümkündür:

Talebeyi:

1. Şifahî ve tahirrî dil tezahürlerini anlıyacak ;
2. Görülmüş, yaşanmış, işitilmiş, okunmuş veya düşünülmüş şeyleri söz ve yazı ile doğru ve iyi bir şekilde ifade edecek ;
3. Türk dilini sevecek, iyi kitap ve yazılardan zevk alacak;
4. Türk dilinin konuşuş ve yazılışına dit esaslı kaideleri sezip kavrıyacak bir hale getirmektir.

Bu hedefleri muayyen tükçe derslerine mal ettiğimiz takdirde şu vaziyet hâdis olur:

Hedeflerden birincisi, talebenin söylenenleri anlamasına, okumasına ve okuduğunu kavramasına matuftur.

Söylenenleri anlamak, türkçe derslerinin olduğu kadar, bütün diğer derslerin, hattâ bütün okul faaliyetinin vazifesidir. Fakat talebeye okuma öğretmek, birinci derecede türkçe derslerinin endişesini teşkil eder. Bu da türkçe öğretimi kadrosu içinde bilhassa ilk okuma (Alfabe) ve asıl okuma derslerine düşer.

İkinci hedef, talebenin doğru konuşması ve doğru yazması ile ilgilidir.

Doğru konuşmak ta bütün okul faaliyetlerine düşen bir vazife olarak karşımıza çıkar. Türkçe dersleri, birtakım serbest veya plânlı konuşma mümareseleriyle bunu daha şuurlu bir şekilde ele alır. Türkçe dersleri içinde de konuşmayı sadece bir derse maletmek güçtür. Fakat ilk devrede konuşma mümareseleri, sözle ifadenin, plânlı bir şekilde kavrandığı bir faaliyettir.

Doğru yazma işi evvelâ bir düşünceyi doğru olarak formüle etmek, sonra bunu yanlışsız ve yazı kaidelerine uygun olarak yazmak şeklinde tecelli eder. Bunlardan birincisi hem konuşma, hem de tahrir, ikincisi imlâ, üçüncüsü ise yazı derslerinin hedeflerini teşkil eder. 1936 programında her ne kadar yazı dersi, türkçe grubundan ayrı olarak gösterilmişse de, bu, sözü geçen dersin, türkçe öğretimi ile herhangi bir şekilde alâkasının kesilmesi mânasını tazammun etmez.

Talebenin Türk dilini sevmesini, okumadan zevk almasını talep eden üçüncü hedef, bilhassa okuma öğretiminin en yüksek vazifesini teşkil eder. Burada okuma işi, bir bedîî terbiye mes'elesi olarak kendini göstermektedir. Bunda, talebenin okuma itiyadı kazanması arzusu da mündemiçtir.

Dördüncü hedef, talebenin, dilimizin tâbi olduğu en esaslı kaideleri kavramasını ister. Bu da bütün türkçe öğretiminin ve fakat bilhassa dil bilgisi derslerinin endişesini teşkil eder.

3. Türkçe Öğretiminin dayanacağı ana prensipler

Burada bütün türkçe derslerinin tâbi olacağı esaslar üzerinde duracağız. Bu esasları şu şekilde tesbit etmek mümkündür :

1. Dil dersleri, dil ile birlikte onun muhtevasını da ele almalıdır.
2. Dil öğretimi, çocuğun yaşına ve muhitine mahsus olan dilden hareket etmelidir.
3. Dil dersleri bir bütün teşkil etmelidir.

1. İlk prensip, dilin, eşya ve hâdiselerden tecrit edilerek tedris edilmemesi lüzumuna işaret etmektedir. Çocuklar anadillerini okula gelmeden önce nasıl öğreniyorlarsa, okulu bitiripte hayata atıldıkları vakit nasıl öğreneceklerse, okulda da öyle öğrenmelidirler. Yeni bir madde şuurumuza dahil olduğu ve alâkamızın mihrakını teşkil ettiği zaman, bunu ifa eden kelime de camiamızda kuvvetli bir iz bırakır. Biz bu kelimeyi, muhtevasından ayrı olarak birçok kereler işitmiş olabiliriz. Fakat evvelce adeta içi boş bir kabuk, bir hiç olan bu kelime, bu sefer hakikî simasını ve rengini alır: İşte dil öğretimi de bu tabiî yoldan yürümelidir.

Bu düşünceler, Radolf Hildebrand tarafından, dil öğretiminin, muhtevasından ayrı olarak, başlı başına ve mücerret bir şekilde tedris olunduğu zaman ortaya atılmıştır. Biz ilkokulun birinci devresinde dil derslerini hayat mevzularına bağlamak, ikinci devrede reel derslerle dil dersleri arasındaki irtibatı gözönünde tutmak suretiyle, bu talebi yerine getirmiş oluyoruz. Dil dersleriyle, muhteva dersleri arasındaki bağlılığın ehemmiyetine bu suretle bir kere daha temas etmiş bulunuyoruz. Bu, hads prensibinin, dil derslerine tatbikinden başka bir şey değildir.

2. İkinci prensip, dil öğretiminde çocuğun lisanını bir vakıa olarak almamızı, ondan harekete geçmemizi emretmektedir. Yetişkinlerin lisanını çocuğa dışarıdan içeriye doğru bir hareketle kazandırmaya çalışman hatalıdır. Bu, tıpkı papağanlara dil öğretmeğe benzer. Bunda belki de zahirî bir muvaffakiyet elde edilir. Fakat o zaman çocuğun konuştuğu dil onun (kendi ailesi ve arkadaşlariyle serbest olarak konuştuğu) kendi öz dili olmaz; iğreti, yabancı bir dil olur. Olgun dil, çocuğun kullandığı lisandan harekete geçilmek suretiyle yavaş yavaş temin olunabilir. Bu, çocuğa görelik prensibinin dil derslerine tatbiki demektir.

Bu bakımdan çocuk karşımıza iki hususiyetiyle çıkar: onun konuştuğu dil evvelâ yaşının, ondan sonra da muhitinin dilidir. Bu iki hususiyeti de ehemmiyetle gözönünde tutmamız lâzımdır.

3. Üçüncü prensiple, dil öğretiminin bir bütün teşkil etmesini istiyoruz. Bundan evvelki bahiste de gördüğümüz gibi, türkçe derslerinin hedeflerinden bir tanesini bile bir tek derse maletmek mümkün değildir. Bu, lisanın mahiyetinden doğan bir şeydir. Lisan karşımıza, muhtelif kısımları arasında sıkı bir bağlılık olan bir bütün, bir uzviyet olarak çıkmaktadır. Filhakika konuşma, söyleneni anlama, okuma ve yazma gibi muhtelif dil faaliyetleri arasında sıkı bir münasebet vardır. Binaenaleyh okuma, tahrir, imlâ, dilbilgisi gibi ayrı dil derslerini mücerret olarak ele almak, lisanın mahiyetine aykırı bir hareket olur. Hakikî dil terbiyesi, bir lisanı böyle muhtelif zaviyelerden mütalâa etmek suretiyle değil, bilâkis onu bir bütün halinde kavramakla temin olunabilir. «Türkçe derslerinin bütünlüğü» işte bu zaruretin mahsulüdür.

1936 programı, türkçe derslerinin bütünlüğünü şu şekilde tebarüz ettirmektedir:

«Ötedenberi türkçe unvanı altında toplanan okuma, inşat, tahrir gibi faaliyetlere ayrı birer ders olarak değil, ilkokulda birbirini tamamlayıcı mahiyette bir kül olarak

bakmalı, bilgilerini, duygularını ve düşüncelerini sözle veya yazı ile anlatmağa ve söylenenlerle yazılanları iyice anlamağa alıştıran birer vasıta olarak dikkate alınmalıdır» (3)

Türkçe derslerine ayrılan saatlerden istifade hususunda öğretmenlere verilen serbesti iki şekilde kendini gösterir:

1. Türkçe grupuna dahil olan derslere istenildiği kadar zaman ayırmak,

2. Ayni ders saati içinde, muhtelif türkçe dersleriyle alâkadar faaliyetlere yer vermek.

Eski programlarda türkçe derslerinden her birine tahsis edilen zaman, programların haftalık ders cetvellerinde ve her dersin müfredatının başında açık olarak gösterildiği halde, 1936 programında böyle kayıtlara tesadüf olunmamaktadır. Bunda Türkçe derslerinin bütününe ayrılan ders saatinin haftalık ders cetvelinde kaydı ile iktifa olunmuştur. Binaenaleyh her öğretmen elindeki zamanı, sınıfın ihtiyacına göre istediği şekilde kullanabilecektir.

Bu vaziyet ayrıca, öğretmenin türkçe derslerinde, münferit ders esasına uygun bir zihniyet edinmesine ve böyle bir zihniyeti tatbikata kalkışmasına mani olacaktır. Öğretmen, sadece okuma faaliyetinin, sadece imlâ veya tahrir çalışmalarının yer aldığı keskin hudutlu dersler yapmıya kalkmıyacak, yerine ve ihtiyaca göre bunların bir kaçına bir arada yer verecektir. Fakat 1936 programı türkçe dersleri arasındaki bu tedahülü şu şekilde bir kayda tâbi tutmaktadır:

«Ancak bu işler yapılırken her dersin kendine ait tekniği birinci plânda kalacaktır.» Binaenaleyh bir türkçe dersi esas itibariyle tahrir dersi olacak ve fakat bunda okuma faaliyeti de, imlâ faaliyeti de yer alacaktır.»

Bu düşünceler, temerküz esasının türkçe derslerine tatbikinden başka bir şey değildir.

II.

Sözle İfade

1. Umumî Düşünceler

Sözle ifade, yeni köy okulu programının da tasrih ettiği gibi, «hem hayatî değeri, hem de türkçe öğretiminin temelini teşkil etmesi itibariyle» büyük bir ehemmiyeti haizdir.

Çocuk için ilk ve tabiî ifade vasıtası sözdür. Sözle ifade, yetişkinlerin de en çok kullandıkları bir anlaşma vasıtasıdır. Günlük hayatımızda bunun ne mühim rol oynadığı hepimizce malûmdur. Fakat sözle ifade, meramın ifadesi için bir vasıta olduğu kadar, imlâ, tahrir ve dil bilgisi (gramer ve sentaks) dersleri için de bir temeldir. Doğru yazmada, doğru telâffuzun mühim rolü vardır. Başlangıçta, konuşulanların yazı şekline dökülmesinden başka bir şey olmıyan tahrir için, doğru konuşmak esastır. Gramer ve sentaks bilgileri için çıkış noktası teşkil edecek olan dil duygusu ve dil şekillerini kullanmada güven ise, ancak, düzgün konuşmada lüzumu kadar mümarese ile elde olunabilir. Bu itibarla sözle ifadeye hususî bir ehemmiyet atfetmemiz icap eder.

Bu münasebetle çocuk dilinin geçirdiği tekâmül merhalelerini gözden geçirmek faydalı olacaktır.

2. Çocuk dilinin oluşu

Çocukta ilk ses tezahürü bağırmadır. Preyer'e göre bu - tıpkı esnemek… gibi bir refleks hareketidir (açlığa, susuzluğa, soğuğa veya bedenî bir vecea karşı). Bu bağırma hareketinin her ne kadar dil bakımından değeri yoksa da, bu, ilk günden itibaren teneffüs ve ses organlarını faaliyete sevketmesi itibariyle konuşmıya hazırlık mahiyetindedir.

Takriben üçüncü aynı başlangıcında bağırmanın yanında lallen (evüldemek) mevki alır. Bu, bağırmadan, bir memnuniyet, hoşnutluk hali olarak ayrılır ve tıpkı kol, bacak ve el hareketleri gibi hareket temayülünden vücut bulur. Bu, başlangıçta, ses uzuvlarının harekî bir boşanmasından başka bir şey değildir. (Çocuk bütün saitleri ve bilhassa a ve e yi; hemen hemen bütün samitleri, hassaten b, p, m yi; ayrıca hiç bir yetişkinin taklit edemiyeceği bir takım sesleri çıkarır. Bu sesler, hiç bir kültür lisanında yoktur ve bunları grafik bir şekilde tesbite imkân bulunmaz). Bu sesler zamanla biribirine bağlanarak en basit hece şekillerini alırlar. Çocuk bunları dinlemekten hoşlanarak tekrarlar. Oyun tarzında tekrarlanan bu Lallen - ki tam ve mükemmel dilin bütün sevtî unsurlarını ihtiva eder - çocuğa, ilerideki konuşması için materyel temin ve bu itibarla da çok önemli bir hazırlık teşkil eder.

Tav'î Lallen'i yavaş yavaş yabancıları taklit takip eder. Bu devrede çocuk işittiği münferit sesleri tekrarlamıya çalışır. Bu ses taklitleri ekseriyetle ilk defa olarak ikinci altı ayda kendini gösterir. Yanında bulunanların kendisine söz söylemesine karşı çocuk ta bunlara mukabelede bulunur. Bu, konuşmak olmamakla beraber, çocuğun iç hayatının ilk ifadesidir. «Bu suretle çocuk dile üç cepheden yaklaşır: Lallen ile, mâna taşımayan bir taklit ile, söylenenlere karşı manalı bir aksülâmelle. Esasta ayrı olan bu üf'ulelerin bir vahdet halinde birleşmesiyle asıl lisan başlar.» (W. Stern).

Asıl konuşmayı öğrenmek, umumiyetle 1-1;3 yaşta başlar. Bundan sonraki zaman W. Stern tarafından dört devreye ayrılmaktadır:

Birinci İnkişaf Kademesi (1-1;6yaş)

Çocuk bu kademede bir kelimelik cümlelerle ifade de bulunur. Bühler'e göre çocuğun bu devrede kullandığı kelimeler, eşyayı adlandırmazlar, his ve isteği izhara yararlar. (Meselâ çocuk «Baba» dediği zaman bu, «baba beni al» gibi arzuyu ifade eder veya çocuğun babasını göstermesinden mütevellit sevincini aksettirir).

Gerek bu kademe, gerekse Lallen devresi için mühim olan cihet çocukların henüz söyliyemeyecekleri şeylerden bir kısmını anlamaları veya hiç değilse sezmeleridir. Şu halde başkalarıma söylediğini anlamak, mânalı konuşmaya tekaddüm etmektedir.

İkinci İnkişaf Kademesi (1;6-2)

Çocuk bu lisan kademesinde dilin değer ve ehemmiyetini anlar ve ona elde etmek arzusunu gösterir. O, her şeyin bir adı olduğunu, binaenaleyh, kelimelerin yalnız hissen yaşanan ve istenen şeylere değil, çok kere tamamiyle muayyen ve ekseriya objektif mahiyetteki şeylere tekabül ettiğini anlar ve eşyanın adlarım sormaya başlar. Bu devrede çocuğun kelime hazinesi çok genişler. Önce isimler, sonra fiiller ve nihayet sıfatlarla edatlar kazanılır. Bu bizzat elde edilen kelime hazinesi, çocuğun alâkasını muhit olan şeylere tekabül eder. (Ebeveyn ve akraba, oyuncaklar, ehlî hayvanlar, gıdalar, elbiseler, ev eşyası, çocuğun dikkatini çeken sesli ve hareket halinde olan şeyler) Adı öğrenilen eşyanın sahası gittikçe genişler ve ilk inkişaf kademesinde henüz hâkim olan nida tarzındaki ifade şekilleri, objektif manalı kelime nevilerinin arkasında mevki alırlar. Çocuğun ilk kelimeleri hemen daima, işitilen kelime seslerinin son derece

basitleşmiş şeklini gösterirler. Sesleri değiştirmekte vaki olur. Tek kelimeli cümlelerin hâkimiyeti nihayet bulur. İki ve müteaddit kelimeli cümleler kendini gösterir.

Üçüncü İnkişaf Kademesi (2-2;6)

Bu kademenin esas farikası, kelimelerin canlılık ve değişme kabiliyeti kazanmasıdır. Bu zamana kadar çocuğun kullandığı kelimeler katı, elastikiyetten arı idi. Ayni şekillerin tekerrürü, çocuğu kıyas şeklinde icatlara götürür. Bittabi bu sırada birçok yanlışlar yapılır. Bu inkişaf birçok seneler devam eder.

Şehirlerde 4-6, köylerde 6-10 yaşına kadar olan çocuklar, dilin incelikleriyle mücadele ederler. Cümleler, esas cümleden ibarettir. Bununla beraber bunlar daha uzunlaşır, mütenevvi tarzda şekillenmiş hikâye, nida ve istifham cümleleri teşkil olunur. Eşyanın adlarına inhisar eden sualler, bunların bulundukları yere intikal ederler. Cümlelerde kelimeler yerli yerinde kullanılmaz. Çocuk ehemmiyetli bulduğu kelimeyi cümlenin başına geçirir. Kelimeler yığın halindedir.

Dördüncü inkişaf Kademesi (2,6 - 3)

Bu kademenin farikası, mütemmim cümlenin zuhurüdür. Bittabi esas cümle ile mütemmim cümlenin bağlan ve sairesi eksiktir. Fakat muhtevadan ve cümlelerin sıralanışından bu keyfiyet sarih olarak görülür. Çocuk ikinci sual yaşına dahil olur. Artık «ne» ve «nerede» tarzında sormaz; «ne zaman» ve «niçin» tarzında sorar. Bu sualler her zaman öğrenme arzusiyle sorulmaz. Bunlar başlangıçta bedenî ihtiyaçlarla henüz sıkı bir şekilde alâkadardır. Bu kademenin diğer farikası da, çocuğun kendiliğinden kelime teşkilidir.

Çocuğun üçüncü veya dördüncü yaşın nihayetine kadar lisan bakımından yaptığı ilerleme fevkalâde bir zihin faaliyetidir. Stern'e nazaran, beşinci yaşa kadar konuşma lisanının kazanılmasına ait gereken esas kurulmuştur. Bittabi çocuğun dili olgun şeklini almış değildir. Bunun için bütün çocukluk devresi kâfi gelmiyecektir. Bunu takip eden inkişaf kademelerinin de kendilerine göre farikaları vardır. Sekiz yaşında bir çocuk on bir yaşındakinden başka türlü konuşur. Fakat bu müteakip inkişaflar, bu söylediğimize göre küçük kalır. Her ruhî fonksiyonun kendine göre esas zamanı vardır kaidesi, lisana da şamildir.

Bu söylenenler normal çocuk içindir. Dilin inkişafında aile vaziyetinin, şehir veya köy muhitinin de çok tesirleri vardır. O itibarla çocuklar arasında bu bakımdan büyük fark mevcuttur.

Normal şekilde terakki gösteren çocukta lisanı tekâmül 3 veya 4 üncü yaştan 6 ıncı yaşın sonuna kadar, bilhassa kelime hazinesinin zenginleşmesi, değişen kelimelerin daha yerinde istimali ve daha şümullü cümlelerin kullanılması tarzında tecelli eder. Çocuk dille ifadede gittikçe emniyet kazanır; her madde, her faaliyet ve her vasıf için daha sür'atle bir işaret bulur. Konuşması seyyal bir şekil alır. Anlatma ve sual sorma arzusu gittikçe artar. Her ne kadar ifade tarzı Berthold Otto'nun «yaş dili» adını verdiği bir nevi çocukça hususiyeti ihtiva ederse de, normal inkişaf gösteren ve doğru bir tarzda sevk ve idare edilen çocuk, okula girerken, en yakın muhitine ait eşya ve tezahürler hakkında herkesçe anlaşılabilecek tarzda idarei kelâm edebilir.

Birinci sınıf öğretmeninin vazifesi, 8 yaşındaki çocuğun lisan kademesini iyi bilmektir. Krause, normal inkişaf eden ve ev şartları müsait olan ve şehirde büyüyen 6 yaşında bir erkek çocuğun kelime hazinesini ölçüyor. Bulduğu 1700 kelimeden 930 unu isimler, 520 sini fiiller, 100 ünü sıfatlar, 50 sini sayı sıfatlan, 35 ini zamirler, 5 ini nidalar, gerisini de edatlar teşkil ediyor; Huth ta 4 - 6 yaşındaki çocuklarda mütemmim cümlelerin istimali üzerinde bir araştırma yapıyor ve 6 yaşındaki çocukların cümlelerinin dörtte üçünün doğru teşkil edilmiş olduğunu tesbit ediyor. Schlagın elde ettiği neticelere göre de 6 yaşındaki çocukta cümleler 1-13 kelimeden terekküp etmektedir. 602 cümleden: 119 cümle 4, 100 cümle 3, 98 cümle 5, 48 cümle 6, 65 cümle 2, 45 cümle 7, 34 cümle 1, 27 cümle 8, 12 cümle 10, 9 cümle 9, 4 cümle 11, 4 cümle 12 kelimeden, yalnız 1 cümle 13 kelimeden terekküp ediyor. 8 yaşındaki çocukta azamî kelime 17 yi bulur. En fazla kullanılan cümle de (artık 4 kelimeli değil) 6 kelimeli oluyor. Kelime tekerrürlerinin yanında, çocukların, kullandıkları kelime ve cümle şekilleriyle hakikî mânayı verip vermedikleri ve muhtevası itibariyle doğru olan ifade şekillerinin muhtelif vaziyetlerde ayni derecede suhuletle kullanılıp kullanılmadığı gibi iki nokta da ehemmiyetlidir. Pihllmann'ın yaptığı tecrübeler, birçok kelimelerin mânasını bilmememin, muhtelif kelimelerin, bilhassa âletlere, maddelere, tabiat eşyasına, içtimaî - ahlâkî ve dinî mefhumlara mütaâllik kelimelerin kullanılmasındaki beceriksizlik ve emniyetsizliğin ilkokulun orta devresine kadar (üçüncü sınıfına demek) devam ettiğini göstermiştir. Her öğretmen çocuğun şey'î tasavvuruna henüz hakkiyle

sahip olmadığı birtakım kelimeleri işidip kullandığını ve birçok kelimelerle cümle nevilerinin yetişkin lisanını yarı şuurlu, yarı şuursuz taklidinden başka bir şey olmadığını bilir. Karl Linke de 9-13 yaşlar arasındaki çocukların (526 çocuk) ve ilk tahsil görmüş yetişkinlerin tahkiye kudretlerinin derecesini araştırıyor. Tespit ettiği küçük bir hikâyeyi okuduktan sonra, onlardan bunu yazmalarını istiyor. Bu araştırmadan çıkan neticeler şunlardır:

Çocuk dilinin esaslı iki hususiyeti, kelime hazinesiyle, cümle kuruluşunda kendini gösterir. Kelime hazinesi, çocuğun tasavvur hazinesine, cümle kuruluşu ise, bu tasavvurların bağlanış tarzına tekabül eder. Muhtelif yaştaki çocukların konuşma tarzları arasında mevcut olan fark, zannedildiği kadar büyük değildir. Çocuk diline has ifadelere, 13 yaşına kadar tesadüf olunur. Onun için muayyen yaşlara tekabül etmek üzere muayyen dil kademeleri tefrik etmek mümkün değildir. Bir talebenin konuşmasındaki farkta, onun yaşından ziyade muhiti, temasları ve aldığı terbiye müessir olur. Bazı hallerde 9 yaşındaki bir çocuğun dilinin yetişkin lisanına, 11 ve 10 yaşındaki çocukların dilinden daha ziyade yakın olması, bununla izah olunabilir.

Diğer önemli bir netice de, münevver olmıyan yetişkinlerin konuşma tarzının çocuklarınki ile esaslı noktalarda birleşmesidir. Halk Edebiyatının çocuklara hitap edebilmesi de bununla kabili izahtır. Berthold Otto, çocuk diliyle konuşmaya, fazla tahsil ve terbiye görmemiş (çıraklar, mürettipler ve amele) insanlarla konuşmıya çalışmak suretiyle varmıştır.

Çocuk dilinin oluşuna ait olan bu neticeler bizim için enteresandır. Ancak bunları olduğu gibi ve bütün teferrüatiyle kendimize maletmemiz, kanaatımca, tehlikeli olur. Çünkü biz, başka bir dile sahip bulunuyoruz. Çocuklarımızın konuşmalarında, bu dilin bünyesinin tesiri olması gerektir.

Dipnotlar:

[1] İlkokul derslerine toplu bir bakış

[2] İlkokul derslerine toplu bir bakış

[3] İlkokul programı S: 39.

Yeni Kültür, S.41, Mart 1940, s.42-53

3.37. TÜRKÇE ÖĞRETİMİ (*) SÖZLE İFADE

Fuat BAYMUR

3. Nakil ve Hikâye

Derslerde çocuk dilini devamlı şekilde işletmek ve bu sırada fikirleri sözle ifade hususunda ona emniyet, seyyaliyet ve tenevvü kazandırmak için en müessir vasıta, nakil ve hikâyedir. Bütün derslerde her fırsatta yer verilmesi lazım gelen nakil ve hikâye, bilhassa hayat bilgisi mevzularının konuşulması sırasında en geniş mânasiyle tatbik sahası bulur.

Nakil ve hikâye işinde Sno plânda hatıra gelecek olan talebedir. Bittabi öğretmen bunun için gereken zemini hazırlar ve talebeye hız verir. Diesterweg haklı olarak: «geveze öğretmen, en fena bir öğretmendir.» der.

Öğretmen, nakledenin sözünü mümkün olduğu kadar az kesmeyi kendisi ve sınıfı için şiar edinmelidir. Mütemadi müdahale, fikirlerin teselsülünü ve dille canlandırılmasının akışını bozar. Bunun neticesi olarak çocuğun cesareti kırılır. Onun için öğretmen söyliyeceklerini, talebe sözü bitirdikten veya bir bahsi tamamladıktan sonra söylemelidir. Çocuğun anlatması hakkında, fikrini beyan ederken o, mümkün olduğu kadar mutedil ve teşvikkâr olmalıdır. Çünkü dil doğruluğu zamanla ve yavaş yavaş temin olunabilir.

Bu anlatmıya muhtelif çocuklar da katılırlar. Birisi ötekinin sözünü tamamlar ve yanlışlarını düzeltir. Anlatılan mevzu, çocukların çeşitli suallerine, itirazlarına, şüphelerine ve mütalâalarına yol açar ve bu suretle serbest ders görüşmesi dediğimiz konuşma şekli vücut bulur. Monoton bir sual cevap alış verişinin yerine, mümkün olduğu kadar çocukların bol ve fakat makul nakilleri, hikâyeleri ve sualleri kaim olmalıdır. Çünkü talebenin dille ifadedeki meharetini artırmak, onun yeni bilgiler edinmesini temin etmek, bu sayede mümkün olur.

Nakil ve hikâye hazzı, her normal çocukta mevcut olan, tabiî bir ifade temayülünden doğar. İlk zamanlardaki utangaçlık, ya çocuğun yeni bir muhitle

karşılaşmasından, yahut okul hakkında ebeveyn tarafından yapılan fena telkinlerden ileri gelir. Öğretmen, teşvikleriyle bunu kolayca giderebilir. (Bilhassa köy okullarında bu mesele çok mühimdir.)

Bu suretle öğretmenin, talebenin serbest nakil ve hikâyesi karşısındaki vaziyeti tamamen değişmiştir. Eskiden talebeden birinin sorulmadan kendi hayatına ait enteresan bir şeyi anlatmıya kalkması bir cürümdü. Bugünün öğretmeni ise talebenin tav'î nakil ve hikâyesini bizzat harekete geçirmek ve bundan geniş ölçüde faydalanmak ister. Bu anlatmalar, ayni zamanda öğretmene, talebenin zihnî muhtevası hakkında da bilgi verir. Nelerin mevcut, nelerin gayri mevcut olduğunu, nelere bir şeyler katmak, neleri yeniden temin etmek gerektiğini gösterir. Her çocuğun nakil ve hikâye ediş tarzından, öğretmen onun dil itibariyle hangi inkişaf kademesinde bulunduğunu, ne gibi eksikleri olduğunu anlamak imkânını da kazanır.

Konuşma işinde muvaffak olmak için, çocukların, okula geldikleri ilk günden itibaren, kendi tabiî ve tesirden âri çocuk dilleriyle konuşmalarına imkân vermelidir. Çünkü onları ta başlangıçta yetiştiren dille konuşturmıya kalkışmak, evvelce de bahis mevzuu olduğu gibi, bizi muvaffakiyetsizliğe götürür. Bu, çocuktan muhtevası olmıyan bir şekil talep demek olur. Çocuktan, kendi tasavvur ettiğini, duyup yaşadığını ifade etmesini istiyorsak, o takdirde nekadar nakıs görünürse görünsün, onun tabiî dilinin hakkını vermeliyiz.. Çocuk mikyasında bu dilin gayri mütekâmil olmadığını, onların kendi aralarında anlaşmalarından anlarız. Derslerde, başka bir dil ile konuşmaları istendiği için konuşamıyan çocuklar, yalnız kaldıkları zaman kendi aralarında nasıl suhuletle ve akıcı bir şekilde konuşurlar. Bahçede veya oyun yerinde bu kadar suhuletle ve iyi konuşan çocuklar, sınıfta sanki başka birer mevcudiyet olurlar. Çocukların hiç olmazsa başlangıçta böyle «şahsî üslûpları» ile konuşmalarına müsaade olunmalıdır. Bu, ileriki dil meharet ve iktidarının kökünü teşkil eder. Çocuğun kendine mahsus tabiî ifade tarzı, bittabi onun dil sahasındaki inkişafının muayyen bir kademesini teşkil eder. Çocuk, münevver yetişkinlerin kullandığı dile, zamanla akıl erdirir ve nihayet buna tesahup eder. İyi konuşan bazı çocuklarla öğretmen, bu işte rehberlik ederler. Onların konuşmaları öteki çocuklar için örnek olur.

Öğretmene söz, konuşulan mevzua ait müşahedelerini, yaşamalarım veya başkalarından öğrendiklerini bildirmek mevzuubahis olduğu zaman, düşer. Öğretmen

nasıl konuşmalıdır? Talebenin kendisini anlıyabilmesi için, onun, mümkün olduğu kadar, çocuk diliyle konuşması gerektir. Burada bir itiraz varit olabilir: İyi ama çocuklar bu şartlar altında kendi dillerinden dışarı çıkamazlar Bu itiraz o kadar varit değildir. Çünkü çocukla konuşan herkes onun lisanını kullanmaz. Ayrıca bu itiraza şu şekilde cevap vermek mümkündür: Çocuk, muayyen bir konuşma tarzında tevkif edilemez. Çünkü çocuk yeni tasavvurlar kazandıkça onun kelime hazinesi de zenginleşir. Bu vetireyi kimse durduramaz. Fakat buna mukabil çok mühim diğer bir itiraz yürütülebilir: öğretmen çocuk diliyle nasıl konuşabilir? Filhakika çocuk diliyle konuşmak zor bir iştir. Pratik olarak öğretmen, çocuklarının kendi sözlerini anlamaları için iki çareye başvurur: Talebe seviyesinde olmıyan kelimeleri kullanmaz, sonra onların seviyesine hitap eden mevzuları ele alır. Bu mevzular, tabiatiyle çocukların anlıyabilecekleri bir lisanı icap ettirir. Yüksek sınıflarda öğretmenin, lisanının zengin olmasının sebebi, talebenin bu yaşta daha ileri bir lisana sahip olmasından değil, başka mevzuların, başka bir dil kullanmayı mecburî kılmasındandır. Bittabi bunun tahakkuku için ilk şart, öğretmenin konuşurken tabiiliği muhafaza etmesidir. «Tabiilik, çocukların kalbini kazanan, onları dile getiren bir sihirbaz değneğidir!» İçten olmıyan sun'î ve zoraki konuşmalar, talebe üzerinde müsbetten ziyade menfi tesir yapar. Berthold Ottoya göre, bir mevzuu çocuk diliyle formüle etmek için, onu gayet iyi, bütün etrafiyle bilmek lâzımdır.

Yeni Kültür, S.44, Nisan 1940, s.72-74

3.38. TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE YARDIMCI FAALİYETLER

A.Rıza ÜLGEN
Akşehir: Ortaokul Türkçe Öğretmeni

II (*)

Çocuğun meydana getirdiği okuma kitabı: Güzel ve faydalı yazılar kolleksiyonu

Yalnız (Okuma kitabı) na inhisar eden bir türkçe öğretimi verimsiz olmağa mahkûmdur. Türkçe, (Düşünme, araştırma, okuma ve ifade etme) gibi faaliyetlerden müteşekkil bir bütün olduğuna göre, çocuk için, bu faaliyetlere bol bol imkân hatırlamak gerektir.

Gazete ve mecmua bize bu imkânı hazırlıyacak bir hayli malzemeye maliktir. En taze haberi gazete verir, canlı malûmatı yine gazetede bulmak mümkündür. Yeni keşifleri çabucak gazetelerden öğreniyoruz. Yeni çıkan kitaplardan, önce gazeteler vasıtasiyle haberdar oluyoruz; bu kitaplara ait tenkit ve münakaşalara hemen ancak gazete ve mecmualarda tesadüf edilebilir. Gazete ve mecmualarda öyle yazılar çıkar ki, onları başka yerde bulmak çok defa mümkün olamaz.

Gazeteler, her sınıf okuyucunun ihtiyacına cevap vermek maksadı ile konularda değişikliğe önem vermekte ve bu konuları salâhiyetli kalemlere yazdırmağa itina etmektedirler. Bunların her keseye elverişli olmaları ve hemen her yerde tedarik edilebilmeleri değerlerini çoğaltmış ve gazeteyi, bugünkü medenî adamın günlük fikrî, gıdalarından biri haline getirmiştir. Bunun için her işini bilen tüccar, esnaf, çiftçi ve memurun evine mutlaka bir gazete girmektedir.

Çocukların gazete okumaları faydalıdır. Fakat bu faydayı devam ettirmek hattâ artırmakla kabildir. Öğrencilerimiz için gazetenin şöyle bir göz gezdirilip bırakılmasını kâfi göremeyiz. Onlara, kendilerini ilgilendiren kısımların kesilmesi ve saklanması itiyadını kazandırmak lâzımdır.

Kesilen bu, (Güzel ve faydalı yazılar) dan bir kolleksiyon vücude gelecektir. Bu kolleksiyon, çocuğun her zaman başvuracağı, sık sık yenisini ilâve edeceği ; tamamen kendi zevkini, temayüllerini ifade eden, bir kelime ile, çocuğun şahsiyetini temsil eden bir (Okuma kitabı) dır.

Bu kitabı her çocuktan ve en küçük yaştan itibaren tereddütsüz istiyebiliriz. Çocuk büyüdükçe (kolleksiyon) da kemiyet ve keyfiyet bakımından ve çocuğun ruhî gelişmesine muvazi olarak ilerliyecektir; ve çocuk bizzat kendi inkişafını, kendi tertip ettiği bu (Okuma kitabı) ile tetkik ve kontrol etmek gibi bir (Kendi kendini murakabe ve terbiye) itiyadı kazanacaktır.

(Güzel ve faydalı yazılar kolleksiyonu) na şu tip yazılar girebilir:

1. Önemli yurt ve dünya hadiselerine ait yazılar (Cumhuriyet Bayramı, Erzincan zelzelesi, Amerika İstiklâli ve Fransız İhtilâlinin yıldönümleri gibi)
2. Fıkra ve makaleler
3. Nutuk ve konferanslar
4. Edebî ve tarihî hikâye ve fıkralar
5. Tenkit ve münakaşalar
6. Şiirler
7. Sağlık öğütleri
8. Çiftlik, sebzecilik ve bahçeciliğe dair yazılar
9. Seyahat mektupları
10. Türk ve dünya büyüklerine dair biyografiler
11. Monoloklar ve diğer mizahî yazılar
12. Eski ve yeni san'at eserlerine dair resimler
13. Yurdumuza ve yabancı illere ait fotoğraflar
14. Harita, grafik ve istatistikler
15. Karikatürler.

Bu koleksiyon:

A. Çocuğun yurduna ve dünyaya ait ilgisini artıracak,

B. Onu araştırma ve incelemeğe alıştıracak,

C. Ona ağızdan ve yazı ile ifade için malzeme hazırlıyacak,

Ç. Okuma zevkini yükseltecek,

D. Güzel ve faydalı şeylere devamlı ilgi ile birlikte kitap ve kütüphane merakı uyandıracak,

E. Her iyi ve güzel şeyin saklanması için onda faydalı bir itiyat husule getirecektir.

Her çocuk, böyle bir kolleksiyon yapabildiği gibi, bir sınıf öğrenicileri tarafından müşterek olarak ta bu kolleksiyon hazırlanabilir.

Bu suretle toplanan yazılardan uygun olanlarının sınıfta veya okul müsamerelerinde okutulması veya anlattırılması bu güzel faaliyeti tamamlıyacaktır.

(*) Birinci makale 40 numaralı dergide (Çocuk için müsamere) adı ile intişar etmiştir.

İlköğretim, C.3,S.45, Nisan 1940, s.422

3.39. TÜRKÇE ÖĞRETİMİ [1] Dil Bilgisi Öğretimi III

Fuat BAYMUR

1. İlkokulda Gramer

- Üstad Ali Ulvi Elöve'ye -

Eskiden yanlış bir kanaat vardı: çocuğun doğru konuşması ve doğru yazması için, gramer bilmesi lâzımdır, denilirdi. Bu kanaata göre, çocuk muayyen bir lisan şeklini doğru olarak kullanmadığı takdirde, ona bununla ilgili lisan kaidesini öğretmek kâfi idi. Bu suretle anadilinin bir takım tarifler ve kaidelerle öğrenileceği zannediliyordu. Halbuki çocuk anadilini işitmek ve konuşmak suretiyle elde eder. Binaenaleyh ilk sınıfların vazifesi, talebeye okuma ve yazmanın yanında, doğru işitip doğru konuşmayı da öğretmektir. Bu sınıflarda dil bilgisi, dil mümareseleri halinde mevki alır. Lisan tezahürlerini - dil müşahedeleri ve basit dil kanunlarını işleme yardımiyle - kavrama işine, ilkokulun ikinci devresinde geçilebilir. Lisan, çocuk için başlangıçta sâdece ifade vasıtasıdır, başlı basma bir tetkik mevzuu değildir. Çocuk tabiat hâdiselerini müşahede eder, tabiat tezahürleri üzerine düşünür, gördüklerini resimle ve lisanla canlandırır, tasvir eder. Çocuğun tefekkürü şey'îdir. Lisan tezahürlerini müşahede etmek ve bunlar üzerinde düşünmek, çocuk için yabancı bir şeydir. Lisan onun için, idrâklerini, duyuşlarını, isteklerini ifade için bir vasıtadır. Bu sekide çok değerli bir vasıta olan lisan, bir tetkik mevzuu halini alınca, çocuk bundan bir şey anlamaz. Bu, tıpkı çocuğun, oyunda yaptığı hareketleri tahlil etmesine veya neş'esini izhar için çıkardığı sesleri irtifa, şiddet ve imtidat bakımından ayırt etmesine benzer. Dil bilgisi okutmak, ifade ve tebliğ vasıtası olan lisanın kaidelerini çocukta şuurlandırmak demektir. Talebenin, öğretmenin istediği şeye akıl erdirmesi için, çocuğun ifade vasıtası olarak kullandığı dil şekilleri üzerinde devamlı mümareseler yapmak suretiyle durmak ve bunları dil tetkikleri için çıkış noktası yapmak icap eder. Çocuk bir kere kendi lisanını tetkike, müşabih ve mümasil tezahürleri kavrayıp bunlardan neticeler çıkarmıya alıştığı vakit, dil bilgisi öğretimi - önce zuhurat öğretimi halinde - başlar. Dil bilgisine ait prensipleri değil de çocuk ruhunu esas olarak kabul edenler, çocuğun inkişaf kademesine uygun bir dil öğretiminin güçlüğünü ve zaruretini anlamış olurlar. Çocuğun lisana nasıl hakim olduğunu, yeni lisan şekilleri karşısında nasıl mevki aldığını, bunları dil hazinesine nasıl malettiğini, lisan terbiyesinin hangi

kanunlara tâbi olduğunu bilmek lâzımdır. Bir lisanı sonradan öğrenen bir yetişkin, bizim için bu hususta misal olamaz. Çünkü böyle birisi daha evvel başka bir lisana sahiptir. Yeni dili, evvelkisi ile mukayese etmek suretiyle öğrenir. Halbuki çocuk mukayeseye zemin teşkil edecek başka bir lisan bilmez, lisan kanunları hakkında fikir sahibi değildir. Biz lisan öğretiminde Hildebrand'ın talebelerini gözönünde tutacağız. Yani çocuğun kullanmakta olduğu dili hareket noktası olarak alacak, konuşulan ve duyulan lisana esas ehemmiyeti verecek ve talebenin lisanı bizzat müşahede etmesine, lisana ait kaideleri bizzat bulmasına ve bu suretle onun bizzat faaliyette bulunmasına önem vereceğiz.

2. Hayat mevzuları içinde dil mümareseleri

İlk devrede dil mümareseleri, mevzularını hayat ünitelerinden alır (Hayat bilgisi mevzuları içinde dil mümareseleri). Her mevzu bunun için kâfi derecede imkân hazırlar. Hattâ Kari Linke, çok ileri giderek, bir tek hayat mevzuunun, dört sınıflı temel okulunda bütün dil mümareseleri için zemin olabileceğini söylüyor. Öğretmen bütün bu imkânlar arasında bir seçim yapmak, çocukların kullanmakta güçlük çektikleri dil şekilleri üzerinde durmak mecburiyetinde kalacaktır (Yani en çok yapılan hatalara göre bir seçim). Binaenaleyh öğretmenin, muayyen bir hayat mevzuu içinde, çocukların ihtiyaç göstereceği şekilde bir temrine yer vermek için, misâl bulamamak gibi bir endişesi olmamalıdır.

Umumî olarak bir ünite içinde dil mümareselerine esas olacak mevzular şunlardır:

3. Bir hayat mevzuu içinde dil mümareselerine zemin teşkil edecek olan noktalar

1. Hayat mevzuu münasebetiyle geçen insan, hayvan ve eşyanın adlarının yazılması (isimler).
2. Bunlardan tek ve çok olanlar (müfret, cemi)
3. Temellük, nisbet, bir şeyin cinsinin ve neden yapıldığının izahı (izafet)
4. Kimi (neyi) gördüm? (mefûlün bih)
5. Kime (neye) rasgeldim? (mefûlünileyh)
6. Kimden yol sordum? (mefûlün anh)
7. İnsanların, hayvanların, eşyanın nerede bulundukları; bir hâdisenin nerede ve ne vakit geçtiği (mefûlünfih)

8. Bir hareketin kiminle, ne ile yapıldığı (mefûlün maah)
9. Bir şeyin kim için, ne maksatla yapıldığı (mefûlün leh)
10. İnsanlar, hayvanlar ve eşya ne yapıyorlar, ne yaparlar? (hal - muzari)
11. İnsanlar, hayvanlar ve şeyler ne yaptılar (mazi)
12. İnsanlar, hayvanlar ve şeyler ne yapacaklar? (istikbâl)
13. Başka birisinin başından geçeni anlatmak (nakliye sigası)(2)
14. Biri başından geçeni anlatıyor (müfret mütekellim)
15. Başkasına ait bir şeyi anlatmak (müfret gaip)
16. Bir kaç kişi ile birlikte yapılan bir şeyin anlatılması (cemi mütekellim)
17. Birinin birkaç kişi ile görüşmesi (cemi muhatap)
18. Birinin başkalarına ait bir şey anlatması (cemi gaip)
19. Nidalar, emirler (emri hazır, emri gaip, nehyi hazır, nehyi gaip)
20. İnsanların, hayvanların, eşyanın başkalarının tesirile maruz kaldıkları haller (meçhul şekli)
21. Şarta bağlı olan hareketler, haller (şart sıygası)
22. Yapılması veya yapılmaması gereken haller (fili vücubî)
23. Yapılması mümkün olan veya olmıyan hareketler (filî iktidarı)
24. İnsanların, hayvanların, eşyanın nasıl oldukları (sıfatlar)
25. Kelime teşkili, iştikak, terkip; kelime ailesi
26. Kelimenin manası, mana değişiklikleri
27. Hususî tâbirler, ifadeler.

Bütün bu dil mümareseleri, talebede gramer görüş ve kavrayışının bulunmadığı bir devirde, dil duygusile, dil itiyadına dayanan, dili doğru kullanmayı temin ederler.

4. Bir hayat mevzuun içinde yapılacak olan dil mümareselerine ait bir misal

Mevzu: Nakil vasıtalarından tren.

Bir istasyonun ve oradaki faaliyetin tetkiki. Sınıfta müştereken konuşma. (3)

İmlâ dersinde «İstasyonda gördüklerimiz» mevzuu üzerinde şu kelimelerin yazılması:

a) İstasyonda görülen, insanlar ve hayvanlar: hamallar, yolcular, uğurlayıcılar. Polis, gişe memurları, İstasyon şefi, makinist, kondüktör, kontrol memuru, gazeteci, sepette görülen kedi, kafeste bulunan kuşlar...

b) İstasyonda görülen şeyler: istasyon, kapılar, hol, gişeler, biletler, bekleme salonları, büfe, peronlar, katar, lokomotif, furgon, posta vagonu, eşya vagonu, yolcu vagonları, yataklı vagon, lokantalı vagon, kompartiman, raylar....

c) Levhalar: banliyö, birinci mevki, ikinci mevki, üçüncü mevki; birinci ve ikinci mevki yolcularına mahsus bekleme salonu.. Büvet. İkinci perona gider. Ankara - Haydarpaşa, Ankara - İzmir...

1. İstasyonda görülen insanlar: yolcu, uğurlayıcı; hamal, memur, istasyon müdürü, makinist, kondüktör... (isimlerin mücerret halleri)
2. İstasyonda görülen şeyler: hol, gişe, tarife, bekleme salonu, büfe, peron, vagon, lokomotif... (mücerret)
3. Yolcu - yolcular,
   Uğurlayıcı, uğurlayıcılar
   Hamal, hamallar
   İstasyon müdürü
   Makinist
   Kondüktör - kondüktörler
   Gişe - gişeler
   Bekleme salonu - bekleme salonları (müfret - cemi)
4. İstasyon kapısı (kapıları), istasyonun holü, kompartımanın kapısı lokomotifin düdüğü, tren tarifeleri, yolcu vagonu; sürat katan, Eskişehir treni, yük vagonu, tahta vagon, demir tekerlek, pirinç tokmak... (izafetler)
5. İstasyonda kimi gördüm:
   Bay Mehmedi, Hasanları, Başvekili, Erzurum trenini, izcileri.. (Mefulün bih)
6. İstasyonda neler gördüm?
   Yolcuların gelip gitmesini, insanların konuşmalarını, çocuğun bağırmasını, yolcuların trene binmelerini, kapıların kapanmasını, kampananın çalmasını, trenin kalkmasını, yolcuların mendil sallamasını...
   (İzafet mefulün bihi)
7. İstasyonda kime rasladım:
   Süleyman Çavuşa, Bay Rızanın Kızma, Evsahibine, Hâkimlere... (Mefûlün ileyh)
8. Tren nereye gidiyor?

Çiftliğ'e, Kayaş'a, İstanbul'a, Kayseri'ye, İzmir'e, Eskişehir'e, Adana'ya, Erzurum'a, Samsun'a.. (Yahut yolcular nereye gidiyorlar?)(Mefûlün ileyh)

9. Hangi trene binileceğim kimden öğrendim?

   Memurdan, gişe memurundan, kondüktörden, polisten, bir yolcudan, hamaldan....

   Kayseri'den, Çiftlik'ten, Etimesgut'tan, Mamak'tan. İzmir'den, Afyon'dan... (mefûlün anh)

10. Tren nerelerden geçer?
11. Çayırlar (tarlalar) arasından, dağlar arasından, ormanlar içinden, dere (göl, deniz) kenarından, şehirlerin içinden, vadilerden, köprüler üzerinden, tüneller içinden... (mefûlün anh)
12. Önümüzden neler geçer?

    Ağaçlar, telgraf direkleri, insanlar, sığırlar, köyler... (mücerret)

13. İnsanların bulundukları yerler:

    Holde, gişede, bekleme salonunda, peronda, vagonda, kompartımanda, pencere önünde... (Mefûlün fih)

14. Trenin kaçta kalktığı, kaçta geldiği:

    Saat birde, üç buçukta, on dokuzu kırk beşte, altıyı yirmi beşte... (mefulün fih), bazen de şöyle olabilir.

    Üçe çeyrek kala, on üçü yedi geçe...

15. Otobüsle istasyona gitmek, hamalla pazarlık etmek, eşya ile vagona binmek, memurla konuşmak, trenle seyahat etmek, yolcularla konuşmak, tanıdıklarla vedalaşmak, mendille selâmlamak. (Mefulün maah)
16. Yola çıkmak için, bilet almak için, trene binmek için, eşyayı yerleştirmek için, bileti kaybetmemek için, kimseyi rahatsız etmemek için, kirletmemek için, uyumak için... (Mefulün leh)
17. Yolcular istasyonda ne yapıyorlar (yaparlar), yaptılar, yapacaklar? Bilet alıyorlar (aldılar, alacaklar), merdivenden iniyorlar, ikinci perona geçiyorlar, tren bekliyorlar, trene biniyorlar, yer alıyorlar, pencereden dışarı bakıyorlar, geçirmiye gelenlerle konuşuyorlar, gazete okuyorlar, sigara içiyorlar, ağlıyorlar, mendil sallıyorlar...
18. Talebe bunları kendisi için söylüyor: (Bileti alıyorum.) karşısındaki için söylüyor: (Sen merdivenden iniyorsun...), birisi için söylüyor: (O tren bekliyor...)...

19. Lokomotif «puf puf!» yapıyor, ötüyor, istim bırakıyor; tren kalkıyor, hareket ediyor, gidiyor, hızlılaşıyor, yavaşlıyor, duruyor; tekerlekler dönüyor, vagonlar sarsılıyor…
20. Biletin başından geçenler:
    Bilet almıyor, kondüktöre (kontrol memuruna) gösteriliyor, cebe konuyor, kaybediliyor, bulunuyor... (meçhul).
21. Eşyanın ne yapıldığı:
    Eşya hamala veriliyor, emanetçiye teslim ediliyor, araba ile trene getiriliyor. Vagona, (furgona) yükletiliyor… (meçhul)
22. Vagonun başından geçenler:
    Vagon süpürülüyor, tamir ediliyor, lokomotife bağlanıyor... (meçhul)
23. İstasyonda görülenler ve işitilenler:
    Koşmak, yetişmek, bağırmak, konuşmak, seslenmek, gülmek, ağlamak, ötmek, kampana çalmak, vedalaşmak... (mastar)
24. Bininiz! Merdivende durmayınız! Kapıyı kapatınız! Müsaade ediniz! Biletler! (emir sıygası)
25. Trene yetişirsem (yetişemezsem), tren kalkmışsa, eşyamı unutursam, bileti alamazsam, trende yer yoksa... (şart sigası)
26. İstasyona vaktinde gitmeli, bilet almayı unutmamalı, trene zamanında binmeli, basamakta durmamalı, yolu kapatmamalı, iki kişilik yer işgal etmemeli, pencereden sarkmamalı, trene biletsiz binmemeli, yerlere tükürmemeli, tren yürürken atlamamalı, tünel içinde pencereyi açmamalı... (fili vücûbî)
27. Trene yetişebilirim, saat üçte istasyonda bulunabilirim, eşyayı ben taşıyabilirim, pencereyi açamıyorum, yavaş konuşamıyor, rahat oturamıyorlar... (fili iktidarı)
28. Trenin geldiği, durduğu, kalktığı, gittiği... Kampana çalacağı, tren kalkacağı, biletici geleceği, düdük öteceği... (sıla sıygası)
29. Gişe önünde konuşulanlar: kaçıncı mevki istiyorsunuz? Kaç kuruş vereceğim? Ufak paranız yok mu? Üç kuruş verir misiniz? Gidip helme mi? Resminiz var mı?... (istifham şekli)
30. İstasyonda (trende) halk biribirine neler sorar?
    Tren kaçta kalkıyor? Bu tren nereye gidiyor? İstanbul treni hangisi?
    Tren kaçta geliyor? Bileciğe kaçta varacağız? (İstifham)
31. Makinistin nasıl olduğu:

Dikkatli, çevik, gözü açık, usta, temiz, kirli, çalışkan, vazifesever, fedakâr, cesaretli, neşeli, kuvvetli... (sıfat)

32. İstasyon nasıldır?

    Büyük, ferah, aydınlık, güzel, süslü, kalabalık, temiz... (sıfat)

33. Bekliyen yolcular, konuşan insanlar, bilet alan yolcular, koşan adamlar, atlıyan çocuk, vedalaşan insanlar, bilet alan yolcular, koşan adamlar, ağlıyan çocuk, vedalaşan insanlar, neşeli yolcular, kaçırılan tren, bulunan bilet, aranan çocuk, varılan yer... (sıfat - sıfat terkibi)

34. Birinci tren, ikinci mevki, dördüncü peron, yedinci vagon, ikinci istasyon, on beşinci kilometre...(sıfat - sıfat terkibi)

35. Mürekkep kelimeler:

    Eskişehir, Haydarpaşa, Afyonkarahisar, Fevzipaşa, Çetinkaya, Etimesgut, Sincanköy, Beylikahırı…

36. Bir kelimeden başka kelimeler yapma:

    Yol, yolcu, yolluk, yolculuk, bilet, biletçi, biletçilik, hız, hızlı, hızlılık..

37. Eksperesyonlar - atalar sözü

    Yoldan çıkmak, yolunda yürümek.

    Yolcu yolunda gerek.

Bittabi burada mevzuubahs olan temrinlerin hepsi de ele alınmaz. Bu misal, sadece bir hayat levhası içinde dil bilgisi hesabına üzerinde durulacak nekadar mevzu bulunduğunu göstermek maksadile verilmiştir. Öğretmen, ihtiyaca göre bunlardan birkaç tanesi üzerinde durur. Bu seçimde, önce de söylediğimiz gibi, çocukların kullanmakta güçlük çektikleri dil şekilleri âmil olur.

5. Dil tetkiklerine geçiş (Şey'î bir esastan lisanı bir esasa geçiş)

Çocuk tefekkürü, lisanı başlı başına tetkik edebilecek bir hale geldiği zaman, dil bilgisi öğretimi de başka bir istikamet alır: dil tezahürlerini aklî bir şekilde kavramak. Tefekküre müstenit bu dil tetkiklerinde; önce talebece malûm olan dil şekillerinin incelenmesi, değişikliklerin tesbiti, yakın tezahürlerin, dil bakımından tasnifi ve aralarında karşılaştırmalar yapılması mevzuu bahis olur. Çocuk için bu zamana kadar bir ifade vasıtası olan ve düşüncelerinin izharına yarıyan dil şekilleri, artık basit araştırmaların mevzuu olur. Bu suretle dil duygusunun yanında, dil kaidelerinin kavranması da mevki alır. Fakat dil kaidelerini bu tarzda şuurlandırırken daima basit

misallerden harekete geçmeli ve herhangi bir dil kaidesinin mücerret bir şekilde tesbitini hedef ittihaz etmemelidir. Dil kaideleri, sadece müşahhas misallerden kazanılmakla kalmamalı, ekseriya onlara bağlı bulunmalıdır. Burada mühim olan nokta çocuğun, duyduğu veya gördüğü bir misalden, hatırladığı benzer bir misale, bilâhare de bizzat bulduğu bir misale intikal edebilmesidir. Bu hatırlama, fakat bilhassa bu bulma, her nevi gramer bilgisinin başlangıcını teşkil eder. Çünkü her ikisi de, talebenin kullandığı ve fakat şuurlu olarak kavramadığı dil kaidelerinin mevcudiyetine delâlet eder. Talebe henüz kaideyi umumî şekliyle kavramamakla beraber, ona, münferit misaller halinde akıl erdirmiştir. Bundan umumî kaideyi bulmak için bir adım kâfidir. Bu da talebenin mefhumî tefekkürü inkişaf ettiği zaman mümkündür. Yetişkinlere mahsus olan bu düşünme şekli çocukta on yaşından önce başlar. Üçüncü sınıf, işte bu intikal safhasına tesadüf eder. Bu devrin hakkını vermek - yani hem fazla talepte bulunmamak, hem de çocuğun iktidarı dûnunda kalmamak -kolay bir iş değildir.

Dil tezahürlerinin aklî bir şekilde kavranması, dil öğretimini mevzu seçimi bakımından ayrı bir vaziyet almıya mecbur eder: üzerinde durulan hayat bilgisi mevzuu; başka hayat mevzuları içinde benzer dil tezahürleri bulmak maksadile, kısa bir zaman için terkedilir. Hayat bilgisi-mevzuu bu suretle, dil mümaresesi için çıkış noktası olur ve bilahâre aynı cinsten dil tezahürlerine mevkiini terkeder. Bunu bir misalle izah edelim:

Meselâ «Posta» mevzuu münasebetile postane üzerinde duruyoruz. Bu, bir hayat bilgisi mevzuudur. Bu mevzu, dile göre değil, şey'î bir esasa göre seçilmiştir. Dile ait bir mevzu da meselâ «Meçhul siygası» olsun. Bu dil şekli, mektubun başından geçenlerin ifadesi suretile, postane mevzuu içinde mümarese edilebilir. Fakat bu, sırf meçhul sıygasının mümaresesi şeklini aldığı; zaman, diğer hayat mevzularından (meselâ çamaşır yıkamaktan, telefon etmekten...) faydalanılır. Evvelce bir hayat mevzuu, muhtelif dil tezahürleri üzerinde temrin yapmak için zemin teşkil ederken, bu sefer böyle bir mevzu, bir dil ünitesi hesabına başka hayat mevzularına geçmek için çıkış noktası olur. Üçüncü sınıftan itibaren lisanî tezahürlerin bu şekilde ön plâna geçmesi mümkündür. Şey"î mevzu, dil mevzuu hesabına olarak muhtelif yerlerde inkıtaa uğrar. Fakat hiçbir zaman şey'î temel terkolunmaz.

6. Asıl dil tetkikleri (ikinci devrede)

Hatıra şöyle bir sual varit olabilir: Okuma parçaları, öğretmenin konuşması, talebenin muhtelif mevzûlarla alâkadar serbest konuşmaları, ilk devrede yer alan dil bilgisi mümareseleri, tahrirler… Talebeye dil şekillerini kullanma itiyadını kazandırır. Bu itiyat ise çocuklarda, dil şekillerinin doğruluğu veya yanlışlığı hakkında az veya çok kat'î bir duygu (dil duygusu) uyandırır. Bu kadarı kâfi değil midir? İki noktadan kâfi değildir:

1. Talebeye dil şekillerini kullanmada daha kuvvetli bir güven kazandırmak ve
2. Dili şuurlu bir şekilde kavratmak için plânlı ve şuurlu bir dil bilgisi öğretimi yapmak mecburiyeti vardır, ikinci devre çocuğu bu faaliyet için az çok olgun bir vaziyettedir.

Dil bilgisi öğretimi ikinci devrede hem bütün türkçe dersleri (okuma, imlâ) içinde, hem de başlı basma bir ders olarak mevki alır.

Okuma dersleri, kelime izahları, karakteristik dil şekilleri üzerinde durmak suretile, dil bilgisine yer verir. Bilhassa imlâ, dil bilgisinin sık sık müdahalesini icap ettiren bir sahadır. Tahrir de bazı dil şekillerinin kullanılış tarzı dolayısile bizi dil bilgisine götürür. Bu vesilelerle üzerinde durulacak dil mevzuları, kısa bir görüşme ile halledilecek mahiyette iseler, ait oldukları derslerin kadrosu içinde gözden geçirilirler; uzun bir tetkike ve mümareseye lüzum gösterdikleri takdirde ise, asıl dil bilgisi dersinin mevzuunu teşkil ederler.

İkinci devrede müstakillen yer alacak olan dil bilgisi faaliyetlerinde şu esasların göz önünde tutulması uygun olur:

1. Dil müşahedeleri, sırf dil dersleri için hazırlanmış sun'î, mücerret ve kuru misaller üzerinde değil, tabiî ve müşahhas misaller üzerinde yapılmalıdır. Çocukların anlatmaları, tahrir vazifeleri, muhteva derslerine ait mevzular, okuma kitapları; bunun için gayet bol malzeme temin ederler.
2. Evelki sınıflarda yapılan mümareseler ve basit dil tetkikleri yardimile talebede seziş halinde olan dil kaideleri ve tarifler, onlar tarafından bulunan bol misallerden kazanılmalıdır. Bazan bir tek umumî fikre varmak için, yılın

muhtelif zamanlarında çeşitli mümareseler yapmak icap eder. Bu suretle umumî fikirler, istikraî bir yoldan gidilmek suretile kazanılacaktır.

3. Tariflerle kaideler, misaller üzerinde gerektiği kadar müşahedeler yapıldıktan sonra, talebe tarafından bulunacak ve yine onlar tarafından formüle edilecektir.
4. Tetkik edilen lisan şekilleri üzerinde gerektiği kadar sözlü ve yazılı temrinler yapılacak, kitaplarda, bununla ilgili misaller bulunacaktır.

Karl Linke, verdiği birkaç misalle, dil tetkiklerinin şu esaslar altında yapılmasını talep etmektedir:

1.
2. Üzerinde durulacak dil şekli için vaziyet hazırlamak. Meselâ mefulün ileyh için «kime selâm veririm?», «Kime raslarım»; mefunlün bih için «kimi gördüm», «Neyi isterim»... gibi.
3. Bu suallere verilen cevapların yazılması. Meselâ:

Öğretmene selâm veririm,
Arkadaşlara selâm veririm,
Tanıdıklara selâm veririm,
Komşulara selâm veririm.
Büyüklere selâm veririm,

Yahut:

Kediyi isterim,	Çakıyı isterim,
Kalemi isterim,	Masayı isterim,
Kağıdı isterim,	Sepetleri isterim,
Cetvelleri isterim,	Şişeyi isterim,
Kitapları isterim,	Süpürgeyi isterim,
Saati isterim,	Çocuğu isterim,
Bastonu isterim,	Ütüyü isterim,
Hokkayı isterim,	Suyu isterim,
Öküzü isterim,	Kutuyu isterim.

3. Misaller üzerinde araştırma ve tasnif:

Meselâ yukarı mefulün bihler aldıkları müntehalara göre tasnif edilir:

Kalemi	Kâğıdı	Bastonu	Öküzü	hokkayı	Suyu
Cetveli	Kitapları	Çocuğu		Masayı	Kutuyu
Saati				Çakıyı	
Sepetleri	Ütüyü				
Süpürgeyi					
Kediyi					
Şişeyi					

Bunlardan herbiri için başka misaller bulunarak altlarına yazılır.

4. Kaideye varış: demek mefulün bih'in sonunda:

ı, i, u, ü, yi, yi, yu, yü bulunur.

5. Netice:

……..isterim:

I	i	u	Ü	yı	Yi	yu	yü
Kağıdı	Sepeti	Çocuğu	Öküzü	Hokkayı	Kediyi	Suyu	Ütüyü

6. Başka misaller üzerinde mümarese:

Neyi ararım? Kimi sorarım? Kimi görürüm? Neyi saklarım? misalleri üzerinde mümarese.

Bittabi bu, bizim için bir misaldir. Bunu, her vaziyete tatbik edilecek bir kalıp olarak kabul etmemeli. Bu misâl bize, umumî fikirlere varmak için, nasıl mütenevvi faaliyet şekillerine, bol dil malzemesine ve sabırlı bir mesaiye ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Dipnotlar:

[1] Başı geçen sayıdadır.

[2] Bu meyanda hikâye şekilleri üzerinde de durulabilir.

[3] Bir hayat mevzuu etrafında talebenin serbest konuşması ile, muayyen dil şekilleri üzerinde durmak maksadile gene aynı hayat ünitesinden faydalanılarak yapılan dil mümareselerini birbirine karıştırmamalıdır.

Yeni Kültür, S.45, Mayıs 1940, s.102-113

3.40. ANA DİLİ ÖĞRETİMİ

Mustafa Nihat ÖZÖN

Tanzimattan evvelki ilk öğretim müessesleri diye bileceğimiz «sıbyan mektepleri» nde abdest duaları ile namaz surelerini sökecek şekilde zamanı için yeter görülen bir okuma belletilir; daha yüksek öğretim müesseseleri olan «medreseler» de de Arap dili öğretilir ve bilgi, bu dil mahsulleri ile elde edilirdi.

Devlet dairelerinde veya devletin büyük rütbeli memurlarının yanında yazı işleriyle uğraşacak kimseler de, edebiyat kültürü için gerekli olan farsçayı özel bir surette öğrenirlerdi. Yazılarda, hele özenilerek yazılanlarında «yüksek üslûp» kullanmak isteğiyle yabancı kelime ve yabancı kaidelerle yapılmış kelime takımları kullanmak en büyük bir başarı idi. Cümlelerin yapısı fars ve arap dillerinin kaidelerine göre kurulur; türkçe kelimeler ancak bazı edatlar, sonekler ve fiiller şeklinde kullanılırdı. Bütün edebiyat ve yazı münakaşaları hep arapça veya farşça kellime takımlarının yanlışlığı yüzünden ortaya çıkar, o dillerin kaidelerine göre her iki taraf ta hak iddia ederdi.

Türk edebiyatı içinde türkçe kelimeden veya türkçe yazmaktan ileri gelmiş bir münakaşa, gösterilmiyecek hattâ yok denecek haldedir.

Arap ve fars kelimelerinin, kaidelere bağlı yazılışları yanında türkçe kelimelerin yazılışları, kullanılışları mutlak bir kaidesizliğe, hemen herkesin becerebildiği derecede keyfe bağlı bir hal almıştı.

Tanzimattan sonra Avrupadakilere benzetilerek kurulmak istenen okullara, oradaki okullarda gösterilen ana dili dersi karşılığı olarak, türkçe dersleri konulmuştur. Bütün yeni derslerin kitapları yazdırılırken türkçe için de bir dil bilgisi (kavait adiyle) yazdırılmak işine girişilmiştir. Bu yolda ilk dil bilgisi ders kitabını Cevdet Paşa ile Fuat Paşa yazmışlardır ki zaman itibariyle 1851 sularına raslar.

Bu kitap, Cevdet Paşanın çok bilgili ve geniş düşünceli olmasına rağmen, esas itibariyle arapça sarfın harfi harfine türkçeye adaptesi sayılabilirdi. Cevdet Paşa, dillerin diğer dillerden kelime almalarını olağan ve akla yakın birşey görmekle beraber, diğer dillerin bu yolda başka dillerden kelime alırken o kelimeleri kendi yapısına göre lâzımgelen değişmeleri yaparak aldıkları halde türkçeye, arap ve farsçadan alınan kelimelerin kendi asıllarındaki şivede bulunmaları şartiyle alındığı ve üstelik yalnız kelime alınmakla kalmayıp «kavait ve terkip» te alındığını hoş görmiyen bir bakışla tesbit etmişti. Cevdet Paşa bunu bir vakıa olarak kabulden sonra türkçenin de bir dil bilgisi kitabı yapılabileceğini ileri sürmüştür. Kendisi bu işi denerken, ilkin türkçe, sonra arapça ve farsça olarak «üç taraflı» bir dil bilgisi kitabı yaptığını söylemiştir. İşte bu ara bulucu tarzdaki davranıştır ki, ilk türkçe dil bilgisi kitabını tamamiyle arapça sarfın tatbik edilmiş şekli olarak ortaya çıkarmıştır. Arapça sarfın kendi yapısına göre olan terimleri, olduğu gibi kabul edilmiş, türk dili ona göre bölümlere ayrılmış bulunuyordu. O zamanlarda progamlarda arap ve fars dilleri için de ayrı ayrı ders saatleri bulunduğundan bu iki dilin anlaşılması işinde o kadar zorluk çekilmiyordu. Fakat zamanla arap ve fars öğretimi canlılığını kaybetmeğe başlayınca türkçe dil bilgisi terimleri de, öğretmek ve öğrenmekte zorluk çıkarır olmuşlardı. Bununla beraber yazı dilimizde o iki dilden alınma kelime ve kelime takımlarının gene ayni kuvvetli ve imtiyazlı halde duruşu, dil bilgisi derslerinde o dillere mahsus kaidelerin çokluğu ve onlara ehemmiyet verilmesi asıl dilin kaidelerini dikkat edilmiyecek, az ve ufak görülecek bir halde tutuyordu. Fakat, biraz evvel söylemiş olduğumuz gibi, arap ve fars dillerinin öğretimi, gerek sistemlerindeki gerilik yüzünden, gerek onlarla beraber programlarda bulunan fransızcanın daha işe yarar olması bakımından, canlılığını kaybetmiş; yazı dilimizde kullanılan o dillere ait kaide ve kelimeler artık basmakalıp bir hal alarak bulunur şekle girmişti. Zaten bu sıralarda dili bunlardan temizlemek için ilk olarak gözüken fikirler, sahiplerinin o dilleri bilmediklerinden böyle bir temizleme istedikleri şeklinde yüze vuruluyordu. Hakikatte bundan pek başka değildi. Tanzimattan sonra açılmış olan okullarda arap ve ars dilleri günden güne birşey öğretmiş olmak halinden çıkıyordu.

1911 den sonra «Millî Edebiyat» adı verilen hareketin en verimli tarafı, dildeki arap ve fars kaidelerine uygun olarak yapılan kelime takımlarının kullanılmaması yolundaki çalışması olmuştu. Gazete, mecmua ve hattâ kitaplara da geçen bu harekete karşı okullarda hâlâ o dillerin kaideleri öğretilmiye çalışılıyordu. Bu sıralarda, Hüseyin

Cahit Yalçın bir «Türkçe Sarf ve Nahiv» serisi vücude getirdi. Eski kitaplardan ayrı olan bölümlerine ve kitabın basılışındaki meşhur bir fransızca gramerin biçimi kabul edilmesine bakılarak Fransız gramerinin taklit ve adaptesi şeklinde görülmüş olan bu kitap için, birkaç yıl sonra Hüseyin Cahit Yalçın şunları söylemişti:

«Gerçi Cevdet Paşa, türkçenin kavaidini yazmamış değildi. Fakat Arabın sarfına bakmıştı ve türkçeyi mahlût görmüştü. Ben o düşündüğüm sarfta, sarf ve nahvimize daha ilmî bir şekil vermek istedim. Fakat sarfım basıldığı sırada bazı muterizler benim için, Fransız kavaidini türkçeye tercüme etmiş dediler. Halbuki benim sarflarım Larive et Fleury'ye nihayet sahifenin yukarsında kaide, aşağısında da temrin olmak itibariyle müşabihse müşabihtir. Ondan daha fazla benzemez.» (Ruşen Eşref, diyorlar ki..)

Hüseyin Cahit Yalçın, kitabının esasını şu şekilde anlatmıştır: «Her lisanın kendi anatomisi neticesinde sarfı için ayırdığı kelimeler vardır. Meselâ bu kelimeler fransızcada ondur. Ben bu kelimeleri, bizim lisanımızda da aradım ve yediye kadar buldum. Yoksa fransızca sarfta kelime vardır, bizde de olsun diye değil. Sonra terkipleri lüzumsuz buldum, onlara mütemmim ismi filân verdim. Müphem sıfatlar, aslî ve rütebî sıfat filân mevcuttu, onları tasnif ettim. Bu surette sade ve güzel türkçeye doğru bir cereyan verdim.» (Gene o eser.) Bu hareket, birdenbire yayılmadı. Bu kitaplarla birlikte okullarda kullanılan diğer dil bilgisi kitapları arasında görülen zıtlık, evvelki sistemin bozulmasını kolaylaştırdı. Ondan sonra yazılan dil bilgisi kitaplarında bir karışıklıktır başladı. Böylelikle dil bilgisi dersi dile tatbik edilir ve hemen bütün insanların «dilin doğru konuşulup, doğru yazılmasına yarar» şeklinde tarif ettikleri kılıktan çıktı, teorik bir mahiyet aldı. Umumî Harp yıllarında yazı yazmıya başlıyanlar, yazılarında, o zamana kadar bir dilek halinde kalan «sade türkçe» yazıyorlardı. Eskiden yazanlardan çoğu yazılarında eski alışıklıklarını bırakmak yeni yazı tarzına uymak için kendilerini zorlamıya başladılar.

Görülüyor ki, hayat sahasından yavaş yavaş çekilmiye başlıyan bir yazı yazma tarzının kaideleri okullarda öğretilmiye çalışılıyordu. 1924 programlarında, dil bilgisi dersleri terkip halindeki terimler çözülmek suretiyle ayni terimleri tekrarladığı gibi lise birinci devrelerinde okunacak kısımlar arasına (türkçede azçok müstamel olanlar) kaydiyle eski yabancı kaidelerden bir kısmının devamına göz yumulmuş «arabî ve farisî terkiplerin türkçede gittikçe azalmakta olduğuna ve bu azalışın lüzum, ve faidesine dair

izahat» ile «Türkçede millî sarfın hâkimiyeti, bundan mütevellit sadelik cereyanı» bahisleri ilâve edilmiştir. Bu programlarda ayni zamanda, arapça ve farsça dersleri kaldırılmış bulunuyordu. Bundan sonra okullar için yazılan kitaplarda, karışıklık daha çoğalmış, bu kitapları yazanlardan bazıları eski bölümlere göre hareket ettikleri gibi bazıları da yeni bazı terimler kullanarak öğretim işlerinde dil bilgisi derslerinin lüzumsuzluğu iddialarına yol açacak fikir ve mütaleaların meydana çıkmasına sebep olmuşlardır.

1928 harf inkılâbı, çok kökten ve hattâ bugün bile henüz bir kısmının kavranamadığını gördüğümüz değişikliği meydana çıkardıktan sonra, Cevdet Paşa zamanındanberi dil bilgisinin büyük bir kısmını teşkil eden arap ve fars kaidelerinin çıkmasiyle çok az kalan türkçe kaidelerin azlığını nazarî bilgi ile doldurmak yolu açıldı. Bu sefer terim karşılığına frenk veya (lâtin esaslardan alınma terimlerin katışması, işi büsbütün çığrından çıkardı. (O sıralarda yazılmış olan gramerlerin incelenmesi ile yapılacak bir liste bunu gösterir).

Harf değişikliği, çok uzun sürüp gideceğini aklın kolayca kestirebileceği yabancı kaide zorbalığına son vermiştir. Artık bu iş kalmamıştır. Bu yolda tek tük bir şeylerin kımıldandığı oluyor. Bunlar son debelenmelerdir. Yirmi, otuz veya kırk yıllık kulak, göz ve kafa alışkınlığı kolay kolay silinmez. Bu çeşit alışkanlığın kendini göstermekte olduğu şekil daha ziyade, dilimizde kaynaşmış derecede katışmış olan bazı kelimelere bir özellik vermek isteğidir. Bu kelimeler eğer bizim dilimizde kalacaklara imlâları, söylenişleri, kaidelerimize uyuşları ve hattâ uygunlukları derecesinde kalacaklardır. Bunların dışına çıktıkları, çıkarıldıkları halde her vakit bu halleriyle göze batacaklar ve mutlaka bir gün atılacaklardır.

Bununla birlikte, 1932 yılına kadar sürmüş olan gramer taklitçiliğine de bir son vermek gerekiyordu. Yukardanberi yolunu çizmiye çalıştığımız dil bilgisi dersleri, 1911 yıllarına doğru aşağı yukarı yazılan dil ile birlikte gidiyor, onun yazılmasında bir işe yarıyordu. Fakat o tarihten sonra yazı dilinin tuttuğu yol ile dil bilgisinin yolu ayrılmıya başlamış bulunuyordu. Cevdet Paşanın arap sarfına göre yaptığı bölümleri, olduğu gibi bırakıp, sadece terimlerin terkip halinde olanlarını çözmekle işin görülebileceğini sananlar, kitaplarını o şekilde yazanlar artık bu cansıza sürükliyemez olmuşlardı. Bu eski sarfın tesirinden kurtulmak için bir «aralık lâzımdı». Onun tesirinden kurtulduktan

sonradır ki, «lisaniyat» ilminin neticelerine göre türkçenin bünyesinin tetkiki ve müşahedesi yoluyla kaidelerini çıkarıp tesbit etmek mümkün olacaktı. İşte şimdi yapılmak istenen bu şeydir.

İlköğretim, C.5, S.94, 1941, s.1177-1178

3.41. ANA DİLİ ÖĞRETİMİ II [1]

Mustafa Nihat ÖZÖN

Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın «Tesadüf» adlı romanında, biri, hali vakti verinde, öteki, külhanbeyi kılıklı iki kalem arkadaşı bir meyhanede şöyle konuşurlar:

«— Ah, o zavallı kadının gönlü sevmek mastarında o kadar mumarese peyda etmiştir ki bu fiilin gelmişini, geçmişini, hepsini etrafiyle bilir. Senin üzerine aynı şiddetle birini sevivermek onun için işten bile değildir.

«Sevmek kelimesinin mastar olduğunu çakarım... Ben külhani bir delikanlıyım amma yerine göre efendi yahut kâtip te olurum. Ahirleri ya mek veya mak olur. Bunun için rüştiyede hocadan mükemmel bir dayak yedimdi, falaka değnek...

«Bu mek ile mak nasılsa benim aklımda kalmış. Sonu böyle gelirse o kelime mutlaka mastar olur diye biliyorum.

«Hoca bir gün : — Hayati, tokmak nasıl bir kelimedir? dedi.

«— Artık tereddüde mahal var mı? İşte tokmak'ın ahiri mak ile bitiyor. Biz hemen mastarı yapıştırdık. Hoca gözlerini açtı. Falaka emrini verdi. Beni öyle ayaklarından tuzağa tutulmuş saksağan gibi hocanın karşısında sallandırdılar. Hoca birinci değnekle tabanlarımı haşladıktan sonra gene sordu:

«—Tokmak nasıl bir kelimedir, habis ?..

«Habisin «s» sini dilinin ucundan o kadar peltek çıkarırdı ki bayılırdım, bu suale karşı ben de herçe patapat (her çi bâdâbat = ne olursa olsun) dedim, ilk malûmatımı tekrar ettim. Çünkü başka malûmat tutmuyordum...

«— Efendim, ahiri mak ile bitiyor, bu mutlaka mastardır. Siz beni şaşırtmak için dövüyorsunuz, şikayetiyle feryat ettim.

«Tabanlarımdan bir haşlama daha yedim. Oh, tuzlu, biberli!...

«Hoca gene sordu. Dördüncü sualde ben sükûtu hayırlı buldum Hocamız inatçı bir zattı ha !.. Birkaç haşlama daha içirdikten sonra:

«— Tokmak, isimdir. Ahmak ta o kabîldendir, yaşmak ta... O nihayetteki mak lar nefs-i kelimedendir, edat değildir. Tokmak isminden bir mastar-i müteaddi çıkarmayınca seni falakadan salıvermem, dedi.

«Var babana selâm söyle… Birader, ne arabide, ne fariside, ne türkçe kavaidinde bir kelime nasıl isim olur, nasıl sıfat, zamir, fiil olur? Bunu hâlâ zihnîm kavramadı gitti. Ahmak'la yaşmak'ın sonları mak olduğu halde bunların nasıl olup ta mastar olmadıklarına hâlâ şaşarım. Bunları bir kere esaslı anlamadıktan sonra sıfattan isim çıkarmak, sonra ismi mastara çevirmek... bu benim harcım mı? Netice o gün haşlama tenceresini kaynar kaynar son yudumuna kadar içtik… Şimdi bu mastarları bırakalım. »

Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın bundan 42 yıl evvel yazdığı romanının kahramanlarından birinin ağzından dinlediğimiz bu hatırada ana dili öğretimi sahasında tutulan yolun gülünç ve acı bir yergisi vardır.

Dil bilgisi (gramer - sarf) uzun zaman bir «malûmat» sayılmıştır. Hattâ bütün isteklere rağmen bu hal çok sonraki zamanlara kadar böylece sürüp gelmiştir. Halbuki bu bilginin tarifi, o zamanlar da, «dili doğru söyleyip doğru yazmağa yarar» şeklinde yapılıp dumuştur. Fakat okulda öğrenilen bazı «malûmat» ın sonraları kullanılmamak yüzünden «işe yaramazlığı» veya «lüzumsuzluğu» iddiaları gözüktüğü gibi, dil bilgisi hakkında da gitgide bu sonuca varacak haller görülmiye başlamış ve çocukların boş yere uğraştırıldığı düşüncelerine yol açılmıştır.

Evvelki yazımızda kısaca bahsettiğimiz gibi, Avrupa usulü okullar açılıp oralarda okunan derslere eşit derslerin okutulması düşünülünce, 1869 eylül tarihli ilk «Maarifi Umumiye Nizamnamesi» nde türlü öğretim müesseselerinde okutulacak derslerin çeşitleri arasında «sıbyan mektepleri» için «yazı talimi», rüştiyeler için «Lisan-i Osmanî kavaidi», İdadiyeler için «mükemmel türkçe kitabet ve inşa», Sultaniyeler için de « Türkçe fenn-i kitabet ve inşa» dersleri konulmuştur. Bunların ne gibi bahisleri (müfredatı) olduğunu bilemiyoruz. Yalnız o zamanlarda yazılan kitaplardan neler olduğunu ve ne şekilde öğretilmekte bulunduğunu çıkarabiliyoruz. Bu tarihlerde ve ondan sonraları da bizde yazı yazmak işi ancak kalemlere memur olanlara düşen bir vazife idi. «Bizde bir adam, kâtip olabilmek, yani ağzıyle söylediği bir şeyi kalemiyle dahi ifadeye muktedir olabilmek için, bir kaleme girip, senelerce «mürekkep yalamak» mecburiyetindedir. Mekâtibi âliyede ikmal-i fünun etmiş nice adamlar ifade-i merama muktedir olamazlar, ve ilim ve fenden bîbâhre nice adamlar, mücerret kalemin birinde «mürekkep yalamış olmakla, «kâtip» olmuş bulunurlar.» (Şemsettin Sami. Hafta mecmuası No:2, Ağustos 1881).

Fakat gazetelerin çoğalması, bu gazetelerde yazı yazanların, dili, eski «münşi» dilinden kurtarmak için çalışmaları «gazeteci dili» diye horlukla resmî dilden ayırt edilen bir yazı dilinin meydana çıkmasına sebep oldu.

Şemsettin Sami biraz evvel bir parçasını yukarıda kaydettiğim makalesinde şu sebepleri de sıralıyor:

«Evvelâ lisanımız olan lisan-i Osmanînin kavaid i sarfiye ve nahviyesiyle usul-i fasahati, velhâsıl «edebiyat-i Osmaniye» mekâtibi iptidaiyemizde, ve belki hiçbir mektebimizde, mükemmel surette ve lâyıkı veçhile talim olunmadıktan başka, bu kavait mazbut dahi bulunmadığından, kitabetin, mektepte tahsili mümkün olamayıp, herkes bir kaleme devamla, kitabeti, marangoz çırağının marangozluğu öğrendiği gibi, tebyiz ederek, ve müsveddeler ezberliyerek, öğrenmek mecburiyetinde bulunuyor.

«Saniyen, lisan-i Osmanînin kavaidi mahsusası mazbut bulunmadığından, arabi ve farisi kavai-dine tatbikan tahririne çalışılıyor; halbuki lisanımızın alma ve ihtiyacatı ve şivesi mezkûr iki lisana tevafuk etmediğinden, ve zaten kullanılan arabi ve farisi kelime ve kaidelerin ekserisi, bu iki lisanın bihakkın bilinmemesi münasebetiyle, yanlış ve mahalsiz, kullanıldığından, lisani tahririmiz Türk ve Arap ve Fürsün anlıyamıyacağı ve söylediğimiz lisanın büsbütün gayri bir lisan halini keşfetmiştir. Salisen, gerek resmî ve gerek gayri resmî muharreratta pek garip bir sureti ifade ve pek acîp birtakım tabîrat istimali âdet hükmüne girmiş olmakla, onlardan âri ve söylediğimiz lisan sinesine mutabık tabiî ibareler yanlış addolunduğundan taklitle tahsil olunmıyan kitabet makbul ve muteber addolunmuyor.»

Bu şikâyetler, zaman zaman depreşmiş ve bazı esaslı noktalariyle bugün dahi karşı karşıya bulunduğumuz hakikatlerdir.

«Gazeteci lisanı» ndan sonra roman ve tiyatroların edebî dil olarak işlediği türkçenin daha tabiî yazılış hareketleri de uzun zaman horlukla karşılanmıştır. Gene Hüseyin Rahmi Gürpınar, «Metres» romanında «yeni imlâyı muharrerat-i resmiyede kabul etmediği için hergün mümeyyiziyle boğaz boğaza gelen» bir gencin şöyle bir konuşmasını kaydeder.

«Müştak— (Münfeilâne) hakkınız var [mümeyyiz efendi. O yeni imlâyı mahsus istimal etmiyorum. Elim alışmış ta zühulen arasıra kaçırıyorum.

«Mümeyyiz —Bu âdet-i sakimenizi tashihe gayret ediniz. Geçenlerdeki müsveddatın birinde de «Heyhat!» lâfz-i nidaisini istimal etmiştiniz. Yazdığınız roman mıdır? yoksa tiyatro risalesi midir?

«— Lüzumu görülünce resmiyatta «Heyhat» niçin kullanılmasın?

«—Heyhat kelimesinin bir kalemde tahriren değil şifahen bile istimali caiz değildir.

«— İşte buna da bir heyhat!...

«— (Hiddetle) Bana hizmetimden istifa ettireceksiniz.

« — Bu son çözünüz de heyhata bir misal i diğer teşkil eder.»

Türkçe için yazılmış «kavait» kitaplarının ayrı saatlerde ayrı bir bilgi olarak öğretilmesi yüzünden çıkan bu karışıklık müfredat programlarının sonradan yapılanların da dikkati çekmiş, buna bir çare olarak «bol misal gösterilmek» yolu tavsiye olunmuştur. Fakat öğretim usulünde bu tavsiye tatbik yeri alamamıştır.

Türkçe öğretimini, son programların işaret ettiği yolda, okuma, yazma ve ana dili kaideleri ile bir «bütün» sayma işi neden hakikat olamadı? sualine birkaç sebep gösterilebilir.

Bunların en başında, okuma parçalarının yapısıyle «kavait» kitaplarının uygunsuzluğu gelir. Ötedenberi «kavait» ayrı ve «mücerret bilgi» olarak öğretilmekte olduğundan o usulün bir türlü dışına çıkılamamıştır. Bir de «kavait» meydana getirilirken eski «inşa» mekanizması göz önünde tutulmuş olmasından dolayı sonraları yazı dilimizin değişikliğinive aldığı kılığı onunla izah mümkün değildi.

Nasıl ki, Mutavvel ve Belâgat-i Osmaniye ile bugün için edebiyat kaideleri öğretilemiyeceği gibi.

1922, 1929 Müfredat programları, Türkçe tedrisatını okuma, tahrir, gramer, imlâyı bir «bütün» olarak gösterip «izahlı kıraat» çığırının açılmasına ehemmiyet vermekle beraber bu yolda kitap yazılmadığı gibi okuma kitapları da bu işte öğretmene

kılavuz olacak şekilde hazırlanmamış bulunuyordu. Halbuki bir usulün değişmesi, hem de uzun bir geçmişi olan usulün değişmesi o kadar kolay değildir.

Başka bir nokta da, ana dil kaidelerinin tamamiyle bir «malûmat» sayıldığını gösteren canlı bir şahit, bu dersin sadece bazı sınıflarda ve ikiye bölünerek okutulmasaydı. Okuma çağına girip okula başlamış olan bir çocuk, başlamasının üçüncü ve altıncı aylarında cümle ile karşılaşıyor. Konuşurken, yazıya alışırken «malûmat» olarak değil «itiyat» olarak verilmesi gereken birtakım ilk alışıklıklar var ki, bunlar üçüncü sınıfta kitapsız olarak, dördüncü ve beşincide de kitapla öğretilmek isteniyordu.

Orta okullarda bu iş daha çapraşık bir şekil gösteriyordu. Gramer, birinci, ikinci sınıflarda ikiye bölünerek okutuluyordu. Ve bundan sonraki dört tahsil yılında Türkçe ve edebiyat olarak ana dili dersi bulunmakla beraber, gramerden bahsedilmiyordu. Bundan sonra okumanın izahlı yapılamadığı, okunan parçanın iyice kavranmamış olduğu görülerek öğretim için şikâyetler ediliyordu. Gene onun gibi, meselâ, daha ilkokulda, ufaktan başlıyarak «tahrir» ler yapmıya başlıyan çocuğa ancak sekizinci yılda, sanki gramerden ayrı birşeymiş gibi, yazı kaideleri öğretiliyordu, ki bu da tıpkı gramer gibi sadece «malûmat» olmaktan ileri geçemiyordu. Halbuki yukarda işaret ettiğim tarihlerdeki müfredat programları bu hususları gayet açık surette gösteriyordu. Şuraya 1930 «İlkmektep Müfredat Programı» nın sadece gramerden bahseden kısmını alıyorum:

«1 — İlkmektepte Gramer ve Sintaks (nahiv) kaideleri kıraattin veya mücerret bir surette öğretilmekten ziyade çocukları doğru konuşturmıya ve yazmıya alıştırmak sayesinde amelî olarak tedris edilecektir.

2 — Bu derslerde Gramer ve Sintaks malûmatı birlikte verilecektir, tedris esnasında her zaman misallerden kaidelere gidilecek, yani münasip cümleler yazdırılarak kelimenin cümle içindeki mevkii ve istimali taayyün ettikten sonra matlûp olan gramer ve sintaks kaideleri çıkarttırılacaktır. Bir defa çıkarttırılmış olan kaideler, ekserisi şifahî olmak üzere müteaddit temrinlerle takviye edilecektir.

ÜÇÜNCÜ SINIF - Üçüncü sınıfta ayrıca gramer dersi yoktur. Ancak kıraat ve tahrir derslerinde tatbikî ve amelî bir tarzda talebeye (cümle, fiil, fail, isim, sıfat ve zamir) fikirleri verilecektir.

DÖRDÜNCÜ SINIF - (Haftada 1 ders) - Basit cümle, fiil, fail, müfret, cemi, sıfat, izalî ve tavsifi terkipler, zamir, fiil, mastar, cümle hakkında izahat ve temrinler.

BEŞİNCİ SINIF- (Haftada 1 ders) 1 - Kelime, hece, harf, harekeler (?). 2 - Türkçede ahenk kaidesi. 3 - İsim. 4 - Sıfat, 5 - Zamir. 6 - Mastar. 7 - Fiil: zaman, şahıs, kemiyet. Lâzım, müteaddi, malûm, meçhul, müspet, menfi, istilham, rabıt sıgaları, mâna ve istimalleri. Mürekkep fiiller: Hikâye, rivayet, şart. 8- Hal (zarf). 9 -Edatlar. 10 - Cümle, fiil, fail, mehil, tam aslî ve mütemmim cümle. 11 - Basit gramer ve sintaks tahlilleri. Kıraat parçaları üzerinde şifahî temrinler.»

Görülüyor ki öğretmene sadece bahis isimlerini işaret eden müfredat programı ona çok geniş bir çalışma yolu da gösteriyor. Programın diğer kısımlarında buna ait olarak daha etraflı direktifler bulunmakta idi.

Böyle olduğu halde bunun tatbiki gene başarılı olamamıştır. Çünkü, evvelâ, öğretmenin kendisi ilk öğretmen okulunun birinci ve ikinci sınıflarında öğrendiği grameri üç, dört, beş ve son zamanlarda altıncı sınıflarda takip etmemiş, o malûmat onun için «maziye karışmış gitmiştir».

Gramerle ilgiyi ancak 4 ve 5 inci sınıf derslerini üzerine aldığı zaman, elde mevcut gramer kitabiyle tazelemiye başlamıştır ve programın istediği yolda «bir bütün» sayılması gereken Türkçe derslerinin arasında asıl yerini bulduramamış ve yalnız takip ettiği kitap içindeki bilgiyi, örnekleri hazırlıyarak talebesine o hususta «fikir» değil «malûmat» vermiş ve belletmiştir.

Bunun en canlı bir misalini parasız yatılı müsabaka imtihanlarından birini kâğıtlarında gördüm. Ortaokul birinci sınıfa girmek istiyenlere «Anadolu» başlıklı bir manzume verilerek bazı sualler sorulmuştu. Suallerden biri «Bu manzumede «Anadolu» hakkında söylenmiş sıfatları gösteriniz» yolunda idi. Talebenin çoğu manzume içinde ne kadar sıfat olarak kitaptan kaidesini, öğrendiği kelime varsa işaret etmişti. Halbuki, sadece Anadolu'ya ait sıfatlar istenmişti ve onların gösterdikleri kelimelerden birkaçı da manzume içinde hiç te sıfat işi görmüyorlardı, tıpkı Hayati'nin tokmak hikâyesi gibi.

Dipnot:

[1] Birinci makale 94 üncü sayıdadır.

İlköğretim, C.6, S.101, 1942, s.1292-1293

3.42. TÜRK EDEBİYAT TARİHLERİNİN VE TEDRİSATININ TETKİKİ [1]

L. E.

Feodalizmden kapitalizme geçen bir bünye ve Türkler çevresinde Osmanlı imparatorluğu, ondokuzuncu asrın ikinci yarısından itibaren, muasır ideolojik zaruretlere yavaş yavaş fakat katî olarak yer verir. Bu arada, Divan edebiyatı karşısında, yeni nevilere bağlı mahsûller ve devam eden iskolastik tarihçiliğe karşı hiç olmazsa bir terceme hareketi içinde tezkerelerin de plan ve muhtevasının gayrı kâfiliği mevzuu bahs edilmiye başlanmıştır [2].

Müteakip senelerde romantizm cereyanına bağlı müellifler, müntahabatlarında ve talimî eserlerinde Divan edebiyatından ayrı bir sanat anlayışı getirdikten başka edebî mahsûlleri artık yeni şekillerde cem ve telfik tecrübesi yapıyorlardı [3]. Hazırlanan böyle bir zemin üzerinde daha ziyade mevkut neşriyatta görülen Avrupa memleketleri edebiyat tarihlerine dair tercemeler, hatta Osmanlı edebiyatı tarihi hududu içine girebilecek bazı araştırmalar ve monografik eserlerden sonra Abdülhalim Memduh'un Tarihi edebiyatı Osmaniye'si neşredilmiştir (1890). Kendi nevinde ilk eser olan Tarihi edebiyatı Osmaniye metodolojik mülâhazalardan tamamen uzaktır.

Bununla beraber eserde objektif olmasa da Sinan ve Akif paşalar haddi fasıllar olmak üzere bir tasnif denendiği gibi ancak "bir meslekki teceddüde mail olan üdeba mevzuubahs edilmiş ve birçok peyrevlerî matrut" bırakılmıştır. Zira, Abdülhalim Memdu ha göre "maksat silsilei cereyanı beyan etmek değil o cereyanın inkılâbatını etyan etmektir". Bütün kusurlarına rağmen nihayet derli toplu bir plâna da sahip olan Tarihi edebiyatı Osmaniye Meşrutiyete kadar hemen hemen tek eser olarak kalmıştır.[4]

Filvaki ancak 1908'den sonradır ki edebiyat tarihine dair neşriyat, Sahabettin Süleymanın Tarihi edebiyatı Osmaniye'si (1911), Faik Reşat'ın Tarihi edebiyatı Osmaniye'si (1911) gibi eserlerle çoğalır ve edebiyat tarihi disiplin halinde olmamakla beraber Darülfünun'a [5], idadilere ve sultanilere [6] girer.

Kitapta usûl bakımından Veron ve Faguet'den mülhem olan Şehabeddin Süleyman'a göre sanat "kavmin kabiliyat ve temayülâtı müktesehesiyie maruz kaldığı tesiratı maneviye ve cismaniyeden mütevvellit eşya ve eşbaha ait bazı efkâr ve hayatın binnefsihi ifadesi" olup bir sanat şubesi olan "edebiyatı teşkil eden cemiyetin hayatını takip eder, onun merahil tekâmülünden geçer, onunla beraber tekâmüle erer, onunla beraber sukut eder." Böylece vazıh olmadıktan başka her halde yanlış fakat ilk defa içtimaî âmilleri de kale alan Şehabeddin Süleyman "Edvarı edebiyeyi 12'nci asrı hicrî nihayetiyle 13'üncü asrı hicrî evvelinde husule gelen teceddüt ve şekil cemiyet kadar birinci devir, ondan sonraki devir ikinci devir, Naci zamanını ve zamanı fitret ve edebiyatı Cedideyi üçüncü devir" kabul etmektedir.

Darülfünun'da Osmanlı edebiyat tarihi ilk müderrislerinden olan Faik Reşat'ta ise daha "tarihi edebiyat umumiyet üzere her millette nazım ve nesirden ibaret edebiyatın iptidaî suyundan hâli hazıra yahut muayyen bir zamana kadar olan ahvâli tarihiyesini bildiren bir fen" telâkkisi mevcuttur. Faik Reşat tezkerelerden farklı olmıyan kitabında Osmanlı edebiyatını meşhur şairlere izafeten 12 devreye ayırarak mütalâa etmiye kalkışmıştır.

Eserlerin bu karışık mahiyeti şüphesiz bir usûl meselesi ve zaruretini beraber getiriyordu. Fakat bu türlü müsbet alâmetler arasında Mehmet Fuat, Ziya Gökalp'ın mesaisine muvazi olarak meseleyi Türk edebiyat tarihinin kendine mahsus bir usûlü olduğu... şeklinde hâline giriştirmiştir. Bu ilk devresinde muhtelif tarihçi ve sosyologların fikirlerini biribirine karıştırarak ve bu türlü esaslarla "zevki edebî gibi seyyal ve mütehavvil bir unsuru" telife çalışan Köprülü usûl meselesinde hattâ teferruata yer vermiş görünür. "Edebî metinleri anlamak, cüzi şahsîyi cüzi müşterekten ve kısmı aslîyi kısmı ananeviden tefrik için birbiriyle mukayese etmek, sonra o metinleri nevilere ayırıp büyük şahsiyetlerin etrafındaki mukallitleri tarz tarz tefrik eylemek, asarı edebiyenin menşelerinden itibaren şekli tekâmül ve tahalüflerini ve bunda icrayı tesir eden muhtelif nevide âmilleri göstermek nihayet her fert veya her zümrenin hayatı fikriye, manevîye ve ahlakîye ve memlekete münasebetini bulmak edvarı kadimemizde o devir edebiyat ve ulumu islâmiyenin bizdeki tesiratını, hâli hazırda ise Garp tesiratını derecatiyle kayt ve zapt etmek..." [7].

Müteakiben Şehabeddin Süleymanla beraber neşrettiği Yeni Osmanlı tarih edebiyatında (1915) Köprülü, artık usûl meselesi ortadan kalkmış gibi “mükemmel, bütün şeraitine tâbi bir tarihi edebiyatın” hazırlanmamasını ancak ve yalnız “ vesaikin meçhuliyeti” ile izah ediyordu. Hâlbuki Yeni Osmanlı tarihi edebiyatında, eski tasniflerin muaddel bir şeklinden başka planda hemen hiçbir yenilik yoktur. Eserde “tarihi edebiyatı Osmaniye iki büyük devreye ayrılmaktadır: “biri mayei Şark ile beslenen gıdasını Acem, Arap edebiyatından alız eden Âşık Paşa'dan bağlıyarak Akif Paşa, Şinasi devrine gelen tarihi edebî, diğeri Akif Paşa ile başlıyan mayasını Garp'tan ahz eden ve hâlâ devam eden tarihi edebî ”.

Hemen aynı sıralara Türk edebiyatının menşei bahislerinde ise Köprülü plan bakımından Dürkheim'dan mülhemdir.

Sonu var [8]

Dipnotlar:

[1] Tafsil ve tamik edilmiş olan araştırmamızın hülâsa olarak verdiğimiz bu kısmında, Türk edebiyatı tarihlerinin metodolojik esasları, umumî plan ve tasnif şekilleriyle, edebiyat tarihi tedrisatının mahiyeti ancak ana hatlarıyle ele alınmıştır.

[2] Şinasi "Fatin Tezkeresi"nin yeni tabını neşrederken yaptığı değişiklikleri şöyle anlatır: "Evvelâ tarafı hakiranemden mebahisi edebiyeye dair havaşi münasibe ile tezkerenin tevşihi, salisen tercümei hâllerde bazı zevatın mahiyeti haiz oldukları nüfuz ve mertebei Tesmiyeleri nispetinde izam olunmak gibi müstear olan rüşveti kelamiyei şairane makulesinin külliyen tenkihi, saniyen ehviyatı lafziye ve maneviyenin tashihi; rabian, eşardan hangisinin eseri intihal olduğu tebeyyün ederse, tasrihi; hamisen, her bir şairin mikdarı eşarı ve ulum ve fünun ve sanayide maharet ve asarı ve umuma ait hizmeti mucibetül iftiharı her ne ise asıl onların mümkün mertebe beyan ve tavzihi." (Tasviri Efkâr, No. 135, 27 Rebülahir 1280).

[3] Bunların arasında bilhassa Ziya Paşa'nin" Harabat"ı (7872); Ebuzziya Tevfik'in" Nümune-i edebiyatı Osmaniye"si (1878); Ekrem'in "Tâlimi edebiyat"ı (1881); Mustafa Reşit'in “Müntehibatı cedide”si (1884) zikredilebilir.

[4] Mamafih bu arada bilhassa Avrupa edebiyatı tarihine dair Gülnar'ın (Dölebedef) "Rus edebiyatı " (1885), Nüzhet'in "Elsinei Garbiye edebiyatı" (1890); Mehmet Emin'in

"Fransa asrı hazır müellifleri" (1894); ve Mübarek Galip'in (Bak: Mektep Mecmuası, sene 1895), Saffeti Ziya'nın (Bak: Malûmat Mecmuası, sene 1896); Ahmet Şuayip'in (Bak: Serveti Fünun mecmuası, sene 1900) araştırmaları Mehmet Ali Ayni'nin "Tarihi edebi âlem" (Kastamonu 1903) tercemesi gibi eserler mevcuttur.

[5] Darülfünun'da daha evvel "edebiyatı Arabiye, " ve "Farsiye" ve hattâ "Franseviye" okutulmuşsa da bu derslerin edebiyat tarihiyle alâkası ancak dolayısıyledir. Meşrutiyet'ten sonradır ki Osmanlı edebiyat tarihiyle beraber Fars ve Arap edebiyatı tarihleri okutulmıya başlanmış ve bu arada zaman zaman Yunan ve Latin tarihi edebiyatiyle Fransız ve Alman tarihi edebiyatı dersler arasına girmiştir. 1911'de karışıklığa nihayet verilerek Osmanlı edebiyatı tarihinden başka Arap ve Fars edebiyatı tarihine de birer kürsü ayrılmıştır.

[6] Bu dersler idadilerin yedinci sınıflarında, sultanilerde de 11 ve 12'nci sınıflara okutuluyordu. Sultanilerde okutulan dersler "Türklerin medeniyeti ve edebiyatı hakkında malumatı muhtasara" dan sonra "Devri teceddüt" ü ayrıca göstermek şartıyla Osmanlı edebiyatı tarihinden ibaretti

[7] "Türk edebiyat tarihinde usûl" makalesi. "Bilgi" mecmuası, 1913, sayı 1.

[8] Bak: "Milli Tetebbular" mecmuası, 1915, sayı 4.

Yürüyüş, (İst), S.7-8, 9 Eylül 1942, s.9-12

3.43. DİLİMİZİN ÖĞRETİMİ

Kâzım Nâmi DURU

Bundan belki yarım yüz yıl önce, Şemsettin Sami, dilimiz üzerine yazdığı bir yazıda, aşağı yukarı şöyle der: «Türkçe, dünyanın en güzel dili değilse, en güzel dillerinden biridir.» O vakit Girit adası mı, yoksa Osmanlı - Yunan savaşı mıydı; şimdi iyi bulamıyorum, dergiler, gazeteler ya tek başlarına, ya ikisi birleşerek özel sayılar çıkarmışlardı. Şemsettin Sami'nin bu yazısını, işte bu özel sayılardan birinde okumuştum. Türklüğümü pek sezinlemediğim bir zamanda bile okuduğum bu yazı yalnız kafamdan değil, gönlümden de silinmemiştir.

Türkçemize en çok hizmet eden arnavut kanlı, yüksek kültürlü adamın bu sözünü her vakit, en doğru sözlerden biri olarak benimsedim. Harp okulunda iken fransızca, almanca okuduk; subay olup da Arnavutluğa gittikten sonra arnavutçayı öğrendim. Makedonyada Rumlarla, Bulgarlarla, Sırplarla değette bulundum. Kuranı tecvidi ile okurdum. Farsçayı farsların dilinden dinledim. Ermenice, Üsküdarlı olduğum için, yabancım değildi. Selânikte yıllarca yudeo-espanyol dilini işittim. Yine orada italyanca öğrenmeğe kalkıştım. Kıbrısta ingilizceyi biraz anlar bir hale geldim. Demek ki şöyle böyle, kendiminkinden başka en az on iki dili kulaklarım dinledi, zevkim tattı. Bunlardan, söylenişimdeki ahenk tatlılığı ve güzelliği bakımından italyanca, ingilizce bugün de hoşuma gider. Fakat hiç biri benim dilim, türkçem kadar güzel ve tatlı değildir.

Türkçeyi, işlenmemiş lehçelerinde abullabut söyliyenler de vardır; fakat İstanbul türkçesi, okumuş yazmış, hele iyi terbiye görmüş kadınlar dilinde, bülbül ötüşü gibi bir âhenktedir.

Diyebilirsiniz ki: «Sana öyle geliyor» Hayır, güzelliği, ahengi değerleme bakımından da, benliğimi azçok bir yana bırakarak, şeyci objectif olabilmişimdir. Dilimi elbette çok severim; bunda kimsenin şüphesi olamaz; fakat bu sevmede, Türk ana babadan doğmuş, Türk çevresinde yaşamış, hep türkçe işitmiş, hep türkçe konuşmuş olmaklığım ne kadar büyük yer tutarsa tutsun, biraz bildiğim, yahut çok işittiğim dillerle karşılaştırabiliyorum; duygum beni aldatmağa çalışsa da, büsbütün

aldanmıyor, dilimi onlardan hiç de aşağı görmüyorum; belki ahenginin güzelliğiyle hepsinin üstünde olduğunu seziyorum.

Türk dili, hangi lehçede olursa olsun, çok zengin bir dildir; çünkü kökleri, ekleri çoktur. Eklerini istediğimiz köklere ulayarak, istediğimiz kadar yeni kelime yaratabiliriz. Yakınlara kadar dilimiz üzerinde bu yolda çalışmadıysak, bu, yirminci yüzyılın adamlarına bir suç olarak yükletilemez. (Ümmet) yolunda giderken, ümmetimiz içindeki başka uluslardan, hele ümmeti yapan dilin, arapçanın, sonra farsçanın etkisinden kurtulamamışız. Türk halkı, aydınların yaptıkları karışık dili hiç anlamamış, ona hiç yüz vermemiştir. Neyse, bugün bizden öncekilerin tuttukları yanlış yolu bırakmış, dilimizin baştaklığını [1] kurmağa çalışmaktayız. Türkçenin kelime zenginliği, yeni çalışmalarla, artacaktır. Şüphesiz; fakat burada çok dikkat edilmesi gereken bir şey vardır ki o da, bize çok uzak kalmış lehçelerden, yahut arkaik türkçeden ek almamaktır. Bir örnek vereyim: Son günlerde bir (demeç) kelimesi öne sürüldü. Oysa ki bunun yerinde bizim (k) ekiyle pek güzel (diyek) diyebilirdik. Bunun gibi batı türkçesinde hiç kullanılmayan (v) ekini de kullanmağı konuştuğum dilin güzelliğine yakıştıramıyorum. (Nutuk) yerine (söylev) niçin (Söylek) diyemez miyiz?

Her neyse, bu dil bilimiyle uğraşanların işidir, deyip geçeyim. Yüksek üslûpta yazı yazan üstatlarımız bunları onurturlarsa [2] ona diyeceğim yoktur. Dilciler öne sürer; yazıcılar ya onurturlar, yahut onurtmazlar; onurttuklarını biz de seve seve kullanırız.

İş kelimede değil, türkçenin söz âhenginde; (kelâm) bileşiminin özlüğündedir. Ben, (güzel) dediğimde, bu sıfatı, daha çok (eda) biçimine veriyorum.

Türkçemiz bukadar güzel olduğu, halde yine, kendine yakışır bir güzellikte yazıları çok görmüyoruz? Bir kere yazı dilimiz, içindeki ortaçağ ve günlük ve ödağacı [3] kokusunu taşıyan sözlerden henüz iyice ayıklanmağa başladı. (Yeni lisan) akımı ile (klişe) dediklerimiz ayrı, bütün (terkip) leri bozmuştuk; fakat arap, acem kelimelerinden birçoğunu yine kullanıyorduk. Bu kelimeler, şaşılacak bir yapıdadırlar. Arapçadan bir kelimeyi aldınız mı, arkasından onun soyu sopu birer birer sökün eder. Meselâ (hüküm) kelimesini aldınız; haydi arkasından hâkim, mahkûm, mahkeme… filân yakanıza

yapışıverir. Türkçemizi bu kelimelerden, hele halkın diline uğramıyanlardan büsbütün arıtmak işi başlayınca, yazı yazanlarımızın çoğu duraklıya kaldı.

Sonra, yıllardır, çocuklarımıza güzel türkçe örnekleri veremez olduk. Güzel türkçe yazabilenler, hep yetişkinler için yazdılar. Çocuklara verdiklerinin ne kadar az olduğunu anlamak için, bibliyografyaya şöyle bir bakmak yeter. Çocukların, ellerine verilen okuma kitapları, ne kelimelerin sayısı ile ileriye doğru bir kertelenme gösterir, ne de üslûp bakımından bir değer gösterir. Çocuklara, ne kendi dilleriyle, ne de bizim dilimizle söyliyebiliriz. Kendi dilleri çetrefildir, eskidir; bizini dilimiz onlar için anlaşılır şey değildir. O halde çocuğa, kendi dilimizin kelimeleriyle, fakat anlıyabileceği kadar söylememiz gerektir.

Dil öğretiminde en iyi, en yerinde öğretmen annedir. Yazık ki anneler, çocuklariyle konuşurken çocuklaşırlar. Gerçek, çocuk kelimeleri açık söylemeğe başlamadan önce, onomatopelerle konuşur. Ata (deh-deh), şimendifere (püfpüf), kısaca gördüklerinden sezip kavrayabildikleri şeyleri böyle benzetme seslerle adlandırırlar. Anne de bu yolu tutar. Bunun, çocukların ana dillerini çabuk ve iyi öğrenmelerini çok geciktirdiğinde şüphe edilmemelidir.

Bununla beraber çocuk, güzel türkçeyi, okulda öğrenecektir. Okulda, güzel türkçe söylenmek, güzel türkçeyi çocuğa sevdirmek gerektir. Bunun için öğretmenin dili güzel olmalıdır.

Sanırım, on iki veya on üç yıl oluyor: Ankarada bir türkçe öğretmenleri kongresi toplanmıştı. Burada edebiyat fakültesinden belki pek iyi derecede yetişmiş bir lise öğretmeni gördüm ki, köyünün en kaba şivesiyle konuşuyor, edebiyat parçalarım en ağır kulağı sızlatacak bir yolda okuyordu. Bu öğretmenin önünde şüphesiz, İstanbul çocuğu da bulunacaktı! Bu öğretmen, ilk, orta okullarda, lisede dilini biraz olsun düzeltmemiş, İstanbulda bulunduğu üç yıl içinde de İstanbullularla konuşa konuşa diline bir incelik verememişti. Böyle bir genç, herhangi bir dersin öğretmeni olabilir, fakat türkçe, Türk edebiyatı öğretmeni olamaz; çünkü türkçeyi sevdiremez, okuduklarını beğendiremez.

Şiveyi bir yana atamayız; bir Marsilyalı fransız, elbette bir Parisli gibi konuşamaz; fakat okuduğu vakit, ahengi biraz bozuk da olsa, doğru ve iyi okur; dilinin

pürüzlerini pek belli etmez. Bizde öyle değil ki, (k) yi (ğ) yahut (h) söyleyen bir adam (Kaf dağı) nı (Gaf dağı) diye okursa, (gaga) yi nasıl okuyacak, çocuğa (k) ila (g) arasındaki farkı nasıl sezdirecek?

Afyonda bulunduğum vakit dikkat ettim: Meselâ (kabak) kelimesine (gabah) değil (gabak) diyorlar. Demek, sonda (k) harfini tam sesiyle veriyorlar. Kelimenin başındaki (k) yi niçin veremesinler? (Alay), (kalay) kelimelerini (aley), (kaley) söylüyorlar; oysa ki (alın) kelimesindeki kalın (1) sesini pek iyi çıkarıyorlar. Bunlara (k) harfini tam sesiyle söylemeği öğretmek güç müdür? Fakat karşısındaki türkçe öğretmeni de, onlar gibi, gabak, aley, mektap derse çocuklar hiç bir vakit kabak, alay, mektep diyemeyeceklerdir.

Şu halde türkçe öğretmeninde en önce göz önüne alınacak nokta, onun güzel türkçe konuşabilmesidir.

Gerçek, ilk okullarda çocuğun yerli şiveyle okumasını düzeltecek öğretmenin, güzel türkçe söyliyebilmesi, baş şarttır. Bu şartı ancak öğretmen okullarında önceden sağlamak yolunu aramalıdır.

Okulda, yalnız okuma kitabî ile de yetimsenmemelidir. İlk okul çocukları için okunacak kitaplar ya yoktur, ya pek azdır. Buna karşı ne yapmalı? Çocukları söyletmeli. (Hayatbilgisi) denilen ders, çocukları konuşturmak için, en iyi bir vasıtadır. Çocuğa, herhangi bir ünitede olursa olsun, söylemek fırsatı verilebilir. Çocukları, söylerken kesip de yanlışlarını doğrulamaktan zarar gelir. Bırakınız, çocuk söylesin. Siz sonra ona, söylediği sözün en doğrusunu, en güzelini söylersiniz; ona da tekrarlatırsınız.

Çocuğa yazdıklarını okutmak da, güzel türkçe konuşmasını öğretmek işinde yararlı olur. Öğretmen, çocuklarla çalışırken, gezerken, konuşurken, konularını coşkunlaştırmak, sesine bir tatlılık, yahut bir duyuruculuk vermek öğretmenin elinde olmalıdır.

Rumelide doğmuş, Balkan savaşından sonra Anadoluya gelmiş bir kadıncağız tanıyorum ki, bir Çorum köylüsü kadar kaba konuşuyor. Dilinden Rumelili olduğunu anlıyamazsınız. Niçin? Çünkü Çoruma küçükken gelmiş, orada büyümüş, oranın

şivesiyle konuşulduğunu dinlemiş, o şiveyi benimsemiş. Bu kadına meselâ «Gabah deme, kabak de» dediğimde, sıkıla büzüle pekâlâ (kabak) diyebiliyor. Otuzunu geçmiş olan bu kadın ataya çekme yoluyle mi bunu yapabiliyor? Bir de onun köyünden başka birini alınız, biraz zorca, biraz geççe de olsa, kelimeyi güzel türkçeyi sevdirmektir.

Demek ki, güzel türkçeyi öğretmek için, çocuk üzerinde güzel türkçeyi işlemek gerektir. Bir çocuk, okuma kitabında (bilmiyorum ki) kelimesini pek iyi okuyor, ama konuşurken, (bilmiyom ki) diyor. Ona, her vakit için, okuduğu gibi söylemesini becertmek için biricik yol, güzel türkçeyi sevdirmektir.

Bir zaman, değerli bir arkadaşım, «güzel kelimesini niçin böyle söyliyeyim? Bu kelime (göz) ile (el) den bileşiktir. Hem bizde gözel derler» diyordu. Eğer İstanbullunun söylediği (güzel) i bu Konyalı arkadaşım gibi gözel söylemeye kalkışırsak, öteden başka birinin «biz, buna gozel deriz; ben de böyle yazacağım» demesine ses çıkaramayız.

Ziya Gökalp bir şiirinde:

Güzel dil türkçe bize
Başka dil gece bize:
İstanbul konuşması,
En güzel, en ince bize.

demişti. Kendisi Diyarbekirli olduğu halde, İstanbullu gibi konuşmanın büyük bir zevk olduğunu pek iyi anlamıştı.

Türkçe öğretimi üzerine, gelecek sayılarımızda, yine konuşmak isteriz; çünkü bu, dilimizin, edebiyatımızın yarını için en önemli bir meseledir.

Dipnotlar:
[1] İstiklâl.
[2] Terviç etmek.
[3] Halkımız buna "ödağacı" der; eskiler "ûdagacı" yazar ardı; "ûd" arapçada kuru ağaç demektir.

Yeni Kültür, S.64, 1942, s.65-69

3.44. KÖY OKULUNDA ANADİLİ ÖĞRETİMİ

Kemal DEMİRAY
Balıkesir Lisesi Türkçe Öğretmeni

Okul çağındaki şehir çocuğu ile köy çocuğu arasında anadili bakımından büyük farklar vardır. Geniş bir muhitte yaşamanın tabii bir neticesi olarak şehir gocuğu çeşitli eşyanın ve olayların intibalariyle beslenir. Etrafındakilerin bu eşya ve olaylar hakkındaki konuşmalarını sık sık işitir; yeni yeni mefhumlar edinir. Çocukların kelime hazinesi ise bu umumi intihaların bolluğu nispetinde zenginleşir.

Köyde doğup büyümüş, okul çağma basmış çocuğa gelelim:

Hayatında, belki, ancak birkaç defa kasabanın pazarına kadar gidebilmek bahtiyarlığına erişmiş bulunan, fakat belki de dünyası köyün birkaç hanelik muhitinden ibaret olan çocuğun gördüğü eşyanın, karşılaştığı olayların azlığı nispetinde kelime hazinesi dardır. Bunun neticesi olarak onun günlük hayatında kullandığı kelimeler tutarı birkaç yüzü güç bulur. Bundan başka etrafındaki mahdut şahıslardan işite işite bellediği bu kelimelerden çoğunun söylenişleri yanlış olabilir. Bu eksiğe kelimeleri yanlış anlamda kullanmak da eklenebilir.

Okula başlıyan şehir çocuğu, köy okulu talebesine nazaran anadilini daha kolaylıkla geliştirmek hususunda muhitten aynı geniş faydayı görmekte devam eder. Önünden geçtiği mağazaların tabelâlarını, duvarlardaki reklâmları okuya okuya, bir gazete sergisi, cazip bir kitap vitrini önünde dura dura yeni kelimeleri okumaya, yeni mefhumlara ulaşmaya ve okuduğu birkaç satırın anlamını benimsemeye fırsatlar bulur. Ekseriya buna ailenin şuurlu veya şuursuz yardımları da katılır. Halbulki, köy çocuğu okulundan ayrıldıktan sonra, yazılı tek kelimeye, yeni öğrendiği kelimeleri kullanan tek insana raslamaz. Bunun için köy öğretmeni anadil öğretiminde muhitten hiçbir yardım görmeden çalışmak mecburiyetindedir. Onun çalışmalariyle varacağı hedefleri ise şöylece hulâsa edebiliriz:

I. Çocuğa okumayı öğretir ve onun kelime hazinesini takviye ederken, bir taraftan da söylenileni veya okuduğunu anlama kabiliyetini kazandırmak.
II. Çocuğun sözlü ve yazılı ifade kabiliyetini genişletmek.
III. Şive yanlışlariyle mücadele etmek.

Bu hedeflere ulaşabilmek için, her bilgide olduğu gibi, bol tekrarlarla öğretileni itiyatlaştırmak şarttır. Köy öğretmeni, anadil derslerinden başka derslerde de çocukların dilleriyle alâkadar olduğu takdirde hayli müspet neticeler elde ederse de, bu kâfi değildir. Ders dışı zamanlardan da istifade temin olunursa gayeye doğru yürümüş olur.

Öğretmen, kendi kitaplarından başka kitapla karşılaşamıyan köy çocuğuna kitap sevgisini, okuma zevkini aşılamayı ihmal etmemelidir. Yalnız, çocuklara çok okumalarını tavsiye etmek, kitabı sevmelerini telkin etmek bizi neticeye ulaştırmaz. Bu sevgiyi aşılamanın kestirme yolu, öğretmenin kendi nezareti altında çocuğa seviyesine uygun kitapları okuma imkânları vermesindedir. Bu esnada öğretmen, çocuğun müşküllerini çözen, okuduklarını anlamayı kolaylaştıran bir yardımcı olmalıdır. Çocuk okuduğunu anladıkça okuma zevkini kazanır. Bu okumalar ise, onun fikir gelişmesine beklediğimiz genişliği verirler. Bu zevki mütemadiyen kuvvetlendirebilmek için talebenin izzat idare ettiği ve okul kooperatifinden elde edilen kârla geliştirilen bir kütüphanenin kurulmasına şiddetle lüzum vardır. Bu kütüphaneden çocukların tatil günlerinde de istifadeleri temin olunmalıdır. Kitaplar, dolaplarda bir süs eşyası gibi saklanmak için alınmamalı; elden ele dolaşmalı; çocuğun, kitabı evine kadar götürmesine müsaade olunmalıdır. Öğretmen şahsına veya köy odasına gelen, günü geçtiği için atılmaya mahkûm gazetelerden, dergilerden faydalanmayı unutmamalıdır. Talebenin yardımiyle bu gazete ve dergilerde yurdu, dünyayı ilgilendiren önemli haberler, faydalı makale ve resimler kesilir. Bu yazılarla resimler, talebelerin kolaylıkla okuyabilecekleri bir yere, tertipli bir şekilde iliştirilir. Bunlar, yenileriyle değiştirilince, atılmamalı; talebeler tarafından tasnif olunarak muntazam dosyalar halinde kütüphaneye devrolunmalıdır.

Öğretmen, talebesine konuşma fırsatı vermek maksadiyle, cumartesi veya pazar günleri okulda, münasip saatlerde, yalnız talebeye mahsus olmak üzere toplantılar tertip edebilir. Bu toplantılarda, muhtelif talebeler, evvelden hazırladıkları ve öğretmenin de gözden geçirdiği köy masallarını, köy hayatına ait yazılarını okurlar. O hafta şehre kadar gidenler varsa gördüklerini naklederler. Hattâ seviyeleri gelişmiş talebeler okudukları bir kitabın mevzuunu arkadaşlarına anlatırlar. Birkaç talebe şiir okur. Bu programa biraz müzik sokularak renk verilebilir. Toplantılar, gerek öğretmenin ve gerekse, talebenin yeni buluşlarıyla cazipleştirilir. Bu suretle talebe hem istifadeli, hem

de zevkli bir gün geçirmiş olur; okuluna, öğretmenine daha kuvvetli bağlarla bağlanır. Köyün sessiz hayatından sıkılan öğretmen de kendisine mütenevvi, cazip bir muhit yaratmış olur.

Bu toplantılarda okunan hikâyeler, masallar veya diğer yazılar toplanır, kütüphaneye konursa, çocuk emeğinin daima kıymetlendirildiğini görmek suretiyle gayrete gelir.

Köy çocuğunun, şehir okulundaki çocuk gibi büyük bir zevk duyarak göstereceği bir faaliyet daha vardır ki, bu okul duvar gazetesinin hazırlanmasıdır. Okul gazetesi, talebenin fikrî çalışmasının neticelerini umumun güzü önüne koyma imkânlarım verdiğinden pek önemlidir. Bu gazetenin bütün yazıları talebe elinden çıkmalı, oraya yazı yazmak birkaç çocuğa inhisar etmemeli; fakat muhtelif çocukların yazısını koymak endişesiyle rasgele yazılar koymamalıdır. Çocuklar, dergiye yazı verebilmenin bir iftihar vesilesi olduğunu hissetmelidirler.

Bütün bunların yanı sıra öğretmenin çok önemli bir ödevi daha vardır: Köy çocuğu, ekseriya düzgün konuşmaktan; kelimeleri, anne ve babasından başka bir ağızla söylemekten çekinir. Okuldaki gibi konuşursa etrafındakilerin kendisiyle alay edeceklerini zanneder. Bazan ona bu yolda takılanlar da bulunabilir. Öğretmen, faaliyetini baltalayabilecek böyle bir ihtimale karşı velilerle anlaşmayı; çocuklara da, her yerde, okuldaki gibi konuşmaları hakkında telkinde bulunmayı ihmal etmemelidir. Köy kahvesinde, köy odasında güzel türkçe konuşmanın yurt dâvası olduğunu; onun için çocuklarını, daima okuldaki gibi konuşmaya teşvik etmeleri köylülerden rica edilmelidir. Öğretmen bu telkinlerinde muvaffak olursa, çalışmalarına engel olabilecek bir engeli ortadan kaldırmış olur. Köy öğretmeni bu esaslar dahilinde yürüdüğü, kısaca çocuğa anadilini öğretmeyi kendisine başlıca prensip, ideal kabul ettiği takdirde muvaffak olmamasına sebep yoktur.

İlköğretim, C.7, S.123-124, 1 Şubat 1943, s. 1647

3.45. İMLÂ KILAVUZUNUN TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDEKİ YERİ

Ali YALÇINÖZ
Zonguldak İlk Öğretim Müfettişi

I. Türkçe öğretimi ilkokullarda diğer derslerin öğretiminden daha ayrı bir karakter taşımaktadır. Okul çağına gelen çocuklar, aile hayatından okul hayatına geçerlerken birdenbire bu yeni hayata alışıp intibak edemezler, çocukların aile hayatında edindikleri bilgiler ham bilgilerdir.

Okul, aile hayatında kazanılan en ham materyalleri işliyerek şuurlaştırır, türkçe öğretiminin bu ham bilgilerin işlenip şuurlandırılmasında birinci derecede rolü vardır. Türkçe, sözle ve yazıyla anlaşmamın, anlamanın ve anlatmanın tekniğini çocuğa kazandıran ve bu kazancı vermek için gerekli alıştırmalara imkânlar hazırlıyan bir derstir.

İlk okulda Türkçe namı altında toplanan (okuma, dizim, tahrir, dilbilgisi ve imlâ) gibi faaliyetleri ayrı birer ders olarak değil, birbirini tamamlayıcı mahiyette bir bütün olarak ele alıyoruz, bilgilerini, duygularını, ve düşüncelerini sözle ve yazıyla ifade etmiye ve söylenenlerle yazılanları iyice anlamıya alıştıran birer vasıta alarak göz önünde tutmalıdır. Türkçenin bütünlüğü prensipini göz önünde tutarı her öğretmen, bu işleri yaparken her dersin kendine ait tekniğine birinci plânda yer verecektir. Bir okuma dersi yapılırken, imlâ, tahrir, inşat faaliyetlerine yer verileceği gayet tabiidir. Diğer muhteva ve ifade derslerinde bir işi anlatma, bir kitaptan özet çıkarma, bir müşahede ve tetkik ödevi hazırlayan çocuk, türkçede öğrendiği dilbilgisi ve imlâ kurallarını yerli yerinde kullanmada her fırsatı gözden kaçırmıyacaktır.

II. İmlâ Kılavuzu'na Türkçe dersi bütünlüğü içinde yer vermek ve her fırsatta kılavuzun çocuklar tarafından kullanılmasına ihtiyacı bu gün, kendini daha kuvvetle göstermektedir. Şimdiye kadar okullarımızda «bir diksiyoner, bir lügat, bir kılavuz» dan nasıl istifade edileceği problemi zaman zaman ortaya çıkmışsa da genel olarak bu müracaat kitaplarının öğretim tekniğine önem verilmemiştir. Biz yetişkinler bile bir kitap okurken bilmediğimiz, türkçe ve yabancı kelimelerin gerek imlâ ve gerekse

anlamları üzerinde çok zaman durmadan geçeriz; kitap başından kalkıp diksiyoneri, lügat veya kılavuzu getirip bilmediğimiz kelimeyi bulmak bayağı zorumuza gider, veyahut evimizde birçok genel kültür ve mesleki kitaplarımız olduğu halde bunların yanında ihtiyacımızı giderecek bir müracaat kitabımız (lûgat kitapları) olmaz. Eski okul biz yetişkinlere böyle bir ihtiyacı duyurmadığı gibi böyle bir alışkanlık da vermemiştir. Bugün ise, ilkokulun ta ilk sınıflarından (1, 2, 3) bağlıyarak daha yukarı okul sınıflarında müracaat kitaplarına her ders ve her fırsatta yer vererek onların öğretim tekniğini çocuklara kazandırmak bugünkü okulun isteklerindendir

İlkokulun her iki devresinde de yani 1, 2, 3 ve 4, 5 inci sınıflarında İmlâ kılavuzu'nun kullanılmasına yer verilmeli, birinci sınıfın sonuna doğru kılavuzun öğretim tekniğine ait bazı ilk bilgiler verilmelidir. (İmlâ kılavuzu'nun sınıfta öğretmenle müştereken tetkiki, tertip sırası, harf sırası ve bir kelimenin nasıl aranıp bulunacağı). Meselâ (Abla, adam, sandalya, pencere) gibi çocukların bildikleri kelimelerin öğretmenin yardımile bulunması, ikinci, üçüncü sınıflarda çocukların söylenilen bir kelimeyi yardımsız ve tekniğine uygun olarak bulması lâzımdır, ikinci devrede çocuk, imlâ kılavuzundan maada başka bir lügat ve diksiyonerden herhangi bir türkçe ve yabancı kelimeyi tekniğine uygun olarak çabuk bulmıya alıştırılmalıdır. (4-5 inci sınıflarda türkçeleşmiş yabancı kelimeler öğretmenin yardımiyle diksiyonerden aranır, çünkü çocuklar, yabancı dil terimlerinin telâffuz ve yazılışını bilmezler, yalnız, kullanış tekniği öğretilir.)

Mecburî öğrenim okulunu bitiren her çocuğa müracaat kitaplarından faydalanma-teknik ve alışkanlığı verilmelidir.

İmlâ Kılavuzu'ndan kazandırılacak bilgiler:

1. Çocuklara harf sırasını, öğretmek, her çocuk alfabetik sırayı tereddütsüz bilmeli, (L) harfinin 15 inci, (Ş) harfinin 23 üncü harf olduğunu hemen söylemelidir.
2. Kılavuz'un baş tarafındaki imlâ kurallarının öğretilmesi, zaman, zaman bu kuralların müştereken veya gurup halinde incelenmesi ile canlı tatbikine yer verilmesi, dilbilgisi kurallariyle karşılaştırılması.
3. Bir kelimenin bir müracaat kitabından nasıl bulunacağı tekniği öğretilerek bu alışkanlık ve ihtiyacın çocukta şuurlandırılması,

4. Bu suretle, çocuğa doğru bir imlâ kazandırmak (imlâ birliği),
5. Müracaat kitapları formel eğitim bakımından da önemlidir.

Mecburi öğretim okulunu bitiren her şehir ve köy çocuğu bir müracaat kitabından (kılavuz, lügat, ansiklopedi) faydalanma tekniğini kavrıyarak ilk okuldan mezun olmalıdır. Bu ders yılında biz, Zonguldak'ın şehir ve köy okullarının hepsinde imlâ kılavuzunun devamlı olarak kullanılmasına yer verdik, sene sonu gelmeden birçok okullarımızda müspet sonuçlarını görmeye başladık, ikinci sınıftaki bir çocuk bile elindeki imlâ kılavuzundan herhangi bir kelimeyi tekniğine göre çabucak bulabiliyor. Bu arayıp bulma işi çocuğu bizatihi faaliyete sevketmesi bakımından önemlidir, aynı zamanda çocukta iş kudretini, okuma zevkini artırması itibariyle de değerlidir.

Yeni Kültür, S.73, Mart 1943, s.77-79

3.46. EDEBÎ OLUŞLAR: OKULLARIMIZDA ANA DİLİ ÖĞRETİMİ

Peyami SAFA

Maarif Şûrası'nda Ana dili Eğitim Komisyonu raporu okuduktan sonra başyazarımız İ. H. Baltacıoğlu bu konu üzerindeki genel düşüncelerini söylemişti. Sadrettin Gelâl Antel bu düşüncelere itiraz etmişti. Peyami Safa Tasviri Efkâr'da yazdığı bir fıkrada Baltacıoğlu'nu teyit etmişti. Hem Peyami Safa'nın düşüncesini pek açık olarak göstermesi hem ana dili öğretimi bakımından ilgi verici bulduğumuz için bu makaleyi Tasviri Efkâr arkadaşımızın müsaadesiyle alıyoruz:

Okullarımızda ana dili öğretiminin verimlerinden memnun olanlar ve olmıyanlar vardır. Kimine göre çocuklarımızın Türkçe seviyesi yükseliyor, kimine göre alçalıyor. Maarif Şûrası'nın umumî heyet toplantısında Tahsin Banguoğlu on yıl önceye nisbetle okullarımızda ana dili seviyesinin bugün daha aşağı olduğunu söyledi. Maarif Vekili Hasan Âli Yücel, bilâkis, eldeki vesikalara göre çocuklarımızın Türkçede eskisine nisbetle çok ilerlemiş olduklarını iddia etti.

Okullarımızla meslekî temasım olmadığı için ben bu iki zıt hükümden hangisinin doğru olduğunu bilmiyorum. Üniversite ve yüksek öğretim gençlerinin bana sık sık yolladıkları mektuplar, daha önceki nesillerle bunların Türkçe seviyeleri arasında mukayese yapmıya elverişli örnekler değildir. Metodlu bir karşılaştırmaya ihtiyaç vardır. Maarif Şûrası'nın ana dili öğretimi komisyonunun raporuna göre, ilk ve orta okul ders programlarında Türkçenin "Maksat ve gayeleri esas itibarile iyice gösterilmiştir", sadece bu programlarda tasnif kusurları vardır.

Komisyon daha ziyade öğretmen ve kitap mevzuları üstünde durmuştur. Türkçe öğretmenlerinin "hususî bir itina ile" yetiştirilmesini tavsiye etmektedir.

Bunun için raporda gösterilen çareler şunlardır:

1- İlk öğretmen okullarında Türkçe saatleri artırılmalıdır.
2- Öğretmen okullarına alınacak talebe Türkçeden sıkı bir imtihana tâbi tutulmalıdır.

3- İlk iki yıl talebeye okulun maksat ve gayesine uygun yeni bir programla edebiyat bilgisi verilmeli ve üçüncü yıl da talebe bir taraftan gramer ve sentaks tatbikatı, diğer taraftan ilk okul Türkçe kitapları ve çocuk edebiyatı tetkiklerile meşgul olmalıdır. Türkçenin tedris usulü de bu dersin programı içine girmeli ve ayni öğretmen tarafından okutulmalıdır.
4- Son sınıf imtihanlarında her talebenin mutlak Türkçeden bir tatbikat imtihanı geçirmesi şart olmalıdır. Diğer derslerden geçirecek imtihan şimdi olduğu gibi yine kura ile tayin edilebilir.

Raporda orta okul ve yüksek öğretim Türkçe öğretmenlerinin millî dil kültürünü yükselten çareler de gösterildikten sonra, yardımcı kitaplara ve neşriyata lüzum olduğu belirtiliyor. Komisyona göre okuma kitapları şimdiki hallerinde kalmalarına razı olunabilecek bir durumda değildir. Fena bir kitap iyi bir programdan beklenen verimi düşürür.

Komisyon ilk orta ve yükseköğretim okullarında Türkçeye ait tayin ettikten kitapların vasıflarım sonra yardımcı kitaplara ve diğer dersler arasında Türkçeye yardımı dokunacak olan musikide diksiyona verilmesi gereken önemi belirtiyor.

Komisyonun raporu lüzumlu, fakat kifayetsiz çareler göstermiştir. Şüphesiz öğretiden okullarında Türkçe derslerine gerektiği kadar önem verilmedikçe, alınan talebe sıkı bir imtihandan geçirilmedikçe, öğretmen okullarında gramer ve edebiyat bilgisi eksik oldukça, Türkçeye ait kitaplar aranan vasıflardan mahrum kaldıkça ana dili Öğretiminden beklenen verimler elde edilemez. Komisyon raporunda gösterilen; çarelerin hepsi büyük ihtiyaçlara cevap vermektedir. Fakat ana dili öğretiminin temeli ne program, ne kitap, ne öğretmen okullarının Türkçe müfredatıdır. Bunlar ne kadar mükemmel olursa olsun ana dili öğretiminden beklenen neticeleri veremez. İşte komisyonun raporunu tenkit eden İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu burada haklıdır.

Komisyon canlı bir ana dili öğretiminin vasıflarını tayin etmeli ve böylece hem bugünün Türkçe öğretmenlerine, hem de öğretmen okullarında yarına hazırlanan talebeye ana yollan göstermeliydi.

Ben burada herhangi bir dilin öğretim usulünü münakaşa edecek değilim. Pek çok tarz vardır. Fakat hepsinde gözetilecek prensip çocuğa ana dili şuuru ve sezgisi verecek canlı bir öğretimin vasıflarına sahip olmaktır. Bu canlılığı program, kitap, imtihan talimatnamesi, öğretmen okulları müfredatı sağlıyamaz. O kadar ki buna "öğretim" demek de kifayetsizdir. Ana dilini doğru konuşup yazmak itiyadı öğretimden ziyade okulun bütün derslerini, bütün faaliyetlerini ve havasını dolduran bir terbiye sayesinde verilir. Her dersin ve her öğretmenin, her okul müdürünün ve idarecilerinin ana dili terbiyesinde vazifeleri ve mesuliyetleri vardır. Çünkü hepsi hergün Türkçe konuşur, konuşturur, yazar ve yazdırırlar. Çocuğa en canlı ve derin telkin, Türkçe kitabından ve gramer dersinden önce bütün okul çevresinden vs havasından gelir. Bundan başka, okul idareleri, tertip edecekleri yazı, hitabet, temsil, inşat müsabakalarile, çıkaracakları okul gazetelerile ana dili terbiyesinde Türkçe öğretmenlerinin gayretlerini canlı bir şekilde çerçevelemiş olurlar. Fakat bu işi okul idarelerinin başı boş ve ihtiyarî faaliyetlerine bırakmak doğru olmaz. Yol gösterici ve düzenleyici esaslar gerektir ki bunları da ancak Maarif Şûrası'ının ana dili komisyonu tayin edebilirdi.

Raporun son maddesi, okullarda imlâ birliğini sağlıyacak dileklerin hülâsasıdır. Ve pek doğru bir şartı ortaya koymaktadır. Bu bahse ayrıca geleceğim. Çünkü yalnız okullarımızda değil, bütün memlekette imlâ birliğini sağlamak için, yıkılması gereken yanlış bir kanaat, eline kalemi alan herkesin önüne zebellâ gibi dikiliyor!

Yeni Adam, C.12, S.433, 15 Nisan 1943, s.6-7

3.47. EDEBİYAT ÖĞRETİMİ

Halit Fahri OZANSOY

Edebiyat dersleri gözle görülür, duyulur, anlaşılır ve sevilir bir hale geliyor.

Maarif Vekilliği, bu yıldan itibaren, İkinci Maarif Şûrasının Türk dili ve edebiyatı öğretimi hakkında çok güzel bir kararını tatbika başladı. Artık liselerimizde edebiyat dersleri, yüzde seksen ezbere ve hafızaya dayanan kuru bir biografya ve biblioğrafya olmaktan çıkıyor, canlı, elle tutulur, gözle görülür, duyulur, anlaşılır ve sevilir hale geliyor. Bir şiir veya nesir parçasına karşı on kitap ismi, bir küçük metnin ruhuna giriş yerine herhangi edebî çehrenin yedi ceddini sayış, asırlar arasında Türk yazarlarının tabiî farkları, istihaleleri yerine hiçbir asrın his, hayal ve düşünce âlemini tamamile aydınlatamayan kitabî bir alimanelik: işte seneler senesidir edebiyat dersleri döne dolaşa bu şekli almıştı. Bunun için bu yerinde tepkiyi memnunlukla karşılamamak imkânsızdır.

Bu usul bu sene liselerin birinci sınıfından itibaren başlıyor. İlk olarak ta, "Türkçe Metinler" ismile bir komisyon tarafından hazırlanan kitabın ilk fasikülü çıkmış ve dersler ona göre başlamış buluyor. Bu kitabı açar açmaz, yeni öğretim usulünü açıklayan bir ön sözle karşılaşıyoruz, sonra metinlerle karşılaşıyoruz. Bu fasiküldeki metinlere, İslâmiyetten evvelki bir Türk dili örneği, sekizinci yüz yıldan bugünkü dile çevrilmiş bir Göktürk yazıtı nümunesi ile giriyoruz, sonra on üçüncü asırdan yalnız Yunus Emreden bir parçayı okuyoruz, fakat on beşinci asırdan itibaren metinlerin bu asır üzerinde sıklaştığını görüyoruz.

Bundan anlıyoruz ki, gelecek fasiküllerde on altı, on yedi, on sekiz ve on dokuzuncu asırlardan nümunelere fazla yer verilecektir. Bu kitabın gelecek yıl diğer iki sınıf için hazırlanacak olan cildlerinde de on birinci ve on ikinci yüz yıllar eserlerinin yer alacağı şüphesizdir. Ancak gönül, bu ilk cildde de, hiç değilse bir kudatgubilik parçasile karşılaşmağı dilerdi.

Bu usulün faydası ne olacak? Şu olacak ki, öğrenci, daha ilk sınıfından başlayarak, metinleri ön safta, şahıslara aid hal tercümelerile umumî tahlilleri ikinci safta görecek; eserini anladığı san'atkârın şahsını da daha derin bir alâka ile

öğrenmekten haşlanacak ve her sene aynı yazarın daha dolgun, daha olgun ve daha güçlü parçalarile bir yıl evvelkileri mukayeseye alışacak. Diyeceksiniz ki, iyi bir edebiyat öğretmeninin vazifesi esasen talebesine metinleri anlatmak, sevdirmek değil midir ve eskiden de, bu böyle olmuyor muydu? Buna, ancak, bir dereceye kadar cevabını verebiliriz. Hem sonra tarih dersleri gibi, edebiyat tarihi derslerini de kül halinde görmek ve sınıf sınıf yalnız tahlili ve bilgiyi genişleterek yürümek faydası evvelki öğretim usulünde yoktu. Meselâ lisenin birinci sınıfında yalnız edebî neviler, nazım ve nesir şekilleri ile uğraşılır, ikinci sınıfta İslâmiyetten evvelki ve sonraki edebiyat tarihi okutulur, son sınıfta da Tanzimat devrine geçilirdi. Halbuki yeni usul ile, öğrenci, daha lisenin ilk sınıfında meselâ Füzulinin Şikâyetnamesi ile Leylâ ve Mecnundan bir parçayı iyice anlayarak okuyacak, kendisine bu metin üzerinde gerekli açıklamalar yapılacak ve tabiatile Füzuli hakkında da az çok umumî bir bilgi verilecektir. Sonraki sınıflarda Füzuli hakkında öğrencinin bilgisi yine metinlere dayanarak inkişaf edecektir. Ayni suretle, meselâ, Namık Kemali, Abdülhak Hamidi tanıtmak, bir parçası üzerinde düşünmek ve düşündürülmek ve bu münasebetle bu şahsiyetler hakkında pek derine kaçmıyarak faydalı malûmat verilmek için son sınıfı beklemek mecburiyeti ortadan kalkacaktır. Hele bu usulün en güzel tarafı, gençlerin lise sınıfına geçer geçmez, edebiyatı Türkçeden başka bir ders sanmalarının önüne geçilişidir. Genç öğrenici, lise okuyacağı derslerin şimdi Türkçe ismile devam ettiğini görünce, orta sınıflarda okuduğu ana dilinin örnekleri devam edeceğini daha iyi anlıyacaktır. Bu suretle, edebiyat dışı ve edebiyat içi diye iki türlü dil olmadığı daha başlangıçta kavranacak, yalnız bu dilin artistik bakımdan asır asır nasıl işlendiği ve bundan sonra da nasıl işleneceği üzerinde esaslı düşünmek imkânına kavuşulacaktır. Burada şunu da ilâve etmek isterim: Ben edebiyat öğretmeni ile bir sahne artisti arasında çok yakınlık görürüm. Bir metni talebesine sevdirmek, bir asrın dilini bütün inceliği ile sezdirmek isteyen öğretmen, o parçayı, canlı bir şekilde ilk olarak kendisi okumak mevkiindedir. İcabında sesi ile, icabında jesti ile o metni kuru bir şey, bir müstehase olmaktan çıkaracak, o parçaya bütün ruhunu kanadlandırarak, seslendirerek, ahenkleştirerek verecektir. Bu bakımdan edebiyat öğretmeninin bu estetik rolüne, bu yeni öğretim usulünü en güzel bir yardımı olabilecektir. Bu usulün şimdiden bütün değer ve önemini kavrayamıyanlar, bir iki yıl sonra elde edilecek olan göz kamaştırıcı neticeler karşısında muhakkak ki şaşıracaklardır. Bunun için o günü emniyetle, zevkle bekliyebiliriz.

Son Posta, Nu:5111, 28 Teşrin-i Evvel 1944

3.48. OKUL KİTAPLARI

Adnan ÖTÜKEN
Millî Eğitim Bakanlığı Neşriyat Müdürü

Okulların açılması yaklaşıyor. 1 eylülden itibaren ilk okullar faaliyete geçecek. Muhtelif illerde ilk okulların açılması değişik tarihlerde olmakla beraber bunun başlangıcı 1 eylül sayılır. Bazı yerlerde ilk okullar eylül ortalarında ve eylül sonlarında da açılmakladır. Orta dereceli okullar toplu olarak 26 eylülde derslere başlıyacaklar. Meslekî ve teknik okulların açılma tarihi ise 1 ekimdir. Derslerin başlaması birinci plânda okul kitaplarının hazır olmasına bağlıdır. Bunu göz önünde tutan Millî Eğitim Bakanlığı önümüzdeki öğretim yılının kitaplarını bundan tam dokuz ay önce hazırlamaya bağlamıştır. Bugün okulların açılmasına epey bir zaman olduğu halde ders kitaplarının büyük bir ekseriyeti hazırdır ve bunlar memleketin her tarafına sevk olunmuştur. Yeni kabul olunan kitaplar da basılmaktadır ve bunlar da zamanında yetiştirilecektir.

Öğrencileri, çocuk anne ve babalarını, öğretmenleri, okul idarecilerini ve okul kitabı satışiyle ilgili vatandaşları ders kitaplarının durumundan şimdiden haberdar etmeyi faydalı ve lüzumlu gördüğüm için bugünkü konuşmamı bunlara ayırdım.

Geçen öğretim yılı için Millî Eğitim Bakanlığı iki buçuk milyon cilt okul kitabı basmıştı. Yaklaşan ders yılı için bu miktar -İlk Öğretim seferberliği dolayısiyle- beş buçuk milyona yaklaşmaktadır. Yani geçen yıl basılan kitapların bir misli daha fazla kitap hazırlamak zarureti hâsıl olmuş bulunuyor. Bunların da aşağı yukarı dörtte üçü şimdiden satışa çıkarılmıştır. En çok basılan kitap alfabe ve birinci sınıfın okuma kitabıdır. Bu iki kitabın her birinden yedi yüzer bin nüsha basılmakladır. Yani yalnız iki ilk okul kitabından bir milyon dört yüz bin nüsha hazırlanıyor.

Hilmi Güçlünün Alfabesi bu öğretim yılı ile üçüncü yılını idrak etmektedir. Bu üç yıl içinde Alfabeden 1.800 000 nüsha basılmıştır. Şimdiden alfabe ve okuma kitapları memleketin her tarafına bol bol sevk ediliyor.

Kitaplarda ne gibi değişiklikler var? Hangi kitaplar okunacak, hangileri okutulmaktan kaldırılacak ve bunların yerine ne gibi yeni kitaplar konulacak? Okul kitaplariyle ilgili dinleyicilerimin hatırlarına ilk gelecek sorular bunlardır. Şimdi kısaca bunları cevaplandıracağım:

Ders kitaplarında -fiyatlar müstesna- büyük değişiklikler yoktur. Geçen yıl alınan kâğıdın çok pahalı oluşu bu kitapların fiyatlarına mahdut miktarda zam yapılmasını zaruri kılmıştır. Bu zamlara rağmen okul kitaplarının fiyatları yine ucuzdur ve birçok kitap yine maliyet fiyatlariyle satılacaktır.

İlk okul kitaplarındaki değişiklikler:

Dördüncü sınıfın tarihi değişmiştir. Yeni kitap Faik Reşit Unat ve Kâmil Su imzalarını taşıyacaktır.

Dördüncü ve beşinci sınıfların yurt bilgisi kitapları da Anayasada ve İçtüzük'te geçen yeni kelimelerle basılmaktadır. Bu iki kitabın yalnız 1945 yeni baskılıları kullanılacaktır. İlk okullarda değişen başka kitap yoktur.

Alfabe bu yıl iki renkli olarak basılmıştır. Öğrencilerin ellerindeki geçen yıllar basılmış dört renkliler de kullanılabilecektir. Aralarında metin itibariyle hiçbir fark yoktur.

Birinci, ikinci ve üçüncü sınıfların okuma kitapları metin (sahife) itibariyle kısaltılmıştır. Bununla beraber bu kitapların daha fazla metni ihtiva eden geçen yıllar basılmış nüshaları da kullanılabilecektir. Öğretimde yalnız 1945 basımlarında mevcut bulunan parçalar okutulacaktır. O halde ilk okulların değişen üç kitabı vardır: dördüncü sınıf tarih, dördüncü ve beşinci sınıflar yurt bilgisi kitapları. Bu üç kitap yeni şekilleriyle henüz satışa çıkarılmamıştır.

Orta okul kitaplarına gelince, değişenler şunlardır:

Altıncı sınıfın okuma kitabı; Anayasa ve İçtüzük kelimeleriyle çıkacak yedinci ve sekizinci sınıfların yurt bilgisi kitapları. Altıncı sınıfın okuma kitabı yerine müsabaka sonunda birincilik kazanan ve Ankara Üçüncü Orta Okul Öğretmenleri Beşir Göğüş ve Kemal Demiray tarafından hazırlanan Türkçe kitabı kabul edilmiştir. Bu kitap

basılmaktadır. Henüz satışa çıkarılmamıştır. Orta okulların yurt bilgisi kitapları da yeni şekilleriyle henüz satışa çıkmamıştır. Orta okul kitaplarında başkaca bir değişiklik yoktur.

Lise ve öğretmen okulları kitaplarında da önemli bir değişiklik yoktur:

Yalnız 10 uncu ve 11 inci sınıflarda okunacak olan Türkçe metinler II kitabı listeye ilâve edilmiştir. Bu kitap henüz basılmaktadır.

Liselerde öğretim başlayıncaya kadar Türkiye1 Cumhuriyeti tarihi de tam olarak basılmış bulunacaktır. Liseler için yardımcı kitap olarak geçen yıl yalnız 9 uncu sınıf için basılmış olan Cebir Alıştırma kitaplarının 10 uncu ve II inci sınıflara ait olanları da satışa çıkmış bulunmaktadır. Ayrıca lise sınıfları için yardımcı mahiyette (Yazma dersleri) kitabı basılmıştır. Ve yine yardımcı mahiyette Nurettin Şazi Kösemihal'in (Mantık) kitabı da basılmaktadır. Okullar açılıncaya kadar bu kitabın da baskı işleri bitmiş olacaktır.

Görülüyor ki dinleyicilerim, lise kitaplarında da esaslı tek değişiklik 10 uncu ve 11 inci sınıflar için yeni bir edebiyat kitabı basılmasına münhasır kalmıştır. Geçen yılın bu sınıflara ait bütün edebiyat kitapları ve antolojileri hep yardımcı kitap olarak kullanılacaktır. Listeye diğer dersler için de birçok yardımcı kitap ilâve edilmiş bulunuyor.

Meslekî ve teknik okulların kitaplarına gelince:

Ticaret orta okullarının son sınıflan, ticaret lisesinin birinci, ikinci ve üçüncü sınıfları için dört kitaptan müteşekkil bir Mal Bilgisi kitapları serisi hazırlanmıştır. Serinin lise birinci sınıfa ait kitabı satışa çıkarılmıştır. Diğer üç kitabın da baskı işleri bitmiştir. Bunlar da bir haftaya, en çok on güne, kadar satışa çıkarılabilecektir. Ticaret okullarının stenografi ve daktilografi kitapları da yeniden basılmaktadır. Ticaret liselerinin ikinci sınıfları için ticari metinleri ihtiva eden bir Fransızca kitap basılmıştır. Ticaret orta okulları ve liseleri kitaplarında başka bir değişiklik ve ilâve yoktur. Keza öğretmen okulları, erkek sanat enstitüleri ve okullariyle kız enstitüleri kitaplarında da anılğa değer bir değişiklik yoktur. Erkek sanat enstitüleri öğrencileri için yardımcı mahiyette (Madenlerin İşlenmesi) ve (Teknik Resim) adlı iki eser basılmış, (Galvanoteknik) adını taşıyan üçüncü bir eserin de baskısına başlanmıştır. Bu okulların

(Malzeme) ve (Elektrik teknolojisi) adlı kitaplarının ikinci ciltleri de basılmaktadır ve okullar açılınca bu kitaplar da öğrencilere verilecektir.

Sevgili dinleyiciler, yeni öğretim yılının okul kitapları hakkında söyliyeceklerim bundan ibaret. Okul kitaplarının cilt sayısını iki buçuk milyondan beş milyona çıkaran ilk öğretim seferberliği, okul kitabı, satışı ile ilgili vatandaşlara da önemli bir ödev vermiş bulunmaktadır: bu kitapların memleketin her tarafına, bütün köylere zamanında sevk olunması işi. Bu bakımdan bâyilerin şimdiden kitaplarını çekmeleri gerekiyor. Aksi takdirde, sayıları 1,5 milyona varan ilk okullar öğrencilerine zamanında kitap yetiştirmek mümkün olmaz. Bu hususu gözününde tutan Milli Eğitim Bakanlığı mevcut on dört yayınevine ilâveten Gaziantep'te, Van'da, Balıkesir ve Bursa'da da birer yayımevi açmağı lüzumlu görmüş ve bunların faaliyete geçmesini mümkün kılmıştır.

Gaziantep'teki yayınevi açılmıştır. Balıkesir, Bursa ve Van'daki Yayınevleri de bugünlerde Çalışmaya başlıyacaktır. Buralarda toptan satış da yapılacaktır. Kitap bâyileri vakit geçirmeden, bulundukları mıntakaların kitap ihtiyaçlarını şimdiden temin etmelidirler. Okulların açılmasına bir, en çok bir buçuk ay zaman kaldı.

Bu kitaplar memleketin her tarafına, en uzak köylere varıncaya kadar zamanında dağıtılmalıdır.

Millî Eğitim Bakanlığı, yayımlamakta olduğu Ansiklopediler arasında Mémento Larousse'un tercümelerini de fasiküller halinde bastırmaktadır. Bu eserin fizik bölümü son günlerde, çıkarılan 8 inci fasikülle sona ermiş bulunuyor. Mémento Larousse'un fizik bölümünden başka matematik, tarih, coğrafya, edebiyat, güzel sanatlar bölümleri de sırasiyle ve yine fasiküller halinde yayımlanacaktır. 8 fasikül tutan fizik bölümü, Türkçeye Ankara Fen Fakültesi Dekanı Profesör Hayri Dener ve aynı Fakülte fizik profesörleri Celâl Saraç ve Nusret Kürkçüoğlu tarafından çevrilmiştir. Eser çeşitli fizik konularını ve bunların uygulamalarını göstermektedir. Modern fiziği, meslekleri ne olursa olsun, bütün aydınların anlıyabilecekleri bir dille ve bol resimle özlendiren bu değerli eser ve Ansiklopedinin tamamı hakkında Millî Eğitim Bakanımız 1941 tarihli ön sözünde şunları söylemişlerdi:

“Neşriyat Kongresi karalarından biri de, bu kitap serisiyle gerçeklenmiş bulunuyor. Millî Eğitim Bakanlığının, Türk kültürü dâvasını her yönden yürüterek kapsamaya ve kavramaya verdiği emekler, ileri yıllarda biribirine kavuştuğu zamandır ki, görüşümüzde gizlenen toplayıcı anlayışın mânası ve o mânadaki doğruluk tam olarak meydana çıkacaktır. Türk hümanizmasının en derin tarih kaynaklarından bugüne kadar insan eserine bağladığı sevgi ve ilgi, tıpkı birçok gözlerden fışkıran berrak sular gibi yükselip dökülerek bir araya gelince irfana susamış Türk milletine hayat veren cömert bir kaynak olacaktır.

Yepyeni bir anlayışın ve yepyeni verimli bir çalışmanın doğmasını tarihliyen bu devirde gerçek bir yaratmaya doğru sağlam adımlarla yürüyoruz. Plâstik sanatlarda ve müzikte ciddî bir öğrenme safhasından sonra yaratıcılığın müjdecisi ışıklarını nasıl uzaktan seziyorsak ilimde de aynı sağlam yürüyüşün adımlarını feyizli geleceklere doğru ulaşmakta görüyoruz.

Öğrenmeyi okula mahsus sanan ve Maarifi okul işinden ibaret zanneden yanlış zihniyetten artık kurtulmuş sayılabiliriz. Okul dışında öğrenmek istiyen bir kütle gerek okula ve gerek okulun dışında bildiğini öğretmek azminde bir zümre yetişmedikçe ne okul, ne de onun öğrencileri kuvvetlenemezler; gelişemez ve yetişemezler. Bu sebepledir ki ileri milletlerde beşikten mezara kadar daima genç ve arzulu bir öğrenme susuzluğu vardır ve buna cevap vermek için o milletlerin aydınları durmadan söylerler ve yazarlar. Hergün yeni bir keşfin ortaya konduğu bir devirde öğrenme, yalnız okullar içinde kalsaydı, meselâ elli milyonluk bir milletin okul dışında katan yüzde doksanı dünyada olup biten işlerden büsbütün habersiz ve tam bilgisiz kalırlardı. İşte, okul içi ve okul dışı için her bilgide öğretmenlik edecek ve istediğimiz zaman her sorumuza hiç direlmeden cevap verecek bu kullanışlı öğretmenler, kitaplardır. Ansiklopedi adı verilen bu eserlerin her cinsini Türk kütüphanesinde bulmamız lâzımdır. Yeni harflerin kabulünden sonra özel teşebbüslerle neşredilmiş Ansiklopedilerin gördükleri hizmeti takdirle ve şükranla anmak isterim. Bunlardan başka devlet eliyle İslâm Ansiklopedisi gibi ilim ve ihtisas eserleri yanında İnönü Ansiklopedisi gibi herkese yarıyacak büyük teşebbüslere yine yapılışı Ansiklopedik olan, fakat kelime sırasiyle değil, konularına göre tertiplenmiş Ansiklopedilerin de neşri işinin ilâvesi gerekli. Şimdi, bu işe girişmiş bulunuyoruz. Coğrafya, tarih, fizik, kimya konularındakiler hazırdır. Coğrafya ve tarih gibi Millî cephesi olan konular için kendimize ait bilgi parçaları ayrıca bu eserlerin

ahengini bozmıyacak şeklide işlenmiştir. Bu hususta da örneği, bizden önce bu işlerin; iyisini yapmış milletlerden alıyoruz. Larousse yayımlarından olan "Grand Mémento Larousse"un tercümeleri üstündeki ikibuçuk senelik çalışmalar, bu kitaplarla yemişini vermektedir. Okuyucularımızın bir kısmı henüz alışmadıkları yeni terimlerle karşılaşacaklar ve başlangıçta belki biraz güçlük ve sıkıntı çekeceklerdir. Başlangıçtaki bu güçlüğü yenmek için büyük bir gayrete ve uzun zamana ihtiyaç olmadığını sekiz on sayfa okuduktan sonra kendileri de anlıyacaklardır. İlk zorluğa az zaman için katlandıktan sonra tabii bir alışkanlıkla okuduklarını kolayca anlıyacaklardır. Öğrendikleri yeni kelimeler Türk dilinin öz unsurları olduğu için tanışma ve kaynaşmaları kolay olacak, elde ettikleri bu yeni ve öz anahtarlarla zengin bilgi haznelerini kendi elleriyle, hiç kimseye muhtaç olmadan açıp onlardan faydalanacaklardır.»

Milli Eğitim Bakanının önsözü burada bitiyor. Son günlerde çıkarılan 8 inci fasiküle fizik bölümü sona ermiştir. Bu bölüm büyük boyda 264 sayfa tutmuştur. Eserin adi: Mémento Fizik. 8inci fasikülün fiyatı: 150 kuruş

İlköğretim, C.10, S.186-188, 15 Eylül 1945, s. 2464-2465

3.49. DİLDE SADELEŞME: İLİM DİLİ VE TERİM MESELESİ

Agâh Sırrı LEVEND

İslâm medeniyetinin ilim dili Arapça olduğu için bütün İslâm ilimleri bu dille yazılmış ve böylece ilim terimleri Arapça olarak kurulmuştu. Türk âlimleri, Arapça yazdıkları eserlerin yanı başında Türkçe eserlere de yer vermeye başlayınca, yahut tanınmış eski eserleri Arapçadan Türkçeye tercüme edince, ilim terimlerini de olduğu gibi Türkçeye aktardılar. Böylelikle Arapça tabirler birer terim olarak Türkçeye yerleşmiş oldu.

Din ilimlerini bir tarafa bırakırsak, ilimler içinde tıp ve fıkıh en çok işlenmiş iki ilimdir. Bu konuda telif ve tercüme olarak bir çok eserler yapıldığı gibi, tanınmış eski eserlere de uzun «haşiyeler» «talikler» ve «şerhler» yapılmıştır.

Türk dili ile yazılan bu eserlerde göze çarpan ilk nokta, bunların mümkün olduğu kadar sade bir dille yazılmış olmasıdır. İlim adamları, hiç bir özentiye düşmeden ve sanat kaygusuna kapılmadan ellerine aldıkları konuyu yalnız öğretmek maksadiyle incelemeye koyulmuşlar ve halka faydalı olmak amacını gütmüşlerdir.

(Havas-ı edviye) adlı eserini 1389 (792) tarihinde yazan İshak bin Murad eserinin başında şu satırları kaydediyor:

(Müsevvid-i beyaz ve ahkar-ı ibad İshak bin Murad Aslehal-lahü şanehu diledi ki, bu ellerde bulunur ve dahi Türkî dilinde adı anılır Edviye-i müfredeyi cem edüp bu beyaz içinde sevâda getüre. Mizacından, hâsiyetinden ve menfaatinden ve ıslah-ı zararından dilince şerheyleye, Tâ ki kalan dillerde bir nice kişilere âsanrak ola.)

Müellif, türlü etlerin hassalarından bahsederken kekliğe benziyen dürraç eti hakkında yazdığı şu satırlar ne kadar sade ve açıktır:

(Dürraç eti - mutedildür. Dükeli kuşlardan anın âbi yeğrekdür. Dimağı arıtur. Fehmi tiz eyler ve cima' şehvetin getürür ve avretlerin südün artırur. Midede yencikdür ve sayruluktan durmuş kişilere muvafıkdur. Kuvvetlerin tiz getürür.)

İshak bin Murad, Arapça terimlerin Türkçe karşılıklarını da bulmaya çalışmıştır. Kitabına eklediği terimlerden bir kaç misâl:

Elmaraz : bîmarî, sayruluk.
El'acz : nâtüvanî, güçsüz.
Elhumey : teb, sıtma.
Azanın teşrihi bahsinde de Arapça terimlere Türkçe karşılıklar buluyor:
Dimağ : beyin.
Uzuv : endam.
Azm : kemik.
Muh : ilik.

1412 (815) tarihinde ölen Ahmedi de (Şifay-i müntehap) adlı eserinde kitabını şu maksatla yazdığını bildiriyor:

(Diledim ki, tıb ilminde bir muhtasar kitap tasnif idem. Sihhatı hıfzeylemek tarikin ve şol marazlar kim çok vâki olur, anın sebeplerin ve akametlerin ve ilâçların beyan eyleyem. Kaçan kim bir yerde hakim-i hâzık bulunmasa bu muhtasar ile amel eyliyeler. Hak Taalâ sihhat-i ebedî ruzî kıla. İnşallahü Taalâ. Bu kitaba Şifa-yi müntehap diyu ad verdüm.)

Eserin dili hakkında bir fikir vermek için ayrıca bir misal seçelim:

(Ekşi enar bârid-ü yâbisdür. Safrayı kateyler. Susuzluğu keser. Mideye ve ciğere faide eyler. Hafakan giderür. Gönlü ferah eyler. Suyu ishal eyler. Çekirdeği kabzeyler. Tatlısun ve ekşisin bile yemek gerek kim ziyan etmeye. Enardan olan yel tizcek tahlil olur. Enarun tazesini tatlı ile ekşisin kim dahi yeşil iken kabın soyalar ve dâne eyliyeler. Ve çekirdeği ile havan içinde döveler. Suyun çıkaralar ve yüz dirhem anın suyundan ve yirmi dirhem şeker katalar ve acele içeler. Tabiatı fazlalardan arıda. Safranın acılığını gidere. Ve eğer koca kişiler anın ifratından zahmet görürse anun ardınca turunç yiyeler ki ziyan eylemeye.)

Nasirüddin-i Tusi'den çok eski tarihlerde tercüme edildiği ifadesinden anlaşılan Bahname-i Şahî adlı eserden:

Bilgil ve agâh olgıl kim, beşer zaif ve harap olup zahmete müptela olduğu, a'zâ-yi reiselere zaaf hasıl olmak ve elem irişmeklikten olur. Ve kaçan kim a'zâ-yi reiselere kavi kılarlar, edviye ve ilâç birle ve perhiz birle: cevârih, cemî-i eskaamdan ve emrazdan emin ola, tâ acele değin. Ve lâkin acele mâni yok. Anınçün kim lâmânia liatâihî ve lârdde likazâihîdir.)

(Bilgil imdi kim, ol a'zâ-yi reiseler didüğümüz kangı a'zalardırr ve kaçtır? Dörttür: Evvel dimağdır ve yürektir ve bağırdır ve hayalardır. Ve ba'z-ı hükemâ oyken ve böbrekleri dahi a'zâ-yı reiselerden addetmişlerdir. Bunları kavi kılmak gerek.)

Gerçek veya bâtıl bütün ilimlere ait eski eserlerle didaktik mahiyette olan bütün risalelerde ayni sadeliği görmekteyiz.

Molla Abdülaziz'in Umdetül İslâm adlı Farsça eserini İmadül İslâm adiyle genişleterek 1397 (800) tarihlerinde tercüme eden ilim adamlarından Yusuf'un adı geçen eserinden bir hadis tercümesi:

(Yani nikâhlanın, çoğalın; zira ki ben sizin cemaatlerinüz çokluğuna gayri ümmetler üzerine fahriderin. Kıyamet gününde egerçi bir canlı düşmüş düşde dahi olursa fahriderin, ümmetimin karaltusun çoğalttığı içün. Benüm şeriatım budur, sünnetim budur. Benim sünnetimden kaçan benim ümmetim değildir.)

Birgivi'nin Vasiyetname adlı eserinin Kadızade Ahmet bin Mehmet Emin tarafından yapılan şerhinden:

(Bu hub-bi dünya bir belâdır ki kati çok kimselerin âhiretini harabetti. Gafil insan bilmez ki hub-bi dünya kendinin bir büyük düşmanıdır, insanın gözüne tatlı ve güzel görünür, amma sem-mi kaatil olup akıbet helâk eder. Kati çok kimseler vardır ki, niçün rezalet ve zulmiyle mal cemedüp zekâtın vermekten ve kendi umuruna sarf etmekten İmtina eder. Sonra kendisi helak olup hesab-ü azab ve enva-ı nedamet-ü hasret ile muazzep olur. Sevgili malı gayrilere kalur.)

Fıkıha ait bir mesele:

(Bir kimse. tarik-i âm üzerine bir kaygın nesne döküpte bir şahıs bilmiyerek anın üzerinden mürur ederken kayarak telef olsa o kimseye ol şahsın diyeti lâzım gelür.)

XVI. Yüzyıldan başlıyarak, türlü ilimlere ait terimlerin daha çok Arapça olarak yerleştiğini görüyoruz.

XVIII. Yüzyılın yetiştirdiği ilim adamlarından Erzurumlu İbrahim Hakkının Marifetname adlı ansiklopedik eserinden:

(Nev'-i salis: Re's-i insanın kaide ve hîtâni meselesinde olan ızâm-ı hamseyi bildirir. Ey aziz malûm olsun ki, ehl-i teşrih demişlerdir ki re's-i insanın zâm-ı mezkûresinden gayri beş azmi dahi vardır ki, dördü cüdrân emsali ve biri ide misli bulunmuştur. Ve bu çâr divar kubbe-i yâfuhdan yâni azm-ı nâsiyeden asleb halkolunmuştur. Zira ki, sademât-ü sakatat anlara ziyade tesadüf eder bilinmiştir. Ve buhar'-ı mütehallil kılınmıştır amma çidar-ı mukaddem azm-ı cephedir ki, taraf-ı aladan hakki, evvel-i derz-i iklilidir. Ve taraf-ı esfeli, taraf-t ikliliden rnümted olup hâ-cib indinde aynı fevkinden mürur edüp âhırı iklilinin taraf-ı sânisine muttasıl olan dürûzdur. Ve amma yemin-ü yesarda olan iki cidâr 12 azimdir ki, üzneyn anlardadır. Ve hasse-i sem'i hıfz içün sulb olmalariyle anlara hacereteyn derler. Ve ol hacereteyn sakblarmın üzerinde sadef şeklinde 2 mudalla' ve müdevver gud-uf halkolunmuştur: tâ kim anlarda mücavir-i evsaf olan hava cemoiup sukbelerden sâmiaya vusul bulsun: ve bunlara kulak derler.)

Bununla beraber fırsat düştükçe Arapça terimlerin Türkçe karşılığını bulmak gayretine sık sık raslanır.

Zemahşeri'nin meşhur eserini (Aksel ireb fi tercümeti mukaddime-til-edeb) adiyle tercüme eden İshak Hocası Ahmet (Ölüm, 1117) 1705 Arapça lûgatların Farsça karşılıklarını kaydederken Türkçelerini de ihmal etmemiş ve çok güzel karşılıklar bulabilmiştir. Meselâ:

Humey : teb: ısıtma. Cem'i, humeyyat.

Sâlib : teb-i germ: kızdırıcı ısıtma.

Nâhd : teb-i lerze : titretici ısıtma ki salibin zıddıdır.

Vird : teb-i rûzefken: bir gün tutup bir gün tutmıyan ısıtma ki gün aşırı sıtması tâbir olunur. Aslında deveyi suya bir gün götürüp bir gün götürmeyene derler.

Rıb: teb-i çeharruze: ol ısıtma ki bir gün tutar ve iki gün tutmaz ve dördüncü gün gene tutar.

Terimler meselesinin XIX. yüzyıldan sonra nasıl bir yolda ilerlediğini bundan sonraki yazılarımızda göstermeğe çalışacağız.

TDK Belleten (İst.) S.8-9, 1 Nisan 1946-1Aralık 1946, s.86-89

3.50. İMLÂMIZ İÇİN

Vecihe KILIÇOĞLU

Vecibe Kılıcoğlu'nun 1 Aralık 946 tarih ve 512 sayılı Ülkü dergisinde çıkan bu yazısı, Ülkü dergisinden ve kendi iziniyle alınmıştır. İnceleme bu günkü duruma göredir. İmlâ meselesi üzerindeki esaslı çalışmalar devam etmektedir.

Belleten

İmlâ karışıklılığından, dilimizi öğrenmeye çalışanlar ve bilhassa gençler şikâyet ediyorlar.

Garp memleketlerinde de zaman zaman imlâdan şikâyetler olmuştur. Fakat bu şikâyetler okunuşla yazılış arasındaki farkları azaltarak kolaylık sağlamak içindir. Yalnız garp imlâlarında klişeler o kadar sabittir ki bu iş için toplanan kongreler bile imlâda değişiklik yapamamışlardır.

Bizim imlâmızda ise dikte ruhunda ziyade serbestlik görülür, hattâ bir kısım aydınlar imlâmızdaki bu serbestlikten memnundurlar; çeşitli tekliflerden en iyisinin kendiliğinden yerleşeceğine inanırlar.

Fakat dil daimî bir oluş halinde bulunduğuna göre, bugün için en uygun imlâ gelecekte beğenilmiyecektir. En iyisini beklemek ihtimaliyle karışıklığa göz yumulunca Türk dilinin temel kanunlarına bile aykırı meyillerle karşılaşılır ve çarpışarak boşu boşuna zaman kaybedilir.

Netekim, bir kısım yazıcılar da, bu serbestlikten faydalanarak biri doğu, öteki batı dillerinden gelen iki imlâ tesirini, moda halinde, yazımıza hâkim kılmağa çalışıyorlar. İstanbul gazetelerinin ve dergilerinin çoğu, doğudan gelen tesirin mümessili sayılırlar. Bunlar Türk. dili yapısının dünyaca meşhur intizamına ve temsil, kabiliyetine, meşru değilmiş gibi, bakarak, yabancı kelimelerin aslını muhafaza da bilinmez bir fayda görürler.

R. Cevat Ulunay'ı böyle düşünenlerin sözcüleri olarak kabul edebiliriz. Ulunay bir yazısında [1]: «Sonu d ile biten kelimeleri t ye tahvil etmek suretiyle husule gelen

imlâ anarşisinden lisanı kurtarmak lâzım. Bu da kelimeye hakkını vermekle olur. Halid ismi t ile Halit şeklinde yazılıyor, sonra birine, Halid'i gördün mü, deyince, umumiyetle has isimlere ait kaideye uyarak değişmez bir imlâ ile yazılması lâzım gelen Halit'in son harfi d oluyor; böyle şey olur mu? » diyor.

Ulunay «sonu d ile biten kelimeler» ve nihayet «özel adlar» üzerinde duruyor. Bu çeşit küçük imlâ meseleleri, koskoca bir dâvaya bağlıdır ve bu dâvaya bir bütün halinde bakılmadıkça, meseleler çözülmiyecek, yanlış hükümlere varılarak, karışıklık sürüp gidecektir.

Çünkü doğudan gelen özel adlar karakterinde dilimizde pek çok yabancı kelime vardır, bunların da aynı şekilde yazılmaları gerekir, «Cihat» ismini d ile yazacak olursak «mukaddes cihat» gibi bir ifadede bulunan «Cihat» kelimesini de aynı şekilde yazmalıyız, biri d ile, diğeri t ile yazılınca, başka başka anlamlar veren iki ayrı kelime gibi telâkki edilmeleri icabeder.

Görülüyor ki hâdise özel adlardan bütün yabancı kelimelere kaymaktadır. Zira mesele Özel adların imlâsı meselesi değil, bütün yabancı kelimelerin telaffuzu meselesi ve dolayısiyle Türk dili meselesidir. Batıdan gelen, Lâtin harfleriyle yazılı, Özel adlar düşünülerek konmuş olan «özel adın aslını muhafaza» kuralı, doğudan gelenler için tatbik edilemez; Japonca, Rusça, Farsça özel adlar, ancak kendi telâffuz şekilleriyle harflerimize nakledilebilir.

Ara sıra kullanılan yabancı adlan, telâffuza uyarak harflerimize nakletmek mecburiyeti varken, Türklerin adları neden ihmal edilsin? «Ahmet, Mehmet, Cahit, Cihat» gibi adlan Türkler hiç bir devirde Arapların d leri ile telâffuz etmemişlerdir. Aynı kelimeler Arap adı olarak kullanıldığı zaman, arapların telâffuz şekli imlâda gösterilebilir.

Halbuki bugünkü gazetelerin metinlerine girmeden, iri puntolarla dizilmiş başlıklarından, şöyle birkaç örnek alacak olursanız, bütün Türklerin Arap hançeresiyle konuştuğunu sanırsınız: «Bulgarlar cevab veriyor, Şehre aid... Yunan kitab sergisi (15. 9. 946 tarihli Cumhuriyet'ten); «Cihad Baban;... Abdurrahman Münip ve Cavid Oral... (14. 9. 946 tarihli Tasvir'den)

Sadece «sonu d ile bitenler» değil, «sonu b, c, g ile bitenler» de aynı kridelere bağlıdır, «Cihad ve Cavid» kelimelerinde uygulanan kural «Münip»te nedense kullanılmamış, onun da aslı «Münib» değil midir?

Salgın ve yaygın olan bu garip imlâ modası biraz da gülünçtür. Bazı gazete ve dergilerin imlâlarından, çıktıkları bölge tayin edilebilir: Ankara'da bir «Yurt» mecmuası, İstanbul'da da «Üniversiteli» olduğunu iddia eden bir başka Yurd mecmuası çıkar.

«Fuat, Nihat, Cihat» gibi isimlerin Ankara ve başka il gazetelerin de d ile yazılmaları âdet hükmüne girmiş gibidir; yalnız ikilikten de tamamen kendilerini kurtarmış sayılmazlar: «Fuat Köprülü (İzmir gazetesi, 16. 5. 936), Nihad Kürşad (aynı gazetede).» «Recep Peker, Necib Fazıl, (Son telgraf, 23. 5. 946). »

Özel adlar dışında kalan yabancı kelimelerde de aynı zihniyet hâkimdir «Yeni bir hârb (Yeni Sabah, 28. 6. 946); Amerikada icad edilen» (Cumhuriyet, 22. 4. 946) i Değerli evlâd, Hitlerci gençler (Cum. 15. 4. 946); Garib vaidler, Ortamekteb, Kürd kuv-vetleri (Son Telgraf, 28. 6. 946, 21. 5. 946, 20. 6. 946); Mutad tehditler (Vatan, 22. 6. 946).»

İşin daha acıklı tarafı öz Türkçe kelimelerin de bu tesire kurban gitmeleridir: «Yurd gezisi, (Vatan, 7. 5. 946); Gene şaire öğüd, (Son Telgraf, 26. 6. 946); Milletimizin övünç duyacağı (Cumhuriyet, 18. 6. 946); Bir kadın kızı ile bir olup, (Son Telgraf, 25. 6. 946)»,

Acaba Türkçe oldukları halde «Yurd, öğüd, övünç, olub» şeklinde yazılan hu kelimeler ne zaman bu halleriyle telaffuz edilmişlerdir, veya asıllarının böyle olduğu nasıl isbat edilir? Bu düşünüşle «Ağaç, kanat» gibi Türkçe kelimelerin de «ağaç, kanad» şeklinde yazılışlarına rastlıyacağız.

Görülüyor ki, mesele küçüktür; fakat olduğundan daha çok küçümsendiği için. büyümüştür.

Türk dili mi Türk adı olarak kullanılan yabancı kaynaklı kelimelere uyacak, yoksa bu çeşit özel adlar mı Türk diline uymalıdır? veyahut birbirlerinin tesirinden uzak, ayrı ayrı kullanılmaları imkânı var mıdır?

Türk dilini birinci şekle uydurmağa çalışanlar evvelâ Türk telâffuz cihazı üzerinde fizyolojik bir inkilâp yapmalıdırlar. Buna imkân olmadığına, göre Ulunay ve arkadaşlarını, üçüncü şekil tercih edenler diye kabul etmek lâzım. Fakat bir dile sürülerle giren yabancı kelimeleri tesirlerden ayrı ve uzak tutmak imkânı bulunamaz. Bilhassa bizim dilimizde kelime, eklerle gelişir, ve bu ekler de kelimenin yapısına uyar. Gelen ekler kelimenin imlâ kalıbına mı uyacaktır, yoksa telâffuza mı? Meselâ «Halid'den» mi, «Halid'ten» mi yoksa «Halit'ten» mi yazacağız. Birinci örnekte kalıbın muhafazası için ekin hakikî telâffuzundan vazgeçilmiştir, ikinci örnekte «Halit» telâffuz edildiği halde «Halid» yazılmış fakat ek telâffuzu karşılamıştır, üçüncü örnek ise aynen telâffuzdur.

Meselâ yine «Bidault'nun demeci» mi yazılacak, «Bidault'un demeci» mi?.

Ulunay'ın verdiği örnekte ise, bir tek mahzur ele alınmıştır: «Halit'i» şekli. Nasıl «Faruk'a», yazıp Faruğa okuyorsak keza, yukarda işaret edilen mahzurlar yüzünden «Halit»ı yazıp «Halidi» okuyacağız. Aksi takdirde vokal sistemimiz ile kelimelerin aslını muhafaza kuralının çarpışmasından doğan aykırılıkları da hesaba katacak olursak anarşi büsbütün büyür ve sayılı birkaç kişi doğru imlâ kullanabilir: Meselâ, «Münir'in mi Münir'ün» mü, yoksa «Münür'ün» mü yazılmalıdır? «Münir» bir şey değil fakat ayni karakterde «müdür» gibi kelimeler de var, kelimenin aslı «müdir» dir diye «müdirimizin» sözü Türkçe olur mu?

Zaten özel adların çoğunun aslı itibaridir; bugün bizde kullanılan «Yusuf, İbrahim» gibi adların doğu ve batı dillerindeki şekilleriyle Tevrat'taki asılları arasında hayli fark vardır.

Yukarda yapılan gelişi güzel bir teklifin, birbirine bağlı ne gibi karışıklıklara sebep olduğunu açıklamağa çalıştık. Mesele Türk dilinin hakimiyetine aldırmamakla başlar, koyu cehalete kadar gider ve meseleyi bir ucundan tutanlar, hakikattâ tamamen haksız oldukları halde, haklı gibi görünen örnek bir iddia ortaya atmış olurlar.

Türk dilinin kanunlarından, temsil edilmesinler diye, yabancı kelimeleri kaçırmak boşuna bir gayrettir. Doğru konuşan her Türk -Arap değil- «Münür, Lütfü, Halit, Cihat, fesat, serenat» demektedir ve en iyi imlâ da, en az işaretle en fazla telâffuza uyandır. Telâffuza uymak bir kelimeyi hem «köy» hem de «köv» şeklinde yazmak demek değildir. Bunlar şive farklarıdır; büyük kanunların münferit tezahürlerini teşkil ederler. Biz bu çeşit kanunların genel tezahürlerini yazıda göstermekle mümkün olduğu kadar fonetik bir imlâ elde etmiş oluyoruz ki en modern imlâdır.

Dilimizdeki intizam da göz önünde tutulacak olursa imlâmızın dünyanın en kolay imlâsı olmaması için bir sebep yoktur; ne teki m Türk dilini kulaktan öğrenen yabancılar, kolaylıkla gazete ve kitap okuyup anlıyabiliyorlar, halbuki doğu veya batı dillerinden biri aynı şekilde kulaktan öğrenilmiş olsa, yazılı metinleri çözmekte ayrıca tahsil ister.

Başka milletlerin çare arayıp ta bulamadıkları, oldukça fonetik bir imlâdan, faydalar sağlıyacağımız yerde «yeniliktir» diye bir sürü aykırılığı ortaya atmaktan çekinmeliyiz. Meselâ batıdan yelen - tesir de doğudan gelen tesir kadar gariptir, hem şimdiye kadar, imlâ karışıklığını gazete ve dergilerde görmeğe alışmıştık kitapların imlâsı daha düzgündü, batı tesiri, kitapların da imlâsını alt üst etmektedir:

A. Cronin'in eşsiz eseri «Yeşil Yıllar» [2] Vahdet Gültekin tarafından başarı ile Türkçeye çevrilmiştir; fakat imlâda yapılan değişiklik okuyanı rahatsız eder; tırnak içindeki ifadelerde mütemadiyen kesme işareti kullanılmıştır: n'olacağız (s. 12), n'oluyor (s. 134), n'aparsın (s. 194), dak'ka, şim'den sonra (s. 8).

Eğer bu çeşit konuşmalara uyarak kaybolan harfleri bir kesme işareti ile göstereceksek büsbütün işin içinden çıkılmaz: -«sonra» kelimesi de konuşmada «so'ra» olur; «n'olacağız» kelimesindeki «cağız» parçası da yazıldığı gibi telâffuz edilmez, oraya da bir kesme işareti koymak lâzım, kelime «n'olaca'z» olur. Keza «ner' desin» gibi orta hece düşmelerini göstermek icabederse »burnunun kanadını gün» (s. 57) gibi ifadelerin de »bur'nunun kanadığı gün» şeklinde yazılması lâzım; kelimenin aslı, «nere» kelimesinde olduğu gibi «burun» dur.

Hele kelimeler arasında çizgi işareti alabildiğine kullanılmıştır: «iri-yarı, şap-şap» (s. 34), «sarmaş-dolaş» (s. 37, «sigara-içilir vagon» (s. 94), «el-âleme», «güçlü-kuvvetli» (s. 105), «kızın anası-babası» (s. 143).

Hemen hemen bütün kelime çeşitleri çizgilerle birbirine eklenmiştir; meselâ bir cümledeki: «saçını-başını darma-dağın etti» (s. 148), şekli gibi. Üst üste çizgiyle bağlanmış kelimeler de var.

Bu çeşit çizgilerin kullanılışında bir sınıf kelimeler göz önünde bulundurulsaydı belki faydalı olurdu; daha doğrusu bir derece mazur görülürdü. Fakat hemen hemen bütün kelime sınıfları, tayin gurupları, hattâ yabancı terkipler bir işaretle birleştirilmiştir. Bununla beraber çevirenin koyduğu sistem, kendi tarafından da uygulanmamıştır: «yavaş-yavaş, sessiz-sessiz» (s. 152.) gibi kelimeleri birleştirdiği halde «sıkı sıkı» (s. 67), hüngür hüngür» (s. 70) gibi kelimeleri ayrı ayrı yazmıştır.

Garp imlâlarının anlamda veya telâffuzda kolaylık olsun diye, bazı kelimelerde kullandıkları işaretlerin, bizim imlâmıza bu şekilde uygulanmasından, karışıklıktan başka bir netice çıkmasa gerek.

Bu şartlar içinde eldeki imlâ Kılavuzu'nun da Türk Dilinin bütün inceliklerini kavrayacak ölçüde mükemmelliği iddia edilemezse de yukarıda açıklanan tekliflerle mukayese edilemiyecek kadar mâkul olduğu cesaretle söylenebilir. En büyük kanunların bile zamanla yanlışları çıkar ve en yanlış kanun da kanunsuzluktan daha iyi sayılır.

Dipnotlar:
[1] 10. 4. 946 tarihli Yeni Sabah'ta «Var ol koca âlim» başlıklı yazısı.
[2] A. Cronin'in; Yeşil Yıllar, Çeviren: Vahdet Gültekin, Birinci ve ikinci baskıları.

TDK Belleten (İst.) S.8-9, 1 Nisan 1946-1Aralık 1946, s.90-95

3.51. LİSELERİMİZDE EDEBİYAT ÖĞRETİMİ VE KİTAPLARI

Lütfü BORNOVALI

1944-1945 yılındanberi liselerimizde edebiyat kitapları değiştirildi. Bu değiştirmeyi icap et tiren ilk düşünceyi; öğretimi doğrudan doğruya metinlerle yürütmek, öğrenciyi metinlerin özüne vardırmak şeklinde ifâde edilebilir. Hareket noktası, müsbet ve gerçek görünüyor. Fakat kitaplar, tertibi, metodları, metinlerin seçilişindeki zihniyet ve anlayış ile bu düşünceyi ayni gerçeklikte tahakkuk ettirmekten uzak kalmıştır.

Evvelâ, bu kitapların başına konan «Lise türkçe öğretiminde tutulacak yol» daki anlayış ve görüşler üzerinde duracağız. Sonra kitapları ele alacağız.

Bir defa, Türk edebiyatı tarihi yerine alınan «Türkçe, Türkçe metinler» sözleri bu dersin mevzuu ve gayesini teşkil etmiyor: Edebî eser inşan düşünce ve duygularının bir edebî güzellik ve sanat ölçüsüyle ifade edilişidir. Edebiyat öğretimi de, her şeyden önce güzellik ve sanat, değerlerini taşıyan eserler üzerede yapılır. Türkçe metinlerin, Türk dili ile yazılmış yazıların hepsi edebi değildir. Bu metinler arasında, felsefe, fen ve teknik kitapları, hatta kanunlar, istidalar, ilânlar da vardır. Türk edebiyatı denilince, dili Türkçe ve edebiyat değeri taşıyan (tercümeler gibi) bütün eserler de anlaşılmaz. Türk edebiyatı Türk câmiası içinde ve bu câmianın ferdleri tarafından meydana getirilmiş, dil özellikleriyle beraber, Türk camia ve ferdilerinin duygu, düşünce ve meselelerini ifade eden eserleri içine alır. Bunun içindirki yalnız biz değil, garp milletleri de Alman edebiyatı, İngiliz edebiyatı, Amerikan edebiyatı tâbirlerini kullanırlar. Bu itibarla, kitaplarda kullanılan, yazmak mastarından yaratılmış «yazın» kelimesi de «edebiyat»in karşılığı olamaz.

Bu vesile ile Türk dilinin selâmeti bakımından bir noktayı da işaret etmek isteriz. Garplılar edebiyatları için Almança, İngilizce demedikleri gibi biz de İngilizce (İngilizce metinler) denildiği zaman İngiliz edebiyatını anlamıyoruz. Görülüyor ki böylece Türk dilindeki ayni -ce eki İngiliz kelimesinin sonunda başka, Türk kelimesinin sonunda başka vazife görmüş oluyor. Kelimelere köklerinden ve eklerinden gelen

manaya uymıyacak manalar yüklenirse dilin kaideleri ve nizamı, bozulur. Nizamın karıştığı, kaidelerin bozulduğu her içtimaî, müessesede olduğu gibi, dilde de anarşi başlar.

Deniyor ki: «Edebiyat sözü ötedenberi yanlış anlamalara sebeb olmakta, öğrencilerin zihninde metinlerin dışında, bir edebiyat bilgisi olduğu zannını uyandırmakta idi. Eski programın metinlerden ayrı olarak istediği, edebiyat ve tarih bilgileri de bu yanlış düşünüşün devam etmesine meydan veriyordu».

Biliyoruz ki, bizde de, garpta da metnin dışında (yani metinsiz) edebiyat bilgisi, veren değerli edebiyat tarihi kitapları vardır. Bu kitaplar da şüphesiz edebî metinlere dayanır. Fakat kitaptaki malûmat artık metinsiz verilmektedir. Binaenaleyh metnin dışında bir edebiyat bilgisi değil, metne dayanmıyan bir edebiyat bilgisi yoktur. Üniversitemizin edebiyat fakültesinde bile metinler ayrı, edebiyat tarihi ayrı okutulur.

Fakat bu anlayış yanlış görülüyor lise talebeleri için daha az faydalı bulunuyorsa, kitapların adını değil tertibini, öğretmenlerin zihniyetini değiştirmek lâzım. Eski kitaplarda edebiyat bilgisini metinlerle birleştiremiyen öğretmen görüş ve kabiliyeti farklılaşmadıkça metinlerden edebi bilgiyi de çıkaramaz Edebiyat öğretmeninin yetiştiği fakültedeki öğretim dururken lisedeki öğretimi değiştirilmekle tenakuza, aceleye düşülmüş oluyor. Nitekim hareket noktasındaki düşünce güzel göründüğü halde eserin matluba uygun olmayışı bu acele işe şeytan karıştığını gösteriyor.

Kitaplardaki metinlerin seçilme ve sıralanışında usul şudur: Her sınıf için Türk edebiyatının bütün asır ve bölümlerinden parçalar alınıyor. Bu arada bir sınıfta eksik kalan, öbür sınıfta tamamlanacaktır deniyor. Lisede, yalnız edebiyat değil, bütün derslerde, çocuğa istediğimiz zihniyet ve alışkanlığı vermekte kolaylık temin edecek, bilgisini üzerine kurabileceği temelleri, umumî çerçeveleri, ana hatları vermemiz lâzım. Aralarında münasebet kurmasını, bir bütün teşkil etmesini istediğimiz malzemeyi dağınık, uzaktan değil bir arada ve yakından göstermeliyiz. Çapraşık yolu değil kolay ve düz yolu göstermemiz icabeder. Çocuğun nihayet son sınıfta okuduğu parçalarla, birinci, ikinci sınıflarda okuduğu parçaları birleştirebilmesi asır, devir ve nevilerin umumî karakterlerine yükselebilmesi için parçaların, yazarların isimlerini, asırlarını ve

karakterlerini hatırında tutmuş olması zaruridir. Fakat aradan en az iki yıl geçmiştir. Sonra, her yazardan çok defa bir veya iki metin alındığı gibi, «öğrenci seviyesi düşünülerek seçildiği için her zaman devirlerin en belirtici eserlerinden de seçilmiştir» Kısaca, çocuğun okuduğu metinler evvelki sınıflarda kalır Bu, en az on çeşit ders okuyan bir çocuğun kabiliyetsizliğine de atf edilemez.

Halbuki çocuk, birbirine yakın ve alâkalı parçaları ayni yıl içinde ve bolca okursa onları daha kolay birleştirir. Her sene çocukta edebiyatın bir bölüm veya dairesi tamamlanır. Üçüncü sene sonunda bu bölümlerin de müşterek taraflarını birleştirmek suretile Türk edebiyatının umumi yön ve temayüllerine erişmiş olur. Seçme, güzel metinler kendisinde okuma zevk ve alâkasını da uyandırmışa liseden beklenen edebiyat kültürünü almış demektir.

Bunun için ilk plânda edebî metin manasının dışında kalan, meselâ tarih ve dil eserleri, ikinci üçüncü derecedeki şairlere ait parçalarla kitap doldurulmamalıdır. Her asrın en tipik ve değerli, şairlerinden bolca metin alınmalıdır. Ancak bu suretle seçilen metinler üzerinde kâfi derecede durmak, derinleşmek, zaman bakımından, mümkün olabilir. Metinsiz edebiyat öğretimi ne kadar sakatsa, metnin edebî keyfiyeti yerine kemiyetine ehemmiyet vererek parçaları çoğaltmak da okuma ve edebi zevki temin bakımından o derece zararlıdır.

Türk edebiyatını sınıf seviyelerine göre, meselâ şu bölümlere ayırmak mümkündür. 1. sınıfta Halk edebiyatı, 2. sınıfta Divan edebiyatı 3. sınıfta Tanzimattan bugüne kadar ki edebiyat. Bu bölümler içinde de, ayrıca nevi ve zümre bölümleri yapılabilir. Yalnız birinci sınıf kitabının başına iki üç aylık bir zaman verilebilecek, metin incelemesi için gerekli (nazım – nesir – kafiye – şekil ve nevi) bilgiler konmalıdır. Sonra; fen şube1erinde öğretimin haftada iki saat oluşu düşünülerek bu sınıf için ayrıca bir kitap hazırlanması lâzımdır.

Bunlardan başka, her kitabın başına Türk edebiyatının ana hatları ve çerçeveleri bölümleri ve her bölümün başlıca vasıf ve karekterleri anlatılmalıdır.

Bunlar çocuğun başına temel gibi kazınınca, başlangıcından itibaren bilgi; zihninde yığılıp kalmaz. Her metin ve şairin vasıfları araştırılıp belirtildikçe,

edebiyatımızın hangi vasıflara sahip bölüm ve çerçevesine yakın olduğunu kavrar. Bilgilerini ait bulunduğu temel üzerine yerleştirir.

Böylece bir nevî istidlâlî, tatbikî bir metod sayılabilecek bu usul her devire, her asra, her şaire kadar tatbik edilebilir. Verilecek bilginin eserler üzerinde araştırılabilmesi her şeyden önce metinlerin seçilmesine bağlıdır. Yalnız bir lise adamı gibi, metin üzerinde pek fazla derinleşmesine lüzum yoktur. İstikraî bir metod yolunda şahsî çalışmalar asıl üniversite edebiyat şubesinde başlamalıdır.

Buraya kadar kitapların başında, tutulan yolu gösteren görüş ve düşünceler üzerinde durduk. Fakat insanların her zaman düşüncelerine uymadığı gibi, bütün düşüncelerini de sözle ifade etmezler. İnsanların sözlerinden edindiğimiz düşüncel görüş ve zihniyetleri hakkındaki kanaatlerimizi tamamlamak için eşer ve hareketlerine bakmak lâzımdır. Bunun için gelecek yazıda da kitaplar üzerinde duracağız.

Hareket, S.4, Haziran 1947, s.7.15

LİSELERDE EDEBİYAT ÖĞRETİMİ VE KİTAPLARI II

Lütfü BORNOVALI

Geçen yazıda üzerinde durduğumuz esaslara göre hazırlandığı söylenen kitapların pilânı şudur:

1- Türk edebiyatının gelişimiyle ilgili tarihler
2- Metinler ve açıklamalar
3- Kitapta adı geçen yazarların hayatlarına ve eserlerine ait bilgiler.
4- Dil ve edebiyat terimlerini açıklayan bir sözlük.

Biz burada 1, 3, 4 üncü kısımlar üzerinde duracağız; asıl kitapları teşkil eden ikinci kısmı, ehemmiyetinden ötürü ayrıca ele alacağız.

«Türk edebiyatın gelişimile ilgili tarihler» öğrencinin bilgisini zihninde tanzim tertip ve kontrol etmesine yarayabilir. Her tarih, kendisine bağlı hadiseleri hatırlatan bir sembol vazifesini görür. Yollarda, alınan mesafeyi belirten kilometre taşları gibi, zaman içinde yeni bir ölçüye geçildiğini işaret eder. Diğer taraftan, bu cedveller başına veya sonuna konduğu kitabın, tarihî rakamlarla tesbit edilen noktalardan geçen bir krokisi, hülâsası gibi olmalıdır. Bu itibarla, edebiyatın gerçekten bir dönüm noktası sayılabilecek veya gidiş yönünde kısmî kıvrılmalarını, ilerleyişlerini, başkalaşmalarını gösterecek tarihlerden meydana getirilir. Cedvellere bu görüş ve maksatla baktığımız zaman şu noktalar dikkatimizi çekiyor.

a- Tarihler iyi seçilmemiştir. Bu yüzden bilhassa bir lise öğrencisinin, edebiyatın gelişmesindeki yeri ve rolünü anlıyamıyacağı birçok tarihler vardır. Haçlı seferleri, Pasarofça andlaşması, Mimar Sinan'a ait tarihler gibi..
b- Bu fazlalıklara mukabil, Türk edebiyatının gelişimile ilgili bütün tarihler de alınmamıştır. Meselâ Yenisey anıtları, nedense gösterildiği halde, İkinci Murad, Fatih Sultan Mehmed, Veysî ve Nergisi, Patrona Halil, ilk özel ve gerçek tipe uygun Tercüman-i ahval ve Tasvir-i efkâr gazetelerine ait tarihler yoktur.
c- Cedvellerin tertibinde, zaman sırası bakımından karışıklık vardır. Bunlar cedvel üzerinde görüldüğü için misal vermeği gerekli görmüyoruz.

d- Cedvellere, kitapların, hiç bir eserlerinden örnek alınmamış, şahsiyeti kitaplara ait tarihler vardır... Kaşgarlı Mahmud (Divan-i lûğatit türk), Yusuf Has Hacip (Kudat kubilik), Ahmed Yesevî, Edip Ahmed (Aybetül hakayik), Ali Şir Nevaî gibi… Eğer bu isimler Türk yazınının gelişimile ilgili ise kitaplara da alınmalı, değilse cedvele de konmamalıydı.

Bu isimler, verdiğimiz misallerden de anlaşıldığı üzere, Anadolu dışı, diğer Türk sahalarına aittir. Binaenaleyh (Türk, yazısın gelişmesi sözünden cedvele göre bütün Türk edebiyatı anlaşıldığı halde, kitaplara göre, yalnız Anadolu sahası kasdedilmiştir. Zira, (sırasında göreceğimiz gibi) dördüncü sınıf kitabının başındaki Gök Türk yazıtlarında alınan parça müstesna, Anadolu dışındaki yerlerden başka hiç bir parça yoktur.

Bundan, kitabı tertip edenlerin, Türk edebiyatına ait açık bir anlayış ve zihniyetleri olmadığını anlıyoruz. Şimdiye kadar, liselerimizde okutulan edebiyat kitapları, Türk edebiyatını muhtelif lehçe, kol ve sahalarile başlangıcından bugüne kadar bir bütün telâkki eden görüşle yazılmıştı. Yeni kitaplar, Anadolu edebiyatını öteki sahalardan ayırarak, asıl onu bizim edebiyatımız saymış bulunuyor. Eğer cedvelle tenakus teşkil etmeseydi ve menşei ile ilgisi tamamen kesilmeseydi bu görüş hakkında söyliyecek bir sözümüz olmıyacaktı.

Anadolunun (gerek halk, gerek divan) edebiyatını, diğer Türk edebiyatlarından üstün ve ayrı kıymette görüyoruz. Fakat menşe münasebet ve müşterek bazı ölçüler bakımından, Anadolu edebiyatını diğer Türk sahalarından büsbütün ayırmak da imkânsızdır. Türk edebiyatında Arap ve ille Acem edebiyatlarının tesirleri üzerinde dururken, Anadolunun diğer sahalardaki Türk edebiyatile ilgi ve münasebetini nasıl inkâr edebiliriz. Dünya edebiyatları dahi, mukayeseli edebiyat yoluyla incelenir, ayni medeniyet çevresine dahil milletlerin edebiyatlarında ortak esas ve ölçüler bulunurken, ayni dilin ve ayni, medeniyetin eserlerini büsbütun ayırmak doğru olamaz. Anadolunun tarihi gibi, bilhassa (HaIk Edebiyatı)nın da menşeini orta asyada aramak zaruridir. Fakat bu, Anadolu sahasının kendisine mahsus kıymet ve özelliklerini tanımamak demek değildir. Bu itibarla, Anadolu edebiyat tarihinin yazılışında diğer Türk edebiyatlarının yerini bu münasebet derecesine göre ayarlamak en normal ve mûtedil bir hareket olacaktır.

***

3. kısım: Bibliyografya notları.

Burada ayni şahsiyetler hakkında verilen bilgiler, her kitapta birbirinden farksızdır. Ancak ikinci kitaba birincide, üçüncü kitaba da birinci ve ikincide bulunmıyan şahıslara ait notlar eklenmiştir. Bu notlar, metinlerle tanıyacağımız şahsiyetler hakkındaki bilgimizi, bir başka bakımdan tamamladığı için faydalıdır. Fakat bu fayda matlup derecede değildir. Bazı noktalara dikkat edilmemiştir.

a- Ayni şahıslar için her üç kitapta verilen bilgi ayni değil, sınıfların derecesine göre farklı olmalıydı Bu suretle öğrencinin şahıslar hakkındaki bilgisi, seviyesile beraber ilerliyecek ve derinleşecekti.

b- Bu notlar, şahısların sadece hayat ve eserleri hakkında değil, bundan daha çok, edebî şahsiyet ve sanatkârlıkları hakkında da olmalıydı. Böylece öğrenci, metinler üzerinde edindiği bilgileri notlarla birleştirebilir ve tamamlardı.

c- Pek ehemmiyetli olmamakla beraber dikkatimizi çeken bir nokta da şudur. Notlarda (bilhassa yazılanların yanında) tamamlanması gerekli görülen eksiklikler vardır. Halit Ziyada; Ferdi ve şürekâsı; Âli Bey'de, Diyojen gazetesi; Yakup Kadride, Nurbabanın Ergenekonun hatırlandığı yerde Hüküm gecesi, Sodom gomore'nın unutulması, Sinan pâşa'nın septisizminden hiç bahsedilmemesi gibi..

d- Bu kitapların önsözünde, metinlerin dışında edebiyat tarihi bilgisi olmadığı söyleniyordu. Bu notlar; kuru bibliyografya mahiyeti ile, öğrencinin bugün ezberleyip yarın unutacağı şeylerdir. Metinlere bağlı bir metodla yazılan bir kitapta, lise öğrencisinin şahısların yaşadıkları asrı, edebî devirleri bilmesi kâfidir. Şuraya gitti, burada öldü gibi sözleri lüzumsuzdur.

e- Bu bibliyografya notları (edebî şahsiyet hakkında verilecek bilgi ile birleştirilmek üzere) kitaplarda her parçanın başına konsaydı ne olurdu? Öğrenciye bilgiyi bir arada bulmak kolaylığını göstermemek yani şahsi araştırma (!) arzusu uyandırmak için mi acaba sona konmuştur?

***

4. Kısım: Sözlük.

Burada bilhassa verilen izahatı eksik ve müphem buluyoruz. Bu şekilde aslında açıklanmağa muhtaç meselelerin kısa, âdeta formüller halinde yazılması, bunları okuyacak çocukları, anlamadan ezberleme yoluna götürür. Eğer bunları öğretmenin

açıklaması isteniyorsa bu da imkânsızdır. Bilindiği gibi öğrencinin sınıfta not tutması yasaktır. Bir de öğretmen çocukların not tutabileceği kadar yavaş anlatırsa yapılması, istenilen o kadar şeyler arasında buna zaman bulamaz.

Sembolizm, realizm gibi edebî mesleklerin bilhassa daha bilgili ve etraflı, açıklanması lâzımdır? Meselâ: «Sembolistlerin öne sürdükleri başlıca şairler. Baudelaire, Rimbaud, Verlaine, ve Mallarmé oldu» sözünü anlıyamadık. Yahya Kemalin şiirlerinde sembolistlerin etkisinin ne derece ve mahiyette olduğunu keşfedemedik! Zira, kitapların içinde, Yahya Kemale ait kısımlarda da buna ait bir açıklama ve işaret yoktur.

Bütün bunlar, kitapların nasıl dikkatsiz, rastgele ve acele ile hazırlandığını gösterir.

Hareket, S.5, Temmuz 1947, s.12-13

LİSELERDE EDEBİYAT ÖĞRETİMİ VE KİTAPLARI III

Lütfü BORNOVALI

Asıl kitapları teşkil eden ikinci kısım, «Metinler ve Açıklamalar» dır. Birinci kitaptaki ilk, Göktürk yazıtlarından alınan parçayı saymazsak her üç kitap da Anadolunun büyük şairi Yunus Emre ile başlıyor demektir. Birinci kitapta daha çok Halk edebiyatından parçalar yer alıyor, ikinci ve üçüncü kitaplarda asıl yükü Tanzimattan sonraki devir teşkil ediyor.

Kitaplarda en az divan şiirine yer verilmiştir. Buna mukabil, tarihi edebiyattan sayan çok eski bir görüşe uyularak, türkçe nesrin tekâmülünü, göstermek bahanesiyle, hayli tarihî metin alınmıştır. Eski, tarihî eserlere, böylece lüzumundan fazla ehemmiyet verilirken, Divan şiirimizden mümkün mertebe az örnek, almak için söylenen sebep şudur: Divan edebiyatında beyit şiirin esas özelliklerini taşıyan tam parçasıdır. Bu itibarla zevk verecek güzel eserler yerine (bilhassa üçüncü kitapta) bir kaç beyit ile şairler tanıtılmak1 istenmiştir. Bu tarzda seçiş bir kaç noktadan tenkide müstahaktır. Evvelâ, liselerdeki edebiyat öğretiminin gayesi sadece bilgi vermek değildir. Bu itibarla seçilecek parçaların yalnız tanıtıcı olmalarına değil, Türk edebiyatını sevdirici, güzel parçalar olmasına da dikkat etmek lâzımdır. Sonra, Divan edebiyatında beyit özelliği bütün bir gazel halinde daha iyi anlaşılır. Manzumenin tamamı içinde bir beyitin yeri, değeri ve hususiyetleri daha kolay kavranır.

Diğer taraftan (bilhassa son sınıf kitabında) şairlerden birer ikişer beyit almakla, Şeyh Galip, Nedim gibi üstadlar da dahil olmak üzere Divan edebiyatında şahsiyet kabul edilmediği anlaşılıyor. Bütün beyitler bir tek şaire aitmiş gibi mülâhazalar yürütülmüştür. Son sınıf, talebesi iki beyitle Nedimi ne derece tanıyabilir; daha önce bildiklerini nasıl tamamları tazeler?

Asıl hükmümüzü verebiliriz: Bu kitapların, bir edebiyat kitabı düşüncesinden çok, bir gayeye doğru, bir takım fikirleri empoze etmek, maksadile meydana getirildiği anlaşılıyor. Şimdi, bu hükmümüzü teyid etmek üzere, metinlerin seçilişi hakkındaki tenkid ve düşüncelerimizi sıralayalım…

1- Metinlerin seçilişinde çocuğa zevk vermek, Türk edebiyatını sevdirmek gayesi ihmâl edilmiştir. Evvelâ, târih kitaplarından alınan parçaların fazlalığı bunu gösteriyor. Fuzulî, Nedim gibi Divan üstadlarından, Hâmit, Fikret, Hâşim gibi şairlerden seçilen parçaların yetersizliği ve zevksizliği de kanaatimizi kuvvetlendiriyor. Sonra, kıymet ve şahsiyetleri henüz takarrür etmemişi gençlerin eserlerinden dahi örnekler alındığı halde Cenap ve Akif'in, üç kitapta bir tek şiiri bile yoktur.

2- Üç kitapta seçilen parçalar edebî şahsiyetleri bütün cepheleriyle göstermeğe elverişli değildir. Meselâ Fikretten, Halûkun Bayramı, Tarih-i Kadîm yerine tabiat, aşk, cemiyet ve çocuk şiirlerinden birer nümüne verilmeliydi. Keza Hâmidin tiyatroları da hiç tanıtılmamıştır. Liseyi bitiren bir gencin Âkif ve Cenabın şairliği hakkında hiç bir fikir edinememesi reva mıdır?

3- Parçalar, çocukların seviyesine daha uygun seçilebilirdi. Lise birinci sınıf için «Rindlerin ölümü»,Yakup Kadrinin «Yalın söz» makalesi, Nef'înin gazeli ağırdır. Bu parçalar öteki sınıfların kitaplarına alınmalı, Mehmed Eminin manzumesi, Yaban, Açık deniz gibi parçalar birinci sınıf için tercih edilmeliydi.

4- Parçaların, san'at cemiyet içidir görüşüyle seçildiği anlaşılıyor. Doğrudan doğruya bu fikri ifade ve telkin eden («Kâbusnâme»den alınan parça, Fikretin «Romanların tesiri», Mehmed Akif ten Seçmeler gibi) parçalar bulunduğu gibi, Dîvan şiirine gösterilen lâkaydi, Halk edebiyatından seçilen metinlerin çoğunun içtimaî hâdiselere mâkes oluşu, tarihî parçalar v.s de hep bunu göstermektedir. Bir san'atkâr şu ve ya bu san'at görüşüne sahip olabilir. Bunun mes'ûliyet ve neticeleri kendindedir. Fakat bir ders kitabının yazılışında, her devir için, böyle bir görüşe bağlanmak doğru değildir. Bir ders kitabını yazmak vazifesini üzerine alan kimselerin her şeyden evvel gencin edebî kültürünü, edebî zevk ve terbiyesini düşünmeleri icabeder. Aksi takdirde, bu kitaplarda görüldüğü gibi, şahsiyetleri tam tanımak imkânı kaybedilmiş olur.

5- Nihayet, (şimdiye kadar gösterdiğimiz eksikliklerin de sebebi olarak) çocuğa istenilen zihniyeti verecek, bir fikir ve duygu atmosferine yaklaştıracak tesirleri çocuğu kendi cemiyetine ötekilerden üstün bir bağla bağlamaktan, kendi milletini diğer insanların üstünde bir duygu ile sevmekten uzak tutacak, kendini doğrudan doğruya, insanlığın bir ferdi kabul ettirecek bir zihniyettir. Yâni bu atmosfer, anti millî bir atmosferdir diyebiliriz. Sınıf mücadeleleri şuurunu uyandıracak, bazı iktisadî prensip ve mefhumlarile temasa getirecek parçaların mevcudiyeti bu anti millî zihniyeti komünizme benzetmektedir.

Komünizm milliyetçiliğe narazan yenidir. Zaman bakımından yenilik vasfı ilerilikle eşit görülerek komünizm bugün ileri fikir (!) olmuştur. Böylece kitaplarda ileri yeni fikirlere karşı müsemaha ve sempati telkin edecek parçalar da, ayni gaye etrafında ötekilerle birleşmektedir.

Bilindiği üzere, bizde açık, komünizm propagandası yasak olduğu gibi efkârı umumîye de her türlü anti millî propagandalara karşı fazla hassastır. Diğer taraftan 20. inci yüz yıla kadar edebiyatımızda komünizm zihniyetini vermek için, kaleme alınmış eserler de bulmak mümkün değildir.

Öyle ise kitaptaki, çocuğu istenilen zihniyete yaklaştırmak için yapılacak telkin evvelâ gizli kalmak zaruretindedir. Bunun için metod da açık, gayeye doğrudan doğruya götürecek tarzda değil, atılacak fikir tohumlarının ileride tutması için gerekli ruh ve havayı hazırlamak yolunda olacaktır. Bu bakımdan kitaplardaki parçaların seçilişinde şu çeşitli taktikleri buluyoruz.

A- Yıkıcı tarz: Bu tarzla çocuk mazisinden, tarihinden soğutulmak istenmiş; ona tarihinden, seveceği, değerli bulacağı eserler yerine antipati ve nefret duyacağı parçalar verilmiştir. Bu yüzden tarihî parçaların ekserisi ölüm, katil, isyan, ihtilâl, yağma hadiselerini anlatan parçalardır.

Tarihî eserlerden başka (H. Rahminin kadınlar Vâizi gibi) bu cemiyetin müesseseleri ile alay ve istihza eden çocuğun cinsî terbiyesini bozacak (Karacaoğlanın manzumesi Yusuf ve Züleyha'dan alınan parça gibi) metinleri de bu yıkıcı tarza sokabiliriz.

B- Zihniyete yaklaştırıcı parçalar: Evelkiler gibi burada da misalleri çoğaltmakta bir fayda bulmadığımız için gine bir kaç örnekle iktifa edeceğiz.

1- Beşinci sınıf kitabındaki Yunus'un ikinci manzumesinde, mezarda zengin ve fakirin farkedilemiyeceğinden bahseden bir kıt'a vardır. Bu kıt'a, sorular arasında Yunusun, ölümü adaletin tecellisi olarak gördüğü kıt'a diye kabul ediliyor. Böylece dinî bir telâkki ile bu dünyaya bağlanmamayı telkin eden bu manzumenin kominstlikteki mülkiyetsizlik prensibi yolunda nasıl kullanılmak istendiğini görüyoruz.

2- Emrullah Efendinin İzahnameden alınan parçası da dikkate şayandır. «…..Taksim-i serveti idare eden kavanin-i iktisadiyeyi anlıyacak derecede maârifi tâmim eylemek lâzımdır». Bu sözler bir edebî şahsiyet sayılmıyan Emrullah Efendiden alınan parça içinde olunca, parçanın seçilmesinde bazı mefhumlara yaklaştırmak düşüncesini de bulmamak imkânsız oluyor.

3- Kâtip Çelebi'den alınan parça da yeni fikirlere müsamaha ile bakılmasını istemek bakımından ehemmiyetlidir. Katip Çelebi, bu parçasında zaman bakımından yeni fikirlere karşı şiddetle hareket eden (gine zaman bakımından) eski fikir sahiplerini tenkkid ve tehzil eder.

4- Kaygusuz Abdalın manzumeleri de neticeleri bakımından Kâtip Çelebinin parçasile birleşir.

C- Komünist taktiğinden birisi de biliyoruz ki, sınıflar arasında ayrılık ve mücadeleyi körüklemek suretile, ihtilâl çıkarmaktır. İsyan, ihtilâl katil hâdiselerile dolu tarihî metinlerin seçilmesi bu bakımdan da manalıdır. Ayrıca Köylü-Eşraf, Fakir-Zengin sınıflar arasındaki ayrılık veya mücadeleleri mevzu edinen (Canavar, Mahalleye Mevkuf, Halûkun Bayramı, Anadolu gibi) parça lirada kitaplarda hayli yekûn tutuyor.

D- Edebiyat kitaplarının, bir millîler biye vasıtası olacağını da düşünmek lâzımdır. Bu bakımdan da onları okutanlar ve okuyan gençliğimiz adına üzüntü; duyuyoruz. Genci mazisine, cemiyetine bağlıyacak, sevgi, merhamet, ümit, feragat ve fedâkârlık duygularını duyuracak hemen hiçbir parça yoktur.

İçinde, metinlerin izahı ve sorular arasında hayli yanlışlıklar da gördüğümüz bu kitapları mekteplerden bir an evvel kaldırmak gençliğin selâmeti için lâzımdır…

Hareket, S.6, Ağustos 1947, s.6-7

3.52. EDEBİYAT DERSLERİ

Halit Fahri OZANSOY

Liselerimizde edebiyat dersleri bir kaç yıldanberi takrir metodundan sıyrılarak antoloji metoduna girdi. Bu suretle öğrenci, öğretmenin yardımı ile, metinler üzerinde metinleri anlamıya çalışmakta, bundan sonra bunların açıklamasını ve incelemesini yapmakta ve nihayet yazıldığı devrin ve yazanın düşünce ve hassasiyetine sokulmaktır. İşte o zaman, metnin nev'i ve yazanın şahsı hakkında bilgi de edinmektedir. Edebiyat tarihini bu şekilde unutmak, hiç şüphesiz o eski takrir usulünden iyidir. Çünkü o şekilde en fazla bir takım kitap isimleri ve biyografya bilgisi öğreniliyor, fakat eserlerin ruhuna girmiye hakkile imkân bulunamıyordu. İşte bütün bu sebeplerden dolayı bu yıl, geçen seneki ihtiyacı tamamile karşılamayan Türkçe Metinler isimli antoloji yerine üstad öğretmenimiz Süleyman Şevket'in yeniden tâdillerle bastırılan Güzel Yazıları kabul edilmiş bulunuyor. Fakat bu arada, yalnız üç lise hakkındaki antolojilerin değiştiğini görmüyoruz, ayni zamanda metinlerin geçen yılların antolojilerinde olduğu gibi her sınıfta her asırdan örnek vermek suretile seçilmediğine de sahkî oluyoruz. Bu biraz eski takrir usulündeki sıraya riayet etmektedir. Yani birinci sınıfta edebi nevilere göre parçalar, ikinci sınıfta yalnız İslâmiyetten evvelki edebiyatla İslâmiyetten sonraki Divan edebiyatı nümuneleri ve nihayet üçüncü sınıfta Tanzimatı açıklayan bir baş yazıdan sonra bugüne kadar gelen bütün teceddüt edebiyatı örnekleri… Her üç cilde seçilen parçalar muhakkak ki eski antolojiden bin kere iyidir. Hele bu defa, o eski antoloji cildlerinde nasılsa yer almış olan bazı mânasız yazılar ve isimleri meçhul bazı şahıslar yerine o zamanlar nasılsa unutulmuş olan bir takım değerlerin yerlerine konulması gibi güzellikler de var. Yalnız bu metinleri, her sınıfta ayni büyük yazarlardan daha yüksek ve ağır parçaları seçmek suretile yine bütün asırlar üzerine mi tertip etmek, yoksa Divan edebiyatını, Tanzimat edebiyatını bu yeni antoloji de olduğu gibi müstakil olarak mı bir sınıfa koymak lâzım gelirdi, henüz bu ciheti münakaşa edecek vaziyette değiliz. Bu noktada ancak bu yıl ve gelecek yıl geçtikten sonradır ki, alınacak randımanı daha iyi tayin etmek kabil olabilecektir. Şimdiki halde gerek Millî Eğitim Bakanlığına, gerek Süleyman Şevket üstadımıza, bu yeni antolojiyi, ne öğrenci, ne öğretmen hiç kimseyi memnun bırakmamış olan o eski yerine getirdikleri için teşekkür ederiz…

Son Posta, Nu:544, 18 Ekim 1947

3.53. EDEBİYAT ÖĞRETİMİ VE İDEOLOJİ HASTALIĞI

F[ahrettin] KIRZIOĞLU
M. B. Azasından

İcap ettikçe 7 sene 7 ay ve 7 günlük Maarif Vekâletinden bahsedilen bir zat zamanında edebiyat öğretiminin çok marazî bir şekil aldığı malûmdur. Şu mahut «Türkçe metinler» in iç yüzü belli oldu ise de bu hastalık ilim hayatımızdan bertaraf edilmiş değildir. Bunun bir noktasına «Bilgi» de temas edeceğim.

Bolşeviklerin ilk inkılâp yıllarında, İslâm dininde ve İslâm tarihinde «komünizm» esaslarını ve tezahürlerini bulup meydana çıkarma yolunda pek çok çalıştıklarını biliriz. Sonradan bu gayretlerini, Rusya mahkûmu milletlerin halkiyatında da gösterdiler. Bu arada, meşhur «Arşınmal alan» operetini yazan Azerbaycanlı Hacıbeğli Aziz Beye yazdırtılan «Köroğlu » operası, Moskova'da temsil edilirken, Stalin tarafından takdir edilip müellifi madalya ile taltif edilmiştir. Çünkü bu eserdeki muhteva güya «sınıf savaşı» ve «cemiyetin içindeki tezatları kaldırmayı» göstermekte, Köroğlu, proletaryanın hakkını müdafaa eden aziz bir «halk kahramanı» olarak tanıtılmaktadır!!

Memleketimizde sol cereyanlara mensup ve teşkilâtı olarak çalışan unsurlar da, Moskova'nın görüşüyle mazimize ve millî mefahirimize bakarak hakaret ve tecavüzlere başlamışlardı. Yunus Emre'yi, Tevfik Fikret'i hattâ Ziya Gökalp'ı birer «komünist» olarak tanıtmıya çalıştılar. Halk edebiyatının «profesyonel» öğretici ve araştırıcılardan birkaçı da, dolaştıkları yerlerde «Yoksulluk, züğürtlük, para...» mevzuları üzerine olan mizahî halk destanlarını ciddiye alarak, hakikî edebiyatın birer «şah-eseri» diye tanıtırlardı. Bunlara göre, meselâ Erzurumlu hak şairlerinden Sümmanî'nin:

Bunca saltanatı bunca devleti
Gene bir baldırı çıplak doğurur.

Veya Yusufelili Huzurî'nin:

Parasız bir molla demez Bismillah

Kitap, mezhep din-ü iman paradır.

Gibi mizahî mısraları, bu «şah - eser» lerimizdendir!

Son zamanlarda memleketimizde de, büyük Türk destanlarında komünizm izleri aranıp, âdeta zorla belirtilmekte, büyük destanı kahramanlarımız da birer «komünist evliyası» gibi gösterilmiye, hattâ ders kitaplarına da böyle geçirilmiye başlamışsa da çok şükür 1947 uyanıklığı bu felâketi önlemiştir. Bu kötü yolda yürüyenlerden Pertev Naili ismindeki şahıs «Halk Hikâyeleri ve Halk Hikâyeciliği» adıyla neşredilen bir tezinde, Köroğlu ve onun efsanevî yurdu için şöyle diyor: «Çamlıbel, cemiyetin İçindeki tezatları ortadan kaldırmış, eski bir eşitlik nizamının tahatturu şeklinde, yeniden hikâyelerin muhayyel âleminde inşa olunmuş ütopik bir Cumhuriyettir. Burada haksızlıklara, tazyiklere, zulümlere isyan etmiş insanlar cennetlerini bulurlar. Bu hikâyelerde Köroğlu yeni bir missionu temsil eder: Bir yandan fakirlere ve köylüyü koruyan, onlara zarar vermekten daima çekinen, hattâ çokluk onlara yardım eden bir kahramandır. Bu hareketleriyle Celâlî reislerine benzer».

Adının başında her nasılsa Prof. işareti de bulunan müellifin, Köroğlu hakkındaki bu görüş ve telâkkileriyle Köroğlu'nun şahsiyetini 16 ıncı asır sonlarındaki Celâlî reisleriyle birleştiren iddialarının tamamiyle yersiz ve esassız olduğu, bir yazımızda vesikalariyle ispat edildi [1]. İlmî araştırmalar ve neticelerini böyle siyasî görüşlere ve marazı ruhiyat tipi sayılan salahiyetsiz ve sakat düşünce ve şahsî telâkkilere göre işleyip tefsir etmekle ilim çerçevesinden çıkıldığı muhakkaktır. Millî destan ve hikâyelerimiz gibi bütün diğer edebiyat ve folklor sahalarımızda çalışacakların ve bilhassa öğretici durumunda bulunan meslektaşların tam bir ilim zihniyeti ile hareket etmeleri son derecede dikkat edilecek kültür meselelerimizdendir.

Dipnot:

[1] «Folklor Postası» dergisinin 18 ve 19 uncu sayılarında çıkan «Köroğlu'nun Şahsiyeti» adlı yazımıza bakınız.

Bilgi, C.1, S.9, 1 Şubat 1948, s.1-2

3.54. ORTAOKULLARDA TÜRKÇE ÖĞRETİMİYLE İLGİLİ PROBLEMLER

Kemal DEMİRAY
G.E.E Türkçe Uygulama Öğretmeni

Herhangi bir dersi okutacak olan öğretmenin bâzı bilgiler edinmiş bulunması başarıyı sağlamak için kâfi değildir. Öğretmen aynı zamanda okutacağı konu ile eğiteceği ruh arasında birtakım ilgiler kurmasını bilen bir sanatçı olmalıdır. Ancak her sanatçı gibi, eserine şahsiyetinin damgasını vurmadan önce kendisinden öncekilerin koydukları esasları bilmek ve kafasına sindirmiş olmak zorundadır. Aksi takdirde öyle problemlerle karşılaşır ki, bunların çözümü için tutulacak yol bulununcaya kadar çok şey kaybedilir. Bu maksatla ortaokullarda Türkçe dersleri uygulanırken karşılaşılacak problemleri göstererek, her birinin çözümü ayrı bir etüt konusu olabilecek genişlikte bulunmasına rağmen, yazıyı yüklü hale getirmemek için, tutulacak yolu kısaca göstereceğiz.

Ortaokullarda, Türkçe öğretimiyle ilgili problemleri genel olarak şöyle gösterebiliriz:

I. Öğretmenin ders yılı hazırlığı,
II. Öğretmenin derse hazırlanması,
III. Yılın ilk derslerindeki çalışmalar,
IV. Öğretmenin derslerde tutacağı yol,
V. Öğrencilerin serbes çalışmalarını düzenlemek,
VI. Türkçe notunu saptamak.

Şimdi bu problemleri ayrı ayrı inceliyelim:

I. Öğretmenin ders yılı hazırlığı:

Öğretmen bir yıl içinde takibedeceği yolu önceden çizmek zorundadır. Yoksa istikametini tâyin edemez, birtakım çıkmazlara sapabilir. Bu maksatla her ders yılı başında:

1. Okuma, yazma, dilbilgisi, ezber, yazı, imlâ dersleri için bir bütün halinde yıllık ders dağıtım çizelgesi hazırlar. Bunda her ay hangi konuları işliyeceğini hafta hafta gösterir; çizelgenin bir kopyasını okul müdürlüğüne sunar.
2. Ders yılı içinde öğrencilerine tavsiye edeceği veya sınıfta okutacağı yardımcı parçaları, kitapları, müfredat programının saptadığı esaslara göre, seçer.

II. Öğretmenin derse hazırlanması:

Öğretmen işlenmemiş bir parçayı sınıfta okutacaksa, dersten önce, onu kelime, deyim, fikir, plân, üslûp ve dilbilgisi yönlerinden işlemelidir. Bu sırada öğretmenin başvuracağı başlıca kaynaklar sözlük ve ansiklopedilerdir.

Derste, Türkçe kitabından bir parça okunacaksa, bunun önceden gözden geçirilmesi, kelimelerin karşılıklariyle, sorulara verilecek cevapların kafada hasırlanması için lâzımdır. Bu sırada, sınıf seviyesine göre kitabın açıklama ve sorularında değişiklik yapmak, sorulara başka sorular katmak öğretmene düşen bir ödevdir.

Öğretmen, derste ödev verecekse bunu da önceden hazırlamalıdır. Ders içinde hazırlanıp veriliveren ödevlerin çok defa, maksattan uzaklaşmak veya çocuk için müphem kalmak gibi tehlikeleri vardır.

III. Yılın ilk derslerindeki çalışmalar:

Öğretmen, sınıfındaki öğrencilerin seviyelerini yıl başında ölçmezse amacına ulaşmakta güçlüklerle karşılaşır. Nasıl her sanatçı işliyeceği maddenin özelliklerini bilmek zorunda ise, öğretmen de karşısında oturanların zekâ, bilgi derecelerini ölçmelidir. Bu amaçla öğretmen ilk birkaç derste öğrencilerini okuma ve kavrayış, anlatım, dilbilgisi, yazma ve yazı yönlerinden yoklar. Bu inceleme öğrencileri yeni başladıkları okul hayatı üzerinde konuştururken bile yapılabilir.

İlk derslerde öğretmen bir yandan öğrencisini tanımağa çalışırken, bir yandan da onu ilk karşılaştığı ders araçlarına ısındırmağa bunlardan sıkıntısızca faydalanmasını sağlamağa çalışır. Bu maksatla öğrenciye kitabı tanıtılır. Bilhassa birinci sınıflarda kitabın fihristinden, indeksinden, açıklama ve sorularından ne şekilde faydalanacakları gösterilir. Sözlükten kelime arama yolu öğretilir. Yazma kâğıtlarının nasıl kullanılacağı,

bunların nerede saklanacağı anlatılır. Türkçe defterinin nasıl tutulacağı, içine neler yazılacağı açıklanır.

IV. Derslerde tutulacak yol:

Öğretmen, ders içindeki çalışmalarını da bâzı esaslara bağlamalıdır. Bunlardan önemlilerini sıra ile gösterelim:

1. Ortaokullarda sessiz okumıya geniş ölçüde yer verilmelidir. Parçaların okunuşunu bir maksatla ilgilendirmek suretiyle öğrencilerin alâkasızlığı önlenir. Parçayı usanç verecek kadar tekrarlatmaktan daima sakınmak lâzımdır.

Öğretmen, öğrencilerin okuma sırasında ne gibi yanlışlar yapacaklarım önceden kestirmelidir. Bu takdirde hangi noktalarda uyanık bulunmak ve neleri düzeltmek gerektiğini kolayca tâyin edebilir.

Türkçe derslerinin amaçlarından biri öğrencileri sözlü öğretime alıştırmak olduğuna göre, derslerde onları geniş ölçüde düşünmeğe sevk ederek konuşma imkânları sağlanmalıdır. Bu sırada gevezeliğe katiyen meydan verilmemeli, yanlış kullanılan kelimeler, bozuk cümleler üzerinde durulmalıdır. Sorular, karşılıkları bir kelime ile verilemiyecek şekilde hazırlanmalıdır.

2. Kelimelerin kavranışında anlam kadar şekil de önemli bir rol oynar. Şekli iyice öğrenilmemiş bir kelime unutulmağa mahkûmdur. Türkçenin imlâsı Dil Kurumu tarafından yayımlanmış bulunan Türkçe Sözlük isimli eserde gösterilmiştir. Kelimelerin doğru yazılışını sağlamak için sürekli bir dikkat ve ısrara ihtiyaç vardır. Öğrencilerin en fazla ne gibi imlâ yanlışları yaptıklarını öğretmenin bilmesi, bu dikkat ve ısrarın amacını tâyinde kolaylıklar sağlar. (Ortaokullarda öğrencilerin ne gibi yanlışlar yaptıklarını görmek için bu Derginin 1. sayısında Mustafa Nihat Özön'ün «Tahrir Ödevlerinin Yanlışları Hakkında» başlıklı etüdüne baş vurunuz.)

3. Öğretmen, dilbilgisini, okuma ve anlatım faaliyetlerinden ayrı bir bilgi halinde değil, bu faaliyetlerle kaynaştırılmış, ilgilendirilmiş olarak vermelidir.

4. Yazma derslerinde de bâzı esaslar gözönünde bulundurulmalıdır. Ortaokullarda öğrencilerin gözleme dayanmıyan ve sosyal sebeplerle ilgilendirilmemiş

konularda başarı gösteremedikleri görülmektedir. Öğretmen yazma konularını seçerken bu noktayı gözönünde bulundurmalı, gözlemle ilgisi az plan ve daha çok geniş bir düşünme yeteneği istiyen konuları ikinci, üçüncü sınıflara bırakmalıdır.

Yazma ödevlerindeki yanlışlar bugün öğretmen tarafından düzeltilmemekte, yalnızca imanlısın ne çeşitten olduğu ödevin yarı tarafında gösterilmektedir. Bundan maksat, öğrencinin yanlışını kendi emeğiyle düzeltmesini sağlamaktır. Onun için ödevlerdeki yanlışları sistemli bir şekilde sınıfta göstermek, bunları öğrencilere düzelttirmek lâzımdır. Bir yıl zarfında yazdırılacak yazma ödevi sayısına gelince: ortaokullarımızda on beş günde bir ödev yazdırmakta ve düzeltilip geri verilmektedir. Demek ki, haftada bir saat konuyu yazdırılmağa veya yanlışları gösterilmiş ödevler üzerinde durmağa ayrılmaktadır.

5. Ezber dersleri de bugün, Türkçe adiyle anılan dersin içine girmiştir. Ezberde esas parçanın iyi anlaşılıp zevkli okunuşu olduğuna göre bu çalışmayı Türkçe derslerinden ayırmak mânâsız bir hareket olur. Çocukları bıktırmamak ve belleklerini yormamak düşüncesiyle' ortaokullarımızda yılda beş alfa parça ezberletilmektedir.

6. Hemen her derste, çocukların ilkokulda öğrendikleri yazı şeklini daha okunaklı ve işlek hale getirmelerine gayret sarfedilrnelidir.

V. Öğrencilerin serbes çalışmalarını düzenlemek :

Öğrenciler, ana dili öğretiminin geliştirilmesinde büyük faydalan dokunacak bâzı faaliyetlerden çok zevk alırlar. Bu alanda kendilerine yardım edenlerle karşılaşırlarsa yollarına devam ederler, ellerinden tutan bulunmazsa ya, bu tarafları tamamiyle körlenir, veya zararlı olarak devam eder.

Türkçe dersleri lehine faydalanılacak faaliyetleri sıra ile gösterelim:

1. Öğrencileri okul kitaplığiyle ilgilendirmek: Bu ilgi kitaplık yönetimini onlara bırakmak, kitaplıkta inceleme ödevleri vermek suretiyle sağlanabilir.

2. Derste ve ders dışında Türkçe kitabından başka kitaplar okumak veya okutmak: yukarda işaret ettiğimiz gibi öğretmen, ders yılı başında okunacak eserlerin listesini hazırlar ve öğrencilerine not ettirir. Sınıf seviyelerine göre hazırlanmış bu listelerin çocukların güçlerini aşacak kadar yüklü olmaması veya listede gösterilmiş her

kitabın herkes tarafından muhakkak okunmasını istememek lâzımdır. Ders saatlerinde okunacak birkaç eser üzerinde, bu gibi okumalardan faydalanmak için, nelere dikkat edilmesi gerektiği çocuklara gösterilir.

3. Öğrencilere konferanslar verdirmek ve bu konferanslarla ilgili tartışmalar yaptırmak: Öğrenciler bu çeşit çalışmalara karşı büyük bir ilgi duymaktadırlar. Bu sırada öğretmenin, en fasla uyanık bulunacağı nokta öğrencilerin lüzumsuz sözlerle zaman öldürmelerini önlemektir.

4. Ortaokullarda yazı yazmıya, dergi çıkarmıya hevesli öğrencilere çok raslanır. Bu çalışmaları, destekliyerek faydalı bir istikamete yöneltmek gerektiği kadar, ayarlamak da lâzımdır. Bâzı çocuklar kendilerini bu çalışmalara o kadar kaptırırlar ki, derslerini, ödevlerini ihmal ederler.

5. Okul içinde verilecek müsamereler: Müsamereler, çocukların yeteneklerini gösteren, çalışmalarını teşvik eden bir vesile olacağı için önemle üzerinde durulmaya değer. Yalnız bu çeşit çalışmalar, yorgunluğu, fazla zaman harcamayı, masrafı gerektirmemelidir. Türkçe derslerinde ezberletilen parçalar, yazdırılan yazılar, diğer derslerle ilgili çalışmalar bu müsamerelerin programlarında yer alırlar. Ayrıca sahneye ve dekora da ihtiyaç yoktur. Okulun koridorundan, bahçesinden veya büyücek bir sınıfından olduğu gibi faydalanmak mümkündür.

6. Okul içinde şiir okuma, yazı yazma ve konuşma yarışmaları yapılarak yetenekli çocuklar tatmin ve teşvik olunur.

VI. Türkçe notunu saptamak:

Türkçe derslerinde öğrencilerin bilgi durumu toplu olarak saptanır. Yani okuma, dilbilgisi, yazma, imlâ, yazı... notları ayrı ayrı verilmez. Sadece sözlü, yazılı yoklamaların ve ödevlerin notları ayrı ayrı takdir edildikten sonra bu notların toplamı Türkçe notu adiyle gösterilir.

Devlet Ortaokul Sınavlarına gelince: Bu sınavların soruları Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunca hazırlanır, mühürlü zarflar içinde okullara gönderilir. Zarf, saat dokuzda, ayırtmanlar önünde açılır. Sınav kâğıtları üç kişiden aşağı olmıyan bir komisyon tarafından incelenir; notlar Talim ve Terbiye Kurulunun bildirdiği bareme uygun olarak saptanır.

Eğitim-Öğretim, S.2, Mayıs 1948, s.202-205

3.55. OKULLARDA DİL

Nurullah ATAÇ

Hür Fikirleri Yayma Cemiyetinin dil konusu üzerinde açtığı araştırmanın üçüncü sorusu ile altıncı sorusunu alıyorum. Üçüncüsü şöyle: "Sun'i dilin mektep kitapları, mahkemeler ve resmi daireler yolu ile zorla sürülmesine taraftar mısınız?" Altıncısı şu: "Hükümetin mektep hocalarını derslerinde sun'i dili kullanmak için zorlamağa sizce hakkı var mıdır?" Bir de beşinci soruyu alacağım; araştırma sorularını düzenin, belki de o kurumu yönetenlerin hepsinin görüşünü açıklıyor da onun için: "Halkın hükümet kapısına olan ihtiyacını istismar ederek resmî muamelelerde hükümetin kendince beğendiği dili kullanmak için vatandaşları zorlamağa sizce hakkı var mıdır?

Anlıyorsunuz: yekeciler (hükümet adamları), baştakilerden birkaç kişi, ancak kendilerinin beğendikleri bir dil uydurmuşlardır; aralarında kullanmakla yetinseler ya hayır, ne yapıp yapıp onu kamuya da belletecekler. Ne yapsınlar bunun için? Aramışlar, bulmuşlar kolayını: bir işiniz var da kendilerinde dilekçe mi vereceksiniz? bir eğriliğe uğradığınızda yargıç katına mı gideceksiniz? ya o uydurma dili belleyip onunla konuşur, onunla yazarsınız, ya kimse sizin işinize bakmaz, boyunuz büyük, eliniz böğrünüzde, öyle kalakalırsınız. Daha durun bakalım! yakında belki büsbütün azıtacaklar, o uydurma dili öğrenmeyenleri ipe çekmeğe, kısıya (hapise) atmağa kalkacaklar. Yeke bu! bir yavuzlaşmıyagörsün, sonu mu gelir o yavuzluğun?... O araştırma sorularını düzen kişi, belli ki acıklı olaylara pek düşkün; gençliğinde Minakyan Efendinin oyun evine çok mu gitti nedir? acıklı oyun yazarlarının acun görüşüne kapılmış bir yol, olayları onlar gibi anlatıyor: "Halkın hükümet kapısına olan ihtiyacına istismar etmek… Kendince beğendiği dili kullanmak için vatandaşı zorlamak…" (Niçin "kendi beğendiği" değil de "kendince beğendiği" ? "Kendince beğendiği" demek, olsa olsa, "kendi de beğenmiyor, ya, beğendiğini sanıyor" demektir. "Kullanmak için zorlamak" demek de bana yanlış gibi geliyor, "kullanmağa zorlamak" daha doğru olur.)

Bırakalım şimdi o kişinin böyle iri lakırdılar kullanmasını: güzel yazmak, karşısındakileri coşturmak, belki de gözlerinden yaşlar akıtmak istemiş; biz güler geçeriz. Bakalım okullardaki dilin ne türlü olmasını istiyor. Yeke, okula giden

çocuklara, gücün o uydurma dili belletiyormuş, öğretmenleri de bildikleri dille konuşmağa bırakmıyor, gücün o uydurma, o yapma dille konuşturuyormuş… Yeke, ne yapmış da, Özgür Düşünleri Yayma Kurumu bu denli öfkelenmiş, ulus elden gitmiş, durul (devlet) elden gitmiş gibi yana yana bağırıyor? Ne mi yapmış? Bilmezlikten gelmiyelim: o güzelim eski ıstılahât-i İlmiye'yi kaldırdı da yerine yeni bilim sözleri koydu. (Şimdi terim diyorlar ya, doğrusu sevemiyorum onu: Frenkçe terme'e benzesin diye öyle dediler de onun için.) Peki eski ıstlahât-i ilmiye diyelim ki güzeldi, anlaşılıyor muydu onlar? Bugün Hür Fikirleri Yayma Cemiyeti'ni kuranlar, çocukken, onları belletmişlerdi, hepimiz onları bellemiştik; bizim arapça okuduğumuz Arap yazısı ile yazdığımız günlerde onları az çok anlıyarak bellemiş olmamız bugünün onları anlamıyan çocuklarına da belletmek istememiz için yeter mi? Biz örneğin (meselâ) zât-üs-sedâyâ derdik, sedâyâ'nın seyd'in çoğulu olduğunu, seyd'in de Arapçada emcik karşılığı olduğunu arapça öğrencesinde (dersinde) de, Türkçe öğrencesinde de belletebilirdik. (Biz de bellemezdik ya, neyse, bizden öncekiler, Arapçanın bu ülkede bilim dili olarak gerçekten yaşadığı günlerde okula gidenler bellerlermiş.) Eğitim Bakanlığı, okullarda zât-üs-sedâyâ sözünün anlaşılmadığı, anlaşılamıyacağı için öğretilmesinin doğru olamıyacağını anladı: onun yerine, Türk Dil Kurumu'nun öğütlediği (tavsiye ettiği) memeligiller bilim tilciğini aldı. Almasa mıydı? Hür Fikirleri Yayma Cemiyeti'nin sayın üyelerinin sayın döllerine zât-üs-sedâyâ dedirteceğiz diye dirense miydi? Yazık olmaz mıydı o çocuklara? Zû-kesîr-ül-adlâ kaldırılıp yerine, yanılmıyorsam, çokkenar denildi; denmese miydi? Zû-kesîr-ül-adlâ'dan daha anlaşılır bir söz değil mi? Biz müselles derdik, şimdi üçgen diyorlar, ben olsam, üçgül, üçkül derdim; üçgen gene de müselles'ten iyi değil mi? daha kolay anlaşılmıyor mu? Eskiden şuûr diye öğretirlerdi; neydi o şuûr sözü? İlk bakışta şi'r'in, ya şa'r'ın çoğulu sanırsınız; şimdi bilinç diyorlar, daha anlaşılır bir söz değil mi? Diyelim ki bunların biri de iyi değildir, başkalarını aramalı; peki, bunlar iyi değildir, beğenilmedi diye eski anlaşılmaz sözleri saklamak olur muydu? Hür Fikirleri Yayma Cemiyeti bir araştırma açsın da sayın üyelerinden bir sorsun, bakalım içlerinde zât-üs-sedâyâ, zû-kesîr-ül-adlâ, mütesaviyet-üs-sâkeyn gibi sözlerin dilimizde kalmasını, okullarda çocuklara öğretilmesini isteyen kaç kişi var. Müselles, şuûr gibi kısa sözleri savunanlar olabilir: "Müselles, şuûr diye öğreniversinler, çocuklarımız bunları Türkçe birer söz saysınlar" diyenler olur; ancak böyle diyenlerin sözlerine, bilim dilinin kökleri bilinmiyen tilcikleri kurulabileceğini sananların düşüncelerine uymak doğru olur mu? onların düşünceleri saygı ile karşılanacak, yayılması istenecek özgür bir düşünce midir?

Bugün bu ülkede bir bilim dili konusu yok mudur? bütün düşünürlerimiz, bütün okur-yazarlarımız, aydınlarımız eski dilin yetersizliğinden, anlaşılmazlığından yakınmıyorlar mı? Eğitim Bakanlığı daha anlaşılır, daha kolay öğrenilir sözler bulmağa çalıştıysa, bulabildiklerinin okullarda öğrenilmesini istediyse, öğretmenlere o dili kullanmalarını söylediyse bir yavuzluk mu etmiş oldu? yetkisini mi aştı? çocukların okula gidip öğrenmek gereksinmelerinden (ihtiyaçlarından) asılanarak (faydalanarak) o "ihtiyacı istismar ederek" onları bir çıkmaza, kötü bir yola mı sürükledi? Eğitim Bakanlığı, bugün okullarda öğretilen yeni bilim sözlerini kendiliğinden mi, kendi kendine mi uydurdu? bu işi yaparken bu ülkenin bilginlerine, öğretmenlerine danışmadı mı? Eğitim Bakanlığının çağırıp da kendilerinde danıştığı kimselerin hepsi de bilisiz kişiler miydi? hepsi de düşünmeden atı atı mıverdiler? Hür Fikirleri Yayma Cemiyeti böyledir diyebilir mi? Kalkıp yukarıdan atarak: "Hükümet halkı istismar ediyor… Keyfî usullerle Türkçeyi fakirleştiriyor, tabiî tekâmülünü sekteye uğratıyor…" diye bağıracağına, bilim sözlerini kurmağa çalışmış bilginlerimizin kişiliklerine saygı göstermenin de gerektiğini bir düşünse ya! Özgür düşünleri yaymağa çalışmak iyi bir iştir, gerekli bir iştir; ancak özgür düşünleri yaymağa çalışmak işi, karşınızdakilerin düşüncelerine de saygı göstermekle başlar. Eğitim Bakanlığının, genel olarak yekenin danıştığı kimselerin hepsinin de bilisiz olduklarını, gelişi-güzel yöntemlerle (usullerle) çalıştırdıklarını, yekeye yaltaklık ettiklerini ileri sürmek, adı Hür Fikirleri Yayma Cemiyeti olan, demek ki bütün düşünlere saygı göstermeyi üzerine alan bir kuruma yakışır mı? Yoksa o kurum: "Ancak benim düşündüklerim doğrudur, ancak benim gibi düşünenler özgür kimselerdir" demek mi istiyor? öyle ise bu, özgürlüğü büsbütün kaldırmağa gitmek, ancak bir yandan olan kimselerin yaşama bayığını (hakkını) tanıyıp ötekilerin ağzına gem vurmağa kalkmaktan başka ne demektir? (Şunu da söyliyeyim ki ben, kendimin bir bilgin, bir dil bilgini olduğumu söylemiyorum, sınırımı bilirim; Eğitim Bakanlığının bilim sözleri için danıştığı kimseler arasında ben yoktum; ancak bir gün bilgeseverlik (felsefe) bilim sözleri üzerinde konuşulurken ben de bulundum, söze karışmayıp dinledim; o bilim sözlerini kuranlara,o yolda çalışanlara saygı gösterilmesini dileyişim kendim için değildir.)

Yeni yapılan bilimsözleri arasında benim beğenmediklerim, iyi bulmadıklarım da var. Olmaz olur mu? Bir dil kolay kolay kurulur mu? Bu işin çabucak bitip yoluna konulacağını mı sanıyorlar? Beğenmediklerimiz hangileridir, söyliyelim: ancak bu dil

işini, ışıklı bir dille doğru gidişi durdurmağa yeltenmiyelim: ak ağınla (hüsn-i niyetle) bu işe çalışanları taşlamağa kalkmıyalım.

Hür Fikirleri Yayma Cemiyeti'nin araştırmasındaki öbür sorular üzerinde, o araştırmanın basında uyandırdığı yankıların bana düşündürdüklerini anlatırken duracağım.

Ulus, 6 Temmuz 1948, s.2

3.56. MEKTEPLERDEKİ DİL REALİTESİ KARŞISINDA MUALLİMLERİN VAZİFESİ

M. B.

Bundan bir kaç ay evvel on beş kadar Türkçe ve Edebiyat hocası, «Muallimler Birliği» ne başvurarak felsefe derslerinin öğretimi hakkında Bakanlığa sunulan rapora benzer bir raporun Türkçe ve Edebiyat dersleri hakkında tanzimini ve «Birlik» ten bir toplantı hazırlanmasını istemişlerdi. Bunun üzerine «Birlik» in 24 Ekim 1948 toplantısını hazırladığı malûmdur.

Şimdi Umumî Heyete arzetmekten başka bütün safhaları ikmal edilen raporların hazırlanması için yapılmış Dil Kongresi işine kötü bir nazarla bakan, onu hazırlayan «Birlik» ile azalarına yalnız kendi ağızlarına yaraşacak gayri ilmî ve gayri ahlâkî bir lisanla hücum eden, 18 inci sayımızda neşredilmiş «Beyanname» mizi okumak ve anlamak istemiyen kimseleri aydınlatmak için «Beyanname» mizi tamamlıyacak bazı objektif mütalâalar ileri süreceğiz.

İlk, orta ve yüksek öğretim mensupları niçin bu Kongreyi düzenlediler ve resmî makama gönderilmek üzere neşrettiğimiz raporları hazırladılar? Hazırladık: zira bugün mektep kitaplarında görülen dil realitesi bizi bu işe şevketti. Bizim bu iş ile meşgul olmaklığımız, meslek şuurunun şiddetle gerektirdiği bir vazife icabıdır. Vazifemizi yapmak mecburiyetindeyiz. Yoksa tarih karşısında mes'ul oluruz.

İlköğretimde:

1948 senesinin ilk öğretiminde kullanılan bir kitabı açıyoruz. Bakınız, neler görüyorsunuz:

— Size bu yıl tatlı öyküler, güzel masallar anlatacağım. Size öz dilinizi ben öğreteceğim, için nekadar kıvanç duyuyorum.

— Babam yaz için deniz kıyısında bir ev tutmuştu. Okul tatil edilince oraya taşındık.

— İnek şöyle dedi: — Bayın, Bayanın, çocukların içtikleri südü ben veriyorum.

— Bir satıcı Tünaydın arkadaşlar, diye selâm verdi.

— Bu görey Kayayı çok eğlendirmişdi.

— Arkadaş! öyleyse sana uğurlar olsun. Sen istediğin gibi yaşa! Ben öyle özgenliğimden vazgeçtikten sonra bana ne verseler istemem, özgen olarak ölmek daha iyi.

— Çöpler, süprüntüler araba ile uzaklara götürülür. Bütün bu işler uray işleridir. Şehir halkı uraya üye seçer.

Bütün ilkmektep kitaplarını dolduran bu gibi kelime ve ifadelerin, çocuğun evde ve sokakta konuştuğu ana dil ile bir alâkası yoktur. İlkmektep hocası, çocuğun ahlâkı gibi lisanını da korumak zorunda değil midir?

Ortaöğretimde:

1948 senesinde orta öğretimde okunan bir ders kitabında şu satırları görüyorsunuz:

— Tek somut ve karışık olaylar, bağlı oldukları kanunlar bulunmadan önce olumsal görünürler... Fakat düşme kanunu öğrendikten sonra artık bu olaylar olumsallıktan çıkmıştırlar, zorumlu olurlar... Fakat deneysel kanunlardaki sorumluk, salt bir usdeyi zorumluğu değildir. Bir aksiyomdan veya tanımdan çıkan matematik bir hakikatin sorumluğuna benzemez. Çünkü onlardaki mantık sorumluğu, çelişmezliğe düşmedikçe reddedemiyecegimiz önermelerde bulunur... İşte böylece kanun somut ve tikel olanın genel olana, karışık olanın basit olana, olumsalın zorunlu olana götürülmesi demektir.

Orta öğretimin ders kitaplarından birinden alman bu şatolar karşısında ortamektep ve lise hocasının harekete geçmesi, «Muallimler Birliği» ne müracaat ederek bu yaraya bir merhem sarılması için beraberce düşünmek teklif etmesi tabiî değil midir?

Yüksek Öğretimde:

Yüksek öğretim, bu marazdan en çok salim kalan öğretim sahasıdır, diyorlar. Fakat bu selâmet, tam değildir. Bazı yüksek öğretim müesseseleri ve mensupları «ne yapalım, doğru değil amma, ortadan bize gelenler bizi anlamıyorlar, ister istemez uymak lâzım!» diyerek maalesef saçma ve uydurma yoluna sapıyorlar. 1948 senesinde elde dolaşan bir yüksek öğretim kitabından şu satırları alıyoruz:

— İşitsel duygunluk, ses çıkaran cismin titreşimlerine tekabül eder. O halde bu duygunluk, mekanik duygunluğun özel bir ayrımlaşmasını gösterir. Toplumbilimcilerin ilkel anlayışı üzerinde yaptıkları incelemeler bunu ortaya koymuştur. Bu anlayışın çelişmesizlik ve nedensellik ilkelerinin farkında olmadığı söylendi. Uygun olmıyan kavimlerin geleneksel kavrayışları bize çelişmelerle dolu görünür. Bu kavrayışlar paradoksal özdeşlikler veya paydaşlıklar kurar... Bir olgunun gözlenmesi, ilk olgudan farklı bir olgudur. Bu ilk olguyu tanımada kullanılan iki zihnî (veya beyinsel) etkinlik vardır... Yaratıcı süreç usun ve karmaşık olabilir. Genel bir yönelmede kararkılma, ya duygun, ya zihnî etmenlerin neticesidir... Heyecan imgelemi uyarır...

Yüksek öğretim mensuplarının orta öğretim hocalariyle birlikte «Muallimler Birliği» Dil Kongresine rapor sunmakta rekabete girişmeleri, yaranın bu parçalarda görülen vahametine delil değil midir?

Netice:

Daha fazla bir şey söylemiyeceğiz. Üç öğretim sahasında çocuklara, delikanlılara karşı hitaben buna benzer bir dil kullanmakta ısrar edelim mi, etmiyelim mi? Pedagojik bakımdan bütün mesele bu noktada toplanıyor. Israr edelim diyenler, ısrarlarını anlatırken kullandıkları tabiî lisan ile kendi hüviyetlerinin tezada düştüğünü göstermekten geri kalmıyorlar. Biz sadece ve yalnız mektep kitaplarındaki bu dil işi ile alâkadarız. Yoksa yüksek lâflar etmekten, hele herhangi bir politika işi ile uğraşmaktan kat'î surette uzak bulunuyor, uzak kalmıyanları ve üstelik bizi de kendileri gibi düşünenleri derin bir nefret hissi ile tel'in ediyoruz. Kongremiz, sırf teknik bir meselenin halli için, mektepte kullanılan bu gibi ifade ve terimleri istimal işinin böylelikle neye varacağını düşünmek lüzum veya lüzumsuzluğunu soğukkanlılıkla ve ilmî metodla beraberce ele almak için hazırlanmıştır ve icabında da her zaman hazırlanacaktır. Mugalâta ve safsata yapanlar, iz'an, idrâk ve insaflarım kullanarak yukarıdaki vesikalara göz atmalıdırlar. Bu vesikalar kâfi derecede beliğdir. Kongremizde söz söyleyen ve bilgisiz bazı gazetecilerimizce «yenici», «eskici», mugalâta ile geçinen politikacılarca «inkılâpçı», «mürteci» diye tavsif edilenlerin her iki grupu da, dikkate şayandır ki, fikirlerini anlatırken riyakârlıktan uzak kalıyor, bu kitapların dilleriyle asla konuşmuyorlar. Demek ki her iki grup da tatbikatta ayni fikir peşindedir. Fakat mugalâta yapmak, gösterişte bulunmak icap ettiği zaman bu gruplardan birisi -ki rapor sahiplerinin onda ikisini bile teşkil etmiyor - yukarıdaki

vesikaların avukatlığını yapmağa kalkışıyor ve garip bir duruma düşüyorlar. Bu vaziyette mesele, dil meselesi olmaktan çıkarak bir meslek ahlâkı problemi olmaktadır. «Muallimler Birliği», yanlış yola sokulan ve vesikaları yukarıda neşredilen ve yalnız teknik olarak düşünülen dil meselesi ile olduğu kadar yazma ve konuşması başka, mugalâta ve safsatası başka olan bir kaç cahilin meydan yerdiği mesleki ahlâk için de bütün kuvveti ile mücadeleye hazırdır. Zira Kongrede okunan rapor sahiplerinden Mustafa Sekip Tunç'un çok güzel dediği gibi meslek şuurumuz bir defa uyanmış bulunuyor. Millî Eğitim Bakam pek değerli Tahsin Banguoğlu'nun bizim yolumuz hakkındaki isabetli mütalâası ise bu uyanıklığı gittikçe artıracak, «Muallimler Birliği» ni ve memleketteki diğer meslek teşekküllerini Bakanlığın ilmî yardımcısı olan bir teşkilât haline sokacaktır.

Bilgi, C.2, S.19, 1 Aralık 1948, s.1-4

3.57. TÜRKÇE VE EDEBİYAT ÖĞRETİMİ ÜZERİNE DÜŞÜNCEYE TEKLİFLER

Abdülkadir KARAHAN

Gelecek nesli, cemiyetin ülkülerine uygun insanlar halinde yetiştirmek vazifesini, okullar üzerine almış bulunduklarına göre; bunu en iyi şekilde ve ilk plânda ancak türkçe - edebiyat vasıtasile gerçekleştirebilirler.

Oysa ki türkçe-edebiyat öğretimi, son yıllarda, Millî Eğitim meselelerimiz arasında üzerinde en çok uğraşılmasına rağmen, en fazla düzensizlik gösteren bir konu olmaktan kurtulamamıştır. Ben, bu probleme dair görüşlerimi, kısaca, arzedeceğim:

Evvelâ edebiyatın tarifi etrafında anlaşmak icap eder: Geniş mânasile «bir milletin yazıya tevdi ettiği bütün kültür mahsullerini» ; dar mânasile de «sanatkârane bir şekle sokulmuş olan, (yani amaçları öğretmek ve pratik bir hakikat aramak ve tesbit etmek olmayıp müşkülâtla dolu insan hayatına tahammül kuvveti ve büyük bir kesafet veren, duyguların lezzetini tattıran) eserleri içine alan edebiyatı türkçede çoğunlukla bu ikinci mânada anlamaktayız. Kültürün her sahası hiçbirine sıkıca bağlı görünmekle beraber, yazıya geçmiş eserleri tasnif etmek, onları ilk yazıldıkları zamanki hallerine, yani imkân ölçüsünde yazanın kaleminden çıktığı şekle ircaa çalışmak ve onları anlamak için ne gerekiyorsa onu yapmakla yükümlü bulunan filolojinin ödevi, edebiyattan ayrıdır.

Umumî olarak orta öğretimde türkçe-edebiyat metinleri çok şey olmakla beraber her şey değillerdir. Metne nüfuz için teorik bilgiye de ihtiyaç vardır. Yalnız bu bilginin siyasî veya medenî tarih olaylarım, sosyal saikleri, üslûp gelişmesini, iç yapıyı, veya biyografik ve bibliyografik bakımlardan herhangi birini üstün tutacak şekilde ve tam akademik değil; genel olarak modern bir görüşle sanat ve eğitbilim psikolojisini gözden uzak tutmamak kaydı ile, sanatkârın üslûp ve dünya görüşlerini sezdirecek tarzda olması, genç talebeye daha çok fayda sağlar.

Lengüistiğin, edebiyat tarihinin ve estetiğin birbirile sıkı münasebetlerinin açıkça bilindiği zamanımızda, orta öğretimde, bunlardan tek başına birine yapışıp

kalmak veya yalnız birini ön plânda tutmak mahzurludur. Metinler karşısında ne yalnız dilene yalnız edebiyat, ne yalnız sanat tarihçisi gibi hareket edilebilir. Lisanî eserler, fikrî faaliyetin birer refleksi olarak görüldükleri nisbette birer âbidedirler. Sanatkârın kabiliyetinin ilk ve başlıca gıdasını ana dilinden aldığı, sanat eserinin tekniği ve psikolojisinin dilin tekniği ve psikolojisi ile aşağı yukarı aynı olduğu doğru olmakla beraber, bunu, sanat ve tarihle birleştirmek te önemlidir.

Edebiyattan anlamıyan metin açıklayıcılığı ile, metne dayanmıyan edebiyat teoriciliği aynı derecede kusurlu sayılır; verimsiz olurlar. Sanat bakımından dil, üslûp demek olduğundan, dili edebiyata bağlıyan köprü üslûptur. Bir metinde göze çarpan hususiyetleri tesbit kâfi değildir; onların ifade ettikleri mânaları aramak icap eder. Hattâ metnin mâna bakımından, duygu bakımından açıklanması dahi yeter görülmiyebilir; dilin müziğini, âhengini hesaba katmak ta gerek.

Şahsiyetin tam bir ifadesi mevcut olmamakla beraber okumak, dikkatli ve devamlı şekilde okumak - metin tetkiki ve anlayışı için - şüphesiz en emin ve biricik yoldur. Tabiî bunun yanı başında sanatkârı, sanat tarihi ve sosyal şartlar altında tanımak, kaynak araştırması v.s. de ihmal edilmemek lüzumludur.

Bu mülâhazalardan sonra orta öğretimde türkçe-edebiyat öğretiminin amaçlarını hatırlamak yerinde olacaktır. Bunu şöylece özetlendirmek mümkündür: «Genç nesle, kültürel görüş genişliği, zihin uyanıklığı, okuma alışkanlığı, duygu ve zevk inceliği, yaşamak sevgisi verebilmek; ve içinde yaşanılan topluluğun dil ve edebiyat değerlerinden başlıyarak bağlı bulunulan Türk milletinin fikir ve edebiyat alanında geçmişte vücuda getirdiği mahsulleri tanımak ve tattırmaktır».

Bu amaçların gerçekleşmesinde, metin seçme işinin büyük payı, rolü vardır. Her şeyden önce türkçe-edebiyatın okul ve imtihan için değil, hayat için olduğunu hatırda bulundurarak, öğrenciye; güzelliği sezme ve takdir duygusu, toplumsal guruplar, uluslar ve sosyal müesseseler hakkında sempatik ve medenî duruşlar kazandıracak; genç nesli yüksek ülkülere sahip kılacak metinler arayıp bulmak lâzımdır. Bunun yanıbaşında seçilen metinlerin, devirlerinin ve sanatkârların karakteristik hususiyetlerini en çok belirten parçalar olması, üslûp ve sanat değeri taşıması, neşeli ve nikbin olması da önemlidir. Metnin ilgi verici olmasına, konuyu amacına uygun şekilde işlemiş

gözükmesine, verilmesi gereken mesajı taşımış bulunmasına, açıklamalara, tefsirlere fazlaca lüzum göstermemesine de itina edilmelidir.

Edebiyat insanlık duygu ve düşüncesinin zaman ve mekân içindeki gelişiminin bir aynası olmak bakımından, hangi dile çevrilirse çevrilsin -tercüme bazı şeyler kaybettirmekle beraber- büyük eser, dâima büyüktür. Bu itibarla başarılı, doğru ve güzel olmak şartile dünya şaheserlerinden alınmış parçalara da, zaman zaman, yer verilmelidir.

Sayın arkadaşlar; türkçe-edebiyat programlarının değiştirilmesi meselesine de kısaca temas etmek isterim. Bilhassa liseler 1938 edebiyat müfredatı yemden ele alınmak gerekir. 1943 Maarif Şûrasının kararlarının yeniden işlenmesi ve «bütün öğretim kurumlarında ana dili çalışmaları veriminin arttırılması» muvafık olacaktır. Ayrıca bu ay başında toplanan ve millî eğitim orta öğretim problemini görüşerek ilk çalışmalarını bitiren komisyonlardan da, gelecek toplantılarında, türkçe-edebiyat öğretimi ile esaslı olarak meşgul olmalarını temenni ettiğimizi belirtmek arzusundayız. Senelerdir ki türkçe-edebiyat öğretimine yeni bir yön verileceği teranelerini işitmekte olmamıza rağmen, henüz esaslı bir değişikliğe rastlanılmamıştır. Günün ihtiyaçlarına cevap veren, türkçe-edebiyat amaçlarını esaslı surette belirten yeni bir programın bir an önce yapılması zaruret halini almıştır. Vaktin darlığı burada her sınıf müfredatının meleri ihtiva etmesi gerektiği, takip edilecek metodlar üzerinde durmamıza imkân vermemektedir. Ancak orta okullarda gramer öğretiminin yeni müfredatta daha esaslı yer alması, türkçeyi doğru okuyup yazmanın her orta okul mezunu için şart sayılması, rötrospektif bir metodla hareket edilerek bugünden düne çıkılması, metinlerin edebî değer taşımalarına özen gösterilmesi noktaları ilkönce akılda tutulmalıdır. Liselerde ise fen ve edebiyat kollarının daha başlangıçtan ayrılmasını istemek, eski metinler imlâsının hususiyetlerini belirtebilecek imkânlar aramak, edebiyat tarihi malûmatını metinler boyunca tamamlamak, öğrencileri kendi başlarına şaheserleri okuyup anlıyacak hale ulaştırmak gayeleri güdülmelidir.

Bunlar ancak iyi ve kuvvetli kitaplar sayesinde mümkün olur. Bunun için her şeyden önce tek kitap sistemine veda etmekten başka çare yoktur... Bundan sonra ders kitaplarının şu noktaları gözönünde bulundurmaları kolaylık ve basan sağlamıya yardım edebilir:

Kitaplar fazla yüklü olmamalıdır. Parçaların bir ders saatına sığdırılması, onların fazla uzun olmamalarına bağlıdır. Bu itibarla ikinci derecedeki detaylar ve muharrirler arka plânda bırakılırsa zararlı olmaz. Edebiyat tarihi işinde: birinden birini feda etmek gerektiği zaman fikirleri değil, vakaları, tarihleri, isimleri feda edebilmelidir. Bir çok dağınık bilgi yerine az, teksif edilmiş, doğru bilgi ister. Metinler ileri sürülen fikirleri takviye edebilecek olanlardan seçilmiş olmalıdır.

Gelenek şekline giren şiir, roman, tiyatro tasniflerinin yanı başında zevklerin, fikirlerin gelişmeleri, cereyanlar ve bunlar arasında köprüler belirtilmelidir.

Şu noktayı da unutmamak ister:Edebiyatçıların hayatları, çoğu zaman, radyoları, otomobilleri, uçakları, vapurları yapanların hayatlarından pek te fazla değerli değildir. Sanatkârların hayatları üzerinde ancak lüzumu nisbetinde durulmalıdır. Yalnız bir sanatkâr her hangi bir alandan bir kahramanlık mümessili ise, bu takdirde, hayatına ve faaliyetine dair açıklamalar elbette yapılmak lâzım gelir.

Türkçe-Edebiyat ders kitapları ne yalnız bir repertuvâr, ne yalnız bir antoloji, ne ilmî mânasile bir edebiyat ve fikir tarihi olabilir. Mütalâalar ileri sürülürken de tek başına ne tarihî vakıalar, ne sosyal zümre faaliyetleri, ne ekonomik sebeplerle iktifa edilebilir. Kronolojik sıraya göre bir eserler ve isimler fihristinden de bir şey çıkmaz. Her şeyi bir esasa bağlamak, yalnız bir tek cepheyi ele almak tek taraflı olur. Fikir hareketleri gibi, siyasî, ekonomik, sosyal dalgalanmaların; yahut coğrafî ve mistik iklimlerin, de tesirleri vardır.

Ayrıca şuna da işaret edeceğim: Edebî faaliyetleri, şahsiyetleri kuru ve bıktırıcı tekrarlarla, yeni fikir ve tefsirlerden uzak şekilde tersime çalışmak; yahut bir nevi tarihî roman çeşnisine kaymak, acele hükümlerle bir bakıma üslûp oyunculuğu yapmak doğru yol sayılmaz.

Türkçe-edebiyat ders kitaplarının dili meselesi de çok mühimdir: Bu dilin fazla terimli olmaması ne kadar gerekiyorsa, zevksiz bir üslûbu aksettirmemesi ve fakat lüzumsuz bir sanat havasına da saplanmaması o kadar faydalıdır. Tabiî parçaların genel ahlâka ve gençlik pedagojisine uygunluğu, Türk dili ve edebiyatının bir bütün olduğu fikri ve bütün türkçe ve edebiyat öğretiminin bu bütünlüğü hissettirmeğe hizmetle vazifeli olduğu unutulmıyacaktır.

Arkadaşlar; bu hitabenin son kısımlarını, kompozisyon, imlâ, kaligrafi, ezber ve inşat meselelerine ayıracağım. Orta öğretimde müstakil bir kompozisyon dersine ihtiyaç var denebilir. Bugünkü şartlar altında, türkçe -edebiyat öğretmenleri ayda bir defa dahi güçlükle bir kompozisyon verip düzeltebilmekte ve talebeye hatâları açıklamak için kolaylıkla vakit bulamamaktadır. Programdaki tahrir derslerinin nasıl yapılacağı da iyice açıklanmamıştır. Bu dersin metodu, okutulma şekli, hüviyeti böyle yarı kapalı kaldıkça; düzeltme işleri bir takım formüllere inhisar ettikçe ve yardımcı kitap olarak ta tercüme, lüzumsuz detaylarla yüklü ve uydurma türkçe ile yazılı Yazma Derslerinden başka elde yeni. eser bulunmadıkça.. beklenilenin elde edilmesine imkân görülemez sanırım.

Kompozisyon konularının sınıflara dağıtımı da vazıh olmak ister. Tasvir, tahkiye, mütalâaname, icmal ıstılahları- yalnız klişe sözlerden ibarettir. Her sınıfta bunların müfredatlandırılması, inşa derslerinin teorik bilgilerine de yer verilmesi, hattâ eski Türk inşasına çok kısa da olsa bir bakış yapılması zararlı olmaz. İtiraf etmek lâzımdır ki: değil orta okulu bitirenlerin, hattâ lise mezunlarının azımsânamıyacak bir kısmı, henüz plân veya tertip noktasından memnunluk verici, gramer ve sentaks bakımından kusursuz bir tetkik yazısı yazmakta müşkülâta uğramaktadır. Maalesef ana dil dâvasında, henüz okumak derecesinde, yazmanın da ehemmiyetli olduğu kavranmıştır denemez.

İmlâmızda bugün bazı tereddütlü cepheler mevcuttur. Bazı tâdillere lüzum vardır. Hele eski edebiyatımız için bu, daha çok hissedilmektedir. Fonetik esaslarla iktifa etmek her zaman tatmin edici olmaz. Gramer ve etimolojiye de dikkat ister. Aynı zamanda Divan Edebiyatı metinleri için ayrı bir transkripsiyona yer verilmesi uygun düşer. Artık orta öğretimin yarısını tamamlamış gençlerimizden, imlâ bakımından olsun hatasız yazı istemek hakkımızdır.

Yazının güzelliği, kabul edilen şekillere tam uygunluğu sahibine fayda sağlar. Yazı ile karakter arasında münasebetler aramak aşırı bir görüş mahsulü sayılsa bile, okunaklı, doğru ve güzel yazı geleneğinin ilkokuldan Üniversite basamaklarına kadar bütün öğretim kurumlarında kendine düşen yeri alması elbette istenmelidir.

Bilgi, C.3, S.19, 1 Aralık 1948, s.124-129

3.58. LİSELERDE EDEBİYAT ÖĞRETİMİ

Rıfat Necdet EVRİMER
Dil Kongresi Reis Vekillerinden

Yazımızın mevzuu, liselerde edebiyat tedrisatına verilmesi icap eden istikamete dairdir. Bu mevzua, bir kaç müşahedemi arzetmekle girmek istiyorum: Türlü liselerde edebiyat ve felsefe derslerini gördüm. Talebeye edebiyat derslerinde sorduğum sorulara alman cevaplar, hemen ilâve edebilirim, ki hiç te tatmin edici olmadı. Meselâ: «Ahmet Hâşim» in yaşadığı devri ve kendisini anlatınız tarzındaki bir soruya, öğrencinin verdiği cevap: Hâşim, İpham şairidir, güzel şiirleri vardır, sembolik şiir yazar, demek oldu. Sordum: İpham şairi ne demek, güzel şiirleri olduğunu nereden biliyorsunuz, senbolik şiir nerededir? Cevap verdi: Filân edebiyat kitabında okudum. Bir lisede diğer bir talebeye «Hâmid'i bana tanıtır mısınız?» dedim, Doğduğu, öldüğü tarihleri söyledi. Bir kaç eserinin adını saydı. His ve hayal itiarbiyle yüksek bir şairdir, dedi. Bunu nasıl anladınız, eserlerini okudunuz mu? diye sordum. Aldığım cevap şu oldu: Filân kitapta gördüm. Bir talebeye: «Bana biraz Tanzimattan bahsedin» dedim. Hafızasını yokladı, tortu halinde ne varsa onu söylemeğe çalıştı ve bu bilgiler biribirine bağlanmayan, dağınık, perişan ve yama bilgilerdi. Bir lisede edebiyat imtihanlarında bulundum. Öğretmen biraz Garp edebiyatından bahsetti. Fakat hazin bir manzara... Öğretmen dahi Garp meşahirinin adlarını yanlış söylüyor; mesel: «Chondillac», «Kondiyak», «Kondillak»; «Leibniz», «Laypeniç» oluyor. Hani şu meşhur «Descartes: Dekart», «Deskartes», «Sehopenhauer, Şopenhaver», «Skopenhaver» hikâyesi gibi.

Bir lisede Divan Edebiyatına biraz temas etmek, istedim, bir gence Nef'î'nin yaşadığı devri ve Nef'î'yi anlatın, dedim. Bana sadece Nef'î'nin hal tercümesinden bahsetti. Uzağa gitmiyelim, bu yıl Bakanlıktan gelen edebiyat sorularından biri «okuduğunuz bir kitabı anlatın» merkezinde idi. Bir lisede imtihan olan diğer bir lise talebeleri, fizik-kimya kitaplarını okuduklarını yazdılar. Bütün bu müşahedelerden sonra gözlerimizin önünde hazin ve elemli bir manzara canlanıyor, o da şudur: Liselerimizde gençlerimiz hakikî bir edebiyat kültürü alamıyorlar. Sebepleri: Program, metod ve kitap meselesi midir, başka meseleler midir, şimdi bunlar üzerinde uzun boylu duracak değiliz. Yalnız bildiğimiz bir şey varsa, talebe ezbercilikte çok ileri adımlar atmıştır. Hal tercümesini bülbül gibi ezberliyor,örnek diye bazan en kötüsü seçilen gürleri şöyle

böyle okuyor. İzahı istenilince duruyor. Hangi edebî izah!.. Bundan vazgeçtik, okuduğu parçayı biraz olsun bugünkü dilimize çeviremiyor dahi! Hatâyı yalnız öğrencilere yüklemek doğru değil. Kitaba, müfredat programına, metoda göre onlar ne alıyorlarsa aynen iade ediyorlar. Dünyada sevap ta, hatâ da iki başlıdır. «Gençler çalışmıyorlar efendim» deniliyor. Bu kitaplarla ve bazan yanlış tatbik edilen metodlarla çocuğa ne veriliyor ki daha fazlasını istemekte hakkımız olsun. Rica ederim: tarihimiz, edebiyat tarihi olmadan, sosyoloji olmadan, estetiksiz, metinler üzerinde ısrarla durulmadan çocuğa edebiyat kültürü verilebilir mi? Bir şairi, tarihî devri içinde edebî devrile birlikte gence tetkik ettirmez ve eserleri üzerinde ısrarla durdurmazsak, devirler arasında mukayeseler yaptırmazsak; şairi, edibi, romancıyı, muharriri eserlerinden çıkartmağa çalışmazsak o lise gencine kazandırdığımız veya kazandıracağımız ne olabilir ki!..

Dilimizin gramerini, sentaksım hemen hemen bilmiyen ve hergün köksüz, yersiz, dil estetiğine aykırı kelimelerle karşılaşan bir öğrenci, bir de tarih, edebiyat tarihi, estetik ve sosyolojiye edebiyat derslerinde ilgi göstermeyince ne kazanacaktır? Bu kitaplarla eski tezkerecilerin yaptıklarından daha mı ileri gidiyoruz. Liselerde okunan bir edebiyat kitabında gördüm. Ziya Paşa'dan dört beyit alınmış ve sonra onun şöyle böyle bir açıklaması yapılmış ve talebeye de bu beyitlerden Ziya Paşa'nın mizacını çıkartın deniliyor. Mizaç tayin ve tesbiti, eğer dört beytin okunmasiyle mümkün ise bunu yapana dâhi demek lâzım. Halbuki biz asırlardanberi o dâhiyi bekliyoruz.

Eski edebiyat kitabını türlü zaviyelerden kötüleyenler bulundu. Belki haklı, belki haksızdırlar. Bunu burada münakaşa edecek değiliz. Amma onun yerine ikame edilen kitabı iyilemek için de acaba hangi kuvvetli delil ve sebepleri ileri süreceğiz? Belli bir hakikattir ki talebe için en zararlı bilgi, hafızaya yüklenilen, dağınık ve biribirine bağlanması güç, mantıkî teselsülü az olan bilgidir. İki mısra ile bir şairi, bir kıt'a ile bir edibi ve bir makaleden alınan bir paragrafla bir muharriri veya bir hikâyesinden gelişigüzel kesilen bir parça ile bir romancıyı anlatmağa uğraşmak, bir hatâya, hatâ ile muameledir. Edebiyat dersleri deyip geçmiyelim, millî temelin baş harcım gören bu derse yeni bir istikamet vermek lâzım. Hafıza bilgisi istemiyoruz, tezkere bilgisi istemiyoruz, gençleri, kitaplarda enfüsîlik taşıyan basmakalıp suallerle başbaşa bırakmak istemiyoruz. Dört beyitten bir şairin mizacının tayinine kalkışılmasını istemiyoruz. İstediğimiz: çocuğun millî hüviyetinde büyük ve derin izler yapacak bir

edebiyat tedrisatı istikameti bulmamızdır. Müfredat programının mı değiştirilmesi, kitapların mı ona göre hazırlanması lâzım. Burasını hakikî mütehassıslardan mürekkep bir komisyon tetkik eder. Fakat bildiğimiz ve üzerinde ısrarla durduğumuz nokta şudur:

Hakikî felsefe tedrisatı, nasıl matematik kültürüne, edebiyat kültürüne, tarih kültürüne dayanırsa, edebiyat tedrisatı da tarih ve felsefe kültürüne dayanmalıdır. Yukarıda arzettiğimiz gibi tarihimiz, edebiyat tarihi, sosyoloji, estetik olmadan edebiyat tedrisatı yapılamaz. Edebî şahsiyetler, tarihî devirler içinde, edebî devirlerle birlikte tetkik edilir, sanat değerleri, edebî hüviyetleri de eserlerinden çıkartılır. Bizim o şahsiyetler hakkında kendi hükümlerimizi, gençlerimize kabul ettirmeğe hakkımız yüktür. Bu, tamamiyle bir medrese metodudur. «Kale» nin yerine tetkik, araştırma ve zevke varmayı koyalım. Edebî devirlerin belli başlı şahsiyetlerini anlatırken aza, fakat öze, iyiye vs doğruya önem verelim. Yüksek malûmunuzdur. Lâtincede bir darbımesel var: Söz uçar, yazı kalır, derler. Bugünkü edebiyat tedrisatımızda çocuğun hafızasına sadece söz yüklüyoruz. İmtihanlar bittikten sonra talebeyi yoklayınız, göreceksiniz ki emek vermeden, zevkine varmadan topladığı o dağınık bilgiler, ilkbahar rüzgârları gibi gelip geçici olmuştur. Çoğumuz, büyük Alman şâiri «Heine» nin dediği gibi, artık soba başında eski yılların rüyasını görmek yaşına gelmiş insanlarız, vaktiyle bize yanlış öğretilenleri, biz gençlerimiz için tekrarlamıyalım. Çocuğa zatî araştırmayı, tetkiki öğretmiyecek olursak, çocuğu o müfredat programı ve bu kitapla başbaşa bırakacak olursak, onları sadece Verbomanie hastalığına uğratırız.

Bazı matematik hocalarile görüştüğümüz zaman lâtife maksadile edebiyat dersine «lâf dersi» diyorlar. Lâtife amma, bunda da bir hakikat var, bunu kabul edelim. Bizim bugünkü edebiyat tedrisatımızda hâkim mevkiinde bulunan bizim sadece nâkilliğimiz ve talebenin de kitaptan, hocadan aldığını iadedir. Demekki biz bu bilgiyi iareten veriyoruz ki öğrenci de son santimine kadar noksansız bize iade ediyor. Amma imtihan borcunu ödeyinceye kadar. Ondan sonrası yok! Artık karşısında ne Nadim, ne Fuzulî, ne de Hamit var! Böyle bir gecenin seherinden hayır, umanlar varsa kendilerini tebrik ederiz. Dâva şudur: Liselerimizde gençlerimize hakikî bir edebiyat kültürü nasıl vermeliyiz? Bizim bildiğimiz ve inandığımız bir hakikat var: Liselerde edebiyat tedrisatında genci nâkillikten, kuruluktan, dağınık bilgi istifçiliğinden, hafızlıktan, başkalarının hükümlerini tekrarlayıcı olmaktan kurtaralım. Tahminimize göre en iyi yol budur. Bir uçurumun kenarındayız. Nietzsche'nin dediği gibi biz uçuruma bakarken,

uçurum da bize bakıyor. Millî terbiyede edebiyat derslerinin oynadığı rol, millî kültürde edebiyat derslerinin temel vazifesini görmesi, bizi bu mevzuda çok düşünmeğe mecbur kılmaktadır. Edebiyat derslerinde yalnız kendi zevkimizi, kendi görüşümüzü ve kendi bilgimizi çocuğa hâkim kılmağa çalıştığımız gün, telâfisi güç fahiş bir hatâ işlemiş oluruz. Çocuğa evvelâ tetkik yollarını, usullerini gösterelim, çocuğa kaynaklar verelim, bir edebî eserin nasıl tetkik edileceğim öğretelim. Dilimizin gramerini, sentaksını belletelim, yazı mantığım öğretelim. Konuşma kabiliyetim geliştirelim. İğreti süs bilgisini değil, kendisinin emek sarfederek kazandığı bilgiyi alkışlıyalım.

Bir lise mezunu; hiç olmazsa belli başlı şahsiyetleri, tarihî devirlerde edebî devirlerile, estetik mülâhazalarile, sosyolojik görüşlerile izah edebilmelidir.

Bizim edebiyat kültürünün mânası budur! Ne Nâbî'den bir beyit, ne Bâkî'den bir gazel, ne de Tanzimattan bir sürü dağınık bilgi!

Edebiyat derslerinde en kestirme ve en faydalı yol; çocuğu bize bağlamak değil, çocuğu edebî eserler ve şahsiyetlerle birlikte kendisine iade etmektir. Bizim vazifemiz, zaman zaman rehberliğimiz, ikazımız, irşadımız, tetkik ve araştırma usullerini kontrolümüz, bunlarda noksan gördüklerimizi izahtır. O zaman talebeyi hücreden, hocayı kürsüden kurtarmış oluruz. Kürsüden hücreye giden bilgi, alelekser kulağa hitap ediyor. Hayır, biz kulak bilgisi değil, göz ve dimağ bilgisi istiyoruz. Dağınık bilgi birer yamadır, yama bilgiler, yarım adam hazırlamakta başlıca âmildir. Biz, her sahada olduğu gibi edebiyat sahasında da gencin bilgisini hazmetmesini, kendi çalışmalarile bilgi hüviyeti kazanmasını istiyoruz. Benden aldığım bana veren genç, sadece plâk vazifesini görür, ister beyatîden, ister ağır aksak olsun! kurulduğu zaman çalandır. Bırakalım, kendi kendisini kursun, kendisi söylesin ve kendisi yaratsın. Bu suretle ona en iyi istifade ufkunu göstermiş oluruz. Müfredat programlarile, kitaplarile, usullerile edebiyat tedrisatımızın mütehassıslardan mürekkep bir komisyonca incelenmesi lâzım olduğu kanaatindeyiz. Bu sahada da iyiye ve doğruya gidişin tek yolu budur.

Bilgi, C.3, S.19, 1 Aralık 1948, s.102-105

3.59. DİL VE EDEBİYAT ÖĞRETİMİ

Orhan Rıza AKTUNÇ
Muallimler Birliği Âzasından

Her fikrî ve edebî değişiklik için elzem olan âlet o değişimi taşıyabilecek sağlam bir dil vücuda getirmeğe bağlıdır. Bu görüş bakımından dil meselesi önemle tetkik edilmek lâzım gelir. Edebî tekâmülün en belli başlı vasıtası dildir. Tekarrür ve tebellür etmiyen bir dilde edebî tekâmül ve yenilik yaratmak mümkün olamaz.

17 inci asırda bütün Fransız aydınları dil ve gramer meselelerile uğraştılar ve bugünkü modern Fransız dilini yarattılar. Vaugelas'ın dilde, Malharbe'in şiirde ileri sürdükleri amansız ve sert nazariyeler 17 nci asır Fransız klâsiklerine öncülük ediyordu.

Nitekim, bugün klâsik tâbirinden hatıra derhal örnek eserler gelir ki bunlar millî ve lâyik damgasını taşır. Bizim dil inkılâbı dediğimiz büyük, hamlenin güttüğü amaç, türkçenin bünyesine uygun kalıplar yaratarak şekil ile muhtevanın muvazenesini temin etmekten ibarettir. Müstehase haline gelen eski dil gelenekleri haricinde mükemmel örnekler vücuda getirebilmek için her şeyden evvel Türk gramerinin istikrarı ve istiklâli lâzımdır. Ahmet Cevdet Paşa, Türk dilinin sentaksı olmadığını ileri sürmüş ve bu suretle Arabın bütün dil kaidelerile terkipleri lisanımızı istilâ etmiş ve Paşanın (Belâgat ve Kavaidi Osmaniye) si mekteplerimizde sakin bir an'anenin başlangıcı olmuştur. Lisan müessesesinin üzerinde yapılacak ameliyat, öyle indî mülâhazalara değil, ilmî esaslara istinat edebilir.

Klâsik eserlerin ve klâsik edebiyatların en bariz vasfı mevzudan ziyade şekildeki mükemmeliyettedir. Bu korkunç anarşiye bir nihayet verilmiyecek olursa mekteplerde çocuklarımıza dilimizi öğretmeğe imkân kalmıyacaktır. Sık sık değişen gramer kaideleri ve lûgat mânaları karşısında nasıl hareket etmek lâzım geldiği kestirilemiyor. Maalesef, hâlâ bir gramerimiz ve lûgatimiz yoktur. Biz Maarif veya Millî Eğitim tabiriyle daima mektepleri kastediyoruz. Halbuki maarif yalnız mektep değil, bütün bir memleketin ilim ve kültür siyaseti demektir. Her yurd baştan başa bir mektep, millet de istisnasız bir talebesi olduğunu unutmamalıyız. Bugün ileri milletlerin orta tahsillerindeki edebî öğretimin başlıca gayesi genç dimağlara, kendi millî kültür ve lisanlarının gelişmesini

öğretmek, estetik zevkin inceliklerini duyurmak, edebî tezahürler karşısında sağlam bir muhakeme ve terkip kudretini verebilmekten ibarettir. Buna canlı bir misal olmak ve bizim programlarla bir mukayese yapabilmek üzere Fransız liselerinin programlarından dil ve edebiyat öğretimine ait kısmı aşağıya hülâsa olarak alıyorum.

Sınıf: 6 — (Bizde orta: 1): Gramer, imlâ, lûgat, kelimelerin sesleri, vurgu tâbirlerinin tetkiki, mürekkep, basit kelimelerin müştakları hakkında mücmel malûmat, aslî ve mütemmim cümleler, kelimelerin cümle dahilindeki rolleri, ibaredeki cümlelerin vazifeleri, cer ve atıf harfleri, kelime nevilerinin tehevvüü, mutabakat ve şekiller.

Tatbikat — İmlâ, tenkit usulü, sözlü ve yazılı egzersizler, fransızca ve lâtince metinler, ıstılah ve lûgatler, okuma: metinlerin şerhi. İnşat: evvelce açıklanan parçalardan Yazılar: klâsiklerden orta çağdan ve modern şair ve naşirlerden seçme parçalar.

Sınıf: 5 — Gramer, imlâ, lügat: kelimelerin tetkiki, yazılı ve hakikî, şekiller. İştikak, ibarede kelimelerin vazifelerinin tekrar gözden geçirilmesi, cümlelerin mufassalan tetkiki. Tenkit usulü, zamir ve sıfatların izahı, zarf tatbikatı, tahliller, kelimelerin kaynağı ve inşat, yazarlar: Korney, Lafonten, Rasin.

Sınıf: 4 — Gramer, imlâ, lûgat: kelimelerin izahı, hakikî ve yazılı şekilleri, lügatlerin menşei, vurgu, hakikî ve mecazî mânalar, fiillerin teşkili, cümle ve ibarelerin tetkiki, nazım hakkında malûmat.

Tatbikat: Metinlerde geçen fransızca ve lâtince kelimelerin izahı, iştikak, serî okumak, metin şerhi, inşat (bazan kitap harici okumak), ezber hikâye nakli, tahrir, inşat, özetler, tasvirler, portreler. Yazarlar: Klâsikler Chanson de Rolant, Molyer, Rasin, Buvalo, 16 ncı ve 17 nci asırlarda hikâye ve roman.

Sınıf: 3 — Dil tetkiki ve edebiyat: Kendi kendine metinlerin izahı, üslûp hakkında bilgi, mantıkî bir plânın tevsii, kaynaklardan 16 ncı asra kadar Fransız edebiyatı tarihi.

Tatbikat: Metinlerin açıklanması, izah edilmiyen parçaların inşadı, sınıf harici kıraat, icmal, etüd, okunan metinlere dair yazılı ve sözlü izahlar, mektuplar, tahliller. Yazarlar: 17 nci, 18 inci, 19 uncu asırlar.

Sınıf: 2 — Bizzat gramer ve dil tetkikleri, üslûp tetkikleri ve genişletmeler, tahliller, edebiyat tarihi: 16 ncı asırdan 18 inci yüzyıla kadar metinlerin izahı, inşat. Tatbikat: Tahkiyeler ve mektuplar, edebî ve ahlâkî konular. Yazarlar: Klâsiklerden 19 uncu asra kadar.

Sınıf: 1 — Dil ve edebiyat tarihi ve talebelerin bizzat metin açıklaması, üslûp üzerine çalışmalar, 1715 den zamanımıza kadar edebiyat tarihi. Tatbikat: Metinlerin izahı, inşat, mektuplar, nutuk ve mütalâaname. Yazarlar: Montenyi, Paskal, Buvalo, Monteskiyo.

Son sınıf: Matematik, filezofi.

Görülüyor ki Fransız liseleri 6 ncı sınıftan (bizde orta 1) başlıyarak matematik ve filozofi şubeleri de dahil olmak üzere 13 yıldan ibarettir. Bu müfredat, dil ve edebiyat öğretiminin ne kadar kuvvetli esaslara dayandığını gözlerimizin önünde bir tablo kudretile canlandırıyor. Bize gelince: 1927 ye kadar maarif durumumuzda altı senelik bir ilkokul üzerinde, yedi senelik orta tahsilli liselerimiz vardı. O yıl ilk öğretim beş seneye, liselerin dört senelik devresi de üç seneye indirildi. Bu tahavvül, yepyeni bir pedagoji esasına dayanıyordu. Müfredat programları birbiri içine giren sefer tasları haline geldi. Öğretmenler bu yeni tarza birdenbire adapte olamadılar. Bilhassa öğrenciler bu teksif edilen malûmat yığını altında ezildiler. Bu durum bir çok disiplin zorlukları doğurdu, talim ve terbiyede bir çok müşküller ortaya çıkardı. Bir taraftan talebe sayısının artması, diğer yönden programların kesafeti karışıklığı arttırdı. Bu; karışıklık pedagojinin kifayetsizliğine hamlolundu. Yanlış ve sakat zihniyet dolayısile en modern usulden en berbat bir netice alınacağı muhakkaktır.

Dil inkılâbından sonra Bakî'lerin, Fuzulî'lerin, Nef'î'lerin değil okullarda münhasıran halk edebiyatının okutulması lâzım geldiği ve edebiyat tarihimizin yalnız bu şahsiyetlere inhisar edeceği bile ileri sürülmüştü. Bilâkis dil inkılâbımızın, Türk edebiyatının Milâddan önce başlayıp da bugüne kadar devam eden mahsullerini realitede olduğu gibi tetkike hedef ittihaz ettiğini anlıyamıyacak kadar garabet

gösterdiler. Yine bunlara, göre teşbih, istiare ve mecazlara ne lüzum vardı? Bunlarla ne ifade edebilirlerdi? Bunlar mânâsız şeylerdi. Halbuki edebî sanatların herbiri psikoloji ve filozofinin dikkat ve ehemmiyetle araştırdığı, üzerinde kılı kırk yararcasına durduğu ve tartışmalar yaptığı en çetin statik meselelerdir.

Bu sanatlar Homere'den bugüne kadar devam ettiği gibi geleceğe de uzanacak ve bu telâkkiler asla değişmiyecektir. Bu kabil zekâ eserleri ruhî kaynaşmaların mahsulüdür. Maalesef bizde ötedenberi bir Systématisation merakı vardır.

Bazan büyük bir talihsizlik eseri olarak müfredat programlarına girer, sakatlığı anlaşılarak bertaraf edilir, fakat, kaybedilen zaman ve sarfedilen masraflar bir daha geriye dönmez... İkinci Cihan Harbinden önce Fransada bazı kelimelerin imlâ şekilleri düzeltilmek istenmişti. Fransız Akademisi buna şiddetle mümanaat etmiş, Fransız dilini anarşiden kurtarmıştı. Dil bizde görüldüğü gibi bir tecrübe tahtası olamazdı.

Edebiyat tarihi öğretimine gelince: Edebiyat tarihleri konuları itibariyle nasıl muhtelif yönlere ayrılıyorlarsa, yazılış ve metod prensipleri cihetinden de bir kaç kısma ayrılırlar. Bunlardan bazıları doğrudan doğruya hiç bir amaç gütmiyerek, ebedî oluşu birbirine bağlı silsileler halinde gösteren edebiyat tarihleridir ki meselâ:

Emile Faguet, Lanson veya Nisard tarafından mufassal bir kül halinde yazılmış olanlar: bu çeşit eserlerde, bir şiir ve tefekkür hayatının, en ince hususiyetlerine kadar girilerek muhtelif sanat tezahürleri tetkik ve mütalâa edilir. Diğerleri ise ölçülü bir programa tâbi olarak öğretim için yazılanlardır. Bunların her ikisinde de metodun vahdet payları büsbütün birbirinden ayrılır. Taine'in beş ciltlik «İngiliz Edebiyat Tarihi» adlı eserleri gibi, bu ırkın, bir cemiyetin tekâmül ve inhitatını arayan çeşitlerile tedrisi bir gaye gözeten eserler arasında aşılmaz farklar olacağı, şüphesizdir. Bu bakımdan edebiyat tarihlerini üç guruba bölmek kabil olabilir:

1- Edebî tekâmülü realiteye uygun olarak tesbit eden eserler: Faguet, Lanson, Nisard'ın edebiyat tarihleri gibi.
2- Tedrisi gaye takip edenler: Doumic, Desgranges, Calvet'ninkiler.
3- Edebiyatla, siyasî ve içtimaî olayları araştıran eserler: Taine' nin edebiyat tarihleri gibi. Bu cins eserlerin ittifak ettikleri mühim bir nokta 1850 den sonraki edebî şahsiyetlerin eni konu incelenmemesi.

Batının bütün edebiyat tarihçileri kitaplarında bu gibileri, bir veya bir kaç cümle ile, o da ihtiyatla ve topluca anlatırlar. Zira, edebî varlıklar zamanlarından ne kadar uzak bulunurlarsa haklarında bir edebiyat tarihçisi sıfatile verilecek hükümler de o kadar doğruluk ve sağlamlık kazanır. Halbuki biz öğrencilerimizin ellerine verdiğimiz edebiyat tarihlerinde ise eli kalem tutan en genç yazarlar hakkında uzun uzadıya sübjektif mütalâa ve mülâhazalar övütüp durmaktayız. Batıda bu gibiler edebiyat tarihlerine ve edebî öğretime asla giremezler. Hattâ H. Bodeaut, Barrése gibi milletlerarası şöhretler belki en son dizide bile güç yer alabilirler ve tarihî metodun haricine çıkamazlar. Artık bizdekiler düşünülsün, bugüne kadar takdir edilemiyen bir eserin yarın nasıl bir değer kazanacağı şimdiden kestirilebilir mi? Fuzulî, Nedim, Racine, Mozart, Bizzet zamanlarında nasıl karşılandılar? Bugün ne mevkide bulunuyorlar? Bu ilkten tayin edilebilir mi? Herhangi edebî bir şahsiyetin gerçek değerini takdir edebilmek, tahlil edilen vesikaların yardımiyle kazandığı şöhretin derecesini anlamakla kabil olur, aksi takdirde verilecek hükümler kendi zevk ve kanaatimize dayanır, tenkidi mahiyette kalır. Malûmdur ki, bu gibi eserlerin damgası «Contemporaine» dir, hakikî bir tarih sayılamaz, ancak birer vesika mahiyetim taşır. İlim âlemince, yıllarca münakaşa edilerek birer mütearife haline gelmiş edebî ve ilmi meseleleri biz, yeni bir şey zanniyle incelemeğe kalkışıyoruz ve tabiî gülünç oluyoruz.

Büyük mütefekkir R. Daumiç meşhur eserinin sonlarında yirminci yüzyıla ayırdığı satırlara şöyle başlıyor: «Acaba edebiyatımız başlıyan ve yürüyen bu asrın akışlarında nasıl bir karaktere ve nasıl bir inkişafa varabilecektir? Bunu şimdiden aramak boş ve faydasızdır...» Daha sonra o asrın incelediği şahsiyetlerim bir veya bir kaç cümle içine sıkıştırıyor... Çünkü onlar hakkında henüz estetik hükümler verilemiyeceği aşikârdır. Hiç şüphe yoktur ki edebî bir şahsiyeti noksansız olarak kavrayabilmek ve onun hakkında kat'î bir hüküm verebilmek bütün hayatı müddetince yarattığı eserleri tahlille mümkün olur. Okullarda çevreli bir programa tâbi olarak öğretim için kaleme alman edebiyat tarihlerile diğerleri arasındaki mühim farkı yine ne güzel tarif ediyor: «Bir okul kitabı başlığı altında bir Fransız edebiyatı tarihi yazmak mümkün değildir, çünkü bu gibi eserler talebeye elverişli olamaz...» Sonra bir okul kitabının ne gibi vasıflara malik olması icap ettiğini birer birer inceliyerek açıklıyor...

Şunu unutmamalıyız ki öğretim mahiyetinin dışında bütün halinde bir Türk edebiyatı tarihi vücuda getirmek, şimdiye kadar belli olan en eski kaynaklardan bağlıyarak son çağlara kadar bütün edebî oluş ve çiçeklenişleri içine alabilecek bir halde yaratmaya bağlıdır, bunun ise ne çetin bir dâva olduğu meydandadır.

Öğretici, yani tedrisî bir gaye gözeten edebiyat tarihlerinin ise artık nasıl bir tasnife tâbi tutulacağı yukardaki açıklamalardan anlaşılmaktadır. «Muallimler Birliği» nin «Dil Kongresi» ni edebiyat hocalarına dil iğine yardımcı bir edebiyat tedrisatının mahiyetini düşünmek fırsatını verdiği için memleket maarifi namına tebrike değer bir teşebbüs mahiyetinde sayıyorum.

Bilgi, C.3, S.19, 1 Aralık 1948, s.109-114

3.60. DİL MESELESİ VE TÜRKÇE - EDEBİYAT DERSLERİ

Hıfzı Tevfik GÖNENSAY
Muallimler Birliği Âzasından

Dil dâvamız, mühim ve büyük bir dâvadır. Fakat doğrusunu isterseniz hakikatte pek basit ve pek sade olan bu işi, böyle karmakarışık ve büyük bir dâva haline koyan bizleriz. Çünkü en aşağı bir asır evvel bizim dil meselemiz etrafında pek doğru düşünceler ileri sürülmüş ve daha Tanzimat sıralarında bu işin nasıl halledileceğine dair pek güzel sözler söylenmişti.

Şinasi «Biz halka halkın diliyle hitap edeceğiz» demekle dil işinde tutulacak yolun ne olduğunu daha o zaman işaret etmiş oluyordu. Hele Ziya Paşa'nın «Şiir ve İnşa» makalesinde «bizim hakikî şiirimiz halk şairlerinin şiiridir, ve hakikî nesrimiz taşra ahalisi ile İstanbul halkının avamı arasında hâlâ durmaktadır» yolundaki mütalâası dil dâvasının asıl düğüm noktasını halletmiş olsa gerektir. Tanzimat devri mütefekkirlerinden daha bir çokları, bilhassa Ahmet Vefik Paşa, Süleyman Paşa, Ali Suavî, Şemsettin Sami, Ahmet Mithat bu bizim karmakarışık ettiğimiz dil işinde en isabetli fikirleri müdafaa etmiş kimselerdir.

Tanzimattan sonra, Abdülhamit zamanında, bu devrin İslamcılık siyaseti, Türkçülük ve Türkçecilik hareketlerinden hoşlanmadığı için, bizim dil meselemiz de bir durgunluk geçirdi. Bununla beraber bu zamanda bile Mehmet Emin gibi halk diliyle şiirler yazan şairler ve dilimizin sadeleşmesini müdafaa eden münevverlere tesadüf ediliyordu. Fakat dil işlinizin asıl hararetlendiği ve halline doğru kat'î adımlar atıldığı devir, 1908 inkılâbından sonradır. Bu devirde evvelâ «Genç Kalemler» Mecmuası etrafında toplanan gençlerin, daha sonra Ziya Gökalp'ın tam ve mükemmel bir hülâsasını yaparak müdafaa ettikleri dil dâvamızın bilhassa Ziya Gökalp'ın ilmî izahlarından sonra artık esasları itibarile halledilmiş olduğunu kabul etmek lâzımdır.

1908 den sonraki nesillerin, münevverlerin, şair, edib ve hattâ bütün eli kalem tutarların Ziya Gökalp'ın fikirlerine ve dil işindeki izahlarına nasıl taraftarlık ettiklerini burada tekrara lüzum yoktur. Yalnız şu kadarım söyliyelim ki Ziya Gökalp'tan sonra

türkçenin sadeleşmesi hareketine alâkasız kalanlar, Devlet dairelerindeki kâtiplerden ibaret küçük bir zümre idi.

1932 Dil Kurultayı, bu küçük zümreyi de tabiî ve sade türkçeyi kabul etmeğe mecbur etti. Burada artık dil işini bitmiş ve türkçemizin tekâmülünü zamana bırakmak lüzumunu idrak etmiş olmamız lâzım, gelirken mutlaka yeni bir şey yapmak hevesiyle türkçeyi özleştirmek sevdasına düşüldü. Bereket versin ki bu hatâ çabuk anlaşıldı ve Güneş-Dil teorisiyle normal dile yeniden dönüldü. Güneş-Dil teorisi doğru mudur, yanlış mıdır, bunu araştırmağa bile lüzum yoktur. Bu teori, bize bir hatânın tashihine imkân verdiği için herhalde tarihî bir değere lâyık addolunmalıdır. Güneş-Dil teorisinden sonra türkçenin tabiî şeklini alarak normal bir tekâmül ile kısa bir zaman içinde nasıl güzelleşip geliştiğini o zamanın dil örnekleri pek güzel isbat eder. Bu dil örneklerinin en mükemmeli ve en güzeli ise İnönü'nün, Atatürk'ün ölümü münasebetiyle neşrettiği Beyannamedir.

İşte 1908 den sonra dil dâvamız bu safhalardan geçerek hakikî mecrasını bulmuş iken 1939 dan sonra sebepleri meçhul kalmış bazı mülâhazalarla yeniden dilin özleştirilmesine doğru kuvvetli bir cereyan hasıl oldu. «Dil Kurumu» tarafından idare edilen bu cereyan, o devrin Maarif erkânı tarafından da maalesef desteklendiği için pek kısa bir zaman zarfında kuvvetlenerek Kurumun imal ettiği kelimeler; ne millete, ne milletin münevverlerine, hiç kimseye danışılmadan lisana mal edilmeğe başlandı. Kültür hayatımızda, tedris hayatımızda büyük bir buhran vücuda getirmiş olan bu hareketin ne maksatla yapılmış olduğunu bir veçhile anlamağa imkân yoktur. Hattâ; bu hareket, bir lisanı özleştirme hareketi bile sayılamaz. Çünkü dilimizden arapça ve farsça kelimelerin çıkarılıp atılmasına mukabil başka yabancı dillerden kelime almak hususunda ifrat sayılabilecek müsamahalar gösterilmesinden çekinilmemiştir. Maamafih biz burada bütün bu işleri tahlil ve tenkit etmek niyetinde değiliz. Yalnız bir muallim olarak, dil işinin almış olduğu bu şekilden duymuş olduğumuz ıztırabı belirtmeyi bir vazife saymaktayız.

Bugün mekteplerimizde okutma ve öğretme işleri ciddî bir sıkıntı içindedir. Çünkü muallim, talebe, kitap ve hattâ ev, hepsi ayrı ayrı dillerle biribirine hitap etmekte ve bu karışıklık dolayısiyle hiçbiri diğerini anlayamamaktadır. Mekteplerimizin verimini azaltan en mühim sebep de işte budur. Bir zamandanberi Dil Kurumunun

başındaki zevata arız olan bu türkçeyi özleştirme hevesi yüzünden türkçemiz o kadar selâmetim kaybetmiştir ki artık bizde bir edebiyat hareketinin vücuda gelmesine imkân kalıp kalmadığını zaman gösteredursun, fakat aşağı yukarı bin senelik bir mazisi olan edebiyatımızı yeni nesillerin ne okumasına, ne de anlamasına hiçbir imkân kalmamış olduğunu kabul ve teslim etmek lâzımdır.

1908 inkılâbından bir iki sene sonra lise edebiyat programlarında yapılan bazı ıslahat üzerine orta öğretim müesseselerimize edebiyat ve Türk edebiyat tarihi dersleri konmuş ve o sıralarda elde henüz bir kitap bulunmamasına ve edebiyat tarihimizi okutmanın hayli müşküllerle çevrilmiş bulunmasına rağmen bu dersi okutmaktan çok iyi neticeler elde edilmişti. Ö neslin gençlerine Türk sanat adamlarını tanıtarak millî duygularının gelişmesinde bu derslerin esaslı tesiri olmuştu.

Maarif Vekâleti 1943/44 ders senesi başında edebiyat tarihi programlarım kaldırdı ve bir edebiyat dersi olmadığını ilân etti. Edebiyat dersleri yerine de «Türkçe metinler» isimli acayip bir kitap koydu. Bakanlıkta vukua gelen ilk değişme üzerine «Türkçe metinler» kitabı da kaldırılarak çocukların eline «Tarih boyunca güzel yazılar» adında bir kitap verildi. Burada ne «Türkçe metinler» kitabını, ne de onun fena bir mukallidi olan «Tarih boyunca güzel yazılar» isimli eseri tenkit edecek ve edebiyat programlarının kaldırılmasından hasıl olan boşluğu izah edecek değiliz. Fakat fikrimizce derslerimizde, derslerimizin program ve kitaplarında vukua gelen bütün bu karışıklıklar, hep dil anarşisinden doğmuş facialardır. Çünkü kitapları yazanlar, türkçenin geçirmekte olduğu sarsıntı kargısında yapacaklarını şaşırmışlardır.

Hakikat şudur ki lise programlarından edebiyat derslerinin kaldırılması ancak dört senelik bir keyfiyet olduğu halde çocuklarımız artık Fuzulî'nin, Nedim'in, Karacaoğlan'ın, Köroğlu'nun isimlerini bile unutmuşlardır. Bundan şunu anlamak lâzımdır ki metinlerin dışında bir edebiyat bilgisi ve bir edebiyat tarihi bilgisi vermeksizin sadece metinler üzerinde izahlar yapmak çocuğa kendi kültür tarihini tanıtmak için kâfi gelmemektedir.

Şu hale göre ismini bile inkâra kalkıştığımız lise edebiyat derslerine yeni bir istikamet vermek zaruretile karşı karşıya bulunmaktayız.

Her milletin kendi edebiyatını ve kendi edebiyat tarihini bütün medenî milletlerin kabul ettikleri müşterek bir usule tâbi olarak okuttuklarına göre bizim de kendi edebiyatımızı ve kendi edebiyat tarihimizi nasıl bir metod dahilinde okutacağımızı tesbit etmek güç bir şey değildir. Ancak bugün dilimizin geçirdiği sarsıntı dolayısiyle Türk edebiyatını ve Türk edebiyat tarihini okutmanın nasıl şekiller arzettiğini alâkalılar pek iyi takdir etmektedirler.

Biz edebiyat kitaplarımızı hazırlarken «Kurum» türkçesiyle kendi edebiyatımızı tanıtmak tezadı arasında bunalmış bir vaziyetteyiz. Halbuki işi böyle karmakarışık bir hale getirmek için bir sebep de yoktur. Hakikatleri olduğu gibi görmek ve göstermek cesareti de bir fazilettir. Bilmeliyiz ki bugünün lise çocuğu Bâkî'yi, Nef'î'yi değil Fikret'i, Faruk Nâfiz'i, hattâ daha genç şairleri, hattâ günlük gazetelerin başmakalelerim okuyup anlayabilecek iktidarda değildir, ve onlara edebiyatımızı okuyup anlayabilmeleri için lâzım olan türkçeyi öğretebilmenin de artık imkânı kalmamıştır. Bugünün mektep kitaplarına bir el çabukluğu ile sokuşturulmuş öyle kelimeler vardır ki bu kelimeleri ne teşekkülleri, ne mahiyetleri, ne etimolojileri, ne de mânaları bakımından çocuklarımıza öğretebilmek için Divan-ı Lûgat-it-Türk'ten bugüne kadar yazılmış hiçbir kitap bulamayız.

Meselâ «edebiyat» mukabili olarak kullanıldığını tahmin ile anladığımız «yazın» kelimesi nasıl teşekkül etmiştir? Bu kelime «neşriyat» karşılığı olarak kullanılan «yayın» kelimesi gibi fiilîn kökü sonuna «ın» ekinin ilâvesiyle yapılmış, bir isim ise, «yaymak» kelimesine gerek morfolojik ve gerek fonetik teşekkülü itibariyle tam bir mutabakat arzeden «saymak» fiili kökü sonuna gelen ayni ekin bir sıfat vücuda getirmesinin sebebi nedir? Bir an için ayni ekin ayni mahiyetteki kelimelerin sonuna gelmesiyle bazan isim, bazan sıfat teşkil etmesindeki kararsızlığı bir tarafa bıraksak bile «yazmak» fiilinin kökü sonuna gelen «m» ekinin meydana çıkardığı «yazın» kelimesi edebiyattan daha şümullü bir mâna ifade etmek ve hiç olmazsa «muharrerat» karşılığı olarak kullanılmak iktiza etmez mi? Bundan başka «yazın» kelimesi «edebiyat» mânasına kullanıldığı takdirde «edib, edebî, edebiyata» kelimelerinin «yaz» aslından gelen müştakları nelerdir, merakı hasıl olmaz mı?..

Fırsat düşmüşken şu ciheti de hatırlatmak muvafıktır ki kelime uydurmak suretiyle türkçeyi özleştirmek kabil olmadığı gibi kıyas suretiyle kelime türetmekle de

bu iş başarılamaz. Meselâ «dalmak» masdarının kökü sonuna eklenen «gıç» ekiyle «dalgıç» kelimesi teşekkül edebildiği halde, ayni sesi, ayni teşekkülü, ayni hece adedini haiz olan çalmak fiilinin kökü sonuna bu ekin ilâvesiyle dilimizde «çalgıç» diye bir kelime teşekkül edememiştir. Nasıl ki «salmak» tan «salgın», «dalmak» tan «dalgın» kelimeleri çıktığı halde «çalmak» tan «çalgın», «kalmak» tan «kalgın» kelimeleri gelmemiştir.

Şunu da unutmamalı ki türkçede kıyas suretiyle kelime türetme gayesi tehlikeli bir iştir. Çünkü kıyasa esas olan kaide muayyen ve kat'î değildir. Meselâ bir masdarın kökü ile sonu arasına getirilen «ın, un, iş, uş» ekleri fiilin mânasını her zaman ayni şekilde değiştirmez. Bazan bu eklerle vücuda gelen kelimeler, filin esas mânasiyle hiç münasebeti olmıyan yeni bir takım kelimelerin teşekkülüne sebep olur. Bunu «düşmek: düşünmek; sevmek: sevinmek; gelmek: gelişmek; savmak: savuşmak» kelimelerinde açıkça görmek mümkündür. Kaldı ki kelime uydurmak veya kıyas suretiyle kelimeler türeterek türkçenin yabancı kelimelerden kurtulabileceğini sanmak ayrı bir gaflettir. Dilimize girmiş «gül, lâle, şeftali, zerdali, mutfak, dolap, kilit, saat» gibi yüzlerce, hattâ binlerce kelime vardır ki bunlar, bizim âdet ve an'anelerimize, masallarımıza, darbımesellerimize, terkiplerimize karışmıştır, bunları Türkçeden çıkarmak ve eğer varsa öztürkçeleriyle tebdile kalkışmak Türkün zekâ ve maneviyatına karşı bir saygısızlıkta bulunmakla müsavidir.

Hem bir dilin başka dillerden kelime alması ne ayıp, ne de haysiyet ve şerefle alâkalı bir şey değildir. İnşan cemiyetlerinin biribirleriyle münasebette bulunmaları gibi dillerin de biribiriyle alışverişte bulunmaları medeniyetin tabiî icaplarındandır. Dünyada başka dillerden kelime almıyarak sade kendi kelimeleri içinde dönüp dolaşan diller dar kafalı, dar görüşlü milletlerin dilleridir. Yalnız yanlış bir tefsire uğramaması için başka dillerden kelime almanın da bir takım kayıtlara tâbi olduğunu, ve alınacak kelimenin dilin umumî kaidelerine tâbi olmak mecburiyetinde bulunduğunu, hele bir dilin başka bir dilden hiçbir gramer kaidesi alamıyacağını her zaman hatırlamalıdır. Keyfiyet böyle olunca liselerimizde okutulmakta olan türkçe ve edebiyat derslerinin tedrisi için her şeyden evvel esas prensibin halledilmesi lâzımdır. Ortada bir «Maarif Vekâleti», bir de «Dil Kurumu» vardır. Görünüşe nazaran bu iki teşekkül biribirinden habersizmiş gibi liselerin türkçe ve edebiyat dersleri üzerinde ayrı ayrı müessir olmağa çalışmaktadırlar. Biri, hâlâ Fuzulî'yi, Nedim'i, Karacaoğlan'ı, Gevherî'yi okutmakta ısrar ederken öteki

konuştuğumuz türkçeyi bile unutturmak sevdasına düşmüş görünmektedir. Fikrimce her şeyden evvel mektebi, muallimi ve talebeyi bu ikiyüzlülükten kurtarmalıdır. Eğer Maarif Vekâletinin istediği gibi çocuğa «Tarih boyunca türkçe metinler» gösterilerek Türk edebiyatının gelişmesi üzerinde bilgiler verilecekse dilimizi tabiî tekâmülüne bırakarak normal bir öğretim sistemine girmek için vakit kaybetmeden harekete geçmelidir. Eğer vaziyete «Dil Kurumu» hakim de kendi imal ettiği türkçeyi mektep çocuklarına öğretmek kararında ise o halde bütün işimizi, gücümüzü bırakıp bu mamul türkçeyi talebeye öğretmek için muktazi tedbirleri almağa haşlamalıdır. Bu takdirde dahi işin netice verebilmesi için. aşağıda tesbit ettiğimiz esasları gözönünde bulundurmak mutlaka lâzımdır:

1) Bu yeni türkçenin sabit bir gramerini yapmalıdır; 2) bu yeni türkçe ile yazılmış metinleri toplıyarak, veyahut bu yolda metinler hazırlıyarak mektep antolojileri vücuda getirmelidir; 3) büyük ve esaslı bir lügat kitabı hazırlıyarak bu yeni türkçenin umumîleşmesine çalışmalıdır; 4) kelimelere bir istikrar vererek bunların hergün değişmesine mâni olmalıdır.

Bu suretle vaki olacak çalışmalarımızın ne netice vereceğine dair kat'î bir şey söylenemezse de tarihin biz muallimleri mes'ul etmemesi için bu kararsız duruma bir an evvel son vermemiz lâzım geldiğini kabul ve itiraf etmemiz zarurîdir.

Bilgi, C.2, S.21, 1 Aralık 1948, s.75-79

3.61. ÖĞRETMENİN ÖNEMLİ VASIFLARI VE TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE REHBERLİK EDECEK BAZI ESASLARI BİR KONUŞMA [1]

Vasfiye ÖZKÖY
Gemlik Atatürk Okulu Öğretmeni

Birçok meslekler hayatın icabına göre kazanılmış yahut tesadüfi olarak seçilmiştir. Halbuki öğretmenlik tamamen arzu ile seçilen bir meslektir, öğretmen ruhu taşımayan hiçbir kimse öğretmen olamaz. Çünkü öğretmenin vazifesi mahdut değildir. Onun vazifesini ruhu genişletir. Meslek âşkı, vazifesinin gıdasıdır.

Şu halde saymak istediğimiz vasıflar da sadece şahsî görüşlerimizden ibaret kalacaktır.

Öğretmen her şeyden evvel vazifesine âşık olmalıdır. Vazife âşkı onu feragat ve fazilet sahibi yapar. Mesleğin birçok mahrumiyetleri feragat sahibi bir öğretmen için birer tatlı hâtıradır. Onlara göğüs germekle saadetlerin en büyüğünü tadacaktır.

İlk vazifem olarak küye tâyin edildiğim zaman henüz İstanbuldan çıkmamış köyün adını sadece işitmiş bir insandım. Yuvarlak arabada bağdaş kurarak akşam üzeri içine girdiğim köyümü ilk bakışta sevebilmek için içimden coşan bir his vardı. Arabadan inerken etrafımı alan yalınayak köy çocuklarının tatlı tebessümleri bu hislerimin ilk cevâbı oldu. Yanımda bulunan anneme dönerek: (Anne bunlar benim olacak değil mi?) Dedim. Yüzlerine gülerek baktığım çocuklarım cesaret bulmuşlardı.

— Hoş geldiniz. Dediler.

İşte ben o dakikadan itibaren öğretmendim. O dakikadan itibaren mesut oldum. Köyün çamurlu yollarında köy kızlariyle gülerek, eğlenerek gezdik. Köyün yeşil kırlarında yaban güllerini köylü çocuklarımla neneyle topladık. Ben onlardandım. Onlar bendendi. İşte bu bağlılık, çocuklarımı da okula bağladı.

Meslek ve çocuk sevgisi, öğretmeni neşeli yapar. Neşe çocuklara gayret verir. Neşesizlik onların korkak ve çekingen olmalarına sebep olur.

Öğretmen çocuklara her cihetten bir örnek olacaktır. Çocuklar onun sözlerinden ziyade hareketlerini taklide meyillidirler.

Onun için kıyafetimize, nezaketimize, yazı, resim ve konuşma gibi her şeyimize çok dikkat etmeliyiz. Çevik olmalıyız ki canlı ve çevik çocuklar yetiştirelim.

Öğretmenin en önemi ve en kutsal vazifesi yurda, ulusunu ve vatanını candan seven tam imanlı ve tam karakterli Türk evlâtları yetiştirmektir. Bunun için öğretmen her şeyden önce vatanperver olmalıdır. Vatanperver bir öğretmen çocuklarına bu hissi kendi inandığı kadar aşılamakta güçlük çekmez. Çünkü bu his çocuklarımızın damarlarında vardır. Onu coşturmak, kuvvetlendirmek yarının kahraman askerlerini yaratmak demektir.

İkinci sınıfta sene başlarında bir gün (Ant) ın mânasını çözüyorduk. (Türküm) sözünün bize ne anlattığını çocuklara sordum. Kelimenin ağzımdan çıkmasiyle bütün sınıf heyecana gelmişti. Her çocuk heyecanını başka türlü belli ediyordu. Fakat bir erkek talebemin Türküm sözünü duyar duymaz sözle ifade edemiyeceği hissini derin bir iç çekişle anlatması beni çok mütehassis etti. Bu hareketlerin sebebini sorduğum zaman hepsi bir ağızdan (Türküz öğretmenim, seviniyoruz, içimizden geliyor) diye cevap verdiler. Onlar küçücük birer vatanperverdi. Onlara içimden gelerek:

— Çocuklarım sizi milletinizi sevdiğiniz kadar seviyorum. Dedim.

Mânevî vasıfları kuvvetli olan bir öğretmen çocuklarını derslerinde de kuvvetli yetiştirebilir.

Her ders bakımından iyi çocuklar yetiştirmek için onlara düzgün bir ifade kazandırmak her okuduğunun anlamını süratle kavrayabilecek bir okuma temin etmek lâzımdır. Çocukların okumalarını düzeltmek için onlarda okuma iştahını uyandırmak gerekir. Onlara seviyelerine uygun kısa okuma parçaları, cazip hikâyeler, hayattan alınmış vak'alar okutmakla bu işihayı temin edebiliriz. Okuma iştihası uyanan çocuk, bol bol ve zevkle okuyacak okuması da bu sayede düzelecektir.

Çocukların, okuduklarının mânasını anlıyabilmeleri için dikkatli okumaları lâzımdır. Bu dikkati öğretmen temin edecektir.

— Parça okunmağa başlamadan mevzu ile ilgili bir konuşma yapmalı, bu konuşma sayesinde parçanın merakla dinlenmesini temin etmelidir. Parça dikkatli okunduğu halde anlaşılmıyorsa, içinde geçen yabancı sözlerin bilinmemesinden ileri geliyor demektir. Şu halde yabancı sözlerin izah edilmesi meselesi ortaya çıkar.

Yabancı sözler birkaç türlü olduğu gibi izahı da birkaç türlüdür. Yabancı söz, çocukların bizzat yaptıkları hareketlere ve gördükleri eşyalara aitse izahı çok kolaydır. O eşyanın kendini gösterir yahut o hareketi yapar ve öğretmiş oluruz. Bu da bize gösteriyor ki kelime izahlarında temsil ve hareketin çok mühim rolü vardır.

Bir gün okuduğumuz bir hikâye içinde konç kelimesi geçti. Bundan ne anladıklarını çocuklara sorduğum zaman hepsi çorabımızın koncu cevabını verdiler. Çoraplarının neresine konç dendiğini sordum. Bu soru onları şaşırttı. Bazısı altında, bazısı üstünde olduğunu söylüyor, fakat hepsi de tereddüt ediyordu. Mânayı kendi hareketleriyle bulmalarını istiyordum. Çocuklardan birine (Yüksel çorabın düşmüş) diye seslendim. Herkes gayri ihtiyarî ellerini çorabına götürdü. Bu hareket onlara derhal koncun nerede olduğunu hatırlattı.

Bazen taklit ve jestlerle kelimeyi izah etmek de mümkündür. Meselâ; kibirli, mahzun kelimelerini öğretmek için bu taklitleri yaptırırız.

Mukayese ve tecrübe ile de kelimenin izah edilmesi mümkündür, ağır ve hafif kelimelerini öğretmek için çocuklardan birinin bir eline çok ağır, bir eline çok hafif bir eşya verir bunların farklarını sorar böylece tecrübe ve mukayase ile kelimeyi öğretmiş oluruz.

Bazı kelimenin ait olduğu eşyayı çocuklar tanır. Fakat o eşya sınıfta mevcut değildir. O zaman resmini çizmekle çocuklara hatırlatmış oluruz.

Meselâ; bir gün bilmeceler çözüyorduk. (Kepenek) nedir diye bir sual çıktı. Bu kelime çocuklara yabancı geldi. Sadece biri (ben biliyorum annem ağabeyime 14 liraya aldı) dedi. Çocuğu sınıfın ortasına çıkardım. Sorularla kepeneği anlattırdım. Fakat çocuklar hâlâ hâtırlıyamamışlardı. Tahtaya çoban ile beraber bir kepenek resmi çizdim. Resim meydana çıkar çıkmaz çocuklarımın neşesi geldi; çünkü mânayı derhal

anlamışlardı. Bu sırada çok tuhaf bir şey oldu, çocuklardan biri kepeneğin daha uzun oluğunu, çobanın ayaklarını bile kapattığını söyledi. Bu hatamı da onlara düzelttirdim.

Bu sırada tedaiye geçildi. Postacıların da kepenekleri olduğunu söylediler, kepenekle postacı pelerini karşılaştırıldı. Farklarını, biçim ve kullanılış benzerliklerini, bunlara benziyen diğer pelerinleri konuştuk. Şimdi kepeneğe benziyen bir şey yapıp yapamıyacaklarını sordum. Çocuklarım hiç tereddüt etmeden ceketlerini çıkartmıya başladılar. Bazısı tersini omuzuna atıyor, bazısı kollarını çevirerek omuzuna koyuyordu. Böylece kepenek kelimesi resim, tedai, mukayese ve temsille işlenmiş oldu.

Bazı kelimeleri aynı mânaya gelen diğer bir kelimeyi söylemekle anlatabiliriz. Bazen de kelimenin tersini hâtırlatırız. Meselâ: Umumi, hususi gibi.

Kelime izahında (tasvir)in de çok büyük rolü vardır. Meselâ: Çağlayan kelimesini; kasabamızın deresi nasıl çocuklar! hep beraber dereyi takip edelim. Kasabadan uzaklaştıkça derede neler görürüz? Şimdi derenin gür sularını o kayalıklardan akarken düşünün bazı kaya o kadar yüksek ki su üzerinden hızla dökülüyor. Köpük köpük aşağıdaki taşlara çarpıyor. İşte buna çağlayan derler.

Kelimeleri izah ettikten sonra cümlelerde kullandırarak iyice bellenmesini de temin etmiş oluruz.

Çocukların okudukları parçayı tam mânasiyle anlamaları o parçanın özetini çıkarabilmeleri demektir. Okunan parça başından sonuna kadar bir kelime atlamadan anlatılmış olsa dahi özeti, yani o parçadan ne anlaşıldığı çıkarılmadı ise parça anlaşılmamış demektir. Çocuklarımıza bunu öğretmeliyiz. Onları öyle yetiştirmeliyiz ki her okudukları parçadan, her işittikleri hikâyeden, her gördükleri filimden derhal bir özet çıkarabilsinler.

Çocuklarımızı bu şekilde yetiştirmek onları sadece tahsil için değil hayat için de hazırlamak demektir.

Gazete:

Hepimizin fikirlerimizi aydınlatan, bilgilerimizi tamamlıyan, dünya bilgimizi temin eden gazetedir. Gazete okumıyan, medeni hayatın görmiyen ve duymıyan insanıdır. Çocuklarımızı hayata bu şekilde hazırlamak biz öğretmenlerin vazifesidir. Çocukların evde ilk karşılaştıkları okuma vasıtası gazetedir. Henüz okula başlamıyan minicik yavrunun babasını gazete okuduğunu görerek gazeteye karşı ilgisi uyandığı, gazeteyi eline alarak bazı ters, bazı yan kendi küçücük cümleleriyle okumaya çalıştığını görürüz. Fakat çocuğumuz okula başlıyarak okuma yazma öğrendikten sonra yavaş yavaş gazeteye karşı ilgisinin azaldığını, zamanla eline hiç almaz olduğunu farkederiz. Bunun sebebi çocuk okulda gazete ile ilgili hiçbir şeye tesadüfetmiyor. Ona kendi kitabı ve yazıları, dersleri için kâfi geliyor. Gazeteyi eline alacak olursa faydalanmasını bilmediği için karşılaştığı birtakım yabancı kelimeler onu gazeteden soğutuyor. Çocukları gazete okumaya hazırlıyacak olan öğretmen bundan çok faydalanmış olur. Çocuklarımıza evlerinde okunan günlük gazeteleri getirmelerini söyleriz. Önce sahife ve sütun bulmasını öğretir sonra da gazetenin başlıklarını okuyarak onların okuma arzularını çeken parçaları kesmelerini isteriz.

Çocuklardan birini sınıfın ortasına çıkarır, gazete başlıklarını yüksek sesle okuturuz. Çocuklar hangi parçaları okumak istiyorlarsa işaretleriz. Böylece elimizde birçok mevzu birikmiş olur. Bunlardan hangisinin okunması daha lüzumlu ise çocukları kırmadan ilgilerini o mevzulara çekmek öğretmenin vazifesidir. Ayrılan parçalar okunur, işlenir. Bu okuma ve işlenme esnasında birçok faydalar temin etmiş oluruz.

1. Çocukları sadece ev ve okul hayatiyle bırakmayıp dış hayatla da ilgisini temin ediyoruz.
2. Gazete sayesinde kelinle hazinenelerini genişletmiş oluyoruz.
3. Gazete her ders bakımından faydalanacağımız bir ders vasıtası vazifesini de görmüş oluyor.

Bir arkadaşımın henüz gazete okumaya başlıyan minicik yavrusu kendine şöyle bir sual soruyor:

— Anneciğim, sen hep Bursa dersin. Halbuki gazetede Borsa yazıyor. Sonra sen pırasa diyorsun, gazetede piyasa yazıyor. Sen yanlış konuşuyorsun.

Bu çok basit görünen sual bize birçok şeyler anlatıyor.

Çocuk, kendine tamamen yabancı olan iki kelime ile karşılaşıyor. Üzerinde fikir yürütüyor. Nihayet bunlara en çok benziyen kelimeleri buluyor. Bu sefer annesinin yanlış konuştuğunu tahmin ederek tenkit ediyor. Annesi kelimelerin mânasını kendine öğretince çocuğun kelime hazinesine yepyeni iki kelime ilâve edilmiş oluyor. Belki bu kelimeleri evde ve okulda hiç işitmiyecekti. Gazete sayesinde öğrenmiş oluyor.

Gazetelerden tarihi ilgilendiren parçalar, yurt köşelerinden manzaralar ve yazılar, tabiat, hayat bilgisine ait birçok mevzular bulmak mümkündür. Bunları okuduktan sonra kesmeli, biriktirmeli, birikenleri grup grup ayırarak tasnif etmeli. Bu tasnif edilen yazılar hemen hemen her ders işimize yarıyacaktır. Meselâ: Yangın ünitesini işlerken okuma kitabındaki bir iki satırlık yazıdan başka üniteyle ilgili bir şey bulamadık. Gazete dosyamızı karıştırınca birçok mevzular birikti. Bunlardan bir kısmı dikkatsizlik yüzünden bir yangını anlatıyor, bir kısmı yangının sebep olduğu büyük hasarları gösteriyor, bir kısmı Kızılayın yangın felâketine karşı yaptığı yardımları yazıyordu. Bunları okumak bir kaç cihetten faydalı oldu.

1. Çocuklar üniteleriyle ilgili parçalar okuyorlardı.
2. Bu parçaları herhangi bir okuma kitabından bulmuş olsaydık sadece bir hikâye diye dinliyeceklerdi. Halbuki gazete, olan vakaları yazıyordu. Öyle ise bunlar hakikatti. Çocuklar hayalle hakikî şeyleri de ayırmış oluyorlardı.

Son Sütlüce infilâk hâdisesi de gazete dosyamızı kabartan, yangın ünitemizi genişleten bir hâdise oldu. Bu hâdiseyi gazete okumaya çok alışan çocuklarım bana haber verdiler. O gün büyük bir heyecan ve üzüntü içinde vakayı okuduk. Çocuklar bu hâdiseyle ilgili bütün yazıları okumamızı arzu etiler. Memnun olarak kabul ettim. O günden sonra her günün muhtelif gazetelerinden infilâk hâdisesi okunuyor, resimler inceleniyordu. Kestiğimiz yazılara gazete adını ve tarihini kaydederek ayrıca tasnif ediyorduk. Çocukların yangının sebebini merak ettiklerini farkedince kendi tahminlerini öğrenmek istedim. Muhtelif fikir yürütmelerle anlatılanlardan şu sonucu çıkardık:

69 talebemden o gün altmış ikisi sınıfta idi. Bunlardan, on yedisi kaza, yirmi üçü dikkatsizlik, yirmi ikisi de düşmanlık neticesi olduğunu iddia ediyorlardı. Bu sapılan muayyen bir mevzuun takibi de çok faydalı oluyor.

Gazeteden daha iyi faydalanabilmek için gazete dosyasını bir seneye mahsus bırakmayıp her sene üzerine ilâveler yapmak lâzımdır. Böylece çocuklar beşinci sınıfa geldikleri vakit âdeta bir ansiklopedi sahibi olacaklardır. Bu ansiklopedi ise onların kendi faaliyetlerinin kitabîdir. Ondan faydalanmayı çok iyi bileceklerdir. Netice olarak çocuklarımızın gazeteye karşı daimi ilgilerini ve faydalanmalarını öğretmiş oluruz. Bu, hayatları boyunca anlara yardım edecektir.

İfade:

Çocuklarımız okuduklarını anlamaları ne kadar önemli ise anladıklarını anlatmaları da o kadar önemlidir. Bazı çocuklar gördüğünü, işittiğim, okuduğunu çok iyi anladıkları halde ifade demezler. Bunun için çocuklarımızı ifadeye alıştırmak lâzımdır. İlk ifade derslerinde çocukların günlük hayatlarına ait konuştururuz. Onlar sorduklarımıza pek kısa cevaptır verirler. Biz soruyla konuşmalarını genişletiriz. Bu ilk konuşmalarda onları tenkit etmemeli, sadece konuşma serbestliğini temin etmelidir. Hikâyelerden, masallardın da konuşmalar yapılır. Anlatılan hikâye anlattırılır. Bazen yanda bırakılarak sonu tamamlattırılır. Bazen de o hikâyeye benzer başka hikâyeler uydurulur. Bilmecelerden konuşma dersleri de canlı ve faydalı olur. Yalnız bilmecelerin çocukları sıkmaması için çeşitlendirilmesine dikkat etmelidir. Bazı sözlü bilmeceler, bazı sürat bilmeceleri, bazı hesap ve bazı düşündürücü bilmeceler söylemelidir. Bunların hepsinin de çocukların seviyelerine uygun olmasına dikkat etmek lâzımdır. Bilmeceler çocuklarımızın fikirlerini işletiyor, konuşmalarını temin ediyor, onları faaliyete, canlılığa sevkediyor. Bazen ruhlarını da ortaya dökmelerine sebep oluyor. Bir gün beş parmak mânasına gelen bir bilmece söylendi. Ninesi çorap örmekle meşgûl olan bir çocuk (beş civciv) olduğunu söyledi. Yaramazlığı ile tanınan bir talebem ise (tabancanın içinde beş fişek) dedi. Nihayet netice bulundu.

Birinci sınıflarda çocuklar, gazete ve kitap resimleri üzerinde konuştururuz. Sınıf büyüdükçe gazete resmi yerine resimli levhalar asarız. Resimli levhalardan yapılan konuşmalar muhtelif mevzulara yol açar. Böylece konuşma genişlemiş ve canlanmış olur.

Radyo:

Gerek konuşma, gerek bilgi, gerekse dikkat bakımından radyodan faydalanma da çok iyi neticeler veriyor.

Ben radyodan şu şekilde faydalanıyorum: Çocuklarımdan birini radyo mümessili yaptım. Vazifesi; her akşam radyoda duyduğu en önemli ve seviyesine uygun olan bazı şeyleri defterine çok kısa bir şekilde kaydetmek, ertesi gün münasip bir derste bunu hatırlatmak. Evinde radyosu olan çocuklar arkadaşlarının söyliyeceğine bir şey daha ilâve edebilmek için dikkatle radyo dinlemeğe alışıyorlar. Radyosu olmıyanlar ertesi günü merakla bekliyorlar.

Kâzım Karabekir'in ölüm yıldönümünü radyoda duymakla bu büyük inşam çocuklarıma tanıtmış oldum. Verem haftası, kitap haftası, bazı hayır kurumlarının faaliyetleri, önemli günler hep radyo sayesinde hatırlanmış oluyor. Üzerinde canlı konuşmalar yapılarak fikirler yürütülüyor. Çocuklarım henüz ikinci sınıf. Dört ve beşinci sınıf oldukları vakit çok tabiî ki bu faydalanma dersleriyle de ilgili olacağı için daha iyi neticeler alınacaktır.

Bütün bu çalışmalar sonunda arzu ettiğimiz neticeyi çocuklarımıza verebilmişsek saadetlerin en büyüğü bizimdir.

Çocuklarımızı, yurt ve millet sevgisi ruhlarında yer eden, kitap, gazete, radyo ve sair vasıtalarla, her gün bilgilerini biraz, daha arttırarak (kendi kendilerini yetiştiren) olgun bir varlık olarak yurt gençliğine katmak gayemizin esasıdır.

Dipnot:
[1] Gemlik ve Bursada yapılmıştır.

İlköğretim, C.19, S.278, 15 Eylül 1949, s.3649-3650

3.62. EĞİTİM ŞÛRASINA İTHAF: EĞİTİM ŞÛRASINA İTHAF: ORTA OKULDA TÜRKÇE

Kâzım Nâmi DURU

1896 - 97 Türk- Yunan harbinde yaralı gaziler için, Yıldız sarayına karşı olan meydanda, bir hastane kurulmuştu. Halk, bu gazilere, şehitlerin çocuklarına yardıma çağırılmıştı. Bu arada İstanbulda çıkan bazı gazetelerle dergiler ya tek başlarına, ya iki üçü birleşerek, parası bu yardıma yaramak üzere (nüshai fevkalâde) ler çıkarmışlardı. Bunlardan, hangisinde olduğunu hatırlayamadığım birinde Şemsettin Sami'nin türkçe üzerine yazdığı çok güzel, bir yazıyı okumuştum. Rahmetli bu yazısına şöyle başlıyor: «Türkçe, dünyanın en güzel dili değilse, en güzel dillerinden biridir». Aradan şöyle böyle yarım yüzyıldan biraz fazla bir zaman geçmiş olduğu halde ne makaleyi, ne de şu baş satırı unuttum: Eğer, daha o vakit türkçemi oldukça iyi bilmemiş, hele ona bütün ruhumla âşık olmamış bulunsaydım ne yazıyı hatırlar, ne de cümleyi ezberimde tutardım.

Türkçemi öğrenişim ilk çocukluğumdan başlar. Bana öyle geliyor ki daha beş altı yaşında iken okuyup yazmağı öğrenmiştim. Kırklarelinde (Camii Kebir) mektebinde okudum. Nasıl okudum, okumayı nasıl öğrendim, bilmiyorum. Bildiğim bir şey varsa rahmetli anneciğimin bu yolda bana büyük yardımda bulunmuş olmasıdır. On, on bir yaşımda Toptaşı askerî rüşdiyesine girdim. Orada hattat bir hocamız vardı. Güzel yazmağı da ondan öğrendim. Hattâ, birinci sınıfı geçtikten sonra; babamın bulunduğu Cesri Mustafa Paşa (şimdi (Sivilengrad) mülkiye rüşdiyesine devam zorunda kaldığım vakit, hocalarım, yazımı, imlâmı pek beğenmişlerdi. Oradan Edirne askerî rüşdiyesine geldim. Buradaki imla, yazı öğret enlerim de yazımı, imlâmı takdir ettiler. Arkadaşlarımın imlâlarını bakarak tashih etmeleri için hoca beni tahta başına kaldırır, imlâyı yazdırırdı. Bir buçuk yıl, sonra Selânik askerî rüşdiyesine naklettim. Burada İmlâ öğretmenimiz Hakkı, yazı öğretmenimiz de, Ahmet Emin Yalman'ın babası Osman Tevfik Beylerdi. Üçüncü sene sonunda rik'adan huzurî imtihanına çıktım. Dördüncü sene de sarf hocamız muallim Cudi idi. Ondan, Cevdet Paşanın (Tertib-i cedid-i kavaid-i Osmaniye) sini okuduk.

Annem, ilk zamanlarda bana Kırk sualleri, Çember kalelesini, Battal Gazileri okutnrdu. Askerî rüşdiyesinde iken de o devrin ne kadar romanı varsa hemen hepsini okumuştum.

Şimdi gelelim asıl bahsimize. İlkokul çocuğu ne okuyor? Elindeki okuma kitaplarından başka, babasının getirdiği dergileri. Bunların üslûplarına hiç dikkat buyurdunuz mu? Resimlerle hikâyeler, güzel olmayan tasvirlerle yazılan masallar, hikâyeler hoşunuza gitti mi? Çocuklarınızın ellerine, okuyup anlayabilecekleri, zevk alabilecekleri kitaplar bulup verdiniz mi? Çocuk okuma zevkini evde, okulda alamadıktan sonra ne yapacak? Beş yıllık, ilk öğretimi bitirdikten sonra köyünde rençberliğe, kasabasında hayata atılacak olursa, artık okuyup yazmayı unutacağında şüphe edebilir misiniz?

Çocuk, ortaokula girdikten sonra, okuma bahsinde daha acınacak bir hale düşüyor. Eline verilen okuma kitabı, bir nefeste, baştanbaşa okunup bitirilecek bir kitaptır. Türkçe öğretmeni, ona bundan ders verir. Bu ders, iç açıcı değil, can sıkıcıdır. Dershanede çocuğun eve alıp götürebileceği, orada okuyacağı kitaplar bulunan bir dolap bile yoktur; çünkü ortaokulu her sınıf öğrencisine göre, ilgi uyandırıcı, zevk verici kitap yoktur ki.

1938 - 39 yıllarında Bulgaristanı gezmeğe gittiğim vakit ilk, ortaokulların kapılarında birer kitap listesinin asılı olduğunu, içerde de çocukların yaşlarına; göre kitapları ihtiva eden birer, küçük kitaplık bulunduğunu gördüm. Okulların, bu dershanedeki küçük kitaplıklardan başka ayrıca birer kütüphaneleri de vardı.

Çok acı, hattâ çok ağır da olsa itiraf edeyim ki, öğretmenlerimizin bir kısmı türkçeyi öğretmeği biliniyor, yahut derslerine gereken ilgiyi göstermiyor: Yazı vazifelerini lâzım olduğu kadar dikkatle gözden geçirmiyor, ortaklama tashihin ne olduğunu bilmiyor. Bilseler de, öğretmeğe çalışsalar da sade ellerindeki tek kitapla bu işi başarabilirler mi?

Ortaokul öğrencisi gazete okumağa teşvik olunuyor. İyi; fakat kitabının türkçesiyle, hattâ öteki ders kitaplarının diliyle gazetelerin dili birbirlerine o kadar yan bakıyorlar ki. Gazeteci, okurlarından bir kısmının orta okul öğrencisi olduğunu

düşünerek yazı yazacak değil a. Gazetelerin, dergilerin türkçesi başka, çocuğun okuldaki kitaplarının türkçesi büsbütün başka. Terimlerden bahsetmiyorum; terimler konvansiyoneldir. Eski terimlerin yerine yeni terimler konmuştur. Çocuk bunları öğrenebilir; fakat kitabın ifade dili? Bu dil, okuma kitabındaki parçaların bile diline uygun değildir.

Ortaokul öğrencisi, yıllar yılı gramer de okumamıştır. Türkçenin eski grameri, Osmanlıca gramerdir diye bir yana atılmıştır, fakat yerine çocuğa türkçenin başlıca dil kurallarını öğretecek bir gramer de verilmemiştir. Bununla beraber ben gramer diye bir ders okutulup okutulmamasını münakaşaya değer bulurum. Tarihçi Ahmet Refik, sarf ve nahivden bir kelime bilmediği halde, pek iyi türkçe yazardı. İş, türkçeyi okuyup, yazabilmektedir. Bu da çok okumakla, gördüğünü, düşündüğünü yazabilmekle olur.

Görülüyor ki dünyanın belki çok söylenmeyen, fakat en güzel dillerinden biri olan türkçemizi, çocuklarımıza öğretemiyoruz; öğretmek için vasıtalar yetiştirmiyoruz. Genç bir İngiliz dostum, iki, iki buçuk sene içinde yeni yazıyla türkçeyi yazıp okumağı, hattâ serbestçe konuşmağı öğrendikten başka eski metinleri okumak, hevesile Arap harflerini bile öğrenmiştir. Bunu, bir Türk çocuğu niçin dahi çabuk, daha iyi yapmasın? Demek ortada kültürlü kafaların, yardımı olmak lâzım; bu yardım, okutup yazdırma, hem de Öğrencilerce zevkle okunacak kitaplar yazmakla olur. Yazıktır, gençlerimizi böyle dilsiz bırakmayalım.

Şadırvan, S.24, 9 Eylül 1949, s.13

3.63. PEDAGOJİK ARAŞTIRMALAR: ALFABE VE OKUMA TEKNİĞİ

Öğretmen Necip ALPAN

Türkçe; dersleri içinde bir bölüm teşkil eden Okuma öğretimi: Alfabe ve okuma olmak üzere iki kısımda mütalea edilebilir.

Alfabe, geniş anlam itibariyle bilinci sınıfta ilk okuma ve yazmağa başlayıştır. Okuma ise, daha ilk sınıftan itibaren beşinci sınıfa kadar yazılı şeylerin manasını kavratma keyfiyetidir. Bu iki kısım birbirinden ayrıldığı için her ikisini ayni zamanda ele almak zorunda kaldım.

Önce Alfabe öğretimini ele alalım:

Alfabe tâbiri, eski yunanca Alfa ve Beta harflerinin yanyana okunmasından doğmuştur. Yunanlılar bu söz ve işaretleri Fenikelilerden almışlar. Fenike dilinde Öküze Alf denilirmiş. Bilâhara bu söz İbrani lisanında Alef, Arapçada Elif, Yunanca da Alfa olmuştur [1]. Elen kültürü ile beraber Lâtinlere geçen bu sözler, bir çok istihalelerden sonra bugünkü şeklini almıştır.

Düne kadar biz bu ilme Elifba derdik. Yani harflerin kabulü üzerine Fransızcadaki telâffuzunun ayni ile bugünkü Alfabe (Alphabet) adını kullanıyoruz.

Dar manasiyle harfleri kastederek Alfabemin biraz da tarihçesinden bahsedelim:

Tarihte ilk yazı Türkler tarafından icad edilmekle beraber, ilk olarak Alfabe (M. Ö. XXX. asırda) Mısırlılar tarafından kullanılmışın1. Bundan mülhem olarak Fenikeliler ilmî Alfabe'yi meydana getirmişler. (M. Ö. 1300 yıllarında). Bugün kullanılmakta olan lâtin yazılarının menşei, Yunan kanalı ile Fenikelilere dayanır [2].

Birinci Kısım

Alfabe Öğretimi

Alfabe öğretimi için bir çok metodlar tatbik edilmiştir. Bunları Eski ve Yeni olmak üzere iki kısma ayırmak mümkündür. Eski metodlar sentetik, yeni metodlar analitik olanlardır.

1- Alfabetik metod (Méthod Alphabétiqe),
2- Fonik sesli metod (Méthode Phonique),
3- Fonetik metod (Méthode Phonétique),
4- Bazı Özel metodlar.

Ben daha ziyade Modern Metodlarda durmak istediğim için eski usullere az temas edeceğim:

Alfabetik Metod: Harflerin sıra ile adları öğretilen ölü bir metoddur.

Fenik Metod: Harflerin adlan değil de, söylenişleri öğretilen bir usuldür. Görme melekesine dayandığı için makbul sayılmaz.

Fonetik Metod: Son zamanlara kadar kullanılan sentetik bir metoddur. Tahlilden sonra caiz olabilir. Bundan başka bir çok metodlar varsa da özel mahiyettedirler.

Yeni Metodlar:

Yeni metodların başında «Cümle» ve «Kelime» metodları gelir. Her ikisi de tehlikelidir. Kelime metodu daha ziyade bükülgen birer dil olan İndo - Germen ve Latin dillerine tatbik edilir [3]. Bizim dilimize en uygun metod Cümle Metodu'dur. Mamafih bizde Kelime Metodu'nu müdafaa edenler de yok değildir [4].

Bunların da kısaca tarihçelerinden bahsedelim: Önce Avrupa'da: Uzun zaman heceleme usulü kullanılmıştı. Luther zamanında harfin yanına resim ilâve edildi. Meselâ (A) nın yanına ağaç resmi XVI. asır ortalarında Resimli Alfabe basılmıştır. Bu sırada Okuma ile yazmanın beraber gitmesi de ileri sürülmüştür..

Bu cereyan Fransa'ya da geçti, XVIII. asırda Dumas adlı bir Fransız Müteharrik Harfleri sokmaktadır. Bununla çocuğun eline fiş verme usulüne geçilmiş oluyor.

Alman pedagoglarından Basedow ve talebesi, tahlili - terkibi usule dair kitaplar çıkarıyorlar. Fakat hareketler hep iptidaî olarak kalmağa devam ediyor.

Kelime metodunu ilk defa ortaya atan Abbé Radonvilliers isimli bir Fransızdır. 1768 de (Lisanları Öğretme Şekilleri) adlı eseri neşrediliyor. İşe doğrudan doğruya kelime ile girişiyor. Fakat bu adamın fikirlerini tatbik mevkiine koyan ve Psikolojik bir meseleye temas eden Nicolas Adam'dır. Bakın ne diyor:

«Asıl çocuklara elbiseden bahsedildiği zaman bu, kolu, bu, cebi diye bunun kısımları gösterilmeyerek bütün gösteriliyorsa, sonra nasıl çocuklar konuşmağı bu tarda bir kül halinde öğreniyorlarsa okuma öğrenimi do ayni yoldan yürümelidir.» [5].

Demek oluyor ki, Nikola Adam, çocukların görüşünü bir bütün olarak ve klişe halinde kabul etmiş oluyor. Bunun fikirleri hâlâ tazedir. Bilhassa çocuğun ilgisine, oyununa, faaliyetine, serbest disiplinine değer verişi çok enteresan. Bu usûl gittikçe taammüm ediyor. Jacotot adlı biri Fenelon'un (Telemaqe) ından cümleler alarak ders yapıyor.

Bundan 40 sene evvel (1906), Mile Degand ve Mile Hamaide, Decroli'nin en yeni fakirlerini yaydılar. Bu fikirlerden mülhem olarak şu satırları alıyorum:

«Siyah tahtaya yazılan bir kelime, çocuklar tarafından 10 - 15 saniye müşahede ediliyor. Sonra kelime kaldırılıyor. Çocuklar ezber yazacaklar. Bunu bir hamlede doğru yapamıyorlar. Bazan ikinci, üçüncü defa müşahede ettirmek icabeder. her mümaresede öğretmen doğru yazıp yazmadıklarını kontrol eder. Halalar varsa sadece altını çizer. Tashih etmez. Yeniden müşahede ettirerek kendilerine buldurur. Bazı çocuklar böyle birkaç müşahededen sonra dahi doğru yazamazlarsa, o zaman, gözleri önünde bulundurarak kopya ettirir. » [6]

Bu tarihten sonra, Cümle Usulü resmen okul programlarına girer.

Bizdeki gelişme: Bizdeki seyrini gene Fuat Baymur'un kitabından takip edelim:

«İlk okuma - yazma usullerinin tarihçesi, bizde de Fransa ve Almanyadaki seyri takibetmiştir. Yani memleketimizde de önceleri en iptidaî şekillerle ve uzun müddet

Terkibi Usuller hâkim olmuş sonraları bunlarda ıslahat yapmak teşebbüsüne girişilmiş, nihayet Tahlilî Usuller düşünceleri kendini göstermiş ve tatbikine geçilmiştir. Yalnız bütün bu teklif ve teşebbüsler, son 80 yıl içine sığdığı için, seri olmuştur. (Sayfa 18).

Bizde en eski Alfabe kitabı (Elifba Cüzü) dür. Bununla Türkçe okuyup yazmak şöyle dursun Kur'anı Kerim bile okunamazdı. Sentetik metodlara göre tertip edilmişti. Çocukların diz çökerek ve acayip sesler çıkararak okudukları bu Elifba yi Abdülmecit zamanına kadar kullandık (1858). Bu tarihlerde Kayserili Dr. Rüştü adlı bir zatın «Nuhbetül Etfal» isimli ilk alfabesini görüyoruz. Bu eserin eskiye nazaran fevkalade değeri vardır:

1- Türkçe kelimelere yer vermiş.
2- Harf hareketleri temrinleri yapmış,
3- Kitap yazısiyle el yazısını bir tutmuştur. Fakat, okuma-yazma'da usul bakımından, ilk esaslı değişikliği Selim Sabit yapmıştır. Bu da, yazdığı Alfabe kitabında:

— Devamı gelecek sayıda —

Dipnotlar:

[1] İnönü Ansiklopedisi'nin 1 ve 9. fasikülünde gayet kıymetli bilgiler vardır..

[2] Hayat Ansiklopedisi, Alfabe ve Yazı kelimeleri, S.118 ve 4512.

[3] Dünya dilleri umumiyetle bükülgen (Langues â flexionel), Bitişken (Langues Agglu tinantes) ve Tek heceli (Lagues Monosyllabiques) olmak üzere üç kısma ayrılır. Çince, Japonca tek heceli, Türkçe bitişken, Fransızca, Almanca ve İtalyanca Bükülgen gruplarına dahildir. Bitişgen ile Bükülgen gruplarını şöyle bir misalle belirtmek mümkündür: Fransızca'da (Je n'ai pas pu compris) tâbiri ayrı yazıldığı halde (Anlıyamadım) mânasına gelir ve bizde bir kelime hâlinde bitişik yazılır.

[4] İş Esaslarına Uygun Öğretmen Ansiklopedisi, I. fasikül, S. 33. (H. Tonguç, Ahmet Hilmi Güçlü, Rauf İnan).

[5] İlk Okuma ve Yazma Öğretimi, Fuat Baymur, S. 12.

[6] Alfabede Cümle Usulü, Tercüme eden: Rahmi Balaban, S. 30.

Düşünce (İzmir), C.1, S.2, Şubat 1950, s.21-22

PEDAGOJİK ARAŞTIRMALAR: ALFABE VE OKUMA TEKNİĞİ

Öğretmen Necip ALPAN

— Geçen sayıdan devam —

a) Okuma - yazmağa fazla yer ayırmış;
b) Okuma ve yazmağı bir tutmuştur,
c) Hece usulünde yenilik yapmıştır;
d) Harfleri bir arada göstermiştir;
e) Mânâlı metin kullanmıştır...

Daha sonraları Darülmuallimin Müdürlerinden Sâti bey ile Şerif beyin yeni fikirleri intişar eder. Birinci Cihan Harbi sıralarında da «Kelime usulü ile Elifba» adlı kitap çıkıyor. Cumhuriyetten sonra 1924 de toplanan Elifba Kongresi, Analitik metodu resmen okullarımıza soktu. Bu 20 - 25 yılın içinde nazarî ve tatbiki birçok eserler tercüme edildi, yazıldı. 1948 tarihli program ise en güzellerindendir. Alfabe ile ilgili olan kısımları aynen alıyorum:

«Okuma ve yazmağa, basit cümleler ve kelimelerle başlanacaktır. Zamanla bu cümleler kelimelere, kelimeler de hecelere, heceler ise harflere bölünecek; bu çözümlemeler sonunda elde edilen kelime hece ve harflerle yeni yeni cümleler ve kelimeler teşkil edilecektir. Cümlelerin, kelimelerin ve hecelerin bölünmesini kolaylaştırmak için öğretmen ayni kelimeleri içine alan cümleleri, ayni heceleri ihtiva eden kelimeleri yanyana getirecektir. (S. 92)

Yeni metodların psikolojik sebepleri:
Cümle metodu ilmî sebeplerden hasıl olmuştur:
1- Çocuğun ilgisi toptandır.
2- Okuma, basarı bir üf'uledir; (göz işidir)
3- Görüş, Bütün'den cüzülere doğru bir cereyan takibeder.
4- Hasselerin en kuvvetlisi bâsıra'dır, en evvel, inkişaf eder.
5- Amelî hayatta sesli okuma azdır, daima içimizden ve gözle okuruz.

6- Toplu tedris sistemine göre en uygun metod cümle usulüdür.
7- Okumaktan gaye yazılı şeylerin manalarını kavramaktır.
8- Cümle metodu sayesinde kelime hazineleri çabuk ve kolay zenginleşir.
9- Çocuklarda Şematizasyon vardır.. Herşeyi kilise halinde ihsas ederler.
10- Hayatta harflerle, hecelerle az meşgul oluruz.
11- Bir kelime ile: Yeni metodlar, Çocuğa görelik prensipinden doğmuştur.

Claparéde, Decroly, Piaget, Demoor, Hamaide, Degand.. ayni fikirdeydiler.

Müfredat programının direktifleri: Program şu noktaları tebarüz ettirir:
1- Birinci sınıfta okuma ve yazma bütün öğretimin içinde cereyan eder.
2- Konular, Hayat bilgisinden ve çocuğun hayatından alınacak, çocuğun seviyesiyle mütenasip olacaktır.
3- Toplu öğretim, yakın yurd ve yakın zaman aletli aktüalite prensibi gözden kaçmıyacaktır.
4- Okuma-yazma mekanizmesiyle beraber yanlı şeylerin mânaları da kavratılacaktır.
5- Metod, (Tahlili) olacaktır. Ancak bu yol tutulduktan sonra gerektikçe diğer usullere baş vurulacaktır.
6- Okuma ve yazma beraber yürüyecektir.
7- Okuma parçalarına önem verilecektir. O halde Okuma parçaları da nelerdir? Görelim:
a) Alfabe kitabı,
b) Büyük yazılı fişler;
c) Küçük yazılı fişler;
d) Büyük ölçüde müteharrik harfler,
e) Harf kutuları;
f) Resim ve yazı fişleri;
g) Yazılı ve resimli okuma parçaları;
h) Gazete ve dergiler;
i) Karatahta;
j) Kum masası;
k) Çubuklar;
l) Sinema şeritleri;

m) Yoklama tablosu;
n) Haftalık ders programı;
o) Ve başka yazı âletleri.

Bunlarıda kısaca izah edelim:

Alfabe: Bilindiği gibi örnek kitaptır, bol bol resimlerden faydalanılır, kendisine bağlanılmaz.

Büyük fişler: Öğretmen metni önce bununla verir. Uzunluğu cümleye tabidir. Genişliği 15 cm. dir, 5 cm. si kıvrılacaktır. Yazı 6 cm, nin içine sığdırılmıştır. Yazısı (4) veya (5) No. lu Redis ucu ile yazılması uygun. (Kargıdan yapılmış kalemle de olabilir.) Kâğıt beyaz karton olmalıdır. Tabaka halinde resim kâğıdı ela olabilir. Fişler bütün çocukların görebileceği bir yere aşılmalıdır.

Küçük fişler: Her talebeye ikişer tane verilir. Biri örnek olur, diğeri parçalanır, kelime oyunu oynanır.

Müteharrik harfler: Hece tahlilinden sonra kelime terkibi için kullanılır. Ayrı ayrı harflerden ibarettir, çeşitleri vardır.

Harf kutuları: Büyük ve küçük olabilir. 29 harfe bölünen kutular da var.

Resim ve yazı fişleri: Bir kısım resimler yazılı, bir kısmı yazısızdır.

Yazılı ve resimli okuma parçaları: Bir yıl içinde vücuda gelen alfabe parçalarıdır.

Gazeteler, dergiler: İki çeşittir, çocuk dergileri; başka gazetelerle dergiler. Resimlerinden ve çocuklara uygun başlık ve yazılardan faydalanılır.

Kara tahta: İmkân oldukça duvara boydan boya konacak şekilde büyük yapılmalıdır ki çocuklar bol bol yazı yazabilsinler. Bilhassa kalabalık sınıflara birkaç tane lâzım. Renkli tebeşir de lâzımdır.

Kum masası: birinci sınıfta şarttır. Büyük sınıfların Hayat bilgisi ve coğrafya derslerine de yarar.

Çubuklar: Kibrit çöpleri olabilir. Bunlarla harf ve sayı yazılır. İnce bakır tel de işe yarar.

Defter: Beyaz, çizgisiz; kalem siyah, yuvarlak No. 2 olmalıdır. Mürekkep de mavi… Fakat büyük fişler çini mürekkeple yazılmalıdır.

Sinema şeritleri: Derste işlenen fişler delâlet ettikleri mânalara göre resimlenerek şerit halinde bir kâğıda tesbit edilir ve bir âletten geçirilirse çocuklara çok faydalı bir eğlence temin edilmiş olur.

Resimli yoklama tablosu: Bunun iki değeri vardır. Biri, çocuk hergünkü yoklamasını kendisi yapar, zaman tasarruf edilmiş olur. İkincisi hergün tabloya bakarak hem kendisinin, hem de muntazam itiyatlar sayesinde arkadaşlarının isimlerini öğrenmiş olur. Tablo sağlam tahtadan yapılmalıdır.

Haftalık ders programı: Okula yeni gelen çocuklar dersleri okumasını bilmezler. Bunları ya bir renkle veya resimle ifade ederiz. Resmin altına dersleri de yazarsak çocuklar hergün baka baka hem kelimeleri öğrenir, hem de intizama alışırlar.

Bu malzemenin temini kolay mıdır? Bence kolaydır. Küçük fişlerden maadası kolaylıkla elde edilebilir. Fişler için lâstik harfler, teksir veya şapirograf âleti elde edilirse mesele kalmaz. Yalnız iş şüphesin ki çok yorucudur.

Yazı Tekniği

İlkokul programına göre yazı, alfabe ile beraber gidecek. Senenin iki yarısında Temel Büyük harfler, ikinci yarısında küçükleri verilir.. bitişik yazıya iknci sınıfta ders yılının yansından sonra başlanır [7]. Çocuklar yazıları evvelâ kollarla havada, parmaklarla tahtada ve kum masasında yazdıktan sonra deftere geçirirler.

Alfabe Tatbikatı

Alfabe tatbikatını burada anlatmağa imkân yoktur. Sadece, yıllık bir plâna bakarak şunları işaretedelim :

Çocukların fikir seviyesiyle mütenasip tertip edilecek basit cümle ve kelimelere takriben iki, iki buçuk ay kadar devam edilir ve programın işaret ettiği gibi (S. 19 - 92) evvelâ cümleler bozulur kelimeler ayrılır. Buna bir müddet devam olunur, tahminen bir, iki ay kadar... Tahlil ve terkip temrinlerinden sonra Kelime Tahlili'ne geçilir. Muhtelif hecelerle kelime teşkilinden sonra harfler üzerinde durulur, çocukların nazarı çekilir. Hattâ buna meydan bile kalmaz, Zira çocuklar harfleri kendi kendilerine öğrenmiş bulunurlar. Bunlar olup biterken zaten senenin son ayları yaklaşır. Çocuklar rasgele metin okumağa başlarlar. Şimdi çocuklara okuma kitabı verebiliriz. Artık bundan sonra fişlerle cümle usulüne son verilir. Değerli öğretmen Adviye Öktem'e göre cümle tahliline okul açıldıktan 2,5 ay, kelime tahliline 1 ay, hece tahliline ve harfe geçiş bir buçuk ilâ iki ay sonra başlanır [8]. Bence cümleden kelimeye, kelimeden heceye ve harflere geçiş hiç belli değildir, yani zamanı tayin edilemez. Nitekim son müfredat programımız da zamanı tayin etmiş değildir. Bu keyfiyet her öğretmenin tedris kabiliyetine ve san'at kudretine göre değişir.

Kaydedilmesi gereken bir nokta da şudur: Evvelâ, basit ve emir mahiyetindeki cümlelerden, kolay kelimelerden harekete geçmeli, telâffuzu zor kelimeler sonraya bırakılmalıdır. Ayrıca, cümleler tertip edilirken, cümle kelime ve hece tahlilerini kolaylaştıracak cümleler seçilmelidir.

İkinci Kısım

Okuma Öğretimi

Okumanın hakiki tarifi şudur:

Okuma, yazılı olan şeylerin anlamını kavramaktır. Program da böyle tarif eder, öğretim metodları da... Eskiden bizde buna ehemmiyet verilmezdi. Mânayı kavramak keyfiyeti ikinci derecede kalırdı. Elifba Cüzü bir Arapça lâfızdan ibaretti.

Programımız okumanın hedeflerini şöyle tespit etmiştir:

1- «Çocuklara okuduklarının mânalarını süratle ve doğru olarak kavratma iktidarını kazandırmak ».
2- Okumada faydalı itiyatlar kazandırmak,
3- Türk dilini sevdirmek,
4- Güzel eserlere karşı sevgi uyandırmak,
5- Kelime hazinelerini zenginleştirmek, bilgi kazandırmak.

Yukarıda okumanın daha birinci sınıfta başladığını söylemiştik. Acaba çocuklara okutacağımız parçalar nasıl olmalıdır? Madde madde tesbit edelim:

1- Çocukların fikir seviyelerine uygun olmadır.
2- Kelimeler çocukların bildikleri kadroya dahil olunmalıdır. Çok lûgatli bulunmamalıdır.
3- Mücerret kelime ve mefhumlara az yer verilmelidir.
4- Hangi sınıfta olursa olsun mümkün mertebe hayat bilgisi ve diğer derslerdeki mevzularla ilgili bulunmalıdır.
5- Yazılar millî hayattan seçilmeli, müşahede mahsulü ve ahlâki değeri haiz olmalıdır. Zararlı yazılara karşı tertibat almalıdır.
6- Seçilecek yazılar edebî kıymeti haiz bulunmalıdır.
7- Yalan olmalı ve fakat yanlış bulunmamalıdır. (İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun fikridir).
8- Nesir nispetinde manzum yazılara da yer verilmelidir. Bilhassa milli şiirlere fazla yer ayrılmalıdır.

Okuma Parçaları Nelerdir?

1- Okuma kitabı,
2- Gazete ve dergiler,
3- Diğer kitaplar,
4- Lügat kitapları, ansiklopediler,
5- Muhtelif matbu yazılar. beyanname, ilân, afiş, reklâm, makbuz v.s....

Bunları da kısaca izah edelim:

Okuma kitabı: Bu kitap Bakanlıkça hazırlandığından kusursuzdur. Parçalar pedagojik kaidelere göre tertip edilmiştir. Metinler sıra ile okutulmaz ve sadece bunlara bağlanılmaz.

Gazete ve dergiler: Okuma için de bunların ö-nemi büyüktür. Diğer derslerin işlenişinde de işe yarar. Bir yıl içinde okutulan parçalar bir kolleksiyon halinde toplattırılırsa ertesi yıllarda çok faydalar sağlanır.

Dergiler de çok mühimdir. Bilhassa çocuk dergileri zikre değer.

Kitaplar: iki çeşittir. Çocuk kitaplariyle çocuklara uygun yazıları ihtiva eden diğer kitaplar Bunların faydalı olup olmadığı öğretmen tarafından tespit edilmelidir, zararlı kitaplardasın mâda her kitap çocuğun müşahedesine terkedilmelidir. Sınıflar yükseldikçe, kitaplar da artmalıdır, ayni zamanda her çeşittten eser vermelidir. Roman, Hikâye, masal, şiir, biyografi, ilmî kitaplar... Millî efsaneleri de hiç unutmamalıdır. Bir cins kitaba saplanmak hiç de doğru değildir.

Sözlük ve Ansiklopediler: Bunlar daha birinci devreden çocuklara gösterilmelidir. Bir kelime ya bir bahsin nasıl aranacağı öğretilmeli ve alıştırılmalıdır.

Mevzua uygun her türlü matbu evrak, beyanname, ilân ve afişi okutup araştırmak hem faydalı hem de program icabatındandır.

Okuma Tekniği

Okuma tekniğini kazandırmak için şu psikolojik ve fizyolojik esasların bilinmesi lâzımdır:

1- Yazılı kelime tasarımı: Her kelimenin bir klişesi vardır. Biz de o klişeyi görüp kafamızda şeklini hıfzederiz. (ehématisation).
2- Sesli kelime tasarımı: Bir kelimenin sesini hıfzederiz.
3- Harekî kelime tasarımı: Kelimeyi söylerken gözümüzle ağız ve dildeki hareketini kavrarız.
4- Madde veya anlamlı tasarım: Bir eşyanın veya mafhumun zihnimizde nakşolunan izi.

İşte okuma ameliyesi bu safhalardan geçer.

Fizyolojik olay (Action Phisiologicjue): Biz okurken kelimelerin ayrı ayrı harflerini değil, yalnız şeklini kavrarız. Yani gözlerimiz her harf ve hece üzerinde duraklamaz. Görüşümüz dümdüz gider. Çocukları da böyle alıştırmalıyız. Heceleme metodunun fenalığı buradan ileri gelir. Bu noktaya dikkat etmek lâzımdır. Yoksa çocuklar bildikleri harf ve heceleri okur gerisini bırakıp okumazlarsa ileride çok fena bir alışkanlık hasıl olabilir.

Anlamlı Okuma

Okumada en mühim nokta mânaya nüfuz etmektir. Evet, daha birinci sınıftan hattâ ilk alfabe dersinden itibaren çocuklara okudukları şeylerin mânâlarını anlamağa sevketmelidir. Mihaniki bir okuyuş güzel de olsa, cansız bir varlık gibidir. Bunun için her zaman çocuklara anlayıp anlamadıklarını sormalıdır? O halde nasıl okumalı? Okuma sesli sessiz diye iki kısma ayrılır.

İlk sınıflarda sesli okuma hâkimdir. Sesli okumanın normal olması için şu noktaların gözden kaçmaması gerekir:

a) Kelimelerin doğru, açık ve şiveye uygun olarak söylenmesi,
b) Kelimeler ne hızlı ne de cansız olacak kadar yavaş olmamalıdır,
c) Sesin tonu fikirlere uygun olmalıdır,
d) Noktalamaların ve aksanların hakkını vermelidir.

Sessiz okuma: Hayatta sessiz okuma, sesli okumadan daha fazladır. Bu sebepten sessiz okumağa daha birinci sınıfta başlamak gerekir. Ders işlenirken öğrenci serbest bırakılmalıdır. Sessiz okuma, sesli okumaya nazaran daha az zaman harcar.

Okuma Parçalarının İşlenişi

İşlemek keyfiyeti her öğretmene göre değişir, kat'î bir plân yapmak imkânsızdır. Yalnız şu esasların gözetilmesi lâzım:

1- Parça okutulmadan evvel, çocuklara kısa bir konuşma ile başlanabilir,
2- Parça, ya öğretmen, ya çocuklar tarafından okunmakla işe girişilebilir,
3- Noktalamalara, kelimelerin tonuna çocukların dikkati çekilir,
4- Parça, sessiz de okutulabilir, bilmedikleri kelimeleri işaret etmeleri, anlamadıkları tâbir ve ifadeler sorulabilir,

5- Öğretmen şu hususları da sorabilir:

a) Bir kısmın fikri,

b) Yazının insicamı,

c) Paragrafların izahı,

d) Parçanın sonuna kadar anlatılması,

e) Parçanın genel plânı,

f) Bilinmeyen lûgatlar, anlaşılmayan fikirler,

g) İfade özellikleri,

h) Özet çıkarılması,

i) Ana fikir,

j) Konu elverişli ise parçanın temsili (dramatisation),

k) Ezber…

Lügatlerin İzahı:

Parçada yazılı manayı kavramak için lügatlerin bilinmesi lâzım. Bunları ya öğretmen söyler veya talebeye buldurur, ya da çocuklar tesbit edip öğretmenden öğrenirler Çocuklara lügatten kelime arama yolları öğretilmelidir. Çocuklar da öğrendikleri kelimeleri cümle içinde kullanabilmeli ve küçük cep defterlerine kaydetmelidir.

Dipnotlar:

[7] Okullarda Yazı Dersleri, Fevzi Selen - Şükrü Özaltan, 1939.

[8] Tatbik edilmiş birinci sınıf öğretimi, Adviye Öktem, 1946

BİBLİYOGRAFYA

Metin içinde anılan kaynaklardan başka şu eserlerden de faydalanıldı:

1- Genel öğretim metodları, Cevdet Demiray - İbrahim Özgür, 1947

2- Cümle Metoduyla Okuma Öğretimi, Ter. eden: Ali Rıza Tükel, İzmir, 1944.

3- Toplu tedris, İsmail Hakkı Baltacıoğlu, 938.

4- Yazmak san'atı ve Kompozisyona Giriş, Mustafa Nihat Özön, 1943.

5- İş Esaslarına Uygun Öğretim Usulleri, Ter. eden: H. Raşit Öymen, 1948.

6- Okumanın Tatbik Edilmiş Psikolojisi, Ter. eden: Rahmi Kolçak, 1936.

7- Özel Öğretim Metodları, Cevdet Demiray, 1948.

8- Yeni Okulun Ders Vasıtalarından: Gazete, M. Uyanık, 1937.

9- «İlköğretim Gazetesi» Koleksiyonları.

Düşünce (İzmir), C.1, S.3, Mart 1950, s.11-15

3.64. EDEBİYAT VE EDEBİYAT DERSLERİ

Yaşar Nabi NAYIR

Liselere bir edebiyat dersi konulmasına acaba neden lüzum görülmüştür? Bunu pedagoglara soracak olursanız size derler ki: edebiyat dersinden maksat, çocuklara kendi memleketlerinin ve dünyanın edebiyatı hakkında kısaca bilgiler vermek, onların iyiyi ve güzeli ayırdetme kabiliyetlerini kuvvetlendirmek, düşünme ve düşündüğünü en uygun bir şekilde ifade etme melekelerini genişleterek ana dillerine hakkıyle sahip olabilmeleri için ortaokul sınıflarında türkçe derslerinin gördüğü vazifeyi tamamlamaktır.

Edebiyat dersinin bu gayelere hizmet edebilmesi için programının da ona göre yapılması icabetmez mi? Halbuki hakikat bunun tam tersinedir. Edebiyat dersleri, bizde ana gayesinden tamamiyle ayrılarak gerçek edebiyatla hiç bir ilgisi olmıyan, birtakım manasız yazı kaideleri ile artık okumaz olmuş birtakım şairlerin hayatlarına ait ölü bilgilerin bir koleksiyonu haline getirilmiştir.

Gerçi bu dert yalnız bize mahsus değildir. Ama hiç bir memlekette bizdeki kadar vahim bir hal arzetmez. Çünkü hiç bir memlekette eski ve yeni edebiyat, eski ve yeni dil arasında bizdeki kadar derin uçurumlar açılmamıştır. Tanzimattan önceki devirlere ait edebî eserlerimiz artık halkın malı olmaktan çıkmıştır. Bu eserlerin estetiği gibi dili de ölmüştür. Tanzimattan sonraki edebî mahsullerimiz arasında da bugünün anlayışına ve zevkine uyabilenler parmakla sayılacak kadar azdır. Halbuki edebiyat dersleri, biraz da haklı bir an'ane gereğince, ancak oldukça eskimiş, tarihe mal olmuş, değerleri üzerinde bi hükme varılmış eserlerden bahsetmek zorundadır. O yüzden liselerimizde okunan Edebiyat dersleri, çocuklarımıza canlılığını, hayatla alâkasını kaybetmiş, artık okunmıyan, okunamıyacak hale gelmiş bir edebiyat hakkında hayatta hiç işlerine yaramıyacak birtakım kuru ve faydasız bilgiler vermekten ileri gidememektedir.

Gerçi bu edebi mazimiz içinde tanılmıya değer büyük değerler vardır. Ancak bunların tanıtması, anlaşılıp sevilebilmesi için adına osmanlıca dediğimiz ayrı bir dilin öğrenilmesi şarttır. Şu yapılmadığına, yapılamadığına göre, dili bilinmiyen bir

edebiyatın mahsulleri ve sanatları hakkında bilgiler ezberletmeye kalkmak, çocuklarımızın çok kıymetli zamanlarını yalnız boşa harcamak değil, ayni zamanda onları «edebiyat» tan soğutmak demektir.

Lise talebelerine sorunuz; çoğunun, hikmet ve mânasına bir türlü akıl erdiremedikleri edebiyat derslerini hiç sevmediklerini göreceksiniz. Liseden çıktıktan birkaç sene sonra edebî bilgilerini kontrol edin, yine çoğunda bu derslerden hemen hiç bir iz kalmamış olduğunu farkedersiniz. Gerçi aralarında birkaç edebiyat meraklısı gencin, şahsî gayretleri sayesinde, o eski eserleri anlıyacak kadar bir dil bilgisi edindikleri, bu sayede o derslerden faydalandıkları vâkidir. Ama, bu merakı duyacak kadar sanat aşkı taşıyan bir genç lise dışında da, sırf kendi hevesi sayesinde ayni bilgileri edinebilir. Sonra bazı uyanık ye aydın edebiyat hocalarının, programa ve an'aneye rağmen, edebiyat dersini çocuklar için faydalı ve meraklı bir hale getirmeye muvaffak olduklarını da görüyoruz. Ama bu muvaffakiyetlerini alışılmış usullerden uzaklaşmalarına borçlu oldukları da inkâr edilemez bir hakikattir.

Şu halde edebiyat dersleri programını tekrar gözden geçirmek, bu derslerin ne için konulmuş olduğunu ve neye yaradığını kendimizden sormak zorundayız.. Eğer bugünkü şekliyle edebiyat dersleri umumiyetle çocukları edebiyattan soğutmak neticesini doğuruyorsa ve o dersleri faydalı bir hale de sokamıyorsak, yapacağımız ilk iş bu haliyle zararı faydasından fazla olan o dersleri programlardan büsbütün kaldırarak yerini türkçe derslerine bırakmaktır.

Ama edebiyat derslerini faydalı hale koymak neden bu kadar güç bir iş olsun? Bunun için, sadece o derslerin yaşayan edebiyatla alâkasını arttırmak ve talebeden ezberlenmesi istenilen bilgileri azaltmak kâfidir. Edebiyatı öğretmek değil, sevdirmek lâzımdır. Çocukluğun da edebiyat sevgisini edinen bir insan bütün hayatınca okuyarak bilgilerini ikendi kendine edinir. Unutmıyalım ki liseler mütehassıs yetiştirmez.

Sana bir lisede programsız, talimatsız, imtihansız bir edebiyat dersi verilse ne yapar, çocuklara neler öğretirdin? diye sordum kendi kendime. Evet, ne yapardım?

Derse hiç bir zaman edebiyatımızın en eski devirlerinden örneklerle başlamazdım. Bugünkü edebiyatımızdan çocukların kolaylıkla anlayıp sevebilecekleri

metinler alır, bunları okuyup izahla işe başlardım. Gerçek edebiyatla sahte edebiyattan örnek sayfalar seçer, bunları satir satır karşılaştırıp anlatarak çocuklara edebi eserlerde iyiyi kötüden, tabiîyi yapmacıktan, doğruyu eğriden ayırdetmenin yollarını göstermeye çalışırdım. Örnekleri yalnız kendi edebiyatımıza hasretmez, dünya şaheserlerinin mükemmel tercümelerinden de sayfalar okuyarak, edebî değerlerin bütün dünya için müşterek şeyler olduğunu, bir memlekette güzel olan bir eserin bütün dünyada sevilip takdir edileceğini anlatırdım.

Bu arada fırsat düştükçe, edebî sanatlar denen mecaz, istiare falan filân gibi ıvırzıvırı buyana bırakıp, nazım, roman, hikâye piyes, deneme gibi edebî neviler ve bunların tarihi hakkında kısaca bilgiler verir, bu mevzularda büyük sanal nazariyecilerinin fikirlerinden örnekler bulup onlara okurdum.

Yine fırsat düştükçe yerli ve yabancı edebiyatçıların Hayatları ve sanat anlayışları hakkında gücümün yettiği kadar izahlarda bulunur, zaman zaman, eski şiirimizin en anlaşılır parçalarını okuyarak eski sanat zevki ile bugünkü arasındaki büyük farkı görmelerine, bununla beraber eski şiirimizde gerçekten merak edilip sevilecek büyük taraflar bulunduğunu sezmelerine çalışırdım. Bu arada halk edebiyatımız üzerinde de ehemmiyetle durur, bir Yunus Emre'nin, bir Karacaoğlan'ın, bir Köroğlu'nun, halkın ruhundan kopma şiirlerinin, sanat bakımından daha az ustalıklı olsalar da, yine Fuzuli'ler, Bâki'ler, Nedim'ler yanında yer almıya lâyık bir değerleri olduğunu ve bu değerlerin nereden geldiğini göstermeye çalışırdım.

Çocuklara bir ders senesi içinde iki üç defa, on on beş eser arasından birini okuyup yazı ile tahlil, ve tenkit etmek vazifesini verir, sonra vazifelerini sınıfta okuyarak üzerinde düşündüklerimi söyler, eksiklerini veya yanlışlarım anlatmıya çalışırdım.

Bütün bu dersler esnasında çocukların dil bilgilerini arttırmak; fikirlerini doğru, güzel, yapmacıksız bir şekilde ifade etmelerini sağlamak için elimden geleni yapardım. Her şeyden evvel de onlara edebiyat sevgisini aşılamıya, edebiyat sevgisinin hayatta insan için en faydalı bir arkadaş olduğu fikrini telkin etmeye gayret ederdim.

Bunları yaparken çocukları asla zorlamaz, sınıfın sükûnetini bozmamaları şartiyle onları hattâ dinleyip dinlememekte bile hür bırakır, kendilerini derse kaldırıp sıygaya çekmez, ben onlara soracağıma, onları bana sual sormaya, aralarında münakaşa etmeye alıştırırdım. Bu sevdirme metoduna rağmen, aralarında edebiyata karşı hiçbir alâka ve muhabbet duymıyanlar çıkarsa, üstlerine düşmenin sadece menfî netice vereceğinden şüphe etmediğim için onları kendi hallerine bırakırdım.

Öyle sanıyorum ki, böyle bir metodla alacağım netice, bugünkü edebiyat derslerinin veriminden epey yüksek olurdu.

Gerçi edebiyat öğretmenleri arasında bu hususta benimle tamamen ayni fikirde alanlar az değildir. Bunlardan birçoğu, hattâ bahsettiğim usulü ellerinden geldiği kadar tatbike de çalışmaktadırlar. Yalnız proğram ve talimat baskısı; müfettiş korkusu ellerini kollarını sımsıkı bağladığı için, ancak programın tatbikinden artakalan zamanlarında çocuklara faydalı olabilmek yollarını aramakta, dolayısiyle değerli zamanlarının büyük bir kısmım boşuboşuna harcamaktadırlar.

Sonra, bizde edebî eserlerin tirajı, lise mezunu aydınlarımızın sayısına nazaran yüz kızartacak kadar düşükse, bunda liselerimizde tatbik edilen şekliyle edebiyat derslerinin büyük ölçüde menfi rolü olduğunu artık kabul etmeli, bu derslerin faydalı olmasını temin edemiyorsak hiç değilse zararlarının önüne geçmek, çârelerini aramalıyız.

Varlık, S.372, 1 Temmuz 1951, s.3-4

3.65. OKULDA PRATİK ÇALIŞMALAR: TÜRKÇE DENEME DERSLERİ

Hazırlayanlar:
Haydar EDİSKUN
İstanbul Eğitim Enstitüsü
Türk Dili Öğretmeni
Öğ. Adayı: Mükerrem KAYGANCI

Bu yıl, İstanbul Eğitim Enstitüsünün tertiplediği Orta Okul deneme derslerinden ikincisi, 9/I/1952 çarşamba günü Çapa Uygulama Orta Okulunda Türkçe - Okuma dersi üzerinde yapılmıştır. Derslerden sonra, bu denemeleri takibeden İlköğretim Müfettişleriyle her derecedeki okul öğretmenlerinin fikir ve mütalâalarına müracaat edilerek bu çalışmaların aksıyan veya verimli tarafları incelenmiştir. Şurasını hemen kaydedelim ki, sırf bir deneme olsun diye tertiplenmiş olan bu çeşit çalışmalarda meslek arkadaşlarımızın uyandırıcı, yol gösterici, yapıcı fikirleri gerek yarın orta okullarda vazife alacak öğretmen adayları, gerekse onları bugün hazırlama mes'uliyetini yüklenmiş olan Enstitü öğretmenleri arasında derin bir memnunluk ve haz uyandırmaktadır. Bu ilgi ye yardıma açıkça teşekkürü bir borç bilmekteyiz.

Davetli sayısının kabarık olması gözönünde tutularak Orta okul II. sınıf ile III. sınıf Türkçe derslerinin iki ayrı sınıfta yapılması düşünülmüş ve hazırlıklar da buna göre yapılmıştı.

14,15 de Enstitü Müdürü Kemal Kaya, davetlilere bu ciheti açıklıyarak meslektaşların arzu ettikleri derslikte bulunabileceklerini bildirmiş, davetliler sınıflara dağıldıktan sonra 14,30 da derslere başlanmıştı.

Biz, bu yazımızda, II. sınıfa yapılan dersleri ele alarak inceliyeceğiz.

II. sınıf okuma plânları hangi düşüncelerle hazırlandı?

Fikirlerimizi tahlile girişirken, sayın okuyucuların bu yazımızın sonuna ilâve edilmiş I ve II no. lu ders plânlarını gözönünde bulundurmalarını rica ediyoruz.

Bütün meslektaşlarımızın teslim buyuracakları gibi, bugün, ilk ve orta okullarda «plân» denince âkla ilk gelen şey, öğrencinin kendi kendine çalışmasını, araştırmasını, incelemesini, gözlemesini sağlayacak ve onu adım adım gayesine ulaştıracak yolu gösteren taslaklardır. O halde, 9/I/1952 çarşamba günü yapılmış olan Okuma dersinin planı nasıl hazırlanmalıydı?

Bu soru, hiç şüphesiz, şu soruların birleşmesinden meydana gelmektedir.

a. Bu dersin Konu'su nedir?
b. Bu dersin Gaye'si nedir?
c. Bu dersin Teknik'i ne olmalıdır?
d. Bu dersin Sonuç'u veya verim'i nedir?

Şimdi, bunlar üzerinde durabiliriz.

a. Bu dersin KONU'su nedir?

Dersin Konu'su gelişigüzel seçilmemiştir. Türkçe öğretmeninin yıllık ders plânında, 15 Ocak ile 15 Şubat arasında okuma kitabındaki (Fıkra -Makale - Musahabe) ye ait türlerden altı parçanın inceleneceği kaydedilmişti. Fakat bu parçalardan hangisini önce okumak lâzım? Bunu öğretmen, bizzat tayin edebilir ama, biz istedik ki bu seçme işini öğrenciler yapsınlar ve okunacak parçaları sıraya onlar koysunlar. Bu iş için de, bu parçalardan altısını ele alarak öğrenci guruplarına inceletmek, plânlarını çıkartmak, sonra da bu plânlar üzerinde gurup sözcülerini konuşturmak ve bu suretle yeni bir üniteye başlarken parça seçme işini onların münakaşalarına bırakmak...

Görülüyor ki, sınıflarımızda ekseriya yapılagelmekte olan: «Çocuklar, bugün, kitabınızdaki şu parçayı okuyup inceleyeceğiz!.», diye öğretmenin seçimiyle başlıyan bir okuma dersi yerine, öğrencilerin münakaşası sonunda kararlaştırılan bir parçayı ele almayı tercih ettik.

Bu hareket tarzımız, pedagojik mülâhazalara da aykırı değildi. Nitekim; Orta Okul Programı'nın 20 nci sayfasında bu cihet şöyle belirtilmiştir:

«b. Öğrencileri faaliyete sevketmek için, önce, o faaliyete karşı onlarda ilgi uyandırmaya çalışmalıdır. Bir insan, bir işe karşı içten bir ilgi duyarsa, o işe daha iyi

sarılır ve ondan daha başarılı sonuçlar alır. Bir işi içten bir ilgi ile. yaparken öğrenci bütün kudretini sarfeder.»

b. Bu dersin GAYE'si nedir?

Biz istedik ki, beşer öğrenciden meydana gelen guruplar, önce, kendilerine verilen altı parçayı okusunlar, sonra ellerinde plânlar gereğince sözlüklerden bilmedikleri kelimeleri arayıp bulsunlar, bu cümleleri plândaki cümlelerde kullansınlar, bir plân yapıp bu plâna göre fikirlerini sınıfta açıklasınlar, seçecekleri parça üzerinde soru tertipleyip öğretmene sorsunlar, öğretmenle münakaşa etsinler, bu arada kitaplardan faydalanarak (Fıkra - Makale - Musahabe) türleri üzerinden bir sezişe varsınlar, gazetelerde bu çeşit yazıları ayırdetmeye çalışsınlar.

Plânların incelenmesinden de anlaşılacağı üzere, bu «Faaliyet»lerin ağırlık merkezi öğrencilerin «yaparak öğrenmeleri» ne geniş bir imkân ve muhit sağlamaktaydı. Nitekim, Orta Okul Programı, bu gayeyi türlü açıklamalarla şöyle belirtmektedir:

(Okudukları arasında karşılaştırmalar yaparak bunlardan gerçek değerli olanlarla zayıf olanlarını birbirinden ayırmak.) S. 47 - Par. 5/b.

(Metinler üzerinde sorular tertiplemek ve bunları cevaplandırmak.) S. 48 - Par. f.

(Bir parçanın bütünündeki ruha, esasa nüfuz edildikten sonra mânânın genel olarak kavranması yeter görülmeli, her kelimenin parça içinde ve dışındaki bütün mânâları tamamlamaya çalışılmamalıdır.) S. 48 - Par. 1.

Bu açıklanan hususlardan hareketle, orta okul öğrencisinde aranan sözlü ifade yetenekleri şu maddelerde özetlenebilir:

a) Sorulan bir soruya açık, kısa ve doğru karşılık verebilmek,
b) Çeşitli konularda söz söylemek üzere topladığı maddeleri tasnif ve tertibedebilmek,
c) Bu tasnif edilmiş maddeler bir sınıfa, bir topluluğa ezberden veya notlarına bakarak ağızdan söylemek,

d) Konudan ayrılmamak ve başkaları hakkında nezaketsizlikte bulunmamak şartiyle bir tartışmaya katılabilmek; gerekince bir mesele, hakkında fikrini ve bilgisini ileri sürmek,

e) Bir gurupa hitabetine, bir toplantıyı idare etme alışkanlığını kazanmak.) S. 54.

b. Bu dersin TEKNİK' i ne olmalıdır?

Şimdi, yukarda sıralanan GAYElere ulaşmak için bu dersin TEKNİK'i ne olmalıdır? sorusunu cevaplandırmak icabeder. Burada, bir kere daha, şunu belirtmek isteriz: bugünkü okullarında ders tekniği denince, akla, öğrencinin bizzat çalışması, araştırması, incelemesi, deneme yapması gelmektedir. Binaenaleyh öğretmen, öğrencilerine bilgi aktarıcı bir insan değil, bilgiyi araştırma yollarını öğretici bir kılavuzdur. Nitekim, Orta Okul Programının 19 ve 21 inci sayfalarında, öğretmenin sınıftaki rolü ile öğrencilerin çalışma tekniği açık bir şekilde belirtilmiştir. Aşağıya bu direktifleri cümle cümle almak ve derste yapılanları da bu cümlelerin altlarında göstermek faydalı olacaktır.

(Okul, öğrencilere metodlu ve verimli çalışma yollarını gösterecek, onları tenkidi düşünmeye sevkedecek.) S. 19.

(Okulda öğretmenin görevi öğrencilere yalnız bilgiler kazandırmak değil, onların doğru ve verimli çalışma alışkanlıkları elde etmelerine yardım etmektir.)

(Öğretmen, öğrencisini okuduğu parçanın mânâsını ve ifade ettiği ana fikirleri kavramaya, güzel parçaların zevkine varmaya, okuduğu parçada bilmediği kelimelerin mânâsını sözlüklerden arayıp bulmaya alıştırmalı, "bir meseleyi araştırırken muhtelif kitaplıkta istediği kitabı nasıl bulacağımı, okuduğu bir kitaptan nasıl not alacağını öğrencisine öğretmelidir.)

Derste yapılanlar : (Sözlüklere bakıldı, çeşitli kitaplar karıştırıldı, gazeteler incelendi.)

(... Dersin bir kısmı düşündürücü problemlere,...) S. 21.

Derste yapılanlar: (Derste sual tertibi için öğrenciler düşünmüşler, plân yapmak için aralarında münakaşa yapmışlardır.)

(Bir kısmı araştırmalara,...) S. 21.

Derste yapılanlar : (Derste çeşitli cümlelerin boş yerlerim uygun kelime ve fikirlerle tamamlamak.)

(Bir kısmı yazı tahtası,...) S. 21.

Derste yapılanlar: (Fiillerin şemasını örneklerle tamamlamak.)

(Bir kısmı ders gereçlerim incelemeğe,...) S. 21.

Derste yapılanlar: (Kitaplardan, gazetelerden faydalandırmak.)

(Bir kısmı incelme sonuçlarını sözle ifade ettirmeğe ayrılırsa...) S. 21.

Derste yapılanlar; (Birinci ve ikinci derslerdeki münakaşalar.)

(Hem dersin ereği iyi elde. edilmiş, hem de öğrencilerin dikkati dersin sonuna kadar uyanık bulundurulmuş olur...) S. 21.

Derste yapılanlar: (Dersin sonuna kadar öğrencilerde dikkatin dağılmadığı, verilen her probleme büyük bir istekle sarıldıkları görülmekteydi.)

d. Bu dersin SONUÇ'u yahut VERİMİ nedir?

Bu soruyu incelerken, akla, derhal şöyle sorular geliyor: 1 - Bir dersin bitiminde yapılacak bir soruşturmaya, acaba yüzde kaç cevap alırsak o ders verimli olmuştur, diyebiliriz? 2 - Yüzde ellinin üstünde veya yüzde yüz cevap aldığımız takdirde VERİM tamdır, diyebilir miyiz? 3 - Bir dersten edinilen bilgi beş dakikaya, beş saate, beş haftaya veya beş yıla inhisar depide ondan sonra silinip yok olacak bir bilgi ise, buna verimli diyebilecek miyiz?

Bu sorulara «evet» diyenlerle «hayır» diyenlerin, firiklerini birbirlerine kabul ettirebilmeleri hayli güç olacaktır, sanıyorum. O halde, soruların hallini bu yolda araştırmalar yapacak Pedagoji, Psikoloji lâboratuvarlarına bırakmak, burada sadece şu maddeler üzerinde düşünmek bizi dersin sonucu hakkında bir fikre götürür kanaatindeyiz:

1. Bu derste öğretmen, kendisi bir kelime veya deyimin karşılığını aramak için başvurduğu referans ve vasıtalardan öğrencilerinin de bizzat faydalanmalarını sağlamış mıdır? Buna evet, diyebiliriz.
2. Öğretmen, "sınıfta bir baskı yaparak mı, yoksa tam bir serbestlik havası sağlıyarak mı öğrencilerini faaliyete şevketti? Buna da müsbet cevap vermek lâzım geliyor. Plânların incelenmesinden de bu, pekâlâ anlaşılacaktır.

3. Hayatta ancak bir şeyler öğrenmek istiyenler sual sorduklarına göre, bu derste sual sorma faaliyetinin ağırlık merkezi öğretmende mi, yoksa öğrencilerde miydi?

   Buna da «öğrencilerdeydi» demek zorundayız.
4. Bu derste, öğrenciler, okudukları «Verimli İnsan» parçasının ana fikrini belirtebildiler mi?

   Çeşitli öğrencilerin ileri sürdükleri fikir ve yaptıkları münakşalar bize, ana fikrin anlaşılmış olduğunu göstermekteydi.
5. Öğrenciler, bu derste Fıkra, Makale, Musahabe gibi edebî türlerin ne olduklarını sezebildiler mi?

Hiç şüphe yok ki, müteakip derslerde «Zelzele, Kütahya Çinileri, Türk Denizciliği Konuşmaya Dair, Münekkit» parçalan okundukça bu türlere gene dönülecek, gene konuşulacaktır. Memleket gazeteleri ve mecmualarile sınıf gazeteleri gene ele alınıp gözden geçirileceği için bu soruya kesin olarak «evet» demeye imkân yoktur. Aşağıdaki plânlar, işte, bu düşüncelerle hazırlanmış ve uygulanmıştır.

9/1/1952 — Çarşamba

Okulu ve sınıfı: Çapa Orta Okulu - II.

Ders: Türkçe.

Süresi: 45 dakika (1 ders)

Çalışmayı idare eden: öğretmen adayı Mükerrem Kayganam

Konu: (Zelzele; Türk Denizciliği; Verimli insan; Kütahya Çinileri; Konuşmaya Dair; Münekkit) parçaları üzerinde gurup çalışmaları.

I. Konunun Ana - Hatları :
   A. Altı okuma parçasının guruplar tarafından incelenmesi,
   B. İncelenen parçaların plânlarının çıkarılması,
   C. Guruplar tarafından yapılacak münakaşaya göre, altı parçadan birinin seçilmesi.

II. İnceleme, çalışma ve araştırmalar :

A)

1. Sizin gurupunuz, …….. parçasını sessiz okusun.

2.Okuduğunuz parçada, aşağıdaki fikirlerden 2 tanesi geçmektedir. Bu cümlelerin (……) ile boş bırakılan yerlerine uygun kelimeler koyun:

a. (Lâfı tadında bırakmayıp dinliyeni bıktırır.)
b. (....., her sabah, bir gazetede, insanın gelişmeye muhtaç olduğunu haykırmaktadır.)
c. (Bütün ömrü……. veya her işi ……..bırakmakla geçen bir insanın …….olmasına imkân yoktur.)
d. (Türk…….. sanatında değişiklik yapan Selçuklardır; Türkler de gerek……... gerek …….. bakımından onu en yüksek değerine ulaştırmışlardır.)
e. (Yurdumuz, …… kuşatıldığı için onun her damlasından …….)
f. (……. ve ……..in gözledikleri saat, insanın en bulunduğu zamandır.)
g. (…….çinisinin özelliği, rengindeki……..,…….ve…….....oluşundadır.)
h. (İnsan için genel kural şu olmalıdır: ……., ……., …….....)
i. (Hemen her yerden kovulan,……hakikatte……..zekâsının……..... en fazla hizmet eden adamdır.)
j. (.....bir sürü söz söylemek can sıkar;…….gibi söze başlamak da hiç sakınmadan söz söylemek demektir.)
k. (Savaşta……. , soygunda…….ın seçtiği saatlerle……..nin seçtiği saat arasında bir……vardır.)
l. (…….. , Türk kıyılarında sefer hakkını Türk verdiğinden beri, harb olmasaydı şimdiye kadar hayli kuvvetlenecek bir…… kurardık.)

B)

1. Okuduğunuz parçanın plânı üzerinde düşünerek, aşağıdaki şemanın boş yerlerini doldurun:

Konu: ……..

I. Konunun Ana - Hatları :

II. Yardımcı Fikirler :

a) …….

b) …….

c) ……..

d) ……..

e) ……...

II. Ana - Fikri:……

C)

1. Her guruptan bir sözcü, incelediği parçayı sınıf karşısında arkadaşlarına tanıtsın, beğendiği veya beğenmediği tarafları açıklasın.

9/1/1952 — Çarşamba

Çapa Orta Okulu

Sınıfı: Orta II. Ders: Türkçe

Süresi: 45 dakika (1 ders)

Çalışmayı idare den: Türkçe Öğretmeni Haydar Ediskun

Konu:

parçası üzerinde çalışma.

I. Konu Ana - Hatları:

A. Parçanın kelime ve deyimleriyle fikirleri üzerinde çalışma,
B. Fıkra, Makale, Musahabe türlerinin sezdirilmesi,
C. Dilbilgisinden, (Yapılarına göre Fiiller) in araştırılması.

II. İnceleme, çalışma ve araştırmalar :

A)

1. Sisiz gurupunu, seçilen ……..parçasını sessiz okusun.

2. Sonra, kendi aranızda konuşup kararlaştırmak suretiyle, defterlerinize:

Parçanın kelime ve deyimleri üzerinde 1 soru;

a) Yardımcı fikirleri üzerinde 1 soru;
b) Ana - Fikir ve Ana - Duygu'su üzerinde 1 soru;
c) Parçanın Edebî Türü hakkında 1 soru;
d) Gene parçayla ilgili olmak üzere Dilbilgisinden 3 soru yazın.

B)

1. Parça, sınıfta, birisi tarafından yüksek sesle okunsun. Okuma bitince, kendisine, tertiplediğiniz soruları sorun ve münakaşa edin.
2. Dağıtılan gazetelerde hangi yazıların Fıkra, hangilerinin Makale veya Musahabe olduklarını gösterin.

Not: Bu Ana - Hattın incelenmesi sırasında (N. S. Banarlı'nın, A. Ertan'ın, T. N. Gencan'ın eserleriyle çeşitli Okuma Kitaplarından faydalanılacaktır.)

C)

1. Parçayı yüksek sesle okuyana Dilbilgisi sorularınızı sorun. Alacağını cevapları münakaşa edin.
2. Bundan önceki derslerinizde (Yapılarına göre İsimler) ve (Yapılarına göre Sıfatlar) için hangi tarifleri yaptınızsa (Yapılarına göre Fiiller) için de ayni tarifi yapın.
3. Yapılarına göre Fiillerin bir şemasını çizin.

Not: Bu Ana - Hattın incelenmesi sırasında T. N. Gencen'ın, K. Demiray'ın, M. S. Sander'in, N. H. Onan'ın, H. Ediskun ile B. Dürder'in Dilbilgilerinden faydalanılacaktır.)

Tedrisat Mecmuası, S.7, Ocak 1952, s.22-28

3.66. OKULDA PRATİK ÇALIŞMALAR: TÜRKÇE DENEME DERSLERİ

Dersi verenler:
Türkçe Öğretmeni: Ali ERTAN
Öğretmen adayı: Nezahat İLKE

9.1.1952 çarşamba günü saat 14.15 de Eğitim Enstitüsünde, Uygulama Ortaokulu üçüncü sınıf öğrencilerine ikinci dersanede verilen Türkçe deneme derslerindeki çalışmaları anlatmaya çalışacağız.

Derslerden sonra aksıyan veya verimli görülen taraflarımızın gösterilmesi için, dersi takibeden öğretmen ve İlköğretim müfettişleri arkadaşlarımızın mütalâalarına müracaat edildi. Sayın meslektaşlarımızın bizleri uyartıcı, yapıcı, yol gösterici fikirlerinden dolayı kendilerine, burada, Enstitümüz adına teşekkürü bir vazife biliriz.

Dersin konusu nasıl seçildi? Ortaokul III. sınıf Türkçe kitabında «edebî türler» e ait çeşitli okuma parçaları vardır. «Bu parçaların hangisini beğenerek seçelim?» diye düşündük. Uygulama orta okulumuzun III. sınıfında edebî türeler için yıllık plânda ayrılmış olan zamanı gözden geçirdik. Hikâye ünitesi bitmek üzeredir. Beş yıldanberi bırakmış olduğumuz, hiçbir fark gözetmeden Türkçe kitabındaki parçaları sıraya göre okuma usulüne tekrar dönemezdik. Orta okul müfredat programını gözden geçirdik: (Öğretim konuları dağınık dallar ve parça parça bilgiler hâlinde değil; birbiri ile sıkı ilgisi ve hayatla yakın münasebeti bulunan üniteler hâlinde istenmelidir.) S. 31 Madde: 14 direktifinden de dışarı çıkamazdık. O halde ne yapmalı idik?

Biz istedik ki, öğrenciler konularını bu sefer kendileri beğensinler; kendi işliyecekleri konuları kendileri seçsinler. Bu maksatla bir anket yapmayı düşündük. 34 mevcutlu sınıfta 31 öğrencinin hikâyeden sonra, çeşitli türlerden «Komedi» türünün işlenmesi için rey verdiklerini gördük.

Bunu niçin istediklerini araştırınca şunu anladık:

Nisan ayı başında temsil edilmek üzere bu sınıfa bir komedi verilmişti. Binaenaleyh, bu ankete 31 öğrencinin komedi türünü okumak üzere rey vermeleri «bu

ihtiyaç» tan doğuyordu. Deneme dersimizin konusunu sahne eserlerinden seçilecek parçalara yöneltmeyi doğru bulduk. Bu yolla konu seçilmesi, pedagojik düşüncelere de uygundu. Öğrencileri faaliyete sevketmek için lüzumlu bulunan hareket noktasını ele geçirmiştik. Sahne eserlerinden tiyatro ünitesi yıllık plâna göre Mart ayında işlenmesi lâzım geliyordu. Halbuki öğrencilerin o günkü ihtiyaçları, bu üniteyi yukarda arzedildiği gibi zamanından iki ay önce işlemeyi icabettirmişti. «Öğrencilere bu konu değil; bizim istediğimiz konuyu inceleyeceğiz» diyemez, onların ihtiyaçlarını köstekleyemezdik. 34 kişilik sınıfın 31 rey alan konuyu elbette tercih edecektik. İşte bu ihtiyaçlardan birinci dersin konusu Türkçe III. kitabındaki «Kibarlık Budalası» olarak, ikinci dersin konusu da Molyer'in diğer eserlerinden seçildi.

Orta okul programında da şu direktifleri okuyoruz:

(b — Çalışmalardan evvel dikkatli bir plân hazırlanarak yapılacak işler üzerinde vazıh bir fikre varılmalı,)

(e — Öğretmen ve öğrencilerin devamlı tenkitleriyle çalışmaların değerlendirilmesi ve guruplar arasındaki çalışmalarda iyi bir iş bölümü sağlanmalıdır) Ortaokul programı S. 49.

(Kibarlık Budalası ve Molyer'den seçme sahneler) in sınıfta temsili bu direktiflere uygundur. Bu yazının sonundaki 1. ve 2. numaralı plânlar da bu ihtiyaca kargılık olarak tertiplendi, iki ayrı saatte ayni dersanede, ayni öğrencilere uygulanan bu iki plân, haddizatında, bir bütün plânın parçalanmış şeklinden başka bir şey değildir.

Birinci plân (Kibarlık Budalası) parçasının 1) Kelime, deyim ve terimler, 2) Şahısların karakterleri, 3) Ana fikir - ana duygunun çıkarılması ve sahne eserlerinin temsili için yapılan bir hazırlık çalışmasıdır.

İkinci plân, birinci plâna dayanan 1) Tiyatro ile ilgili teknik kelimeler üzerinde araştırmalar, 2) Molyer'den seçilmiş çeşitli sahnelerin sınıfta temsili, 3) Temsil edilen sahnelerde şahısların karakterleri üzerinde çalışma, 4) Bir sahne eseri ile hikâye arasındaki farklar.

Sınıfta yapılacak faaliyetten önce ne gibi çalışmalar yapıldığını açıklayalım:

1. Molyer'in sahne eserlerinden, ortaokul III. sınıf seviyesine uygun sahneler seçildi.
2. Seçilen bu sahneler, 6 gurupa ayrılmış bulunan öğrencilere verildi. Kendi aralarında rol dağıtımı yapmaları sağlandı.
3. Bu suretle sınıftan her öğrenci, bir rol almış oldu. Çalışma başladı.

Dersin gayesi:

Biz, öğrencileri Türkçe kitabının dar çerçevesi içinden çıkararak ortaokul müfredat programının S. 45 de bulunan: (fırsat düştükçe batı yazınına ve tercümelere seviyenin gerektiği kadar temas ettirme...) direktifine göre hareketi düşündük. Bundan başka gene programın şu işaretlerinden faydalandık:

(g — Edebî değeri olan bir eseri veya metni, topluluğa zevkle dinletecek şekilde yüksek sesle okuyabilmek ve bu suretle artistik okuma alışkanlığını edinmeye başlamak.) S. 51

(a — Değerli yazarların eserlerini okumaktan zevk almak ve böyle eserler üzerinde bilgisini arttırmak.) S. 47.

(Sesi, olayın özelliklerine göre ayarlamak. Bu surete mânayı dinleyicilere sezdirmek.) S. 51.

(e — önceden hazırlanan bir metnin dinleyicilerin ilgisini çekerek okuyabilmek.) S. 51.

(Kelimeleri doğru, şiveye uygun, konuşur gibi, lüzumsuz işaret ve hareket yapmadan ve vurgulara dikkat ederek..,) S. 50.

Bu çalışmada, öğrenciler; ele aldıkları dramatik eserlerde şahısların yerine kendilerini koymaları, onların türlü hareketlerim temsil etmeleri dersin önemini bir kat daha arttırıyordu.

Yukardaki maddelere dayanarak öğrencilerimize serbest konuşma alışkanlığını verme yoluna gidilecektir. Esasen: (Türkçe dersleri bir bilim gibi değil; bir sanat gibi öğretilmelidir) ve (Dersler «teorik» olmaktan çok «pratik» bir şekilde geliştirilmelidir.) S. 45 maddeleri de bizden bunu istemekteydi.

Dersin gayesi müfredat programının direktiflerine göre bu suretle belli olduktan sonra dersin işlenmesi ne şekilde olmalıydı?

Dersin işlenmesi: Gayeye ulaşmak için hazırladığımız plânı nasıl uygulamalıydık?. Öğrencileri, yaparak ve yaşıyarak öğrenmeye nasıl yönetmeliydik? Elimizdeki plân taslakları buna yeter derecede cevap verebilecek miydi?

Birinci dersteki faaliyet:

(Kibarlık Budalası) sessiz olarak okundu. Olayın nerede ve kimler arasında geçtiği araştırıldı. Sözlüklere bakıldı. Bilinmiyen kelime, terim, deyim ve teknik kelimelerin mânaları defterlerine yazdırıldı. Mösyö Jurden'in, Felsefe Hocasının karakterleri çıkartıldı. Guruplar arasında münakaşa edildi. Parçanın (Ana fikri - Ana duygusu) kısaca belirtilerek ortak bir sonuca varıldı. Bu sonuç defterlerine yazdırıldı. Bütün bu çalışmalarda öğrenciler faal, öğretmen nâzım, onların noksanlarını tamamlayıcı, yol gösterici idi.

İkinci dersteki faaliyet:

Birinci dersin genel kavramı yoklandı. (Tiyatro, sahne, sahne eserleri, temsil etmek, karakter, aktör, rol, rejisör, suflör, jest, mimik) gibi mânaları bilmiyenler kelimeleri sözlüklerden aradılar, defterlerine kaydettiler. Sıra her gurup tarafından hazırlanmış bulunan sahnelerin sınıfta temsiline gelmişti. Öğretmen fazla konuşmıyacak; sadece plâna göre öğrencilerinin müşküllerini halledecek;(öğretmenliğin söylemekten çok söyletmek sanatı olduğunu) bilecek; öğrencilerini daima bu yola sevkedecekti.

(Jest, mimik) kelimelerinin, sınıfta, örneklerle gösterilmesi istendi. Türlü hareketlerle yapılan tarifler, öğrencileri harekete getirmişti.

Birinci gurup: (Zoraki hekim)den S. 7 – 11 deki, II. inci sahne (kavga sahnesi) ortaokul programlarının S. 48 e göre (metnin alındığı eseri ve yazıyı kısaca tanıtması) birinci guruptan bir öğrenci tarafından yapıldı. Rol alanlar kendilerini ayrı ayrı takdim ettiler. (Kavga sahnesi) nin oynanması üç dakika sürdü.

Diğer beş gurup (başkasının okuduğu bir parçadan ana fikir çıkarmak. S. 51 F. Maddesi) yapılan çalışmaların sonuçlarını, rol alanların oynama noksanları olup olmadığını münakaşa etti.

İkinci gurup: (Gülünç Kibarlık) tan S. 11-15 deki 5, 6, 7 inci sahnelerce rol alanları, bu guruptan başka bir öğrenci ayrı ayrı takdim etti. Suflörlerinin yardımı ile üç dakikada oynadı.

Diğer guruplar, şahısların karakterlerini çıkardılar. Münakaşa ettikten sonra, müşterek sonuçları defterlerine geçirdiler.

Üçüncü gurup: (Tartüf'den S. 93 -98 deki 6 ve 7 inci sahnelerin oynanması beş dakika sürdü.) Temsilden sonra, bu sahnedeki her aktör rolünü ve oynadığı şahsın, karakterini açıkladı. Diğer guruplar, bu karakterleri ve aktörlerin yürüyüş, oturuş, ve kalkışlarını etraflı tartışmalarla tesbit ettiler.

Dördüncü gurup: (Haydar Ediskun-Baha Dürder) tarafından Molyer'den adapte edilen Zoraki Meslek piyesinin 11 inci sahnesini üç dakikada oynadı. Bu sahneden çıkan ana fikir, parçayı oynıyan aktörlere söylettirildi. Varılan sonuç, bütün gurupların defterlerine kaydettirildi.

(Beşinci ve altıncı gurupun çalışmaları bu ders saatine sığmıyacağı düşünülerek, ilerde, sınıflarında oynanmak üzere geri bırakıldı).

Türlü yollardan gidilerek, öğrencilerin topluluk önünde güzel konuşma, güzel okuma, doğru münakaşa edebilmeleri, bu suretle bir kere daha denenmiş oldu.

Evvelce öğrenmiş bulundukları hikâye bilgileri ile bu iki derste öğrendikleri sahne eserlerini temsil etme bilgileri mukayeseli olarak, kısaca, kendilerine bulduruldu. (Öğrencilere güzel eserlerin güzelliğini duyurmak suretiyle onları estetik değerler üzerinde düşündürmek) S. 45.

(Okul öğrencilere fikirlerini, duygularını türlü yollardan ifade etme imkânını vermelidir.) S. 19.

Bu direktiflere uyularak temsil edilen bu sahnelerden herhangi birisinin hikâyeye çevrilmesi ev vazifesi olarak verildi.

Sonuçların yoklanması: İki 45 dakikalık okuma dersinde öğrenilen, sezilen yaparak ve yaşayarak öğrenmeden elde edilen sonuç ne olmalıydı? Bunu türlü yollardan tesbit etmek mümkündür. Biz, bunu yazılı yapmaktan ziyade, dersi takibeden sayın meslekdaşların gözleri önünde sözlü olarak yapmayı daha lüzumlu bulduk. İşte aşağıda tetkikinize arzettiğimiz plânlar, buraya kadar tafsilâtını verdiğimiz 1 ve 2 numaralı plânlardır.

Sınıf : Ortaokul III.
Ders : Türkçe.
Süresi : (45 dakika, 1 ders)
Çalışmayı idare eden : Türkçe öğretmeni Ali Ertan.
Konu : Okuma: (Çeşitli sahne eserlerinin okunması).

I. Konunun ana hatları:

Tiyatro ile ilgili teknik kelimeler üzerinde araştırma;
Molyer'den seçilmiş çeşitli sahnelerin sınıfta temsili;
Temsil edilen sahnelerde «olay» şahısların karakterleri üzerinde çalışma;
Bir sahne eseri ile hikâye arasındaki farklar.

II. Araştırma, inceleme ve çalışmalar:

A)

1 — (Tiyatro; sahne; sahne eseri; "temsil etmek; karakter; aktör; rol; rejisör; suflör; jest; mimik) kelimelerinin çeşitli mânalarını sözlüklerden arayın.

NOT : Bu kelimelerden bazılarına «teknik» kelimeler deyip diyemiyeceğinizi, diyebilirsek hangileri olduğunu söyleyin.

B)

1 — (Arkadaşlarınızdan dört gurup, sınıfta size, Molyer'den seçilmiş dört sahneyi temsil edecekler) sözünden ne anlıyorsunuz, kısaca söyleyin.

a — Şivelerinin doğru yahut yanlış olup olmadığına;

b — Jest ve mimiklerinin sözlerin mânasına uyup uymadığına;

c — Hareketlerinin yani (yürüyüş, oturuş, kalkışlarının) rollerine uygun olup olmadığına; bakarak temsilin (güzel veya çirkin) yahut (iyi veya fena) taraflarını belirtin.

C)

1 — Sınıfta, temsil edilerek sahnelerin:

a — Konularını;

b — Tiplerinin karakterlerini;

c — «Ana fikir» veya «ana duygu» larını, kısaca kaydedip arkadaşlarınıza anlatın.

D)

1— Bir «hikâye» ile bir «tiyatro eseri» arasındaki:

a — Yazılış özelliği;

b — Gayeleri bakımından gördüğünüz farkları kısaca söyleyin.

2— Bir «hikâye» yi bir «tiyatro eseri» ni bir «hikâye» haline nasıl getirebiliriz? Düşünüp anlatın.

Sınıf: Ortaokul III. Ders: Türkçe

Süresi : 45 dakika (1 ders) Çalışmayı idare eden: öğretmen ,adayı Nezahat İke

Konu: Okuma (Kibarlık Budalası)

Konunun ana hatları:

Kelime, deyim ve terimler üzerinde çalışma;

Parçadaki şahıs karakterleri üzerinde araştırma;

(Ana fikir) veya (ana duygu) yu bulma.

Araştırıma, inceleme ve çalışmalar:

— (Kibarlık Budalası; İlm-i ahlâk, talim etmek; ilm-i hikmet-i tabiiye; anasır; mahreç; alâim-i semâ; kâr etmemek; maval okumak; hassa; ahval; feylesofça idare etmek) kelime, deyim ve terimlerinin karşılıklarını kitabınızın (açıklamalar) bölümünden yahut sözlüklerinizden bulun.

— Bulduğunuz karşılıkları parçadaki yerlerine koyarak cümlelerdeki mânanın bozulup bozulmadığını araştırın.

— (74) üncü sahifede (Maval okumak) kelimesi yanında (Argo) sözünden anladığınızı söyleyin.

— Yazar, (44) üncü satırda: (beş sesli harf vardır) diyor; bu sözü doğru bulup bulmadığını açıklayın.

B)

1— Parçadaki «olay» ın nerede ve kimler arasında geçtiğim araştırın.

2— Mösyö Jurden, Felsefe Hocasına kendini nasıl bir adam olarak tanıtmaktadır? (O satırları bulup arkadaşlarınıza, sınıfta, yüksek sesle okuyun.)

3— Mösyö Jurden'in (canım istediği vakit, stediğim gibi, istediğim kadar öfkelenmeliyim.) sözünü doğru bulup bulmadığınızı münakaşa edin.

4— Felsefe hocasının öğrettiği şeyler karşısında Mösyö Jurden duygularını hangi cümlelerle açığa vuruyor?.

5— Felsefe hocası'nın karakterini nasıl sınırlandırabileceğinizi düşünün.

6— Mösyö Jurden ile Felsefe hocasının karakterlerini bir iki cümle ile belirtin.

C)

1— Parçanın ana fikrini veya ana duygusunu kısaca söyleyin.

2— Bu tiyatro eserini temsil etmek isteseydiniz, siz, hangi rolü almak isterdiniz? Niçin?

Tedrisat Mecmuası, S.9, Nisan 1952, s.22-28

3.67. HARF DEVRİMİNİN 25 İNCİ YILDÖNÜMÜNÜ KUTLARKEN: YENİ YAZI

Falih Rıfkı ATAY

Dil tarihimizde yazıyı değiştirmek, imlâyı değiştirmek kadar eski olsa gerek. 1870 ten önce Ali Suavi Lâtin yazısını almak istiyenlere karşı, Arap yazısının din yazısı olduğunu iddia edenlere cevap vererek:

— Bu bir akıl işidir, dinle ne ilgisi var? Bir millet, okuma yazmayı kolaylaştırmak için istediği yazı şeklini seçebilir, demişti.

Fakat Ali Suavi'nin kendisi Türkçede, güç okuyup yazmanın yazı veya imlâ değil, dil meselesi olduğu kanaatinde idi. İngiliz ve Fransız imlâsını misal göstererek, Lâtin yazısının doğru yazma güçlüğünü ortadan kaldırmayacağını ileri sürüyor:

— Çünkü biz halkın anlamadığı kelimelerle yazıyoruz. Asıl iş bundadır. İngilizcede bir "a" harfi birkaç türlü okunur, Fransızcada biç okunmayan lüzumsuz harfler çoktur, kelimeler İngiliz ve Fransız halkının bildiği dilden olduğu için onlarda bizde olduğu kadar zorluk çekilmiyorsa da yine imlâ meselesi vardır, diyordu.

Bir hayli zaman kelimeleri hece harflerde daha kolay okutmak denemesi ile geçti. Bu denemenin iflâs etmesine sebep, Arapça ve Farsça kelimelere dokunulmaması idi. Halbuki güç okunan veya biç okunamayan kelimeler de Türkçe olmayanlardı. Eski yazıyı bilmiyenlere iki misal vereyim: bugün "gittim" diye yazdığımız kelimeyi biz çocukluğumuzda "gtdm" yazardık. Sonraları "gitdim" yazmağa başladık. Şimdi "teceddüt" yazdığımız kelime ise sonuna kadar "tecd" kalmıştır.

Enver yazısı bu arada çıktı. Enver yazısı yalnız Harbiye Nezaretinde kullanılmakla beraber, Lâtin yazısı kadar inkılâpçı bir hareketti, fakat manasızdı. Arapça, Farsça ve Türkçe bütün kelimeler eski yazı ile ayrık harflerle yazılıyor ve her sessizin önüne bir sesli konuyordu. Tanin gazetesinin bir köşesinde her gün yeni yazı ile bir haber çıkardı. Eğer birinci dünya harbi olmasaydı, Enver kendi yazısını umumileştirebilecek miydi, bilmiyorum. Fakat radikal bir çare aranmak ve bulunabilirse devlet otoritesi ile tatbik edilmek yolu açılmıştı. Şeriatçiliğin yazı ile ilgisi kesilmişti.

Atatürk yazı ve dil işlerini geç ele almıştır. Biz bazı arkadaşlar gazetelerde Lâtin alfabesi ile Türk yazısı meselesinin halledilmesini tartışıyorduk. Hüseyin Cahit Yalçın bu bahiste bizden daha eskidir, İstanbul gazetecileri İzmir'e geldikleri vakit Yalçın Atatürk'e niçin Lâtin yazısını almadığını sormuş ve kendisinden ters bir cevap almıştı. Atatürk sonraları bize bu cevabının sebebini şöyle anlattı:

— Hüseyin Cahit bana vakitsiz bir iş yaptırmak istiyordu. Yazı inkılâbının zamanı daha gelmemişti.

Nitekim şartların olgunlaştığını görünce Atatürk harekete, geçti. Alfabe komisyonunda ben de üye idim. Çalışmalarımızın neticesini İstanbul'a götürüp Dolmabahçe Sarayında Atatürk'e ben anlatmıştım.

Komisyonda yazı değiştirmek lâzım mı, değil mi tartışmasını çabuk atlatmıştık. Fakat harflerin seçilmesinde yalnız Türk kelimelerini esas tutanlarla Osmanlıcadaki yabancı kelimelerin bütün söyleniş haklarını verecek harfler ve işaretler bulundurmak fikrini ileri sürenler arasında anlaşmazlık uzun sürdü. Biz Türkçü ve Türkçeciler sade bir alfabe istiyorduk, Arap söyleyişinin de, eğer Arapça kelimeler de dilde kalacaksa, bu yeni kalıp içinde eriyip kaybolması doğru olduğunu iddia ediyorduk. "q" harfini bu sebeple reddetmiştik; Türkçe kelimeler için "k" harfi yetiyordu. Alfabe tasarısının, işaret çokluğundan, bir de Lâtin yazısı geleneğine pek aykırı bir iki harf seçilmiş olmasından başka kusuru yoktu.

Tasarıyı Dolmabahçe Sarayında Atatürk'e götürdüm. Uzun uzadıya inceledi, beğendi ve bana:

— Yeni yazıyı ne kadar zamanda mekteplere ve halka mal etmeği düşünüyorsunuz? diye sordu.

— Arkadaşlar beş yıl ile on beş yıl arasında bir mühlet düşünmektedirler. ilk okullarda ilk yıllarda iki alfabe birlikte okunmalı, gazeteler yarım sütundan başlıyarak yavaş yavaş bütün metni yeni yazıya çevirmeli, diyorlar. Bununla beraber bir mühlet tesbit etmek ve tatbik şekillerini tayin etmek Komisyonun vazifesi değildi, cevabını verdim.

— Ya üç ayda, ya hiçbir zaman! dedi.

— Üç ayda mı? Yüzüne baka kalmıştım.

— Çocuğum, dedi, gazetelerde beş yıl sonra yalnız yarım sütun mu eski yazı kalacak? herkes o yarım sütunu okur. Bu beş yıl içinde harp gibi bir buhran çıkarsa bizim yazı da Enver yazıının âkibetine uğrar.

Sarayburnu gecesinde halka yeni yazıyı ilân etti. Binlerce kişilik bir kalabalık içindeydik. Küçük kâğıtlar üstüne yeni yazı ile yazdığı ilk nutkunu ben okumuştum. Bu nutku İstanbul'daki inkılâp Müzesi'ne hediye ettim. İlk alfabenin çok olan işaretleri bu denemede görülür.

Atatürk yeni yazıyı halka mal etmek için Anadolu seyahatine çıkınca işaretlerin güçlüğünü gördü ve hepsini kendiliğinden kaldırmış olarak Ankara'ya geldi. Yeni yazı, şapka gibi, halka mal olmuş, Büyük Millet Meclisi'ne yalnız Kanununu yapmak vazifesi kalmıştı. Millet mekteplerini açmak üzere iken Ölen rahmetli Millî Eğitim Bakanı Necati, yeni yazı ile imza atmağı henüz öğreniyordu.

Atatürk eski yazı ile okuma yazma öğrenmenin güçlüğünden ve yeni yazının hemen tahta başında bir köylü çocuğuna kısa bir zamanda adını yazdırıvermek kolaylığından, sonra da okur yazar nispetinin henüz pek az olmasından faydalanmıştır. Millet mekteplerinden okur yazarlık vesikası alan vatandaşların sayısı, birkaç ay içinde, eski yazı ile okur yazarların sayısını aşıvermişti!

Türk Dili, C.2, S.23, 1 Ağustos 1953, s.717-719

3.68. LÂTİN ALFABESİNDEN TÜRK ALFABESİNE

Faik Reşit UNAT

Atatürk devrimleri bütününün en önemli unsurlarından biri olan harf değişmesi, 25 inci yılını doldurmak üzere bulunuyor. Millî varlığımızın sarsılmaz temeli olan güzel dilimize özelliğini kazandıran, arınmasında büyük bir rol oynamış ve oynıyacak olan Türk alfabesini, bizim gibi gelecek Türk nesilleri de, Atatürk'ün bir eseri olarak kabul edecekler ve O'nun bıraktığı her devrim emaneti gibi bütün özenlerile esirgemeği kendilerine bir boyun borcu bileceklerdir.

Lâtin harflerini, Atatürk'ten önce de Türk diline uygulamak istiyenler, bunun için projeler hazırlıyanlar, teklifler yapanlar, ortaya çeşitli uygulama örnekleri koyanlar olmuştur. Bu hareketler arasında Lâtin alfabesinin yarı-resmî yer aldığı işler de yok değildir. Fakat bunların büyük bir kısmı dar bir alanda katmış, çok defa ilgi çekmemiş, hoş görülmiyen, dinî ve millî taassup duygularına batan yenilikler diye millî vicdanın benimsiyeceği yabancı hareketler sayılmıştır. Ancak Türk milletinin kayıtsız şartsız bağımsızlığına kavuşmasından sonra, mânevi varlığımızı bize yabancı ve aykırı etkilerden kurtararak her anlamile Türkleştirmek şuurudur ki, Atatürk'ün küçük bir işaretile Türk diline kendisinin olan ve her devrim hamlesinde olduğu gibi, Türkü Batı medeniyeti topluluğuna katan bir alfabeyi, benzeri olayların hiçbirinde görülmiyen bir kolaylık ve çabuklukla benimseyip kullanmak ve yaymak imkânını vermiştir. Lâtin esasından alınmış Türk alfabesi bir gerçek olmuştur. Kültür tarihimizin çok önemli bir faslını teşkil ettiği şüphesiz bulunan bu hareketlerin karşılaştıkları çeşitli maddi ve mânevi güçlükler, üzerinde dikkatle durulmağa ve çalışılmağa değer bir konudur. Fakat bir dergi yazısının sınırlarını çok aşan böyle bir incelemeyi uzmanlara bırakarak, bu yazımızda sadece Lâtin alfabesinin Türkçeleşmesi konusunu kuş-bakışı gözden geçirmekle yetineceğiz.

Lâtin harflerinin Türkiye'de ve Türk dilinde ilk uygulanışını, harf devrimimizden iki yüz yıl kadar önce, Türk matbaasının ilk kurucularından Müteferrika İbrahim Efendinin yabancılara Türkçe öğretmek amaciyle hazırlatıp bastırdığı (1730) bir gramer kitabının sonuna eklenmiş bulunan konuşma örneklerinde yer almış görmekteyiz. Yine o esere eklenmiş bir cetvel de, harflerin her iki yazıdaki karşılılıklarını göstermektedir.

Menenski'ye göre Holdermann, De Saussure'e göre de o zamanki Fransız Büyük Elçiliği tercümanı Dulaurier tarafından yazıldığı ileri sürülen ve Fransız başbakanı Kardinal De Fleury'ye ithaf ile basılmış bulunan bu anonim eserin mahiyeti ne olursa olsun, Müteferrika'nın hususî malı da olsa, ilk Türk matbaasında bu şekilde Türkçe ibarelerin Lâtin harflerile de yazılarak basılmasının o çağ devlet büyüklerinin bilgisi ve muvafakatı dışında yapılabileceği düşünülemez. Bunun için kitabın dizilmesinde ve basılmasında büyült payı bulunan Müteferrika'yı bu eserle Türkçe Lâtin alfabesinin sistemlenmesine, memleketimizde matbaanın kurulmasında olduğu gibi, ilk hizmet edenler arasında saymak, Batı medeniyetine ilk yönelme kımıldanılarının desteği olan Nevşehirli Damat İbrahim Paşa'yı da bu teşebbüse cesaret vermiş olan ileri fikirli bir adam diye anmak yanlış bir fikir sayılmaz sanırım.

Lâtin harflerinin dilimizde yarı-resmî bir uygulama alanı da telgraf haberleşmeleri olmuştur. Telgraf hatları memlekete yepyeni bir dil kapitülâsyoniyle birlikte gelmişti. Simsarlar telgraf makinelerinin Türkçe haberleşmeye elverişli olmadığını ileri sürmüşler ve telgraflaşma dilini Fransızca olarak devlete kabul ettirmişlerdi. Böylece devlet telgrafhanelerini dolduran Fransız memurlarına ve genişliyen yabancı dil nüfuzuna karşı içten içe ayaklanan millî duygu, Mustafa Efendi adında bir zatta ilk kahramanını bulmuş ve Mustafa Efendi 16 ağustos 1855 te Edirne telgrafhanesinin ilk açıldığı gün, kendi hazırladığı alfabeyle ilk Türkçe telgrafı devlet merkezine çekmişti. Lâtin harfleri sistemine dayanan bu Türkçe ilk Mors alfabesinin, harf devrimine kadar Türkçe telgraf haberleşmelerinde kullanılması, Türk telgraf merkezlerine Lâtin alfabesile yazılmış olarak verilen Türkçe metinlerin de tellenmesine imkân sağlamış ve böylece Türkçe, Lâtin alfabeyi yarı-resmî, fakat pek sönük bir şekilde bir kenarda yaşatmıştır. Milletlerarası posta ve telgraf anlaşmaları da merkez isimlerinin Lâtin harflerile yazılmış şekillerinin tesbitini zaruri kıldığından, Lâtin alfabesinin pek dar bir alanda da olsa önceden devlet işlerinde kullanılması yolunu açmıştır.

Lâtin alfabesinin Türk dilinde genel olarak uygulanmasının sağlıyacağı faydalar hakkındaki ilk işaretin, Tanzimat çağının yetiştirdiği seçkin kültür adamlarından biri olan Münif Paşa'dan geldiğini görmekteyiz. Cemiyet-i İlmiye-i Osmaniye'nin kurucusu, 1862 de vermiş olduğu bir konferansta meseleyi ele alıyor, Arap harflerile okuyup yazmanın çeşitli güçlüklerini ve bundan milletçe gördüğümüz zararları sayıp döktükten

sonra, bilhassa halk kütlelerinin kolay ve çabuk eğitiminde, kolaylıkla yayınlar yapılmasında Avrupalıların kullandıkları yazının çeşitli iyiliklerini söylüyor. Fakat maksadını açıkça bildiremiyor. Bir yıl sonra yine Azerî Türk yazarlarından Mirza Feth Ali Ahundof'un, Arap alfabesine dayanan o günkü Türk alfabesinin ıslahı için hazırladığı bir teklifle İstanbul'a gelip bunu sadrazama sunması ve bu projenin Cemiyet-i İlmiye-i Osmaniye'nin incelemesine sunulması, Münif Paşa'ya bu konuda tekrar fikirlerini savunmak imkânını veriyorsa da, cemiyetten verimli bir karar alınamıyor, Ahundof'un alfabesine de ancak öteki İslâm yazıları arasında bir yer ayrılması dileğile, bahis kapanıyor.

Ali Suavi'nin de alfabeyi ıslah taraflısı olduğu söylenir. Bizim fikir adamlarımız o sırada bu konunun lehinde aleyhinde tartışırlarken müspet olarak müsteşrik Redhouse'un Türkçeden İngilizceye büyük sözlüğündeki Türkçe veya Türkçede kullanılan başka asıllı bütün kelimeleri Lâtin harflerile tesbit etmiş bulunması ve böylece dâvanın lehinde en inandırıcı debileri vermiş olması herhalde Lâtin harfleri taraflısı olanların gözlerinden kaçmış olacak ki, bunun üzerinde durulmamış, o dilcinin yaptığı bir transliterasyondan fazla değer alamamıştır.

İkinci Abdülhamit devrinin sonlarında, Selanik'te ordu erkân-ı harbiyesinde kolağası Mustafa Kemal'in de Lâtin harfleri taraflısı olduğunu, düşüncelerini ve zarureti kendi meslekî çevresinde savunduğunu bilmekteyiz. Meşrutiyetin ikinci ilânından (1908) sonra da dâvanın baş savunanı Tanin başyazarı ve İstanbul mebusu Hüseyin Cahit Yalçın'dır. Dr. Abdullah Cevvdet, Celâl Nuri Beyler de bu dâvayı tutmaktadırlar. Fakat ne yazık ki ilmî ve edebî muhit mensuplarından, hükümeti idare edenlerden, halk kütlelerinin yetişmesinde sorumlu olanlardan hiçbiri bu fikri tutmamakta, ıslâh-i huruf veya tâdil-i huruf adı altında harfler veya imlâ kuralları üzerinde yamama, yarım tedbirlerle enerji harcamaktadırlar. Balkan savaşından sonra Harbiye Nazırı olan Enver Paşa'nın birçok zaman ve para israfına mal olan huruf-i munfasıla'sı bu cehd ve temayülün devlet zoruyla uygulanmış en karakteristik bir örneğidir. Fakat teşebbüsün tam bir iflâsla sonuçlandığı da ortadadır.

Lâtin harflerini Müslüman Arnavut okullarında öğretmekte dince bir sakınca olup olmadığını soranlara, Meşrutiyet devri şeyhülislâmı : " Mesaağ-i şer'î yoktur" demiş; 1923 şubatında İzmir'de toplanan birinci iktisat kongresi başkanı rahmetli Kâzım

Karabekir Paşa da, Lâtin harflerinin kabulü için bir üyenin verdiği takrire temas ederek, Lâtin harflerinin alınması İslâmlığı bırakmakla bir sayılır demeğe getirmişti. Bu gibi sözler, gerçeği ve Türk milletinin ihtiyaç ve eğilimlerini anlıyamıyanların Türk harf devriminden önceki günlerdeki görüş ve anlayışlarını belirtmeleri bakımından dikkate değer örnekler oldukları için hatırlatmağı faydalı buldum. İzmir iktisat kongresi başkanı, büyük Türk mucizesinin yaratıcısının, o tarihten daha beş yıl önce Karlsbad su şehrindeki istirahat günlerinde kafasında sistemleşmeğe başlıyan Türk devrimlerine ait tasavvurlarını sezebilmiş olsaydı, hiç şüphesiz bu kadar geniş bir inkâra sapmayacak ve Türk milletinin yine o tarihten beş yıl sonra iki üç ay içinde yedisinden yetmişine kadar elbirliğiyle başardığı bu devrim hamlesinin millî hayatımız ve irfanımız için ne verimli sonuçlar sağlamağa imkân hazırlıyacağını düşünebilecekti.

Cumhuriyetin ilâniyle başlıyan devir, memleketimizde mânevi kurtuluşun her safhasında görüldüğü gibi, yazı meselesinde de milletçe Batı medeniyeti bütününe katılma arzu ve iştiyakının her gün biraz daha çoğaldığı bir dönem olmakta gecikmedi. Bununla beraber boş birtakım gerekçelere dayanarak Lâtin harflerine karşı cephe tutmak istiyenler, dâvayı çürütmeğe kalkışanlar da görüldü. Bunlar yazılariyle, eserlerile, sözlerile, Lâtin alfabesine yönelen eğitimi sarsmağa çalışıyorlardı. Ziya Gökalp Türkçülüğün Esasları ile Türk devriminin ideolojisini ve programını yaparken bu konuya hiç dokunmamış, tarafsız kalmıştır. Dâvanın kuvvetli taraftarlarından muharrir Celâl Nuri'nin 1914 te Tarih-i Tedenniyat-ı Osmaniye ve Mukadderat-i Tarifeiye'sinde "Lâtin hurufu hem pek tabiî, hem de Türkçe lisanının tahririne pek müsaittir. Bu harflerin kabul edilmemesi için serdolunabilecek veya olunan itirazat o kadar adîdir ki münakaşasına bile tenezzül etmeyiz" (s. 86) diyerek belirttiği inancı zayıflamış, Türk İnkılâbı (1926) adı altında yayımladığı yeni eserinde "Fevri bir kararla Lâtin elifbasını kabul ederek favzavî bir halet ihdas etmeden, bütün kitaplarımızı anbara atmadan ise beynelmilel hurufu iptida muavin elifba olmak üzere alalım" (s. 176) tavsiyesinde bulunmağa başlamıştı, böylece karşı cephedeki birtakım ara bulucuların görüşlerine tercümanlık ediyordu. Bütün bunlara rağmen memleket içinde ve dışında birçok aydınlarımız Lâtin harfleri dâvasını millî irfan seviyemizin yükselmesinin temel şartı görmekte ve fikirlerini, her vesile ile yaymak yollarını aramakta idiler. Cumhuriyet devrinin ilk Maarif bütçesi 1924 şubatında Büyük Millet Meclisinde konuşulurken, ikinci Büyük Millet Meclisinin genç ve aydın bir milletvekili, Şükrü Saraçoğlu, halk kütlelerinin cahil kalmasında en büyük âmilin Arap harfleri olduğuna işaret etmiş, Lâtin

alfabesi dâvasını ilk defa olarak Büyük Millet Meclisi kürsüsüne getirmişti. Mecliste büyük itirazlara yol açan bu sözler, basında oldukça müspet akisler bulmuştu. Tanin başyazarı Hüseyin Cahit Yalçın 27 şubat 1924 tarihli, "Necat Yolu" başlıklı yazısında "Maarifi en kolay, en çabuk surette neşir ve tamim etmenin yegâne çaresi Lâtin harflerini kabul etmekten ibarettir" diyordu. 3 mart 1924 te "tevhid-i tedrisat" olduktan ve medreselerin kapılarına kilit vurulduktan sonra "Lâtin harfleri" başlıklı başka bir yazısı ile de "Tevhid-i tedrisat esası ile memleketi kurtarmak hususunda en emin hatveyi atan Cumhuriyet, Lâtin harflerini de kabul ederse, tedrisatın bihakkın semeredar olmasını ve az vakit içinde memlekette büyük bir terakki-i mânevi vücude gelmesini temin edecektir" diyerek dâvanın önemine bir daha dikkati çekiyordu. Bu sırada Berlin'de tahsilde bulunan bazı Türk gençleri de işi gerçekleştirmek ve dâvayı tutanlara örnekler vermek üzere "Yeni Harfler Birliği" adı altında bir dernek kurmuşlar ve Yeni Yazı adı ile bir de dergi yayımlamağa başlamışlardı (nisan 1924). Bu teşebbüsün, yalnız Türkiye'nin değil, Türkçe konuşulan ve yazılan bütün memleketlerin ihtiyacını kapsamak ve alfabe birliğini sağlamak amacını taşıdığı görülmektedir.[1]

Lâtin harfleri üzerindeki ilgi ve tartışmalar zaman zaman canlanıyor ve aydınlar arasında, uyanık halle arasında taraflıları artıyordu. 1925 sonlarında Millî Eğitim Bakanı olan rahmetli Mustafa Necati'nin teşebbüsüyle kabul edilen "Maarif Teşkilâtına Dair Kanun" da devlet teşkilâtı arasına "Dil Heyeti" adiyle bir kurul katıp bütçede de ayrı bir bölüm açmıştı. Fakat nedense bu kadro, ara sıra Bakan yüksek makamlara not halinde bazı tayin teklifleri götürdüğü halde, iki yıldan fazla boş durmuştu. Sorumlu hükümet adamları da işi ağır alarak konuşmağa başlamışlardı. Bir yıl önce Meclis kürsüsüne meseleyi ilk getiren Saraçoğlu, bir yıl sonra Maarif Vekili sıfatiyle yine Meclis kürsüsünde Bütçe görüşmeleri sırasında (25 şubat 1925) "Maarif Vekili olmak hasebile, memleketimizde harfler hakkında birçok cereyanlar olduğu için, bu cereyanlardan herhangi birisine kuvvet verecek bir şekilde bu millet kürsüsünde söz söylemeği faydalı değil, zararlı görüyorum" demişti. Ertesi yıl Maarif Teşkilâtına Dair Kanun Mecliste görüşülürken de (22 mart 1926) rahmetli Mustafa Necati'nin "Lâtin hurufu meselesi doğrudan doğruya devletin siyaseti meselesidir. Deruhte ettiğim meselenin başından sonuna kadar ihtiyacatımıza mutabık olduğuna kanaat etmezsem ve onun etrafında tetkikatımı yapmazsam o meseley kabul etmem. Herhangi meseleyi tetkik etmeden kabul edecek arkadaşınız değilim" sözleri meselenin ancak bir tetkik konusu bulunduğunu resmî bir ağızdan açıklamıştı. Basında ise Lâtin harflerine taraftar

olanlar işin yakasını bırakmıyorlar, Falih Rıfkı Âtay, Yunus Nadi, Mitat Sadullah Sander muhtelif makalelerle kabul zaruretine halk efkârını hazırlamağa devam ediyorlardı.

1928 yılında Lâtin harfleri dâvası çevresinde ilmî ve politik faaliyetler arttığı gibi, mesele zaman zaman resmî ağızlarla da ifade olunmağa, telkinler yapılmağa, danışmalar açılmağa başlandı. Adalet Bakanı rahmetli Mahmut Esat Bozkurt 8 ocak 1928 de Türk Ocakları Merkez ve Hars Heyetleri şerefine verdiği bir ziyafette söylediği nutukta "Mensubu olmakla yegâne şerefi duyduğum ırkımın bir gün güzel dilini Lâtin harflerile ifade ettiğini görmeği hararetle dilediğimi söylemekten men'-i nefs edemem" demişti. 8 mart 1928 de Ankara Türk Ocağında Hars Heyetinin bir toplantısında bulunan Başbakan İsmet İnönü de dil işlerile uğraşan bilginlerle harf meselesi üzerinde bir danışma yapmış, onların Lâtin harfleri hakkındaki fikirlerini yoklamıştı. Bu sırada muharrir Ahmet Cevat Emre'nin Vakit gazetesinde 1927 sonbaharından beri çıkan yazıları devam ediyordu. Öğretmen İbrahim Necmi Dümen de Milliyet gazetesinde Lâtin harflerinin kabulü fikrini kuvvetle savunur yazılar yaymağa başlamıştı. Celâl Nuri de İkdam'a tekrar dâvanın savunmasına girişti. Türk devrimciliğinin en kuvvetli dayanakları olan Türk basınının öteki organları da bu dâvayı durmadan destekliyorlardı. Kaynağı Çankaya olan birtakım söylentiler de Meclis çevrelerinde milletvekillerini devrimci partilerinin yeni bir hamlesine hazırlamağa başlamıştı. Atatürk'ün Büyük Nutuk'undan sonra, Partinin ele aldığı lâik devlet prensibi 10 nisan 1928 Anayasa değişikliği ile gerçekleşince sıra bu yeni dâvaya gelmişti.

Tutulan yola bakılınca Atatürk'ün işe önce bir sondajla başlamağı ve dâvayı hiç olmazsa iki durakta çözmeği düşünmüş olduğuna hükmedilebilir. 9 Mayıs 1928 de o zaman Cumhuriyet Halk Partisi Genel Sekreteri bulunan rahmetli Saffet Arıkan birkaç arkadaşı ile birlikte Büyük Millet Meclisi Başkanlığına bir kanun tasarısı sunmuşlardı. Bunda beynelmilel rakamların kabulünü istiyorlardı. Tasarı kısa samanda ilgili komisyonlarca onandı. 19 Mayısta tasarıyı görüşen Maliye Encümeni mazbatasında, hattâ rakamları adlandırmış, dâvayı "Lâtin rakamlarının kullanılması" şeklinde formülleştirmişti. Tasarı 24 mayıs günü Mecliste görüşüldü ve kabul edildi. Tarihin bir tesadüfü, o gün Meclisi ziyarete gelen Efgan Kıralı Amanallah Han ile birlikte Cumhurbaşkanlığı locasından Atatürk de konuşmaları dinlemişti.

Teklifi destekliyen hatipler arasında, o zamanki Meclisin yaşlı ve sevimli simalarından eski ilmiye sınıfına mensup Hasan Fehmi Bey (Ölm.1933) hükümetten şunu sordu: "Bir müddet evvel beynelmilel tarihi kabul etmiştik. Bilmem o gün neden bu beynelmilel rakamları kabul etmedik? Bugün beynelmilel rakamları kabul ediyoruz. Reyimizi vereceğiz. Acaba hükümetimiz beynelmilel harflerin kabulünde ne mahzur görüyor? Bu cihet hakkında hükümet izahat versin." Bu sözler sürekli alkışlarla karşılandı. Hükümet adına cevap veren Maliye Bakanı Şükrü Saraçoğlu, Millî Eğitim Bakanı Mustafa Necati, Büyük Millet Meclisinin belirtmiş olduğu bu arzuyu hükümetin daha önceden teemmül ettiğini ve bu büyük meselenin halli için gerekli hazırlıkları yapacak ilmî heyetin teşkiline teşebbüs edildiğini haber verdiler.

Gerçekten aynı günlerde, 20 mayıs 1928 de, Millî Eğitim Bakanlığından Başbakanlığa bir yazı sunulmuş, bunda "Lisanımızda Lâtin harflerinin suret ve imkân-i tatbikini düşünmek üzere mebus Falih Rıfkı, Yakup Kadri, Ruşen Eşref ve Darülfünun müderris muavini Ragıp Hulusi ve sabık Darülfünun muallimlerinden Ahmet Gevât ve muallimlerden Fazıl Ahmet, Hariciye memurlarından İbrahim Grandi ve Talim ve Terbiye Reisi Mehmet Emin, âzadan İhsan Beylerden mürekkep bir heyetin teşkilinin muvafık görülmekte olduğu" bildirilmişti. Teklif 23 mayıs günü toplanan Bakanlar Kurulunda aynen kabul edildi, 27 mayısta Millî Eğitim Bakanlığına gereğinin yapılması bildirildi. Atatürk yıl başından beri Ankara'da idi. Heyetin çalışmaları hakkında şahsî düşüncelerini bildirip direktiflerini verdikten sonra 4 haziran 1928 de İstanbul'a gitti. Heyetin kuruluşu hakkındaki haber Hâkimiyet-i Milliye'de (Ulus) ancak 10 haziranda yayımlandı ve ilk toplantının 26 haziranda yapılacağının üyelere bildirildiği açıklandı. 13 haziranda da Millî Eğitim Bakanı Mustafa Necati Konya'dan başlıyarak başlıca Orta, Doğu ve Kuzey Anadolu merkezlerini dolaştıktan sonra İstanbul'da bitecek uzun bir teftiş seyahatine çıktı.

Heyetin toplanacağı günlerde konu basında pek hararetlenmiş, anketler, tenkitler, teklifler her gazetede yer almağa başlamıştı. Ahmet Cevat Emre'nin Vakit'teki yazıları "Muhtaç olduğumuz lisan inkılâbı hakkında bir kalem tecrübesi" adı ile kitap halinde basılmış, Öğretmen Mitat Sadullah Sander'in de Lâtin alfabesinin kabulünü gerektiren sebepleri açıklıyan ve tek işaret esasına dayanan teklifini örnekleriyle gösteren Lâtin Harflerinin Türkçeye tatbiki adlı kitabı çıkmıştı.

Dil Heyeti ilk toplantısını 26 haziran 1928 de, şimdi yanmış bulunan Millî Eğitim Bakanlığı binasının Müfettişler odasında yaptı. Birinci toplantıda Falih Rıfkı, Yakup Kadri ve Ruşen Eşref bulunmamışlardı. Ertesi gün Hâkimiyet-i Milliye'de Encümen adına çıkan resmî tebliğde, tarafsız kalmak istiyen bir eda ile "encümenin mesai programını tanzim ettiği" söyleniyor ve "yeni harflerin tesbitine ait tekliflerin tetkikine başlanacaktır" deniliyordu. Gazeteye gönderilmek üzere yazdırılması için o vakit Bakanlık Yayın Müdürü bulunan bu satırların yazarına verilen bu tebliğe ait müsveddenin Fazıl Ahmet Aykaç'ın kaleminden çıkmış olduğunu hatırlamaktayım.

Dil Heyeti her gün sabahlı akşamlı toplantılar yapıyor ve çalışmalarına, etrafa pek sızıntı vermeden devam ediyordu. Haziran sonlarında Falih Rıfkı Atay da İstanbul'dan gelerek heyetin çalışmalarına katılmış ve böylece Atatürk'ün mesele hakkındaki düşünce ve istekleri heyet üyelerince daha iyi öğrenilmişti. 1 Temmuz tarihli Hâkimiyet-i Milliye'de "Harfler meselesi" başlığı altında çıkan başyazısında da, Atay görüşünü şöyle özetliyordu : "Harf meselesinin Türk matbuatındaki son iki senelik tarihçesini gözden geçirdiğimiz vakit, Arap harflerini muhafaza veya ıslah etmek taraftarı olanların gitgide zaafa uğradıklarını görmemek mümkün değildir. Buna mukabil harflerimizi Lâtinleştirmek taraftarı olanlar her gün yeni delâil bularak efkâr-ı umumiyeyi ikna etmeğe muvaffak oldular. Bunda Arap harflerinin ıslahı teşebbüslerinin mütemadiyen akamete uğramış olmasının ve harflerin Lâtinleştirilmesi fikrine karşı sağlam ve ilmî itirazlara tesadüf edilmemesinin tesiri büyüktür.

Lâtin harfleri taraftarları karşısında yegâne müşkilât, itiyadımızdan ve nesl-i hâzırın hodbinliğinden ibarettir. Hepimiz henüz yazıya başlıyan çocuklar haline gelmekten ürküyoruz.

"Türkiye'nin dâvalarından kısm-ı âzami, harf dâvası gibi, ancak çocuklarımızı ve ahfadımızı düşünerek ve gelecek nesilerin huzuru ve saadeti hesabına tam bir feragat göstererek başarabileceğimiz dâvalardır. Diktiğimiz ağacın gölgesinde bizden sonraki nesillerin başı serinliyecek, bizim ömrümüz bu fidanı sulamak, yetiştirmek ve hüsn-i muhafaza etmekle geçecektir. İnkılâp devirlerine rasgelmiş olanların mukadderatı ve şerefi budur."Biz şahsen harflerimizin Lâtinleştirilrnesinin, Türk lisanının istiklâl ve inkişafı için en kuvvetli adım olduğuna kaniiz."

Atatürk'ün de İstanbul'da Dolmabahçe Sarayında devamlı olarak bu işle uğraştığı duyuluyordu. Bu günlerde Başbakan İnönü de İstanbul'a gitmiş, birkaç gün kaldıktan ve Atatürk'le hiç şüphesiz harfler meselesi üzerinde de görüştükten sonra, komisyonun harfler hakkındaki projesinin son şeklini aldığı günlerde Ankara'ya dönmüştü. Heyetin 17 ve 19 temmuz toplantılarında İnönü de saatlerce bulunmuş ve kesinleşen Türkçe Lâtin harflerine "Türk alfabesi" adını bizzat vermişti. Tetkik seyahatine devam eden Mustafa Necati, İstanbul'a dönüp Atatürk'le buluşmadan önce, Ankara'da olup bitenler hakkında bilgi edinmek istemiş ve Kastamonu'dan geçerken Bakanlık Müsteşarı Kemal Zaim Sunel'i oraya davet etmişti. 10 temmuz 1923 te İstanbul'a dönen Necati de Dolmabahçe çalışmalarına katılmıştı. Temmuz sonunda heyetin üç üyesi (Falih Rıfkı, Mehmet Emin, Ahmet Cevat), Ankara'daki bir aylık devamlı çalışmalarının neticesi hakkında Atatürk'e bilgi vermek için İstanbul'a gittiler. 1 Ağustosta Atatürk kendilerini kabul etti ve heyetin çalışmalarına artık İstanbul'da devam etmesi arzusunu gösterdi. Mustafa Necati, komisyonun öteki üyelerini de hemen İstanbul'a çağırtarak işin başına geçti. Galatasaray Lisesi, heyetin gündüz çalışmalarına bir müddet merkezlik etti. Heyete evvelce Bakanlar Kurulu kararile memur edilmiş olan Ruşen Eşref ve Yakup Kadri de 6 ağustostan itibaren İstanbul'da başlıyan bu çalışmalara katılmışlardı. Akşamları ve geceleri de Dolmabahçe'de Atatürk'ün başkanlığında toplanılıyor, çalışmalar gözden geçiriliyor, yeni düşünce ve teklifler üzerinde tartışmalar oluyordu. Heyet adına iki rapor yayımlandı. İbrahim Grandi (Grantay) alfabe, Ahmet Cevat Emre gramer raporunu hazırlamışlardı.

Atay'ın 2 ağustos tarihli Hâkimiyet-i Milliye'de "Türk Harfleri" başlığı altında çıkan yazısından da "lisanımızın yeni Türk harflerile yazılmasında kimsenin ihtilâfı kalmadığını, fakat yayımı için Maarif Vekâletinin en geniş düşünen mütehassıslarının kanun kabul edildikten sonra, evvel emirde yeni Türk harflerini bir taraftan hemen darülmualüminlere almak, diğer taraftan yeni tarz tedrisi ilk mektep muallimlerine öğretmek fikrinde oldukları ve bu hazırlık devresi için de yeni Türk harflerile tekmil mekteplerde tedrisat için beş yıllık bir zamana ihtiyaç gördükleri" anlaşılmaktadır.

Bu arada Atatürk yeni yazı için kendisi de bir kılavuz hazırlamış, İbrahim Necmi Dilmen ise, Dolmabahçe'de Atatürk'ün maiyeti ve misafirleri için alfabe öğretmenliğile vazifelendirilmişti. Atatürk bu dershanenin devamlı kontrolörü ve öğrencilerinin işi sıkı tutan bir mümeyyizi idi.

Artık Türk harflerile dizilmiş çeşitli yazı örnekleri basında her gün biraz daha artmak suretiyle devamlı olarak görülmeğe başlamıştı.

8 Ağustos 1928 İstanbul'un mutlu günlerinden biriydi. Tak-sim'deki Cumhuriyet âbidesinin açılış töreni yapılıyordu. Töreni hükümet adına açan Millî Eğitim Bakanı Mustafa Necati, söylediği nutku Atatürk'e hitap ederek : "Bu meydanda toplanan hep senden ve senin âşıkın olan on binlerce insan senin açtığın yoldan ve senin arkandan gelmek için can atmağa hazırlanan âşıklarındır. Onlar her istediğin yerde emrine, işaretine muntazır bekliyorlar" diye bitirmişti. Ertesi akşam Sarayburnu parkında da Atatürk söylediği bir nutukta halka hitap ederek : "Bizim ahenkdar, zengin lisanımız yeni Türk harflerile kendini gösterecektir. Asırlardan beri kafalarımızı demir çerçeve içinde bulunduran, anlaşılmıyan ve anlamadığımız işaretlerden kendimizi kurtarmak ve bu lüzumu anlamak mecburiyetindeyiz" dedikten sonra "Çok işler yapılmıştır. Ama bugün yapmağa mecbur olduğumuz son değil, lâkin çok lüzumlu bir iş daha vardır. Yeni Türk harflerini çabuk öğrenmelidir. Her vatandaşa, kadına, erkeğe, hamala, sandalcıya öğretiniz. Bunu vatanperverlik ve milliyetperverlik vazifesi biliniz" öğüdünü vererek harf devrimi seferberliğini ilân etmişti.

Atatürk'ün bu işareti, millî vicdanda işba haline gelmiş olan bu yeni hamleyi gerçekleştirmek arzusunu âdeta taşırttı. Ertesi sabahtan başlıyarak bütün memlekette, Enez'den Şemdinli'ye kadar her yerde devamlı bir öğrenme hırsı ve yarışması başladı. Atatürk İstanbul'da duramamış, çevredeki birçok şehir ve köy meydanlarında kara-tahta başında halka yeni alfabenin hocalığını etmeğe başlamıştı.

25 Ağustosta İstanbul'da bulunan bütün milletvekilleri Dolmabahçe Sarayına davet olundular. Atatürk'ün ve İsmet İnönü' nün huzurunda yapılan toplantıda İbrahim Necmi Dilmen yeni alfabenin esaslarını anlatarak ilk dersi verdi ve Atatürk'ün çeşitli sorularını cevaplandırarak birçok noktalan açıkladı. Bu toplantıyı 30 ağustosta yine Dolmabahçe Sarayında yapılan ikinci bir konferans takibetti. Bu toplantıda seksen kadar milletvekili ile bütün fikir ve yazı adamları bulunuyordu. Bazı meselelerin tartışması yapıldı. Toplantı sonunda Başbakan söz alarak vücude getirilen alfabenin Lâtin veya Fransız alfabesi olmayıp Türk alfabesi olduğunu bir defa daha teyit ettikten sonra: "Alfabe kat'îdir. İntikal imlâsı olarak Dil Encümeninin bulduğu şekil de bugün için en amelî ve en kaabil-i tatbik formüldür. Hiç şüphe yoktur ki, lisan bundan sonra kendi

bünyesine uymıyan kelimeleri de atacak ve kendi mükemmeliyetini bulacaktır. Türk dili dünyanın en tatlı, en kudretli dilidir. Daha kudretli, daha tatlı, daha ahenkdar olmaya lâyıktır" diye fikrini hülâsa etmiş ve Atatürk'ün hazır olanlara sorup oy birliği ile kabul edilen şu kararın metnini İbrahim Necini Dilmen'e yazdırmıştır. Bu karara harf devriminin "Misak-ı Millîsi" diyebilirz :

1- Milleti cehaletten kurtarmak için kendi diline uymıyan Arap harflerini terkedip Lâtin esasında Türk harflerini kabul etmetken başka çare yoktur.

2- Komisyonun teklif ettiği alfabe, Türk alfabesidir. Kat'îdir. Türk milletinin bütün ihtiyaçlarını temine kâfidir.

3- Harf ve imlâ kaideleri lisanın ıslahını, inkişafını ve millî zevki takibederek tekâmül edecektir. Muhakkaktır ki yeni harflerle lisan ve imlâya ilk şeklini vermek için komisyonunun projesi en kısa ve en amelîdir."

Bundan sonra bütün milletvekilleri, maarif adamları, öğretmenler içten gelen bu heyecanlı gayreti geliştirmek, dâvayı tez günde gerçekleştirmek için memleketin her köşesine yayılmağa başladılar. Açılan dershanelere kadın, erkek her yaşta vatandaş süt emen çocuğunu kucağında getirerek, sırtındaki hamal küfesini kapı önünde bırakarak koştu. Millet iradesi henüz kanunî müeyyedeleri olmıyan bu millî dâvayı en sağlam temeller üzerinde gerçekleştirmişti. 13 Eylül 1928 de çalışmaları yerinde görmek üzere seçim bölgesine giden Malatya milletvekili Başbakan İsmet İnönü, orada söylediği bir nutukta, memleketin o günkü manzarasını şöyle tasvir ediyor, milletin devrim yolundaki başarısının gerçek sebebini açıklıyordu: "Bütün memleket baş tan başa bir dershane halindedir. Bu dershanenin tek baş-muallimi bu milletin başlıca lâzimesi olan büyük evlâdı Gazi'dir. Türk milleti bu dershaneden muvaffak çıkıncıya kadar çalışacak ve az zamanda tam muvaffakiyetle çıkacaktır, istikbale bakarken hiç bu anda olduğu kadar itimatlı ve ferah bulunmadım. Gelecek nesiller babalarının bütün azim ve muvaffakiyetlerinin sırrını, onların sadık ve samimî cumhuriyetçi olmalarında ve bahusus Cumhuriyetin müessisi bulunan, cumhuriyetin bu memleketin her evlâdında aziz bir mefkure olarak yerleşmesi için bütün hayatını vakfetmiş olan büyük Reis-i Cumhuru itimatla ve muhabbetle takibetmesinde arasınlar".

Atatürk yine dil işlerile uğraşarak, hem öğretmenlik, hem mümeyyizlik yaparak geçen bir Anadolu seyahatinden sonra ekim ayında Ankara'ya döndü. Memleketin her köşesinde Türk harfleri öğrenilmiş, devlet işlerinin bu yazı ile yürütülmesi, öğretimin

yeni Türk harflerile yapılması için gerekli hazırlıklar tamam olmuştu. Hükümet işi kanun çerçevesine sokacak tasarıyı da hazırlamıştı. Atatürk son işleri gözden geçirmiş, son direktifleri vermişti. Mesele Büyük Millet Meclisine intikal edecek ve esasen o güne kadar başarılmış olan harf devrimi kanunî müeyyedesine bağlanacaktı.

1 Kasım 1928 günü üçüncü devrenin ikinci toplantı yılını açış nutkunda Atatürk, çeşitli Millî Eğitim meselelerimize temas ettikten ve Türk harflerinin kabulü ile millî hayatımızda ve kültürümüzde görülecek gelişmeyi canlandırdıktan ve bunu gerçekleştirmek için aydınlara düşen ödevleri saydıktan sonra sözlerini şöyle bitirmişti : "Hiçbir muzafferiyetin hazlarile kıyas kabul etmiyen bir muvaffakiyetin heyecanı içindeyiz. Vatandaşlarımızı cehaletten kurtaracak bir sade muallimliğin vicdani hazzı mevcudiyetimizi işba etmiştir. Aziz arkadaşlar, yüksek ve ebedî yadigârınızla Türk milleti yeni bir nur âlemine girecektir."

Cumhurbaşkanının çok uzun ve şiddetli alkışlarla karşılanan bu nutkundan sonra Meclis Başkanı harfler için Hükümetin getirdiği tasarının hazır olduğunu ve verilen bir önerge ile bir an evvel görüşülmesinin istendiğini söyledi. Hemen bir geçici komisyon seçilerek tasarının görüşülmesine memur edildi. Saat on altıyı beş geçe Meclis toplantıya ara vermiş, geçici komisyon Başkanlık odasında ve o günkü Meclis Başkanı Kâzım Özalp'in yanında hemen toplanmıştı. Komisyonun tasarıyı okuması, hattâ daha önceden hazırlanmış olan mazbatasını imzalaması ancak yirmi dakika sürdü. Meclis umumî heyeti on altı buçukta tasarıyı kanunlaştırmak için tekrar toplandı. Komisyon mazbatasında tasarının aynile kabul edildiği belirtilmiş ve Üçüncü Büyük Meclise de, kendisinden önceki devrim meclislerinin gerçekçi azmi ve hükümetle Meclis arasında ana dâvalardaki beraberlik bir defa daha gösterilmiş ve kısa, tasvipkâr bir görüşmeden sonra yine o gün saat on yedide 1353 sayılı "Türk Harflerinin kabul ve tatbiki hakkındaki Kanun" Türk devrim mevzuatı arasındaki şerefli yerini almıştır.

Dipnot:

[1] Muharrem Doğdu Mercanlıgil, yeni harfler birliği ve yeni yazı. *Ülkü,* Nisan 1950.

Türk Dili, C.2, S.23, 1 Ağustos 1953, s.721-735

3.69. TÜRKÇE DERSLERİ VE İLKOKULLARIN II. DEVRESİNDE TÜRKÇE KİTAPLARI

Osman ŞAHİNTAŞ
Akçadağ İlköğretim Okulu
Türkçe Öğretmeni

Hemen her dereceli okulların programlarında Türkçe derslerinin: (Okuma, Dilbilgisi, Yazma, Konuşma, İmlâ, Ezber-İnşat) gibi derslerin birleşmesinden meydana gelmiş bir bütün olduğu kaydedilmiştir. Fakat, nedense, programları uygulayan bâzı meslektaşlarımız ve hattâ programlara göre kitap hazırlıyanların bazıları bu bütünlüğü anlamaz görünmüşler veya anlamamışlardır. Bunlara göre, tarih, coğrafya, yurttaşlık bilgisi dersleri nasıl müstakil dersler mahiyetinde iseler Türkçeyi teşkil eden dersler de müstakildirler ve bunları da ayrı ayrı okutmalıdır. Bu görüşe sıkı sıkıya bağlı bir arkadaşım, öğrencilerden topladığım, tahrir ödevlerin deki noktalama ve imlâ yanlışlarını, işaretlerken bana: "Siz tahrir vazifelerine mi bakıyorsunuz, imlâ dersi mi öğretiyorsunuz?" diye sormuştu. Eski ilk ve ortaokullarda Türkçe dersinin kitabına (Okuma Kitabı) elenmesi ve hakikaten Türkçe dersi diye yalnız okuma yaptırılması; öğretmen yetiştiren müesseseler için yazılan metot kitaplarında Türkçe öğretimi yerine okuma, dilbilgisi, imlâ... öğretimlerinin yer alması; öğretmen adaylarına uygulama dersleri verdirirken imlâ, okuma, dilbilgisi... dersleri yaptırılması yukarıki telâkkinin başka bir ifadesidir.

Türkçe dersleri arasında sıkı bir bağlantı bulundurulacağı, bu derslere, birbirilerini tamamlayıcı mahiyette bir bütün olarak bakılacağı, bu maksatla meselâ, okuma yapılırken öteki faaliyetlere de yer verileceği anlayışı son on yıl içinde ileri sürülmüş ve bu anlayışa göre kitap yazma işine ilkokulların IV. sınıfından başlanmıştır.

Avni Başman'ın 1943 yılında okuma, dilbilgisi, yazma gibi dersleri birleştirerek meydana getirdiği İlkokul Sınıf IV. Türkçe Kitabı bu bakımdan dikkat çekicidir. Bu kitapta şöyle bir sıra takibedilmektedir:

1. Okumayı geliştirmek için seçilmiş metinler
2. Metin içerisinde geçen ve çocuğa göre yabancı olan kelimelerin anlamları,

3. Okunan metnin anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol için (Fikirler) başlığı altında sorular,
4. Okunan metin esas olmak üzere dilbilgisi araştırmaları,
5. Dilbilgisi konularının anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol için alışmak maksadiyle: Konuşma ve yazma

Bu plâna alışık olan öğretmen, öğrencilerine şu hatırlatmayı yapabilir: "Çocuklar, gelecek hafta (veya derste) dersimiz Bilgiç Dedenin Hayreti adlı hikâyedir. Bu hikâye kitabınızın 17 nci sayfasındadır. Sınıfta iyi okumanız için evinizde kendi kendinize bu parçayı bir defa dudaklarınızı hiç kıpırdatmadan, birkaç defa da yüksek sesle okumalısınız. Okumayı bitirince sözlüklerinizi açınız ve bu yazı içinde anlamlarını iyice bilmediğiniz kelimelerin anlamlarını bularak defterlerinize yazınız. Bulduğunuz anlamları hiç unutmamak için de kelimeleri birer cümle içinde kullanmayı deneyiniz. Bu işi de bitirince Fikirler kısmındaki sorulara yazı ile (Veya sözle) cevaplar hazırlamayı ihmal etmemelisiniz. Sorulara cevap vermezseniz sakın üzülmeyin ve kimseye de sormayın. O soruların cevapları okuduğunuz hikâye içindedir. Suallere hemen cevap veremediğinize göre okurken dikkat etmemişsiniz demektir. O halde bir defa daha okuyunuz. Şimdi sıra Dilbilgisi bölümüne geldi. Bu bahsi da iyice okuyunuz. O zaman bu soruları da kolaylıkla cevaplıyabileceksiniz."

Öğretmenin bu yol göstermesinden faydalanan çocuk, evinde kendi kendine nasıl ve nelere çalışacağını, nerelere dikkat edeceğini bilir ve sınıfa hazırlıklı olarak gelir.

Şimdi sınıflayız. Hikâyeyi sınıfla işliyecek ve böylece Türkçe derslerinin hepsinin, ayrı ayrı değil, bir arada hakkını vereceğiz.

1- Hikâyeyi kim okuyacak? Bu suale çocukların hepsi parmak kaldırmak suretiyle cevap vereceklerini bildireceklerdir. Çünkü, evlerinde bu hikâyeyi bir defa sessiz, en az birkaç defa da sesli olarak okumuşlardı. Ayrıca, bir defa yabancı kelimeleri bulmak, bir iki defa Fikirler başlığı altındaki sualleri cevaplamak, hiç olmazsa bir defa da dilbilgisi sorularına karşılık, bulmak için metni gözden geçirmiş olacaklardır. Hikâyeye yabancı olmadıkları için sınıfta serbestçe okuyacaklar ve böylece (Okuma dersinin) hakkı verilmiş olacaktır.

2- Bu hikâyedeki bilmediğimiz kelimeleri kim karatahtaya yazacak? Bu suale de parmaklar kalkacaktır. Zira daha önce, yabancı kelimeleri evlerinde tesbit etmiş ve anlamlarını defterlerine yazmışlardı. Öğrencilerin birisi, kara tahtaya geçecek ve diğer arkadaşları tarafından söylenen kelimeleri yazacak. Öğretmen ilk önce kara tahtadaki öğrenciye, biraz sonra da bütün çocuklara: "Dikkat ediniz bakalım, tahtadaki kelimelerin yazılışında bir yanlışlık varmı? sualini sorabilir. Böylece yazılan kelimelere çocukların dikkatleri çekilmiş ve yanlışlar varsa düzeltilmiş olur. Daha sonra tahtaya yazılan kelimelerin anlamları sorulur ve kelimeler cümleler içinde kullandırılır. Bu çalışmalarla da (imlâ) geliştirilir ve kelime hazineleri zenginleştirilir.

3- Fikirler kısmındaki soruları kimler cevaplamak istiyorlar? Parmaklar yine kalkmıştır. Sorular bir öğrenciye teker teker okutturulur ve cevap vermek istiyenler de cevaplarını sözle veya defterlerindeki yazılısından verirler. Bu sorular, yazının ana fikrini, yardımcı fikirlerini, plânını buldurmaya yarıyan sorular olduğu için çocuklar ana ve yardımcı, fikirlerle plânın ne olduğunu kavramış olurlar. Yabancı kelimeleri açıklarken, sorulara yazılı veya sözlü, cevap verirken) parçayı özetlerlerken sözlü ve yazılı ifadelere de gereği kadar yer verilmiş demektir.

4- Dilbilgisi sorularına cevap verenler var mı? Dilbilgisi, soruları misalden-kurala metodu göz önünde tutularak tesbit edilmiş olduğu için çocuklara hiç de zor gelmemektedir. Sorular cevaplanır ve sonunda genel bir kurala varılır.

Faal usuller aktif metotlar adı altında mütalâa edilen yeni öğretim sistemine uygun olarak hazırlanan İlkokul IV. Sınıf Türkçe Kitabı daha ziyade şehir ilkokulları için hazırlanmıştır. Fakat tek öğretmenli ve beş sınıflı köy okulları için de faydalı durumdadır. Öğretmen, meselâ, birinci devre ile meşgul olacaksa ikinci devre çocukları kendi kendilerine çalışırlar.

Ayni Başman'ın kitabında hiç mi kusur yok? Var tabii. Seçilen metinler bir derste okunup çeşitli bakımlardan işlenecek kadar kısa değildir; metinler ve umumiyetle kitap çocuklara çok ağır gelecek kelimeler, bahisler ve soruları ihtiva etmektedir. Ama kitabın büyük kıymeti yanında bu küçük kusurları pek ehemmiyetli görünmemektedir.

İlkokulların IV. sınıfında bu kadar mükemmel bir kitap, bir Türkçe kitabı varken V. sınıf ne haldedir? Beşinci sınıfta Türkçe dersinin kitabı yine Okuma Kitabıdır ve çeşitli parçaların yanyana dizilmesinden meydana gelmiştir. Ders yapmak istiyen öğretmen parçayı - ders zili çalıncaya kadar - sekiz on defa okutmak zorunda kalır ve böylece Türkçe dersi yapılmış sayılarak başka bir ders için başka bir metin verilir. Dilbilgisi için de ayrı bir kitap vardır ve çocuklar daha çok tarifleri ezberlemekle vakit geçirirler.

Beşinci sınıfta okuma dersi yerine Türkçe dersi okutmak istiyorsak 4. sınıflar için yazılmış olan kitabın plân ve metodu ile V. sınıfa da bir Türkçe kitabı yazmalıyız. Böylece Türkçe dersi ile çocuklarımıza vermeyi düşündüğümüz bilgi ve beceriyi bir kitapta toplamış ve okuma, yazına, konuşma, dilbilgisi gibi bölümlere ayrılmış görünen Türkçe öğretimini tek amaca bağlamış oluruz.

İlköğretim, C.19, S.376, 15 Mayıs 1954, s.12-13

3.70. TÜRKÇEMİZDE KELİME HAZİNESİ VE KELİME ÖĞRETİMİ

Agop DİLAÇAR

Bu yazıda, başlığına rağmen, Türkçeden daha ziyade yabancı dillerden bahsetmem, görüleceği gibi, konunun mahiyetinden ileri geliyor. Maksadım, kelime hazinesi istatistiği ile kelime öğretimi bakımından daha iyi araştırılmış olan dilleri misal göstererek, bizde şiddetli hissedilen üç ihtiyacı okurlarımıza bildirmektir.

1. Kelime sayımı : "Kelime hazinesi" (Alm. Sprachschatz) denince, bir dili meydana getiren leksik unsurların sadece kökleri akla gelmemelidir. Kök kelimelerin sayısı, pek tabiî olarak, mahduttur. Meselâ yeryüzünde yaşamış veya yaşamakta olan 2976 dil (lehçeler hariç) arasında en iyi işlenmiş olanları sayılan Hint-Avrupa dillerinin ana şekli, Walde-Pokorny sözlüğüne göre ancak 2192 kök ihtiva ediyordu. Buna karşılık, aynı ailenin bir üyesi olan İngilizce meselâ, işlene işlene ve istiarelerle gelişe gelişe bugün 500000 (büyük Oxford sözlüğüne göre: 418825; Mew, Standard : 455000; Webster : 550000) lik bir kelime hazinesine sahip olmuştur. Mukayese için -biraz eskimiş de olsa- öbür büyük dillerin kelime hazinesi istatistiğini de buraya ekliyorum: Fransızca 210000 (Littre sözlüğü), Almanca 150000 (Grimin), italyanca 140000 (Petrocchi), Rusça 140000 (Dahi), İspanyolca 120000 (Ochoa). Kelime hazinesinin sınırı seyyal olduğu için bu rakamların daima değişir, nitekim yalnız 1940-1950 yıllan arasında İngilizcenin hazinesine 20000 yeni kelime katılmıştır. Kelime hazinesinin hacmi, bir dilin zenginlik ve gelişme derecesini ölçmek için bir esas teşkil etmekle beraber, her zaman bu vasıfların bir delili olamaz. Meselâ Güney Amerikanın güney ucundaki Ateş Eli'nde yaşıyan ve konuşanların sayısı 1932 de 45 e, düşmüş bulunan Yahgan dilinin kelime hazinesi -Amerikalı bir misyonerin sözlüğüne; göre- 32000 dir. Ne bir devlet, ne bir medeniyet, ne de bir edebiyat dili olan Yahgancanın sözlüğü, başkça iptidaîlik sebebiyle şişmiştir. Benzer dillerde de olduğu gibi, Yahgancada mücerret mefhumları ifade eden kelimeler yoktur; meselâ canlı veya cansız herhangi birşey bizde cins olarak tek bir kelime ile ifade edildiği halde, o dilde, taşıdığı vasıflara ve içinde bulunduğu şartlara (incesi, uzunu, harekette olanı, yatanı, v. b.) göre ayrı ayrı şekillerde adlandırılır.

Büyük dillere döndüğümüzde, kelime hazinesi genişliğinin pedagojiiçin bir mesele doğurmuş olduğunu görürüz. Meselâ İngilizcedeki 500000 kelimenin ayrı ayrı pratik değeri nedir ? Bir köylünün 500 lük bir kelime kadrosu ile yetindiğine, ve Shakespeare kadrosunun bile 20000 den fazla olmadığına göre, İngilizce kelimelerin kullanıştaki frekans cetvelini, yani en çok kullanılan kelimelerin sıra numaralarını tesbit etmek gerekmiştir. Bu cetvel, ilmî bir sisteme göre türlü eserlerden 4-5 milyon kelime saymak suretiyle Amerikada meydana getirilmiş bulunuyor (Thorndike, Horn, Gates, Dolch, Buckingham, Hillyer v. b. listeleri). En mükemmeli, Columbia üniversitesi profesörlerinden E. L. Thorndike'in1944 te çıkardığı The Teacher's Word Book of 30000 Words (Öğretmenin 30000 lik kelime kitabı) adlı eserdir; bunda her kelimeye, sayımda gösterdiği frekansa göre bir sıra numarası verilmiştir. "Basic" denilen sistemi kuran C. K. Ogden, iyi seçilmiş 850 kelime ile herşeyin ifade edilebileceğine kaani ise de (M. West sistemine göre de yalnız 1490 kelimeye ihtiyaç vardır; Ward listesi de ancak 2000 kelime ihtiva etmektedir), bir ilkokul öğrencisi için 5000, ortaokuldaki için 10000, lisedeki için 50000, üniversitedeki için de 100000 (yüksek ihtisas kollan hariç; meselâ bir böcek mütehassısının yalnız karınca türleri için 10000 ad bellemesi gerekir) rakamlarını kabul etmek doğru olacaktır. Günlük hayata göre yapılan bir hesaba göre de, kültürü pek yüksek olmıyan bir adamın kelime kadrosu 10000, orta kültürlü bir okuyucununki 25000 (“cep sözlükleri” kadrosu umumiyetle 25000-30000 arasındadır) “Times” gazetesini okuyanınki de 50000 etrafındadır. Bu rakamlar, tabiî, konuşmada kullanılan kelimeleri değil, öğrenimde ve kültür hayatında raslanan kelimeleri gösterir. Sözlükler umumiyetle bu esaslara göre hazırlanır. Meselâ 13 ciltlik büyük Oxford sözlüğünün 2 ciltlik süzmesi 100000 (öğretmenler için), bunun muhtasarı 80000 (kolej için), cep sözlüğü 50000, küçüğü de 30000 kelime ihtiva eder; kolej Webster'ında da 125000 kelime vardır. Ayrıca, kelimelerin tarifi pedagoji prensiplerine uydurulmuş, kelimelerin idiomatik ve sintaktik kullanışını da gösterir sözlük serileri meydana getirilmiştir, meselâ Oxford'da Hornby'nin serisi (Progressive, Reader's, ve Advanced Learner's), Amerikada da Thorndike'ın "Junior" ve "Senior" serisi gibi; Fransızlarda da tanınmış Larousse serisi vardır.

Kelime sayımına göre kelime hazinesini sınıflama, en çok kullanılan kelimeleri öne alma, bu kadronun tedricî ve metodik olarak genişlemesini bir programa bağlama işi, yalnız sözlük hazırlamak değil, okuma kitapları yazmak bakımından da önemlidir. İngilizceye nazaran kelime hazinemizin mahdut olmasına rağmen, bizde kelime sayımı

yapılmadıkça, okuma kitaplarımızın kelime kadrosu, pratiklik pedagojisi esaslarına pek uymıyacaktır demektir. Elde bir kelime istatistiği bulunmadığına göre, müellifin biri kitabına nadir olarak kullanılan bir kelimeyi alıp daha yüksek frekansı olan bir başkasını ihmal edebilir. Bu münasebetle, Atatürk' ün, köy öğrencilerinin eline verilecek olan bir geometri kitabından aynalı dolap kelimesini sildiğini hatırlıyorum. İlkokullarımızdan lise sonuna kadar her sınıfın normal kelime kadrosuna ayrı ayrı, hangi kelimelerin gireceği belli olursa, dil öğretimi daha verimli olur kanaatindeyim. Kelime sayımı konusu üzerinde, eğer yanılmıyorsam, bizde ilk olarak, Kurum arkadaşlarımızdan Ömer Asım Aksoy durmuş (bk. Bir dili öğrenmek için en lüzumlu kelimeler adlı eseri, Gaziantep 1936), İstanbul'daki Amerikalılardan Mr. Birdge de bu usulü Türkçeye tatbik etmek tecrübesini yapmıştır. Aynı konu son zamanlarda, zannederim, Gazi Terbiye Enstitüsünde de ele alınmış bulunuyor. Bu yolda ciddî çalışmalara ihtiyâç vardır.

2. Sistematik sözlük: Aynı esasa bağlı bulunan bu sözlük tipinin örneğini İsviçrelilerden alıyorum. B. Pautex adında bir öğretmen, okullar için eskiden Recueil de mots français (Fransızca kelime derlemesi) adlı bir eser meydana getirmişti. Milletlerarası bir şöhrete sahip olan İsviçreli dilci Ch. Bally bu eseri gözden geçirerek ona son şeklini vermiştir. Teknik kelimeleri içine almıyan bu seçkin kelime hazinesinde, birçok alt-bölümlere ayrılan 37 başlık altında tam, 11971; kelime,,!konulara göre gruplanmış bulunuyor. İhtisasa ve tekniğe ait kelimeler bir tarafa bırakılırsa, bir öğrencinin mutlaka bilmesi gereken umumi kelimeler bu kadardır demektir. Bu sistemi beğenen Fransızlar, aynı eseri ders kitabı olarak kendi okullarında da kullanmaktadırlar. Alınanlarda da F. Dornseiff'in benzer bir eseri vardır: Der deutsche Wortschatz nach Sachgruppen (Konu gruplarına göre Almancanın kelime hazinesi); İngilizlerde de, meselâ, M. West'in 7 grupta 40 bölüm ihtiva eden A Classified Word List (Sınıflandınlmış kelime listesi) adlı eseri bu kategorinin başka bir örneği sayılabilir. Bunların resimli olan çeşitleri de vardır; meselâ ayrı ayrı İng., Fr., Alm., İtal, ve İsp. için hazırlanmış olan Duden (Bilderbuch) serisi. Bizde bu alandaki çalışmaları bilmiyorum, sistematik Türkçe bir sözlük de görmüş değilim. Fakat her halde buna şiddetle ihtiyaç vardır. Eksikleri tamamlamak şartiyle klâsik bir Türkçe sözlüğü taramak, kelimeleri seçip konulara göre sınıflamak, bunları mantıki bir sıraya göre düzenlemek ve öğrencinin eline 10000 lik bir "kelime kitabı" vermek her halde faydalı olacaktır. Meselâ: 1. Kâinat ve zaman; 2. Yer, atmosferik görünüşler; 3. Maden ve cevherler; 4. Bitkiler; 5. Hayvanlar; 6. İnsan vücudu; 7. Doğum, hayat, yaş ve ölüm; 8. Hastalıklar;

9. Tıp, eczacılık, cerrahlık; 10. Besinler; 11. Giyim, kuşam; 12. Ev; 13. Ev ve mutfak eşyası; 14. Şehir; 15. Evlenme, aile, akrabalık; 16. Ticaret, posta, para, maliye; 17. Zanaat ve meslekler; 18. Ziraat ve bahçıvanlık; 19. Talim ve terbiye; 20. Gramer, yazı, edebiyat; 21. İlimler; 22. Güzel Sanatlar; 23. Tiyatro, müsamere; 24. Sosyal hayat, oyun, spor; 25. Seyahat; 26. Cemiyet ve hükümet; 27. Hukuk, adalet; 28. Ordu, harp: 29. Din, inançlar; 30. Mücerret kelimeler; 31. Cisimlerin özellikleri, beş duyu; 32. Düşünce, irade, fiil, duygu; 33. Fayda ve zarar; 34. Nitelikler, kusurlar, fazilet, nakise; 35. Sıfatlar; 36. Fiiller; 37. Edatlar.

3. Çocuk sözlükleri: Bu türün mucidi yine Amerikanlardır. Pedagogla sanatçı işbirliği yaparak çocuklar için hep renkli resimlerle süslü küçük sözlükler meydana getirmişlerdir. Bu sözlüklere alınan kelimeler, eline, verilecek çocuğun yaşına göre, 100 ile 7500 arasında, vasatı olarak da 2000 kadardır. Kelimeler, pedagoji esaslarına göre, çocuğun muhitinden, seçilmiş, bunların temsil ettiği maddeler aynen renklerle, fikirler de telkin edici resimlerle ve yine renkli olarak gösterilmiş, tarifler de anlamı kolayca belirten misal cümlelerle yapılmıştır. Bunlardan en büyüğü (Courtis-Watters sözlüğü) 7554 - türevlerle 10000 - kelime ihtiva etmekte ve muntazam bir sözlük intibaını vermektedir. Daha küçüklerinde (sırasiyle 5079, 3600, 2500, 1200, 700 v. b.) kelime gruplamaları da yapılmıştır: aletler, çiçekler, sebzeler, hayvanlar, elbise aksamı, meslekler, ev eşyası, v. b. gibi. 1951 de İngilizler (Collins 1200 kelime, Cassel 300), 1953te de Fransızlar (Mon premier Larousse, 1885 kelime) la Almanlar (Witte: Kinderlexikonr, 1410 kelime) bu sistemi kabul etmişlerdir. Basım masrafının ağırlığına rağmen, gönül, Türk kelime hazinesinin de okumağa başlıyan yavrularımıza ilk olarak bu şekilde tanıtılmasını istiyor.

Türk Dili, C.3, S.34, Temmuz 1954, s.570-574

3.71. KİTABİYAT

Reşit Rahmeti ARAT

Herbert Jansky, Lehrbuch der Türkischen Sprache, 2. tab, Otto Harrassowitz, Wiesbaden, 1954, 248 s.

1922 yılından beri Viyana'da Öffentliche Lehranstalt für Orientalische sprachen'da, 25 yıla yakın bir müddet devam eden tedris faâliyetinden elde edilen tecrübelerine dayanan müellif, eserin birinci tab'ına (1942) eklediği ön sözde de belirtmiş olduğu gibi, en basit ve yabancılar için anlaşılması kolay metinlerden hareket etmekte ve gramer husûsiyetlerini de bunlara göre ayarlamaktadır.

Eserin ikinci tab'ında, türkçenin bugünkü durumuna uymak üzere, bâzı değişiklikler yapılmış (msl. 35. ve 45. dersler genişletilmiş ve sonuna 69., 70. ve 71. dersler ilâve edilmiş) ve istifâde edilen mâlzeme de zenginleştirilmiştir.

Son yıllarda türkçede görülen yeniliklerden ancak konuşma ve yazı dilinde yerleşmiş olanlar dikkat nazarına alınmış, diğerleri hâric tutulmuştur. Müellifi bu münâsebetle «yeni türkçe» tâbiri üzerinde de durarak, bunun Avrupa'da yanlış anlaşıldığına ve aradaki farkın eski ve yeni almanca veya eski ve yeni yunancadaki gibi olmadığına işâret etmekte ve vukua gelen bâzı değişikliklerin yalnız kelime hazinesine âid olduğunu, türkçenin şekil ve cümle kısmında hiç bir farkın vücûda gelmemiş bulunduğunu belirtmektedir. Müellif, haklı olarak, türk dili bünyesinde 1750-1850 arasında daha mühim değişikliklerin meydana gelmiş olduğunu (msl. fiil tasrifinde 2. şahıs cemi -sız yerine -sıñız, menfî muzâri 2. şahıs -mezim yerine -mem, -meziz yerine -meyiz ; -meğin, -icek, mukayese eki olan -rak v.b. eklerin kullanılmamağa başlanması) ve XIX. asrın ortasından bugüne kadar görülen değişikliklerin daha az bulunduğunu tebarüz ettirmektedir. H. Jansky tecrübelerinden çok istifâde etmiş ve hakikaten fâideli, güzel bir eser meydana getirmiştir. Esere eklenen ve son fihristler, bunun bir müraâcaat kitabı olarak kullanılmasını da kolaylaştırmıştır. Otto Harrassowitz 'in eseri itinâlı ve nefis bir şekilde tab'etmiş olması, kıymetini bir kat daha arttırmıştır.

Türkçenin bugünkü imlâsından, daha doğrusu umûmî bir imlâsı bulunmadığından biz türkler de müştekîyiz. Müellif, lüzumlu gördüğü yerlerde bu eksikliği tamamlamağa çalışmıştır (msl. iktifa = iktifâ, halde = hâlde). Eğer bâzı yanlışlıklar bu ders kitabında yer almışsa, müellifi bundan mes'ûl tutmak, bilmem, ne dereceye kadar doğru olur. Msl.s. 15: üçyüz (300), dokuzyüz (900), bindokuzyüzkırkbir (1941), ikiyüzonaltıbin altıyüzellidört (216.654). Bu sonuncu misâl münâsebeti ile, beş ve daha çok haneli olanların guruplara ayrıldığı tasrih edilmektedir. Türkler çok eskiden beri sayıları yazı ile yazarlar; fakat bunların bu şekilde bitişik yazıldığına, tesâdüf edilmemiştir. Türkiye'de de bunun böyle yazılmasının teklif ve tercih edileceğini tahmin etmiyorum. Misâller arasında kızcağız yerine kızcığız (s. 83) yazılmış olması bir matbaa hatâsı olmalıdır; devletle (s. 125 not) tâbirinin ikinci mânası yanlıştır.

Müellif ön sözünde eserin amelî bir maksatla kaleme alınmış ve ilmî izahlara girişilmemiş olduğunu söylemekle berâber, mevzû icâbı, bu sözünü dâimâ yerine getirmemekte, gerek metinde ve gerek satır-altı notlarında izahat vermekten geri kalmamaktadır.

Ben de burada eserde gördüğüm bâzı hususlara temas edeceğim. Fakat bu temas, eseri tenkidden ziyâde, türk dili üzerinde çalışanların umûmî mes'elesi olması bakımından ele alınmıştır.

Türkçede kelime başında olduğu gibi, kelime sonunda da bâzı sesler ve bilhassa sadâlı sesler bulunmaz. Kelime sonundaki bâzı sadâsızların, iki ünlü arasında kalması dolayısı ile, sadâlılaşmaları (msl. kanat - kanadı, ayak - ayağı) daha umûmî olarak izah edilebilir ve talebeler için daha faydalı olurdu (bk. s. 24; krş. msl. s. 34 not).

Türkçe, kelime teşkili ve tasrifi bakımından, umûmiyetle muntazam bir dildir. Fakat türk dilinin de bu nizamın dışına çıktığı ve umûmî kaideye uymadığı zamanlar olur. Bunu izah etmek için, diğer dillerde de olduğu gibi, türkçenin tarihî inkişâfına bakmalı ve bunu talebelerede böyle öğretmelidir. Msl. su kelimesinin tasrifinde ilgi hâli, diğer ünlü ile biten kelimelerden farklı olarak, suyun şeklinde oluyor. Müellifin bunu (s. 43-44) -y- eklenmesi ile genişletilmiş olarak izahı bir şey ifâde etmiyor; çünkü böyle bir genişleme hâdisesi, türkçede bulunmadığı için, kendisi bile izaha muhtacdır. Burada

kısaca bunun suv-un şeklinden geldiği ve -v- 'nin yerine yardımcı ses olan -y-'nin geçmiş olduğu söylense idi, daha iyi anlaşılmış olurdu.

Kelime izahlarında da daha dikkatli olmak icâp eder. Yayla kelimesi yazla'dan gelmez (bk. s. 83); her iki kelime ayrı-ayrı mevcûd olup, yılın dört mevsiminden ikisine delâlet eder (diğerleri: kış ve güz). Cenup şivesinde mevsim isimlerinin bâzıları değişikliğe uğramış, fakat tamâmiyle ortadan kalkmamıştır.

Türkçede eklerin de bir inkişâfı vardır. Amelî maksatlar ile yazılan gramerlerde belki bunlar için yer yoktur; fakat işi basitleştirirken, karıştırmak de unutmamak icâb eder. Msl. türkçede iki ünlü yanyana geldiği vakit, tenâfürü kaldırmak için, araya bir yardımcı ses getirilir ve bu ses ekseriyetle y sesidir. Şimdi çok umûmî olan bu sesi, ekin bünyesine dahilmiş gibi gösterirsek, eklerin durumunu daha çok karıştırmış oluruz. Türkçe zarf-fiil şekillerinden biri -ip, -ip, ünlü ile bitenler de, tabiatı ile -y-ıp, -y-ip olacaktır (bk. s. 108); aynı şey isim-fiil şekli olan -an, -en için de vâriddir (s. 110).

Hâl-i hazır ekinden bahsedilirken (s. 79), -iyor, -üyor, -ıyor, -uyor hece gurupları zikredilmiştir. Bunların ikinci hecelerinin ahenk kaidesine uymadığını ve ünlü ile biten fiillerde, nâdir olarak, -yor (msl. bekle-yorum) ve resmen kabul edilen ve daha çok kullanılan -iyor (msl. bekliyorum) da zikrediliyor. Mesele bu kadar karışık değildir. Bu şekil bir mürekkep şekil olup, fiil + zarf-fiil -a + yardımcı fiil yorı muzâri eki -r + tasrif ekinden ibarettir. Zamanla -yorı-r kısaltılarak (sebebi de benzer iki heceden birinin düşmesidir) -yor şeklini alıyor ve böylece aslında hareketin devamını ifâde etmek için kullanılmış olan yardımcı fiil, hâl-i hazırı ifâde eden bir «ek» durumuna gelmeğe başlıyor. Henüz bir ek hâline gelmemiş olduğunu o sesi ile ekin kaim şeklini muhafaza etmesi gösteriyor. Burada müşkülât çıkaran ünlü ise, zarf fiil ekidir ve bilindiği gibi, cenup şivesinde -a, -e, -ı, -i, -u, -ü şekillerinde görülür. Ünlü ile biten fiillerde ise, fiilin sonundaki ünlü ile zarf-fiil eki yan yana gelerek -a-y-a v.b. guruplar meydana geliyor ve bu gibi ses gurupları türkçenin oldukça eski bir zamanından itibaren diftonglaşıyor veya iki ünlüden kayboluyor (msl. bekle y-e-yor> bekleyyor > bekleyor veya bekliyor; yürüyor v.b.). Aynı şeyi «ikinci hâl-i hazır» için de söyleyebiliriz (bk. 90). Ünsüz veya ünlü ile biten, çok heceli, şu veya bu ses bulunan filler ve bunların bol-bol istisnalarının sayılması, bilhassa dili öğrenmeğe başlayanlar için, çözülmesi ve ezberlenmesi güç bir durum yaratıyor. Fakat bunun yerine asıl ekin -ur, -ür (ünlü ile bitenlerde yardımcı -y-

ile, msl. başla-y-ur) olduğu ve bunun bir devrede -ar, -er şeklini almış olduğu (kelime sonundaki -u, -ü seslerinin -a, -e şeklinde inkişâfı ile ilgilidir) ve daha sonra ünsüzler ile biten fiillerde ve ünlü uyumu umûmîleştikten sonra, ekin tek -r sesi gibi telâkki edilmesinden, bu elcin muhtelif sakillerinin meydana geldiği anlatılabilirdi. Müteaddî eki bakımından da (bk. s. 160), hiç değilse kısmen, aynı mütâlea yürütülebilir.

Türkçede müellifin kabul ettiği -arak, -erek ekleri (s. 135) bu şekilleri ile mevcûd değildir. Buradaki -rak, -rek diğer türk şivelerinde de çok kullanılan ve cenup şivesinde de eskiden mevcûd olan mukayese eski olup, burada zarf-fiil şeklinin sonuna gelmiştir (gel e-rek, baş-la-y-a-rak v.b.).

Fiillerdeki mâna farkları yardımcı fiil vâsıtası ile ifâde edilir ve türk şiveleri bu bakımdan çok zengindir. Cenup şivesinde de, az olmakla beraber, yardımcı fiiller mevcûddur: msl. bil- (gelebil-), ver- (alıver-), yas (düşeyaz-), gel-(çıkagel), başla- (yazmağa başla-), gör-(gelmeye gör-).

«İmkân ve iktidar» ifâde etmek için, eskiden fiillerin müsbet ve menfî şekillerinde u- («muktedir olmak») yardımcı fiili kullanılıyordu. Sonradan bu şekil şivelerde başka türlü inkişâf etmiştir. Bâzı şivelerde müsbet ve menfî fiillerde, bunun yerine, al- yardımcı fiili kullanılmaktadır. Cenup şivesinde müsbet fiillerde bil kullanılmağa başlamış, menfî şekillerde ise, eski yardımcı fiil olan u- kalmıştır (msl. gel-e-me- < kel-e + u ma-). Diğer mâna farkları yardımcı fiiller ile ifâde olunurken, «imkânsızlık» ifâde eden bir şeklin, Türkçenin umûmî temâyülüne aykırı olarak, fiil ile -me- arasına bir -a- veya -e- hecesinin sokulması (bk. s. 139) şeklinde izahı doğru olamaz.

«Kısaltılmış masdar» (bk. s. 175 v. dd.; -ma, -me, kısaltılmamış olanı -mak, -mek) ifâdesi de herhalde doğru olmasa gerek. Masdar, türkçede hareket ismi olarak, hareket ile ilgili olduğu hâlde, «kısaltılmış masdar» daha çok isim gurubuna dâhildir ve -ma,-me, masdar eki -mak, -mek'in sonundaki -k'nin düşmesi ile meydana gelmiş olmayıp, kendisi ayrı bir ektir.

Fiilden yapılmış isimlerden bahsederken, müellif fiilin köküne eklenen -ici, -ücü, -ıcı, -ucu ve ünlü ile biten fiillerde -yici, -yücü, -yıcı, -yucu eklerini zikrediyor

(bk. s. 211). Buraya muhakkak bir dikkatsizlik karışmış olmalıdır. Sondaki -ci v.b. ekinin bu kadar muğlak bir şekilde izahından elde edilen amelî faydayı tasavvur etmek güçtür; çünkü talebe bu eki isimlerin sonunda da bol-bol müşâhede etmek fırsatını bulacak ve buradaki ekin ilk kısmını teşkil eden -i- veya -yi- hecesinin ne olduğunu uzun uzun düşünecektir. Bu ise, fiillerin sonunda isim yapma eki olan -ġ ve -g seslerinin düşmesi ile meydana gelmiş ayrı bir ektir (msl. yaz-ı ġ > yazı, sat-ı ġ > satı v.b.; ünlü ile biçen fiillerde kışla-ġ >kışla, yayla-ġ > yayla). Bu ekin eski durumuna bir iki kelime ile temas etmenin, dil bünyesinin daha iyi kavranmasına yardım edeceğini zannediyorum.

Türkçede -er fiilinin hakikî durumu ile bunun ayrı şekilleri hakkında verilen malûmatın (bk. msl. s. 35,50 ve 104) daha derli-toplu olması arzu edilirdi.

Son edat olarak alınan kelimelerin, bilhassa kendinden öncekiler ile ilgi hâlinde bulunanların (msl. s. 115 v.dd. ; evin önü, köşkün arkası, masanın altı, sandığın üstü v.b. v.b.) ne dereceye kadar son edat olduğu meselesi üzerinde durulmağa değer. Bunlar türkçenin bünyesine göre, birer terkip olup, diğer terkiplerden farkı, burada ikinci kelimenin mücerred bir mefhum ifâde etmesidir. Müellifin bunları tercümedeki tereddüdü de bundan ileri gelmiş olsa gerek.

Türkçede ayrı gramer bölümleri üzerinde düşünürken, bunların bir taraftan şekil ve diğer taraftan ifâde ettikleri mânaları göz önünde bulundurmak lâzımdır. Gerek memleketimizde, gerek dışarıda yazılan gramerlerde bu bakımdan ele alınması zarurî olan bölümlerden biri de, zannımca, fiillerin emir şekilleridir. Türkçe fiillerin tasrifi sırasında, mazi ve isim-fiil yanında, ayrı tasrif gurubuna dâhil bulunan emir kipi, diğer guruplardan farklı olarak, sonuna her şahıs için husûsî ekler getirilmek sureti ile tasrif edilmektedir. Msl.

1. şahıs mfr. gel-eyim (<-eyin), cem.gel-elim
2. » » gel, geliñ (esk. türk. -ġıl,-gil), cem. gel -iñ-iz
3. » » gel-sin (< -zun, -zün), cem. gelsinler

Diğer taraftan, şekil bakımından tamamen ayrı olduğu hâlde, mâna bakımından emir kipine yakın olan istek kipi vardır:

1. şahıs mfr. gel-e-m cemi ge-le-miz
2. » » gel-e-sin « gel-e-siz
3. » » gel-e (ol) » gel-e-ler

Türkçede bu iki kip, kullanıldığı muhit ve duruma göre, birbirinin yerine geçebilmekle berâber, şekil bakımından tamamen ayrıdır. Emrin 1. şahıs mfr. ve cemi şekillerinin bulunması gayet tabi'îdir ve bunun kullanılmasını ben türkçenin bugünkü ruhuna da hiç aykırı bulmuyorum. Eğer gramerde emir 1. şahıs şeklinin istek yerine kullanılması ayrıca ifâde edilmek istenirse, buna işaret edilebilir. Yalnız emir 1. şahıs şeklinin bulunmadığını söylemek doğru olmadığı gibi (bk. s. 54) istek kipinde de aynı şeyi, eklerin yanlış izahı ile birlikte, bir daha tekrarlamanın da faydası yoktur (bk. s. 144). Türkçede köklerde olduğu gibi, eklerin de muayyen yeri vardır; bir guruba dâhil ekin, hiç bir izahata lüzum gömleksizin, başka bir yere götürülmesi, sarâhatten ziyâde, karışıklığa sebep olabilir.

Türkiyat Mecmuası (Ank), C.12, 1955, s.277-28

3.72. EDEBİYAT VE TERBİYE [1]

Mehmet KAPLAN

Edebiyatın terbiye bakımından değeri ve ondan nasıl faydalanılması gerektiği üzerinde konuşmak istiyorum. Edebiyat ile terbiye arasında çok sıkı bir münasebet vardır. Edebiyat kelimesinin kökünü teşkil eden "edeb" kelimesi de bunu açıkça gösterir. Sinasi, edebiyat ile edeb arasındaki bu kök münasebetine dayanarak şöyle bir tarif yapar: "Fenn-i edeb bir marifettir ki, insana haslatâmûz-ı edeb olduğu için edeb ve ehli edîb tesmiye kılınmıştır."

Edebî eserlerin pek büyük bir kısmı insanlara ahlâk ve terbiye vermek gayesiyle vücuda getirilmiştir. Mevlâna Mesnevî'sini, Yunus Emre Risâletünnushiyye'sini, Nabi Hayrâbâd'ını, Namık Kemal Piyes'lerinden çoğunu Ahmed Mithad Efendi Roman'larını, Mehmed Akif Safahât'ını Tevfik Fikret Şermin'ini Ve Halûkun Defteri'ni ve daha birçok müellif eserlerini, hep insanlara nasıl yaşanılması ve nelere inanılması lâzım geldiğini öğretmek maksadiyle yazmışlardır. Bugün de edebiyatın beşerî ve içtimaî bir fayda gütmesini isteyenler vardır. Dergilerimizde "Edebiyat güdümlü mü olmalıdır, güdümsüz mü?" münakaşası yıllardan beri devam eden bir konudur.

Edebiyatın terbiye, ahlâk ve içtimaî faydayı değil de GÜZELLİK gayesini takibetmesini isteyenler de oldukça büyük bir yekûn teşkil eder. Bizim divan şairlerinden birçoğu, meselâ Baki, Nedim, Nef'î yazdıkları gazel ve kasidelerle din, ahlâkî veya içtimaî bir gaye peşinde koşmamışlar, sanat ve maharetlerini göstermek suretiyle padişahların veya vezirlerin hoşuna gitmeğe çalışmışlardır. Nedim, hoşa gitmek için ahlâk ve terbiyeye aykırı beyitler dahi yazmıştır. Halid Ziya, Mehmed Rauf veya Cenab Şahabeddin "Sanat sanat içindir" prensibini müdafaa etmişler, eserlerinde terbiyevî hiçbir gayeye bağlı kalmamışlardır. Ahmed Haşini, edebiyatın sanat dışı bir gaye gütmesinin şiddetle aleyhindedir. Büyük hikayeci Said Faik de yazılarında ideolojik veya terbiye ile ilgili bir maksat gütmez. Eski ahlâk telâkkilerine bağlı bir kimse onun hikâyelerini bir gence okutmağa çekinir.

Görülüyor ki, edebiyatı terbiye bakımından ele alınca birbirine zıd iki cereyan karşısında kalıyoruz: Bir tarafta edebiyatın terbiyevî olmasını, öbür tarafta tamamen estetik bir gaye gütmesini isteyenler var. Acaba bir terbiyeci bunlardan hangisini tercih etmelidir?

Hem güzel, hem de terbiyevî gayeye uygun eserler yok değildir, fakat bunların sayısı azdır. Sonra buncan çok daha mühim bir meseleyi de gözden kaçırmamak lâzımdır. Eski çağlarda yazılmış eserlerin ihtiva ettiği fikirler bugüne uymaz. Göçebe devrine ait Oğuz Kağan Destanı, Dede Korkut Kitabı gibi eserlerde telkin edilmek istenilen fikir akıncılıktır. Göçebe cemiyeti avcılık ve akıncılık ile yaşayan bir topluluk idi. Daha sonra Türkler ziraat medeniyetine geçtiler. Hayatlarını harble değil, kendi topraklarında istihsal yapmak suretiyle temine başladılar. Bu devrede sulh ve sükûn beşerî ve içtimaî bir ideal haline geldi. Meselâ "yetmiş iki millete bir göz ile bakan" Yunus Emre akıncılığın ve muharibliğin şiddetle aleyhindedir. Hattâ o ticarete, yani mal ve mülk ihtirasına da iyi bir gözle bakmaz. Fuzuli, Leylâ İle Mecnun mesnevisinde akıl aleyhdarıdır, kaderiyecidir; aile, cemiyet ve dünyayı terketmeyi bir ideal olarak gösterir. Biz bugün bu eserlerin taşıdığı kıymetlerden hiçbirine bu asrın fikirlerine uygun pedagojik bir değer atfedemeyiz. Aksi takdirde tam bir tezada düşeriz. Öyleyse bu eserleri mekteplerde neden okutuyoruz? Bu eserlerin mânaları üzerinde düşünürsek, bilâkis onların okutulmasını yasak etmemiz icabederdi. Çünkü bugün bizim için ne akıncılık, ne de dervişlik ideal bir kıymettir. Bugün dünyaya bağlı, maddeyi işleyen, kendine ve cemiyete faydalı olan bir insan tipini normal telâkki ediyoruz.

Tanzimattan sonra yazılmış olan eserler, batı medeniyetinin kıymetlerini aksettirdiği için bugüne daha çok uyar. Fakat bunlar arasında da ne kadar farklı gaye güdenler vardır: Namık Kemal Osmanlıcı, Mehmed Akif İttihad-ı İslamcı, Ziya Gökalp Turancı, Tevfik Fikret beynelmilelci fikirler taşır. Bugünün edebiyatçıları da birbirinden çok ayrı hayat görüşlerine sahiptirler. Ne eski çağların, ne son çağın, ne de bugünün edebiyatında, sizin veya benim terbiye ve ahlâk görüşüme tıpatıp uyan bir edebî esere rastlamak mümkündür.

Bu vakıa, edebiyatın mahiyeti ile ilgilidir. Edebiyat devirlere, nesillere ve şahıslara göre daima değişir; hattâ DEĞİŞMEK onun başlıca gayesini teşkil eder.

Sanatta DEĞER eskisine veya başkalarına uymayan YENİ BİR GÜZELLİK yaratmakla mümkündür. Birbirine benzeyen eserler, taklid ve kopya diye hor görülür.

Edebiyatta muayyen bir ideolojiye, hayat görüşüne ve terbiye tarzına, uygun eser arayanlar, onun pek büyük kısmını reddetmek mecburiyetinde kalırlar. Nitekim Namık Kemal kendi ideallerine uymadığı için Divan Edebiyatını şiddetle tenkid etmiştir. Türkçüler, sadece Divan Edebiyatını değil, Tanzimat ve Servet-i Fünun Edebiyatını da kötülemişler, buna mukabil asırlarca hakir görülen Halk Edebiyatını yüceltmişlerdir; o Halk Edebiyatı ki, iyice tahlil edilirse, Türkçülerin ideallerine hiç de uymayan örneklerle doludur. Bir Halk Edebiyatı şaheseri olan Kerem İle Aslı'yı düşününüz: Kerem, bütün hayatını bir Ermeni keşişinin kızını ele geçirmekle harcar. Kerem'de ne ırk, ne de din fikri vardır. Onu harekete getiren tek duygu aşktır. Türklük ve Türkçülük gayesiyle yazılmış bir Halk Edebiyatı mahsûlü bulmak hemen hemen imkânsızdır. Halk Edebiyatı Türkçülerin duygu ve düşüncelerinden çok ayrı şeyleri ifade eder. Onları Kalk Edebiyatını takdire götüren âmillerden en mühimmi halk dilidir. Fakat halk diliyle neler anlatılmaz ki! Bugün halk diliyle solcu şiirler yazılıyor. Dil, bir vasıtadır. Türkçüler dili bir gaye ve bir ideal haline getirmişlerdir; şimdi onların yanıldıklarını çok iyi anlıyoruz. Cumhuriyet devrinde yeni kıymetler adına, Türkçülerin de mahkûm edildiğini gördük. Her devir kendi hayat görüşünü beğeniyor. Daha öncekilerden ancak kendine uygun olanları alıyor. Fakat o devrin haklı olduğu nereden belli?

Bugün ilim, insan hayatında mutlak kıymet diye bir şey tanımıyor. Tarih, sosyoloji, felsefe, insanların her devirde ve her yerde birbirinden ayrı şeylere inandıklarını bütün delil ve vesikalariyle ortaya koydu. Başlangıçta bu manzarayı büyük bir şüphecilik cereyanı doğurdu. Fakat şimdi bu hâdisenin insan tabiatı ile yakından ilgili olduğu anlaşılmağa başlandı. Bugün artık yalnız tabiat hâdiselerinin her yerde ve her devirde aynı kanunlara tâbi olduğu, insanların ise çeşitli ihtiraslara ve ideallere göre daima başka şekillerde hareket ettikleri açık ve kat'î şekilde anlaşılmış bulunuyor. Ekzitansiyalizm, beşerî bütün hâdiseleri HÜRRİYET ve DURUM mefhumlariyle izaha çalışyor, insan her devirde, her yerde ayrı bir DURUM karşısında kalmıştır, iradesiyle şu veya bu yolu tercih etmiştir. Başka durumda bulunsaydı veya başka imkânları yoklasaydı hareketleri de başka olacaktı. İnsanların kaderini yapan, içinde yaşadıkları durum ve o durum karşısında almış oldukları tavırdır. Hiçbir durum ve hiçbir seçme ötekine benzemez. Çünkü her an ve her insan yeni ve farklıdır. İnsanlık tarihinin ve

kültürünün namütenahi surette zengin ve çeşitli oluşu ancak bu suretle izah olunabilir. Şu halde inşan oğlunun takibedeceği bir tek yol yoktur. Bin bir yol vardır. Bunlardan birini seçmenin mesuliyeti ona aittir.

Bugün terbiyenin temeli de bu yeni insan ve hayat görüşüne uyarak değişmiş bulunuyor. Bugünkü terbiyede en çok geçen tâbir ŞAHSİYET'tir. Şahsiyet demek, her insanın kendi temayüllerine, kabiliyetlerine göre inkişaf etmesi, hayatta içinde bulunduğu yeni şartlara göre takibedeceği yolu bizzat kendisinin seçmesi demektir. Kimse, kimsenin mesuliyetini üzerine almaz. Herkes kendi varlığından mesuldür. Böyle bir hayat ve terbiye anlayışı, insan da çok çeşitli bir duyma, düşünme ve hareket etme şuurunun bulunmasını gerektirir.

İşte edebiyat, bu şuuru yandırmağa yarayan vasıtaların başında gelir. Zira az önce anlatmış olduğumuz gibi edebiyat çağlar boyunca ye her çağ içinde insan oğlunun duyduğu, düşündüğü ve yaptığı her şeyi en zengin ve en tesirli şekilde ortaya koyan bir sanattır. Hiçbir din ve hiçbir ideoloji bu bakımdan onunla kıyaslanamaz. Terbiye bakımından edebiyatın değeri insana, çok çeşitli duyma, düşünme ve hareket etme örnekleri vermesidir. Bir insan ancak böyle bir geniş manzara içinde kendisine en uygun olan yolu seçme hürriyetini kazanır. Tek bir romanı okumak bile bize insanların karakter yapısı, içtimaî durum, duygu ve düşünce bakımından ne kadar farklı olduklarını göstermeğe yeter. İyi bir romanda her insan kendi şahsiyetine göre hareket eder. Bundan herkesin alacağı bir ders vardır: Eğer inanılıyorsa kendi yolundan ayrılmamak, fakat başkalarını da hareket tarzları, duyguları ve düşünceleri bizimkinden ayrı olduğu için mahkûm etmemek, hem şahsiyet olmak, hem de başkalarının şahsiyetine karşı saygı göstermek, her insan için lüzumlu ve hayatı bir prensiptir. Zira insanları en çok bedbaht eden şey, başkalarının tazyiki karşısında kendi benliğinden feda etmek yahut başkalarına tahakküme kalkmaktır. Hürriyet ve şahsiyet fikrine sahip olan bir kimse, ne benliğini başkalarına köle yapar, ne de başkalarını köle yapmağa kalkar. İnsanlığın her asırda mustarip olduğu tahakküm ve istibdat, insanların ayrı birer şahsiyet olduğunu düşünememekten veya bu gerçeğe uymamaktan ileri gelir. İnsanların çoğu, sadece kendi duygularının ve düşüncelerinin doğru ve haklı olduğuna inanırlar. Bundan dolayı başkalarını ithama kalkarlar. Başka şartlarda bulunan ve başka duygu ve düşüncelere sahip olan kimselerin, kendilerinden ayrı düşünmelerinin zarurî olduğunu, onların da ancak kendilerine göre yaşamak ve hareket etmek suretiyle mesut

olabileceklerini bir türlü kabul etmezler. Bu, onların bir tek fikre esir olduklarını ispat eder. Taassup ve tahakküm, dar düşünüşün yani kültürsüzlüğün bir neticesidir. Edebiyat insana, yeryüzünde ne kadar insan varsa, o kadar ayrı mizaç ve irade olduğunu gösterir.

İnsanların çağlarca memleketler boyunca ayrı tarzda duyduklarını, düşündüklerini ve hareket ettiklerini bilmek kâfi değildir. Tarih de bize aynı hakikati öğretir. Mühim olan ayrılmak değil, birleşmektir. Fakat zorla değil, anlayış ve duygu ile. Objektif bilgi bize sadece anlaşılmaz ayrılıkları gösterir ve ancak bir müsamaha fikri verir. Halbuki sevgi, kaynaşma imkânları yaratır. Edebiyatın ilimden farkı, sadece kafaya değil kalbe de tesir etmesi, insandan insana duyguları nakletmesidir. Biz kuvvetli edebî eserler sayesinde, bizden çok önce yaşamış insanlara karşı bir sevgi duyabildiğimiz gibi, bizden çok uzaklarda yaşayan insanlarla da görüşmeden anlaşabiliriz. Yunus Emre, Nasreddin Hoca, Köroğlu. Karaca Oğlan, Mevlâna, Baki, Fuzuli, Namık Kemal, zaman zaman bize en yakın akrabamızdan, tanıdıklarımızdan daha çok yakın görünürler. Onları etrafımızda bulunanlardan daha çok severiz. Onların duygu ve düşünceleri, bize yanıbaşımızda oturan insanlarınkinden daha munis gelir. Onların eserlerini okuyunca, kendi dar çerçevemizi aşar, çağlarla birleşmiş gibi oluruz. Bir Amerikan, bir İngiliz, bir Fransız, bir İtalyan, bir Rus edibinin duygu ve düşünceleri de bizi heyecanlandırır, neşelendirir veya kederlendirir. Edebî eser, zaman ve mekân engellerini aşarak ruhlar arasında bir birlik kurar. Biribirinden ayrı şahsiyetlerini muhafaza eden insanlar arasındaki bu duygu ve düşünce iştiraki aşk kadar derin ve kuvvetlidir. Edebî eser, bu tesiri ancak estetik bir değeri hâiz olduğu takdirde yapabilir. Güzel olmayan eserler, ne kadar iyi ve doğru fikirleri ihtiva ederlerse etsinler, ruhlar üzerine müessir olmaz. Bunu tecrübe etmek kolaydır: Aynı sınıfta, bir Ziya Gökalp'in kuru ve didaktik şiirlerini, bir de Yahya Kemal'in lirik şiirlerini okuyunuz ve talebelere hangilerinin daha kuvvetli olduğunu sorunuz. İkincilerini göstereceklerdir. Böyle bir tecrübe bize terbiye bakımından hangi cins şiirleri seçmemiz gerektiği hususunda bir rehber olabilir. Kalbe tesir eden, duyguları değiştiren estetik kuvvet olduğuna göre, hiç şüphesiz bu kuvveti hâiz olan eserleri tercih etmek lâzımdır. Ruh üzerinde en küçük bir esinti bile yaratmayan eserleri sınıfa sokmak boşuna bir zahmettir. Çünkü bu suretle edebiyatla elde olunmak istenen neticeye ulaşılamaz. Edebiyat dersi talebeye, insan oğlunun duyabileceği duyguyu duyurmalı, insan oğlunun yaşadığı her tecrübeyi canlı olarak nakledebilmelidir.

Gerçekten kuvvetli olan eserler, insana güneş çarpması gibi derhal tesir eder. Hiçbir çocuk güzel bir masalı sonuna kadar dinlemekten kendini alıkoyamaz. Gençler hoşlarına giden bir romanı, uykularını feda ederek, hattâ yasak edilse bile gizli gizli okumaktan geri kalmazlar. Yaşlı bir insan da, çekici bir kitabı, elinden bırakamaz. Şüphesiz her yaşın, her mizacın hoşlanmadığı, kıymetli eserler de vardır. Atalar sözü, "Zorla güzellik olmaz" der. Bence bu söz, edebiyat tedrisatına rehber olacak bir kıymet taşır. En nefîs yemeğin yenebilmesi için bile insanın iştihası olması lâzımdır. İştahasız yenen yemek güç hazmolunur ve nefret uyandırır. Kültür mevzuunda da iştiha yani istek mühim bir rol oynar. Edebiyat tedrisatında en mühim şey, çocuğa veya gence, yaşına ve mizacına uygun eserler okutmak suretiyle kuvvetli bir istek uyandırmaktır. Çokları, kitap zevkini, polis romanları okuyarak kazanmışlardır. Müfredatı aynen tatbik etme sistemi, edebiyat derslerini bir hayli sıkıcı yapmakta ve bu dersten beklenen gayeye aykırı düşmektedir. Gerçi maharetli bir hoca bu sistem ile de gençlere okuma zevki, edebiyat merakı aşılayabilir. Fakat serbest bir sistem, bizi esas gayeye götürür. Ben şahsen içinde okuma merakı uyanan bir insanın, düşe kalka kendi mizacına en uygun eserleri bulabileceğine inanıyorum. Böyleleri, kültürlerinden emin oldukları kimselere hangi kitapları tavsiye ettiklerini sorarlar ve bunları alır ve okurlar. Okudukça gerçek değerlerin neler olduğunu bizzat keşfederler. İstisnasız her insana kitap merakını, okuma zevkini aşılayacak eserler vardır; fakat bunları itina ile seçmek lâzımdır. Bizde eğer, her sene pek çok mezun vermemize rağmen kitap zevki uyanmıyorsa, bunun sebebini, mektep kitaplarında, müfredatı harfi harfine tatbik etme endişesinde ve edebiyatı tedris tarzında aramalıdır.

Mektep kitaplarında çocukların ve gençlerin üzerinde kuvvetli bir tesir icra edecek pek az parça vardır. Bunlar umumiyetle iyi seçilmemiştir. Metin seçilirken, estetik kıymetten ziyâde, asırlar ve şahsiyetler nazarı itibara alınıyor. Gaye, edebî zevk ve duygu terbiyesinden değil tarihî bilgi vermektir. Tarihî bilgiyi esas aldık mı, bir güzel sanat olan edebiyatı bırakıyor; edebiyat dışı bir prensibe bağlanmış oluyoruz. Hangi asırda, hangi şahıslar yetiştiğini ve bunların hangi eserleri yazdığını bilmek suretiyle bir talebe sınıf geçebilir ama kitap okuma zevkini ve duygu terbiyesini almış olur mu? Hiç zannetmiyorum.

Edebî eserlerde nelerin kıymetli olduğu da memleketimizde maalesef vâzıh şekilde anlaşılmış değildir. Hâlâ Ortaçağdan kalma, batılıların çoktan bıraktığı bedi' ve

beyan, yeni isimlerle devam edip gidiyor. Bizde bir talebenin bilmesi lâzım gelen şeyler şöyle hulâsa olunabilir: Bahis mevzuu olan metin hangi asırda, kim tarafından yazılmıştır? Şiir ise, vezni ve şekli nedir? Nesir ise nevi nedir? İçinde geçen yabancı kelimeler ne mânaya gelir? Daha derine gidilmek istenilirse, üslûb diye yazarın hangi edebî sanatları kullandığı araştırılıyor. Şair veya muharrir, eserini sanki bu vasıtaları kullanmak maksadiyle yazmıştır. Edebî eserin bir yaşayış tarzının, bir duyma ve düşünme tarzının ifadesi olduğu tamamiyle unutuluyor. Vasıtaya bir gaye nazariyle bakılıyor. Kanaatime göre, bu tedris tarzını, bu zihniyeti tamamiyle bırakmak lâzımdır. Çünkü bu suretle, edebiyat can sıkıcı, ölü bir ders haline getiriliyor.

Edebiyat dersinde talebe, her şeyden önce, sinemaya gittiği ve güzel bir film seyrettiği zaman duymuş olduğu heyecanı duyabilmelidir. Çünkü edebiyat, sinemadan daha basit bir sanat değildir. Bilâkis ondan daha asil ve daha yüksektir. Fakat bir edebi metnin mâna ve güzelliğini talebeye duyurmak için hocanın hemen hemen bir aktör rolünü oynaması lâzımdır. Bizi yanıltan şey, metin karşısında pasif bir seyirci tavrı takınmamızdır. Halbuki metin, bir musiki notası gibi çalınmak, bir piyes gibi oynanmak icabeden bir şeydir. Duygu ve düşüncenin meydana çıkması için bizim ve talebenin ona bütün varlığımızla iştirak etmemiz gerekir. Talebe bunu tek başına beceremez. Hazırlıklı olmayan bir hoca da bu işi başaramaz, isteksiz ve acemi bir okuyuş, bir şarkıyı nasıl bozarsa bir şiiri, bir hikâyeyi de öyle bozar.

Bugünkü psikoloji ve felsefe, dış dünyayı bizim kendi duygu ve düşüncemize göre tefsir ettiğimizi ve mânalandırdığımızı ortaya koyuyor. Kâinatı eğer kötü ve karanlık görüyorsak, bunun sebebini kâinattan çok kendimizde aramalıyız. Edebi eserin mâna ve değerinin de bizim anlayışımıza göre değiştiğini, aynı eser üzerine yazılmış çeşitli tetkikler arasındaki farktan anlamak mümkündür. Şimdiye kadar Goethe'nin Faust'unu tahlil eden belki birkaç yüz kitap yazılmıştır. Bunların birbirinin aynı olmadığı muhakkaktır. Müfredatın ve hattâ kitabın müşterek olmasına rağmen, edebiyat hocalarının onları tatbik ve anlayış tarzları arasında derin farklar bulunması da bunu gösterir. Zengin bir kültüre delâlet eden ayrı anlayışlardan korkmak değil, bilâkis sevinmek lâzımdır. Çünkü her yeni tefsir, edebî eseri derinleştirir.

İnsan, kâinatın en zengin muhtevalı varlığıdır. Şimdiye kadar hiçbir ilim onun mânasını tüketmemiştir. İnsan oğlunun en iyi ifadesi olan sanat eseri de insan gibi

karışık, derin, anlaşılması güç unsurlarla doludur. Edebî bir tahlil bu zenginliği gösterebildiği nisbette değerlidir. Metodun kıymetleri, teşhis hususunda büyük rolü vardır.Mikropların mevcudiyeti ancak mikroskop icadolunduktan sonra keşfolunmuştur. Yeni görüşler, edebi eserlerde şimdiye kadar farkına varılmadık kıymetleri ortaya çıkarırlar. Bir edebiyat hocasının bunları bilmesi çok faydalıdır. Bugün Avrupada edebiyata eski tarih, bedi' ve beyan retorik metodunun yerine, estatik, sosyolojik, psikolojik ve stilistik zaviyelerden bakılıyor ve bilindiği sanılan metinlerde yepyeni mânalar keşfolunuyor. Burada misal olmak üzere, bunlardan sadece birisini, Freuyd psikolojisini zikretmeme müsaade ediniz. Freuyd psikooljisi; insan anlayışını ve onunla birlikte medeniyet ve sanat anlayışım tamamiyle değiştirmiştir. Edebî araştırmalara da bu görüş, yepyeni bir istikamet vermiştir. Şimdiye kadar dikkat edilmeyen veya mânâsız telâkki edilen unsurlar, birdenbire yeni bir ehemmiyet kazanmıştır. Acaba, bizim edebî eserlerimiz aynı zaviyeden bakılırsa neler göreceğiz? Şimdiye kadar böyle bir deneme yapılmamıştır. Fakat herkesin bildiği Fuzuli'nin Leylâ ve Mecnun mesnevisine bu zaviyeden bakarsanız Freuyd'ün bahsetiği bütün psikolojik unsurların bunda mevcut olduğunu görürsünüz. Kısaca bu unsurları hatırlatayım: Freuyd'ün iddiasına uygun olarak Mecnun da çok küçük yaşta iken aşk duygusunu hisseder, fakat bunun şuuruna, varamaz. Yine Freuyd'ün söylediği gibi, Mecnun (Leylâ da beraber) kuvvetli bir içtimai baskıya maruz kalır. Ailesini ve cemiyetini terkeder, çöllere çıkar. Mesnevi dikkatle okunursa, Mecnun'un babasına karşı âsi olduğu, onun sözünü dinlemediği, hattâ onun yaşayış tarzını beğenmediği görülür. Bu davranış tarzı Freuyd'ün meşhur edip kompleksine çok yaklaşıyor. Mesnevi üzerinde bir üslûp araştırması yapacak olursak, Fuzuli'nin cinsi temayülleri sembolize eden birçok imajlar kullandığını tesbit edebiliriz. Bu mesnevi Freuyd'ün eline geçmiş olsaydı, nazariyesini destekliyen güzel bir örnek olurdu. Beşerî bir temayülün Türk edebiyatında kuvvetli bir misalinin bulunması kültür tarihimiz bakımından bir zenginlik değil midir?

Stilistik metodu da son derece dikkate şayan neticeler veriyor. Münferit olarak ele alındıkları zaman, sadece bir süs vazifesi gören benzetmeler, eserin derin mânasına bağlandığı takdirde bir yaşayış tarzını, hayat görüşünü ifade eden bir unsur haline geliyor. Müsaadenizle buna da küçük bir misal vermek istiyorum: Göçebe devrine ait eserlerde meselâ Oğuz Kağan Destanı ile Dede Korkut Kitabı'nda imajlar ve senboler, hayvanlar âleminden alındığı halde, Yunus gibi köylü ve köy çevresinde yaşamış olan şairlerin, ekseriya nebati benzetmeler yaptığı görülüyor. Bu tercihlerin medeniyet

tarzları ile ilgili olduğu aşikârdır. Sadece imaj çeşitlerinden bir şairin içinde yaşadığı durum ve ona karşı aldığı tavrı meydana çıkarmak mümkündür. Hayattan ve cemiyetten en uzak sanılan eserlere dahi, hayat ve cemiyet, çeşitli şekillerde in'ikâs etmektedir. Tarih edebî eserin dışında değil içinde mündemiçtir: hem de en canlı tarafları ile Divan şiirinde bütün Müslüman Ortaçağ medeniyeti vardır. Fakat onu bulmak için çeşitli usullerden faydalanmak gerekir. Bunlar bilinmediği takdirde edebi metin bize pek az şey söyler. Edebiyat hocası, talebeye edebi eserin taşıdığı tarihî, içtimaî, ruhî, dinî, bedîî kıymetleri teşhis edebilmeyi öğretmelidir. Bu zaviyelerden bakmasını öğrendiği takdirde talebe, edebî metinleri millî ve beşerî kültürün gizli bulunduğu bir hazine olarak görmeğe başlar ve dikkati uyanır.

Böyle bir davranış tarzı, her şeyden önce hocanın canlı, neşeli, hayat sıkıntılarından kurtulmuş, bol vakti olan ve kültürünü durmadan artıran bir insan olmasını icabettirir. Bugünün lâik cemiyetinde edebiyat hocası, psikoloji, sosyoloji, felsefe hocasiyle beraber, eski cemiyetlerdeki din adamlarının yerini almıştır. Onun meşgul olduğu saha, tıpkı onlarınki gibi insan ruhu ve kâinatın sırrı ile ilgilidir. O, edebî eserlerde kendini ortaya koyan insan ruhunun keşfedicisidir. Mektepte talebenin şahsiyetini uyandıran derslerden biri ve belki en mühimmi edebiyat dersidir. Ona lâyık olduğu yeri vermek lâzımdır. Fakat sadece ders saatlerini çoğaltmakla değil, belki daha ziyade hocanın hayat sıkıntılarını azaltmak, okuma ve düşünme vakitlerini artırmakla. Talebe üzerine müessir olan müfredat ve kitaptan çok hocanın şahsiyetidir. Hoca, kültürünü artırma imkânlarını bulabildiği nisbette sınıfı canlandırır ve talebeye ruh zenginliğini aktarır. Bunları söylemekle edebiyatın dışına çıktığını sanmıyorum. Çünkü yukarıdan beri anlatmak istediğim şey, edebiyatın müessiriyet kudreti ve tefsirinin şahsiyete sımsıkı bağlı olduğu keyfiyetidir. Kitaplar insanların elinde değer kazanır veya değerini kaybeder.

Dipnot:

[1] 1955 yılı Temmuz ayında İstanbulda yapılan 4. Pedagoji Cemiyeti Kongresinde okunan rapor.

Türk Yurdu, S.248, Eylül 1955, s.170-178

3.73. OKUMA EĞİTİMİ

Enver Naci GÖKŞEN

Çocuk için ayrı bir edebiyatın olup olamıyacağı epey yazışmalara yol açmıştır. Bazılarına göre edebiyatı büyükler için, küçükler için diye iki bölüme ayırmak imkânı yoktur.

Çocuk edebiyatına taraflı veya karşı olanların düşüncelerini incelemiye girişmeden önce edebiyatın ne olduğu üzerinde durmak gerektir.

Edebiyatın en "edibane" tarifi şudur: "Düşünce, duygu ve hayallerin söz veya yazı halinde güzel ve etkili bir şekilde anlatılması sanatı"dır [1].

Edebiyatın bir de yaygın ve çok geniş anlamı vardır ki bu anlayışa göre edebiyat, kitap ve her türlü yazdı mahsullerin genel adı saydır. "Edebiyat geniş anlamda olarak yazılı söz demektir… Eskiden yalnız sanatlı, hattâ özentili yazılar için kullanmakta iken bugün -eskiden sanat dışı sayılan yazdan da içine alarak- insan zekâsının vücuda getirdiği bütün eserleri anlatır olmuştur. Böyle sayılınca insan topluluğunun bir ifadesi; medeniyetin, bir devrin, bir milletin duygularının, fikirlerinin aynası olur."[2]

Burada sıraladığımız tarif ve açıklamalardan da anlaşılacağı gibi edebiyatı sadece "sanatlı yazı" karşılığında anlamayıp da Frenklerin kullandığı "litterature" yani "eserler topluluğu" anlamında alsak bile -çocuklar için yazılmış veya yazılacak kitapları kasdetmek üzere- bir "çocuk edebiyatı"nın varlığını ve gerekliliğini kabul etmek zorundayız. Oysaki çocuklar için hazırlanacak şeylerin "güzel ve etkili" olmamaları için de hiçbir sebep yoktur. Asıl olan da çocuğa abur cubur; değersiz, çirkin birtakım yazıları vermek değil; tam tersine, sanat duygusu ve zevk üstünlüğü uyandıracak değerde eserlerle karşılaşmasını sağlamaktır.

Sözün kısası; edebiyatı hangi anlamiyle alırsanız alınız, bir "çocuk edebiyatı" vardır ve var olacaktır. Şu gerçeği de hemen belirtelim ki, çocuk hiçbir güzel ve büyük şeye yabancı değildir. Eski ana babanın evlâtlarını otuz yaşma kadar çocuk görmeleri

gibi, biz de bütün yeni yetişmeleri; anlamaz, anlamaya gücü yetmez sanıp önlerine mama gibilerden fikir ve ruh besinleri koyacak olursak hiçbir güzel ve büyük şeyi tanıtmış ve tattırmış olmayız.

Anatole France, küçüklerin, kendileri için yazılmış eserlerden büyük zevkler aldıkları gibi yavan, yahu kat şeylerin çocuğu doyurmaktan uzak olduklarını şu satırlariyle ne güzel belirtiyor: "Çocukların çok defa sırf kendileri için yazılmış kitapları okumıya gösterdikleri büyük ilgi dikkate değer. Hemen ilk sayıdan, yazarın, çocuk dünyasına girmek için çabaladığını ve kendisini büyüklerin âlemine çekmeğe kalkışmadığını anlar ve hisseder.... Çocuk tarafından gerçek bir deha kadar kolay anlaşılan hiçbir şey yoktur. Kız ve erkek çocukları olağanüstü yaratıklarla dolu, aydınlık bir üslûpla yasılmış eserler öylesine çeker ki... Bası küçüklere Odise'yi okuttuğum saman hayran kaldılar. On, on iki yaşındaki çocuklar için Don Kişot çok zevkli bir uğraşmadır. Bugün ben de ruhumdaki neşede bu eserlerin büyük payı olduklarına inanıyorum. Zira vaktiyle okumayı yeni öğrendiğim sıralarda Don Kişot'u çok sevmiş, tesiri altında kalmıştım.... Çocuklar için yazdığınız zaman ayrı bir eda kullanmayın; iyi düşünün ve çok iyi yasın: Canlı, engin, güçlü ve ihtişamlı olun!.."

Okuma Serbestliğinin Sınırı: Bazılarına göre çocuk için ayri bir edebiyata lüzum yoktur; çocuk dilediğini okumakta büsbütün serbest bırakılmalıdır. Bu düşüncede olanlar, büyüklerin karışmasiyle çocuktaki okuma isteğinin köreleceğini ileri sürmektedirler. Nitekim Ziya Gökalp, 1924 de, Diyarbakır'da çıkardığı Küçük Mecmua' da yayınladığı "Babamın Vasiyeti" adil yazısında okumasına, yetiştirilmesine karışılmadığı için basitten katmerliye, hafiften ağıra doğru adım adım yükseldiğim şu satırlarla anlatır: Babam, o zamanın başka babalarına pek benzemezdi. Dindarlık ile hür düşünüşü nefsinde telif eden bu zat, bâtıl fikirlerin eskilerinden de, yenilerinden de kendini kurtarabilmiştir. Bütün mahcup ve derimi adamlar gibi ruh işlerine de vehbî bir vukufu vardı. Daha yedi sekiz yaşlarında iken Şah İsmailleri, Aşık Keremleri okuyup ağladığımı işiten bir dostu, beni bu gibi aşk kitaplarını okumaktan menetmesini, bunların yerine ciddî kitaplar okutturmasını tavsiye etmişti. O, "bir çocuk hangi kitapları anlar ve zevk alırsa onu okuyabilir; anlamadığı, hoşlanmadığı kitapları zorla okutursanız kitaplardan nefret eder" diye cevap vermişti. Filhakika ben zevk aldığım kitapları okumakta serbest bırakıldığım için âşık kitaplarından tiyatro ve hikâye kitaplarına, onlardan sade şiirlere ve romanlara, daha sonra edebî eserlere, nihayet

tarihî, ilmî ve felsefî kitaplara kadar çıkabildim. Bunlar şüphesiz bir gerçeğin ifadesidir. Fakat hayatın her şeyinde istisnalar vardır. Daha sonra bir "şahsiyet" olan Ziya Gökalp, kendini arıya arıya bulmuş ve yetiştirmiştir ama her çocuk bir Ziya Gökalp olabilir mi? Biz, standart olarak, çocuklar için akla uygun, bilimli ve denemelere dayanan bir metotla, zorlamıya kaçmadan, kendimizi sevdirerek, benimseterek yeni yetişenlere yardım etmiye, yol göstermiye mecburuz. Böyle yapmazsak eğitimi de inkâr etmiş oluruz. Çocuğu organik olduğu kadar fikir ve duygu bakımlarından da gelişmeye doğru götürmek büyüklere, eğitimcilere düşen bir ödevdir.

Bugün, çocuğa sistemli bir okuma eğitimi verme taraflıları çoğunluğu teşkil etmektedir. Fransız eleştirmecilerinden Adrien Jans bu konuda şunları yazıyor: Diyebiliriz ki, okuma artık tabiî bir olay haline gelmiştir. Çocuk, dünyaya okuyarak girmiyorsa da kısa bir müddet sonra, birdenbire bir harfler dünyasına gömülür; şekil ve işaretleri birbirinden ayırmayı başardığı vakit, etrafındaki harf sayısının çoğaldığını görür. Ve bir gün, önünde duran süt şişesinin üzerindeki şu veya bu işaretin ne olduğunu sorduğu zaman ana baba takdirle karışık bir şaşkınlık duyar. Çocuğun bu merak ve temayülünü desteklemek gerekir mi?..

Tuhaf bir gerçektir ki, çocuğundan büyük bir gurur duyan birçok ana baba, bu soruyu kendi kendilerine sormak ihtiyacını duymazlar. Anneler, çocuklarının, misafirleri hayran bırakan minimini dehalarını ortaya koymaktan zevk alırlar. Çocukların ağızlarına birtakım kelimeler tıkarlar ve bir müddet sonra yavruları yapma dilline hayran bir kadın topluluğu önünde şiir okumıya zorlarlar. Sakın, çocukları zorla çalışma felâketine uğratmıyalım.[3]

Yazar, çağımızda yazının insan hayatına ne kadar erken sokulduğunu ve sanki tabiî bir olay haline geldiğim belirttikten sonra plânlı, eğitimli, çocuğun fildir ve duygularının gelişmesine en tabiî bir şekilde yardım eden, zorlamasız bir okuma sisteminin gerekliliğine işaret ediyor. İşte bu, bizi bir çocuk edebiyatına, daha doğrusu çocuklar için bir edebiyata doğru götürecektir.

Çocuk Edebiyatının Başlangıcı: Çocuklar için bir edebiyatın lüzumu düşüncesi oldukça yenidir. Daha geçen yüzyılın sonlarına doğru çocuk edebiyatı denilince

muhakkak birinci derecede "faydalı" eser hatıra geliyordu. Faydalı ile eğlenceliyi birleştirme, bugün çocuk edebiyatının şartı sayılmaktadır.

Çocuk edebiyatı bakımından en eski bir tarihe sahip olan Fransızların bile 17. yüzyıldan önce çocuğa verebilecekleri tek eser yoktu, diyebiliriz. Fenelon (1651-17,15), asilzade öğrencilerine okutmak üzere fabl ve hikâyeler yazıncıya kadar Fransa'da çocuk edebiyatının sözü bile edilmezdi. Montaigne'in tavsiye ettiği birçok kitaplar ise gelecekteki senyörlere asillik kurallarını, Fransız zarifliğini öğreten soydan şeylerdi.

17. yüzyıla kadar hemen her tarafta çocuklar, kendileri için bir edebiyattan olduğu kadar okuma yazmadan da yoksundular. Ana baba neslinin okuma-yazma bilmediği, yahut çok az bildiği çağlarda çocukların da okumaktan paylarını alamayacakları pek tabiî bir olaydır. Gütenberg'in matbaayı icadına kadar, elyazması kitaplara sahip olmak bile bir imtiyazdı. Okuma bilen gençler, çocuklar ise ya dinsel eserlerle, ya da tarih kitaplariyle yetiniyorlardı. Okuma bilmiyenler de kulaktan kapma hikâyeler ve masallarla avunuyorlardı.

Okumanın bütün dünyada daha kolay bir hal alması, okur yazar sayısının çoğalması, insanlık dünyasının ulaştığı fikir gelişmeleri ve teknik ilerlemeler bugün, bir çocuk edebiyatının inkâr edilmez bir ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır. Zira "çocuklar, bugün bebekler ve oyuncaklarla süslü çevrelerinden düne göre daha erken çıkmaktadırlar. Sinema, radyo, televizyon, resimli kitap ve dergiler sayesinde çocukluk, kabuğundan -bizden çok daha erken- kurtulmakta [4]" ve fikir, sanat dünyasına girmektedir. Fikir ve sanat dünyasında ise edebiyatın rolü hayli önemlidir.

Dipnotlar:

[1] Türkçe Sözlük: T.D.K.

[3] Edebiyat ve Tenkid Sözlüğü: M. Nihat Özön

[3]Un Art de Lire

[4] Andriano Descuffi: Tedrisat Mecmuası, 35.

Türk Dili, C.5, S.52, Ocak 1956, s.237-239

3.74. TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE SÖZLÜ İFADE II

Emin SAĞLAMER
Ankara Körler Ok. Müdürü

Tasvir edici ve yaratıcı faaliyetler:

a) Hikâye söylemek:

Her çocuk hikâye söylemeyi ve dinlemeyi çok sever. Bu faaliyet çocukların sözlü ifadelerinin gelişmesine su şekilde yardım eder :

1. Manalı hikâyeler gocuğun düşünüş ve hissiyatını geliştirir.
2. Çocuğun ahenkli konuşmasını temin eder.

Hikâye söylenirken öğretmen çocukların dikkatini şu noktalara çekmelidir:

1. Konuşanın sesi kolaylıkla işitilmeli ve belirli olmalıdır.
2. Konuşma müzikal olmalıdır.
3. Uygun kelimelerin kullanılmasına dikkat etmelidir.
4. Ses mânaya göre değişmeli ve hikâyeyi karakterize etmelidir.

b) Hikâye Uydurmak:

Çocuklar ekseriya şahsî tecrübelerine ait hikâyeler uydururlar. Bunlar çok kere hayali ve daha ziyade eskiden duydukları masalları adapte etmelerinden meydana gelir.

Sınıfta bu faaliyet için belli bir zaman ayırarak çocukların bu alanda da gelişmeleri sağlanmalıdır.

c) Ses Korosu Yaptırmak :

Çocukların sözlü ifadelerini geliştirmek için öğretmen çocuklara güzel şiirleri koro halinde tekrarlatmalıdır. Bu da çocuklara şunları kazandırır :

1. Hissî hayatı geliştirmek,
2. Duygudan hürriyeti geliştirmek,
3. Manalı kelimelerle aşinalık kurmak,
4. Ritmik konuşmak,
5. Şiirde geçen kelimelerin mânalarını, ses tonunu kavramak.

Bu şekilde yaptırılabilir :

— Öğretmen veya idareci olarak seçilen öğrenci esas mısraı söyler bir grup diğer mısraı tekrarlar.

— Şiir gruplar arasında parçalanır. Bu kızlarla erkekler arasında paylaşıldığı gibi ince ve kalın sesler arasında da paylaştırılabilir. Ayrıca sorular bir gruba, cevaplar diğer gruba verilebilir.

— Diğerleri kendi paylarına düşenleri söylerler ve böylece parçanın bütünü meydana gelir.

Okunacak parçanın ezberlenmesi yolları:

Bu iki yoldan yapılabilir:

— Öğrenciye ezberlenecek parçanın kabartma yaziyle yazılmış kopyası verilerek ezberlemesi istenir.

— Hep birlikte metni satır satır okumak ve tekrarlamak suretiyle ezberletilir.

New York Körler Enstitüsünde bu metodlardan ikincisi daha semereli olmuştur, çünkü toplu halde ezberleme çocuğu hem sıkmaz hem de daha az zaman alır.

Ses partilerinin aranjmanı:

Bütün çocuklar seçilen parçayı ezberledikten sonra parçanın hangi kısımlarının hangi kümeleri ve nerelerin bütün koro tarafından söyleneceği öğrencilerle birlikte münakaşa edilerek tesbit edilir.

Provaların yapılması:

Yukarıda belirtilen hazırlıklar tamamlandıktan sonra provalara başlanır. İşte asıl bu safhada öğretmen konuşma bozukluklarını düzeltme fırsatını bulur. Provalar arasında çocuklarda görülebilecek yanlış telâffuzlar, nefesini iyi kullanamama, genizden konuşma, kelimeleri ağızda yuvarlama gibi konuşma bozuklukları üzerinde dikkatle durmak ve gerekli düzeltmeleri yapmak lâzımdır. Hattâ gerekirse konuşan çocuklar grup içinden ayrılarak tekrar tekrar düzeltme de yaptırılabilir.

Grup halinde meydana getirilen bu çalışma gerek okul öğrenci topluluğu gerekse başka topluluklar önünde ortaya konulabilir ve bu tarz çalışma çocukların faaliyet

gücünü artırır. Bu tarz çalışmada müzik öğretmenleriyle sınıf ve Türkçe öğretmenleri tesirli bir işbirliği yapmalıdır.

ç) Dramatizasyon:

Temsilî oyunlar, küçük çocuklar, için yemek ve uyumak gibi tabiîdir. Okul öncesi yıllarında çocuklar evlerinde evcilik, misafirlik gibi alâka duydukları temsilî oynarlar.

Okul çağındaki çocuklar da hırsız - polis, okulculuk, itfaiyecilik gibi alâka duyduğu faaliyet şekillerini temsilî olarak oynar.

Bu serbest temsili faaliyet şekli, çocuğun ifade kudretini, şahsiyetini, geliştirir, bizzat düşünme ve fikirlerini ifade ve hakikat haline koyma imkânını sağlar.

Anasınıfı ve birinci sınıf öğretmem çocuklarını şu suretle dramatik oyun faaliyetine sevkedebilir:

1. Çeşitli tecrübeler için imkânlar hazırlamak,
2. İhtiyaca kâfi gelecek araç ve gereçleri hazırlamak,(oyun odası; sahne, ev eşyası, oyuncaklar v.s.)
3. Geniş oyun alanları meydana getirmek (oyun odası, dükkân, tren, gemi, bir şehir caddesi, bir çiftlik)
4. Çocukların grup halinde beraber oyun oynamaları için günün muayyen zamanını ayırmak.
5. Çocuk ruhuna uygun oyunlar oynatmak.

Dramatik oyun yanında bir aletli oyunun, bir şarkı veya şiirin temsili de vardır. Bu daha ziyade grupça ayrılır. Bazan da bir grup oynar, diğer çocuklar da bazı sözleri tekrar eder veya müziği üzerlerine alır. Bunlar canlı ve matluba muvafık yaratıcı tecrübeler kazandırır. Yaratıcı temsilî faaliyetin diğer bir çeşidi de hikâyelerin temsilidir. Bu alanda gerekli ilerleme elde edildikten sonra elbise ve kıyafetlerin eklenmesiyle faaliyet çok daha ilgi çekici şekle sokulur. Bilhassa sahne faaliyeti çocuklar için büyük bir sevinç kaynağı teşkil eder.

Çocukların temsil sahasındaki tecrübeleri çoğaldıkça temsil edilen eserlerin standartları da yükselir. İkinci devre sınıflarına geçildiği zaman radyoda falan da program alınabilir.

Büyükçe bir sahne eseri alınmadan önce sınıfta küçük fıkra ve hikâyeler temsil edilmeli, çocuklar yaşça büyüdükten ve bu alanda gerekli tecrübeleri elde ettikten sonra uzunca bir temsil ele alınabilir. Temsil hazırlandıktan sonra diğer sınıfların ve dışarıdan bazı davetlilerin huzurunda oynanmalıdır.

Kör çocuklara, rolünü oynamayı öğretmenin başlıca yolu, sürekli tekrar ve alıştırmalar yapmaktır. Bu arada bir takım özel tedbirler alınmasına da ihtiyaç vardır. Meselâ, sahne döşenmesini kenara bakan kısmında içe doğru meyilli olarak inşa ettirmek gibi. Bu tedbir kenara yaklaşıldığını çocuğa bildirir. Diğer bir tedbirde rol icabı belli başlı hareket yönlerinde yere dar yolluklar sermektir.

Sahne hareketlerinden çoğu yapılacak tekrarlamalarla fazla güçlük çekmeden öğrenilebilir. Fakat, bazı hareketler vardır ki bunların tam zamanında yapılabilmesi için özel tedbirlerin alınmasına ihtiyaç vardır. Meselâ, şahıslardan birinin sessiz bir hareketine karşılık diğer birinin de şu veya bu şekilde hareketi gerekir. Bu durumlarda süflörün ihtariyle veya konuşma sırasında geçen son kelimenin yardımiyle bahis konusu hareketin geldiği haber verilir.

Kör çocuk belki bir aktör olarak zayıftır. Fakat şurası muhakkaktır ki dramatik faaliyetlerin çekiciliği içinde utangaç öğrencilerin kendilerine güveni artar, zayıf sesler kuvvetlenir, içe dönük öğrenciler, açılırlar, konuşma bozuklukları da çok kere düzeltilebilir. Bu suretle kör çocuğun normal bir insan olmasına yardım edilmiş olur.

Dinleme ve Konuşma:

Sözlü ifade faaliyetinin esaslı iki unsuru vardır:

— Dinleme

— Konuşma.

Her ikisi de zamanla gelişir ve doğrudan doğruya rehberliği gerektirir. Çocuklar dinleyici ve konuşucu olarak mes'uliyet almağa teşvik edilmelidir. Konuşan çocuk

lüzumlu malzemesini mümkün olduğu kadar müessir bir şekilde dinleyicilerin önüne serer. Fakat bir dinleyici de dikkatliliğini, hürmetliliğini, düşünüş, anlayış öğreniş ve hatırlayışını gösterir.

Çocukların konuşmalarından neler öğrendikleri sordukları sorulardan, yaptıkları özetlemelerden anlaşılır. Öğretmen, her çocuğun gelişme durumunu not etmeli, ve yeni faaliyetlerin plânını yaparken dinleme yönünden gelişmemiş taraflarım göz önünde tutmalıdır. Çocukların gelişme durumunu kendilerine göstermek için Tepe recorder'lar (diktafon) kullanmalıdır.

KELİME HAZİNESİNİ ZENGİNLEŞTİRMELİ

Çocuk okula konuşma dilinin esas kelimelerini öğrenmiş olarak gelir. Sahibolduğu kelimelerin sayısı ve kalitesi daha ziyade ailesine ve çevresine bağlıdır. Okul, aile ve aile muhitiyle çocuğun kelime hazinesini zenginleştirme yönünden sıkı bir işbirliği yapar. Bu suretle su hususlarda temin edilir :

1. Yeni bilgiler kazandırmak suretiyle çocuğun etrafındaki alemi daha iyi anlamasını sağlamak,
2. Yeni tecrübelerini izah edebilmesi için yeni kelimeler kazandırmak,
3. Çocuğun yeni kazandığı kelimeleri karşılıklı konuşmasında, tartışmada ve rapor vermekte kullanması için çeşitli fırsatlar hazırlamak,
4. Kelimelerin mânası hakkında elde edilen yanlış anlayışı silmek,
5. Öğrenilenleri kuvvetlendirmek ve çoğaltmak maksadiyle kitaplar, hikâyeler, şiirler, şarkılar vererek yardımcı faaliyete sevketme,
6. Yeni kelimeler ve eskiden öğrendikleri ve başka mânalarda kullanılan kelimelere dikkatlerini çekmek ve çeşitli deyimlere ait tipik örnekler vermek,

Kelime hazinesi zenginleştirmek için çocuk şu faaliyetlere sevkedilmelidir :

1. Bilgi elde etmek için çocuğun yaptığı faaliyetler sırasında yeni öğrendiği kelimelerin bir listesini yaptırmak.
2. Kelime defteri tutturmak.
3. Anlamdaş kelimeleri buldurmak.
4. Tamamlayıcı kelimelerin değerlerini buldurmak.
5. Aynı mânanın çeşitli yollardan ifade edilişine çocukların dikkatini çekmek (Çocuk kapıyı vurdu, çocuk kapıyı çaldı).

GÜZEL KONUŞMA

Sözlü ifade programının esasını çocuğun seviyesine göre konuşma yetisinin geliştirilmesi teşkil eder. Çocuğun konuşma alışkanlığının kurulmasında ailevi durumu, çevresi, bedenî, zihnî ve hissi gelişmesi gibi şahsi özelliklerinin büyük rolü vardır. Öğretmenin, öğrencinin konuşmasında aşağıdaki hususların bulunup bulunmadığını tesbit etmesi lâzımdır :

1. Sesin kalitesi hoş mudur, değil midir?
2. Sesin tonu yüksek midir, alçak mıdır?
3. Kelime söylerken fazla ritim yapıyorum ve kelimeler arasındaki fasıla çocuğun yaşına uygun mudur?
4. Çocuk seviyesine uygun derecede ses çıkarabiliyor mu?
5. Çocuk kelimeleri açıkca ve doğru bir şekilde telâffuz edebiliyor mu?
6. Mahallî şive kullanıyor mu? Çocukça konuşma yapıyor mu?
7. Dil bilgisi kurallarını kullanmadaki derecesi iyi mi? orta mı, zayıf mı?
8. Heceleri ayırarak telâffuz etmek, ses ârızası, kekemelik gibi konuşma sakatlığı var mıdır?

Öğretmen öğrencilerinin her birinin durumlarını tesbit ettikten sonra faaliyetini bu sonuçlara göre ayarlar.

Köy ve Eğitim, C.3, S.33-34, Kasım-Aralık 1956, s.16-18

3.75. TÜRKÇE DERSİNİN ÖĞRETİM METODLARI VE ÇOCUK EDEBİYATI SEMİNERİ ÇALIŞMALAR 1

1952-1953 öğretim yılı yaz tatilinde ortaokul türkçe öğretmenleri için İstanbul Eğitim Enstitüsünde açılan Türkçe Dersinin Öğretim Metodları ve Çocuk Edebiyatı Semineri çalışmalarına ait olan «Türkçe dersi ile ilgili bir ünite plânı tasarısı» kısmını mecmuamızın 41 inci Şubat sayısına almıştık. Bu yazıya karşı büyük ilgi gösteren değerli okuyucularımız bu seminer çalışmalarının mümkünse tamamının mecmuamız tarafından yayınlanmasını istemişlerdir. Biz de okuyucularımızın bu arzularını yerine getirmek için bu seminer çalışmalarını yayınlamağa başlıyoruz.

Türkçe dersinin öğretim metotları ve çocuk edebiyatı semineri, her devresi 15 gün sürmek ve her devreye 40 öğretmen iştirak etmek üzere iki devre halinde çalışmaya başlamış; birinci devre 6 Temmuz 1953 Pazartesi, ikinci devre de 22 Temmuz 1953 Çarşamba günü, Çapa Eğitim Enstitüsünde, Nihad Sami Banarlı'nın bir konuşması ile açılmıştır. (Program 1 ve 2) [1]

Nihad Sami Banarlı, her iki devrede de yurdun muhtelif bölgelerinden kendi istekleriyle böyle bir çalışa maya. iştirak etmiş bulunan sayın öğretmenleri, selâmladıktan sonra «Türkçe öğretiminin gayesi ne olmalıdır?», konusu, üzerinde bir konuşma yapmış ve tarih boyunca Türk dilinin sesi ve istiklâli dâvasını ele alarak:

1. Türkçede uzun hecelerin mevcut olduğunu,
2. Aruz kültürünün Türkçenin sesine hizmet ettiğini,
3. Türkçede Büyük ses uyumu'nun faydasız olduğunu belirtmiştir.

Bu konuşmadan sonra, tam bir seminer çalışması yapabilmek için, kursa iştirak eden öğretmenlerin «Okuma, Dilbilgisi, Kompozisyon, Çocuk Edebiyatı» adı altında dört komisyona ayrılarak genel toplantıda konuşulmak üzere bu derslerle ilgili önemli problemleri tesbit etmeleri ve seminer programına göre gündemde, hangi komisyonların problemleri görüşülecekse genel toplantıları da o komisyon başkanlarının yönetmeleri kararlaştırıldı.

Her gün öğleden sonra, veya sabahları ayrı odalarda, Müfredat programının amaç ve direktiflerini incelemek suretiyle çalışmalarına başlıyan bu dört komisyonun, konuşulup bir karara varılmak üzere, genel toplantılara getirdikleri ana problemler aşağıda sıralanmıştır:

1. Okuma komisyonunun tesbit ettiği problemler:

1. Türkçe derslerinde öğretmenin ders öncesi hazırlığına lüzum var mıdır? Varsa, bu hazırlık nasıl olmalıdır?
2. Okuma parçalarını üniteleştirmek mümkün müdür, değil midir? Üçüncü sınıflarda okuma parçalarını edebî türlere göre üniteleştirmek doğru olur mu, olmaz mı?
3. Sınıfta işlenecek bir okuma parçası, evde hazırlanmak üzere, öğrencilere verilmeli mi, verilmemeli mi?
4. Okuma dersine, başlamadan önce, konu ile ilgili bir giriş konuşmasına lüzum var mıdır, yok mudur?
5. Sınıfta sesli örnek okumayı öğrenci mi, yoksa öğretmen mi yapmalıdır?
6. Örnek okuma veya sesli okuma yapılırken öğrencilerin kitapları kapalı mı yoksa açık mı olmalıdır?
7. Açıklamalı okuma yapılırken metinlerde geçen kelimeler, deyimler, karakteristik cümleler paragraflar, ana-fikirler veya duygular, yardımcı fikirler veya duygular üzerinde nasıl ve ne kadar durulmalıdır?
8. Derslerde sesli, sessiz ve artistik okumaya ne kadar yer vermelidir?
9. Okuma derslerinde kelimeleri tekrarlıyan veya kelimeleri karıştıran öğrenciler için ne gibi tedbirler alınmalıdır?
10. Okuma derslerinde yoklama ve müzakere nasıl yapılmalıdır?
11. Bugüne kadar yapılagelen imtihan usullerinin fayda ve zararları nelerdir?
12. İmtihanlarda testlerden nasıl faydalanılabilir?

II. Dilbilgisi komisyonunun tesbit ettiği problemler:

1. Dilbilgisi derslerinde kullanılacak metot ne olmalıdır?
2. Bir dilbilgisi dersinden önce öğretmen nasıl hazırlanmalıdır?
3. Öğretmen, bir dilbilgisi dersi ile okuma, kompozisyon imlâ, dersleri arasındaki bağlantıyı nasıl kurmalıdır?
4. Bir dilbilgisi konusu, sınıfta, nasıl istenmelidir?
5. Dilbilgisi dersinde öğrencilerin bilgileri nasıl değerlendirilmelidir?

III. Kompozisyon komisyonun tesbit ettiği problemler:

1. Yazma derslerinde konu nasıl seçilmelidir?
2. Konu, öğrencilere nasıl verilmeli ye nasıl plânlaştırılmalı?
3. Yazma konuları verilirken öğrencileri gözlem, inceleme ve araştırmaya sevk için ne gibi tedbirler alınmalı?
4. Yazma derslerinde renkli resimlerden, gazetelerden, dergilerden, duvar takvimlerinden, ilânlardan afişlerden nasıl faydalanılabilir?
5. Yazma derslerinde şekle mi, esasa mı önem verilmeli? Kitap harfleri kullanılmış veya daktilo ile yazılmış ödevler de kabul edilmeli mi?
6. Sınıfta veya okulda sözlü kompozisyon çalışmaları nasıl yapılmalıdır?
7. Bir ders yılı içinde kaç ödev verilmelidir?
8. Yazma ödevlerinin düzeltilmesi kaç yol ile ve nasıl yapılmalıdır?
9. Yazma derslerinde müsvedde defteri ve dosya tutmak nasıl olmalıdır?
10. Yazılı ve sözlü kompozisyonun geliştirilmesi için hangi çarelere başvurulmalıdır?
11. Yazma dersleri için de bir öğrenci kitabı kabul edilebilir mi?

IV. Çocuk edebiyatı komisyonunun tesbit ettiği problemler:

1. Çocuk edebiyatına ait eserlerde aranacak vasıflar neler olmalıdır?
2. Bir sınıf kitaplığı nasıl kurulmalı? Bu kitaplıkta ne gibi eserler bulunmalı? Bir Sınıf kitaplığı nasıl geliştirilmeli?
3. Öğrencilere okuma zevk ve alışkanlığını vermek için ne gibi tedbirlere başvurulmalı? Öğrencilere kitap edindirme, şahsî kitaplık kurdurma çareleri nasıl gerçekleştirilebilir?
4. Öğrencileri zararlı neşriyattan nasıl koruyabiliriz?
5. Çocuk edebiyatı alanında millî destanlarımızdan nasıl faydalanabiliriz?
6. Orta okulun her üç sınıfında öğrencilere tavsiye edilebilecek eserlerin bir listesinin tesbiti.
7. Okul temsilleri hazırlanırken, nelere dikkat olunmalıdır?
8. Öğrencilere okuttuğumuz bir eseri nasıl değerlendirelim?
9. Millî Eğitim Vekilliğine duyurulması uygun görülen dilekler.

***

Yapılan tartışmalar sonucunda Türkçe öğretmeninin, tatillerde ve ders yılı içinde, kendi mesleğine ait kitapları, dergileri takibedip okumasının şart olduğu üzerinde fikir birliğine varılmış ve ilişik (3) No.lu liste bütün öğretmenlere dağıtılmıştır.

Bundan sonra, komisyonların genel toplantılara getirdikleri yukardaki problemlerin konuşulmasına geçilmiştir. Bu hususta varılan fikir ve anlayış birliğini gösteren maddeler aşağıda, görülmektedir.

I. Okuma dersleriyle ilgili problemlerin münakaşası:

1. Türkçe öğretmeninin dersten önceki hazırlığı: (a. gözlem, inceleme ve araştırmaları plânlı ve tertipli yaptırabilmek için; b. konularını çevre ve sınıf seviyelerine göre ayar uyabilmek için; c. bir konunun verilmesindeki tekniği, gayeyi, sonucu tâyin edebilmesi için; d. Dağınık ve karışık hareketlerden sıyrılabilmek için…) son derece lüzumludur. Dersten önceki hazırlık iki cephelidir:

a) Yıllık plân hazırlığı; b) günlük plân hazırlığı.

a) Yılık plân hazırlığı: Bu, her öğretmen için olduğu gibi, Türkçe öğretmeni için de lüzumu inkâr edilmez bir hazırlıktır. Bu hususta, programdaki direktifleri gözden geçirelim:

Sayfa 35 - Paragraf 4: (Ders yılı başında, yazılı ve sözlü yoklamalarla öğrencilerin ne kadar bilgi ile geldikleri, ne gibi eksikleri bulunduğu, hangi konularda takviye ihtiyacında oldukları öğretmen tarafından tesbit olunmalıdır.)

Sayfa 34 - Paragraf 2: (Öğrencinin veya bir öğrenci grupunun sistemli ve plânlı çalışabilmesini sağlamak üzere, beraberce çalışma programı hazırlamalarına ve bu programları, çalışmaları sırasında, inkişaf ettirip sonuçlandırmalarına ve değerlendirmelerine yardım edilmelidir.)

Sayfa 32 - Paragraf 15: (Öğrenciler arasında bireysel farkları göz önünde tutarak, her öğrenciyi bulunduğu olgunluk seviyesinde kabul edip onun kendi özel yeteneklerinin sınırları içinde en yüksek olgunluk derecesine çıkmasına yardım etmek öğretmenin başlıca vazifesidir.. Öğretmen verimli kılavuzluğu yapabilmek için

öğrenciyi her bakımdan tanıyıp anlamaya, onun ihtiyaç ve ilgilerini öğrenerek ona yol göstermeye çalışmalıdır.)

Programın bu açık ifadesi karşısında, Türkçe öğretmeni, her ders yılı başında, derslere başladıktan on, onbeş gün içinde yıllık plânını hazırlamalıdır. Bu plânı hazırlarken:

a) Yazılı ve sözlü yoklamalarla öğrencilerini türlü cephelerden tanımaya çalışmalı.
b) Öğrencilerin eksikleri tanındıktan sonra ders yılı içinde okuma, dilbilgisi, kompozisyon, imlâ derslerinden hangisini sıklet merkezi olarak alacağını tâyin etmeli.
c) Ders yılı içinde nasıl bir çalışma yolu takibolunacağını o yılın takvimini göz önünde bulundurmak ve öğrencilerin de fikirlerini, mütalâalarını almak suretiyle tesbit etmeli;
d) Yıllık plânın yürütülmesinde, öğrenciler vasıtasiyle, çevrenin imkân ve şartlarından faydalanmaya çalışmalı;
e) Yıllık plânın uygulanışı sırasında raslanacak engelerden öğrencileri ve öğrenci velilerini haberdar etmeli.

Yukarda çizilen esaslar göz önünde tutularak yapılacak bir yıllık plânın, yeni bir anlayış getireceği için, verimli olacağı; aksi halde bu plânın bir formaliteden ibaret kalacağı bir hakikattir.

f) Günlük plân hazırlığı: Bu, öğretmenin yıllık plânına bağlı bulunan bir hazırlıktır. Yıllık plânını dikkatle, titizlikle ve iyice kavrıyarak hazırlamış olan bir öğretmen, günlük plân hazırlığı için fazla bir sıkıntı çekmiyecektir. Bundan başka yeni okul kitaplarının hemen hepsinde her konunun başında bir plân verilmiş veya sezdirilmiş olduğundan bu hususta öğretmenlerin ayrıca büyük bir külfete katlanmalarına lüzum kalmamıştır. Fakat dersten önce bu plânları inceliyerek öğrencilerinin ihtiyaçlarına ve çevrenin şartlarına göre gerekli değiştirmeleri, kısaltmaları veya ilâveleri yapmaları - tabiatiyle - her öğretmenin hakkı ve vazifesidir. Bütün bunlardan başka, günlük plân hazırlığında, öğretmen, öğrencilerine vereceği kişisel veya grup vazifelerini düşünür, sınırlandırır; tavsiye edeceği referans kitaplarını - -sayfa ve paragraf göstermek suretiyle - tesbit eder.

2. Orta okul müfredat programında Türkçe dersleriyle ilgili «Ünite» fikrine birkaç yerde raslamaktayız:

Sayfa 31 - paragraf 14: (...Bunun için programın ders konuları kısmında verilen ünitelerin programdaki sıraya göre işlenmesi muhakkak surette gerekmez.)

Sayfa 44 - Paragraf 2: (Türkçe dersleri arasında sıkı bir bağlantı bulunacak ve bu derslere birbirini tamamlayıcı birer bütün olarak bakılacaktır.)

Sayfa 64 - Paragraf 10: (Bu maksatla hazırlanan, aşağıdaki üniteleri uygularken öğretmen, öğrenimi geliştirmek hususunda, isterse...)

Programda zikredilen ünite kavramını geniş mânada yani bütün derslerin konularını içine alan bir ünite olarak kabul etmemize - bugün için - imkân yoktur. Bununla beraber gene program; bu ünite fikrinin, hududunu tesbit etmektedir.

Sayfa 31 - Paragraf 14: (Ders yılı başında her sınıfın çeşitli ders öğretmenlerinin toplanarak ders konularını beraberce gözden geçirmeleri, bu konular arasında biribiriyle yakın, uzak ilgili olanları hayatî üniteler halinde işliyebilmek için evre şartlarından ve imkânlarından faydalanmak üzere beraberce çalışma plânları hazırlamaları gerekir).

Programın bu direktifi karsısında «Okuma» derslerinde:

a) Kahramanlık, aile, mevsimler, yurt sevgisi, yardımlaşma.... gibi üniteler seçilip bu ünitelerle ilgili çeşitli türdeki parçalar üzerinde çalışmalar yapılabilir.
b) Gene aynı üniteler etrafında okuma, dilbilgisi, kompozisyon, imlâ, inşat dersleri birleştirilebilir. Seminer çalışmaları sırasında hazırlanmış olan bir ünite tasarısı - No. 4- bu yazıma iliştirilmiştir.)

Burada şuna da işaret etmek icabeder: Orta okullarda edebî türlere göre bir ünite hazırlamayı düşünmek ve uygulamak çeşitli bakımlardan mahzurludur.

3. Sınıfta işlenecek bir okuma parçasının, evde hazırlanmak üzere, öğrencilere verilip verilemiyeceğini tâyin edecek olan öğretmendir. Çünkü:

a) Öğrencilerinin bireysel farklarını bilen - ancak - o sınıfın öğretmenidir.
b) Öğrencilerinin aile, mesken ve geçim durumlarını tesbit etmiş olan - gene - o sınıfın öğretmenidir.
c) Çevrenin, nakil vasıtalarını, ışık, ısınma, şartlarını bilen - gene - o sınıfın öğretmenidir.

Yukardaki imkân ve şartlar elverişli olduğu takdirde, bir okuma parçasını evde hazırlamalarını öğrencilerden isterken öğretmenin onları bunaltıcı, kopyacılığa veya baştansavmacılığa sevk edici uzun ve sürekli bir hazırlık istiyen sualler tertiplemesi, hiç şüphesiz, zararlıdır. Bu sebeple:

a) Bazı parçalar üzerinde sadece cümle ve paragraf çalışmaları;
b) Bazı parçalar üzerinde sadece ana - fikir -veya ana - duygu araştırmaları;
c) Bazı parçalar üzerinde yardımcı fikir veya duygu araştırmaları;
d) Bazı parçalar üzerinde sadece diğer parçalarla mukayese çalışmaları;
e) Bazı parçalar üzerinde sadece plânla ilgili çalışmalar yaptırılmalıdır.

Öğrencilerden; «Gelecek derse bu parçanın üzerinde çalışın» yahut «Gelecek derse hu parçanın kelimeleri, fikirleri, plânı üzerinde çalışın» gibi çetrefil bir istekte bulunmaktan kaçınılmalıdır.

4. Sınıfta okuma parçasını işlenmesine başlanmadan önce bir giriş konuşmasına lüzum var mıdır. Orta okul programı'nda (Sayfa 48 - paragraf a) (Metnin alındığı yeri ve yazarını kısaca tanıtmak) diye bir direktife raslıyoruz. Fakat bu problemi, cevaplandırırken bir sınırın çizilmesine ihtiyaç vardır. Şöyle ki:

a) Okunacak parça, bir metnin bütününden alınmış olabilir. O zaman bu parçayı metnin bütünü içine yerleştirmek, önceki ve sonraki fikirlerle bağlantısını göstermek maksadiyle kısa bir giriş konuşması yapmak faydalı olur.
b) Okunacak parça bir metnin bütününden alınmış olmakla beraber, o metnin tanıtılmasında bir fayda düşünülmediği için giriş konuşması terk edilebilir.
c) Giriş konuşması gerektiği zaman öğretmenin uzun uzun açıklamalardan, tasvirlerden, hikâyelerden kaçınması şarttır. Böyle yapılmıyacak olursa okuma dersi gayesinden uzaklaşmış olabilir. Bu sebeple, parçanın alındığı metnin bazı yerlerini öğretmenin anlatması, bazı yerlerinden kısa kısa

pasajları öğrencilere okutması ve böylece okuma kitabındaki parçayı metnin içine yerleştirmesi sınıfa canlı ve verimli bir çalışma zemini hazırlamış olacaktır.

5. Sınıfta sesli örnek okumayı her zaman öğretmenin yapması lâzımdır diye bir iddiayı ileri sürmek doğru olamaz, öğrencilerine örnek okumayı göstermesi gereken insan, hiç şüphesiz, öğretmendir. Fakat bu hususta akla şu sorular gelebilir:

a) Öğretmen, hakikaten, bir örnek okuma yapabilecek kudrette midir?
b) Bu kudreti kendinde gören bir öğretmen, kendi kendini tartmış, değerlendirmiş midir? Meziyetlerini, kusurlarını, biliyor mu? Kusurlarını düzeltme yoluna gidiyor mu?
c) Öğretmen sınıfında, örnek okumayı, kendinden daha iyi yapabilecek bazı öğrenciler bulunabileceğini kabul edebiliyor mu?
d) Öğretmenin sesli okuma sanatı yani diksiyon üzerinde, kendisini yetiştirici hazırlıkları var mı?

Öğrencilere iyi okumayı öğretmenin en iyi çaresi, onların karşısında iyi okuma örneği verebilmektir. Bu sebeple, biz Türkçe öğretmenlerinin kendi kendimizi kontrol etmemiz, aksıyan taraflarımızı bulup veya itimad ettiğimiz arkadaşlarımıza sorup düzeltmemiz icabeder. Bir öğretmen, örnek okuma yapabilecek kudrette bile olsa, onun her derste, örnek okuma yapması doğru değildir. Bu işi zaman zaman - evlerinde hazırlanmalarını istemek şartiyle - iki, üç öğrencisinden münavebe ile istiyebilir. Burada şuna da işaret etmek doğru olur: Örnek okuma yapabilecek kudrette olsun veya olmasın, öğretmenin sınıfta okuyacağı bir parçayı dersten önce birkaç kere okuması lâzımdır. Çünkü başka birinin yazdığı bir yazıyı hazırlıksız olarak okuyabilecek - bilhassa ÖRNEK diye - kimse azdır; hattâ yok gibidir.

6. Sınıfta sesli okuma yapılırken öğrencilerin kitapları kapalı bulunmalıdır. Kitapların kapalı bulunması hakkında Orta Okul Programı nda da (Sayfa 50) bir kayıt görüyoruz.

Kitaplar niçin kapalı bulunmalıdır? Bunun cevabını vermek, için, sesli okuma ile sessiz okumanın birbirinden ayrı yapıları bulunduğunu düşünmek icabeder. Sessiz okumanın psiko - fizikojik yapısı, sesli okumadan daha kısa devrelidir; bu sebeple

öğrenciler, sesle okunan bir parçayı kitaplarından sessiz olarak takibedecek olurlarsa sesli okuyandan daha ileri gidecekler demektir. Nitekim sınıflarda sesli okuma yapılırken sessiz okuyanın yani okunanı kitaplarından takibeden öğrencilerin metni bitirip kitaplarını kapadıklarını görmekteyiz.

Bundan başka, «Bir sınıfta sesli okuma yapılacak» demek, o sınıfta bir sesle okuyan, bir dinliyen, bir de okunan veya dinlenen şey bulunacak demektir. Çocuklar, sesle okuyanı kitaplarından takibettikleri takdirde, dinliyen ile okunan veya dinlenen şeyin ortadan kalktığını düşünmek icabeder ki bu duruma göre sınıfta sesli okuma yapılıyor sayılamaz.

Bununla beraber, bir cümlenin veya bir paragrafın mânasına nüfuz edilmesi gerektiği zaman, öğretmenin o cümleyi veya paragrafı birkaç kere manalı okuması yahut okutması icabeder; bu sırada öğrencilerin bu okuyuşu kitaplarından takibetmeleri - elbette ki - lüzumludur; faydalıdır.

7. Açıklamalı okuma yapılırken metinlerde geçen kelimeler, deyimler karakteristik cümleler, paragraflar, ana - fikirler veya duygular, yardımcı fikirler veya duygular üzerinde nasıl ve ne kadar durulmalıdır? Sorusunu cevaplandırırken şu cihetler gözden uzak bulundurulmamalıdır:

a) Bir metinde açıklanması, bilinmesi gereken kelime ve deyim, sayısı fazla olmamalıdır ve öğretmen de bütün kelimelerin ve deyimlerin mânaları bilinsin diye bir zorlamaya gitmemelidir. Nitekim program'da (Sayfa 48 - 49. paragraf 1) de: «Zaten, açıklanacak kelime, deyim ve ifade özellikleri fazla olan metinler seviyeden üstün olacağından bunların okunmasından vazgeçilmelidir» diye bir kayda rastlamaktayız.
b) Bugün için eskimiş sayılan (kabl-et-tarihî, yed-i emin, taht-eş-şuur, bedel-i icar,- bethah, ilm-i hikmet-i tabiyye...) gibi kelime veya takımların cümlelerde kullandırılmasına ve çocuklara mal edilmesine kalkışmak manasızdır.
c) Ana - fikir veya yardımcı fikirler üzerinde durulurken parçanın "Maksad"ını iyice kavramalı; bu maksadı çıkarıp elde edecek nisbette durmalı, lüzumsuz didikleme ve ayrıntılara gitmemelidir. Meselâ (Zelzele) parçası ele alındığı zaman (zelzelenin meydana, gelme sebepleri, bu hususta ki nazariyeler,

volkanik arazilerin vasıfları, zelzelenin zararları…) gibi; (Son trende bir köşe) parçası, okunduğu, takdirde (Birinci ve ikinci İnönü ve Sakarya savaşlarının sebepleri, neticeleri, bu savaşların İstiklâl Harbi'nin kazanılmasına olan tesirleri, Lozan Anlaşması...) gibi ayrıntılara dalmak, metinden uzaklaşmayı icabettirdiği için, hiçbir zaman doğru değildir.

d) Öğrencilere bıkkınlık verecek tahlillerden de kaçınmak gerekir. Meselâ (Alp Dağları) parçası, okunurken; (İnsana müyesser olan zaferlerin en büyüğüne medeniyet adı verilir) cümlesini ele alıp da: (Medeniyet ne demektir? Kültür ne demektir? İlim ve fen ne demektir? Medenî insan kimdir? Medeni insan ile kültürlü insan arasındaki farklar nelerdir?) gibi sorular sormak veya tahlillere yol açmak, öğrencilere bıkkınlık vereceği ve bu bilgilerin yeri bu parça olmadığı için, faydasız ve lüzumsuzdur.

8. Artistik okumanın birinci şartı, parçanın mânasını iyice kavramaktır. Bu sebeple, bir okuma dersinde parça açıklandıktan sonradır ki manalı veya artistik okumaya geçilmelidir. Mânalı okuma, her okuma parçası üzerinde yapılırsa da artistik okuma elverişli metinler üzerinde yapılmalı; her parçayı artistik okumaya kalkışmamalıdır. Artistik okuma, öğretmenden aşırı derecede hazırlık istiyen bir okumadır. Öğretmen: (Telâffuz ne demektir? İnşat ne demektir? Tonlandırma ne demektir? Kelime, cümle, paragraf vurgusu ne demektir?) sorulan üzerinde yeteri kadar hazırlıklı değilse ve bunları metin üzerinde kendi okuyuşu ile gösteremiyecek durumda ise artistik okuma yaptıramaz.

Artistik okumadan, bahsedilince bu konuya, sınıftaki dramatizasyon faaliyeti de girecektir; öğretmenin bunda da hazırlıklı olması temkinli ve tedbirli bulunması gerekir.

9.Okuma derslerinde kelimeleri tekrarlıyan veya karıştıran öğrencilere sık sık, rastlanmaktadır. Müfredat programında (Sayfa 51-paragraf d) de bu cihete bir parça da olsa - şöyle temas olunmaktadır: (Uzvî sebeplerden ileri gelen düzelmesi mümkün telâffuz yanlışlarını düzeltmeye çalışmak.)

Uzvî sebeplerden ileri gelen düzelmesi mümkün telâffuz, yanlışları şunlardır:

A. Zayıf sesli öğrenciler: (Egzersizlerle düzeltilebilir).

B. Doğuştan telâffuz kusurları plan, öğrenciler: (Dilde ve burunda fazla etler. Dişlerin seyret veya uzun oluşu. Üst dudağın kısa ve buruna doğru çekik oluşu. Bunlar da tıbbî müdahalelerle düzeltilebilir.)

C. Okumada göz mesafesi kısa olduğu için, bir kelime grupunu görüp kavramakta güçlük çeken ve bu sebeple kelimeleri tekrarlamak suretiyle yeni bir görme sıçrayışı yapmaya çalışan öğrenciler: (Bu gibi öğrencilerin gözleri muayene ettirilmeli; gözlerinde bozukluk yoksa çeşitli egzersizlerle göz - ses mesafesini kuvvetlendirmeye çalışmalı.)

D.

E. Fena alışkanlık neticesi meydana gelen telâffuz kusurları:

a) (R) bulunan cümlelerin tekrariyle düzeltilebilir).
b) (R) leri titretenler: (Bu da egzersizlerle düzeltilebilir.)
c) Kekemeler veya pepemeler: (Boğaz ve dudak sessizlerini söylerken, tutukluk yapan bu öğrenciler, hem tıbbî bir muayeneye sevk olunmalı; hem de fert fert egzersizlerle üzerlerinde durulmalı)
d) Bazı harfleri yutanlar: (Bu da egzersizlerle düzeltilebilir.)
e) (İçsimden - kaçısak...) gibi kelimeleri, bazı harfler ekliyerek telâffuz edenler: (Bunlar da egzersizlerle düzeltilebilir.)
f) Kelimeleri ağızlarının içinde yuvarlıyanlar: (Bu gibi öğrencilere çenelerini serbestçe ve kolayca hareket ettirebilecek egzersizler verilmelidir.)
g) Vurguları yanlış kullananlar: (Kulak muayenesine sevk edildikten sonra, bu gibi öğrencilere çeşitli egzersizler yaptırılmalıdır.)

10. Okuma derslerinde, bugüne kadar yapılageldiği üzere, sözlü ve yazılı yoklama saatleri ayırmaya lüzum yoktur. Bir derste esas olan şey öğrenci faaliyeti olduğuna göre, öğrencileri kendi faaliyetleri sırasında değerlendirmek ve bu suretle bir kanaat notu döneminde verilecek dört, beş not yerine öğrencilerin ders saatleri içindeki şahsî gayret ve başarılarına bakarak onları birçok notlarla değerlendirmek - her halde - daha verimli ve faydalıdır. Bununla beraber bir öğretmen, okuma derslerinde ille müzakere saatleri ayırmak istiyorsa, onun, bu saatlerde metin karşılaştırmaları yaptırması; kelime ve cümle testleri hazırlayıp öğrencilerine vermesi; bol bol sorularla öğrencilerini çeşitli yönlerden, yoklaması icabeder. (Arkadaşlara Vedide Baha Pars'ın «Sınıfta test nasıl yapılır?» kitabını okumalarını tavsiye ederiz.)

NOT: (Okuma komisyonunun getirdiği problemler arasındaki 11 ve 12 nci soruların cevapları Sayın Vedide Baha Pars'ın «Sınıfta test nasıl yapılır?» kitabında tafsilâtiyle mevcuttur.)

Dipnot:

[1] Bu seminer çalışmalarını ihtiva eden yazı serisinin sonunda program 1 ve 2 yayımlanacaktır.

Tedrisat Mecmuası, C.5, S.42, s.190-198

3.76. TÜRKÇE DERSİNİN ÖĞRETİM METODLARI VE ÇOCUK EDEBİYATI SEMİNERİ ÇALIŞMALARI [1] II

II. Dilbilgisi dersiyle ilgili problemlerin münakaşası:

1. Orta okulların, bütün, sınıflarında dilbilgisi konuları, öğrenci faaliyeti esas tutularak, istenmelidir. Burada öğrenci faaliyetinden maksat, öğrencilerin bir dilbilgisi konusu üzerinde gayeli, teknikli bir çalışma ile bir sonuca varmalarıdır. Bu da öğrencilerin kısa bir metni ele alarak kelimelerin mânalarını ve birbirleriyle münasebetlerini incelemek suretiyle bir kurala ulaşmalariyle mümkün olabilir.

Dilbilgisinde kişisel veya grup çalışmaları, dilbilgisi ve okuma kitaplarındaki kısa metinler üzerinde yapılabileceği gibi bu metinler, sırası geldikçe öğrencilerin konuşmalarından, yazma, ödevlerinden, gazete veya dergi metinlerinden de seçilmelidir.

2. Öğretmen, bir dilbilgisi dersinde nasıl hazırlanmalıdır? Öğrenci faaliyetine dayanan bir derste öğretmenin, dersten önce, gereği kadar hazırlanması, öğrencilerine -bilhassa- ders saatleri içinde inceleme ve araştırmalarının hangi, gaye ile, nasıl bir teknikle yürüteceklerini ve ne gibi bir sonuca varacaklarım göstermesi lâzımdır. Bu hususta Programda (sayfa 19 - paragraf 6) da da: (Okul, öğrencilere metotlu ve verimli çalışma yollarını öğretecek; onları tenkidi düşünmeye sevk edecek.) diye bir kayda raslamaktayız.

Öğretmen, dersten önce, nasıl hazırlanmalı ve neleri hazırlamalı? problemi karşısında akla şu cihetler gelmektedir:

a) Sınıfta işlenecek dilbilgisi konusunun, öğretmen tarafından bütün kitaplardan, araştırılıp; okunması lâzımdır. (Alıştırmalar dahil).
b) Konu ile ilgili kitapların ve referansların sayfaca paragraf numaraları tesbit edilmelidir.
c) Üzerinde dilbilgisi çalışmaları yapılacak metni okuyup mânasına nüfus etmelidir.
d) Konuyu ve konunun gayesini düşünürsek öğrencilere verilecek çalışma plânın hazırlamalıdır. (Bazı kitaplarda bu çalışma plânları vardır.)

e) Kitap dışı bir metin seçilmişse, bu metin öğrenci sayısınca çoğaltılmalı; bu mümkün değilse, tahtaya veya öğrencilerin defterlerine yazdırılmalıdır.
f) Dersin anlaşılıp anlaşılmadığını ölçmeye yarıyan sorular tesbit edilmelidir. (Bu, hemen bütün kitaplarda vardır.)
g) Dilbilgisi konusiyle ilgili imlâ kuralı varsa, bu kurak, pekiştirecek metinler araştırılmalıdır. (Bazı kitaplarda bu metinler vardır.)

3. Öğrenci faaliyetine dayanan bir metodun uygulanabilmesi için her derslikte lüzumu kadar imlâ kılavuzuna, Sözlüklere, çeşitli dilbilgisi kitaplarına ihtiyaç vardır. Her öğrencinin bir (Dilbilgisi Defteri) olmalıdır. Ayrıca, okuma ve yazma derslerinde de fırsatlar sağlanarak dilbilgisi, araştırma ve alıştırmaları yapılmalı ve bu suretle türkçe derslerinin bütünlüğü -hiçbir zaman- gözden uzak tutulmamalıdır.

4. Bir dilbilgisi konusunu sınıfta nasıl işliyelim?

a) Üzerinde dilbilgisi araştırmaları yapılacak kısa metin -kitaplarında yoksa- tahtaya veya öğrencilerin defterlerine yazdırılır. Gerekli görüldüğü takdirde metin, kısaca açıklanır.
b) Konu, öğrencilere bir çalışma plânı ile birlikte verilir. Lüzumlu sorular, sayfa ve paragraf numaraları yazdırılır.
c) Bu metin üzerinde dilbilgisi araştırmalarına nerden ve nasıl başlıyacakları, hangi tekniği kullanacakları, hangi sonuca ulaşacakları öğretmen tarafından açıklanır. Bu, öğrencilere verilen çalışma plânının nasıl kullanılacağının izahından başka bir şey değildir.
d) Sınıfta kişisel veya grup çalışmaları başlar. Öğretmen, her öğrencinin veya öğrenci grupunun çalışmalarını yakından takibeder. Sonuçları söylemekte hiçbir zaman acele etmez, sabırlıdır, ileri gidenleri, geri kalanları veya henüz başarı gösteremiyenleri -belli etmeden- tesbit eder; bu gibi öğrencilerle dersten sonra konuşup onlara eksiklerini veya üstünlüklerini gösterir. İleri durumda olanlara yeni araştırma yolları açar; geri kalanları basit araştırmalardan tekrar çalışmaya teşvik eder; cesaret kırıcı değil hamle telkin edicidir.
e) Öğrenci çalışmaları yeter görüldüğü andan itibaren bulunan sonuçlarını sözle ifadelendirilmesine geçilir. Bu sırada, öğretmenin bütün meslekî hünerlerini

kullanması, konuşmaları derleyip toparlaması ve derlenip toparlanan bu sonuçların gereği kadar öğrenciye tekrarlatması icabeder.

f) Bundan sonra, konunun öğrenilme derecesini ölçmeye yarıyan sorularla alıştırmalara geçilir. Varsa imlâ kuralları ifadelendirilir.

g) Sınıf ve çevre şartları uygun ise veya okulca tedbirler alınmışsa, ertesi ders için öğrencilere kısa bir ödev verilerek ders bitirilir.

NOT: (Dilbilgisi problemleri şırasında 5 inci sorunun cevabı, Sayın Vedide, Baha Pars'ın «Sınıfta Test Nasıl Yapılır?» kitabında tafsilâtiyle mevcuttur.)

III. Kompozisyon dersiyle ilgili problemlerin münakaşası:

1. Konunun seçilmesi: Konular, müfredat programının gösterdiği konulardan da faydalanılarak öğrencinin sınıf seviyesine, yazma şahsiyetine, çevre şartlarına ve hayatî ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte olmalıdır. Meselâ Orta Okul birinci sınıfa: (İnsana müyesser olan zaferlerin en büyüğüne medeniyet adı verilir, sözünü açıklayın) gibi bir konu vermek, seviyenin üstündedir. Denizi görmemiş öğrencilere de: (Bir sandal gezintinizi anlatın) demek de çevre şartlarına aykırı bir konudur.

2. Konunun öğrencilere verilmesi ve plânlaştırılması: A) Verilen konu üzerinde öğrencileri konuşturmak şarttır. Bu suretle onları düşündürmeye, birbirlerinin fikirlerinden faydalandırmaya sevk etmiş, oluruz. Bunun faydası inkâr olunamaz, çünkü bir konu üzerinde yazı yazacak yetişkin yazarların bile kitaplarda, gazetelerde veya herhangi bir yazıdaki yahut herhangi bir konuşmadaki bir kelimenin tadâîsinden faydalandıklarını unutmıyalım. Konu, gözlem'e dayanıyorsa bu gözlem'in nasıl yapılacağı, öğrencilerin neyi gözliyecekleri; konu araştırmayı gerektiriyorsa bu araştırmanın ne yollarla yapılacağı, araştırmadan nasıl faydalanılacağı, hangi ayrıntıların seçileceği üzerinde durulur; sınıfta münakaşası yapılır.

B) Plânlaştırma: Yazma ödevlerinin veya sözlü kompozisyonun bir plânla düzenlenmesi ve öğrencilerin bu alışkanlığı mutlaka kazanmaları esas olduğuna göre, çocukta plân fikrinin uyandırılması şu yollarla sağlanabilir:

a) Verilen konu üzerinde öğrenciler konuşturulurken ortaya çıkan görüşler, fikirler -tertibe dikkat edilmeden- tahtaya tesbit edilir. Gelişigüzel yazılan bu

görüşler ve fikirler, bilâhara gene öğrencilerin iştiraki ve yardımı ile bir düzene konur; elde edilen bu plân taslağı üzerinde tekrar bir münakaşa açılır.

b) Bir okuma parçasının giriş, gelişme veya sonuç bölümlerinden herhangi birisi ortadan kaldırılarak bu noksan kısım öğrencilere buldurulur. Böylece bir yazıda plânın ve bölümlerinin önemi, değeri belirtilmiş olur.

c) Tertibi bile bile bozulmuş bir yazıyı öğrenciler şuraya koymak suretiyle gene plân çalışmaları yapabilirler. Fakat bu gibi metinler haddinden fazla uzun olmamalıdır. İşe kısa metinlerden başlamak en doğru yoldur.

d) Sınıfta, veya okulda kurulacak programlı bir konuşma düzeni sırasında da öğrencilere verilecek konular üzerinde plân yapma alışkanlığını kazandırmamız gerekir. Bunun için her öğrenciye birer konu (Bu konu müşterek de olabilir), verilir; üç dakika zarfında bir plân yapmaları ve bu plâna göre sınıfta üç dakika konuşacakları bildirilir. Her konuşma, iki dakika içinde veya konuşmalar bittikten sonra sınıfça değerlendirilir. Bu değerlendirmeler, ilk zamanlarda, plân üzerinde yapılırsa öğrencilerde plân fikrinin geliştirilmesine yardım eder.

3. Konular öğrencilere verilirken onları gözlem, inceleme ve araştırmaya sevketmek önemli bir meseledir. Bir yazı yazılırken «görme» nin önemi üzerinde muhtelif bilginler ve yazarlar ısrarla durmaktadırlar: (Görmeği bilmek, edebiyatın önsözüdür. Nasıl görmek gerektiğini bilmek de, aşağı yukarı nasıl ifade etmek gerektiğini bilmek demektir.

A. Albala), (Her insan gördüğünü anlatabilir. Montaigne), (Görmeği öğrenmek için uzun bir çıraklık devresi ister. Goncourt Kardeşler).

Yukardaki düşüncelere daha bir o kadarını, hattâ daha fazlasını ilâve edebiliriz.

Öğrencilerimize bir konu hakkında gözlem'in nasıl yapılacağını öğretmek zorundayız. Meselâ, öğrencilere: (Evinizdeki kediyi anlatın.) demek kâfi değildir. Bu konuyu: (Evinizdeki kedinin yemek yiyişi sırasında karşısına geçecek ve duruşuna, başının, kulaklarının ve kuyruğunun hareketlerine, gözlerinin biçimine, yemeğini yiyişi sırasında etrafındakilere karşı davranışına, lokmalarını yutuşuna dikkat edecek ve bunu kısa bir tasvir şeklinde yazacaksınız.) diye verdiğimiz zaman gözlemin yolu ve sınırı çizilmiş, ödev de soyutluktan kurtulmuş olur.

Öğrencilere, «inceleme» nin nasıl yapılacağını öğretmek de lâzımdır. İnceleme, bir şeyi veya bir işi ele alıp onun özelliklerini, ayrıntılarını inceden inceye anlamaya çalışmak demektir. Bu duruma göre, öğrencilere: (Bu bir hafta içinde, bir yel değirmeninin dıştan görünüşünü inceliyeceksiniz; Bu değirmenin ne zaman ve rüzgârların yönüne göre nasıl işlediğini bir fıkra halinde yazacaksınız.) denildiği zaman, öğrencilerin yel değirmenlerinin döner çatılı ve rüzgârların istikametine göre işliyebilir yapıda olduklarını inceleyip incelemediklerine bakılır.

«Araştırma» nın nasıl yapılacağını da öğrencilere öğretmek zorundayız. Araştırma, bir konu hakkında bilgiler toplamak olduğuna göre, öğrencilere: (Kızılay Kurumunun amaç ve çalışmalarını belirten bir sohbet yazın) dediğimiz zaman, onlardan Kızılay Kurumu'nun yönetmeliğini arayıp bulmalarını, amaç ve çalışmaları belirten maddeleri okumalarını, Kızılay Kurumu'nun filânca veya falanca yıllardaki para ve eşya yardımlarını arayıp bulmalarını istiyoruz demektir ki bu da, bizim onlara yol göstermemizle mümkün olabilir.

4. Yazma konularında renkli resimlerden gazetelerden, dergilerden, duvar takvimlerinden, filimlerden, ilânlardan, afişlerden de faydalanmamız icabeder. Bunun için sınıflarımızda gazetelerden, dergilerden, afişlerden, ilânlardan, duvar takvimlerinden kesilip kartonlara veya mukavvalara yapıştırılmak suretiyle albümler meydana getirmek, bunlara her yıl yeni yeni sayfalar eklenerek zenginleştirmek ve böylece bunları sınıf kitaplığına mal etmek verimli ve değişik bir çalışma olur kanaatindeyiz. Sözlü ve yazılı kompozisyon çalışmalarında bu albümlerden faydalanılarak öğrencilere çeşitli konular vermek, hem yazma derslerine bir çeşni katması, hem de öğrencileri değişik konular üzerinde çalışmaya sevk etmesi bakımından faydalı olacaktır.

5. Yazma ödevlerinde yalnız şekle veya sadece esasa önem vermek hatadır. Müfredat programı (sayfa: 52 - Paragraf 6), (Sayfa 55 - Son paragraf.) ve (Sayfa 61) de öğretmenin:(Öğrencilerin cesaretini kırmamasından, onlarda ürkeklik doğurmamasından) bahsetmektedir. Bu duruma göre öğretmenin şekiller üzerinde olsun, esaslar üzerinde olsun öğrencilerini kırmaması, onları ürkütmemesi, yazma derslerine bilhassa yazılı yoklama mahiyeti vermemesi lâzımdır, öğrencilerin bazıları kitap harflerini kullanabilirler; bazıları ödevlerini yazı makinesiyle bizzat yazabilirler;

bunları bahane ederek öğretmenin bu şekildeki ödevleri reddetmesi doğru değildir. Kitap harfleriyle veya yazı makinesiyle bizzat öğrenci tarafından yazılmış ödevler de el yazısiyle yazılmış ödevler gibi, maharet istiyen işlerdir; bunu gözden uzak tutmamak icabeder.

6. Gerek sınıfta gerek okulda sözlü kompozisyon çalışmaları yapılırken okulun bütün faaliyetlerinden faydalanmak lâzımdır: Okulda eğitim kollarına üye seçimi, milli bayramlara hazırlıklar, toplumsal hareketler, yardımlaşmalar, müsamereler, gazete veya dergi çıkarma teşebbüsleri, konferanslar, münazaralar... gibi faaliyetler, hemen her öğrenciye konuşma fırsatı verilmek suretiyle, sözlü kompozisyon çalışmalarım geliştirir. Fakat bu çalışmaların gelişigüzel yapılmaması icabeder: a) Her konuşmadan önce, sınıfça bir plân hazırlanır; b) Plânlar üzerinde sınıf tartışmaları yapılır ve bu tartışmaları bir başkan tarafından idare edilir, kâtipler konuşulanları tesbit edip sonuçları sınıfa bildirirler; sonra tesbit edilen fikirleri dosyaya koyup sınıf kitaplığında saklarlar, e) Sınıfta veya okulda yapılmış olan konferansların, münazaraların, sohbetlerin seyri üzerinde sınıfta tekrar münakaşalar yapılarak burada varılan kararlar da tesbit edilip dosyasına konulur.

Yazma çalışmalarında olduğu gibi sözlü kompozisyon çalışmalarında da öğretmenin dersten önce hazırlanması şarttır. Bu yapılmadığı takdirde, sınıftaki faaliyet dağınıklıktan kurtulamaz.

7. Bir ders yılı içinde kaç ödev verilmelidir? konusu üzerinde kesin bir karara varmak imkânsızdır. Yazma ödevi denince akla sadece tasvirler, tahliller, fıkralar, denemeler, makaleler, hikâyeler, piyesler... gelmemelidir. Bir müsamere davetiyesi hazırlamak, bir program düzenlemek, bir afiş hazırlayıp bunu lüzumlu sözlerle, mânalandırmak, bir ilân tertiplemek, bir mektup yazmak, bir telgraf hazırlamak bir dilekçe yazmak... gibi hayatî konulardan başlıyarak çeşitli yazı türlerine doğru ilerlemek, öğretmene bol bol konu verme fırsatını sağlamış olacaktır. Bu çeşit ödevlerin düzeltilmesi de kolay olacağından öğretmeni huzursuzluktan kurtarmış olur. Yazma ödevleri bu mânada anlaşıldığı takdirde, yekûn hayli kabarık olacaktır. Fakat öğretmenin bu ödevlerden -en az- sekizini bizzat düzeltip öğrencilere iade etmiş olması icabeder.

8. Yazma ödevlerinin düzeltilmesi: Ödevleri düzeltmek, sadece, kâğıtları düzeltmek demek değildir. Ödevler yoliyle öğrencileri müşahede etmek, ödevlerdeki hataların zihnî ve ruhî sebeplerini araştırmak, çarelerini düşünmek demektir. Öğretmenin bu anlayışa sahib olması son derecede lüzumludur.

Öğretmen verdiği herhangi bir konuda hangi meziyetleri arayacağını bilmeli ve ödevleri düzeltirken hangi hatalar üzerinde duracağını önceden tayin etmelidir. Bazı ödevlerde gözlemin, incelemenin, araştırmanın doğru yapılıp yapılmadığı; bazı ödevlerde cümle kuruluşlarının başarılı olup olmadığı; bazı ödevlerde paragraf tertibinin ve paragraflar arasındaki bağlantıların doğru ve mantıklı yapılıp yapılmadığı; bazı ödevlerde plân tertibinin düzgün ve başarılı olup olmadı... gibi hususlar üzerinde durulur; diğer hatalar ikinci plânda bırakılabilir. Aksi halde, öğretmenin bir ödev üzerinde gördüğü bütün yanlışları düzeltmeğe kalkması öğrencileri ürkütebilir; umutsuzluğa sürüklemiş olabilir.

Öğretmen, ödevlerde gördüğü hataları işaretlerle gösterir sonra vasıfları müşterek olan hataları sınıflandırır, sınıfta -sadece- bu hatalar üzerinde durur, öğrenciler de bu müşterek, hatalar ile bunların düzeltilmiş şekillerini gene sınıfta ayrı bir kâğıda geçirip bu kâğıtları ödevlerine eklerler; dosyalarına koyarlar. Hataları öğretmenin sınıfta tahtada gösterip düzeltmesi kâfi değildir; düzeltmelere bütün öğrencilerin iştirak edip arkadaşlarının veya öğretmenin yardımlariyle doğruyu görmeleri ve tesbit etmeleri verimli bir çalışma olur.

(Düzeltmelerin kaç şekilde yapılacağı hususunda programda gerekli tafsilât mevcuttur.)

9. Yazma ödevleri için bir dosya tutulması lâzımdır. Bu dosyada hem ödevler; hem de bu ödevlere, sınıfın ve öğretmenin yardımiyle düzeltirip iliştirilmiş müşterek hata savap cetvelleri muhafaza edilir. Her ödevin bir müsveddesini de bu ödevlere iliştirten öğretmenler de vardır ki bu da –öğrencilerin dikkatlerini kontrol etme bakımından- faydalı bir harekettir, öğrencilerin düzeltilmiş ödevlerini temiz bir deftere çekmeleri öğretmenler için kontrol güçlüğü doğurmakta, öğrenciler için de ya ihmal edilmekte veya angarya gibi telâkki olunmaktadır.

10. Öğrencilerde sözlü ve yazılı ifadenin gelişmesi için düşünülen çareler: Öğrencilerde sözlü ve yazılı ifadeyi geliştirmek, için, onları böyle bir ifade çevresi içinde bulundur icabeder. Yazma ve söyleme bir ihtiyaç halinde belirmedikçe, yazı ve söz bir okuyucu veya dinleyici bulmadıkça bu iki ifadenin geliştirilmesine imkân yoktur. Bu çevreyi bir taraftan öğretmen; bir taraftan da okul hazırlamalıdır: a) Okul gazetesi çıkarmak; b) Sınıflar arası münazaralar tertiplemek; c) Başarılı yazıları değerlendirip sahiplerini tanıtmak ve mükâfatlandırmak; d) Öğrencilerin bol kitap okumalarını sağlamak; e) Yazma müsabakaları düzenlemek; f) Müsamereler, kahramanlık günleri tertipleyip bugünler için yazılmış ödevleri okutmak veya konuşma fırsatları hazırlamak; g) Öğrencilerin hep aynı hataya düşmemeleri için, her öğrenciye mahsus bir «İfade gözlem defteri» tutmak ve bundan velileri de haberdar etmek...

Bunlara ilâve edilecek daha bir takım geliştirici çareler düşünülebilir ki onlar da öğretmenlerin yaratıcılıklarına bırakılmıştır.

11. Okuma ve Dilbilgisi kitapları gibi, öğrencilere, içinde çeşitli konuların yazılışını gösteren bir kompozisyon kitabı vermek zararlıdır. Fakat çeşitli edebî türleri ele alarak bunlar üzerinde kompozisyon bakımından araştırmalar, incelemeler yapan; cümle ve paragraf kuruluşlarını gösteren; mektup, telgraf ve dilekçeler üzerinde hayati bilgiler veren; ziyaret etme ve misafir ağırlama... gibi toplumsal hayatla ilgili hallerde kullanılacak sözleri telkin eden bir kitap hem öğretmenler hem de öğrenciler için faydalı olabilir.

***

IV. Çocuk Edebiyatı ile ilgili problemlerin münakaşası:

1. Çocuk Edebiyatı'na ait eserlerde aranacak vasıflar:

A) Şekil bakımından: a) Kapak resimleri, canlı ve çekici olmalı, kitabın muhtevasiyle ilgili bulunmalıdır. b) Kitap, sağlam ve mat renkli kâğıda basılmalıdır. c) Hacim itibariyle fazla kalın olmamalıdır. d) Harfler, gözü yormıyacak karakterde ve baskısı temiz olmalıdır. e) Kitabın içindeki resimleri bir sanat değeri taşımalı ve her yaştaki çocuğun psikolojisine uygun bulunmalıdır. f) İmlâ, noktalama, sentaks bakımından tamamiyle kusursuz olmalıdır.

B) Muhtevası bakımından: a) Aile, yurt, millet, insanlık, tabiat, hayat sevgisi telkin etmeli; b) Güzelliğe karşı hayranlık ve koruyuculuk aşılamalı; c) Nezaket, hakka saygı, haksızlıkla kanunî mücadele, yardımlaşma, kahramanlık, mertlik, dürüstlük ve feragat... gibi fazilet olarak kabul olunan konulan ihtiva etmeli; d) Devrimlerimizi ve sosyal hayatımızı kökleştirmeğe ve geliştirmeğe hizmet etmeli; e) Âdet ve geleneklerimizi tanıtıp sevdirmeli; f) Çeşitli bilgileri, öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde; onlara hissettirmeden benimsetmelidir.

2. Bir sınıf kitaplığım nasıl kurmalı? Bu kitaplıkta ne gibi eserler bulunmalı? Bir sınıf kitaplığı nasıl geliştirilmeli?

Bir sınıf kitaplığı: a) Okul kitaplığındaki kitapları sınıf seviyelerine göre seçip imza mukabilinde okul idaresinden alarak, b) Öğrencilerin kendi teşebbüsleriyle yapacakları maddî yardımlarla, c) Okul Aile Birliklerinin himmet ve fedakârlıklariyle, d) Kitapçıların veya yazarların hediyeleriyle kurulabilir. Bütün bunlarda öğretmenin, usul ve nizama uygun hareket ederek, sabırlı olması ve devamlı telkinlerde bulunması icabeder.

Bir sınıf kitaplığında bulundurulması uygun görülen kitap listesi bu rapora ilişiktir (Bak 5 No.).

Çocuk Edebiyatı daima akan ve değişik mahsuller veren bir edebiyattır. Bu sebeple öğretmenin Vekâletçe tavsiye edilen çocuk edebiyatı mahsullerini takibedip kurulmuş olan sınıf kitaplığına mal etme çarelerini araması icabeder.

3. Öğrencilere okuma zevk ve alışkanlığını vermek için onları, böyle bir okuma muhiti içinde bulundurmak lâzımdır. Ailesi, çevresi, okulu ve öğretmeni okumıyan bir çevrede öğrencilerden okuma alışkanlığı beklemek haksızlık olur. Ailede ve çevrede okuma zevk ve alışkanlığı bul Ilınmadığı hallerde okula ve öğretmene önemli, yorucu bir vazife düşmektedir. Bu sebeple öğretmen: a) Daha ders yılı başında, her sınıfta okunmasını lüzumlu gördüğü eserleri seçmeli ve bunları kilitli dolaplar değil, raflara yerleştirmeli, b) öğretmen seçtiği bir eseri sınıfta okumalı ve bu vesile ile bir kitabın nasıl okunacağı, üzerine öğrencilere örnek vermeli, c) Eserlerden bir kısmını verilecek plâna göre öğrencilere etüt ettirmeli, büyük bir kısmının, okunmasını serbest bırakmalı,

d) Çocukların etüt ettikleri eserleri sözlü ve yazılı yoklamalarla kontrol etmeli; e) öğrencileri, diğer okullardaki arkadaşlariyle kitap alışverişine, kitap tavsiye ve hediyesine, okudukları kitaplar hakkında bilgi vermeye teşvik etmeli; f) öğretmen, sınıfta, bazı eserleri en canlı pasajlarına kadar kendisi okumalı, geri kalan kısmını öğrencilerin okumalarına terk etmeli; g) Öğrenciler, istedikleri kitabı evlerine de götürebilmeli; h) Gazetelerden kesilmiş parçalar veya sınıfa yeni gelen kitaplar teşhir olunmalı; i) Sınıf veya okul gazetesinde kitapları tanıtan yazılar -gene öğrenciler tarafından- yazılmalı; ı) Yıl sonunda, en fazla kitap okuyan öğrenciler arkadaşlarına tanıtılmalı ve mükâfatlandırılmalıdır.

4. Dinî inançları münakaşa eden, anayasa esasları dışına çıkıp yabancı ideolojileri telkin eden, cemiyetimizin ahlâk anlayışını sarsan, âdet ve geleneklerimizi zedeliyen, gençlerin heyecanlarını kötüye kullanan eserlerin -üslûp ve estetik değeri ne olursa olsun- öğrenciler, için zararlıdır. Öğretmenlerin velilerle işbirliği yaparak mahallî şartlara uygun bir mücadele açmaları faydalıdır. Bu mücadele bir taraftan yapılırken diğer taraftan da okul ve sınıf kitaplıklarını öğrenciler için cazip ve sevimli hale getirmek en başta gelen vazifemiz olmalıdır.

5. Oğuz Destanı, Ergenekon Destanı, Dedekorkut Hikâyeleri gibi millî mahsullerimizin bazı kısımlarını alarak piyesleştirmek, bazı kısımlarını alarak konferans veya münazara şeklinde hazırlatmak bu millî mahsullerimizin değerlerini öğrencilere tanıtıp sevdirme bakımından faydalı bir çalışma olur:

6. Okul temsilleri hazırlanırken öğretmenin hayli geniş bir bilgiye sahibolması icabeder. Onları şöyle sıralayabiliriz:

a) Okulda ve sınıftaki temsiller, bir terbiye vasıtasıdır. Öğrencileri tanımaya yarar. Hayatta bir piyesi iyi oynamak bir gayedir; okulda bir piyesi oynamak bir vasıtadır. Bu sebeple, iyi bir müsamere yapacağız diye bütün bir yıl uğraşıp da bir tek müsamere vermektense gerek okulda, gerek sınıfta kısa piyesler veya skeçler oynıyarak bütün öğrencileri tanıma ve onlara konuşma yaşama ve yaşatma fırsatları vermek elbette ki daha manalı bir çalışmadır.

b) Okulda temsil faaliyeti, önce sınıflarda başlamalıdır; Skeçler, birkaç sahnelik piyesler, operetler, manzumeler, münazaralar gibi kısa süreli programlardan başlıyarak faaliyeti biraz daha genişletmek suretiyle okul çevresine sirayet

ettirmelidir. Sınıf temsilleri için ayrıca dekor, kostüm ve eşya külfetine de dalmamak icabeder. Bu temsillere velileri davet etmek yerinde olur.

c) Sınıf ve okul temsillerinde müzik öğretmeni, resim öğretmeni, jimnastik öğretmeni biçki-dikiş öğretmeni ve gerekiyorsa diğer öğretmenlerle de işbirliği yapmak lâzımdır.

d) Okul ve sınıf temsillerinde makyaj, dekor, kostümden önce esas olan sözdür. Bu sebeple, Türkçe öğretmeninin öğrencilerin telâffuzları, inşatları ve entonasyonları üzerinde titizlikle durması icabeder.

e) Temsil süresi, en fazla, 1,5 saat olmalıdır.

7. Öğrencilere okuttuğumuz bir eseri nasıl değerlendirelim?

Bu rapora ilişik olan (5 No.lu) listenin sonunda, okunan bir eserin nasıl değerlendirilmesi gerektiğine dair iki fiş vardır. Öğretmenler arkadaşlar, bunlardan faydalanabilirler.

8. Millî Eğitim Vekâletine duyurulması uygun görülen dilekler:

a. Bugün elde mevcut çocuk kitapları, gerek sayı ve gerekse değer bakımından ihtiyacı karşılayacak durumda değildir.

b. Millî Eğitim Vekilliğinde sırf çocuk kitaplarım incelemek, yaymak ve tanıtmak maksadiyle bir komisyon kurulmalıdır.

c. Yayımlanacak çocuk kitaplarını ve dergilerini öğretmenlerin ucuz ve uygun şartlarla elde edebilmelerini sağlamak lâzımdır.

d. Bazı Türkçe öğretmenleri, okul kitaplıklarından faydalanmak ve seçtikleri kitapları sınıf kitaplığına nakletmek hususunda idarî engellerle karşılaşmaktadırlar. Bu hususta, idarî formalitelerin yumuşatılması için yüksek makamların tedbirler alması ve emirler vermesi icabetmektedir.

Dipnot:

[1] Makalenin I. incisi 41 nci sayımızda yayınlanmıştır.

3.77. TÜRKÇE DERSİNİN ÖĞRETİM METODLARI VE ÇOCUK EDEBİYATI SEMİNERİ ÇALIŞMALARI [1] III

OKUMA ÖĞRETİMİNE AİT KAYNAK KİTAPLAR YE MAKALELER:

1- İlkokul Programı'nda «Okuma bahsi, sayfa 93-94.
2- Ortaokul Programı'nda «Okuma» bahsi, sayfa 45-52.
3- «Okumanın tatbik edilmiş psikolojisi»: Tawler D. Brooks. Tercüme eden: Rahmi Kolçak.
4- «Pratik öğretim, ve eğitim bilgileri»: Mansur Tekin. Sayfa 5-42.
5- «İlk ve orta tedrisatta hususî tedris usullerim: Cemil Sena Ongun. Sayfa 41-60.
6- «Hususî tedris usulleri»: İsmail Hakkı Baltacıoğlu. Sayfa 75-76.«Özel öğretim metodları»: Ali Haydar Taner - Hüviyet Bekir Örs. Sayfa 20-25
7- «Metodika»: Hasip Ahmet Aytuna. Sayfa 21-42.
8- «Özel öğretim metodu»: Cevdet Demiray. Sayfa 47-54.
9- «Türkçe öğretimi»: Fuat Baymur. İkinci kitap. Sayfa 5-112.
10- «Özel okullarda kültür dersleri»; İst. Millî Eğ. Md. yayımı. Sayfa 19-28
11- «Toplu tedris»: İsmail Hakkı Baltacıoğlu. Sayfa 82-89.
12- «İptidaîlerde Türkçenin usul-ü tedrisi»; (Eski harflerle) Hüseyin Ragıp. Sayfa 13-85.
13- «Türkçeyi nasıl öğretmeli?»: Kâzım Nami Duru.
14- «Türkçenin tedrisi hakkında tavsiyeler»: M. Gazali Saltık.
15- «Uygulamalı Türkçe öğretimi» : Haydar Ediskun - Baha Dürder. Sayfa 91-171.
16- «Yaparak öğrenme metoduna göre Türkçe öğretimi»: Haydar Ediskun - Baha Dürder. Sayfa 17-56.
17- «Yazmak sanatı ve kompozisyona giriş». M. Nihat Özön. Sayfa 19-36.
18- «Özel öğretim metodu»: Birinci cilt - Hasip Ahmet Aytuna Sayfa 105-136.
19- «Özel öğretim metodu»: İkinci cilt - Hasip Ahmet Aytuna. Sayfa 12-18.

M A K A L ELER:

1. «Kıraat derslerinde alâka temini» (Terbiye Mecmuası): İhsan Sungu. Sayı 5.
2. «Kıraat hakkında tetkikler» (Terbiye mecmuası 9): İhsan Sungu
3. «Sükûtî kıraat» (Terbiye mecmuası 10): İhsan Sungu.
4. «Kıraat dersleri nasıl okutulmalı?» (Öğretmenler gazetesi 6).
5. «Kıraat ölçüsü» (Terbiye mecmuası 13) Mustafa Rahmi Balaban.
6. «Okumanın mânası» (Hayat mecmuası 84): İhsan Sungu.
7. «Okuma tekniği» (İlk öğretim gazetesi 92): Hüsnü Giritli.
8. «Okuma ile imlânın münasebeti» (İlk öğretim gazetesi 127-128): Hüsnü Giritli.
9. «Okuma öğretimi» (Yeni kültür mecmuası 77, 73, 79). Hikmet, Göktan.
10. «İlk okuma ve yazma tecrübesi» (Yeni Kültür mecmuası 51, 53) Adviye Öktem. (Aynı yazılar İlk öğretim gazetesi 174, 178 de de çıkmıştır.)
11. «Okuma öğretimi» (İlk öğretim gazetesi 142, 152) Refik Durlu.
12. «Okuma metodumuzu ıslah etmeliyiz» (İlk öğretim gazetesi 143, 144, 149, 150) Fuat Baymur (Aynı bahis Türkçe öğretimi'nde de vardır).
13. «Okuma hâdisesinin tahlili» (İlk öğretim gazetesi 141-142)- Fuat Baymur (Aynı bahis Türkçe öğretimi'nde de vardır).
14. «İlkokullarda okuma dersinin önemi ve amaçları» (İlk öğretim gazetesi 131-132) Fuat Baymur (Aynı bahis Türkçe öğretimi'nde de vardır.)
15. «Türkçe öğretimi ve bazı düşünceler» (Ülkü mecmuası 114) Basri Yüce.
16. «Orta okul türkçe kitapları» (Ülkü mecmuası 116) Basri Yüce.
17. «Bir ilkokulda okuma yazma dersi» (İlk öğretim gazetesi 25) Refik Durlu.
18. «Çocukta okuma itiyadını yaratmak hususunda öğretmenin rolü» (İlk öğretim gazetesi 17) Yaşar Nabi Nayır.
19. «Kitap ve okuma» (İlk öğretim gazetesi 18) Rauf İnan.
20. «Nasıl okumalı?» (İlk öğretim gazetesi 62-63) İsmail Hakkı Baltacıoğlu.
21. «Okumada dikkat edilecek noktalar» (İlk öğretim gazetesi 69 -70) Hikmet Bozkurt.
22. «Okuma ve anlama» (İlköğretim gazetesi 36, 89) Hikmet Göktan.
23. «Bizde, okuma kitapları» (İlk öğretim gazetesi 117) Cevdet Demiray.
24. «İlkokullarda okuma ne vakit başlamalıdır?» (İlk öğretim gazetesi 105) Bilâl Kulluğ.

25. «Okumayı geciktiren sebebler ve giderilmesi» (İlk öğretim gazetesi 110) Sadık Güner.
26. «Tatbik edilmiş bir Türkçe testi (Yeni okul mecmuası A/3) Hüsnü Giritli.
27. «Gazete yazısiyle bir Türkçe dersi»Yeni okul mecmuası A/3) Kemal Demiray.
28. «Orta okullarda artistik okuma örnekleri» (Tedrisat mecmuası 1951-3) Haydar Ediskun.
29. «Türkçe deneme dersleri» (Tedrisat mecmuası 1952-7) Haydar Ediskun-Mükerrem Kayganacı.
30. «Türkçe deneme dersi» (Tedrisat mecmuası 1952-9) Ali Ertan -N. İlke.

BAZI EMİRLER VE DİREKTİFLER:

1. «Türkçe dersleri hakkında, Talim Terbiye kararı: Teb. Dergisi 192.
2. «Türkçe öğretiminde güdülecek amaç» Teb. Dergisi 367.
3. «Köy Enstitülerinde. Türkçe dersleri, Teb. Dergisi 464.

YAZMA (Tahrir) ÖĞRETİMİNE AİT KAYNAKLAR:

1. İlkokul Programı 1948, sayfa 104-108 (Yazılı ifade bahsi).
2. Orta okul programı, sayfa 52-63.
3. «İlk ve orta tedrisatta hususî tedris usulleri» Cemil- Sena Ongun, sayfa 83-103.
4. «Hususi tedris usulleri» İsmail Hakkı Baltacıoğlu, sayfa 77-81.
5. «Toplu tedris» İsmail Hakkı Baltacıoğlu, sayfa 89-96.
6. «Metodika» Hasip Ahmet Aytuna, sayfa 48-67.
7. «Özel öğretim metotları» A. Haydar Taner - H. Bekir Örs, sayfa 35-40.
8. «Özel öğretim metotları» Cevdet Demiray, sayfa 47-88
9. «Türkçe öğretimi» Fuat Baymur, sayfa (Birinci kitap 31-112).
10. «Yaşanmış pedagoji» Scharrelmann'dan tercüme eden H. Raşit Öymen, (Boş lâfa karşı mücadele, serbest tahririn ileri şekilleri, sayfa 44-61).
11. «Özel okullarda kültür dersleri» İst, Millî Eğ. Md. sayfa 34-39.
12. «İptidailerde Türkçenin usul-ü tedrisi» Hüseyin Ragıp, (Eski harflerle) sayfa 123-180).
13. «Türkiye maarif tarihi» Osman Ergin, (Birinci cilt) sayfa 71-72, (ikinci cilt) sayfa 324-334.

14. «Serbest tahrir», Karl Linke' den tercüme eden Rauf İnan.
15. «Yazmak sanatı ve kompozisyona giriş», M. Nihat Özen.
16. «Yazmak sanatı hakkında öğütler», Ali Ertan
17. «Yazma dersleri», Namdar Rahmi Karatay.
18. «Türkçe ödevlerimi nasıl yapıyorum?» Kemal Demiray.
19. «Tahrire yardım kitabı», M. Zeki Vural.
20. «Türkçenin tedrisi hakkında tavsiyeler», M. Gazali Saltık.
21. «Mevzu için», M. Gazali Saltık.
22. «Mekteb-i iptidaiyyede tahrir nasıl tedris edilmeli?» Mehmet Asım.
23. «Türkçe kompozisyon», M. Gündüz Göktürk.
24. «Kompozisyon» Lise I. Ali Ertan.
25. «Yazma bilgisi - Uygulamalı», Ali Ertan
26. «Okullarda tahrir denemeleri», Fikret Özgönenç.
27. «Uygulamalı Türkçe öğretimi» Haydar Ediskun - Baha Dürder, sayfa 192-242.
28. «Kompozisyon», Fevziye Aptullah.
29. «Yaparak öğrenme metoduna göre Türkçe öğretimi» H. Ediskun - B. Dürder. sayfa 56-63.
30. «Özel öğretim metodu» (Birinci cilt) sayfa 149-161, (ikinci cilt) sayfa 25-44.

MAKALELER:

1. İlkokullarda bağlı tahrire karşı serbest tahrir, Muvaffak Uyanık, (Okul ve öğretmen mecmuası, sayı 16-17-18).
2. «Tahrir ödevlerinde umumî yanlışlar, M. Nihat Özön, (Eğitim - Öğretim mecmuası, sayı 1).
3. «Bir ilkokulda okuma yazma dersi», Refik Durlu (İlk Öğretim gazetesi 25).
4. «İlk devrede müşterek bir tahrir dersi», Halil Öztürk (İlk öğretim gazetesi 38).
5. «Serbest tahrir ve çocuk yazıları», Orhan Dikmen, (İlk öğretim gazetesi 49).
6. «Bizzat müşahede edilmiş ve yaşanmış hâdiselerin tahririne giden yollar», Orhan Dikmen (İlk öğretim gazetesi 54).
7. «Rüyalar üzerine bir tahrir denemesi», A. Azmi Gökmen (İlk öğretim gazetesi 99),
8. «Kitabet nasıl talim olunmalı?» Ali Nusret (Tedrisat-ı İptidaiyye mecmuası 1-21, eski harflerle).

DİLBİLGİSİ HAKKINDA KAYNAKLAR:

1. İlk ve orta okullarda dilbilgisi hakkında Vekâletin emirleri, Teb. Dergisi 192.
2. İlkokul programı, 1948, sayfa 110-112.
3. Orta okul programı, sayfa 63-66
4. «Köy enstitülerinde Türkçe müfredatı hakkında emirler», Teb. Dergisi 464.
5. «İlk ve orta tedrisatta hususî tedris usulleri», Cemil Sena Ongun, sayfa 104-115.
6. «Hususî tedris usulleri», İsmail Hakkı Baltacıoğlu, sayfa 72-83.
7. «Motodika», Hasip Ahmet Aytuna, sayfa 43-48.
8. «Özel öğretim metotları», A. Haydar Taner - H. Bekir Örs, sayfa 46-48.
9. «Özel öğretim metotları», Cevdet Demiray, sayfa 90-94,
10. «Türkçe öğretimi», Fuat Baymur (ikinci kitap) sayfa 117-131
11. «İlkokullarda Türkçenin usul-ü tedrisi», Hüseyin Ragıp (Eski harflerle) sayfa 66-90.
12. «Dilbilgisi şeması», Eşref Nemutlu 1947.
13. «Gramer metodu hakkında bir lâyiha», Ahmet Cevat Emre.

MAKALELER :

1. «Ana dili öğretimi», (Gramer tarihçesi), M. N. Özön (İlk Öğ. gazetesi 94).
2. «Avrupada ve bizde gramer», A, C. Emre (Terbiye mecmuası 28).
3. «Orta mekteplerde Türkçe dersleri», A. C. Emre (Terbiye: mecmuası, sayfa 108).
4. «Mekteplerle gramer dersi meselesi», A. C. Emre (Muhit mecmuası sayfa 33).
5. «İlkokulda dilbilgisi», Kemal Demiray (Yeni okul, sayı A/6).

***

Dünyaca tanınmış çocuk kitapları:

Alis Harikalar Diyarında — İng.Klasikleri 51.

Arı Maya — Mil. Eğ. Bs.

Altın Kız — Leande, H. Örs.

Andersen Masalları — Hilmi Kitabevi.

Araba İle Dünya Gezisi — Türkiye Yayınevi 120 K.

Arzın Merkezine Seyahat

Bir Eşeğin Hatıraları — C. de Segure.

Çocuk Kalbi — Emond Arnici, İ.Alâattin.

Con'un Çocukları — Devlet Matbaası

Cengel Kitabı 1-2 — Kipling

Define Adası — Kanaat Kitabevi 100 K.

Davit Koperfit — Hilmi Kitabevi 200 K.

Danseden Ayı — Bimsa, Ah. Halit100 K.

Esrarlı Bahçe — A. Halit K. 150 K.

Esrarlı Ada — J. Verne

Grim Masalları — Mil. Eğ. B. klasiklerinden.

Geçmiş Günlerin Masalları

Gök Bayrak

Gümüş Patenler — Doğan Kardeş Yayın. 50 K.

Haydi — Çocuk Es. Ku.

İsviçreli Robenson — Varlık Yayın.100 K.

İki Çocuğun Devrialemi 1-9 — Güven Yayın.

İki Sene Mektep Tatili 1-2— İnk. K. Evi 300 K.

Issız Adada — Kanaat K. E. 100 K

Jan Eyre — Pulhan Ki. E. 100 K

Kaptan Grand'ın Çocukları — Kanaat K. E. 1-3 600 K.

Küçük Trott — Millî Eğ. 140 K.

Küçük Lort —

Küçük Erkekler — Devlet Mat. 115 K.

Küçük Kadınlar—Akay K. E. 250 K.

Küçük Kemancı— Ahmet Halit K. E. 150

K. Küçük Ocakçı —Doğan Kardeş 50 K.

Küçük Robensonlar —Doğan Kardeş 50 K

Kumlar Çiçeği —Doğan Kardeş 50 K.

Kurt Çocuk —Doğan Kardeş 50 K.

Kelebek Okulu —Doğan Kardeş 50 K.

Kimsesiz Çocuk — A. Halit K. E.50 K.

Karınca Çocuk — A. Halit K. E.75 K.

Kahraman Kız Luiza — Amerikan Bord Meş. 200 K.

Kartal — Kenan Mat. 115 K.

Lafonten Masalları — Orhan Veli Kanık 100 K. Doğan Kar.

Nils Holgerson'un İsveç Geb. — Millî Eğ. Bk.
Örümcek Dede — Çev. H. N. Zorlutuna.
Polianna Çocukluğu ve gençliği—
Pinokyo —
Pol Sokağının Çocukları — A. Halit K. E. 125 K.
Robenson 1-2 — H. Ki. Ev. 125 K.
Su Bebekleri — A. Halit K. E. 125 K.
Şeytanlı Göl — Jorssan, Millî Eğ.
Yiğit Genç Kız — Amerikan Bord, 150 K.

Yerli Çocuk kitapları

Açıl Sofram Açıl — Doğan Kardeş 50 K. Folklor.
Battal Gazi — Türkiye Yayın. 2000 K.
Benim Küçük Dostlarım — A. Halit100 K.
Çocuk Şiirleri Antolojisi — Türker Acaroğlu Berkalp K. Ev. 150 K.
En Güzel Türk Masalları — Eflâtun Cem Doğan Kardeş- Folklar
Fatih Feneri _ Türkiye Y. Ev. 300 K.
Köprüaltı Çocukları — H. Öniz
Kızıltuğ — A. Ziya Kozanoğlu
Kahraman İzciler — Muzaffer Reşit
Mustafa Atatürk'ün Romanı — Rakım Çalapala
Nasrettin Hoca — Orhan Veli Kanık Doğan Kardeş Folklar
Nar tanesi — Eflâtun Cem Doğan Kardeş Y. Ev. 50 K.
Oğuz Destanı — H. Tevfik Gönansay Doğan Kardeş Ya. Ev.
Şermin — Ankara Koşal BS. Ev. 100 K.
Türk Korsanları — Türkiye Yay. Ev. 250 K

Dünya Klâsiklerinden Çocukların Okuyacağı Başlıca Eserler
Vatansız Adam
Beyaz Zambaklar Memleketinde
Bahtiyar Prens
Cimri
Değirmenimden Mektuplar Donkişot
Ezop'un Masalları

Güliverin Seyahatleri
Guuillaume Tell
Kelile ve Dimene
Pazartesi Hikâyeleri
Pol ile Virjini

Büyükler için yazılmış eserlerden Çocuklarımızın Okuyabilecekleri

Anadolu Notları —R. Nuri
Barbaros Hayrettin
Çalı Kuşu — R. Nuri
Dede Korkut Masalları
Değirmen — R. Nuri
Frankfurt Seyahatnamesi — Haşim
Gizli Mabet — Ömer Seyfettin
Kahramanlar Geçiyor
Kâşifler Alemi — F. Sabri
Millî Savaş Hikâyeleri — Y. Kadri
Vatan Yahut Silistre — N. Kemal
Yaban — Yakup Kadri
Yolcu Defteri

Türk Büyükleri Dünya Meşhurları

Elli Türk Büyüğü — İ. Alâettin.
Madam Küri
Mithat Paşa — öğretmen Dergisi Çocuk Yayınlan
Mimar Sinan — A. Refik
Türk Meşhurları Antolojisi
Pastör — Galip Ataç Milli Eğ. Bas.

Tabiat — Fen

Ne-Niçin serisi (16 kitap) Doğan Kardeş Yay. Ev.
Tabiat Ana Anlatıyor

Ansiklopediler

Çocuk Ansiklopedisi — Nebioğlu

Çocuk Ansiklopedisi — Nebioğlu

Dünya Meşhurları Ansiklopedisi

Hayat Ansiklopedisi

Keşifler, İcatlar Ansiklopedisi —Yedigün Yay. Ev.

Türk Ansiklopedisi

Piyesler

Akın

Ayyar Hamza

Babür Şahin Seccadesi

Bir kır Eğlencesi

Himmetin Oğlu

İstiklâl

Mektup — Tagor —

Mozika

Persefon

Ümidin Güneşi

Vatan yahut Silistre

***

Bir Kitabı Değerlendirme Fişi

Toplantıda Münakaşa edildikten sonra değişen fikirler.

Münakaşada katlanılacak notlar:

Konu iyi — kötü—

Çünkü:

Yazılış tarzı iyi — kötü —

Çünkü:

Resimler hoşuma gitti — gitmedi —

Çünkü:

Hikâyenin uzunluğu pek kısa — pek -uzun

Karar:

Baskı harfler çok küçük — çok ince— iyi

Kitabın değeri hakkında okuyanın fikri

Değerli Çünkü:

Sıkıcı Çünkü:

Hayat için faydası var mı — Niçin?

Bu kitapı küçük erkek veya kız kardeşinin — çok sevdiğin bir arkadaşının okumasını ister misin ? Niçin?

Rapotör çocuğu fikirleri bu kitap okunmalıdır. Çünkü:

Bu kitabı okuyabilecekler…..…yaşta

Bu kitabı okuyabilirler…….

yaştaki kızlar:

yaştaki erkekler:

veya her ikisi:

Kitabın kataloğundaki yeri:

Faydalı kelimelerin listesi:

İmzası

***

Çalışma Fişi:

Kitabın Adı:

Yazan:

Basıldığı Yer:

Basıldığı Yıl:

Sayfa adedi:

Dikişli; karton kapaklı, ciltli, resimli, renkli

Bu kitapta neden bahsediliyor? (kısa özet)

Kitabın en çok hoşlandığım yeri:

Dipnot:

[1] Bu makale serisinin Diğer yazıları 41, 42 ve 43 üncü sayılarımızda yayınlanmıştır.

3.78. OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNDE: ÇÖZÜMLEMEYE GEÇİŞ

Sabahattin AVCIOĞLU
Samsun İlköğretim Müfettişi

Çözümlemenin önce lûgat mânası üzerinde duralım:

a) Bir maddenin bileşimindeki yalın cisimlerin niteliğini veya niceliğini anlamak için yapılan işlem,
b) Bir cümleyi meydana getiren kelimelerin hangi gramersel halde olduklarını aralarındaki bağıntılara göre ayırma işi,
c) Bir bütünü, onu meydana getiren parçalara ayırmak faaliyeti, kimyada madde üzerinde yapıldığı gibi zihinde de fikirler üzerinde yapılır.

Böylece çözümleme: Dikkat ve emekle bir bütünü temel parçalarına ayırmak faaliyeti, kimyada madde üzerinde yapıldığı gibi zihinde de fikirler üzerinde yapılır.

Tahlilî metodla okuma, yazma öğretirken sırası geldiğinde cümlelerin kelimelere, kelimelerin hece ve harflere bölünmesi işi de yukarıdaki tarife uygun bir faaliyettir. Çözümlemeye geçiş ve öğrencileri intibak ettirme metodun tatbikatında önemli hususlardan biridir. Bu cihetin gayeli kılınabilmesi için, ders yılı başındanberi, yazılış ve okunuşları üzerinde durulan kelime ve cümlelerin sınıf topluluğu tarafından kavranılmış olması gerekir.

Hayat bilgisi üniteleriyle ilgili cümlelerin büyük ve küçük fişler halinde öğrencilere verilmesi devam ederken bir taraftan da evvelce verilmiş bulunanların tekrarı yapılır. Bunlardan yeni cümleler, metinler teşkil edilir; böylece kavranılmış veya unutulmuş olanlar tesbit edilerek üzerlerinde durulur. Çözümlemeye geçiş için gerekli gelişmeye ulaşılıp ulaşılmadığını anlamak maksadiyle cümleler içinde de aynı hecelere yer verilerek benzerliklerine öğrencilerin dikkati çekilir. Esasen öğrenciler kendiliklerinden de bunun farkına varırlar. Öğretmenin de müdahaleşiyle bu husus maksatlı kılınarak cümlelerin, kelimelerin ve zamanla hecelerin tahliline geçilir.

Çözümleme için acele etmemek, öğretmen olarak öğrencilerin bu olgunluğa erişip erişmediklerini kontrol etmek birinci plânda da gelir. Evvelce verilmiş bulunan cümle ve kelimelerden yeni cümleler teşkil edilir, bir cümle içinde aynı kelimelere ve aynı kelimeler içinde de aynı hecelere öğrencilerin dikkatleri çekilirken, bunların yazılması ve okunması sırasında, kelimelerin ses ve şekil geştaltlarının bozulmamasına, mâna ifade etmelerine bilhassa dikkat etmek gerekir. Kısa bir tarifle bütünlük anlamına geldiği bilinen geştalt deyiminin buradaki önemi büyüktür. Unsurların meydana getirdikleri bütün kendilerinden ayrı bir şeydir. Bunun gibi harflerden teşkil edilen kelime ve cümlelerin de okunuş ve yazılışlarında ayrı bir hususiyet, bir bütünlük esası mevcuttur.

İlk okuma, yazma öğretimi sırasında ahenkli bir şekilde söyleyerek yazdırmak, okumak mânanın anlaşılmasını güçlendirdiği gibi güzel okuma alışkanlığı için de iyi bir zemin olmamakta; öğrencilerde gelişme güçlükleri doğurmaktadır.

Sesli harflerin yanına sessizleri ayrı ayrı getirmek suretiyle elde edilen seslerin -mekanizmaların- verilmiş olan cümlelerde çoğunluğunun geçip geçmediğini kontrol etmek ve böylece geçmeyenlerin tesbit edilerek verilecek cümle ve kelimelerde geçirilmelerini sağlamak da öğretmenin çözümlemeye geçiş sırasında üzerinde duracağı hususlardan biridir. Bunun için bir deftere işlenen cümle ve kelimelerin kaydedilmesi, mekanizmaların da yazılarak geçenlere işaret edilmesi maksadı karşılamaktadır.

Kartlar üzerine yazılan kelimelerin söylenerek kapatılması şeklindeki tombala oyunu, hecelerin birleştirilmesi suretiyle anlamı öğrenciler tarafından bilinen yeni kelimeler elde edilmesi için cazip olduğu kadar küçük fişlerin muhafaza edilmemesi veya fiş yazılmaması, seçilen cümle ve kelimelerle hayat bilgisi üniteleri arasında ilgi kurulmaması; diğer araçlardan lâyıkiyle istifade edilmemesi de gelişmeyi güçleştirmektedir.

Sınıfta kalmış olanlarla nüfus kayıtları yanlış yazılmış olan öğrenciler I. sınıfta, yaş bakımından, farklı grupların meydana gelmesine sebep olmaktadırlar. Öğretimde bu cihetin de bazı güçlüklere yol açtığı bir gerçektir. Bunun için çoğunluğa göre hareket etmek, ileri ve geri olanların da hususiyetlerini gözetmek lâzımdır. Bununla beraber

çözümlemeye intibakta dikkatli bulunulduğu takdirde geri öğrencilerin kavrayışlarının da geliştiği görülmektedir.

Öğretimin her kademesinde olduğu gibi ilk okuma, yazma öğretiminde de öğrencilerin psikolojisine göre davranmak, ferdiyetlerini değerlendirmek öğretim sistemini başarıya ulaştıran âmiller arasındadır. Böylece iyi bir okuyucu yetiştirebilmek için başlangıçtan itibaren belli hüner ve maharetleri öğrencilere kazandırmak, çözümlemeye maksatlı olarak intibaklarını sağlamak gerekir.

Okuma ve yazmada maharetli olmamak birleştirilmiş sınıflarda da öğrencilerin yetişememe sebebini teşkil etmekte, kendi kendine öğrenme faaliyetini geniş mikyasta güçleştirmektedir.

Yeni Öğretmen, C.4, S.40, Mart 1957, s.7-8

3.79.TÜRKÇE BİLMEYEN ÇOCUKLARA İLK OKUMA – YAZMA ÖĞRETİMİ

Veli KAYA

Maalesef, yurdumuzun bazı yerlerinde çocuklar ilkokula Türkçe öğrenmeden gelmektedirler. Çocukları Türkçe bilmiyen bu okulların öğretmenleri ise bu çocuklara hem Türkçe ve hem de okuma yazma öğretme güçlüğü ile karşı karşıyadırlar. Öğretmenliğe ait meslek kitaplarının hiç birisinden de bu gibi çocukların nasıl yetiştirileceğine dair bir bilgi edinememe durumu vardır. Öğretmen mezun olduğu okulundan da bu hususta bilgi alamamıştır. Öğretmen kendi insiyatifine, kendi çabasına bırakılmıştır.

Müfredat Programı köy, şehir; tek sınıf, birleştirilmiş sınıf; tek tedrisat, çift hatta üçlü tedrisatı nasıl nazarı itibare almıyorsa (çocukların yetiştirilmeleri bakımından), Türkçe bilen çocukların yetiştirilmeleri ile Türkçe bilmiyen öğrencilerin yetiştirilmeleri arasında da bir ayrılık ve farklılığı sayfalarına geçilmemiştir. Kalabalık bir öğrenci yekûnu olan birleştirilmiş sınıflı ve Türkçe bilmiyerek okula gelen çocukların doldurduğu bir okul ve bu okulun öğretmeninin durumu Müfredat Programının karşısında ne ise, şehir okulunun münevver muhitlerden gelen çocuklarla dolu tek dersanesindeki çocuklar ve öğretmenin de Müfredat Programı karşısındaki durumu odur. Halbuki bu iki öğretmenin durumu arasında çok farklılık vardır. Buna 1. durumda olan öğretmenin çevrenin sağlık, ziraat ve çeşitli sosyal hadiseleriyle ilgilenmesi yükümlüğünü de ekleyelim. Böyle bir yükümlülük ve şartlar içinde çalışan öğretmenin yetiştirdiği çocuklar ile 2. durumda olan bir öğretmenin yetiştireceği çocuklar arasında elbette ki hayli fark olacaktır. Bu hususlar da ayriyeten, yetiştirilen çocuklar arasında meydana gelen farklılık bakımından; 1. durumda olan öğretmen daha çok çalıştığı, yorulduğu, mahrumiyet ve ıztırap çektiği halde daha az müzaheret ve takdir görme durumunda olması; 2. öğretmene bakarak daha az başarılı sayılır bulunması bakımından ele alınmağa, üzerinde durulmağa ve düşünülmeğe değer.

Biz şimdilik bu gerçeklere de şöyle bir işaret ettikten sonra asıl mevzuumuza dönelim.

Türkçe bilmiyen çocuklara ilk okuma ve yazma öğretimine dair aşağıda arzedilecek tecrübî bilgilere geçmeden önce, bütün çocuklar için ilk okuma ve yazma öğretiminde bilinmesi ye uyulması lâzım gelen öğretim kaidelerinden bir iki madde sıralıyalım: Bu kaidelerin, ilk okuma ve yazma öğretilirken dikkatnazardan uzak tutulmaması ve icabettirdiği faaliyetlere yer verilmesi gerekir.

1- Çocuklar kelimeleri, kelimelerin sesi ile ilgili tasarımlar kazanarak;

2- Kelimelerin telâffuzu ile ilgili tasarımlar kazanarak;

3- Kelimelerin yazı şekline ait tasarımlar kazanarak;

4- Kelimelerin yazma hareketine ait tasarımlar kazanarak öğrenirler.

Biz, Türkçe bilmiyen çocuklar için buna 5. madde olarak da :

5- Kelimelerin müşahhas karşılığı olan tasarımları kazanmayı katacağız. Bunu şöyle de izah edebiliriz: Çocuk ana dilini eşya ve olaylara bağlı olarak öğrenir. Bir kelimenin müşahhas karşılığına ait edindiği tasarımlarla o kelimenin anlamını kavrar ve lisanı kazanır. Türkçe bilmeyen çocuklara evvelâ çocuğun hayatına ve en yakın muhitine giren olay ve eşya isimlerinden hareket ederek Türkçe kelimeleri kavratmak yerinde olur. Bunda da: “ Kelime ile ilgili tasarımlar arasındaki bağlılık ne kadar kuvvetli olursa, o kelime o kadar iyi öğrenilmiş olur” kaidesini unutmamak icabeder.

Tecrübeye istinad eden bilgilere gelince; bunları da ayrı ayrı maddeler halinde sıralamağa çalışalım:

1- Okuma yazma ile Türkçe öğretimi birlikte yürütülmelidir. Yalnız Türkçe öğretip okuma yazmayı bilâhere öğretmeye kalkmak, zaman kaybına sebep olmaktadır Çocuğa daha fazla bir şeyde kazandırmaz. Bunu daha açık olarak izah edelim: Çocuğa bir kelimeyi verdiğimiz zaman, yukarıda arzettiğimiz 5. maddeye göre o kelimenin müşahhas karşılığını da göstereceğiz. İlk defa çocukta o kelimenin anlamını meydana getireceğiz. Yaprak kelimesini veriyorsak, ona yaprağı göstereceğiz. Bundan sonra da yine yukarıda sıraladığımız 1. 2. 3. 4. maddelere göre o kelimenin öğrenilmesini (mânâsını, okunma ve yazılmasını) sağlıyacağız.

2- İlk okuma ve yazmayı çocuklara öğretmek için başlangıçta yalnız kelimeler alacağız. Müşahhas karşılığı olan ve yalın kelimeler olacak. Bu çocukların okuma ve yazma bilmediği gibi Türkçe bilmediğini, yâni o kelimenin mânâsına da yabancı olduğunu dikkat nazardan uzak tutmayacağız. Onun için çocuğun sıkıntı çekmeden

anlayabileceği, kavrayabileceği kelimeleri ele almak mecburiyeti olduğunu unutmayacağız. (Çevresine ait varlıklara ve hayatına giren olaylara dair kelimeler alınacaktır.)

İlk başlangıçta cümle almıyoruz. Zira cümlenin kelimeye bakarak mânâsını kavrama daha güçtür ve çocuklar tarafından anlaşılmasını temin daha zordur.

3- Zamanla ve ders ilerledikçe yine yalın kelimelerden müteşşekil, uzun ve anlamı güç olmayan cümleleri çocuklara vereceğiz. Bu cümlelerin karşılığının izah edilebilir olmasına dikkat edeceğiz. Burada demek istediğimizi daha iyi açıklayabilmek için misal verelim: "Sonbahar geldi" ünitesiyle ilgili bir cümle vereceksek "Mehmet sarı yaprak topla" şeklinde cümle ele alacağız. Cümle hem fazla uzun değil, kelimeler hep eksiz ve cümlenin ifadesi mümkün. Her kelimenin müşahhas karşılığını göstermek imkân dahilinde. Mehmet sarı renkli yaprakları toplamağa başlayınca cümlenin anlamı belirecek ve kelimelerin ayrı ayrı karşılığı açıklanmış olacaktır. Kelimelerin ayrı ayrı ve bir bütün olarak cümlenin anlamı ortaya çıkınca, Türkçe bilmeyen çocuklarda cümleyi mânâsiyle birlikte kavrayacaklardır. Yalnız burada şunu da söyliyelim ki dersler ilerledikçe, telâffuzda ve yazmada, kolayından zoruna doğru bütün harflerin cümlelerde geçmesine dikkat ettiğimiz gibi ekli kelimeler havi cümleleri de zamanla çocuklarımıza verebileceğiz.

4- Türkçe bilmiyen çocukların ilkokuma ve yazma öğretiminde müşahhaslık (ifade edilen şeyin kendisi, şekiller ve modeller) ve hareketliliğin âzami derecede yer almasına dikkat etmemizi ve buna önem vermemizi bir kere daha belirteyim. Müşahhaslığa, hareketliliğe (oyunlar, dramatize ve müzik) gerekli değeri vererek Türkçe bimiyen muhitte faaliyet gösteren bir arkadaşın ileri derecede muvaffak olduğuna şahit oldum. Sırası gelmişken hemen söyliyeyim ki, müzik ve oyunun Türkçe bilmiyen çocuklara, Türkçe öğretiminde çok büyük rolü ve verimi vardır.Bir âlet çalarak şarkılar öğretme ve çeşitli oyunlar oynatma kabiliyetine sahip bir öğretmenin çocuklara kısa zamanda bol kelime kazandırdığı da müşahedelerim arasındadır.Türkçe bilmiyen çocukların öğrendikleri lisanın da çok temiz ve kitabî olduğunu şurada hemen kaydedivereyim.

5- Sınıftaki bütün eşyalara isimlerini yazıp asmanın da faydası olmaktadır.

6- Türkçe bilmiyen çocuklarla yapılan cümle öğretiminde de metot, diğer öğrencilere tatbik edilen metodun aynı olacaktır.Tabii, yukarıdanberi anlattığımız hususlar dahilinde. (Eğitim Hareketleri Dergisinin 1958 Haziran tarihli 42. sayısında «Küçüklere Alfabe Öğretimi» başlığı altında Başöğretmen Hilmi Göktürk'ün cümle öğretimine dair yazısı salık verilir.

Yalnız öğretmenin dikkat etmesi gereken bir iki nokta daha var ki o da; kendisi çocukların dilini bilse dahi çocuklara o dille hitap etmemesidir. Zira çocuklar, öğretmen kendi lisanlarını konuştuğu için Türkçeyi öğrenme yükümlüğünü ve gerekliğini hissetmekten uzak kalırlar.

Okul dahilinde ve bilhassa okul dışında da müzik faaliyetleri yaptırarak veya oyunlar oynatarak Türkçe öğrenmeyi teşvik ve Türkçeden gayrı lisanı konuşmamalarını temin bizi gayemize daha çabuk ulaştırır.

Köy ve Eğitim, C. 5, S.54, Ağustos 1958, s.4-6

3.80. TÜRKÇE BİLMİYEN ÇOCUKLARIN ÖĞRETİMİNE BAŞLANGIÇ

Yaşar GÖKER

Azda olsa bazı köylerimizde Türkçe konuşamıyanlar var. Bunlara Türkçe öğretmek millî vazifedir, kardeşlik borcudur, zevkli ve zor bir iştir.

Böyle köyler şehirlerden, yollardan sanat ve fikir kaynaklarından yoksuldur, uzaktır. Umumiyetle buralara giden öğretmenlerin çoğu yenidir, okul yeni yapılmıştır.

Çocuklar, çeşitli etkiler altında okula gelirler, okul hakkında hiç bir görgüye sahip değillerdir. Öğretmen çevreyi bilmez, köylü onu, o çocukları tanımaz, hatta anlamaz. Çünkü; aralarında dil ve yaşayış, ayrılığı vardır. Öğretmen oraya göre hazırlıksızdır. Bilgi metod ve maharet bakımından oraya göre yetişmediği için intibaksızlık gösterir. Başarısızlığı çalışma isteğini, cesaretini kırar, çocuklara faydalı olamaz.

Buralarda çalışacaklar, buralara göre yetişmiş olmalıdır veya eksiklerini tamamlıyabilecek görüşe sahip bulunmalıdırlar. Çünkü; bu yerlerde iyi bir halk eğitimine ihtiyaç vardır. Okul çağındakilerin kat kat fazlası eğitilmemiş yetişkin vardır. Bunlar okumamış olmanın hıncını, okuyanları küçümseyen bir çatışma ile açığa vururlar.

Bunlar katı geleneklerin çemberini genişletemezler. Genç ve tecrübesiz öğretmeni tuhaf karşılarlar. Öğretmen dillerini bilmez, çocukları bildiği metodla eğitemez.

O zaman yapacağı iş, oraya göre kendini, fikrini, metodunu hatta, yaşayışını ayarlamak olmalıdır.

Önce özel hayatında intibak sağlamalı, yavaş yavaş incelemeler yapıp onların sonuçlarına göre çalışmalarını düzenlemelidir.

Herşeyden önce ruh sağlığını korumalı, güler yüzlü, neşeli ve samimi olmalıdır. Onlara yaklaşıp, kendisine çekmesini bilmelidir.

Hiç acele etmemelidir, telaşsız, ağırbaşlı davranmalı, inceleyip tanımadan macaraya atılmamalıdır.

Çalışmalarına kuvvet bileşkelerini yakalamakla başlamalıdır.

Köyde söz sahibi olanların güvenini örnek vasıfları ile elde etmelidir. Onları kuşkulandırmamalı, cesaretli olmalıdır.

Metodunu kendisi belirtecektir, gelişi güzel iş yürütmiyecektir. Gayesini bilecek çalışmalarının yönünü sık sık değerlendirerek eksik ve hatalarını anlayıp onarım yoluna girecektir. Köyde öğretimi top yekûn ele alacaktır. Geçe kursları, yetişkinler eğitimi okuldaki çalışmaları tamamlıyacaktır.

Okula yeni gelenlere, hemen okuma fişleri vermeye, yazı öğretmeye kalkmıyacaktır.

Küçük, ritmik şarkılar, oyunlar, resimler, geziler ve çeşitli hareketlerle münasip taklitlerle birkaç ay geçirecektir.

Emir ifade eden cümlelerle işe başlıyacak bunları manalı ve sık tekrarlıyacak, tek ve grup hareketlerinde bol türkçe kelime söyletecek tekerlemeler verecektir. Tekerlemelerin ahenktar olmasına, bazan koro halinde hareketlerle beraber tekrarlanmasına imkân verecektir.

Öğretmen, ilkin ağır konuşacak az kelime ile yetinecek onları çok söyliyecek, tekrarlıyacak ve tekrarlatacak. Sözleri mutlaka ihtiyaca, harekete dayanacaktır. (Çocuklar ilkin kullandıkları eşyaların adlarını, hareket ve ünlem karşılığındaki sözleri öğreniyorlar. Günlük hayatlarında elzem anlaşmayı çabuk ediniyorlar. Şarkıları çabuk öğreniyor, mânasını bilmeden bağıra bağıra her zaman hevesle söyleyip duruyorlar).

Çocukları bıktırmamalı, kendi lisanlarını azarla, zorla terkettirmemeli, okulda konuşmamaları da yerine göre alınacak tedbirlerle sağlanmalıdır.

Onlara renkli resimler vermeli, öğrendiklerini kelimelerle basitçe okumaları (seslendirmeleri) istenmelidir. Resimler, aletler onlara yabancı olmamalıdır.

Köyde türkçe bilenlerin sık sık okula çağırılmalı, onlarla konuşmalı. Mümkünse plâkları radyoyu dinlettirmekte faydalı olur. Fakat öğrenciler neyi, niçin dinlediklerini sezmelidirler. Dinliyecekleri öğretim değeri olan şeyler olmalı, kafa şişirici gürültülerden sakınmalıdır. Dinletilen uzun sürmemelidir. Çocukların serbesliğine taklit etmelerine yer vermelidir.

Tabiilikten, ayaniyetten uzaklaşmamalı, konular çocuğun hayatından çevreden seçilmelidir.

Çok önem verilecek bir nokta da ortak sözlerdir, onların dilinde de bizim birçok kullandığımız kelimeler az çok farkla geçmektedir. Bunlardan da faydalanmak gerekmektedir.

Çok öğretmeye, çabuk öğretmeye zorlanmamalı, yanlış söze asla alıştırmamalıdır. Anlama çabuk gelişir. Konuşma ağır ilerler. Anlama, sezilir sezilmez okuma yazma öğretilmeye başlanmalı, fişlar verilmeli, normal öğretime benzer çalışma yavaş yavaş yoluna girmelidir.

Okuma ayrı, yazma ayrı yapılmamalıdır.

Çocuklara çözümleme metodu, büyüklere karışık metod uygulanmalıdır.

Fazla kelime yerine en çok kullanılanlar üzerinde çalışılmalı, cümleler ilkin hareketle, şekil ve resimle ifade edilmiş haliyle kavratılmalı, ondan sonra yazıya işaretlere sıra gelmelidir.

Şekil ve el oyunu araçlariyle tertiplenen bulma, seçme ve hoş vakit geçirme yarışmaları sırasında tekrarlanmalıdır. Öğretmen anlayacakları seviyede hikâye anlatmalı, biraz ilerledikten sonra gerekirse hoşlanacakları şeyler okumalıdır.

Gazete ve dergilerden resimler inceletmeli, ifade ettirmeye çalışmalıdır.

Okulda resimli, basit ve çekici küçük kitaplar bulundurmalı bunların çeşitlerinin artmasına iyi ve kolay kullanılmasına gayret etmelidir.

Kurallar üzerinde dikkatli olmalıdır. Cümle kuruluşları türkçeninkinden çok kerre ayrı özelliktedir; bunu gözönünde bulundurmakta önemlidir.

Yapılan umumî yanlışları öğretmen tespit etmeli onları ayrıca ele almalıdır. Düzetmelerde öğrencilerin cesareti kırılmamalı sık sık kesilmemelidir. Konuşmalar zorlanmadan serbeslik içinde gelişmelidir.

İlk okuma yazma türkçe öğretimi içinde düşünmeli. Hayat bilgisi dersleri ile takviye etmelidir. Öğretmen müfredat programını oraya uydurarak uyguluyacaktır. Çevre ile münasebeti temin edecektir.

Öğretmen maddî ve mânevi sıkıntılarını belki, işe böyle başlıyarak, kendi buluşlarıyla geliştirmek ve basan sağlamakla unutacaktır.

Eğitim Hareketleri, C.5, S.50, Şubat 1959, s.14-16

3.81. TÜRKÇE VE ÖTEKİ DERSLER

Sıtkı MUTMAN

Öğretimde Türkçenin öteki derslerle ilgisi önemli bir konudur. O kadar ki bu hükmü tartışmak öğrenme işini aksatır, hatta faydasız hale kor. Bütün meslekdaşlarımızca beraberliğe vardığımız bu düşünüş ne yazık ki uygulama alanında yeteri kadar verimli görülmemektedir. Türkçe, okullarımızda, ders içinde ders dışında ve okul dışında bir yazılı ve sözlü anlatım olarak üzerine eğilmeyi gerektiren bir durumdadır.

Oysaki Türkçenin öteki dersler arasındaki yeri dereceleriyle bütün müfredat programlarında belirtilmiştir. Diğer ders öğretmenlerinin önce bir anadili öğretmeni olarak çalışmaları işaret edilmiş, kompozisyon ayrı bir ders olarak konmuş, sınıf geçmede Türkçe iki ders sayılmıştır. Her beşit okulların imtihanlarında Türkçe vardır. Böylece anadili öğretimi, sadece Türkçe öğretmenlerinin sorumluluğu, daha iyisi gayreti olmaktan çok, bütün öğretmenlerin dikkati, arasız gevşemiyen çalışmaları olarak kabul edilmiştir. Öyleyse okullarda ve okul dışında Türkçenin verimli hale gelmesi, yazılışı ve anlatılışında ihmallere kurban edilmemesi, öğretim üyelerinin tam bir birlikle çalışmalarına bağlıdır.

Anadili öğretimine verilmesi gereken yerin ve önemin, her ders öğretmenince, sadece bir düşünüş olmaktan çıkarak iş haline gelebilmesi için bugün okullarımıza bir yön verilmiş midir? Öğretmen olarak okul idarecisi olarak, okuliçi bir teşekkül olarak Okul - Aile birliği, biz eğitimciler ne yapıyoruz? Kolladığımız imkânlar nelerdir? Bunlara ve benzerleri gibi sorulara cevap arayadururken önce Türkdili alanın da beliren aksaklıklara bir göz atalım.

Görülen manzara şu: Çeşitli konularda kısa veya uzun bir yazı her hangi bir kâğıt parçasının en uygun bir yerine bir türlü yerleştirilemiyor. Meselâ postahanelerce şekilleri gösterilip duvarlara asıldığı halde bir zarf üzerine adres yazılamıyor. Öğrencilerin her ders için verdikleri ödevler, bu derslerin özellikleri dışında, Türkçe bakımından ayrı ayrı biçimlerdedir, bozuktur. Ders dışı yapılan ve teşhir edilen

çalışmaların yazılışı anlatılışı gereken esaslardan uzaktır, düzensiz, rastgele ve perişandır. Yazılarda, elyazısı ve harf şekilleri ile kitap yazısı şekilleri bir arada kullanılmakta, birleştirilmektedir. Hemen bütün dairelerden, hatta okullardan alınan yazılar ve öğrenci yazıları imlâ yanlışları ile doludur. Ayrıca öğrenciler: (bu, meselâ bir fizik ödevidir, istediğim gibi, rasgele yazabilirim,) gibi yanlış bir anlayış itiyadındadırlar. Herhangi konuda ve yerde olursa olsun konuşmalar bozuk lüzumsuz uzatmalı, eksik, ya da anlaşılmaz haldedir. Çok defa bu konuşmalar kısır, ezberlenen güçlükle tekrarlar, ya da karışık ve rastgeledir. Bu sayılıp dökülenler ne yazık, sadece öğrencilerimizde değil hepimizde vardır. Hiçbir sakınca duymadan hepimiz -payımıza düştüğü kadar- Türkçeye kıymaktayız.

Halbuki, Türkçenin, bu hiç sıkmadan işlediğimiz hatalarını önliyecek yetip de artacak sağlam kuralları vardır. Bunları öğrenmek ve yapmak orta derecede bir yorulmayı bile gerektirmez. Bir kâğıda en uygun şekilde bir yazıyı yerleştirmeyi her öğretmen öğretebilir. İmlâmızın kuralları vardır. Bunları her öğretmen kolayca öğrenir, her fırsatta öğretebilir. Günlük düzgün konuşma dilini, vereceği bilgiler hangi çeşitten olursa olsun, her öğretmen öğretebilir. Elyazısı harf şekillerini kullanmayı her öğretmen öğretebilir. Bunlar bir bilgi olmaktan çok her öğretmenin kovuşturacağı, Türkçe konusunda önce kendisinin en küçük ihmalden kaçınacağı, bir alışıklık işidir. Bütün mesele, öğrendiğini ifade etmenin, öğretmenin hangi ders olursa olsun, ancak anadil düzgünlüğü ve sağlamlığı ile mümkün olabileceğini ve her vesile ile yaparak göstermektedir. Çünkü bütün öğrenimlerden hayat boyunca elde kalan tek kazanç, doğru, sağlam, hatta güzel anlatmak ve yazmaktır.

Hangi imkânsızlıklar içinde bulunursak bulunalım, Türkçenin doğru yazılıp konuşulması için yapacağımız müsbet çalışmalar vardır:

1- Her derecedeki okul öğretim üyeleri sık sık toplanıp sadece anadili öğretimini verimli kılacak kararları alıp, ardını bırakmadan uygulayabilir. Bir okulda öğretmen topluluğunun bu biçim çalışması öteki dersler için de bilhasa bir kazançtır.
2- Her ders öğretmeni öğrencilerin Türk dilinde gösterdikleri ihmalleri veya bilmediklerini, derslerinde konu yapmak üzere Türkçe öğretmeni ile sık sık temasların faydaları görülebilir.

3- Her ders öğretmeni öğrencilerini, ister yazılı, ister sözlü imtihan ederken Türkçe için 2,3 not ayırmalı ve bunu öğrencilere duyurmalıdır.
4- Her derste, yanlış yazılan, yanlış kullanılan, anlamında tereddüt beliren kelimeler söylenilir söylenilmez sözlüklere, imlâ kılavuzuna başvurulmalıdır. Ne kadar kalabalık olursa olsun sınıflarda bir kaç sözlük ve imlâ kılavuzu bulundurulmalıdır.
5- Her derste öğrencileri konuşturmaya, mümkün olduğu kadar çok konuşturmaya bilhassa fırsat vermelidir. Öğrencilerin konuşmalarını, anlatmaya çalıştığı konudan önce düzeltmeye dikkat göstermek ayrıca üzerinde durulacak faydalı bir noktadır.
6- Öğrencilerin ders dışı, okul içi çalışmaları anadili bakımından her öğretmence değerlendirilmeli, kovuşturulmalıdır.
7- Her ders öğretmeni, özel terimler dışında, bilim dili ile günlük dili uzlaştırmaya bilhasa dikkat göstermelidir.
8- Öğrencilerin her işten önce rahat serbest, doğru, güzel konuşup yazmalarına emek harcanması her öğretmence ana ve babalara aşlanmalıdır.
9- Okulda her gün her öğretmenin öğreteceği bir doğru ifade, bütün öteki derslere en değerli bir hizmet sayılmalıdır.

Bugünkü Terbiye (Bursa), S.5, Aralık 1959, s.13-15

3.82. LİSELERDE EDEBİYAT TARİHİ MESELESİ

BİR VELİ

Aşağıdaki mektup ve yazıyı bize gönderen veli'ye teşekkür ederken, ehemmiyetine binaen neşredildiğini sayın okurlarımıza arz ederiz.

T.Y.

Türk Yurdu Mecmuası'na,

Dört çocuk sahibi bir babayım. Edebiyat ve tarihe ait pek çok eser okuduğum için, lise tahsilleri sırasında çocuklarımın bu dersleri ile yakından alâkadar oldum. Büyük oğlum, liseyi l940 da bitirdi ve edebiyat tarihi dersi gördü. Yine lisede okuttuğum ikinci oğlum, dersin adına Türkçe diyor, derslerine bu isimdeki bir kitaptan çalışıyordu ve liseden, edebiyatımızın tarihi hakkında bilgi edinemeden 1948 de me'zun oldu. Üçüncü çocuğumun tahsili, liselerin dört seneye çıkarıldığı zamana rastlar; bu sırada müfredât, edebiyatımızın tarihî tekâmülünü ta'kıbe imkân verecek tarzda tertibedildiğinden, oğlum, liseyi bitirdiği zaman bu hususta bilgi sahibi bulunuyordu. En küçük çocuğum, şimdi lisenin son sınıfındadır; elinde antoloji mi diyeyim, kıraat kitabı mı diyeyim, bir kitap var; Türk edebiyatının tekâmülü şöyle dursun, mühim şahsiyetlerimiz ve eserleri hakkındaki bilgisi de darmadağınık.. Muallim Naci'nin adından bile haberi yok.. Dört çocuğumun lisede tâkıbettiği edebiyat derslerinin, bu hâli nasıl aldığını kavrayabilmek için hâtıralarımı yokladım; hâtıralarım beni yanıltabilir düşüncesiyle, bu mes'elelerle alâkalı vaktiyle okuduğum şeyleri tekrar gözden geçirdim, bir dostumun tavsiyesiyle "Tebliğler Dergisi' nde neşredilen muhtelif zamanlara ait lise edebiyat müfredat programlarını da tedkik ettim. Bu tedkiklerden elde ettiğim netice, gençlerimizin millî terbiyesi hesabına beni çok endişelendirdi. Hararetli bir okuyucusu olduğum TÜRK Yurdu'nun milli dertlerimizle yakınılan alâkadar olduğuna inanmış bulunuyor, yalnız, dört çocuk babası olan beni değil, hepimizin evlâtları olan gençlerimizin fikrî terbiyesi bakımından herkesi ilgilendiren bir mes'ele hakkında olduğu için, bu yazımı, uygun görüldüğü takdirde mecmuanızda neşretmenizi rica ediyorum.

Hürmetlerimle,

Bir Veli

I. LİSELERDE EDEBİYAT TARİHİ OKUTULMASI LÜZUMU VE KARARI

1927 de, günün hayatî mes'eleleri arasında liselerde edebiyat tedrisatı da ele alınarak, sistematik bir edebiyat tarihi tedrisi programa dâhil edilmişti. Bu sırada merhum Hıfzı Tevfik Bey'le, programı hazırlayan hey'ete dâhil Ali Cânib Yöntem arasında Vakit gazetesinde ve Hayat mecmuasında, mevzuunu edebiyat tarihinin okutulup okutulmaması teşkil eden münakaşalar oldu. Hıfzı Tevfik Bey, "Bu günkü yeni adam, kendini, kendi milliyetini, kendi harsını, kendi mâzisini bilen adamdır" diyor; Âli Cânib Yöntem, "Merhum Ziya Gökalp, Türk tarih ve hayatının bir kül olarak tetebbû edilmesi lüzumunu ortaya attığı gibi, bu gün de, bilhassa çok çalışkan arkadaşım Köprülüzâde Mehmed Fuad Bey, Türk edebiyatının da bu şekilde ve tâ menşe'inden itibaren muhtelif lehçelerinden, muhtelif tezahürlerinden, muhtelif kollarından hiçbiri ihmâl edilmeksizin tedkiki lüzumunu anlamış ve anlatmıştır" izahatını verdikten sonra, bunun ne dereceye kadar mümkün olup olmadığına ve metinlerin seçilmesine dair kıymetli fikirler ileri sürmüştü: "Talebeye ait eserlerde herşeyden önce dikkat edeceğimiz nokta şudur: Bunlar telkin bahş düşünceleri, sâlim ahlâkî mefkûreleri, normal ve kuvvetli karekterleri, asîl hareketleri, saf hissiyâtı muhtevi bulunmalı, bundan, her kitabın mutlaka bir ahlâk nâşiri olması mânası çıkarılmamalı, yalnız her kitabın hey'et-i mecmuasına hâkim olan ahlâki ton'un sâlim olması ve bütün hayat müddetince, tâkıbedeceği hareket hattını tesbit hâlinde bulunan talebe üzerinde feyizli bir tesir bırakması lüzumu anlaşılmalıdır." Gustave Lanson'un dikkate değer fikirlerini kaydederken de, onun "Öğrenilmesi kolay ve muhakeme, tenkid formüllerinden tamamiyle tasfiye edilmiş küçük ve muhtasar bir kronoloji, okunacak eserleri sıralamağa yardım edebilir" fikrine iştirakle, "Nitekim Fransız liselerinde yardımcı kitap olarak böyle bir kitap talebenin eline verilir" diyordu. (Hayat mec, No. 33, 34, 36, 14 ve 21 Temmuz, 4 Ağustos, 1927, Orta Tedrisatta Edebiyat: Hangi Eserleri Seçeceğiz; Edebiyat Programları başlıklı yazılar).

Bu münakaşaya isminin karışması, programı hazırlayan hey'ete de dâhil bulunmasa sebebiyle, Fuad Köprülü de, "Bu günkü edebiyat programımızda sistematik bir edebiyat tarihi tedrisinin kabul edilmiş olması, bir kusur değil, bilâkis bir meziyettir. Ancak bu ders sayesindedir ki Türk çocuğu kendi milletinin uzun asırlar esnasında vücuda getirdiği hars'ı, yâni millî medeniyet tarihini öğrenip anlayabilecektir. Beş-on Osmanlı şairinin tercüme-i hâli ve eserleri hakkında basma - kalıp mütalâaları

ezberletmekten ibaret olan kurûn-ı vüstaî tedris tarzı yerine "filoloji ve tarih'e istinadeden milli bir edebiyat hars tarihi ikame etmekle, son programımız büyük bir terakki hatvesi atmıştır. Bunun Dâr-ül fünun'a ait olduğunu ve lise seviyesinin fevkinde bulunduğunu söylemek hiç doğru değildir: Edebiyat tarihi tedrisatının başladığı beşinci sınıfa gelinceye kadar, talebe, lisan ve edebiyat hususunda lâzım gelen hazırlığı tamamlamış olabilir. Riyaziye ve tabiiye ilimleri gibi, millî ve umumî tarih, felsefe, içtimaiyat gibi dersler okuyan talebenin şüphesiz muhtasar bir şekilde ve kâfi derecede metin tedkikatına dayanan bir edebiyat tarihi okumaları hiç müşkül birşey değildir. Cânib Bey' in, bir nümûne olmak üzere gösterdiği Fransız liselerinde ve sair orta - tahsil müesseselerinde de talebenin elinde mutlaka sistematik Fransız edebiyatı manuelleri bulunur. Fermand Vanderene, 1922 de La Revue de France'de neşrettiği Tarih-i edebiyat Manuellerimiz ünvanlı makalelerinde Lanson'un eseri de dâhil olmak üzere Fransız orta - tahsil müesseselerinde talebenin elinde bulunan sistematik edebiyat tarihlerinden bahsetmişti. Kezalik Lanson da, meşhur Fransız Edebiyatı Tarihinin mukaddimesinde, "Bu eserin lise ve kollej talebesi İçin de müfit olacağını "bilhassa kaydetmiştir. Demek oluyor ki bu günkü Fransız liselerinde kompozisyon, metin şerhi ile beraber tarih-i edebiyat kitapları da tedrisatta esas teşkil etmektedir. Resmî programlarda yazılı olsun olmasın, Fransız liselerindeki fi'lî vaziyet bundan ibarettin. Yer yüzünde hiçbir medenî millet yoktur ki lise tahsilini bitiren bir genç, kendi milli edebiyatının ve millî medeniyetinin umumî tekâmülü hakkında sarih fikirler edinmiş olmasın" fikirlerini müdafaa etti (Hayat mec, No. 37, 11 Ağustos, 1927 : Edebiyat programları).

Bütün bunlardan, 1927 de, milli menfaatleri gözönüne alan şahsiyetlerin ciddiyetle, bilgiye dayanarak hazırladığı lise müfredat programına sistematik bir edebiyat tarihinin dâhil edildiği anlaşılıyor. Bu, 1944 yılına kadar, onyedi yıl tatbik edilmiştir.

II. LİSELERDE EDEBİYAT TARİHÎ NASIL KALDIRILDI

Şimdi elime, 1949 da liseyi bitiren çocuğumun kitabını alıyorum: Ankara'da Millî Eğitim Basımevi'nde 1945 de basılan bu kitabın kapağında, "Millî Eğitim Bakanlığı' nca kurulan özel bir komisyon tarafından hazırlanmıştır" ve birinci defa, olarak 20.000 nüsha basıldığı yazılı.. Yine kitaptaki, Lise Türkçe Öğretiminde

Tutulacak Yol başlığı altındaki izahların bir kısmım aynen nakledeceğim; "İkinci Maarif Şûrâsı'nın Türk Dili ve Edebiyatı öğretimi hakkındaki dileklerini gözönünde tutan Bakanlığımız, 1944 - 45 yılından başlayarak liselerde edebiyat öğretimine yeni bir yön vermeğe ve evvelki ders kitaplarını sıra ile yenilemeğe karar vermiştir.

1- Liselerde bu güne kadar edebiyat adı altında okutulan dersler Türkçe adını alacak ve daha önceki Öğretim basamaklarında verilen Türkçe derslerinin devamı olacaktır. Bir maksatla lise edebiyat dersleri programı tamamen kaldırılmış ve Bakanlık'ça hazırlatılan bu Türkçe metinler kitapları programı yerini tutacak şekilde tertibedilmiştir ve lise Türkçe öğreniminin esasını bu kitaplar teşkil edecektir."

2- Liselerde Türkçe öğretimi, orta - okullarda olduğu gibi, yalnız metinler üzerinde yapılacak; dil, edebiyat ve tarih bilgileri metinlerin özünü ve değerini aydınlatmak maksadı ile metinler üzerinde verilecektir.

3- Türk edebiyatına ait her türlü bilgiler sınıflara dağıtılarak parça parça değil, her sınıfta öğrencinin seviyesine göre ayarlanarak her yıl zenginleşen bir bütün hâlinde verilecektir. Türk edebiyatının her devresinde ve her yazardan ilk okuldan liseye kadar her sınıfın seviyesine uygun parçalar bulunabilir. Lisenin her üç sınıfında öğrenci kavrayabileceği eski ve yeni metinlerle Türk edebiyatını başlangıçtan zamanımıza kadar bütün devirleri ve yönleriyle görecektir."

"Lisenin üç sınıfı için hazırlanmakta olan bu kitaplar biribirini tamamlayarak bir bütün kuracaktır. Her kitapta Türk edebiyatının her devrinden örnekler bulunmasına rağmen bu örnekler öğrenci seviyesi düşünülerek seçildiği için, her zaman için devirlerin en belirtici eserlerinden alınamamıştır. Öğrenci ancak üç kitabı bitirdiği zaman kaynaklarını bütün yönleriyle görmüş olacak, bir sınıfta eksik kalan taraflar öteki sınıflarda doldurulacaktır."

Bu Türkçe kitapları okutulduğu sırada, hazırlayan komisyonda solcuların da bulunduğu ağızdan ağıza dolaşıyordu; bunlardan bâzısının solcu olduğu, bir müddet sonra hâdiselerle de sabit oldu. Yine bu sırada günlük bir gazetede çıkan bir yazıda da, memleketimizde bundan daha kötü, tertipsiz, bilgice ibtidaî ve yanlışlarla dolu, sualleri mânâsız bir ders kitabı neşredilmediği, Abdülhamid devrindeki mektep kitaplarının bile,

kırk yıllık tekâmül gözönüne alınınca bundan çok daha üstün sayılabileceği söyleniyor, "Asıl maksadımız, gençlerimize altı - yedi asırlık edebî hayatımızın en mühim mahsulleri ve şahısları hakkında umumî bir fikir vermekle mükellef olan bu kitaplarda başlıca ne mahiyette eserlerin seçildiğini, daha doğrusu bu intihapta nasıl bir rûhun hâ-kim olduğunu göstermektir. İşte kitaplar bu bakımdan tedkik olununca baştan başa menfî, yıkıcı, mâziyi kötüleyici bir maksatla hareket edildiği derhâl göze çarpar" deniliyor, bu hususta misaller de veriliyordu : "Maselâ Evliya Çelebi'den alınan parçalar, eşkıya tasvirleri ile, Seydi Ahmed Paşa'nın katline aittir; Âşık Paşazâde'den Çelebi Mehmed'in kardeşi Mûsa'yı nasıl öldürttüğüne ait parça alınmıştır; Peçevî'den Şehzâde Mustafa ile Satırcı Mehmed Paşa'nın katilleri, Silâhdâr Tarihi'nden Siyâvuş Paşa'nın katli hakkındaki parçalar iktibas olunmuştur: Şimdi soruyoruz: Gençliğe millî terbiye vermek hususunda büyük bir rolü olan edebiyat derslerinde, eski tarihimizin yalnız katil hikâyelerinden ibaret olduğu hissini veren bu örnekleri okutmak bir cinayet değil midir? Bu bahsedilen, muharrirlerin kitaplarında, Türk idaresinin adaletini, Türk medeniyetinin yüksekliğini, ecdadımızın emsâlsiz kahramanlık ve fedakârlık menkıbelerini ihtiva eden parçalar neden bir tarafa bırakılmıştır? Tevfik Fikret'ten alınan iki manzumeden birisi Halûk'un Bayramı parçasıdır ki, zengin çocuğu ile fakir çocuğu arasındaki tezadı belirtmektedir. İkinci manzume ise, meşhur Tarih-i kadîm'dir ki, sırfbir dinsizlik propagandası olmaktan başka hiçbir edebî kıymeti yoktur. Fikret'in edebi şahsiyetini göstermekten çok uzak bulunan bu parçayı seçmekteki maksat nedir? Tarih-i Kadim'in ibtidâ Baku'da komünistler tarafından bastırılmış olduğunu söylersek, bu sualin cevabı kendiliğinden meydana çıkar. Lâyıkliğin, din düşmanlığı demek olmadığını, bu Türkçe kitabını hazırlayanlar ve bunu bastıranlar acaba bilmiyorlar mı idi? "Fuad Köprülü, Kuvvet, 12 Şubat, 1947, solcu propaganda nasıl çalışır başlıklı yazı."

Çocuğumun derslerine yardım maksadı ile dikkatle okuduğum bu Türkçe kitapları, yukarda bâzı parçalarını naklettiğim makaleden an tarihimizin seyrini, mühim şahsiyetlere dair bilgiyi de darmadağınık hâle getirmişti; Türk edebiyatının her devri, her asrı, mühim her bahsiyeti üç kısma parçalanmıştı. Meselâ: Tanzimat devrinin bir kısmı lise I., bir kısmı lise II., bir kısmı da lise III. sınıfta, okutuluyor, bir sınıfta Namık Kemâl'in şiirleri ve bir piyesi, bir başka sınıfta bir romanı, ertesi sene başka nevi'deki eserleri okutuluyor, kitabın önsöz'ünde devirlerin, asırların, mühim şahsiyetlerin bu darmadağınık edilişi, bir mantık oyunu ile, bu bahsin başına aldığımız kısımlarda

görüldüğü gibi bu yeni metodun faydasından, bahsedilip, üç sınıf için tatbik edilecek bu Türk'çe kitaplar, "birbirini tamamlayarak bir bütün kuracak", "öğrenci ancak üç kitabı bitirdiği zaman kaynaklarından bu güne kadar Türk edebiyatını bütün yönleriyle görmüş olacak, bir sınıfta eksik kalan taraflar, öteki sınıflarda doldurulacaktır" deniliyor ve işte böylece edebiyat tarihi dersi, bu mantık oyunları ile kaldırılmış oluyordu. İşte liselerimizde 1945 - 49 arasında, tek kitap usulü de kabul edilmiş olduğundan, altı sene, tam iki devre gençlerimize bu Türkçe kitapları okutuldu.

III. TÜRKÇE METİNLER KİTABININ KALDIRILMASI

Edebiyat Tarihi Tedrisatına Dönüş

1949 da Dördüncü Maarif Şûrâsı'nın kararıyle liseler üçten dört sınıfa çıkarılırken müfredat programı ele alınmış, Türk Dili ve Edebiyatı tedrisatında, 1927 de tanzim edilen programda olduğu gibi lise I. sınıfta metinleri tahlile hazırlayıcı bilgilere yer verilmiş, edebiyat tarihi, lise II. de başlangıçtan Tanzimat'a kadar, III. sınıfta Tanzimat Devri, IV. sınıfta Servet-i fünun edebiyatı ve son devir olmak üzere kronolojik sıraya, göre ayarlanmıştı. (Tebliğler Dergisi, c. XII - XIII. , Nu. 557, 571, 585, 589 26 Eylül, 1949, 2 Ocak, 1 Nisan, 3 Mayıs, 1950). Bu müfredat sayesinde, liselerde edebiyat tarihimizin seyrini metinler vasıtasiyle kronolojik surette takibetmek, mühim şahsiyetleri de her sınıfa parçalayarak değil; bütün hâlinde tanıtmak mümkün olmuştu; fakat esefle söyleyelim ki bu müfredat bir devre, yâni dört yıl tatbik edildi.

IV. 1944 DE TÜRKÇE KİTABINDA TUTULAN YOLA DÖNÜŞ

1954 - 55.ders yılından başlayarak liseler üç sınıfa indirilince, müfredat gözden geçirilip, tekrar, 1944 deki Türkçe kitaplar müfredatına dönülüverdi. Türkçe kitaplarında olduğu gibi, her sınıfta, Türk edebiyatanın menzeinden bu güne kadarki metinler sıralanmıştır; bir devrin bir kısmı bir sınıfta, geri kalanı bir başka sınıfta okutulur; seyrini tâkibe imkân bırakılmayan yalnız Türk edebiyatının tekâmülü değildir; aynı devreye ait, fakat muhtelif sınıflara serpiştirilen mühim şahsiyetlerin eserlerinin de bir kısmı bir sınıfta, geri kalan eser ve hususiyetleri başka başka sınıflarda okutuluyordu.(Tebliğler Dergisi, c. XVII., No. 816 826 13 Eylül, 22 Kasım, 1954) ve dersin, okuma ve kompozisyon olmak üzere ikiye ayrıldığı görülüyor.

1957 - 58 ders yılı başında liseler, II. sınıftan itibaren fen ve edebiyat kollarına ayrılınca, müfredat yeniden ele alınmıştır; Bunda da takıbedilen metodun 1944 den başka olmadığı göze çarpıyor. Devirlerin, asırların, mühim şahsiyetlerin parçalanıp her sınıfa serpiştirildiği bu müfredatta nasıl tatbik edileceğini de, lisedeki çocuğuma yardımcı olmak maksadıyle dikkatle okudum. Bu ders, okuma ve kompozisyon bölümüne ayrılmış. Programın hazırlanmasında, tıbkı 1944 deki gibi, "öğrenciyi mühim şahsiyetlerle, her defasında bunun değişik cephelerini vererek türlü sınıflarda birkaç kere karşılaştırmak", "Öğretmenin, programı yer yer serbestçe tamamlamasına imkân bırakmak" düşüncesi gözönüne alınmış. "Her ders yılının sonunda beş - altı saat ayrılarak, bu süre içinde, o yıl okunanların topluca gözden geçirilmesi faydalı olur. Bununla ilgili olarak Türk Dili ve Edebiyatı kitaplarının, sonunda, edebiyat tarihlinizin umumî seyrini ve ana hatlarını belirten bir özetin bulunması, öğrencilere üzerinde çalış-tıkları metinlerin zaman, içindeki yerlerini ve devirleriyle ilgili hususiyetlerini topluca hatırlatmak bakımından lüzumludur", "Derslerde ve ders dışı faaliyetlerde müracaat kitabı olarak kullanılmak üzere, her öğrencide metinli veya metinsiz bir edebiyat, kitabı bulunmalıdır" (Tebliğler Dergisi, c. XX., No. 975, 7 Ekim, 1957). deniliyorsa da, çocuğuma okutulan, kitapta edebiyat tarihine ait böyle bir hülâsa göremedim; resmen ders kitabı olarak kabul edilen diğer eserleri de aldım; yalnız Nihad Sami'nin eserlerinin sonunda küçük, müfredata uygun olduğu için tabiî nâkıs bir edebiyat tarihi hulâsasına rasladımsa da, Metinli Türk Edebiyatı, Metinlerle Türk Edebiyatı, Okuma ve Edebiyat, örneklerle Türk Dili ve Batı Edebiyatı isimlerini taşıyan, bir antolojiyi ve eski kıraat kitaplarını hatırlatan ve bu resmen kabul edilen bu ders kitaplarında Türk edebiyatının seyrini aydınlatan bir hülâsa yok; metinsiz bir edebiyat tarihi de yok, mevcut değil.

15 Eylül, 1959 de, dört senelik tahsile tâbi Akşam Liseleri açılınca, bunların müfredatına edebiyat tarihi konulur diye düşünüyordum. Bunların derse başlamasından üç ay kadar sonra tesbit edilen müfredatı da gözden geçirdim. Eskisinde daha karışık bir hâl almıştı. Bir isim fihristinden ibaret bu programa, evvelkilerde mevcut olmayan Ahmed Hikmet le Nabî'nin konulmasına sevindim; fakat öncekilerde daima kaydedilen Fuad Köprülü ile Ahmed Midhat Efendi yok.. Muallim Nacî yine yok, amma Said Fâik ile Nurullah Ataç ilâve edilmiş; Mehmed Rauf yok.. Fen kollarında Recaîzade Ekrem'in de adı yok... Ahmed Râsim'in adı, yalnız lise I. de geçiyor; eserinden bir parça okutulup,

hayat ve eserleri meçhul kalacak.. Ders, okuma ve kompozisyon diye ikiye ayrılmış. Bu müfredata göre, meselâ, edebiyat kolları İslâmlık'tan önceki Türk edebiyatına ait, II. sınıfta Oğuz Kağan destanını, üçüncü sınıfta "İslâmlıktan önce Türk Edebiyatı: Kâşgarlı Mahmud" (aynen böyle yazılıdır), son sınıfta Gök Türk yazıtlarını okuyacaklar. Divan edebiyatından Süleyman Çelebî, Nabî, Evliya Çelebî, Nedim-i birinci; Fuzulî, Evliya Çelebî, Nedim-i ikinci; Kâtib Çelebi, Şeyh Galib'i üçüncü, Sinan Paşa, Baki, Nef'î, Naimâ'yı son sınıfta; Tanzimat devrinden Namık Kemâl ile Vefik Paşayı lise birinci sınıfta, yine bu ikisini ve Şinasî'yi ikinci, Ziya Paşa, Ahdülhak Hâmid'i üçüncü, yine Şinasî ve Namık Kemal'i, bunlara ilâve olarak Recaîzade Ekrem'e ait metinleri de son sınıflarda okuyacaklar. Servet-i fünun ve son devir Türk edebiyatı da bunlar gibi dörde parçalanmış. 1944 deki Türkçe müfredatında olduğu gibi şahsiyetlerin de her parçası bir devre serpiştirilmiş (Tebliğler Dergisi, c, XXII., No. 1086, 7 Aralık, 1959).

1927 de lise programına dahil edilen edebiyat tarihi tedrisatının 1944 de kaldırılması, 1949 da müfredatın, Türk edebiyatının tarihî tekâmülünü takibe imkân verir tarzda tertibine rağmen, 1954 de bu imkânı yok eden 1944 deki müfredata dönülmesi, bu tarihten sonra da iki def'a üzerinde işlenilen edebiyat programlarında tutulan menfî istikamet, kendi çocuklarım kadar, gençlerimizin millî terbiyesi hesabına beni endişelere sevkediyor, düşündürüyor.

Millî fikir ve düşünceleri kuvvetlendirmek için tutulan yollardan biri de, mâziyi canlandırmaktır; çünkü bu, o milleti teşkil eden müşterek mâziye sahip ferdler arasında millî birliği kuvvetlendirmeye yarar. Müşterek zafer ve kahramanlık vak'alarımızla, ilim, fen, san'at eserleriyle, âbideleşmiş büyüklerimizle öğünmenin yarattığı aynı haz ve düşünce, o, millet fertlerini tarihine, müşterek mâzileri dolayısıyle biribirlerine bağlayan, millî birliği te'min eden en kuvvetli unsurdur. Bunun İçindir ki, Fransız ihtilâlinden sonra, XIX. asrın ilk yarısından başlayarak, milliyet fikirlerini kuvvetlendirmek için, Garb edebiyatının birçok şair ve muharrirlerinin, mevzularını tarihten aldıkları görülür. Memleketimizde de, bilhassa Tanzimat'tan sonra sanatkârlarımız, mâzî ile hâl arasındaki bağı kuvvetlendirmek için mâzîyi yaşatmağa çalışmışlardır. N. Kemâl'in XVI. asır tarihinden mevzuunu aldığı Cezmi adlı romanı, Celâleddin Hârezmşâh piyesi, Navarin harbinden mülhem Âkif Bey'i, 1856 Türk Rus harbine ait hâtıraları yaşatan Vatan piyesi, Kan.ije, Sllistre Muhasarası, Fâtih, Yavuz monogafileri, Hâmid'in birçok tiyatro eserleri mâzimizi öğrenmeğe muhtaç olduğumuz

düşüncesinin mahsulü değil midir? Meşrutiyet II. den sonra memleketimizde hürriyet ve milliyet fikirlerinin canlanmasıyle âlimlerimizin, san'atkârlarımızın bu yolda eserler verdikleri görülüyor ve edebiyatımızın her devri böyle millî eserlerle doludur.

San'atkârlar, ilim adamları gibi, milletler de, genç nesillerin dimağlarını, kendi millî tarihlerini öğretmekle aydınlatmağa, milliyet düşmanları ise, bunun tamamiyle aksi yolu tutup genç nesle mazisini, talihini unutturmağa, vicdanından, hâfızasından tarihini silmeğe çalışırlar; çünkü, millî mâzisi yok edilen fertler arasında millî bağlar gevşer; böylece, dayandığı en kuvvetli bağlardan biri sinsi sinsi koparılmış olmaz mı?

Türk Yurdu, C.2, Nu. 1 (283), Nisan 1960, s.27-29

3.83. GAZETE YAZISİYLE BİR TÜRKÇE DERSİ

Kemal DEMİRAY

Türkçe derslerinde, biteviye Türkçe kitabından faydalanılması ile nasıl bir bezginlik hâsıl olacağını kaydetmeğe bilmem lüzum var mı? Dersleri yeknasaklıktan kurtarmak ve çocukları ilgilenecekleri günlük bir olayla karşı karşıya bırakarak, edebî yazılarda rastlanmıyan bir ifade şeklini onlara göstermek ancak gazetelerden faydalanmak suretiyle mümkündür.

Gazete yazılarının ne şekilde okutulabileceği hakkında fikir vermek gayesiyle, bir örnek veriyoruz.

Okunacak metin :

"İstanbul, 11 (Telefonla) — Bu gece Sultanahmet Camii büyük bir yangın tehlikesi atlatmıştır. Camiin avlusuna bitişik tarihî binalardan biri olan Hünkâr Köşkü saat 20,50 de çıkan bir yangın neticesinde tamamen yanmıştır. Yaptığımız tahkikata göre hâdise şu şekilde cereyan etmiştir: Sultanahmet Camiinin yanındaki Hünkâr Köşkü bir müddetten beri tamir edilmekte ve inşaatta çalışan işçiler bu binada kalmaktadırlar. Gece, bekçilerden biri ocağı yakmak için tahtaları tutuşturduğu bir sırada baca alev almış ve alevler kısa bir zaman zarfında esasen ahşap bir vaziyette bulunan binayı sarmıştır. Bunun üzerine itfaiyeye haber verilmiş ve yangın genişleme istidadı göstermeden iki saat içerisinde söndürülmüştür. İtfaiye ilk önce su bulmakta zorluk çekmişse de camiin sarnıçlarından istifade yoluna gidilmiş ve şiddetli esen rüzgâra rağmen alevlerin camiye sirayeti önlenmiş ve yangın saat yirmi üçe doğru söndürülebilmiştir. Geç vakit İtfaiye Müdürlüğünden öğrendiğimize göre Hünkâr Köşkünün ahşap kısmı tamamen yanmıştır."

Bu metni mânalı bir şekilde okuduktan sonra çocuklardan bâzı soruların cevaplandırılmasını istiyebiliriz:

1. Haber, gazeteye nereden ve hangi vasıta ile bildiriliyor?
2. Yangın nerede, nasıl ve ne zaman çıkmış? Bu yangın niçin önemli?

3. Yangının söndürülmesini ne gibi sebepler güçleştirmiş?
4. Size göre bu yangının sebep olduğu zarar ne olabilir?
5. Bu yangından ne gibi bir ders aldınız?
6. Hayatınızda, dikkatsizlik veya ihmalden doğan tehlikeli bir olay başınızdan geçti mi? (Dikkat ve önen verme neticesinde önlediğiniz bir tehlikeyi hatırlıyor musunuz?
7. Yazıya uygun başlıklar arayınız.

Dil çalışmaları: Hünkâr Köşkü, yangınının genişleme istidadı ne demektir? Tahkikat, ahşap, sirayet kelimelerinin karşılıklarını sözlükten bulunuz.

Aynı haberi bildiren başka bir yazıyı da okuyalım:

Dün Geceki Yangın

"Dün, saat 19,40 da Sultanahmet Caminin yanındaki iki katlı cami müştemilâtından olan bir evde yangın çıkmış ve kısa bir zamanda alevler camii de tehdide başlamıştır. Fakat itfaiyenin büyük bir gayretle çalışması bu tehlikeyi önlemiş, sadece ev tamamen yanmıştır."

1. Her iki yazıda yangının zamanı aynı mı?
2. Bu yazıda, iki katlı sıfatı cami ile mi, ev ile mi ilgili? Yazıyı vuzuhsuzluktan kurtarmak için bu bileşik sıfatı cümlede nereye koymalı?
3. Her iki yazıdaki ortak ayrıntılar nelerdir? Ayrıntısı fazla olan yazı hangisi? Bu ayrıntıların değeri var mı? Varsa, bunlar yazıya ne gibi bir özellik kazandırmış?
4. İki yazıdan hangisi daha doyurucu?

Serbest okuma: Yangının ehemmiyetini ve zararın büyüklüğünü takdir edebilmek için Sultanahmet Camii ile Hünkâr Köşkünün tarihî değerlerini bilmek icabeder. Bu maksatla Aylık Ansiklopedi (sayfa, 1024) ile Hayat Ansiklopedisi (cilt, III - Camilerimiz - Sultanahmet camii maddesi) okutulabilir.

Yazma: Siz de bulunduğunuz şehirle ilgili bir haberi bir gazete havadisi olarak yazınız.

Gazete yazıları üzerindeki çalışmalar şöylece özetlenebilir:

1. Metinlerin dili üzerinde incelemeler. Gerektikçe sözlüğe, ansiklopedilere veya başka kitaplara başvurulur.
2. Metnin konusu üzerinde konuşulur. Ayrıntıların değeri ölçülür. (Olaylar gerçek mi? Uydurma mı? Mübalâğalı mı? Müphem mi?) Bu sorulara bir cevap verilebilmek için çok defa birkaç yazıyı karşılaştırmak faydalı olur.
3. Yazıdan çıkarılan fikirlerden faydalanma. (Fikirler benzerleriyle karşılaştırılır, zıtlan araştırılır.)
4. Ana fikri, ikinci derecedeki fikirleri bulmak ve bunları icabında yaziyle tesbit etmek.

Bu çalışmalardan şu gibi sonuçlar elde edilir. Çocuklar,

1. Gazete okuma itiyadım alırlar.
2. Gazete yazılarının nasıl okunacağını öğrenirler.
3. Basılı yazılarda da yanlışlar bulunabileceğini, okuyanın her an kafasını işletmesi gerektiğini anlarlar.
4. Gazeteciliğin önemini, bir gazetecinin havadis verirken ne kadar titiz olması gerektiğini takdir ederler.
5. Yazıları değerlendirmeyi, iyi eser seçmeyi öğrenirler.

Yeni Okul, C.1, S.3, Mayıs 1960, s.17-18

3.84. DİL ÖĞRETİMİ VE ÖĞRETMEN

Reşat Nuri DARAGO

Yabancı bir dili bir başkasına öğretmek, iyi düşünülürse, pek büyük bir cesaret ister. Öğretmen, her zaman, şöyle bir düşünceye kapılabilir: «Ya öğrenci kalkar da bilmediğim bir şeyi sorarsa, ne yaparım?» Gerçekten olabilir de bu. İnsanda, öğrenciyi aldatıyormuş gibi bir duygu doğuyor bu yüzden. Çünkü, yabancı bir dili eksiksiz bilmek, o dilin anayurdunda doğup büyümüş olmadıkça, o dili o çevre içinde öğrenmedikçe, imkânsızdır. Anatole France: «Fransızcayı bilmek için Seine kıyılarında doğmuş olmak gerekir » derdi. Ödevine dört elle sarılan bir öğretmen, bu kaygıdan bir türlü kurtulamaz. Öğrenciler, kendisini güç durumlara düşürmeseler bile, düşmemek için eksiklerini tamamlamağa çalışır, rahat yüzü görmez. Yine de «Ama sonunda şu dili öğrenirim, diyebileceği gün gelmiyecektir. Öğretmenliğim boyunca İngilizce ve Almanca öğretmeni arkadaşlarımın pek güçlük çekmediklerini görürdüm. Buna karşılık Fransızca öğretmenleri, öğrencilerden pek hoşnut olmazlardı. Bir dilin hepsi de yabancı; nasıl oluyordu da ikisi kolay, biri zor öğreniliyordu? Demek en büyük sıkıntı sözcük ezberlemekte değil, dilin yapısında, cümlenin kuruluşunda. İngilizler dillerini çabuk öğretmenin yolunu bulmuşlar, ustaca tasarlanmış bir yöntemle az zamanda İngilizceyi öğretiyorlar. Almancanın yapısı, Türkçeyi az çok andırır; o da başka bir kolaylık ölüyor. Ama Fransızca? Önce onu kısa yoldan, kestirmeden öğretmenin yolu aranmış değildir, Fransızcanın dilbilgisi, olanca ağırlığı ile ortada durmaktadır; cümleleri Türkçenin tam karşıtıdır: Bizde nesne cümlenin başındadır, özne sonra gelir; Fransızcada ise özne baştadır. Fransızcanın sayısız denilecek kadar bol zamiri vardır; onlarla özneyi ve nesneyi gösterebilirsiniz. Özneyi de, nesneyi de bir fiille birlikte anmak zorunlu olduğundan zamirler onların yerini tutar. Zamir bolluğu, uzun cümle kurmak olanağını da verir: Oysa Türkçede önermeleri biribirine bağlamak zorluğu uzun cümleye engel olur.

Fransızcanın bu zenginliğine, bu kolaylığına karşılık, fiillerin çekilmesindeki güçlük ve bazı durumlarda düşülen kararsızlık en büyük dilcilerce bile çözülmemiştir daha. Söz gelişi dönüşlü fiillerin bazı yerlerde çoğul şekilleri, sıfat fiilin (ismi mef'ulün) birçok durumlarda yazılışları, öğretmenleri bile şaşırtır. Fransızca gibi derilmiş

(müdevven) bir dilin bile daha kesinleşmemiş yanları bulunması garip görülürse de, fiil şekilleri ve yazılışları o kadar bol ve karışıktır ki, durumu tabiî saymak gerekir. Fransa'da buna benzer çözülmemiş meseleleri arasıra Millî Eğitim Bakanlığı çözer, bir kararname ile kesinleştirir ve ilgililere «Şöyle yazılacak, böyle yazılacak,» diye bildirir.

Okullarda dil öğretimi ortaokuldan başlayıp lisenin sonuna kadar sürdüğüne göre, yavaştan alınır. Bu yüzden de başarı ölçüsü düşük olur. Kuramsal dil öğretimi, boş bir uğraşıdır. En kısa yol eylemsel öğretimdir. Bu da elden geldiğince erken gösterilen kurallarla sözcükleri öğretmektir. Bu yöntemle sağlanacak ilk fayda, her yazılanın akılda daha iyi kalmasından ileri gelir. Bu çalışmaların, ana dilden yabancı bir dile çevirme şeklinde olması, yani «théme» yapılması gerekir.

Yine Fransızca öğretiminde karşılaşılan güçlüklerden biri de sözcüklerin, özellikle deyimlerin karşılığını bulmak işidir. Fransız sözlüğü, soyut sözcükler bakımından, bizimkinden daha zengin olduğu için, Türkçeye çevirme yaparken oldukça güçlük çekiliyor. Her dilin kendine özgü anlatı yolları, basmakalıp hazır cümleleri vardır. Bunlar aşağı yukarı her dilde birer sözcük anlamını taşır, sözcük ödevini görürler, başka dillere çevrilemezler; çünkü benzerleri yoktur. Ama, anlamlarını bilmek ve öğretmek gerekir. Deyimler yersel koşulların etkisiyle kurulduklarından o yerlerin kültürünü de gösterirler, bir görüşü, özel bir anlayışı deyimlerler; bu yüzden de başka dillere aktarılamazlar. Ama bütün insanların, nerede olursa olsun, eninde sonunda hemen aynı deneyleri geçirip, aynı yargılara vardıkları düşünülürse, aynı düşünce ve gözlemlerin, değişik dillerde, yalnızca değişik formüllerle deyimlendiği anlaşılır. Onun için, bunlar, dilin önemli unsurları değildir; hele dilin yapısı ile öyle pek bir ilgileri de yoktur.

Bizim okullarımızda okutulan yabancı dilleri öğreten ders kitapları, dünyanın her yerinde kullanılan, iyi tasarlanmış kitaplardır. Fransızcanın yukarıda saydığım güçlükleri yüzünden, bunlar üzerindeki ilerleme pek yavaş olur. Öğretmen de, yıl sonunda, kitabı bitirmek zorunda olduğundan, her derse gereken vakti ayırmaz. Böylece iş, ezberciliğe dökülür, bundan da en çok yararlananlar, belleği güçlü olanlardır. Yani, bu durumda, yargılamalı, tartışmalı bir dil öğretiminden sözedilemez. Ayrıca, sınıflar çok kalabalıktır. (Doksan kişinin bir sınıfta okutulduğu liseleri biliyorum.) Her öğrenci ile ayrı ayrı uğraşmak, elden gelmez. Orta öğretimde, öğretmenin, belli bir programı

sürdürmeye zorunlu tutulması yüzünden, derslerin ağır ilerlemesine bir çare bulunamazsa İngilizce, Almanca öğretimlerinde, Fransızcadan daha tez ilerlendiğini gördüm. Fransızca fiillerle, cümelerin karmaşıklığı, Fransızca öğretiminin hızını yüzde elli ağırlaştırır. Bu yüzden Fransızca öğretmenine biraz özgürlük sağlamak yerinde olur sanıyorum. «Dolaysız Öğretim» (Direkt Metot) dedikleri öğretim yönteminin eylemsel (amelî) sonuçları olumludur. Yani ders kitabını öğrenciye okutup ezberletmekle yetinmeyip, incelemeli çeviriler yaptırmak daha yararlıdır. En önemlisi de öğrenciye, bildiği sözcüklerin yardımı ile Türkçeden Fransızcaya çeviri yaptırmak, ara vermeksizin «théme» uygulamasında bulunmaktır. Bu uğraşıya, daha birinci sınıftayken başlamak doğru olur sanıyorum. Öğrenciye özne ve nesnenin ödevini görecek birkaç sözcük vermek, onun yanında da ana fiilleri öğretip hemen çeviriye koyulmakla kazanılacak zaman, pek büyüktür.

Dil öğretiminin acı bir yanı da -öğretmen, onu ömrü boyunca tadacaktır- istenilen sonucu elde edememek, öğrenciyi istenildiği gibi yetiştirememektir. Yabancı dil derslerini, ortaokuldan başlayıp yıllarca okumuş öğrencilerin yüzde sekseni o dilin yabancısı olarak bitirirler liseyi. Bu durumda, ömrünü boş yere uğraşarak geçirdiği duygusuna kapılan öğretmenin üzülmesi tabiî değil midir? Öğretmenliğin ilk yıllarında elde edinilen bu kanı, onun şevkini, hevesini de kırabilir. Okul programlarının, verimsiz olduğu görülüyor. Öğretmeni, öğretim yöntemini kendine göre ayarlamakta özgür bırakmakla, sorumluluk duygusu da kamçılanmış olur, işin oluruna bırakılması da önlenir. Öğrencilerin yabancı dil derslerinde başarı gösterememelerinde öğretmenin uğradığı yılgınlığın, bezginliğin, karşılaştığı ilgisizliğin payı büyüktür.

Bundan önce birkaç kere daha söylediğim gibi, kendi hesabıma, geçirdiğim deneylere dayanarak, yabancı dil öğretiminin ortaokulda değil, lisede başlatılmasının daha yararlı olacağına inanıyorum. Ortaokullar şimdilik zihinleri dağınık, çevrelerinin etkilerinden sıyrılamıyan olgunlaşmamış çocuklarla doludur. Bunlar düzensiz bir toplumun içinde, yabancı dil gibi dersleri boşlamağa nem de kendiailelerince itelenirler. Ortaokuldan da hiçbir şey öğrenmeden çıkarlar. Bunun gerekliliğine yararlı oluşuna lisenin ağırbaşlı havasında daha kolay varabilirler. Öte yandan ortaokullardan arta kalıp liselere aktarılacak öğretmenlerde sınıfkalabalıklarını azaltarak öğretimi kolaylaştırmış olurlar, iyi çalışmakla öğrenci, altı yedi yıl içinde öğrenemediklerini lise döneminde rahat rahat öğrenir düşüncesindeyim.

Ama bu bir düştür: Yerleşmiş kuralları, söküp atmak kolay değil; yapılsa bile denemesi çok ağır, çok zor. Bugünkü durum sürüp gideceğine göre, gene öğretmenlere şu öğütte bulunacağım: Öğrenciyi Türkçeden yabancı dile çeviri yaptırmıya alıştırmak, ona dilbilgisi ile sözlüğü, bu yoldan öğretmek. Bir denesinler: Herhalde zararı olamaz. Yalnız haber vereyim, yorucu bir iştir bu.

Türk Dili, C.10, S.115, Nisan 1961, s.444-446

3.85. TÜRK DİLİ ÖĞRETMENİ

İbrahim Zeki BURDURLU

«Kültürümüzün bağlı bulunduğu temeller nedir?» sorusunun cevapları hazırlanırken bilim konusuna en önde yer verilir. Bilimin adı anılınca da ilk olarak dil konusu dikkatimizi çeker. Milletçe yarına yürürken yapma, yaşama, ülkü problemlerinde millet dili, bil dilin öğretimi baş köşede görülür. Genç kuşakların eğitilmesinde, yarına doğru çevrik bir kaygı vardır; yarına doğru bakamıyan uluslar, bugünü iyi hazırlamadıkları için zarar görürler. İşte bu yarının hazırlanmasında, dil problemi başta gelir.

1. Üniversite yakınır durur, konu şudur: Liselerden gelen öğrencilerin ana dil bilgileri kısadır, köksüzdür, yeter değildir, kelime, kaynakları kurudur.
2. Üniversitenin yabancı dil öğreten, bölümlerinde öğrenciler kendileri haykırıyorlar: Biz Ana dillinizin gramerini bilmiyoruz.
3. Devlet dairelerinde söz, cümle, imlâ konularında bir takım gariplikler görülmektedir.
4. Gazete, radyo, kitap, dergi gibi yayım organlarında dil yanlışlıkları yapılmaktadır.
5. Okulların Türk Dili öğretiminde çözülmesi gerekli bir yığın problemler vardır.

Başımızı ne yana döndürsek, ne yandan haber almak dilesek Türkçemizin bir yığın sorunu önümüzü alır.

Savsaklanacak, geriye itilecek, «Hele şimdilik dursun» denecek bir konu değil bu.

İlkokul öğretmenlerini mesleğe hazırlayan ilköğretim okullarından tutun da ilk, orta ve bunlara denk meslek, teknik okullarını bir araya toplayın, bu probleme göre, durumlarını inceleyin, görünen şudur: Türk Dili, okullarımızda gereği gibi öğretilemiyor, öğretimin eğitimi yapılamıyor.

Durum imlâdan cümle bilgisinin sonuna kadar bakımlıya, yapılmıya, yenileştirilmiye ihtiyaç gösteriyor.

Spikerin filân kelimeyi kültür dilimizin ses özelliğine göre söyliyemeyişi, falan yazarın imlâda garipliklere yönelmesi, gazete, dergi, kitaplarda bir yığın dil yanlışiyle karşılaşma... Bunların en önemlisi Türkçe yazıların anlama eyleminde duraklamalar olmasi. Bunların hepsi de dil kültürümüze bağlı engin ve zengin problemler.

Sözü daha da uzatmayı gerekli görmiyelim. İşin beş kolu varsa, kolların en başta geleni, okullarımızda bu dersin öğretimini yapan öğretmene varıyor: Türk Dili dersi öğretmeni.

Bugün, ilkokulları bir yana bırakırsak orta öğretim okullarının hemen hepsinde Türk Dili dersi öğretmeni yoktur dersek gerçeğin bir yüzünü söylemiş oluruz.

Bundan sonra en ön şunu söylemek yerinde olur: Biz, bir okula öğretmenin kesin olarak, bir öğretmen okulundan yetiştirilmesi gerektiğine inanıyoruz. Öğretmen Okulu dışında kalacak bütün öğretmen yetiştirilmesinin yarım, yetersiz, ihtiyaca göre olmadığını söyliyeceğiz.

Bu söyleyişten sonra da Türk Dili öğretmeninin bir öğretmen okulundan yetiştirilmesi gerektir, diyeceğiz.

Konunun sınırlarına ve içine eğilelim:

Millî Eğitim Bakanlığı Edebiyat Dil Fakültelerinin mezunlarından istiyenleri, Liselerin Edebiyat, Ortaokulların, Sanat Enstitülerinin Türkçe öğretmenliklerine tâyin ediyor. Bir kısmım da Eğitim Enstitülerinin mezunlariyle birlikte öğretmen okullarında çalıştırıyor. Bu tâyin işinde şu sorunun cevabı hiç düşünülmüyor: Tâyin edilen şahıs, herşeyden önce öğretmen midir? Okutacağı dersin bütün durumlarına göre hazırlanmış mıdır?. Öğretmenlik mesleğine girişinin sebebi nedir?.

Bu soruların cevabı alınamaz. Alınırsa tâyinin yapılmaması gerekir. Durumu iyice açalım: Millî Eğitim Bakanlığı, öğretmen olarak, öğretmen olacak nitelikte yetişmemiş olanı, mesleğin gereklerine göre hazırlanmış tâyin etmede birinci büyük yanlış adımı atmaktadır. Şunu bir daha söyliyelim: Okullara, yalnız öğretmen olacak

durumda yetiştirilmiş kişiler gerektir. Öğretmen olacak niteliklerle yetiştirilmemiş bir kimsenin öğretmenlik mesleği içindeki durumu, ilk adımda sağlam bir cevap veremez. Denemeleri bu durumun yanlışlığını göstermektedir. Bu bakımdan, herhangi bir Dil, Edebiyat Fakültesini bitirmekle öğretmenlik mesleği arasında büyük uçurumlar vardır. Bu uçurum görülmek istenmediği için yukarıda bir bölümünü sıraladığımız eksiklikler birer kocaman problem olarak karşımıza çıkıyor.

Eğitim Enstitülerinin Edebiyat kollarına gelince. Gerçekten meslek okulları olarak çalışan bu okulların Edebiyat kolları da liseler, öğretmen okulları ortaokullar ve bunlara denk enstitüler için Türk Dili dersi öğretmeni yetiştirmektedir. Eğitim Enstitüleri Edebiyat kolları, yalnız Türk Dili'ni değil, Tarih, Coğrafya, Yurttaşlık Bilgisi derslerini de okutmada, bu derslerin öğretmeni olacak adaylar hazırlamaktadır.

En küçük bir ortaokul için bile bir Türk Dili öğretmenine ihtiyaç vardır. Hiçbir bakımdan faydası görülmiyen, buna karşı pek çok sakıncaları bulunan bu yoldan vazgeçileceğini gazetelerde okumuştuk. Eğitim Enstitüleri üç yıla çıkarılırken bir konuda da bir değişiklik olursa çok yerinde hareket edilmiş olur. Niçin Türk Dili dersinin öğretmeni İngilizce, Fransızca, Almanca öğretmenleri gibi ayrı dallarda, bağımsız olarak yetiştirilmesin?..

Şu pek apaçık bir gerçektir ki Eğitim Enstitülerinin Edebiyat kolları iki yıllık bir öğretimle Türkçe, Tarih, Coğrafya. Yurttaşlık Bilgisi dersleri için öğretmen hazırlama çabasındadır fakat... Bu fakatın ardını düşünmek gerektir. Sadece Türk Dili için bir öğretmenin artık bir kaçınılmaz gerek olduğu meydandadır.

Eğitim Raporu'nun incelenmesi Millî Eğitim Kurultayı'na kaldıysa eğer, büyük kurultayda öğretmen yetiştirme konusunda memleketimizin ana kültürü için en ön bir hazırlık olması gereken Türk Dili Dersi öğretmenliğine, bu açıdan, bir önem verilmesini dileriz.

Bir daha tekrar edelim: Öğretmen, ancak ve ancak meslek okulundan yetiştirilir. Bütün dünya milletlerinin en önde önem verdikleri eğitim konusuna ve öğretmen meslek okullarına bizim hâlâ uzaktan bakmamız doğru mudur?.

İmbat, C.1, S.5, 1961, s.9

3.86. DİL ÖĞRETİMİ VE ÖĞRENİMİ

Belma ÖTÜŞ

Bu sıralarda çok kişi bir yabancı dil öğrenme çabasında. Bu amaca ulaşmak için türlü yollar tutanlar var. Dil, öğretmeni ana dilini öğretenden de olur, sonradan iyice, öğrendiği bir dili öğretenden de. Benim amacım dil öğretmeninin özelliklerinin, ana dilini öğretenlerle, özlerine yabancı dili öğretenlerde bulunup bulunmıyacağını biraz incelemektir.

Bir dili öğretenin o dile tam vâkıf ve her yönden hâkim olması ilk gerekçedir. Tabiîdir ki bu yönden mi dilini öğreten üstündür. Fakat her kişi ana dilini bir diğerine öğretemez. Dil, kültürün bir parçasıdır, ama dil sistemini anlatabilmek ve öğretebilmek için bir yetiştirme süresi geçirmiş olmak gerekir. Kişi ana diline değindiği zaman ancak toplumbilim ve ruhbilimciler ilgilenir. Bu değinme objektif değildir ve öğretmek için gerekli kurallar bilgisinden ıraktır.

Öğrencinin, dil sistemini ve kültürünü bilen öğretmenin üstünlüğü vardır. Öğrenci elinde olmıyarak yabancı dili ana diliyle karşılaştıracaktır. Öğretmen önceden yapacağı böyle bir karşılaştırma sonucu öğrencinin neleri yadırgıyabileceğini kestirebilir. Ana dilleri ayrı kişiler aynı yabancı dili öğrenirken başka başka, yerlerde takılır; başka başka deyimleri hemen benimser veya yadırgarlar.

Dil öğretmeninde her öğretmene lâzım özelliklerden bulunması gerekir. Öğretim psikolojisi, sınıf idaresi, öğrenciyi işlek tutmak bunların başında gelir. Yine diğer konuları öğretenler gibi, kendi konusuyla ilgili taze buluşları basında kovalaması gerektir. Öğretmenler kendi konularıyla yaklaşımı özleri kurup, özleri, sürdürürler. Onları her an dürten bir kurul yoktur. Mesleklerine olan ilgi ve sevgileri onları gürler. Her meslekten çok öğretmenlik zorunlukla olmaz. Muhakkak heves ister. Öğretmenler bu aşkla doğarlar demek çok ileri gitmek olmaz belki de.

Verimli Yol

Dili her bilenden değil, yetişmiş dil öğretmelerinden öğrenmek en verimli yoldur. Bunu bir benzetme ile açık seçik belirteyim:

Hasta derdini önce dolayındakilere döker. Belirtilere göre eş dost birer teşhis koyar, sağlık verir. Hasta bunlarla yetinmez doktora başvurur. Doktorun teşhisi eş dostunkine belki uyar, çoğu zaman da uymaz. Uysa bile falan dostun aynı derdine devâ olan ilâcı doktor bu hastaya uygun veya yeter görmez. Doktora başvurmaksızın şu bu ilâçla geçiştirilmiye uğraşılan hastalık nasıl sürüncemede kalırsa, yıllarca, uzman dil öğretmeninden gayrısından alman dersler de amaca ulaştırmaz. Uzun zaman ders alıp dil öğrenemiyen her kişi tüm suçu öğretmene yüklemiye kalkışmasın diye doktora görünüp öğütlerini tutmadığı için iyileşemiyen hastayı da hatırlatmak isterim.

Yetişmiş dil öğretmeniyle çalışan her kişi, dili aynı yolla öğrenmez. Dil öğretmenleri çeşitli metodlardan bahsederler. Örneğin «direkt metod», «okuma metodu», «benim metodum», v.s. Yedi yıllık İngilizce Öğretmeni olarak edindiğim tecrübeme dayanarak bir yabancı dil öğretmeğe «sözlü metod» la başlamak en iyi sonucu verir inancındayım.

Sözlü Metod

Şimdi dil öğretimi ve öğrenimi ile ilgili problemlere bir yaklaşım yolu olan «sözlü metod» dan bahsedeceğim. Bu yola yönelmek için «konuşulan dil yazının esasıdır» ilkesini kabulleneceğim. Bu metod; Konuşmadan evvel işitme, okumadan evvel konuşabilme, yazmadan evvel okuyabilme diye özlenebilir.

Konuşma gövdesel bir çabadır; dil, çene, dudak ve diyafram kaslarının çalışmasına dayanır. Akıcı konuşma için bu kasların hareketlerinin yerleşmesi gerekir. Sözlü metodla öğretenler öğrenciyi uykuda bile söyliyebilecek duruma getirirler.

Dil taklittir, iyi öğretici güvenilir bir örnek olur. Öğrencinin ambale, olmadan anlamı açık olan cümleleri tekrarlamasını sağlar. Telâffuz mükemmelleşinceye kadar orada kalınır. Bu vakit kaybı sayılmaz.

İlk aşama öğretmeni taklittir. Ancak üç dört aylık bir süre sonra öğrenci serbest cümle yapmaya geçer. Yaptığı cümleleri yazması bir sonraki aşamadır.

Dil yazma demek değildir. Dil toplumun belli başlı ayırıcı özelliğidir. Fizyolojik ve psikolojik, bakımdan normal her kişi dil ile meramını anlatır, konuşur ama her zaman, her yerde yazmaz, zaten her kişi yazamaz da. Dili her kişi aynı kullanmaz, kimi söylev verir, kimi radyodan duyurur, kimi şarkı çağırır, kimi mahkemede savunur, imlâ öğrenmek dil öğrenmenin ayrılımız bir parçası değildir.

Bence sözlü metod bir dil öğrenmenin en ekonomik yoludur; temel ekzersizlere ve ana dili komuşmanın kullandığı kalıpların devamlı tekrarına dayanır.

Dili içinden okuyarak öğrenmek tatmin edici hâkimiyeti sağlamaz. Sözlü metodun faydalandığı yollar hudutsuzdur. Ağırlık merkezi dili konuşabilmek ve işitildiği zaman anlıyabilmek için birtakım semboller olarak öğretmektir. Bu amaca ulaştıracak her şeyden faydalanılır. İnsan sesi, plâk, sesli filim, kitap, broşür, yazılı notlar ve ekzersizler. Sözlü metod deyimi dili ilk öğrenirken varılacak amacın bir tarifidir, yoksa o amaca varmak için kullanılacak yolların bir sınırlandırılması değildir. Amaç dili konuşabilmek için gerekli birtakım alışkanlıkların yer ettirilmesi ve dil konuşulduğu zaman anlıyarak dinliyebilmeyi sağlamaktır. Ana dil de dahil, dile hâkimiyette iki aşama vardır: Anlama ve konuşma. Ana dilimizde bile duyunca veya okuyunca anladığımız kelime sayısı konuşurken veya yazarken kullandığımızdan fazladır. Yabancı dilde bu fark daha da açıktır. Dilin kullanılmak üzere öğrenilecek parçası daha ilk başta düşünmeden yapılabilen bir alışkanlık olmalıdır. Birçok cümle, sual ve cevap devamlı tekrarla hemen tepki haline girer. Konuşurken, anlatmak istediğimiz fikir kendiliğinden, alışmış olduğumuz kalıplara girmelidir.

Konuşmayı öğretmek

Ana dilini bilen her kâhil - eğer doğru yolla öğretilir, gerekli araçları bulur ve öğretmeniyle işbirliği yaparsa - yabancı bir dili mâkul bir süre içinde öğrenebilir. Sözlü metodun amacı konuşmayı öğretmektir. Çocuk ana dilini taklit ve benzetme ile öğrenir, entellektüel çaba ile değil. Gramer kurallarına ihtiyacı yoktur. Kelime öğrenmesi etrafındaki eşyalarla ilgilenmesine dayanır. Yabancı dilde kelime öğrenmelini de en iyi

yolu araya tercüme sokmadan eşyayı doğrudan doğruya o dildeki sembolü ile bağlamaktır.

Esas dil konuşulan dildir. Yazı, dilin ikinci derecede bir temsilidir. Sözlü metod dili gramer kuralları ile değil, konuşmayı konuşarak, okumayı okuyarak, yazmayı yazarak öğretir. Dil öğretimi dil şekilleri hakkında bilgi vermek değil bir hüner öğretmektir. Öğretilecek dört temel hüner sırasıyla: Anlama, konuşma, okuma ve yazmadır.

Başlangıçta malzeme güzelce basitten zora doğru ilerliyerek öğrenciye en fazla başarı hissi verilmelidir. Malzemenin sıkıcı olmaması için öğrencinin zekâsını kullanmasını gerektirmelidir. Vurgular dahil doğru telâffuz, devamlı tekrar, koro halinde konuşmak ve şarkı söylemek sözlü metodun gerekçeleridir. Eskiden gramer kuralları ezberletilirdi, şimdi öğrenci grameri kendi keşfetsin diye bırakılmalıdır. Şarkı ve şiir ezberleterek temel kelimeler kazandırılır.

Bir hüner ulan dil öğrenme birtakım alışkanlıkların geliştirilmesidir. Sözlü metodla her günkü konuşma dili öğretilir. İstenirse edebiyat dili ilerde, hitabet ve belâgat dersleri ile öğrenilebilir.

Son Çağ, S.4, Haziran 1961, s.16-17

3.87. «GRAMER ÖĞRETİMİNDE METOT» DOLAYISİYLE

Kadri Z. KİPER

Dilaçar'ın Türk Dili dergisinin 116. sayısında yayımlanan «Gramer Öğretiminde Metot» ve yine aynı derginin 119. sayısında çıkan «Bir Cevap» adlı yazılan, okullarımızdaki Türkçe öğretimi üstüne düşündüklerimizi belirtmeğe zorladı bizi.

İlkin şunu söyliyelim: sayın Dilaçar'ın yazısı, hâlâ bir türlü çözülmediğini gördüğümüz önemli bir konuya yeni, güçlü bir ışık tutmakta; Türkçe öğretimindeki verimsizliğin nedenlerini aramak istiyenleri aydınlatmaktadır. Ancak, birkaç yazı ile, uygulanıyor mu, uygulanmıyor mu diye kimsenin sormadığı Bakanlık genelgelerile alışkanlıklarımızın verdiği gafletten ve gevşeklikten kurtulacağa da pek benzemiyoruz. Bunun için, büyük küçük bütün yetkililerin, Türkçe öğretimi konusunda, bu dersten edinilen sonuçların ışığı altında, daha titizlikle düşünmeleri, gerektiğine inanıyoruz.

Bütün Türk ve azınlık okullarımızda öğretmenlerin uygulamakla yükümlü bulundukları bir Ortaokul Programı var elimizde. Bunun 43-86. sayfaları Türkçe öğretimine ayrılmıştır. Ama meslek okulundan yeni çıkmış olduğu halde böyle bir kılavuzun varlığından bile habersiz öğretmenlerimizin bulunması düşündürücüdür. Ayrıca, bir öğretmen okulunu ya da liseyi bitirip eğitim enstitüsüne gelen öğrencilerin bir soruşturmaya verdikleri cevaplar da ilgi çekicidir: Ortaokul Programının okullarımızın çoğunda uygulanmadığı kanısını uyandırıyor bu cevaplar. Böylece meslek okullarımızda ancak bilimsel çalışıldığı, meslek formasyonuna önem verilmediği gerçeği ortaya çıkıyor.

Ortaokul Programını dikkate almaksızın, sınıfta bilimsel konuşma alışkanlığının tutsaklığından kendimizi kurtarmadıkça okula pek iyi niyetlerle giren her yüz öğrenciden altmış, yetmişinin okulu bitiremeyip öğretmene, bilime küskün, hattâ düşman, olarak topluma dönmeleri; okulu bitirebilenlerinse atandıkları görevde toplum makinasının işleyişinde tutukluk yaratan etiketli kimseler olmaları sürüp gidecektir.

Biz, anadil öğretiminde görülen aksaklığın «Türkçe dersleri bir bilim değil, bir sanat gibi öğretilmelidir» düşüncesine temel ilke olarak alan Ortaokul Programındaki yargı ve yönergelerin -içtenlikle- uygulanmasile giderileceği kanısındayız. Bu program çocuk ve dil psikolojisine uygun öğütleri kapsamaktadır. Oysa okullarımızın içiminde, öğretim bu öğütlere karşıt bir yolda yapılmakta, dilbilgisi kitabı ilk sayfasından son sahifesine kadar, örneğin tarih ders kitabı gibi okutulmaktadır. Bir derste, daha geniş bilgi veren kitaplardan da faydalanan öğretmenin anlatmasile işlenen, konu sonraki derste, o da vakit ayrılabilirse, sözlü yoklaması yapılıp geçilmekte, bir daha da o konuya dönülmemekte, verilmiş dilbilgisi kuralları öbür derslerde hiç uygulanmamaktadır. Hele lise sınıflarında Türk dili ve edebiyatı derslerinde, dilbilgisinin adı bile edilmemektedir.

Süslü ve özentili edebiyat yapmadan öğrencilerine pratik hayatın gerektirdiği bilgi ile alışkanlıkları vermeği amaç edinmiş öğretmenler, bilimsel dil çalışmalarının -hele ortaokul çağındaki- çocuklara pek sıkıcı, pek korkuna geldiğini bilirler. Bunun için bilimsel çalışmaları üniversiteye bırakıp orta öğretimde dil kurallarını okuyup anlamada ve anlatmada, bir alet gibi, kullanma yeteneği kazandırılmalıdır. Bu çalışmanın, her zaman her yerde faydacı bir kafaya sahip olan çocuk için dersi ilginç kılacağı söz götürmez bir gerçektir.

Ortaokul Programının dilbilgisi öğretimindeki yönergelerinin bir yerinde şunları okuyoruz:

«İlkokulda olduğu gibi ortaokul dilbilgisinin gelişmesinde da cümle bir hareket noktası olmalıdır. Dil, muayyen bir cemiyet müessesesi olduğuna göre, onu cemiyete bağlı insanların ifade vasıtası oları cümle veya söz halinde incelemek icabeder. Bunun için bu programın dilbilgisi konuları bölümünde sözü edilecek olan konulan da isim, sıfat, zamir, fili... gibi soyut bilgiler halinde işlemeli, onları daima cümle içinde değerlendirmek, onlara ait kuralları cümle içindeki hallerini inceleyerek sezdirmek, adlarını bile söz ve cümle içindeki görevine göre vermek yolunu daima tercih etmelidir.» S. 63.

Örneğin, dilbilgisi ders kitaplarında 29 harf, dudak sessizleri, diş sessizleri, damak sessizleri ve listeler halinde çeşitli ekler vardır. Bu listeleri ezberlemenin öğrencinin söz dinleyip istenileni bellediğini kolayca göstermesinden ileri giden bir

faydası olduğu söylenemez. Öte yandan, bu çeşit yüklere dayanıklı bellek hamallığı yapacak kadar sabırlı olan pek az çocuk bulabilmekteyiz bugün okullarımızda. Bu bilgiler de ancak kullanıldıkça bellekte yer eder. Onları levhalar halinde gerektiğinde öğretmen ve öğrencilerin yararlanmaları için sınıf duvarına asmak yerinde, olur. Ortaokul Programı bu konuda da aydınlatıcıdır:

«...Türkçe dersleri öğretmenin bellenmesini, hattâ ezberlenmesini şart koştuğu kuru bir malûmat yığını halinde değil, bilâkis öğrencinin anlayıp seveceği çalışmalara yönelten ve umumî formasyonu sağlıyan ilgi çekici bir ders halinde geliştirilmelidir.» S. 44.

Türkçe dersi, duygu ve düşünceleri biçimlendiren bir anlatım dersidir. Tarih, coğrafya, fizik, kimya... gibi derslerin vermiş olduğu bilgileri kendi yapısındaki temel bilgilerle kaynaştırarak, onları genel kültür çatısına mal eder, öğrencide kişiliğin gelişmesinde birinci derecede görevlidir.

Orta öğretimde dilbilgisi üzerinde bilimsel çalışma özentisi, zamanı ve öğrenci gücünü boşa harcamaktır. Dilbilgisi kitabı, her aydın kişide olduğu gibi, öğrencinin de eli altında, bir sözlük gibi her zaman bulunmalıdır. Ve Türkçe öğretmeni, gerektiğinde bu kitabı kullanabilecek klâsik bilgiyi, haftanın belirli bir saatinde, öğrencilerini anadilinden ve okulundan soğutmadan verebilecek ustalıkta olmalıdır.

Artık anadil öğretiminde pek çok eksiğimizi yanlış tutumumuz bulunduğunu kabul edelim. «Fikir grameri» ni «şekil grameri» ne feda edip, öğrenci belleğinde bir dilbilgisi kuralları avadanlığı kurmaktan vazgeçelim. Bu avadanlığa her gün yeni bir alet ama hiçbir zaman ele alınmıyacak bir alet kazandırmakla gramerin tadının tam olarak» alındığını savunmıyalım.

Türk Dili, C.11, S.126, Mart 1962, s.368-369

3.88. OKULLARDA EDEBİYAT ÖĞRETİMİ

Dinçer SEZGİN

Bugüne değin öğretim sorunlarımız üzerine, öğretimimizin aksıyan yönleri üzerine, çok yazı yazıldı, söz edildi. Herkes daha yararlı öğretimin koşullarını "karınca kaderince" söyledi, yazdı. Tartışmalar oldu bu konuda. Ta eski-yeni çekişmesine değin vardırıldı iş. Ne var ki, hiçbir zaman dergi yapraklarının, gazete sütunlarının dışına da geçemedi bu tartışmaların etkisi. Lise edebiyat derslerinde konularımızı işlerken ayni derdi, daha içten olarak duyduk. Bu sızı işte bu yazıyı yazmıya zorladı bizi.

Ulusal Eğitim Bakanlığı bütün dersler için olduğu gibi edebiyat dersleri için de senelik çalışma "programı" vermiştir. Bu düzen, üç yıla göre ayarlanmıştı. Liseler için Birinci sınıfta "Genel Edebiyat Bilgileri" verilir: Halk ve Divan edebiyatlarının şiir türleri, edebî sanatlar, (benzetmeler, alegoriler, tecahül-ü arifler, tenasüh, lef ü neşir v.b.), Türk Edebiyatının tarihçesi yazılı ve sözlü bölümleri, yazı türleri v.b. Bunlarla öğrenci, edebiyat hakkında bir ön bilgiye sahibolacaktır. Birinci sınıfta edinilen edebiyat kültürüyle gelecek sınıflardaki edebi zevki kazanacaktır. Daha doğrusu bu bilgiler, edebi zevki bulabilmesi için öğrenciye verilen anahtarlardır. Bunu gerçekliyebilmek için Halk ve Divan edebiyatlarından örnekler verilir, bu arada öğrenci bir sürü Arapça - Farsça sözcük, tamlama belleme zorunluğunda kalır. Sene sonuna değin verilenleri, beş numara uğruna kafasına doldurur. İkinci sınıfa geçer. İkinci sınıfta Türk ve Batı edebiyatı örneklerini incelemek, yine Halk ve Divan edebiyatlarından alınan örnekler üzerinde, birinci sınıfta edinilen bilgileri uygulamak, açıklamalar yapmak, yazar ve şairlerin kişilikleri üzerinde durmak, Batıdan Tanzimatla giren yazı türlerini incelemek v.b. vardır. Üçüncü sınıfta da bunun daha genişletilmiş biçimi okunur. Ve öğrenci Edebiyatı bellemiş olarak okuldan çıkıp gider.

Edebiyat konulan öyle düzenlenmiştir ki öğretmen yalnızca öğrencilere edebiyat, ekini (kültürü) verme durumuna düşürülmüştür. Koşul olan edebi zevki verebilmek için kitap dışı örnekler getirip incelemesine olanak bırakılmamıştır. Eğer kitap dışı örneklere derslerinde fazla yer verirse, senelik çalışına programını yetiştiremiyecek, bu yüzden denetleyicilerine karşı suçlu duruma, düşecektir. Öğrenci de öğrendiği "mazmunları",

edebi sanatları, beş numara, ile sınıfı geçtikten sonra unutacaktır. Böylece edebiyat derslerinin estetik, bediî heyecan yönü de gerçekleşmemiş olur.

Dersler az, konular çok olduğundan liseyi bitiren öğrenci günün edebiyatının en azından elli sene öncesine gelir, kalır. Doğal olarak örneğin, Varoluşçu bir yapıtı okuduğu zaman, öğrenci ondan bir şey anlamıyacaktır. Anlamlı-anlamsız savunmalarının yapıldığı bugünlerde öğrencilere bir iki şiir okudum. Hiç bir şey anlamadılar. "Böyle şiir mi olurmuş?" diye kestirip attılar. Öğretmen öğrencilerine bugünün edebiyatını tanıtamamaktan doğan üzüntü ile, senelik çalışma programını yetiştirme çabası arasında bocalayıp durmaktadır. Örneğin, Lise bir'de Divan Edebiyatı için gereken zaman üç aya yakındır. Divan Edebiyatının özelliklerini, sanatlarını, veznini, şiir türlerini, türlerin özelliklerini belletmekle senenin yarısı gelir. Buna sözlü-yazılı yoklamalar da eklenince öğretmenin zaman yönünden nasıl güç bir durumda olduğu kolayca, anlaşılır.

Gerçekte bu uzun çalışmalara gereksinme (ihtiyaç) yoktur. Artık bugünün çocuğu "ince belli, nokta ağızlı, kara, saçlı, gece kaşlı Arap güzelini" sevmemektedir. O güzel, o güzele yazılan "Gazel ve Kaside"ler bir şey duyurmamaktadır onlara. Eskilerin "İnce Hayal" dedikleri bu gereksiz kurgular, bir şey kazandırmamaktadır öğrenciye. Edebiyat derslerinin ereği "Güzel Sanatların" bir kolu olan bu dersle çocuklara EDEBÎ zevk kazandırmaktır. Seçme, değerlendirebilme, bir yapıtı eleştirebilme, ne dediğini anlıyabilme yetisini vermektir. Edebiyat öğretmenleri içinde çoğu "eski"cidir. Örneğin, "Nedim" der, "Fuzuli" der başka birşey demezler. "Orhan Veli kim ki bunların yanında?" Hiç. Çünkü onlar da ayni programın uygulanışıyla yetişmişlerdir. Onların öğrencileri için de ayni sözü söylemek uygun olmaz mı? "Armut ağacının dibine düşermiş" çünkü. Bu durumu kuşaktan kuşağa, geçire geçire, yeniye karşı, bir karşıkoyumu (tepkiyi) kendimiz yaratmış oluyoruz. Böylece edebiyat dersleri gerçek amacının dışında, istenilmiyen bir yolda uygulanmış oluyor. Öğrenci eleştirme gücünden yoksun, yöntemsiz bilgilerle dolduruyor kafasını. Doğal olarak da unutup gidiyor onları sonra. Bir de buna bugünün kişisinin psikolojik yapısını eklersek, gençlerimizin okumıya karşı durumlarını düşünürsek durum daha, da korkunç olur.

Şiirle manzumeyi ayırdedemiyen lise son sınıf öğrencilerinin bolluğu yanında, öğretmenlerin de sayısı bir hayli kabarıktır. Bu karmakarışık dertlere bir de öğrencilere verilen yanlış bilgiler eklenirse hemen şairin sözünü kabullenmek gerekir. "Hasılı Hümeyra, iki kerre ikinin dört ettiği bu dünyada yaşamak çok güç." Recaizâde Ekremi "Klasisizme" sokan, Türk dilini "Kaba Türkçe, Türkçe, Öztürkçe" diye üçe ayıran Türkçe öğretmenleri görülmüştür. Lise edebiyat, dersleri senelik çalışma programının daha bilinçli ve daha çok bugünün yazınına yer verir biçimde düzenlenmesi koşuldur. Aksi durumda, tellim kendimizi tekrarlayıp duracağız ve bu türlü yazışmaların ardı kesilmiyecektir. Türkiyede okuyan sayısını arttırmak, öğretmen sayısıyla değil, bize göre; duyan, okuyan ve okulabilen, zevkli öğretmen sayısıyla orantılıdır. Öğretmen yetiştiren okullarda eski bir Pedagojik görüşe uyularak, öğrencilerin kafaları kuru bilgilerle doldurulmakta, dersler yalnızca bu yöne çevrilmektedir. Bilgi hamallığı önemli değil gerçekte. Seçme yetisine sahibolan, eleştirebilen, güçlü, ekinli kişiler istiyor bugünün koşulları. Baudelaire'in tanımınca "Öğrendiğini unuttuktan sonra kendinde kalan ekini bol" olan kişiler.

Yukarıda, sözünü ettiğim yanlış bilgiler yanında en önemlisi M. Akifin şairliği sorunudur. Lise üç çalışma programında Akif üzerinde genişçe durmak olanak içindedir. "Türkiyenin en büyük şairi" diye belletilen Akife nelere dayanarak bu sıfatın uygun görüldüğü oklukça gariptir. Bu seneki çalışmalarımızda, bu garip yargıya bir kez daha tanık olduk, Öğrencilere Akifin bir "manzum hikayeci olduğu" söylenince çığlığı bastılar. "Nasıl olurmuş, Akif milli ve büyük bir şairmiş!" Öğrencilere suç bulmamak gerekir. Onlara geçmiş senelerde Akifi "büyük şair" diye tanıtanları suçlamak daha doğru olur. "Safahat"ı başından sonuna değin, Kuran ayetleriyle birlikte okutan öğretmenler görülmüştür. Bu öğreticinin öğrencileri doğal olarak Akifi, "büyük şair" tanıyacaklardır. Bugünün edebiyat koşulları içinde Akifi "şair tanımak" O'na millî şair demek, bugünü tanımamak, şiiri tanımamak olur. Yadsınmıyacak bir gerçek bu; şiir maddenin olduğu yerde susar. En, güzel şiiri denilen "Çanakkale Şehitleri" bile nesrin, güzel bir örneğidir. Bu konuda fazla söz söylendiği için gerçeklemeler üzerinde fazla durmıyacağız. Diyeceğim, edebiyat zevki, kazandırılmıyor, bari yanlış bilgi verilmese.. Âkifi en büyük, şair olarak belliyen öğretici doğal olarak "Desem ki" de, "Karadut ta, "Süleyman Efendi" de şiir bulamıyacak ve bugünün edebiyatına yabancı kalacak, tin yönünden, kurgu yönünden gelişmemiş olarak yetişecektir.

Ulusal Eğitim Bakanlığı bu konuda dâha titiz durmalıdır. Öğretmenlerin ekini yanında, bu zevki almalarına yarıyacak dersler de konmalı öğretmen yetiştiren okullara. Öğretmen olan kişi okuma zevkini, edebî zevki, ekiniyle birleştirmiş olarak, çıkmalı. Hamuru öğretmen yuğuracak. İyi yuğurursa, ekmek pişkin olur. Sayın Yaşar Nabinin Varlık'ın 572. sayısında dediği gibi; "Anadolunun bakımsız topraklarını tırnaklarımızla yolup, sürmek ve ekine açmak gerekir. Zor iş bu. " Ama zorluğu gidermek eğitkenlerin elinde. Hakkı tanıyan, ekinli, zevkli kişilerin yetişmesi hep eğitilenlerin elinde. Kitap okuyanın artması, okunan kitapların birşey söyliyebilmesi tellim bu koşula bağlı. Öğretim sistemimizde bugüne, halka yer vermek.. Koca altı yüz yılın kazancı ne? Bir sürü gazel, kaside, sonra Arapça-Farsça. Niye hâlâ onları belletmek, gelecek kuşakları, da örümcek kafalı yapmak isteriz. Batılı olmak için işe öğrencilerden değil, eğitkenlerden başlamalı. Öğrencilerin ekini de, kendilerine etki eden eğitilenlerin ekinleri bileşkesi oluyor. Öğrencilerin gücünü olumsuz yönlere çekersek, yaşamaya uymıyan kişileri yarattık gitti demektir. En iyisi eğitkenleri bir düzeltmeli. Sonra Anadolunun açık kapılarına yetiştirilenleri salıvermeli. İşte o zaman Sayın Yaşar Nabinin ve hepimizin "zor iş"i gerçekleşir: "Anadolunun bakımsız, kıraç topraklarını tırnaklarımızla, yolup, sürüp ekine açabiliriz.

Varlık, C.29, S.575, 1 Haziran 1962, s.4

3.89. DOĞUDA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

M. Güner DEMİRAY

Tarihi belgelerin de tanıtladığı gibi doğu topraklan üzerinde yaşayanlar ve uygarlık yaratanlar Türk'tü O yerleri gezdiğimizde rastladığımız tarihi yapıtlar bunu bize açıkça anlatır. Ayni zamanda türkler Asya'dan göç ederken ilk konak yerleri doğu bölgemiz olmuştur.

Burada başta hal yolu bekleyen dil sorunudur. Halk evde, hatta bazı zamanlar dairelerde karma bir dil konuşmaktadır.

Askere gidenler bir parça türkçe biliyorlar. Fakat memleketlerine dönünce türk dili ikinci derecede kalıyor. Memurlar, öğrencilerin yukarı sınıfları az-çok türkçe konuşmaktadır.

Çoktandır düşünüyorum. Bir okuldan yeni mezun veya çoktan mezun olmuş bir öğretmen bu bölgede nasıl başarılı eğitim-öğretim yapacak? Nasıl çocukları hayata hazırlayacak?.

Okullar var, ya çatısı uçmuş, ya da uçmak üzere geri çevrede araçsız-gereçsiz geri okul.

Sosyal çevre tamamen karanlık bir ortamın pençesindedir. Hâlâ beyaz kabuttan entari yaptırıp giyen köylülerimiz var. Ayak yalın, baş açık, saç - sakal birbirine karışmış. Taassup alabildizine çevrede yaygın bir durumdadır. Dine karşı körü - körüne bir bağlılık var. Cin nedir, aslını bilmezler, ama inanırlar, Şeyhler, devrişler sürü sürü, el öpmeler, dize kapanmalar, yatırlara gitmeler çok.

Kızları okula almak törene tabi. Herkes kızını okutmaktan alı koymak ister.

Halk çalışmaya alıştırılmamış, elinde toprağı yok Tarım bilgisi, tarım aletleri yok. Sosyal örgütlenme fikri hiç mi hiç belirmemiş. Toprak araçları ilkeli. Karasaban. Tarlada eşek koşarlar. Topraktan iyi verim almayı bilmiyorlar. Alsalar bile ağalara

yatırılıyor. İlkel yöntemlerle yürütülen bağcılıkta bir kaç kuruş ellerine geçiyor, onu da buğdaya yatırıyorlar.

Çocukları bakımsız, gıdaları az. Okul ihtiyaçlarını tamı tanıma temin edemiyorlar.

Memurlara gelince, çoğunluğu yerli memur teşkil eder. Onlar da ayni hayata hemen hemen uymuş gibidirler.

Orta halli aileler de yok değil. Bakkal, koyun tüccarı, çevreyi sömüren ağalar. Yemeyi giymeyi bunlar da bilmezler.

Yukarıda anlattıklarıma göre toplumu üçe ayırabilirim:

1- Geriliği üzerinden atamamış aileler. (Bunlar çoğunlukta).

2- Memur sınıfında bulunan aileler. (Azınlıkta).

3- Orta halli olup her iki tip özelliğini taşıyan aileler. (Mutlu azınlık).

Bu gerçeklere göre doğadaki yurttaşlarımızın kalkınması ve dil sorununun çıkar bir yola girmesi için şu tavsiyelerde bulunacağım kendimce:

— Halk eğitimini bu bölgelerde süratle ve kesin olarak faaliyete geçirmek,

— Resmî dairelerde yabancı dili yasak etmek,

— Çevrede halkın türkçe konuşmasını sağlıyacak özel üyeler göndermek, Üye işini Türk Dil Kurumu halledecektir.

— Okulla toplumun bağlılığını kuvvetlendirmek,

— Yerli öğretmen ve memurları başka yerlere görevlendirmek,

— Dil öğretimi yapacak ana okulları açmak,

— Dil eğitiminde başarı gösteren çocukları 1. sınıfa kabul etmek,

— 1. sınıfta dil öğretimine özellikle devam etmek,

— Okullara bol araç yardımında bulunmak,

— Öğretmeni yetiştiren kurslar açmak,

— Öğretmene toplum oteritesini sağlıyacak yetkiler vermek,

— Köy bilimim geliştirecek kitaplar hazırlamak, uygulama çevresine koymak.

B: Dil Konusunda Okul İçi Çalışmalarım:

a — Sınıfta dil durumu: İlk girdiğimde hemen «Günaydın çocuklara dedim. Ön sıralardan dört çocuk «sağol» dediler. Hallerini, hatırlarını sordum yine yanıt yok. Yine ayni çocuklar kalkıp, bozuk bir deyişle bir iki sözcük söyleyip oturuyorlar. Anlayışsız yüzüme bakıyorlar.

Sınıfım bir hayli kalabalık. Ellisekiz erkek, dört kız. Türkçe bilen iki erkek, iki kız var. Öbürleri türkçe nedir, bilmiyorlar. Hemen konuştukları dili yasak etsem olmıyacak. Anlaşmak insanlar için zorunlu bir ihtiyaçtır. Hele çocuklar için bu hal büsbütün bambaşka.

Aradan üç gün geçti. Çocukları sınıfa ısındırmak için çareler aradım. Yanımda aracım azdı. Çevreden biraz araç temin ettim. Karınca kadarınca sınıfı süsledim. Ama tam olmadı. Başka yere de ısmarıç yapmadım. Yol yoktu.

Çocuklarımın türkçe öğrenmeleri alaveresiye olamaz. Bir tasarıya başvurmak zorundayım.

Yüzüm hep gülüyor. Yüzümün neşesini onlar da ferkediyorlar. Özdenliğimi dilimle değil, davranışlarımla gösteriyorum. İşaret en iyi anlaşma bağımız oluyor.

Sınıfta kalanlarla az-çok anlaşıyorum. Onlar benim derdimi anlıyor, ben de onların derdini anlıyorum. Ara-sıra bu çocuklar benim diğer çocuklarla anlaşmamda yardımcı oluyorlar, Diğer türkçe bilenlere benzemek için can atıyorlar. Bu itibarden yararlanıyorum. İçlerinde bir istek, bu yola doğru bir yöneliş uyanıyor.

Bu on günlük sınıf çalışmalarımdan bazı sonuçlara vardım:

— Sınıfta kalma çocuklara hiç etki etmemiş, sınıf geçmenin ne olduğunu tam anlıyamamışlardı.

— Sınıfta, okulda, çevrede davranışlar normaldi.

— Bedeni sakatlıkları yoktu, yalnız bir çocukta tik vardı. (Tikli çocuk hem sosyal duygudan yoksun, hem de zekaca geriydi. Tamamen özel eğitime muhtaçtı.

Bu sınıf incelemesinden sonra dil konusunda velilerle görüşme yapmak istedim. Bir dosya aldım, velilerle yazışmaları dosyaya toplamaya karar verdim. Toplantım, üç devrede yapılacaktı. İlk ders yılı başı toplantısı, şubat toplantısı, yıl sonu toplantısı.

Birinci toplantıyı hazırladım. Kağıtları daktiloda yazıp gönderdim. Ertesi gün velilerin yarıdan fazlası gelmiş bulunuyordu. Çok kısa bir konuşma yaptım. Çocukların okul gereksinmelerini (ihtiyaç), çocukların ev çalışmalarını, her zaman böyle birlikte çalışma yapacağımızı, çocukları çevrede daima kontrol edeceğimizi, çok yakın ilgi göstermek lâzım geldiğini açıkladım. Sonra dil konusunda konuştum. Dilin öneminden, ulus birliğine hizmetinden, uygarlıkta yük gelmemize yardım ettiğinden, dilimizin zenginliğinden, diğer dillerden üstünlüğünden, çocuklarımızı alıştırmak için evde mutlaka türkçe konuşmak gerektiğinden bahsettim.

Bu arada türkçeyi az biliyorlardı, memurlar onlara söylediklerimi açıklıyorlardı.

İkinci toplantıda yapılan ve yapılmayan işleri görüştük. Dil sorununu yine ileri sürdüm dilin her yönünün sayıp dökerek uzun uzun anlattım ana dilimizde çok titizlik gösterilmesini tekrar tekrar rica ettim. Benimsediler, yapacaklarına söz verdiler.

Son toplantı ders kesiminde oldu. Ne yazık ki bu toplantıda velilerin çoğu yoktu. Bir kaç veli ile toplantı yaptık. Bu yıl ki çalışmalarımızı gösterdim. Üç öğrenci çıkıp kitaplarından parçalar okudular. İki öğrenci de şiir söyledi. Velilere tatilde çocukların türkçe konuşmalarına yardım etmelerini ısrarla rica ettim, toplantıyı kapadım.

1- Çocuklara Dil Öğretirken Kabul ettiğim Yollar ve Bunların Uygulanması:

a- Dudak, dil ses hareketleri: Çocuklar yeni bir dil öğrenecekler, O dilin seslerini, konuşma biçimlerini kavramaları gerek, Dili teleffuz edemediklerinde konuşmaları anlaşılmaz, imlâları bozuk olur, cümlenin anlamını yitirirler.

Çok zaman rastlarız, «bardağa» «bardagi», «ve» «ye» «va», «Kaleme» «Kalanı» der. Bu söyleyiş hataları teleffuza önem vermemekten ileri gelir.

1- Dudak hareketleri: Dudak kaslarının gelişerek sözcüğün doğru söylenmesini sağlar. Ve bu hareket üç şekilde yapılır:

a -Yalamak, b-Üflemek, c-dudakları kapatıp açmalı.

2- Dil hareketleri: Dilin konuşmada büyük etkisi vardır. Genel sesleri isteğe göre biçimlendiren dildir. Dilin hareketi kıvraklaşırsa daha iyi çalışır. Bunun için bazı dil temrinleri yaptırdım.

a- Dili dışarı uzatmak, b-Dili ağız içinde sağa-sola hareket ettirmek, c-Dili içeri alıp ağzı kapatmak, d-Dili tekrar çıkarıp sola çevirmek, içine çekip ağzı kapatmak, e-Alt dudağı üst dişlerle ısırmak, f-Alt ve üst dişleri dudaklar kapanmadan biribiriyle temas ettirmek, g-Dili üst dişlerin arkasına ve önüne sürmek, bu anda ağzı açıp kapatmak, ğ-«O», «A» seslerini dudakları büzerek bir-kaç dakika çıkarmak.

3- Ses Hareketleri: Besler sözcükleri belirtirler. Doğru yasıp okumada seslerin etkisi çoktur. Sesleri ayırt edemiyen çocuk sözcüklerde bir çok hatalar yapar.

Bu seslerden bazılarının okunuş şekilleriyle belirtmeye çalıcağım:

P: Dudakları açıp kapıyarak «pufff... Pufff...», «Pafff... Paff», «Pat... Pat... Pat...» gibi motor taklitleri yaptırılır.

F: Alt dudağı üst dişlerle ısırdıktan sonra «Piş... Piş... Piş...», Par... Par... Par... sesleri çıkartılır.

V: nin aynı hareketiyle «Vırr... Vırr...», Vız... Vız...» sesleri.

L: Dilin ucunu üst dişlerin arkasına yerleştirmek suretiyle «Lapa... Lapa...», «Lak... Lak...», «La... La...» diye seslenilir.

K: Koho... Koho» diye öksürük taklitleri yaparlar.

N: Dil ucu üst dişlerin arkasına dokunarak «Ninni, ninni» denir.

D: Ayni ne, de yaptığımız hareketi tekrarlıyarak «Dır... Dır...» Din... Dm...» diye ses yerilir.

M: Dudakları açıp kapıyarak «Mee... Mee...» Miyav... Miyav...» sesleri yavaş yavaş çıkarılır.

B: Dudakları kapanır, hava iyice içeri çekilir, birdendire «Bum, bum», «Buh.. Buh», «Bom... Bom...» diye bağrılır.

R: Dilin ucunu yukarı kıvırarak damağa dokunmadan «Hırr... Hırr...» «Mır... Mır...» sesleri çıkarılır.

S: Üst ve alt dişleri kapıyarak «Sıssss... Sıssss...», ıssss... ıssss...» yılan gibi seslenilir.

Z: Dil alt dişlerin arasına hafiften değdirilir «Dızzz... Dızzs...», Zıp... Zıp...» «cızzz... cızzz...» gibi böcek sesleri taklit edilir.

b - Yakından uzağa ilkesi:

Çocuk dünyaya gelir-gelmez yakın çevresiyle ilgi kurmaya başlar Anasını emer, rest gele eşyalara dokunur, onlardan duyumlarıyle bazı alışkanlıklar kazanır. İç güdülleri kuvvetlidir. Aradan aylar geçer çocuk büyür. Çeşitli sesler çıkarmaya, ağlayıp-gülmeye, kendince bazı sözcükler uydurmaya, loşa kısa cümleler kurmaya meyli artar. Önce, tabiat onun gözünde pek tesirli değildir. Gerçeklerden haberi yoktur. Üç-dört yaşma ayak basınca bencillik duyguları her şeye hakim olur.

Çocuk beş yaşında. Gerçeğe yavaş yavaş dönmekte. Araçlarla oyunlar kurup bozmakta. Dili oldukça gelişmiş vaziyette. Bol bol soru sorup cevap istemekte. Çevreden aldığı şartlanmalar sonucunda bir çok bilgileri öğrenmekte.

Ruhunun bütünlüğü çevrede gördüğü varlıkları öğrenmeye zorlar. Ahlâki duygular, estetik duyguları, aile duyguları gelişir. Çocuk artlık okul çağına gelmiştir. Okumak-yazmak, kalem tutmak, resim yapmak gibi faaliyetlerde bulunur. İşler yapar, yaptığı işlerden zevk duyar, arkadaş seçer, onunla oynar. Oyunları rast gele değildir. Ne oynuyacağı belli bir kurala bağlıdır. Bencilliği söner.

Çevre artık çocuğu sarmış ruhu üzerine derin tesirler yapmıştır. Çocuk yaşadığı toprağın kokusunu duyuyor, rüzgârını, yağmurunu, donunu, sisini, bulutunu görüyor, onların etkilerinden geçmeye çalışıyor. O çevrenin kendine has dağını, ırmağını, nehrini genel olarak tabiat özelliklerini biliyor. Gözleriyle görüyor, elleriyle dokunuyor, kulağı ile duyuyor.

Çevrenin sosyal hayatı içine gömülen çocuk insanların yaşama şekillerine, aile, sokak, adet ve geleneklerine zorunlu olarak uyuyor. Çevrenin kültürünü bütün çıplaklığı ile alıp bendiğinde yuğuruyor.

Bu şartlar altında gelişen çocuk çevresinden uzak alanları anlıyamaz. O gerçekleri temas ederek anlar. Bu gün bir İç Anadolu çocuğuna denizi sorsanız bilemez. Çünkü onu görüp yaşamamıştır. O halde çocuğun gördüğünden harekete geçmeye mecburuz. Bildikleri bütün sözcükler çevresinin mahsûlüdür. Ben de bu esasları gözeterek çevreden başladım. Yukarıda anlattığım gibi iki hafta ağız, dil, ses hareketleri yaptırdım. Sözcükleri doğru okumalarını sağlamak üzere bir hazırlık yapmış oldum.

Türkçe sözcükleri yanlışsız okuyacaklardı artık. Olmazsa da yine kısa egzersizler yapacaktık.

Sözcükleri öğrenmenin sırası gelmişti. İlk kez kendi vücudumuzdan, başladık çocuk işlerini vücuduyle, araç arasında ilgi kurarak yapar.

Yakından uzağa ilkesini bütün gereği ile uygulamak için bölümleme yapmaktan kendimi alamadım. Dokunabildiğimiz varlıkların bir kısmını ellerimizle kullanırız, bir kısmım da kullanamayız. Halbuki bunlar çevremizin içinde bulunan, her saman temas ettiğimiz varlıklardır.

Varlıkların bazıları, yanımızda olmaz, bazılarını da sınıfa getiremeyiz. Bunun için varlıkları öğrenme yolunu üçe ayırdım.

— Dokunabildiğimiz varlıklar,

— Yarı dokunduğumuz varlıklar,

— Dokunamadığımız varlıklar.

1- Dokunabildiğimiz varlıklar: Ellerimizle dokunarak onun nasıl bir özelliğe sahip olduğunu anlarız. Gerekirse kullanır, gerekirse faydalanırız. Bu varlıklara çevremizde sık sık rastlarız.

A- Vücudumuz: Vücudumuz kendi varlığımızdır. Hayatımızı onunla devam ettiririz. Çevreden aldığımız etkiler tüm vücudumuzladır. Öğrenmekteki erek vücudun iyi alışkanlıklar kazanarak hayatın ağır şartlarına mahkûm olmamasıdır.

a - Baş: Eller kalkar istenilen yerler çocuklarla beraber gösterilir. Saç, Kulaklar, yüz, yanak, alın, burun, kaş, göz, kiprik, göz kapağı, dudak, diş, çene, boyun, gırtlak, boğaz, deri, v.s. Sözcükleri öğrenirken üç dört kez tekrarlıyorduk.

b - Gövde: Döş, meme, kaburga, karın, göbek, böğür, omuz, sırt, bel, sağrı v.s..

Bir çocuğu masaya çıkardım. Soyundurdum. Vücudu açığa çıktı. Bu sefer çocuk üzerinde önemli yerleri gösterdim. Sonradan da tekrarladık.

c - Kol ve Bacaklar: Kol, dirsek bilek, el, parmak, tırnak, uyluk, bacak, diz kapağı baldır, ayak bileği, ayak parmakları, ayak tırnaklan v.s. Ayni şekide çocuk üzerinde gösterdim.

B- Sınırımızdaki Araçlar: Çocukların her gün kullandığı araçlardır. Ama bunlar öğrenirler diye tesadüfe bırakırsak hiç bir zaman tam kavrıyamıyacaklardır. Bu sözcükleri ele alıp kullanıldığı yerleri göstererek bilinçli bir şekilde öğretmek elbette tesadüfe tercih edilir.

Tebeşir, kara tahta, kum masası, zaman şeridi, silgi tebeşirlik, sayma sehbası, dolap, kitaplık, kolleksiyon, pencere, cam, kapı, tavan, çöp kutusu büst, fis, büyük fiş, küçük fiş, metin lehvaları, zarf, torba, çöp, fasulye, taş, kum, kâğıt, defter, kalem, kitap, gübür, zibil, masa, sandalye v.s.

C- Giyeceklerimiz: Özel olarak çocuklara çamaşır getirttim. Her birini teker teker göstererek isimlerini sayıp döktüm. Sonradan hep beraber saydık. Ayrıca elbiseler de getirdiler.

Ceket, pantolon, kazak, gömlek, fanile, işlik don, yaka, kravat, eldiven, boyunbağı, çorap, ayakkabı, önlük, entari v.s..

D- Okulumuzdaki araçlar: Okulumuzdaki araçları öğrenmek için üç gün çalıştık, çocukları dizip sınıflardan başladım. Sırasıyle araçların teker teker üzerinde durarak inceledik. Her çocuk alabildikleri araçları tetkik etti Sözcükleri tekrarladılar.

Okul, salon, süpürge, resim, öğretmen odası, başöğretmen odası, I. sınıf, II. sınıf, III. sınıf IV. sınıf, V sınıf v.s..

E- Çevremizdeki araçlar: Çocuk çevresi içinde yaşar, onun organik ve ruhi hayatı içinde gelişir, büyür. Bunun için öğreneceği yeni bir dilde sözcükleri, görebildiği araçlar kadar ezberler.

Çocuk çevresi içinde yaşarken kullandığı araçların türkçe adlarını hatırlayacak, benimsiyecektir.

Ev, konak, dam, bina kiremit, çatı, direk, pencere, kapı, merdiven, duvar, sıva, kireç, kerpiç, taş, çamur, raf, terek, askı oda, kiler, mutfak, halı, fotoğraf, sedir, minder, yatak, lamba, bardak, kova, sepet, file, kap, kazan tencere v.s..

Çarşı, pazar, dükkân, manav, kunduracı, terzi, yol, sokak, cadde, meydan v.s..

a - Yiyeceklerimiz: Ekmek, buğday, un, yağ, yoğurt, süt, bal bulgur, erişte, yârana, kavurma, yumurta, reçel, sucuk, pirinç, üzüm, leblebi, fındık, kadayıf, köfte, çay, peynir v.s.

Elma, armut, incir, üzüm, şeftali, kavun, karpuz nar, portakal, limon soğan kabak, hıyar, acur, ısbanak, nohut, mercimek, kestane v.s. araçlara incelenmesi üç türlü olur:

1- Dokunarak: Getirebildiğimiz araçları sınıfa koyuyor, ders esnasında ismini öğreniyorduk.

Bir çocuk kaldırırdım. Aracı eline verirdim. Sınıfta bilen varsa parmak kaldırır söylerdi. Yoksa kendim söylerdim. O aracın ismini bir kaç kez tekrarlardık. Çocuklar öğrendiğimiz aracı ellerine alır, evirir-çevirir ismini içinden tekrarlardı. Böylece araca dokunarak sözcükleri öğrenirdik.

2- İşaret ederek: Elimize alamadığımız büyük bir araç var. Bunu ne yapabiliriz?.

Ancak elimizle gösterir veya küçük bir yerine dokunur, gözümüzle görürüz. Ordan yeni yeni izlenimler alırız.

3- Görerek: Büyük araçları, temin edemedeğimiz araçlar resimle gösteririm. Yanımda bir çok resim levhalar vardı, Vaktinde dergilerden, kitaplardan, gazetelerden toplamıştan. İşime çok yaradı, Evleri, odaları, odaların kısımlarını, meyvaları, bunlara benzer araçları resimlerle gösteririm.

Resmi tahtaya asardım, Sözcüğü söyledikten sonra, beraberce söylerdik.

2- Yarı dokunduğumuz Varlıklar: Etrafımızda koca koca araçlar mevcut Bunları incelediğimizde bütününe dokunamıyoruz. Ancak bir parçasına elliyebiliyoruz. Bu varlıklar bir.tane, iki tane değildirler, pek çokturlar, Bir nehrin bütününü o anda görebilir miyiz? Hiç bir zaman. Ancak belirli parçalarını görürüz, diğer parçaları uzar gider. Bu varlıklar ikiye ayrılır.

1- Çevremizde bulunan canlılar:

a - Hayvanlar: Hayvanların büyüğü de var, küçüğü de, Büyükleri sınıfa getirilemez. Ancak gider, yerinde gözetliyebiliriz. Bu hayvanlara tam dokunulamaz, Karşıdan bütününü görür, inceler, gerekli sözcükleri öğreniriz.

Koyun, keçi, manda, inek, öküz, at, deve, katır, eşek, fil, (resimde, köpek (büyükleri), arslan, kaplan (resimde)

b - Bitkiler: Çevrede yetişen bitkilerin isimlerini öğrendik. Yetişmiyenlerin ise resimlerini gösterdim.

Ağaç (genel kavram), çiçek çalı, yaprak, lâle, gül, ot, çimen, dal, söğüt, selin, dut, kaysı, nar, kayın, meşe, v.s. Bu bitkiler teker teker gösterilmiştir.

2 - Çevremizdeki cansız varlıklar. Ancak gözlemler sonucunda bu varlıkların sözcüklerini öğrendik.

Toprak, taş, dağ, yer, tarla, su, (göller), nehir, ırmak, çay, dere, ova, çöl, tepe, kaya, mağara, in v.s..

3 - Dokunamadığımız varlıklar: Görüyoruz, fakat elimizle dokunamıyoruz. O cismin varlığını algılamak yoluyla anlıyoruz. Bunların adlarını sınıfımızda resimlerle, gündüz gördüklerimizi bahçede gözlemlerle öğrendik.

Evren, gök, ışık (lambayle), ateş, gölge, güneş, ay, yıldızlar, bulutlar v.s..

1- İşaret ederek: dokunduğumuz, dokunamadığımız varlıkları işaretle gösteririz. O anda sözcüklerini de beraber tekrarlarız.

2- Bir ayırarak: bir varlığı diğer bir varlıktan ayırmak gerek. Günkü onun kendine has özellikleri var. Ancak o kendine verilen isim sayesinde diğer varlıklardan ayrılmıştır. O varlığın özü, cevheri ayrıdır.

A. Cümle kurma devresine geçiş: Öğrenilen sözcüklerin değer kazanması lâzımdır. Kafalarda klişe halinde kalan sözcüklerin çöp birikintisinden farkı olmak. Hiç bir işe yaramaz bunlar. Üzerinde durulmazsa çabucak unutulurlar. Sözcükleri öğrenip cümleler kurmak gerekiyor. Birleşime önem vererek kanılar kurmak ihtiyacını

duymalıyız. Duygularımızı, düşüncelerimizi, gördüklerimizi isteklerimizi anlatmayız. Sözcükler, için boşalışına tercüman oldukları ölçüde ölmezler, faydalı olurlar.

İsimleri öğrendikten sonra onları canlandırmak, kullanılır hale getirmek zamanı gelmiştir.

1- Fiiller: Cümlenin temel taşıdır. Nesirde yüklem olarak kullanılır. Cümle fiile göre şekil alır.

Gelmek, gitmek, oturmak, söylemek, düşünmek, almak, vermek, söylemek, yazmak, okumak, varmak, yemek, içmek, kaçmak, oturmak, kalmak, yürümek, konuşmak, anlamak v.s.

Fiillerin anlamlarını iyice kavramaları için canlandırma faaliyetine başvuruyorum. Örneğin: Türkçe bilen bir çocuk kaldırırdım. Sınıfın dikkatini topladıktan sonra: «Gel» derdim gelirdi, »git» derdim giderdi, «otur» derdim otururdu, «düşün» derdim düşünürdü. Hiç bilmedikleri bir fiili öğretirken bir çocuğun elinden tutar kaldırırdım. Beraberce her fiili söyler hem de hareketim yapardık. Bu sefer herkes ayni hareketleri yapmak isterdi.

2- Sıfatlar: Sözcükleri renklendirir, şekillendirir, onlara ahenk vererek cümlenin anlamını açar. Birleşime son derece yardımı dokunur. Tarifi kolaylaştırır.

Bu sözcükleri bol bol kullandık: Büyük, küçük birinci, ikinci, bu, şu, o, bir, iki, uzun, tosa, her, birkaç, bütün, kaç, kaçıncı, nekadar, kırmızı, sarı, yeşil, mavi, mor, kara, beyaz, gri, pembe v.s..

Yukarıdaki sözcükleri öğrenirken uygulamasını da yaptık. Bilhassa renkleri öğrenirken sepet oyununu oynadık. Bir sebep getirttim. Renkli kağıtları da ben temin ettim. Masayı sınıfın ortasına alarak sepeti üzerine koydum. Renkli kâğıtları teker teker göstererek sepetin içine bıraktım. (Renk sözcüklerini bir kaç kez çocuklara tekrarlattım.) Bir çocuk kaldırdım, bir renk istemesini söyledim, istediği renkli kağıdı sepetten çıkardım, sınıfa sordum, rengin adını söyliyerek bağrıştılar. Bu şekilde oyunumuza devam etkile.

3- Zarflar, edatlar, ünlemler: Cümlede fiilin, sıfatın, kendi soyunda bir sözcüğü anlamı üzerine tesir eder.

Demin, dün, bugün, yarın, sonra, şimdi, erken, geç, aşağı, yukarı, ileri, geri, içeri, dışarı, uzak, yakın öte, beri v.s..

Edatlar daima isimlerden sonra gelirler, bir sözcüğü diğer bir sözcüğe bağlarlar.

Karşı, beri, gibi, sonra, diye, önce, ile, halde, doğru, tarafından v.s.. Heyecanı belirten sözcükler ünlemlerdir. Çocuklar ünlemi cümleleri çok seviyorlar, onları bol bol kullanıyorlar.

Ah, yaşa, güm, vali, kaç, dikki, koş, al, ayy, dur, bana, bak, huu, imdat, yetiş, çık, gir, suss, ver, söyle v.s..

B- Tabii cümle kurmak: Araçlar üzerinde sözcükleri öğrenirken çocuklar, birleştirmeyi farkında olmadan yapıyorlardı. Zira sözcükler onların zihninde anlam kazanıyordu.

Fiilleri, sıfatları, zarfları, edatları, ünlemleri canlı olarak görene kadar tam cümle kuramadık. Sonra birleştirmeye çocuklar kendiliklerinden geçtiler.

Bir çocuk konuşmaya başlarken, demek istediği sözcüğü söyler, biraz duraklar, düşünür bozuk bir cümle ile dileğini anlatırdı. O cümleyi sınıfça beraber düzeltir, doğrusunu öğrenir söylerdik.

a - Cümle kurmaya çalışmak: Artık çocuklar kendiliklerinden cümleler kurmaya geçmişlerdi. Cümle kurmanın ihtiyaç haline geldiğini sezmişlerdi. Durumdan derhal faydalandım.

Önce cümleleri ben kurdum. Onlar da bana benzemek istiyorlardı. Kendi kendilerine cümleler kurmaya çalışıyorlardı. Bir hafta kadar birleştirme üzerinde çalıştık. Küçük büyük metinler hasırladım. Çocuklara metinleri ezberlettim. Metinlerin iyice bilinçleşmesi için canlandırma faaliyetleri yaptırttım.

1- Dramatize ve diğer derslerle türkçe öğretimini sağlamak: Çocukların yaramazlıkları çok Birbirleriyle vuruşurlar, oynaşırlar, oyunlar kurarlar. Bu hal ders dışında ve ders içinde de kendini gösterir.

Sınıfımda bir olay oldu. Çocuğun biri arkadaşına küt diye vurdu. Çocuk höngür höngür ağladı. Tam heyecanlanmıştı. Hemen yanına vardım.

— Ne oldu? diye sordum. Yanındaki arkadaşını gösterdi. (İşaret etti) Vurma hareketini yaparak «Bu mu vurdu?» dedim. Oradan başka bir çocuk «evet» öğretmenim dedi. Bu cümleleri sınıfça tekrar ettik.

Dramatize cümle kurmamıza çok yardım etti. Bu yolla cümleleri güzel, kolay, anlayışlı bir şekilde kuruyorduk. Çocuklar görerek somuttan, soyuta doğru gidiyor, kanıları kendileri yaratmaya çalışıyorlardı.

Bir gün hayat bilgisi dersindeyiz. Konu «Okula Gelmeden önce, Okuldan Çıktıktan sonra.»

Derse dikkatleri toplamak, ilgiyi artırmak için kısa bir öyküyle girdim. Ahmet «AAaaa» diyerek ağlıyordu. Düşmüştü. Başından kanlar akıyordu. Koştum, gittim, kaldırdım, elinden tutup okula getirdim. Başını temizleyip sardım.

O anda bir iki çocuk «Yazık olmuş, acıdım» diye seslendi. Bende: «Evet çok yazık oldu çocuklar» dedim. Kısa öyküyü anlatırken olayın gidişine göre kendime hareket veriyordum. Yerine göre yüzümü buruşturuyor, acıma tavrı takmıyordum. Jest ve mimikleri bol bol kullanıyordum.

Öykü bitti. Altı çocuğa baştan anlattırdım Canlandırmaya geçtim. «Dikkatli olalım. Ayağımızı başlara vurmuyalım. Kaldırımlardan yürüyelim. (Konuşuyorum, konuştuklarımı hareketlerle gösteriyorum.)

Sınıfın ortasını yol kabul ettik. Masanın birini de karatahtanın yanma koyduk. Dört çocuk kalkıp masanın çevresinde oturdu. İki kardeş, bir ana, bir baba.

Mehmet yerinden kalktı, (Mehmet kalktı) İbrik su ile doluydu Ahmetin kardeşi Ayşe İbriği varıp aldı. (Ayşe ibriği aldı.) Mehmedin eline su dökmeye başladı. (Kardeşinin eline su döküyor.) Mehmet suyu yüzüne götürüp, yüzünü yıkıyor .(Mehmet yüzünü yıkadı.) Yüzünü sildi. (Yüzünü sildi.) Yemeğini yedi. (yemeğini yedi.) Çantasını açıp kitapları koydu. (Çantasına kitapları koydu.) Yola çıktı, dikkatlice yürüdü, okula geldi. (Yola çıktı, okula geldi.) Sırasına oturdu, (sırasına oturdu.)

Böylece dört çocuk hareketleri yaptı, çocuklar da cümlelerle bu hareketleri ifadelendirdiler. Cümlelerin eksik yönlerini de ben tamamladım.

Hayat bilgisi ünitelerini çocuklar türkçeyi kavrayıncaya kadar böyle yaptık. Konularla ilgili araçları çevreden temin ettim.

Müzik çocuğun en çok sevdiği derslerdendir. Ahenk, ritm, güzel sesler çalışmada zevki ve isteği artırırlar. Müziğin sihirli havasına giren çocuklar ahenk içinde bir çok sözcükleri öğrenir ve kavrarlar.

Yolda giderken dam başlarında, sokaklarda, evlerde öğrettiğim şarkıları çocuklardan çok dinledim.

Türkçe derslerinde fişlerle cümleler öğrettim, resimleri anlattırdım, şiir ezberlettim, tekerlemeler söylettirdim.

Beden eğitimi hareketli bir ders olduğundan bu derste heyecanlı cümleleri çok kullanırdık.

Son devrede soyut kavramlardan birazı üzerinde durduk. Çünkü çocuk soyuttan tamamen uzaktır. Akıl, can, ruh, v.s.. Bunlar söylense bile çocuklar hiç bir şey anlamazlar. Soyut sözcükler üzerinde fazla durmadık.

Böylece iki ay türkçe öğretimi üzerinde çalıştık. Elimizden geldiği kadar öğretebildik. Zira bu yol sayesinde çocuklarım türkçe alışkanlığını, sözcükleri, cümle kurma yollarını bir hayli öğrenmiş oldular. Dileklerini yaşlarına göre güzelce anlatıyorlardı. Ve ben de bu çalışmalarımda gösterdiğim başarılardan dolayı derin bir mutluluk duyuyorum.

8.90. DOĞU İLLERİMİZDE TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

Nurettin ERGİN

İngilterede mecburi öğretim 5 yaşında, İsrail'de altı yaşında başlıyor; çünkü anadili öğrenmek için en uygun bu yaşlar, çocuk terbiyesinde en kıymetli tesirlere müsait bu yaşlar olduğu için.

Yedi yaşma kadar, anadili dışında dil konuşulan bir muhitte büyüyen çocuğu, yabancı dilin etkisinden kurtarmak mümkün değil. Bu mühim ciheti dikkate alan İsrail, İbraniceyi hâkim kılabilmek ve bunu anadil yapabilmek için bakınız nasıl hareket ediyor.

İsrail 3 yaşından 6 yaş arasındaki1 çocukların %70 ini ana okullarında toplıyabilecek bir teşkilât kurmuş. Ana sınıfının son senesi mecburi tahsil araşma alınmış ve sekiz, sene daha okutmak suretiyle yani dokuz senelik bir mecburi tahsili tatbik ediyor. Lisan öğrenmeğe en müsait çağ olan; 3 yaşındaki çocuğu ana okuluna alıyor. Tabiî bu okullar mecburi değil; fakat İsrail bu küçük çocukları öyle güzel besliyor, uyutuyor; eğlendiriyor, istirahatini temin ediyor ki herkes seve seve çocuğunu veriyor. Bu okullarda sıhhî bir murakabe olduğu için, çocukların sağlıkları da kontrol ediliyor. Bu okullarda, küçük çocukların terbiyesi üzerinde ihtisas yapmış lise derecesinde tahsil görmüş kızlar çalışıyorlar, saat 7.30 dan saat 17 ye kadar bu çocukları ana okullarında eğlendiriyorlar ve terbiye ediyorlar [1] Müddetin uzunluğu elbette dikkatinizi çekmiştir; İbraniceyi öğretmek için aile muhitinden çocuğu daha çok İbranice konuşulan muhitte yaşatmak lâzım.

Çocuk bir defa, yedi yaşma kadar bir yabancı dilin tesirine mâruz kalırsa, çocuğu bütün bir hayat boyunca bu tesirden kurtarmak imkânsız. Yedi yaş üzerine sekiz senelik bir mecburî ilkokul tahsili verilmiş, dahi olsa, çocuğun yedi yaşma kadar öğrendiği yabancı dili çocuğa unutturmak kabil değil. İsrail'in ana okullarına devam eden çocuk nispetinde, ne den dünyada başka milletlerin ulaşamadığı bir rekor olduğunun sebebi anlaşılıyor.

Doğu illerindeki türkçe konuşamıyan Türklerin imdadına, ancak ana okulları ve çocuk bahçeleriyle koşabiliriz. Lise derecesinde. (Ana okulu öğretmen okullar) açarak binlerce öğretmen yetiştirmek ve Doğu illerimizin kasabalarında serbest yatılı ve gündüzlü ana okullar açmak suretiyle işe: başlamak lâzımdır. Kız Öğretmenler bu okullarda toplu olarak çalışacakları, yatacak yerler bulacağı ve iaşeleri temin edileceği için kolaylıklar kazanmış olacaktır. Bu okullarda, çalışanlara, arzu ettikleri takdirde 18 sene sonunda maaşlarının %63 ü ile emeklilik hakkı ve bir senelik son maaş üzerinden ikramiye vadedilirse, bu okullara öğretmenlik rağbet görebilir. Japonya böyle bir usulle, ilkokullara öğretmen bulma sıkıntısı çekmiyor, İngilterede 1944 maarif reformu kanuniyle ilkokullarda sınıf mevcutları 40 dan 30'a indirilmiş olduğu mecburî tahsil beş yaşında başladığı ve mecburî öğretim 15 yaşına kadar olduğu için [2], ilkokul öğretmeni bulma hususunda sıkıntı çekilirken, Japonya böyle bir pratik usul ile [3], ilkokul öğretmeni bulmak hususunda sıkıntı çekmiyor. Birleşik Amerika bile ilkokul öğretmeni yokluğu ile karşılaşmaktadır.

III

«1950 senesinde nüfusumuz 21 milyon hesabiyle memleketimizde kürtçe konuşan Türklerin sayısı, 1,879,265, arapça konuşan Türklerin sayısı 300,587 idi. (Türkiyede büyük çoğunluğun ana dilinin türkçe olması, Birleşik Amerikaya ve İsviçreye göre mânevî yoğunluğumuzda üstünlük yaratıyor.»

Doğu illerimizde çocuk kreşlerini, ana okullarını iyi kurabilirsek ve burada çocuk ölümlerini azaltan sıhhî bir murakabe tesis edersek, halk seve seve bu okullara rağbet gösterir. Bu illerde İngilterede olduğu gibi beş yaşından itibaren de mecburi tahsil sistemini ve üç dört yaşında çocuklar için ise, ana okullarını câzip bir hale getirerek çocuk velilerinin kendi arzulariyle çocuklarını ana okullarına vermelerini temin edersek, Doğu illerimizde, yirmi beş sene zarfında türkçemizi yaymak ve anadil haline getirmek mümkün olur.

Dipnotlar:

[1] Liéducation dans le monde - Unesco Sayfa:(438 - İsrail) (Japonya: (464 - sayfa).

[2] La Pénurie de Personnel Enscignant Primaire Unesco, 1963 İngiltere: Sayfa: XXII. 162. Japonya: (Sayfa: XI).

[3] Sosyoloji - Osman Pazarli - Sayfa: 96.

Emekli Öğretmen Dergisi, C.5, S.54, Kasım 1963, s.13-14

3.91. OKULLARDA TÜRKÇE DERSLERİ

M. Necmettin HACIEMİNOĞLU

Her aydın insanın, ana dilini, nazarî olarak değilse bile tatbikat ve kullanılışta, başlıca incelikleri ile bilmesi kadar tabiî bir şey olamaz. Bir dili başlıca incelikleri ile bilmek ise, onun bütün ifade gücünü ve imkânlarını gerektiği zaman, doğru ve yerli - yerinde kullanmak, zengin mânâ inceliklerini- değerlendirmektir.

İhtisas sahası ne olursa olsun, her aydından bu beklenir.

Bu bilgi, insana zihninde bulunan bütün duygu ve düşünceleri hem eksiksiz ve artıksız, hem de her türlü yanlış anlaşılma ihtimalinden uzak olarak ortaya koyma imkânını sağlar. Zira ister küçük bir makale veya hikâye, ister büyük bir ilmî veya edebî eser söz konusu olsun, yazarın başarısı dili iyi kullanmasına, dilin sahip olduğu mânâ inceliklerini ve imkânlarını hakkiyle değerlendirmesine bağlıdır.

İnsan bu bilgi ve yeteneği, ancak, küçük yaşta başlayan ve uzun süren ciddî bir eğitimle elde edebilir. Böyle ciddî ve uzun sürecek bir eğitim sistemini de ancak okul müessesesi gerçekleştirir. Onun içindir ki bir ülkede ana dilini doğru yazan aydın nisbetinin azlığı, okulların bu vazifelerini lâyıkiyle yapamadıklarını gösterir.

Acaba bahsettiğimiz bu konuda bizim okullarımız vazifelerini başarı yapmakta mıdırlar?

Bilindiği gibi yurdumuzda bütün yüksek öğretimin temelini teşkil eden on bir yıllık ilk ve orta öğretim okullarının gayeleri arasında, her gencin türkçe iyi bilen ve düzgün yazan bir aydın olarak yetiştirilmesi hususu da vardır. Bu gayenin kâğıt üzerinde unutulmayıp, gerçek halini alması için Millî Eğitim Bakanlığı lüzumlu ve yerinde bâzı tedbirler de düşünmüştür. Meselâ bütün ilk ve orta dereceli okulların ders programlarında, türkçe-kompozisyon veya edebiyat-kompozisyon dersleri, ayrılan zaman süresi bakımından, en büyük yeri işgal eder. Haftalık ders dağıtımında, dâima, türkçe dersine diğer derslerden daha çok yer ve önem verilmiştir. Meslek okullarında da, bir çok kültür dersleri program dışı bırakıldığı halde, türkçe derslerine dokunulmamıştır. Gene bu cümleden olarak, sınıf geçme ve bütünlemelerde türkçe iki

ders sayılır. Yâni türkçeden bütünlemeye kalmak iki ayrı dersten bütünlemeye kalmağa bedeldir. İlk okul bitirme imtihanlarında türkçeden orta derece alan öğrenci mezun olamaz. En az iyi derece alması lâzım gelir. Ayrıca her türlü müsabaka, parasız yatılı, burs ve seçme imtihanlarında, imtihana esas teşkil eden derslerden biri, mutlaka, türkçe - kompozisyondur. Bütün bunlara ilâve olmak üzere, öğrencilerin ana dillerini düzgün yazmalarını, meramlarını yazılı olarak rahatça anlatmalarını temin için Millî Eğitim Bakanlığı sadece türkçe öğretmenlerini değil, diğer bütün öğretmenleri de çocukların dil yanlışlarını düzeltmekle görevlendirmiştir. Türkçe yanlışı yapan öğrencilerin, konu hangi derse ait olursa olsun, notunun kırılması emredilmektedir.

Yukarıda kısaca belirtmeğe çalıştığımız hususlar Millî Eğitim Bakanlığının da dil meselesinin önemini kavramış olduğunu gösterecek mâhiyettedir. Ancak mesele kâğıt üzerinde ve nazarî olarak böyle müsbet yolda, görüldüğü halde gerçekte ve tatbikatta asla öyle değildir. Yani açıkça söylemek lazımsa, okullarımız, öğrencileri ana dilini yeteri kadar bilen birer aydın olarak yetiştirmekten âciz ve uzaktır. Bugün herkes bilir ve kabul eder ki, yurdumuzda, yüksek öğrenim yapmış pek çok aydın kişi kendi ihtisas sahası ile ilgili ufak bir konuyu rahat, düzgün ve açık bir dille yazmakta hayli güçlük çeker. Bunda başarı gösterenler, her meslek mensubu içinde oldukça azdır. Bir mahkeme ilânımı, bir noter senedini, bir banka mektubunu, bir doktor veya mühendis raporunu anlamakta, işte bu türkçe noksanlığı yüzünden, gerçekten bâzan güçlük çekeriz. Meselenin daha da acı tarafı, bütün bunların, değiştirilmesi mümkün almayan birer klişe kabul edilmesi ve anlaşılmazlık vasfının tabiî karşılanmasıdır. Oysa ki yukarıda saydığımız bu şeylerin böyle içinden çıkılmaz klişeler halinde yazılmakta devam etmesinin asıl sebebi, o meslek mensuplarının kalıplaşmış «formül» ün dışına çıkacak kadar olsun türkçe bilmeyişleridir. Zira her aydının, zihninde tasarladığı bir görüş veya düşünceyi, istediği şekilde yazılı olarak ortaya koyabilmesi îcab eder. Başkaları tarafından tesbit edilmiş hiç bir klişe onu bağlamamalıdır.

Yalnız bu arada şunu da belirtelim ki, bir dili «doğru yazmak» başka, «güzel yazmak» başkadır. «Güzel yazmak» sanatçının işidir ve bu, özel kabiliyet ister. Böyle bir özel kabiliyetin ise herkeste bulunamıyacağı aşikârdır. Bizim bahis konusu ettiğimiz ise «doğru yazmak» tır. Bir dili doğru yazmak için de insanda özel kabiliyet olması şart değildir. Küçük yaştan başlayacak sistemli bir öğretim ve mümarese ile düzgün yazma alışkanlığı kolayca elde edilebilir. Nasıl ki her insan az-çok konuşur, fakat ancak özel

kabiliyete sahip bulunanlar «hatip» vasfını taşır. Hatiplik sonradan kazanılamaz ama, düzgün konuşma alışkanlığı çalışmak suretiyle elde edilebilir.

Büyük aydın çoğunluğunun türkçe bilgisinden, yahut başka bir deyişle düzgün ve rahat yazma alışkanlığından mahrum bulunduğunu böylece tesbit ettikten sonra, bunun sebepleri üzerinde de kısaca duralım.

Genel olarak bilinir ve kabul edilir ki, bir cemiyetin fertlerinde görülen her türlü bilgi ve kültür noksanlığından o memleketin öğretim müesseseleri sorumludur. Öyle ise aydınlarımızın türkçeyi iyi bilmemelerinden sorumlu olması gereken müesseseler de bizim okullarımızdır. Ve bilhassa orta okullarla liselerimizdir.

Altı yıl gibi uzun bir süreyi içine alan ve öğrencilerin tam öğrenme çağına iyi alışkanlıkları kolayca elde edebilecekleri çağa rastlayan orta öğretim okullarındaki türkçe dersleri, maalesef çocuklara hiç bir müsbet alışkanlık kazandıramamaktadır. Bunun, bu başarısızlığın, şüphesiz çeşitli sebepleri vardır. Bu sebeplerin bir kısımı, daha uzun zaman giderilmesine imkân görülmeyen maddî zaruretlerdir: Sınıfların çok kalabalık oluşu, yeter sayıda ve istenen vasıfta meslekten yetişmiş öğretmenin bulunmayışı... gibi. Diğer bir kısım sebepler ise giderilmesi veya düzeltilmesi daha az zamana ihtiyaç gösteren hususlardır. Öğretim, usûlünün sakatlığı, müfredat programının eksikliği ve ders kitapları muhtevasının hem yetersiz, hem de ilmî yanlışlarla dolu oluşu... gibi.

Bütün bu sebepler böylece tesbit edildikten sonra, her biri üzerinde ayrı ayrı durup, yetkili organ ve müesseselerin dikkatini çekmek lâzımdır. Bunlardan kitapların muhtevası, öğretim metodu ve müfredat programı ile ilgili hususların, ciddî bir gayretle, kısa zamanda halledileceğine kaniiz.

Bir başka yazıda teferruatı ile, bu hususlar üzerinde durulacaktır.

Türk Kültürü, C.1, S.8, Haziran 1963, s.16-18

3.92. EDEBİYAT ÖĞRETİMİ (BİR MEKTUP)

Şevket YÜKSEL

Sayın Yaşar Nabi,

Bugün, önemle üzerinde durulması gereken bir sorun karşısında bulunuyoruz.

Hepimizin yıllar öncesinde bildiğimiz, oysa, yaşadığımız günde bile çözüm yoluna girmemiş olan bir konu bu.

Varlık Dergisi'nin eski sayılarını karıştırırken 1951 yılı 372. sayıda "Edebiyat Öğretimi" adlı bir yazınızı gördüm. Benim, lise çatısı altında bir öğretmen olarak bugün düşünebildiğim konuyu meğer siz 1951 de "Varlık Dergisi'nde", daha sonra da "Yıllar Boyunca" adlı yapıtınızda yayımlamış bulunuyorsunuz. Sizden, ayrı olarak da aynı konuda yazanlar olmuş. O günden bu yana, yazılan yazılmış, çizilen çizilmiş, ne yazık ki, bu eksikliğin giderilmesi üzerinde hiç kimse durmamış. Tüm kulaklar kapalı kalmış bu düşünülere.

Edebiyat öğretimi ile görevli bir kişi olarak, benim, sizden farklı diyeceklerim olmıyacak bu konuda (hoş görün). Ancak, eski yaranın iyileşmeden aynı kaldığını belirtmekten öteye geçmiyecek düşünülerim.

Lise ve dengi okullarımız, edebiyat yönünden bir çıkmazın içinde. Yüzbinlerce genç, program ve konuların yerinde sayan sakatlığı yüzünden, edebiyattan gerçek paylarını almadan okul bitirmiş oluyor. Bu durumu içinde duyan öğretmenlerin acıları büyük. Neylersin ki, elden bir şey gelmiyor. Öğretmenin, kendi kişiliğini kullanarak bu işi halletmeye kalkışması ancak program dışına çıkmasiyle olacak.

Oysa, kalıp güçlü yırtıp atamıyor öğretmen onu. Sorumlu duruma, düşmek korkusu var herşeyden önce. Eli-kolu bağlanmış öğreticinin.

Elde bulunan edebiyat kitapları içinde, üzerinde durmaya değmiyecek, bekleneni vermiyecek konular dolu. Birkaç yıl bile, yaşamadan ölüme sürüklenen kitaplardan alınan metinler, şiirler üzerinde aylarca durmak ne verir bugünün gençlerine bilmem…

O kalın edebiyat kitaplarında, ayrıca çağımız edebiyatına ait pek az özlü örnekler göze çarpıyor. Konuların çoğu, Tanzimat öncesi ve Tanzimat Edebiyatına bağlı kalmaktadır. Bu örneklerin, gerçekten anlaşılabilmesi için ayrıca Osmanlıca, Arapça, Farsça'nın bilinmesi gerekmektedir. Öğrenci, anlamını çözemediği metinlerden öylesine bir tiksinti duyuyor ki, bu tiksinti onu ancak sınıf geçmeye ulaştıracak, verimsiz bir çalışmaya sürüklemiş oluyor.

Tecrübelerin gösterdiği çıkar yol şu: Dilini iyice anlıyamadığımız edebiyat devirlerinden az sayıda örnekler almak, bu örneklerin incelenmesi ile o devirlerin sanat anlayışını belirtmek gerekiyor. O devirlere ait tüm yazarlar, ele alınacak olursa, işin içinden çıkılacak tarafı kalmıyor. Kurtuluş yolumuz edebiyat konularına sevgi ile eğilmeye bağlı kalıyor.

Öyle bir program değişikliği; buna bağlı öyle edebiyat kitapları hazırlanmalı ki, Batı Edebiyatı ve edebiyatımız alanında gençlerimiz sanat zevki ile dolabilsin.

Edebiyat derslerinin çocuklarımıza güzel düşünmek, düşündüklerini güzel ifade edebilmek alışkanlığını vermesi gerekir. Öğrenciler, bu koşullar içinde kelime ezberlemekten metnin anlamına, derinliğine inemiyor.

Mecazlar, istiâreler, teşbihler, buna bağlı edebî sanatların öğretimi konusunda harcanan zamanlar, kafa şişirmekten öteye gitmiyor. Bugünün edebiyat anlayışı karşısında, bu sanatlara özenti ile yer vermeye çalışmanın edebiyatsızlık olduğu bilinen bir gerçektir. Öbür yandan, edebiyatımızda kendiliğinden ölmüş bulunan aruz ve hece vezinlerine ayrılan zaman, sinirleri bozacak kadar sıkıcı oluyor.

Öğrencilerimiz, yaşamıyan bir edebiyatın Yıkıcılığı, kuruluğu içinde ezilip gidiyor. Aruz vezni diye bir yol tutturmuşuz, yazılı sınavlarda bile başka sora yokmuş gibi, kalıp çözdürüp duruyoruz. Program ve ders kitaplara uyacak olursan işi gücü bırak, aylarca çürük kalıplar öğret dur. Öbür yandan da kalıpçılığa dayanan zihniyetin sökülmesini gerekli gör.

Liselerde edebiyat dersi yanında, ayrıca bir de kompozisyon dersi var. Öğrenci çoğunluğu, yapılan sınavlarda kompozisyondan başarılı olamıyor. Oysa, kompozisyon

edebiyatın içinden fışkıran, özünden doğan bir konudur. Diyelim ki, öğrenci edebiyat dersinde, edebî sanatları ezbere biliyor, vezin kalıplarını buluyor, Arapça, Farsça, Osmanlıca kelimeleri ezberlemiş, ama düşüncelerini düzgün ifade edemiyorsa, bundan ne çıkar?

Gençlerimizin, edebiyat yönünden gelişmeleri için program ve elde bulunan kitapların olumlu bir düşünce ile mutlaka değişmesi gerekmektedir. Edebiyatın, herşeyden önce insanın tinsel varlığında hoşa giden büyük etkiler uyandırması gerekir. Zevke dayanmıyan, salt bilgi vermeye yönelen bir edebiyat düşünmeli, bu alanda en hatalı düşünce çıkmazlarına saplanmak olur.

Örnek bir gül bahçesine girdiğimizde, renk, koku, şekil, anlam bütünlüğü karşısında kendimizden geçercesine ne denli hoşlanıyorsak, edebiyat konularında da bu duruma girebilmeliyiz. Okumanın zevkini içimizin derinliğinde duymadıkça, edebiyat bahçesini de görmemize imkân olmaz. İşte, liselerimizde okunan edebiyatın da bu derin zevki duyuracak özellikle olması önde gelen dileğimizdir.

Gençlerimiz, okumuyor. Kitap, gazete, edebiyat ve sanat dergilerinden okuyanlar çok azınlıkta. Onları bu konuda suçlamak doğru olmaz. Onların daha okul sıralarında okuma zevkini köreltecek, hattâ bu duyguyu nefrete çevirecek özellikte olan, program ve kitap tertibinde aramak gerekir eksikliği.

Edebiyat, iç varlığımızda iyiyi, doğruyu, güzeli doğuracağı gibi, düşünce ve duygu ortamının gelişimi içinde de toplumsal gücümüzü sağlamca yoğurmalıdır. Edebiyat yönünden gerileyen bir toplumda, öz varlığın taşıyacağı değer ve güzellik te ortadan kalkmış sayılır.

Liselerimizdeki edebiyat öğretimi, bu değişmiyen bozuk tempo içerisinde giderse, ulusumuz adına yitirdiklerimizin acısını daha çok yıllar çekeriz.

Saygılarımla.

Şevket YÜKSEL

Varlık, S.618, 15 Mart1964, s.7

3.93. TÜRKÇE VE DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİ

Muharrem ERGİN

İnsanda umumiyetle devrini beğenmeme, yaşadığı zamandan şikâyet etme temayülü vardır. Bu eskiden beri böyle olagelmiştir. Eski eserlerde zamanlarından şikâyeti dile getirenlerin sızlanmalarını okudukça, insan âdeta asırlar boyunca hiçbir şeyin değişmemiş olduğu hissine kapılır. Bunun yanında maziyi hasretle anmak, geçmiş zamana imrenmek de insan oğlunun tabiî bir zâfını teşkil eder. Hayalde her şey güzeldir. Geçen zaman zihinde daha çok güzel tarafları ile yaşayan tatlı bir hâtıralar zinciri hâlinde uzayıp gider.

İnsandaki bu temayülü biliyor ve şimdi burada dil bilgisi öğretimini ele alıp bu öğretimden şikâyete hazırlanırken kendimi asla bu temayüle kaptırmadan yazıya başladığımı okuyuculara temin etmek istiyorum. Evet, tek kelime ile dilbilgisi öğretiminin bugünkü durumu kötüdür. Bunda hiçbir mübalâğa, hiçbir kötümserlik, hiçbir karamsarlık yoktur. Tersine, mesele bütün eğitime tesiri bakımından bugün derhal tedbir almayı icabettirecek kadar fecî ve yürekler acısı bir manzara arzetmektedir.

Son yıllarda yapılan üniversiteye giriş imtihanlarından birinde bir sayfalık bir kompozisyon yoklaması da vardı. Ben o imtihanda hisseme düşen 150 defter okudum. Bu 150 defterdeki 150 kompozisyon içinde kaba cümle yanlışları olmayan, doğru cümlelerle yazılmış bir, amma tek bir yazı yoktu. Bu, liseyi bitiren Türk çocukları ana dilleri ile doğru olarak bir sayfalık bir yazı yazamıyorlar demekti.

Gerçekten bu böyledir. Bugün Türkiye'de artık lise mezunları ana dillerini doğru olarak kullanamıyorlar. Artık lise tahsili, liseyi bitirinceye kadar devam eden 11 yıllık ilk ve orta öğretim, gençlerimize ana dillerini dahi doğru olarak kullanma imkânını sağlayamamaktadır. Yani lise tahsili artık doğru dürüst bir okuma yazma veremez hâle gelmiştir.

Münevverliğin ilk şartı ve belki de başlıca ölçüsü ana diline hâkim olmak, onu sözde ve yazıda doğru kullanabilmektir. Böyle olunca bizde lise artık münevver insan yetiştiremiyor demektir. Lise mezunlarımız ne sözde, ne de yazıda Türkçeye hâkim olabilmektedirler. Bunu yalnız yukarıdaki kompozisyon imtihanı gibi bir iki misalden çıkarmıyor, her yıl üniversitede karşımıza gelen talebelerin durumlarını görerek yakından biliyoruz. Talebelerin Türkçeye hâkim olamamaları, ana dillerini hakkıyla kullanamamaları iki şekilde ortaya çıkmaktadır: 1. Konuşmaları düzgün değildir, 2. Türkçeyi doğru yazamamaktadırlar.

Konuşmada görülen aksaklık bilhassa telâffuz üzerinde toplanmakta, bu da ya şive telâffuzu veya yanlış telâffuz şeklinde görünmektedir.

Şive aksaklığı taşra çocuklarında, Anadolu'nun ve Rumeli'nin çeşitli ağızlarının konuşulduğu bölgelerden gelen talebelerde görülen haldir. Herkesin kendi bölgesinin ağzı ile konuşması aslında tabiî ve bir dereceye kadar normal görülebilir. Fakat bu, geniş halk tabakaları için böyledir. Münevver adam, tahsilli adam, kendi bölgesinin ağzı ile değil, memleketin umumî edebî dili konuşan, konuşması lâzım gelen insandır. 11 yıllık ders kitaplarından, okul sıralarından, öğretim hayatından beklenecek ilk şey talebenin ağzını kültür diline çevirmesidir. Bunu yapamıyan bir tahsilin vazifesini yerine getirdiğini kabul etmeğe imkân yoktur. İşte bugün bizim ilk ve orta öğretimimiz bu, ağızlan edebî dile çevirmek vazifesini yerine getirememekte, lise mezunlarının büyük bir kısmı kültür dilini konuşamamaktadırlar.

Yanlış telâffuz ise taşralısı, İstanbullusu, köylüsü, şehirlisi ile bütün talebe zümresini içine almaktadır. Bu telâffuz bozukluğu da bir Türkçe kelime, kelime grupları ve cümlelerin, yanlış vurgulanması, bir de Türkçeye girmiş yabancı asıllı kelimelerin yanlış söylenmesi şeklinde tezahür etmektedir. Edebî dil, umumî dil, hattâ umumiyetle dilin kendisi sadece doğuştan bir hançereye sahip olmakla değil, sunî bir gayretle, hançereye kazandırılacak tekrara ve terbiyeye dayanan bir alışkanlıkla elde edilen bir nesnedir. Bu alışkanlığı ise okullar kazandırır. Fakat bugün ilk ve orta öğretim bu alışkanlığı katiyen kazandıramamakta ve lise mezunu tabiî hançeresini kontrol altına almış olmaktan çok uzak bir şekilde karşımıza çıkmaktadır. Talebe bu başıboş hançere ile bir yandan Türkçe unsurları yanlış vurgulamakta, bir yandan da Türkçe asıllı olmayan kelimelerin başını gözünü yarmaktadır. Bu bozuk telâffuz, bu yanlış konuşma

şüphesiz bugün yalnız talebe sınırları içinde kalmamakta, dalga dalga yayılarak bütün yurdu sarmış bulunmaktadır. Bunun en belirli örneği de radyolarımızın insana kulak yolu ile işkencenin ne olduğunu göstermek istercesine ısrarla tekrarlanan ve Türkçenin yapısı, mânası ve musikisi ile bütün dehasını altüst eden fukara dilidir.

İşin yazı dili cephesi, talebenin yanlışsız yazı yazamaması, doğru cümle kuramaması ise büsbütün faciadır. Tahsilsiz, yalnız ilkokul tahsili yapmış veya şöyle böyle okuma yazmış insanlar vardır. Bunların dile hâkimiyetleri alelâde görüşme ve konuşmada pek belli olmaz. Ana dili olarak günlük konuşma diline sahiptirler. Sokakta, evde karşı karşıya rahat rahat konuşursunuz. Meselâ ilkokuldan ayrılmış bir İstanbul çocuğunu düşününüz. Mahdut konuşması ile karşımızda düzgün bir dile sahip görünür. Fakat bir de kalemi eline edip bir sahifelik bir yazı veya mektup yazsın, o zaman her cümlede Türkçeyi nasıl bozduğunu hayretle görürsünüz. Demek ki, konuşmak başka şeydir, yazmak başka şey. Yazmak için ayrı bir dil terbiyesine ihtiyaç vardır. Bu ihtiyacı ise okullar karşılar. İşte bugün lise mezunu Türkçeyi doğru dürüst yazamadığına göre demek ki ilk ve orta öğretim müesseselerimiz çocuklara ana dili ile yazı yazma terbiyesini de verememektedir.

Bu hazin manzara karşısında ürpermemeğe imkân yoktur. Düşüncenin, her türlü fikrin ve bilginin temeli dil olduğuna göre, ana dili böyle olan bir eğitim sisteminin umumî seviyesinden artık ne bekliyebiliriz? Lisede tamamlanan 11 yıllık bir tahsil hayatının Türkçe bakımından bu kadar acıklı bir durumda olması memlekette her kademedeki dil bilgisi öğretiminin ne kadar bozuk bir durumda bulunduğunu açıkça göstermektedir. Bugün Türkiye'de hüküm süren dil kargaşalığının, ortalığı kasıp kavuran başıboşluğun, ölçüsüzlüğün, uydurmacılığın, kısaca dil şuursuzluğunun gerçek sebebi de bu bilgisizlik ve dilbilgisi öğretimindeki bu bozukluktur.

Dilbilgisi öğretimindeki bu sakatlığın, eksikliğin ve yetersizliğin müfredat programı, öğretmen, tatbikat ve ders kitapları ve bunların üstünde bütün eğitim sistemimizle ilgili çeşitli sebepleri vardır. Bu sebeplerle dilbilgisi çıkmazından kurtulmamızın çarelerini ve bu yolda alınacak tedbirleri başka bir yazıda ele alacağım.

Türk Kültürü, C.2, S.18, Nisan 1964, s.76-78

3.94. LİSELERİMİZDE EDEBİYAT ÖĞRETİMİ

Tahir ALANGU

Liselerde edebiyat öğretiminin yetersizliği sorunu, genel olarak liselerin eğitim ve öğretim yetersizliğinin bir yönüdür. Varlıklı ve aydın aileler çocuklarını yabancı okullara ve kolejlere bundan veriyorlar, üniversiteler giriş sınavlarını bundan dolayı açıyorlar, Millî Eğitim Bakanlığı «Tevhid-i Tedrisat Kanunu» nun ilkelerine aykırı olarak öğrenci sayısı sınırlı, maddî imkânları daha geniş tutulan yabancı dille öğretim yapan kolejleri bu yüzden açıyor. Uzaktan, yakından liselerle ilintisi olanlar bu yetersizlikler üzerinde birleşiyorlar. Aslında çok karışık, çözümlenmesi çok kökten tedbirlere bağlı olan bu sorunun içinde tek başına bir ders konusunun ele alınarak düzeltilmesi, verimli ve başarılı yollara konulması elbette düşünülemez. Biz burada liselerimizde edebiyat öğretiminde görülen aksaklıkların nedenleri üzerinde durarak, sorunun bir yanını aydınlatmaya çalışacağız.

Liselerin edebiyat dersleri müfredat programının bu günkü şeklinin başlangıcı İkinci Dünya Savaşından önceki yıllara çıkıyor: O sıralarda kronolojik bir düzenle çağlara ve kültür değişmelerine uyularak, başlangıçtan günümüze doğru edebiyatımızın gelişmeleri «Edebiyat Tarihi» usulleri ile inceleniyordu. Edebiyatımızın gelişmeleri ve değişmelerini, kaynaklardan bizi Anadoluya ulaştıran dil ve edebiyat eserlerinin verilerine bağlanarak, dil evrimi, uygarlık ürünlerini zaman ve bize yakın yerlere göre incelerken, öğrencileri, üniversitelerimizde de izlenen aynı usule göre yetiştirebiliyorduk. Okutulan metihler ve tanıtılan yazarlar tarihi bir evrim içinde belli bir yere ve birbirine bağlanan değer yargılarına oturtuluyor, gençler edebiyatımızı bütünü ile kavrıyabiliyorlardı. Bu usulün büyük bir sakıncası olduğu denemelerle anlaşılmıştı. Öğrenciler, metinlerin dışında ayrıca bir edebiyat biliminin bulunduğu kanısına kapılıyorlar, öğretmenler de metinleri bir yana bırakarak sürekli ve bezdirici bir tarih öğretimine bağlanıyorlardı. Edebiyat öğretiminde amaç metinlere ulaşmak, metinlerin değerlerini çözümleme yolu ile kavramak olmalıydı. İlk hamlede müfredat programındaki zaman ve devir sırasının altı üstüne getirildi. Ayrıca müfredatın sınıflara bölünmesinde usul değiştirildi. Şimdi artık 8 üniteye ayrılan Türk Edebiyatından seçilen yazarlar ve metinler, hangi amaca ulaşılacağı üzerinde belli ilkeler ortada bulunmadığı

için, yalnız yukarıda belirtilen eski düzeni parçalama amacına bağlanılarak alınıyor, sıraları altüst ediliyor, sınıflar arasında bölünüyordu.

Müfredat, İkinci Dünya Savaşından sonra da sözde «metinlere bağlı kalınarak», edebiyat tarihinden de «vebadan kaçarcasına tiksinerek» yeniden düzenlendi. Aslında buna aynı kargaşalığı arttırma yoluna gidildi diyebiliriz. Yıllardanberi uygulanan bu düzeltilmiş müfredatın amaçlarını gösteren açıklama kitabı henüz yayınlanmadı. Yapılan soruşturmalardan bu müfredatı uygulamada büyük güçlüklerle karşılaşıldığı anlaşılmaktadır.

Bu güçlüklerin büyük bir kısmının, liselerin bu gün içinde kıvrandıkları şartlardan geldiği, artan öğrenci kalabalığının bu zorlukları yıldan yıla arttırdığı, öğretmenler arasında gittikçe daha belirli bir hâle gelen bezginliklerin de sorunun herkesi ezici olmağa başladığını göstermekle birlikte, bu konuda en önemli engelin müfredattan geldiğini söylemeliyiz. Bundan dolayıdır ki, burada daha çok liselerde uygulanan edebiyat programlarındaki yetersizliğin hangi noktalarda belirdiğinden söz edeceğiz.

Bu günkü edebiyat programlarında «eski edebiyat» ünitelerinin diğerlerine bakımla çok geniş ölçüde tutulduğu, diğer ünitelere daha az yer ayrıldığı göze çarpıyor. Bundan dolayıdır ki, öğrenciler, dil, dünya görüşü, muhteva bakımlarından kendi çağlarına çok uzak, doğrudan doğruya ilintileri bulunmıyan metinlerle gereğinden fazla uğraşmak zorunda kalıyorlar. Eski edebiyat metinlerinin her yıl tekrar tekrar karşılarına çıkması, bir kaç kere aynı şahsın ele alınarak her yıl işlenmesi de öğrencileri bezdiren bir etki bırakıyor. Öğrenci psikolojisi, sınıflar değiştikçe devirlerin de, yazarların da, metinlerin de değişmesine yatkın özellikler taşır. Eski edebiyatın sıkıcı, bastırıcı, bezdirici bir yılgınlık uyandırmasının diğer sebebi de bu konuların yılın başına alınması, öğretmen ve öğrenci şevkinin en verimli devrinin zaman bakımından bu edebiyata hasredilmesidir. Yıl sonunda yeni edebiyata sıra geldiği zaman, ne öğretmende, ne öğrencide bunları okuyup anlamağa gayret kalıyor, ne de yoklamaların sıkıştırması yüzünden kimse de arzu. Üstelik eski edebiyat ünitesinden seçilen metinlerin de çağımız ihsanlarını ilgilendirecek nitelikler taşımasına dikkat edilmiyor. Bâzı hâllerde de ders kitaplarına yazarının kendi kişisel eğilimlerine uygun metinler seçiliyor. O zaman, öğretmenin kendisinin bâzı yeni ek metinler hazırlaması gerekiyor ki, Türkiyenin

heryerinde, her öğretmenin bu işi başarabilmesi mümkün olmuyor. Diğer taraftan, öğrencilerin, kitabın yardımı ile ne metinleri anlamaya, ne de onların yazarları ile olan kişisel bağlantılarına, metinleri çağlarına bağlıyan sorunlara ulaşamadıkları, okunan metnin bu günün çocuğu için boşlukta, belli bir yere basmadan kaldığı görülüyor. Çocuk o metnin ne de dil gelişmelerine, ne de muhtevasındaki unsurları devirlerine, hepsinden önemlisi bu günün gerçeklerine bağlıyan nedenlerine ulaşamıyor. Öğretmenlerin çoğu da bu eksikleri çeşitli nedenlerle tamamlıyamıyor, veya tamamlama imkânlarını bulamıyorlar, ilkeleri ve amaçları belli olmıyan, zaman sırası, ünitelerin orantıları altüst edilmiş bir programa uyularak hazırlanan kitaplara dayanılarak yürütülen öğretim, gençleri metinler yolu ile Türk Edebiyatının tümünü ve sorunlarını kavramağa değil, ezberciliğe götürüyor.

Kısaca özetlemek gerekirse, öğrenciler, eski edebiyatın üç yıla bölünerek, tekrarlanarak, kitaplara da süreli olarak başyeri almasından hoşlanmıyorlar bunları kerhen ezberlediklerini, sonra da derhal unuttuklarını, kendilerine birşey katmadığını iddia ediyorlar. Onlara göre eski edebiyatın bu kadar geniş ölçüde, hem de üç yıl tekrarlanarak okutulması «bezdirici ve engelleyici» dir. Bu edebiyatın;

a. dilini, b. muhtevasını, c. bu günün gerçekleri ve Türkiyenin sorunları karşısında ne işe yarıyacağını, ç. kendilerine hangi yetenekleri kazandıracağını anlamıyorlar. Hepsinden önemlisi hepsini ayrı ayrı okuduklarından zaman ve mekân içinde bir yere ve değere bağlıyamadıklarını iddia ediyorlar. Edebiyat öğretimi bu günkü hâlile öğrencileri metinler yolu ile ne bir yazan, ne bir eseri, ne bir devri, ne de Türk edebiyatının bütününe bağlı temel sorunları, dil evrimini kavramağa ulaştırmıyor. Bunun bir nedeni de bu soy öğretimde kitaplardaki metinlerden asıl metinlere götürecek hazırlıkların yapılmamış olmasıdır. Öğrenciler ve öğretmenlerin ellerinde veya sınıflarında hazırlanmış metinlerin tam kolleksiyonları yok. Ancak bir iki yazarın eserini öğrenci seviyesine uygun olarak hazırlanmış olarak bulabiliyorlar. Aslında metinle öğretim demek, gençlerin kitaptan, hocadan ve dersteki açıklamalardan ana kaynaklara ulaşmaları demektir. Bu program bu hâlile uygulansa, öğrenciler de eğilimlerine aykırı olmakla birlikte kendilerini zorlıyarak öğrenseler bile, yine dar anlamlı bir ezberciliğin sınırlarını aşmış olmıyacağız. Çünkü metinle öğretim, takımlar halinde hazırlanmış metinler ve el kitaplarının sınıfta hazır bulunmasını gerektirir. Üstelik bu gün yeni öğretimde edebiyat kitabı diye de birşey kalmamış, okutulması gereken metinlerin ayrı baskılarının hazırlanmasına gidilmiştir.

Konuların çok çeşitli ve karışık sıralanması ve okutulması da öğretimi güçleştiriyor. a. İslâmdan önce, b. İslâmdan sonra, c. Tanzimat, ç. Servet-i Fünun, d. Millî Edebiyat, e. Cumhuriyet devri, f. Halk edebiyatı, g. Batı edebiyatı gibi sekiz büyük üniteyi hangi ölçülerle seçip, neye göre sıraladıklarını, ne öğretmenler, ne de öğrenciler anlıyabiliyorlar. Bu kargaşalığın içinde ne kültür gelişmelerini, ne de devirlere bağlı toplum ve dil gelişmelerini izlemek, kitabın öğretemediklerini, gerekli bağlantıları kurarak anlatmak, öğrencilere de kavratmak imkânları kalmıyor.

Aslına bakılırsa, öğrenciler, haklı olarak daha çok Tanzimattan sonraki edebiyatımıza karşı ilgi duyuyorlar. Batı edebiyatını da bu edebiyatla ilgileri açısından öğrenmek istiyorlar. Meselâ bir Virgilus veya bir Seneca'ya karşı fazla bir ilgi duymuyorlar. Eski çağların daha kısa ölçüde verilmesine karşılık yeni Türk Edebiyatını daha geniş ölçüde, tanımak istiyorlar. Eskilerden yalnız çağımıza, bu günkü canlı halk kültürü ve millî kültürümüze ışık tutan eserler üzerinde durulmasını istiyorlar. Bu bakımdan programdaki yazarların da, eserlerin de yeni bir değerlendirmeden geçirilmesi gerekli oluyor. Seçilecek eski metinlerin daha ilgi çekici olmasından başka, belki de kendi çağlarında, hiç de önemli sayılmıyan başka yazar ve eserlerin programa alınması gerekecektir. Eski edebiyat, eski çağlara bağlı değer yargıları ile çağımızın gençlerine kabul ettirileceğine, çağımızın değer ölçülerini eski çağ edebiyatlarına uygulamak hiç akla gelmiyor. O takdirde büsbütün başka yazar ve metinleri, eski oldukları halde çağımızın çocuklarına sevdirmek ve okutmanın kabil olacağını sanıyorum. Edebiyat konularının okutulması ve öğretilmesinde gençlerin kendi dillerine ve edebiyatlarına sevgiyle ilgi duymalarının büyük rolü vardır.

Öğrencilerin, bu konudaki eğilimleri okullarda yapılan toplantılarda kendini açıkça gösteriyor. Şiirde seçilen bütün örnekler Cumhuriyet devrinden, hattâ son devir şairlerinden oluyor.

Edebiyat kitaplarında adları anılmamış şairleri seçiyor ve beğeniyorlar. Boş zamanlarında neler okuduklarını araştırınca, evinde bir kitaplık kurmağa çalışan meraklı çocukları izledikçe, onların yurt gerçeklerini yansıtan Cumhuriyet sonrası yazarları ve şairlerini tercih ettiklerini görüyoruz. Edebiyat kitaplarındaki metinler onları eserlerin tümünü okumağa veya edinmeğe götürmüyor. Aksine edebiyat kitabından farklı bir başka edebiyatın daha güçlü, daha gerçek olduğunun farkına varıyorlar. O zaman iki çeşit edebiyat çıkıyor ortaya, ezberlenip sınıf geçmek için okunan, üstünden iyi kötü

aşılması gereken engelli bir edebiyat, bir de sevip okudukları edebiyat. Başarılı, gerçekçi, amaç ve ilkeleri iyice belirmiş bir edebiyat öğretimi böyle bir ayırıcılığa düşmemeliydi.

Başlangıçta, devirler, dil ve kültür gelişmelerini daha iyi belirten, metinleri zamana ve mekâna bağlama imkânları veren, tekrarsız bir kronolojik bütüne ulaştırıcı bir düzeni savundum. Sonradan söylediklerimle bu görüşüm bir çelişme gibi görünebilir. İki görüşü birleştirirsek asıl olumlu görüşe ulaşabiliriz kanısındayım. Türk Edebiyatını, zaman içinde gelişmesine bağlıyarak yeniden düzenli bir şekilde programa bağlarsak, bâzı devrileri, ve akımları ana çizgileri ile özetliyebiliriz, önemli kişilere eserlere, devirlere daha geniş bir yer ayırabiliriz. Ozaman tarihsel açıklamalar programı hafifletmek, daha olumlu hale getirmemize yardımcı olacaktır.

Edebiyat öğretiminde bu gün için karşımıza çıkan en önemli sorun, hangi eserleri, hangi ölçüler, ne gibi bir düzen içinde, hangi amaçlar ve ilkeler altında okutmak istiyoruz? Bu sorunun cevabını iyi verebilirsek programın nasıl olması gerekeceği anlaşılacaktır: Şimdiki hâlde öğretmenler, öğrenciler, liselerin verimleri ile yakından ilgili olan çevreler programın yetersizliğinin farkına varmış bulunuyorlar.

Bahis konusu olan eski edebiyattan kopmak değil, yeni edebiyata öncelik tanıyarak yeni bir ölçüde ve tarihi gelişmesi içinde, belli bir sınıfta, bir daha tekrarlanmasına hacet kalmadan verilmesidir. Üstelik bizim gerçekler karşısında ulaştığımız bu düşünce, 1919 yılında Ömer Seyfettin'in ileri sürdüğü teklifler kadar da aşırı değil. O, «Mekteplerde Edebiyat» adındaki makalesini şöyle bitiriyor:

«Asıl amelî bir kıymeti olmıyan, bu gün yaşamıyan iskolâstik edebiyatımızın yeri Darülfünundur. Çünkü Divan Edebiyatı artık nihayet ilme, edebiyat tarihine bir mevzudur. Sultanî tedrisatında asrı edebiyatın ehemmiyetini çoğaltıp iskolâstik edebiyatın tamikini tamamile Darülfünun'a bırakmak en makul, en mantıkî bir harekettir. Hayatı görebilen bu zarureti inkâr etmez.»

Bundan 45 yıl önce sezilen, anlaşılan bu gerçek, bu gün artık aşılması gereken bir engel hâlinde önümüze dikiliyor.

* Ö. Seyfettin, Mekteplerde Edebiyat (İnci Mecmuası. Temmuz 1335)

Pınar, S.5, Nisan 1964, s.6-

3.95. EDEBİYATIN EĞİTİMİ

Rauf MUTLUAY

Alfabe sınıfından olgunluk sınavına kadar, Türkçe diye başlıyan, sonra Türkçe Kompozisyon, Türk Dili ve Edebiyatı adıyla uzayan serüven, bir türlü asıl amacına ulaşamaz. Bırakın öğrenci acemiliklerini; çeşitli hayat deneylerinden geçen okumuş yetişkinlerin konuşmalarına, okumalarına, imlâlarına, yazılarına, mektup ve dilekçelerine bir bakın. Düzeltme ve kesme işaretinden başka hiçbir özelliği olmayan dünyanın en kolay imlâsı, bir sayfada kaç yanlışla çıkacak karşınıza? Güvensizliklerinin kekelemesine takılan dillerde hangi şey'lerin anlamını sizin bulmanız gerekecek? Radyo açık oturumlarında birer konu uzmanı olarak bulundukları halde gevelemeden, tekrarların duraklarında oyalanmadan konuşabilen kaç kişi dinlediniz? Rahatça okunabilir kaç el yazısıyla karşılaştınız, anlamı iyi belirten kaç sesin okuyuşunu dinlemekten tad aldınız? En küçük toplantılarda, birkaç kelimelik açış ve anış konuşması için bile kimleri öne sürerler? Meydan nutuklarında kullanılan kelime dağarcığı ne kadardır?

Hayata okuldan giriyoruz. Okulun eksiklerini de yaşama tamamlıyor. Biz, okul sıralarından başlayan bir yanlışlıkla hayatta da dilimizi iyi bilmeden, doğru kullanmadan, onu umursamamanın budala tembelliğinde yaşıyoruz. «Elle gelen düğün bayram.» Herkeste aynı ekiklik olunca da bundan yakınana pek raslamıyoruz. Arada bir bu konu açılırsa, başlıca sorumlunun orta öğretim edebiyat dersleri olduğunda hemen birleşilecektir. Öyleyse konumuza girelim.

1964 Varlık Yıllığındaki soruşturmanın bir bölümü de bu: «Orta Öğretimimizde uygulanan edebiyat dersleri programını yeterli buluyor musunuz? Eski edebiyatımıza ait kural ve bilgilerin çocuklara belletilmesi, bir edebî kültür vermeye yeter mi?»

Otuz sekiz cevaptan otuz yedisi; programları yetersiz yanlış amaçlı, gereksiz konularla dolu, gerekli bölümlerden yoksun, üstelik uygulanması imkânsız nitelikte buluyor. Hepsi, bu yöntemle edebiyat kültürünün verilemiyeceğinde birleşip çözüm yolları göstermeye uğraşıyorlar.

İlkokullardaki verim hevesinin yanlışlığından, ortaokullarımızın içinde bunaldıkları yokluklar toplamından, lise genel kültür amacının yanlış anlaşılmış çıkmazından, sınıf kalabalıklarından, yapı eksikliklerinden, araç-gereç yoksunluğundan, öğretmen azlığından, ders kitapları zevksizliğinden, öğrenci sorumsuzluğundan, veli hatalarından, sokağın okulu zorlayan, çok zaman da okulu yenen baskısından, kopya salgınından, «ne olursa olsun, nasıl olursa olsun» diploma ülküsünden, «beş» kavgasından... söz açmadan, bu konuyu tek başına, sanki öteki öğelerin hepsi varmış ve doğruymuşcasına işlemek, olanağı varsa, ben de burada edebiyatın eğitiminden konuşacaktım. Oysa «hiçbir zincir, en zayıf halkasından daha kuvvetli değildir.»

İlkokuldan başlayıp lise eşiğinde erişilmesi gereken amacı ile anadil dersi; okuyup yazmanın, imlânın ve noktalamanın, düzenli yazı ve dikkatli konuşmanın alışkanlık edinilmiş sıhhati ile, herşeyden önce doğru düşünmenin yollarını kazandırmış olmalıdır. Hani Hériot'nun kültür tanımındaki, «herşeyi unuttuğumuz zaman bizde kalan şey» gibi. Artık lisede asıl amaç, öğretim boşluklarının çeşitli tekrarlarla giderilmesi çabası arasında edebiyatın eğitimi olmalıdır. Burada bilerek ve ısrarla edebiyat bilgisi, edebiyat kültürü, edebiyat öğretimi hattâ edebiyat eğitimi dememeye dikkat ediyorum: Edebiyatın eğitimi diyorum.

Kültürün tanımı üzerinde uyuşmazlığa düşen birçok görüş vardır; sanırım çoğunun birleştikleri nokta, kültürle bilgi yükünün karıştırılmamasıdır. Varlık Yıllığındaki «...Edebiyat programlan bir edebî kültür vermeye yeter mi?» sorusu, önce kendi kuruluşu içinde yanlıştır. Aslında bu soru, konunun odak noktasını «...Eski edebiyatımıza ait kural ve bilgilerin belletilmesi» tarafına çevirerek bu tutumun yanlışlığını onaylatmak için hazırlanmış gibidir. Cevaplıyanlar da aynı açıdan yola çıktıkları için doğru bir sonuçta buluşuyorlar. Bana göre de bu programlar edebiyat kültürü vermeye yetmez; edebiyat kültürü kazandırmak amacında olan bir program, bugünkünden çok daha geniş ve yüklü olmalıdır tersine. Ders programlarındaki eski edebiyat konularının gerekli ya da gereksiz mi olduğu sorununu -büyük önemine karşın- bir yana bırakalım da önce edebiyat dersinin amacı üzerinde anlaşmaya çalışalım.

Genel kültür kazanması gereken bir lise öğrencisi Divan Edebiyatını -birazcık- bilmesin mi? İslâmlık öncesi edebiyatımızı azıcık tanımasın mı? Bir lise öğrencisi; edebiyat tarzlarım, söz sanatlarını, nazım tekniğini, yazı türlerinin özelliklerini ve

tarihçesini, edebiyatımızın zaman içindeki gelişmesini, dilimize ve edebiyatımıza şu ya da bu yönden faydaları dokunan kişileri ve eserlerini öğrenmesin mi? Bir lise öğrencisi batı edebiyatlarını hiç mi görmesin?... ölçüsüyle yola çıkınca, her konu vazgeçilmez görünecektir. Sanırım ders programlarını bugüne değin ayarlıyan kurulların hepsi, bu bilgi sınırı sorununun çıkmazına girmişlerdir. Böylece de her devirde edebiyat dersleri ya kronolojik, ya konsantrik bir edebiyat tarihi bilgisi olmaktan öteye geçemiyor. Tarih de böyle, coğrafya da, biyoloji de... Bir köşebaşında durup yeniden düşünmemiz gerek: Bilmek mi, bilgiye hazırlanmak mı önemli? Ezberletmek mi, bunun gereğine inandırmak mı? Öğretmek mi, öğrenmenin yollarını gösterip ihtiyacını yaratmak mı? Kısaca edebiyat bilgisi mi, edebiyat beğeni ve ölçüsü mü? Millî Eğitimimiz kimi düşünüyor? Bugünün isteğini mi, yarının dileğini mi? Devrimci bir toplum düne mi dönük olacak, geleceğe mi bakacak? Hangi insanı yetiştiriyoruz: Şimdi elimizde var olanı mı, yarın var olmasını istediğimiz kuşağı mı? Kararımızı ona göre vereceğiz.

Edebiyat, dili öğretir; bu yolla düşünceyi yaratıp geliştirir. Kişilikleri eğitir; bu yolla da kültüre, sağbeğeniye, insanlık değerlerine yol açar. «Bir yüzyılın felsefesi, öteki yüzyılın sağduyusudur.» Geleceğin eğitilmiş insanını elde etmek için de edebiyatın eğitimine bırakmalıyız onu. O halde ulusumuzun da, insanlık tarihinin de ancak en üstün örnekleriyle çalışmalı. Herhangi bir açıdan yararı dokunmuş kişilerin anılarına duyduğumuz saygı hatırına onların zayıf eserleri, ölü dilleri, eskimiş beğenileri üzerinde durmak boşuna. Bırakalım asıl edebiyat, insanımızı eğitsin. Hiçbir arka düşünceye saplanmadan en değerli, en usta, en canlı, en kuvvetli edebiyat eserleri; başka hiçbir şey gerekli değil.

Pınar, S.5, Nisan 1964, s.34-37

3.96. ANADİLİMİZİ NASIL ÖĞRETELİM?

Zekiye GÜLSEN

222 sayılı İlköğretim ve Eğitim kanununun getirdiği birçok yenilik ve etkinlikler arasında Türk Dili öğretiminin bir problem olarak ele alınması gereken yerlerde 1961-1962 ders yılından itibaren İlk Okullara dayalı ana sınıflarının açılarak faaliyete geçirilmiş olduklarını ve başarıyla çalıştıklarını memnunlukla görüyoruz. Bunun yanı sıra Türkçeden başka dille konuşulan bölgelerde de İlkokula yeni gelen çocuklara, öğretime başlamadan önce, ilk ödevimiz bir hazırlık süresi ayırarak Türkçe öğretmek olmalıdır. Büyük çaptaki öğretmen ve okul ihtiyacı karşısında bu kuruluş zaman ve kadro israfı gibi görülürse de gerçekte başarısızlık ve sınıfta kalmaların nedenlerini ortadan kaldırmaktadır. Ayrıca dil probleminin olduğu bu yerlerde bu çeşit çalışmalar dil dâvasına halk eğitimi yönünden de bir hizmet olarak kabul edilmelidir. Halkın Türkçeden başka dük konuşması öğretmene Eğitim ve Öğretim yönünden karşılıyacağı zorlukların yanı sıra daha birçok problemler yüklemektedir. Öğretmen yaşamak için çoğa zaman çevrenin dilini öğrenmek zorunluğundadır. Bu hal ise başarıya etki yapar.

Birey için düşünce ve bunların sözle anlatımı, kişinin hayatında çok büyük önem taşır. Kişi ihtiyaçlarının bilinmesi ve karşılanmasında dile güvenir. Yaşayışımızın zenginliği hayatta mutlu olma derecemiz, düşünme ve düşüncelerimizi anlatabilme gücümüzle büyük ölçüde ilgilidir.

Çocukta dil öğretimi sadece ihtiyaçlarını ve isteklerini başkalarına haber verme işi değil, ayni zamanda dilediği, gerekli ve önemli bulduğu yöne başkalarını da yöneltebilme işidir.

Dil, insanlar arasında bağ kurmağa yarayan bir anlaşma vasıtasıdır. İnsanlar dilden başka yollarla da (işaretle, mimikle, ritimle, müzik ve sesle, renklerle, şekillerle, çizgilerle, sözle ve yazarak) birbirleriyle anlaşabilirler. Fakat bunlar hiçbir zaman dilin yerini tutmaz, ancak dilin yardımcıları olabilirler.

Dil, yaşayan ve gelişen bir kıymettir. Uygarlığın ilerlemesi, yeni buluşlar her gün dilimize yeni yeni kelimeler eklemektedir. Çevremiz değiştikçe, bunun yanı sıra

dilimiz de zenginleşip Herhangi bir fikri, yeni bir kelimenin çocuğun körpe dimağında yerleştirmesi için, çevrenin gördüğü şeylere karşı ilgi duyması gerekmektedir. Buna göre, öğretmenin ilk görevi çocuğun ilgisini, çevreye ve çevrede geçen olaylara yöneltmek ve onları incelemeler yapmağa teşvik etmek olmalıdır.

Çocuğa bit takım değerlet kazandırmak İstiyorsak, onun araştırma ve inceleme gücünün geliştirilmesine lüzum vardır. Çocuğa araştırma ve inceleme gücü kazandırmak ise, onun yalnız neyi gözlediğini değil, nasıl gözlem yaptığına dikkat etmek de önemlidir.

Çocuğun bazı eğitsel değerlere (düzgün konuşma, iyi alışkanlıklar, görgü kurallarına uyma…) sahip olmasıyla da işimiz bitmiş olmaz, bununla yetinmemeliyiz. Çünkü bu değerlerin karşılıklı olarak alış verişi, kişinin hayatında önemli bir yer tutar. Bunun için de çocuğun düşüncelerini daha açık bir şekilde anlatabilmesine yardım edilmelidir. Ayrıca ha düşüncelerin başkalarının ilgilini çekebilecek düzgünlük, güzellik ve olgunlukta bulunması da aranmalıdır. Bir kimsenin ileriye sürdüğü fikrin, kendisini dinleyenle tarafından anlaşılıp anlaşılamıyacağı ayrı birşey, onu dinliyenlerin o fikre önem verip vermiyeceği de ayrı birşeydir. Bu bakımdan öğretmenin birinci ödevi, çocuklara ait olduğu toplumun dilini öğretmek ise, ikinci ödevi de öğrencilerin düşüncelerini açık ve çekici bir şekilde ifade edebilme becerilerini geliştirmektir. Böylece çocuğa, dili kendisi ve toplum için, hayatı zenginleştiren, güzelleştiren ve yaşamayı kolaylaştıran bir anlaşma aracı olarak tanıtmalı, kavratmalı ve sevdirmelidir.

İnsan tek başına olduğu zaman konuşma ihtiyacı duymaz. Konuşabilmek için en az iki kişinin yanyana gelmesi gerekir. Dilin başlıca üç öğesi vardır.,

a. Konuşan,

b. Dinleyen,

c. Konuşulacak konu.

Bu üç öğe tıpkı bir üçgenin üç köşesi gibidir. Birisi olmazsa üçgen de olmaz. Öyle ise çocuğa yeni bir dil öğretirken, onu daima aynı konuları dinler ve aynı konuları konuşur durumda bırakmamalıyız. Çocuğun konuşma gücü, onun büyümesi ve gelişmesiyle yakından ilgilidir. Tinsel ve bedensel gelişimleri geri kalmış çocukların çoğu zaman dil gelişimi yönünden geri oldukları görülmektedir. Çocuklar zekâ, ruh ve

beden bakımından birbirlerinden farklı şekilde geliştikleri gibi dil gelişimi ve yeni bir dili öğrenme yönünden de birbirlerinden farklı bir hız ve olgunluğa sahiptirler. Bunun için çocukların bireysel farklarını, bu konuyu da göz önünde tutarak hepsinden aynı hızı beklememeli, herşeyde olduğu gibi bunda da sabırla hareket etmelidir.

Çocuğun dil gelişimi, onun yalnız zihin, beden ve ruh gelişimiyle de ilgili değildir. Aynı zamanda çocuğun yaşadığı çevrenin özellikleri, çocuğun aldığı kültür, sosyal gelişimi ailenin özellikleri göz önünde tutularak işe başlanmalıdır.

Kız ve erkek çocuklar arasında da dil gelişimi bakımından farklılık görülürse de, bu farklılığın esas sebebi kız çocukların, erkek çocuklardan daha çabuk gelişmelerinin dil gelişimlerinde de bir dereceye kadar kendini göstermiş olmasındadır.

Yukarıda saydığımız sebeplerden ötürü, çocukların dil gelişimi bakımından birbirlerinden farklı seviyelerde olacağı çok normaldir, öyle ise çalışmalarımız sırasında ve öğrenimlerinin sonunda hepsi aynı basamakta, aynı olgunlukta olmıyacaklardır. Görülüyor ki çocuklara yeni bir dil öğretmek yönünden yardım ederken onların, iyi bir konuşmaya sahip oluncaya kadar konuşmanın geçirdiği basamakları bilmek, yaş özelliklerini göz önünde tutmak gerekir.

Küçük çocuklar, her şeyi toplu ve olduğu gibi görürler. Onun için önce elleriyle tutup gözleriyle gördükleri şeylerin adlarını, daha sonraları da yavaş yavaş soyut kelimelerin adlarını öğrenirler. İlk cümleler birer kelimeliktir. İki kelimelik cümleler için bir-buçuk yaşını, üç, dört kelimeli cümleler kurabilmesi için üç yaşını beklemelidir. Beş yaşına doğru düzgün cümleler kurabilir. İkibuçuk yaşında fiilleri, üç yaşında zamirleri ve ünlemleri öğrenebilir. Böylece beş yaşına doğru düzgün, kusursuz cümleler kurabilir. Şimdi şöyle bir dizi yapalım:

1. Bir yaşında bir kelimeli cümleler,
2. İkibuçuk yaşına doğru iki kelimeli cümleler,
3. İkibuçuk yaşından sonra, fazla kelimeli cümleler yaparsa da kelimeleri cümle içinde yerleştirme ve ses tonunu kelime anlamlarına göre ayarlamakta gerekli yeteneğe sahip değildirler.
4. Dört ve beşinci yaşlarda tam cümle kurar, ses perdesini alçaltıp yükseltebilir, konuşmalarına renk ve sesine ahenk verebilir.

Aslında çocuk gelişiminde tam bir sınır çizmek mümkün değildir. Bu süre bazı çocuklarda daha erken, bazılarında daha geç olabilir. Verdiğimiz bu ölçü basit bir ortalamadır.

Görülüyor ki anasınıflarında ve ilkokulların birinci sınıflarında çocuğa yeni bir dil öğretmek için öğretmenin fazla çaba harcaması ve bir çok şeylere dikkat etmesi gerekmektedir. Çünkü çocuğun, kulağında, hem ana dilinde bildiği, hem de yeni öğrendiği Türkçe kelimeler kalacak, konuşmak istediği zaman veya kendisine birşeyler sorulduğu zaman iki kelimeyi birden hatırlayacak, istenilen kelimeyi istenildiği şekilde kullanabilmek için bir bocalama geçirecektir. Bu zorluk özellikle şundan ötürü de devam edebilir. Çocuk bizim öğrettiğimiz kelimeleri okuldan başka yerde kullanamıyacağı için öğrendiklerinin bir kısmını unutacak, veya az kullandığı için zorluk çekecektir. Onun için çocuğa, Türkçeyi konuşacak alanı hazırlamalı, aile ile okulu daima temas halinde bulundurmalıdır.

Üzerinde durulması gereken bir husus ta çocuğa güven duygusu vermektir. Çocuk, yeni öğrendiği bir kelimeyi, yeni kullanmağa başladığı zaman bazı söyleyiş ve yerleştirme hâtaları yapabilir. Onu, bütün haliyle hoş görmek kırmadan hatalarını düzeltmek, her zaman düzgün ve güzel konuşmamızla ona daha iyi ve daha güzel yardım etmiş oluruz.

İlköğretim, C.30, S.524, Ekim 1964, s.8-9

3.97. ANADİLİ, ÖĞRETİM, YURTTAŞ BÜTÜNÜ

Sabri AKDENİZ

Özel Öğretim Kurumları ile ilgili olarak çıkarılan bir yasa basında geniş ölçüde tepkiler yaratmış, aralarında pek ünlüleri de bulunan, bir takım yararlarımızın konuyu ele alan yazılar yayınlamalarına yol açmıştır. Bunlar arasında benim gözüme çarpanlardan, Sayın F. R. Atay, B. Felek, B. Faik'in adlarını verebilirim.

Son aylarda bütün milletin gönlünü, kafasını dolduran Kıbrıs acısı, pek çoğumuzu arpacı kumrusu gibi düşündüren iktisadi durgunluk gibi hemen hemen her şeyi unutturan konular arasında oldukça büyük bir ilgi toplayarak belli ettiğine bakılırsa, millet için küçümsenemiyecek bir önem taşıdığı sonucunu çıkarırsak yanılmayız sanırım. Ancak, basındaki tepki, günümüzün ortamı gözönünde bulundurulduğunda, oldukça büyük sayılabilirse de, benim rasladığım yazılar, benim rasladığım yazılar konuya bilimsel bir görüşle, soğuk kanlılıklı değinmemekte, duyarlık göstermekten öteye geçmemektedirler. Bu yazarların, çoğu kendilerini örnek alarak, kendi durumlarından başlayarak konuyu ele alıyor, ona göre yargılıyor, böylece çıkardıkları sonuçlarla işin içinden çıktıklarını, sorunu çözdüklerini sanıyorlar. Örneğin, Sayın B. Felek (Cumhuriyet, 3 Temmuz 1964) "Ben yabancı dili Türk mekteplerinde okudum. Fransızcanın gramerini mükemmel öğrendim. 6-7 bin kelime ezberledim; ama ne bir kitabı okuyup anlıyabildim, ne biriyle iki söz konuşabildim." diyor ve daha bir çok çürük, tartışma kaldırmaz, bazıları da çirkin diyebileceğimiz lakırdılar ediyor. F. R. Atay da, B. Faik de ayni hava içinde, alınganlıklı konuya giriyor, bunu ilericilik-gericilik, Batılılık-Doğululuk, şövenlik-kozmopolitlik dâvası haline sokuyor, heyecanla veryansın ederek okuyanların akıllarını başlarına getirdiklerini sanıyorlar. Oysa konunun ilericilik-gericilik, Batılılık-Doğululuk ile uzaktan bile bir ilintisi yoktur; yalnız, onu da bir yönüyle, millî benlik ve kozmopolitlikle yakından ilgisi vardır. Konuyu bu yönünden dahi Millî benlik-kozmopolitlik gibi daha çok siyasete kaçan bir hava içinde değil, temel eğitim sorunlarından biri olan "yurddaş yetiştirme" çerçevesi içinde ele almamız daha doğru, daha yerinde olur. En doğrusu yabancı okulları ve yabancı dille öğretimi bir bütün olarak ele almak, bir çok bakımlardan bilimsel incelemelere konu yapmaktır. Güvenilir sonuçlara, varabilmemiz için böyle yapılması

gerekir. Ne yazık ki yabancı dille öğretim bugünedeğin böyle bir düşünüşle ele alınmamıştır. Bu davranışı fıkra yazarlarından, hele eski kuşağınkilerden bekliyemeyiz, elbet. Yaşça günümüze daha yakın olan B. Faik'in "Git üniversite hocalarına da sor, en verimli talebenin nerelerden geldiğini de, lütfen bir sor diyeceğim" demesi bile konuyu ne denli yüzden gördüğünü, bilimsel, güvenilir sonuçlara varmanın yolu, yöntemi bilgisinden ne dinli uzak kaldığını göstermeğe yeter.

Bir kez, doğrusu, yabancı okulları olarak değil, yabancı dille öğretim olarak konu üstüne eğilinmelidir. Yabancı okulların ayrıca ele alınması gerekir, o da, yabancı dostluğu-düşmanlığı gibi duygusal davranışlardan sıyrılarak... İlkönce yabancı okullara akının, çocuklarını bu okullara yazdırmak için pek çoklarınca gösterilen düşkünlüğün nedenleri, bu düşkünlükle aşağılık (eksiklik) duygusuyla gerçek ihtiyacın, gerçek üstünlüğün, sağlanan çıkarın yerleri araştırılmalıdır. Konuya dinç kafa ile, bilimsel bir tutumla yaklaşmanın, anadilimizle, yetiştirdiklerinizi bir meslek sahibi kılmağa ve yabancı dile, gerekli, milletimizin bugünü ve yarını için en yararlı yeri vermenin süresi gelmiş geçmektedir. Bunu yapamamak; l5-20 yıl içinde toplumumuzu temelinden sarsacak sonuçlar doğurabilir.

Bir gün Kolombiya Üniversitesi Eğitim bölüğünün dekanını görmeği gitmiştim. Kendisinden bize Türkiyeye gitmeğe istekli, çalışkan ve sağlam karakterli öğretmenler bulmasını rica ettikten sonra bu öğretmenlerin İngilizce öğretim yapan okullarda çalıştırılacaklarını söyledim! Yüzünde birdenbire beliren şaşkınlığı hiç unutamıyacağım! "Türkiyede İngilizce öğretimi yapan okullar mı var? Amacımız ne?" dedi. Yabancı bir dille öğretim yapan okul adamın havsalasına sığmıyordu. Düşünen, kafası işliyen herhangi bir Amerikan eğitimcisine "Amerikan okulları nedir, niçindir?" diye sorsanız alacağınız değişmez cevap şudur:

1-Amerikalı olmanın öğretildiği yerlerdir.

2-Geleneğin, ulusal kültürün kuşaktan kuşağa aktarıldığı yerlerdir.

Ben devlet okullarımız için bile bu soruyu kendi kendime sorarken soğuk soğuk ürperirim.

İlk adımda yabancı okullar ve yabancı dille öğretim şu yönlerden incelenip yargılanabilir:

A-Yabancı okullar ve Türk Yurddaşı yetiştirme.

1- Yabancı okulları kimler, hangi kurumlar kurdu, kuruluştaki amaçları nelerdir?

2- Tarihsel gelişmeleri, oynadıkları roller, (kayıtlardan faydalanılabilirse kimler okurdu, bitirince ne yaparlardı?)

3- Bugünkü durumları ve rolleri.

4- Hangi tabakanın çocukları gider. (Yüzde üzerinden verilebilir.) Devletin orta okul ve liselerinde okuyanlarla yabancı okullarda, okuyanların karşılıklı duruşları; eksiklik-üstünlük duyguları.

5- Okulda davranış; okulca aşılanan değerler; en çok hangi tip öğrencilere rağbet gösterildiği.

6- Son 40 yıl içinde bu okulları bitirenlerin hayat hikâyeleri, tuttukları işler; kaç kişinin yurddan çıktığı, öğretim için çıkanlardan kaçının öğrenimden sonra geri, yurda döndüğü.

Bu ve benzeri bakımlardan yapılacak bilimsel araştırmalar yabancı okulların bizim istediğimiz, türlü sıkıntılar, acılar içinde kıvranan yurdumuzu, ulusumuzu, ama bugünkü durumu, bugünkü dertleriyle birlikle sevip içten bağlanan, onun iyi kötü her şeyiyle yoğrulmuş, kötüsünü yok etmek, iyisini daha da iyi kılmak için çırpınan, bizim istediğimiz gerçek yurddaşlar mı, yoksa benlikler cılızlaştırılmış, derdlerimizden tiksinen, sırt çeviren kişiler mi yetiştirdiklerini ortaya koyacaktır. Ancak bu konuda iyi yahut kötü yönden gösterilecek birkaç örneğin bir önemi olamaz elbet. Bununla birlikte yüzde beş bir bozulma bile göz yumulabilecek bir kötülük değildir. Sırası gelmişken, Amerikada çalıştığını sırada gözüme çarpan bir noktayı belirtmeden geçemiyeceğim. İster devlet hesabına, ister dövizli veya dövizsiz, öğrenim için Amerikaya gidenlerden geri dönmiyenlerin çoğu, Amerikan kolejlerini bitirenler arasında çıkıyor. Eski bir başbakanımızın oğlu da bunlar arasındadır ve "neden yurda dönmediği" sorulduğunda yurdunu kötüleyerek kendini mazur göstermeğe çalışır. Gene bunlar içinde velilerince Amerikada yerleşip kalmağa yurda dönmemeğe teşvik edilenleri de gördüm.

Kısaca bir kez daha belirteyim: İster bizim idaremizde, ister yabancıların idaresinde olsun, yabancı dile öncelik tanınan, yabancı dille öğretim yapılan bir ortamda, bu toprağın istediği, ona bağlı ve yararlı yurddaşın yetiştirilebilip yetiştirilemiyeceği üstünde ne kadar titizlikle durulsa azdır.

Ele alınacak ikinci önemli nokta da yabancı dille yapılan öğretimin yeterli olabilip olamıyacağı; bu yolda neler kazanılıp neler yitirildiği, daha doğrusu neyin ne pahasına kazanıldığıdır. Yeterli eğitimin anadilimizle yapılmasına öncelik tanımayacak bir Türk yurddaşı çıkabileceğini sanmıyorum. Ama bugün devlet liselerinde gönlümüzün dileğince yeterli bir öğretim yapılamadığına inanıyorsak anadilimiz bir kıyıya itilerek yüzüstü bırakılabilir mi? Böyle yaptığımızda neler kazanır, neler yitiririz, burada tartışmıyacağım.

Yabancı dille öğrenim yapan bir çocuk iyi yetişebilir mi? Bizim orta okul-liselerimizde mi yoksa yabancı okullarında mı daha iyi öğrenci yetişir? Yabancı, dille öğrenimin bir üstünlüğü var mıdır? Varsa nedir? Eksiklikleri, öğrenim bakımından aksak yönleri nelerdir? Neler sağlar?

Bu sorular öyle bir takımının sandığı gibi içinden kolayca çıkılabilecek, "üniversitedeki hocalara" şöyle bir sorularak üstesinden gelinebilecek türden değillerdir.

Birinci soruyu cevaplandırabilmek için yabancı okullarında okuyan çocuklar üstünde şöyle bir araştırma yapılabilir: Bir yahut iki yıl süren hazırlık sınıflarında öğrenciler öğrendikleri yabancı dilden kaç kelime öğreniyorlar? Okuma hızları nedir, yani dakikada kaç kelime, yahut saatte kaç sayfa okuyabiliyorlar? Orta I, II, III boyunca bu bakımlardan gelişme ölçüsü nedir? Yapılacak araştırmalar sonunda bu öğrencilerin yabancı dildeki kelime bilgilerinin ve okuma hızlarının bulundukları sınıfın bilgilerini elde etmek için gerekli kelime sayısının verimli bir okumanın istediği hızın altına düştüğü ortaya çıkarsa, bu öğretim kör keserle marangozluk yapmağa benzetilebilir ki buda bilmeden bu çocuklarımıza kötülük ediyoruz demektir. "İlk yılların eksikliklerini sonradan giderebilirler" diye düşünenlere ruhbilimin, eğitimcilerin son bulgularından birini hatırmak isterim: Çocuk için giderme "telâfi", yani bir yıl yapamadığını, elde edemediğini ileriki yıllarda yapar elde eder, yitirdiğini yeniden kazanır diye bir şey yoktur; çünki her yeni yılın kendine göre yapılacak bir şeyi vardır. Bir kez yiten temelli olarak yitmiştir. Eskiden yitirdiklerimizi kazanmak için ayıracağımız çaba yeni yapacaklarımızdan çalınan çaba, emek ve zamanın ta kendisidir.

Öte yandan bir takım derslerin yabancı dille okutulması yüzünden çoğunun fikrî gelişmesinde ve yurdumuzda bilimin yerleşmesinde ne gibi engeller yaratabileceği de araştırılmalıdır.

Devlet liselerinde mi yoksa yabancı okullarında mı, hatta bizim Millî Eğitim Bakanlığının yabancı dille öğretim yapan okullarda mı daha iyi öğrenci yetişir sorusunu cevaplandırmamıza temel olabilecek bir durum yoktur. Çünki Eğitsel araştırma üstüne ufak bir bilgisi olanlar bile değerlendirilecek, kıyaslanacak takımların (gurupların) elimizden geldiğince birbirine yakın, çeşitli yönlerden eşit, birbirine benzer alınması, benzer koşullar çerçevesi içinde tutulması gerektiğini bilirler. Bugünkü durumda, hepsi de yoksulluğun yarattığı geçim derdinden ve daha türlü türlü meselelerden uzak, hali vakti yerinde ailelerden gelen binlerce çocuk içinden seçme öğrenci alan, 20-25 kişilik sınıflarda öğretim yapan, ufak bir huzursuzluk yaratanı, küçük bir başarısızlığı görüleni dışarı atan yabancı okullarını bitirenleri bizim liselerimizi bitirenlerle kıyaslamağa kalkmak kargaları bile güldürecek bir gülünçlüktür. Bu yoldan giderek liselerimizin daha kötü, yabancı okullarının daha iyi adam (özür dilerim "öğrenci" diyecektim) yetiştirdiği sonucunu çıkarmak kafası işliyenlerin harcı değildir, bizce. Bununla birlikte, bir ip ucu verir düşüncesiyle, bir kaç olayı burada belirtmek isterim:

1- Duyduğumuza göre her yıl üniversitelerimizin giriş sınavlarında kazananlar arasında devlet liselerini bitirenler başta gelmekte, yabancı dille öğretim yapan okullardan çıkanlar bu sınavlarda başarı gösterememektedirler. Üniversitelerimizin 1950 -1964 istatistiklerini yayınlayarak bizi bu konuda aydınlatacaklarını umarız.

2- Darüşşefakada öğretim dili eskiden Türkçe idi, beş altı yıldan bu yana ise İngilizceye öncelik tanınmıştır. Okulu eskiden bitirenlerle İngilizceye öncelik tanındıktan sonra bitirenlerin yüzde kaçının üniversite giriş sınavını kazanabildikleri araştırılırsa bu da bize anadili ve yabancı dille öğretimin yeterlik ayrımları üstüne bir fikir verir sanırım.

3- Newyork'ta, öğrenci Müfettişliğindeki dosyalar üstünde yaptığım bir incelemede liselerimizden gelen öğrencilerle kolejlerden gelenlerin Amerikadaki öğrenimlerinin gelişme örnekleri arasındaki fark beni şaşırtmıştı. Bir ikisini aşağıda veriyorum:

1 inci yıl BCCAB – AAABBCA (yaz: BAA-AAC) CDBBA-E (İng.) BCCBAB/.F (İng. komp. AAAAAAA)

2 inci yıl BABAB - ABAAAA BCCCCBF - ACBBC F (İng. Komp. CCB CDBD-CCCBCCC

3 üncü yıl ABAABB – BAAAAA CDFDCE-BBBCC F (İng. komp.) BBCBB

4 üncü yıl AAAAAA (lise mezunu) BAAACC-CCACCAA (Galatasaray mezunu) (Amerikan Koleji mezunu)

Devlet liselerini bitirenlerle Amerikan Kolejlerini bitirenlerin pek çoğunun mezunları Amerikadaki öğrenimlerinde yukarıdaki örneği vermektedirler. Lise mezununun birinci yıl aldığı C1er İngilizcedendir. İngilizceyi henüz iyi kullanamamakla beraber (notu C) öteki derslerden aldığı notlar iyidir; her yıl da daha iyiye gitmektedir. Öte yandan Amerikalı Kolejinden giden öğrenci pek iyi notlarla başlamış bir yıl İngilizce okuduğunu da belirtmem yerinde olur sanırım.

Bir başka araştırma da bunca para, emek, türlü fedâkârlıklar pahasına öğretilen yabancı dilden öğrenenlerin, dolayısıyle ulusumuzun ne denli yararlandığını değerlendirmek için yapılabilir. Öyleya, yabancı dille öğretim yaptırdığımız kişilerin yüzde kaçı okuldan, öğrenimden sonra bu dilden şu yahut bu yolda yararlanmıştır? Yabancı dille öğretim yapan okullardan 15 yıl ve daha önce çıkanların yüzde kaçı öğrendikleri yabancı dili bugün de biliyorlar, ne kadar biliyorlar, kaçı unutmuştur, kaçı bunu işleriyle birleştirip yararlanmışlar, yahut, kültürlerini ilerletmekte kullanagelmişlerdir? Böyle bir araştırma harcanan emeklerin ne denli yerinde, yahut yersiz olduğunu göstermek bakımından ilginç sonuçlar verecektir.

Yabancı dille öğretim demokrasi, sosyal adalet, eğitim eşitliği (adına ne derseniz deyiniz), çocuklarımızın büyük çoğunluğunun gittikleri devlet okullarının gelişmesini engelleyip engellemedikleri, yasalarımız karşısındaki gerçek durumları bakımlarından da ele alınabilir ve alınmalıdırlar. Acaba, başkalarının parasıyla da olsa, bir takım varlıklı aile çocuklarına önce üstün durumlar yaratıp sonra da hayatta onlara üstün mevkiler vermeğe hakkımız var mıdır? Bu seçilenler en değerli, en kaabiliyetli, en çalışkan, karakterli en sağlam, kısacası seçilmeğe en lâyık çocuklarımız mıdırlar? Üstelik bu tutum takım duygu ve davranışları, çıkar birlikleri yaratmıyor mu?

Yurdumuzun kalkınmasına, ulusal bütünlüğümüze mi yararlı oluyor, yoksa toplum çözülmesine mi yol açıyor?

Son olarak (belki daha doğrusu ilk olarak) şunu da sormalıyız: Tevhidi tedrisat Kanunu karşısında yabancı okullarının, yabancı dille öğretimin durumu nedir? "Terbiye ve tedrisatı tevhid etmedikçe aynı fikirde, aynı zihniyette fertlerden mürekkep bir millet yapmağa imkân aramak abesle iştigal olmaz mı?" Bu sözler Atatürkündür; Atatürkçü geçinenler okuyup düşünmelidirler. Bu cümle ancak bir türlü yorumlanabilir. Atatürkün bu konudaki görüş; ve anlayışı da kaçamağa yer vermiyecek kadar açıktır. Yazıma Atatürkün eğitim üstüne söylediklerinden haberi olmayan bir Amerikalı yazarın bir cümlesiyle son vereceğim:

"Eğitim toplumsal amacı, bir doymak bilmez hakikat arayıcıları milleti yaratmak değildir. Hakikat arama çok ihtisaslaşmış bir iştir. Bu amaç belli yönlere döndüğünde gördüklerini açık, duru gören ve gördüğü üstünde anlaşan bir millet yaratmaktır."

Bilgi Dergisi, S.209-210, Ekim-Kasım 1964, s.10-12

3.98. İLKOKULLARDA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ [1]

Hikmet DİZDAROĞLU
Talim ve Terbiye Kurulu Raportörü

Türkçe Öğretiminin Amacı:

Türkçe öğretiminin amacı; çocukta ana dili sevgisini uyandırarak dil bilincini geliştirip kökleştirmek, bu sevgi ve ilginin yardımıyla dili kullanmada (sözle, yazıyla) yetenekli kılmaktır.

Öğrencide ana diline karşı sevgi uyandırılmadıkça, dil bilinci geliştirilmedikçe, Türkçe öğretiminin amacına ulaşması düşünülemez.

Dil, canlı bir organizmadır. Bu niteliği yüzünden, her organizma gibi, sürekli bir oluşum gösterir. Yalnız bu kadar değil. Dil, bir ulusu oluşturan etkenlerin baş öğesidir de. Bu özelliği ile de bir ulusun kültür hazinesidir; o ulusun mânevî gücünü yansıtır.

İlkokuldan başlıyarak, üniversite öğreniminin sonuna değin uzanan sürede, dilin bu özelliği dikkatten uzak tutulursa, Türkçe ve Edebiyat öğretimi yanlış temellere oturtulmuş olur ve bütün çabalar boşa gider.

İkinci önemli nokta şudur: Türkçe dersi, bir «anlatım» dersidir; onu, öğrencilerin kafasını bir yığın gereksiz bilgi ile dolduran bir ders diye düşünmemelidir. Bir başka deyimle, «Türkçe dersleri bir bilim dalı gibi değil, bir sanat dalı gibi öğretilmelidir.» Bu demektir ki, kuramsal bilgiler vermektense elden geldiği ölçüde uzak kalmalı; pratik çalışmalar, inceleme ve araştırmalar, uygulamalar yeğ tutulmalıdır.

Türkçe dersi o şekilde yürütülmeli ve işlenmelidir ki, öğrencilerde, bunun bir «ders» olduğu kanısı uyanmamalı, tam tersine, bildiklerini öğretmenin yardımı ve öncülüğü ile uyguladıkları izlenimine varmalıdırlar.

Üçüncü nokta, Türkçe öğretiminin bir «bütün» olduğu gerçeğidir. Bunu asla hatırdan çıkarmamalı ve Türkçe öğretiminde hareket noktası saymalıdır. Türkçe dersinin kapsamına giren okuma, dilbilgisi, imlâ, sözlü ve yazılı anlatım çalışmaları,

birbirinden aynı etkinlikler diye düşünülmemelidir. Bunlar, amaca varmak için geçilmesi zorunlu olan aşamalardır; birbirlerinin tamamlayıcısıdırlar. Aralarında sıkı bağlantılar vardır. Öğretmenin başarısı, bu bağlantıyı kurmaktaki oranla ölçülür.

Okuma Öğretimi:

Okuma çalışmaları, metinlere dayanır. İlkokulun 4. ve 5. sınıflarında metinler, şu evreleri sınırları içine bir düzene göre işlenir:

a. Anlamları bilinmiyen kelimeler
b. Deyimler, kelime gurupları
c. Parçanın plânı
d. Dil ve anlatımı
e. Parçanın türü

Bir metnin iyice anlaşılması, yukarıda sayılan hususların yerine getirilip getirilmemesine bağlıdır. Bu işi yaparken, ayrıntılara kaçmamalıdır. Maksat, metin çözümlemesi değildir. Okunan parçanın öğrencinin seviyesine göre anlaşılması ve açıklanması, ana fikrinin kavranması, ilkokul basamağındaki çocuklar için yeter görülmelidir.

Metinler işlenmeden önce, hazırlık çalışmalarına ihtiyaç vardır. Öğrenciler, bunu kendi başlarına ve evlerinde yaparlar. Yalnız, öğretmen, kendilerinden neler istediğini, soruları nasıl cevaplandıracaklarını sınıfta kendilerine bildirmelidir. Öğretim yılı başında birkaç parça, sınıfta birlikte işlenir. Ondan sonraki hazırlık çalışmaları, bu uygulamaya göre yürütülür.

Anlamı bilinmeyen kelimeler, açıklanması gerekli deyimler ve kelime guruplarını okuma kitabı vermişse, öğrencilere düşen iş, bunların karşılıklarını aramaktır. Kitapta bunlar gösterilmemişse, o zaman öğretmen, gerekli kelimeleri, deyimleri, kelime guruplarını yazdırmalı ya da altlarını çizdirmelidir.

Plân fikrinin öğrencilerde yer etmesine çok önem vermelidir, öğrenciler bilmelidir ki, hiçbir yazı, gelişigüzel ortaya konmamıştır. Her yazının bir plânı vardır. Bir şiir, bir makale, bir hikâye, bir oyun... belli bir plânın uygulanmasının ürünüdür. Parçalar işlenirken, plânlarının buldurulması ihmal edilmemelidir.

Her yazarın dili kullanması ve anlatımı başkadır. Dil ve anlatım, bir yazarı ötekinden ayıran başlıca iki öğedir. Bir parçayı ötekinden dili ve anlatımı ile ayırabiliriz. İki metin genel çizgilerle karşılaştırılarak ayırımları, dil ve anlatım özellikleri üzerine dikkatleri çekilmelidir. Bu konuda, asla bir üslûp incelemesi akla gelmemelidir. Bu, daha sonraki öğrenim basamaklarının görevidir.

Öğrenci, okuduğu bir parçanın hangi türde yazıldığını bilmelidir. Bu, onların edebî eserlere karşı ilgisini arttırdığı gibi, ayrımlarını da öğretir. Eline aldığı bir yazı ya da eserin masal, makale, hikâye, biyografi... olduğunu seçebilecek yetenek kazandırılmalıdır. Türlerin ayrıntılarına girmemelidir; bütün türleri bilmesi de istenilmemelidir. Genel bir tanım, yeter görülmelidir.

Dilbilgisi öğretimi:

Dilbilgisi, «öğrenilmek için değil, kullanılmak ve uygulanmak içindir». Bu ilke, dilbilgisi çalışmalarında daima hatırlanmalıdır.

Dilbilgisi öğretiminden beklenen sonuç; doğru cümle kurmasını öğretmek, dilimizin bağlı olduğu ana kuralları sezdirmektir. Bundan öte artık birşey beklememelidir.

Unutmamalıdır ki, dilbilgisi bir amaç değil, araçtır. Bu aracı en iyi şekilde kullanma ve yararlanmanın yollarını bilmelidir.

Dilbilgisi öğretiminde hareket noktası «cümle» dir. Bu söz, bazılarınca yanlış anlaşılmaktadır. Onlar, cümleden hareket etmekle, ilkin cümle öğretilecek, sonra da söz bölüklerine geçilecek, sanıyorlar. Oysa anlatılmak istenen bu değildir. Cümle; «kelime» dediğimiz anlamlı sözlerden oluştuğuna göre, kelime çeşitlerini ve bunların görevlerini bilmeden, cümleyi öğretemeyiz. Öğrenciler, bir gramer şekli olarak «cümle» yi, söz bölüklerini öğrendikten sonra daha iyi kavrayacaklardır.

Bazılarının yanıldıkları bir nokta daha vardır: Türkçe dersleri bir «bütün» olduğundan, dilbilgisine ayrı bir saat ayırmanın gerekli olmadığı kanısındadırlar. Bu düşünce de yanlıştır. İlkokul Programı'nın Türkçe bölümünde «ikinci devrede Dilbilgisi öğretimi hem bütün Türkçe dersleri içinde, hem de başlı başına ayrı bir ders olarak yer

alacaktır» denerek, bu yanlış kanının dayanaktan yoksun olduğu belirtilmiştir. Gerçek budur. Dilbilgisi, ilkokulun ikinci döneminde bağımsız bir ders alarak işlenmelidir (Türkçe'nin öteki dallariyle bağıntısı unutulmadan).

Her konu, cümle esas alınarak değerlendirilmelidir. Söz bölükleri (isim, sıfat, zamir, fiil, zarf, bağlaç, edat, ünlem) kuru kuruya ve soyut kavramlar halinde değil, cümle içinde tanıtılmalıdır.

Konuların işlenmesi, bol örneklere dayanmalıdır. Örnekler üzerinde yapılacak gözlem ve incelemeler, bizi, ulaşmak istediğimiz sonuçlara götürecektir. Bu sonuçları (ana kuralları) , öğrencilerle birlikte bulmalıdır.

Örnek alman cümleler, gelişigüzel seçilmemelidir. Okuma kitaplarından seçilecek bir paragraf ya da cümle maksada daha uygundur. Bundan hiç şaşmamalı. Uydurma bir cümle yerine, bir metinden aktarılmış cümle öngörülmelidir.

Dilbilgisi, her ders gibi, terimlere dayanır: Ek, takı, çekim, kip, tamlama, tekil, çoğul, olumlu, olumsuz... Bunlar, soyut birer kavramdır. Dersleri, terim yığını olmaktan kurtarmalıdır. Terimler elbet kullanılacaktır; ancak, terimlere, yeri geldikçe ve bir kavramı karşılamak için başvurmalı, bunun dışında, öğrencileri yıldıracak ve kafalarını yoracak davranışlardan çekinmelidir.

Öğrenilen bilgilerin denetlenmesi, araştırmalarla sağlanır. Ders konusunun işlenmesinde nasıl canlı metinleri yeğ görüyorsak, alıştırmalarda da aynı şeyi yapmalıyız: Alıştırmalar, çocukların ilgisini çekecek, onlarda zevk uyandıracak nitelik, taşımalıdır. Okuma kitapları onlara bol gereç veren bir kaynak sayılmalıdır. Gerekirse başka kitaplardan da yararlanılabilir.

Ders bittikten sonra, konuyu özetliyen bir şema verilmelidir. Şema, konuyu özetlemekle kalmaz, somutlaştırır da. Soyut kavramlar, bir şema için somut biçim alır; şema, hatırlamayı kolaylaştırır.

Dilbilgisinin öğretim metodu, genellikle genel bilimlerinkinin aynıdır. Genel bilimlerde, öğrenci, nasıl, öğretmenin öncülüğü ve denetimi altında inceleme ve deney

yaparak bir sonuca varıyor ve kuralın doğruluğunu ispatlıyorsa, Dilbilgisi dersinde de metinler üzerinde gözlem ve incelemelerde bulunularak kurallara varılır ve bunların doğrulukları denetlenir.

Şu halde, dilbilgisi öğretiminde genel bilimlerin metodları uygulanmalıdır. Gözlem, inceleme, tümevarım tümden gelim.

İmlâ Öğretimi:

İmlâ, «kelimelerin doğru yazılışında kullanılması kabul edilmiş harf dizimi» dir. Bir dilin öğrenilmesi, iyi söylenişi kadar doğru yazılışına da bağlıdır. Hele, Türkçe gibi, fonetik nitelik taşıyan bir dilin imlâsında doğru yazılışın önemi büyüktür. Çünkü, yazılıştaki yanlışlar, söyleyişe de yansıyacaktır.

İmlâ dersinin amacı, başlıca imlâ kurallarını kavratarak kelimeleri doğru yazma alışkanlığını kazandırmaktır. İmlâ öğretimi, bu amacı gerçekleştirecek yolda yürütülmelidir.

İmlâ öğretiminin belirli ilkeleri vardır. Bu ilkeleri şöyle sıralıyabiliriz:

1- Her çocuk ayrı kişilik taşır; herbirinin ruh ve beden yapısı değişiktir. Onların bu özellikleri gözönünde tutularak kendi yönlerinde geliştirilmelidir.
2- Dersler, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre ayarlanmalıdır.
3- Öğrencileri zorlamayı bir yana bırakmalı, onları harekete yönelten bir yol tutulmalıdır.
4- Çocuğun bildiği kelimelerden başlayarak, yazılışını iyi bilmediği kelimelere doğru gitmelidir.
5- Öğrencilerin karşılaştıkları güçlükleri çözmede onlara yardımcı olmalı ve öncülük etmelidir.
6- Öğrencilerin özel eğitime ihtiyaçları olup olmadığını (görme, işitme, konuşma, hareket) bilmeli, öğretimde bunları dikkate almalıdır.

İmlâ çalışmalarında, kelimelerin sadece doğru yazılışlarını öğretmekle yetinilmemeli, anlamları da açıklanmalıdır. Yazılışla anlam arasında sıkı ilişkiler bulunduğundan, şekille anlam bağlantısını kurmak gerektir.

Türkçe'de her ses, bir harfle gösterilir. Hangi harfin hangi sesi karşıladığını öğrenciler iyi bilirlerse, imlâ yanlışlarından çoğu önlenmiş olur. Ortaokul, hattâ lise basamağına gelmiş öğrencilerden bir kısmının, alfabeyi, sesli ve sessiz harfleri bilmedikleri görülmektedir... İlköğretim çağında öğrencilere, yazının temel öğesi olan alfabeyi ve kelimelerin doğru yazılışlarını öğrettiğimiz ölçüde, Türkçe öğretiminin amaçlarından biri gerçekleşmiş olacaktır.

İmlâ öğretiminde üç metot uygulanır: Dikte metodu, kopya metodu, moderasyon (moderit) metodu (ılımlılık ya da karma metodu). Bilindiği gibi, psikiloglar, insanları tasarımlarına göre dört tipe ayırırlar: İşitsel tip, görsel tip, devimsel tip, karma tip.

Dikte metodu, işitsel tipteki öğrencilere uygun düşer. Öteki tipler, bu metottan yeteri kadar yararlanamazlar. Özellikle, işitme yetersizliği bulunan çocukların, söylenilenleri duymadıkları için, yanlış yazmalarına sebep olabilir.

Kopya metodu, görsel tipler içindir. Ama öbür tipteki çocuklar ihmal edilmiş olur.

Moderasyon metodu, her iki metodun eksikliklerini tamamlar. Her tip, bu metotla yapılan çalışmalardan yararlanabilir. Çünkü, moderasyon metodunda, dikte ve kopya metotları bir arada ve kaynaşık şekilde uygulanır; her ikisinin bileşiğidir. Çeşitli tasarım tiplerindeki çocuklara hitap eder. Çocuğun birden çok organını çalıştırır. Çocukları yaratıcı etkenliğe yöneltir. Öteki derslerle imlâ dersi arasında bağlantı kurmaya da elverişlidir.

Öğretmen, bu metotlardan biri üzerinde direnmemelidir; sınıftaki çocukların çoğunlukla hangi tipte olduklarını araştırarak en uygun gelen metodu uygulamalıdır. Bununla birlikte, sınıftaki bütün çocuklar aynı tipte olamıyacaklarına göre, zaman zaman, öteki metotlara da yer vermelidir.

İlk imlâ çalışmalarına kopya metodu ile başlanır. Dikteye daha sonra geçilir. Kopya ve dikte yoluyla yetenekleri ve alışkanlıkları artırdıktan sonra, moderasyon metodu uygulanmalıdır.

İmlâ çalışmaları bir ders saatinin bütününü içine alabileceği gibi, bir kısmında da yapılabilir. Öğretmen, bunu önceden plânlamalı, dersi bu plâna göre yürütmelidir. Yoksa, hem zaman kaybedilir, hem de olumlu sonuç alınmaz.

İmlâ çalışmalarında, Türk Dil Kurumu'nca yayımlanan Türkçe Sözlük ile Yeni İmlâ Kılavuzu esas tutulmalıdır.

Sözlü ve Yazılı Anlatım:

Türkçe öğretiminde öğrencilerin başarı, sözlü ve yazılı anlatımdaki güçlerinden anlaşılır. Okumanın ve dille ilgili bütün çalışmaların amacı, öğrencileri bildiklerini, duyduklarını, düşündüklerini, yaşadıklarını, doğru, açık ve tam olarak söylemeye, yazmaya alıştırmaktır. Onun için sözlü ve yazılı anlatım, Türkçe öğretiminin temel taşı sayılmalıdır. Türkçe öğretiminin sonucu, verimi, yazılı ve sözlü anlatımda belirir.

Türkçe öğretimi çalışmalarında sözlü anlatım hareket noktası alınmalıdır. Öğretmen, bir yandan, öğrencilere maksatlarını sözle anlatma yolarını öğretirken, öte yandan, yazılı anlatım için gerekli fırsatları yaratmalıdır. Öğrencilerin her türlü yaşantıları, gezileri, gözlemleri, incelemeleri, sözlü ve yazılı anlatımın konusu içine girer. Türkçe derslerine böyle bir yön vermek, onu hayata bağlamak demektir. Bu, çocuğa, çevresini daha iyi tanıtmakta etkinlik de sağlayacaktır.

Yazılı anlatımda öğrencilerin dikkati şu noktaya çekilmelidir: Yazılı anlatım, sözlü anlatımın yazıya geçirilmiş şeklidir. Sözlü anlatımda olduğu gibi yazılı anlatımda da önemli olan şey, duygu ve düşüncenin, doğru, açık ve kesin biçimde bildirilmesidir. Süsün ve özentinin yeri yoktur. Gereksiz süslerin, özentilerin, maksadı açıklamaya yaramayan sözlerin yazıya girmemesi öğütlenmelidir.

Çocuklar, öğrendikleri her kelimeyi kullanmak merakındadırlar. Yazılı ve sözlü anlatımlarında, fırsat buldukça, yabancı asıllı kelimeleri kullanmaktan hoşlanırlar. Türkçe kelimeler dururken yabancılarına yer vermenin gereksizliği belirtilmeli, ana dile sevgi ve saygı göstermenin yararı ve önemi açıklanmalıdır.

Sözlü anlatım için başlı başına bir ders ayırmak düşünülmemelidir. Bütün dersler, ders dışı çalışmalar, öğrencilerin doğal, canlı ve etkili biçimde konuşmalarına fırsat veren birer alandır.

Yazılı anlatımla sözlü anlatımın sıkı ilişkileri vardır. Sözlü anlatımın düzgünlüğü, yazılı anlatımın da düzgünlüğünü sağlar. Yazılı anlatımın doğruluğu da dilbilgisi, imlâ ve sözdizimi kurallarına bağlı kalmakla gerçekleşir.

Yazılı anlatımın çok önemli bir yanı, verilen ödevlerin düzeltilmesi işidir. Öğretmen, bu konuda çok dikkatli hareket etmelidir. Düzeltmeler samimî bir dille, öğrencilerin onurunu incitmeden yapılmalı, umutsuzluğa düşürmemelidir. Düzeltmenin ereği, öğrenciye, zayıf bulunduğu noktaları haber vermek, bu alanda kendisine yardımcı olmaktır. Öğrenci, yanlışlarının öğretmen tarafından izlendiğini görünce, daha dikkatli davranmak zorunluluğunu duyacaktır.

Dersler Arasında Bağlantı Nasıl Sağlanır? :

Türkçe ders çevresine giren etkinlikleri bütüncü bir görüşle ele almak zorunluğuna işaret etmiştik. Bu işi gözde büyütmemelidir. Öğretmen, Türkçe dersinin herhangi bir dalında (okuma, dilbilgisi, imlâ) konuyu, işlerken, kendiliğinden bunu yapmaktadır. Nedir ki, işi raslantılardan kurtarmak, öğretimi belli bir plân içinde yürütmek gerektir. Bağlantı konusu bu bakımdan önemlidir.

Okuma Derslerinde:

Bir parçayı işlerken, öğrencilerin bilmedikleri kelime ve deyimlere rastlanacaktır. Bunları sözlüklerden buldururken, anlamlarını açıkladığımız gibi, yazılışlarını da göstereceğiz. Böylece, imlâ dersi ile bağlantı kurmuş olacağız.

Metinde geçen bazı kelimeleri cins ve yapı bakımından incelemek, dilbilgisini ilgilendirir. Okunan metinler, dilbilgisi uygulamalarının en doğal uygulama alanıdır. Parça işlendiği zaman, daha önce öğrendiklerini metin üzerinde denetleme fırsatını bulurlar. Öğretmen bu fırsatlardan, her zaman yararlanmalıdır. Parça içindeki kelime çeşitleri buldurulur, fiillerin kip ve zamanları araştırılır, yazı işaretlerinin kullanılış yerleri tartışılır.

Yeni bir dilbilgisi konusunun işlenmesi için, bu metinler hareket noktası olarak da ele alınabilir. Gelişigüzel metinler yerine, okudukları parçalara dayanarak dilbilgisi konularının ele alınması daha uygun düşer. Canlı ve bir bütüne bağlı metinler başı ve sonu kesik bir cümleden daha anlamlı, daha güçlüdür.

Parçanın açıklanması, sözlü anlatıma girer. Benzer konuda bir yazı istemek, yazılı anlatımı gerektirir.

Dilbilgisi Derslerinde:

Ele alman konuyu geliştirmek için, okuma parçalarından yararlana biliriz. Seçilen bir ya da birkaç paragrafı okumak, açıklamak, okuma ve sözlü anlatımla ilişki kurmak anlamına gelir. Kelime ve cümlelerin yazdırılması, imlâ çalışmasıdır.

Uygulama yapılan metnin geliştirilerek yazılması istenirse, bu da yazılı anlatım olur.

İmlâ Derslerinde:

İmlâsı öğretilecek kelimelerin içinde bulunduğu metin, öğrencilere okutulup açıklatılır. Bu, okuma dersiyle ve sözlü anlatımla ilişki kurmaktır. Doğru yazmak, imlâ kurallarını iyi bilmeğe bağlı olduğundan, ilgili kelimeler, dilbilgisi yönünden de incelenir. Bu, imlâ ile dilbilgisinin bağlantısını sağlar. Bu kelimeleri kapsayan metnin kompozisyon ödevi şeklinde verilmesi, yazılı anlatım işidir.

Sözlü ve Yazılı Anlatımda:

Sözlü ve yazılı anlatım, bütün Türkçe çalışmalarının özüdür. Okuma, dilbilgisi, imlâ, konuşma ve yazma iç içe ve kaynaşık haldedir.

Yazılı ve sözlü anlatımın doğruluk ve düzgünlüğü, imlâ ve dilbilgisi kurallarının bilinmesine bağlıdır. Konuşma ve yazma yeteneğinin gelişmesi için onlara, güzel yazılmış yazıları okumaları, öğrendiklerini arkadaşlarına anlatmaları, konu ile ilgili bir yazı yazmaları istenebilir. Böylece, sözlü ve yazılı anlatımla okuma dersleri arasında ilişki kurulmuş olur.

Görülüyor ki, Türkçe derslerinin dalları arasındaki bağlantı, sanıldığı kadar güç değildir. Yeter ki, bunu alışkanlık haline getirelim ve dersleri metotlu şekilde işliyelim.

Dipnot:

[1] Bu konu, genel olarak, ilkokulların dördüncü ve beşinci sınıfları dikkate alınarak işlenmiştir.

Eğitim Dünyası, C.4, S.5, Şubat 1965, s.31-37

3.99. EDEBİYAT ÖĞRENİMİ & EDEBİYAT ÖĞRETİMİ

Hüseyin CÖNTÜRK

1. OKUL DIŞI ÖĞRENİM :

Çok az bir bölüğümüz edebiyatı okullarda öğreniyor. Onlar edebiyat tarihlerinden yapıyor bunu daha çok. Çoğunluğumuz ise, edebiyatı «kendi kendimize» öğreniyoruz. Daha doğrusu «ders zorlaması» olmadan bunu yapmak yolunu tutuyoruz. Bu büyük bölüğün «iyi» bir eğitim görmesi için neler gereklidir? Onların edebiyat zerk ve anlayışı nasıl geliştirilebilir? İşte birinci konu olarak bunu ele alabiliriz.

Bu konunun ilk hatıra gelen sorunları, soruları şunlardır: Klâsik yapıtları okumalımıyız? Okursak ne ölçüde okumalıyız? Önce klâsikleri mi yoksa çağdaşları mı okumalıyız? Yahya Kemal'i ya da Milton'u anlıyabilmek, tadına varabilmek için onların okudukları klâsikleri okumamız gerekli midir? Yerli ve yabancı klâsikleri karşılaştırmalı mıdır? Klâsikleri okumayacaksak, temel denebilecek anlayışları hangi kaynaklardan elde edeceğiz? Klâsik'in anlamı üzerinde nasıl anlaşacağız?

Dünün olsun, bugünün olsun bir yazarını okurken onun çevresi hakkında, yaşayışı ve düşünceleri hakkında bilgi edinmeli miyiz?

Edebiyat tarihi kitaplarından ne kadar faydalanmalıdır? Eleştirmecilerden ne kadar faydalanmalıdır? Yoksa hiç mi faydalanmamalıdır?

Sevmediğimiz halde adı var diye yapıtları okumalı mıyız, yoksa yalnız istek ve merakımız mı bize yol gösterici olmalıdır?

Eleştirmecilerin yol göstermesini kabul ediyorsak, sanat yapıtlarını okuduktan sonra mı, önce mi onları okumalıyız? Seçtiğimiz eleştirmeciye karşı nasıl uyanık olabiliriz?

İyi bulduğumuz bir yazarın elden geldiğince çok yapıtını mı okumalıdır, yoksa başka yazarları da tanıma olanaklarını artırmayı mı yeğlemelidir?

Bütün edebiyat türleriyle mi ilgilenmeli, yoksa bir ikisiyle mi yetinmelidir?

Bütün bu sorulara evet de denebilir hayır da. Yazarlar başka türlü, okurlar başka türlü, eleştirmenler başka türlü karşılıklar verebilirler. Gerçek şudur ki bu sorulara herkesin karşılığı başka olabilir.

Okul dışı öğrenim konusunun «pedagojik» bir yanı da var. Okuyucuları iki kümeye ayırabiliriz: Okurken bir çaba harcamayı göze alanlar, almayanlar. Almayanlara Kerime Nadir romanı okuyucusu diyebiliriz. Alanları da ikiye ayırabiliriz. Birincisi, edebiyat yapıtlarının edebiyat dışında bir amaca yönelmesini şart görenler, ötekisi görmeyenler. Burada hatıra gelen sorular şunlar;

Böylece oluşan üç tip okuyucu arasındaki ayrılıkları hep tabiî mi karşılayacağız? Birini ötekine yaklaştırmaya çalışmalı mıyız? Bu ne kerte mümkündür? Bir «ulusun» edebiyatı ne demektir? Devlet, basın, öğretmenler ve eleştirmenler hangi alanlarda zevk ve anlayışları, duyarlıkları çeşitlendirmek için, hangi alanlarda uzlaştırmak için görev almalıdır? Yoksa almamalı mıdır?

2. OKULLARDA ÖĞRETİM:

Okullarda edebiyat öğretimi edebiyat tarihi kitapları ile yapılıyor, ya da benzer kitaplarla yapılıyor. Ayrıca, öğretmenler kitap dışı çalışmalar, tezler vererek öğrencilere ek öğretim veriyorlar. Bu ikincisi, fazla kişisel özellik taşıyabileceğinden burada konu dışı bırakılabilir.

Şimdi sorumuzu şuraya getirebiliriz: Edebiyat kitapları nasıl yazılmalıdır? Nasıl olmalıdır? Nasıl olursa iyi olur?

Adı üstünde, «edebiyat tarihi». Hem edebiyat hem de tarihle ilişiği var. Bunların dışında, az görünen ya da görünmeyen soydan iki disiplin daha var edebiyat tarihi yazımını etkileyen. Biri pedagojik, öteki siyasal.

Pedagoji, öğretimin bir topluluğa yapılacağından işe karışıyor. Kişi öğretiminde söz konusu olmayabilir. Pedagoji bir de arka arkaya gelen sınıflar arasında edebiyat tarihi bilgisinin nasıl serpiştirileceği konusunu da ele alan disiplindir. Edebiyat dersinin öteki derslerle ilgisi, toplam derslere göre kapladığı süre de onu yakından ilgilendirir. Gerçi bu biraz da «siyasal» dediğim disiplinin, eğilimin konusundan sayılabilir.

Edebiyat tarihinin siyasal ile ilişkisi şuradan geliyor: Okullar (üniversiteleri saymazsak) devletçe yönetiliyor, ya da denetleniyor. Eğitiminin bu bakımdan, devletin, hükûmetin benimsiyeceği bir program içinde yürütülmesi şart oluyor. Hükûmetler, örneğin, şu amaçlardan birini gerekli görebilirler: (1) Öğrenciler, yaşadıkları zamanın kültürel özelliklerini bilmeli, değerlendirmelerini yapabilmek için de kendilerine tarih bilgileri verilmelidir. Edebiyat, kültürel faaliyetlerden biri olarak düşünülmelidir. (2) Öğrenciler «ulus» kültürünün gelişim ve değişim süreçlerini öğrenmelidir, edebiyat da buna göre ayarlanmalıdır. (3) Ulusal değerlerimizin tanınması ve ulusal gücümüzün, güvenimizin artırılması eğitimin amacı olmalıdır. (4) Kendimizden başka, komşularımızın (ya da belirli ulusların, hattâ bütün dünya uluslarının) edebiyatı da okutulmalıdır.

Bunlardan başka şöyle bir amaç da düşünülebilir: (5) Edebiyat bir sanat olarak ele alınmalı, anlayış ve zevki eğitmek çabası başta gelmelidir.

Tabiî, burada yaptığım ayrımlar biraz serttir. Ve yalnız hükûmetlerin değil, edebiyat tarihi yazacak herkesin ayrı bir amacı olabilir. Üniversiteler için de aynı şey. Oldubitti olan şu ki, bir edebiyat tarihçisi, kendisine bir hükümet ya da üniversite görüşü empoze edilirse bunu tabiî karşılaması gerekir. Bu konuda başka devletlerdeki eğitim tarzlarından da faydalanılabilir.

Demek edebiyat tarihi yazımında rolü olan dört etken var: edebiyat, tarih, pedagoji ve siyasa. Bunlara bir de «günün gereç durumu» denebilecek etkeni de katmak gerekir: eğer elde edebiyat tarihinin yazılması için gerekli ilk hazırlık gereçleri (malzemesi) yoksa, yazılamıyacak, ya da istenen iyilikte olamıyacak demektir.

Hazırlık gereçleri içinde şunlar sayılabilir: kütüphaneler, eski yapıtlar, bunları gösteren ayrıntılı kataloklar, yazarlar üzerine eleştirel yazılar, dil-metin çözümlemeleri, dilin gelişim bilgileri.

İşte bu beş etkenin bileşkesidir ki edebiyat tarihinin nasıl yazılacağını ortaya koyar. Bu etkenler kimi zaman birbirini destekleyici durumda olurlar, ama çoğunca birbirine karşıdırlar. Başka bir deyişle, birinin isteğinin yerine getirilmesi ötekinin isteğine karşıdır. Güçlük, şunu düşünürsek daha da artar: bu beş etken bir an için

saptanabilir, ama her an başka bir değer, başka bir konum gösterebilirler, her edebiyat ortamına göre, kişiden kişiye, değişebilirler. Bütün bu gözlemler bizi şu gerçeğe götürür: hepimizin, hattâ çoğumuzun, hattâ büyük bir bölüğümüzün anlaşabileceği bir «edebiyat tarihi» tipi bulunamaz.

Şimdi siyasayı, pedagojiyi bir yana bırakalım. Gereçlerin de hazır olduğunu, ya da neye elveriyorlarsa ona göre edebiyat tarihinin yazılacağını kabul edelim. Yalnızca tarih ve edebiyat açılarından edebiyat tarihi sorununa bakalım.

Tarih ve edebiyat:

Edebiyat tarihinin hem tarih hem de edebiyat olması gerekiyor. Ama bu ikisi su ile ateş gibidir sanki, bağdaşamıyorlar, bağdaşmakta güçlük çekiyorlar. Bunun başlıca sebebi, edebiyat tarihi denince, tarihçilerin edebiyat «tarihi», edebiyatçıların da «edebiyat» tarihi diye anlamalarıdır. Sonuçta çokluk görülen şu: ya biri ya da öteki egemenliği alıp, öbürünü arka görünümlere atmak istiyor, bazan ona yaşama hakkı bile vermiyor.

Edebiyat bir dil ürünüdür. Dilin incelenmesi, değişiminin incelenmesi, yapıt metinlerinin doğru olarak saptanması gibi işler, tarihçinin yapabileceği, yapageldiği işlerdir. Bunları yaparken tarihçi «seçmeler» de bulunacağından eleştirel bakımdan azçok cıhazlanmış olması gerekir.

Bir edebiyat yapıtı, hem yazarının hem de o zamanki toplumun ürünüdür. Bu bakımdan gerek yazarın yaşamını, düşüncelerini gerekse çağının toplumsal özelliklerini ve düşünceler tarihini bilmek yapıtı daha iyi anlamak için şart olabilir. Bütün bu «çevre» bilgilerini bulma, toplama işi de tarihten sayılır ve yine yer yer eleştirel bilgi, takdir ve sezişe gereksinme gösterir.

Bir de edebiyat yanı var görevin. Yapıtlar üzerinde edebiyat ölçütlerine ya da görüşlerine göre durmak, değer biçmek.

Her iki çalışma birbirini bütünlüyor gibi bir durum var. Ama gerçekte durum çokluk böyle olmuyor. Edebiyat tarihini ya edebiyat ya da tarih bakımından hazır bir

kimse yazıyor. İki disiplini kendinde birleştiren bir yazar seyrek çıkıyor. Sonuçta da edebiyat tarihi yetersiz oluyor. Şimdi biraz «tarih» açısını genişletelim.

Tarih :

Çevre bilgileri, yapıtın oluşum bilgileri, öncesi ve sonrasına ilişkin bilgiler tarihçilerce veriliyor. Peki bunlar edebiyat tarihinde nasıl değerlendirilecek, yalnızca bir tarihsel olay olarak kalmıyacaklarsa?

Bir kısım yazarlar, tarihsel boyutu «görece» olarak kabul ediyor: her çağ kendisi içinde incelenmeli. O çağın koşullarına girerek edebiyatı değerlendirmeliyiz. Her çağ bağımsızdır, yanılmaz zevkçe, diyorlar.

Başka bir kısım yazarlar, ben bugünden bakarım geçmişe, onun gelişimini izlerim, ama geçmiş dönemlerin kendi kendileri hakkında verdikleri yargılara bakmam, kendim ortaya koyacağım kuram ve tanımlara göre incelerim onu. Sürekli bir gelişim çizgisi içinde değerlendirmeler yaparım, diyor.

Ben tarihi kültürün bir parçası olarak alırım, edebiyatı da. Montaigne, beni, Fransız kültür yaşayışında bir önemli değişikliği yansıttığı için ilgilendirir. Bütün tarihsel çalışmalarımı bu açıdan yaparım ve değerlendirmelerimi de kültürel başarıya, öneme koşut olarak yaparım: bir şair, Namık Kemal gibi zamanında ulusuna faydalı olabilecek şiirler yazmışsa iyi bir şair diye tanıtırım onu. Tutsaklığı öven bütün yazarlar benden iyi numara almazlar. Böyle yöntem uygulayanlar da var.

Esas olan, tarihsel olaylar, düşünceler tarihi değildir. Kültürel ve tarihsel hayal gücünün gelişimidir. Bunu yakalamaya yarayacak yöntemleri geliştirmeli ve uygulamalı, diyenler de var.

Daha başka tarihsel bakış tarzları da anılabilir. Özet şu: türlü tarihsel ele alışlar vardır, buna kendimizi alıştırmalıyız.

Edebiyat :

Edebiyat yapıtı demek her şeyden önce kendisi demektir. Onu oluşturan koşullar sonra gelir. Sırasında hiç önemi olmaz. Edebiyat kanadı da çokluk böyle düşünür.

Peki ama yapıtın edebiyat değerini nasıl biçeceğiz?

Burada bize, tarih faydalı olabilir. Çünkü o bize türlü değişimleri, gelişimleri tanıtır. Dünkü yapıtlardan, klâsik dediğimiz, bugün de beğenilen ya da beğenilmek zorunluğu olan (bu bir pedagojik oldubittidir biraz da) yapıtlardan çıkış yaparak değerlendirme yapabiliriz.

Nasıl okursak okuyalım, yalnız kendi edebiyatımızı öğrenerek edebiyat öğrenilemez. Bizimkinden oldukça ayrık bir edebiyata, onun klâsiklerine de iyice girmek, onu anlamak, gerçek anlayış ve beğeni için şarttır.

Gelmiş geçmiş bütün yapıtların, tarihlerini, hattâ yazarlarını bile bilmeden değerlerini biçebiliriz.

İşte böyle birkaç görüş var, birbirine yakın uzak. Bu sonuncusu üzerinde iki satır daha durmak yerinde olur. Çünkü en aşırı uçlardan biri o.

Geçmişin şiiri benim için yaşıyorsa vardır. Bütün geçmiş, bana bir şey aktarıyorsa vardır. Geçmişin birçok dönemlerini, bu bakımdan yok sayabilirim. Geçmişteki yapıtlara bakıp, onları örnek alıp yeni yapıtlara değer biçmek olmaz. Çünkü, her yeni önemli yapıt geldikçe bütün geçmiş yapıtların kendi aralarındaki ilişki ve değeri değişir.

Edebiyat tarihi:

Edebiyat tarihi nasıl olmalıdır? Yukarıdaki açıklamalarımla bu soruya karşılık vermenin ne kadar güç olduğu ortaya çıkmaktadır sanırım. Tarih eski bir disiplin de olsa eleştirme çok yeni bir disiplin olduğundan edebiyat tarihi anlayışı üzerinde anlaşmak için vakit henüz pek erkendir, denebilir.

Şimdilik olmak üzere, bu konuyu açmışken, bir önerme de yapılmasa olmaz. Edebiyat tarihi (1) bir edebiyat yapıtının ya da yazarının çevresi ve oluşum koşulları üzerinde, yapıtın anlaşılmasına yetecek kadar, bilgi vermeli, daha başka tarihsel, kültürel çalışmalara, girişmemelidir. (2) Yapıtın çevresi ile yapıt arasında ilişki kurarken ham bir gerekirciliğe gitmemelidir. Büyük kültür çağları büyük edebiyat yapıtları yaratır gibi yanlış olabilecek yargılara varmamalıdır. Çünkü çevrenin en sadık yansıması, çokluk küçük yapıtlarda kendini gösterir, büyüklerinde değil. (3) Edebiyat

tarihinde, günümüz ya da yakın geçmiş yazarlarından çıkış yaparak geçmişin edebiyatı değerlendirilmelidir. Ve asıl uğraşı, metinlerin karşılaştırılması üzerine toplanmalıdır. (4) Değerlendirmede, yazarların gününün dilsel ve yaşamsal olanaklarından, faydalanmadaki başarısı gözönünde tutulmalıdır. (5) Her yapıt, edebiyatın gelişim çizgisine oturtularak değerlendirilmeli, değerlendirmede «tarihsel duygu» (historical sense) kılavuz olmalıdır. Bu, kişisel edebiyat özgürlüğünün tarih boyunca zevk ve anlayışların gösterdiği değişmeler içinde saptanması duygusudur. (6) Edebiyat tarihi eleştirmenin de tarihini içine almalıdır. (7) Edebiyat tarihi, yazarın kabul ettiği ve geliştirdiği bazı edebiyatsal ve eleştirel kavramlara göre yön almalıdır. Bu kuramlar yapıtın ana örgüsünü kurmalıdır. Kitabın başında da kullanılan yöntemler açıklanmalı, yazarın edebiyat tarihi anlayışı belirtilmelidir. (8) Edebiyat tarihi beş yılda bir yeniden yazılmalıdır. Çünkü kuşaklar arasındaki zaman, çağımızda o kadara kadar küçülmüştür.

Devinim, C.60, S.4, Mayıs 1965, s.25-31

3.100. İLKOKULDA TASLAK PROGRAMA GÖRE TÜRKÇE DERSİ

H. Refet TANIŞIK

Taslaktaki Yenilikler

1. Altı madde halinde belirtilen Türkçe dersinin amaçları, genellikle eski programın aynıdır. Ancak, kolaylıkla anlaşılabilir derli toplu şekilde düzenlenerek, arı ve duru dille ifade edilmiştir.

2. "Öğrencilere, gözlem yapmanın yollarını öğretmek; gözlem yolu ile edindikleri izlenim ve bilgileri canlı ve somut olarak anlatabilmeleri için gerekli yetileri kazandırmak" şeklindeki 4. madde yenidir.

3. Arı bir dille yazılan açıklamalar bölümü, eski programdaki açıklamalarla aynı ruhtadır.

4. "Öğrencilere, manzum yazıların düşünce, duygu ve ahenk değerini belirtme yeteneğini kazandırmak, böylece onlarda sanat sevgisi yaratmak ve topluluk karşısında konuşarak kendine güven duygusunu geliştirmek" amacıyla Türkçe dersi dalları arasına bir inşat bölümü de eklenmiştir.

5. İlk okuma-yazmada büyük ve küçük harflerin bir arada öğretilmesi istenmiştir.

6. Okumada söz korolarına da yer ve önem verilmiştir.

7. Eski programın okuma açıklamalarındaki "evde okumanın faydalarını anlatan 7. madde" ile "Okuma konuları başlığını taşıyan 8. madde" ye ve "Okumada faydalanılacak kaynaklar"ı gösteren kısma taslakta yer verilmemiştir.

8. Dil Bilgisinin kızı konuları 4. sınıftan 5. sınıfa ya da 5. sınıftan 4. sınıfa aktarılmış, konular kesinlikle belirtilmiş ve örneklerle aydınlatılmıştır.

9. Zarf, edat, bağlaç ve ses benzeşmeleri konulan 5. sınıf müfredatından çıkarılmıştır.

10. Yazı dersi, Türkçe bütünü içine alınmıştır. Genel olarak yazı, tüm anlam ve kapsamıyla eski programın aynıdır. Yalnız bazı yeni açıklama ve örnekler konmuş "kalem çeşitleri, kalem ucu şekilleri, çizgili kâğıt..." gibi yasaklayıcı kayıtlar kaldırılarak çocukların serbest çalışmaları sağlanmıştır.

11. Türkçe dersinde, öteki derslerin konu ve çalışmalarından nasıl yararlanılacağını gösteren örnekler konmuştur.

Türkçe dersi "okuma, yazma, sözlü ve yazılı anlatım, dilbilgisi, imlâ, inşat, yazı" gibi çeşitli yönleriyle, bir bütündür. Bu ders aslında, çocuklara serbest ve düzgün konuşma, güzel okuma, okuduğunu iyi anlama, meramını etkili olarak yazma, kelimeleri ve noktalama işaretlerini yerli yerinde kullanma, doğru imlâ, işlek el yazısı gibi türlü teknik becerileri kazandırmakla görevlidir» Bu beceriler, diğer derslerin daha kolay ve daha iyi öğrenilmesine yardım ettiği kadar, bet dersle ilgili etkinliklerin söz ve yazı ile doğru anlatılmasını da sağlar. Bu bakımdan Türkçe, gerçek anlamıyla bir ifade dersidir.

Çocuklar, kendi dillerini evde ve çevrede nasıl öğrenmişlerse gene o şekilde öğrenmeye devam etmelidir, O halde önce çocuğun dilinden harekete geçilmeli, sonra yavaş yavaş okuma, imlâ, dilbilgisi, sözlü ve yazılı anlatım çalışmaları ile ana dili sevgisi ve dil bilinci uyandırılmaya, bu yolla dili kullanmada güven kazandırılmaya alıştırılmalıdır. Bu arada, dilin, ulusu meydana getiren öğelerden biri ve en önemli kültür hazinesi olduğuna, canlı bir organizma, gibi sürekli olarak geliştiğine de çocukların dikkati çekilmelidir.

Türkçe dersinin çeşitli etkinlikleri arasında sıkı bir ilgi kurulmalı ve bu çalışmalara birbirinin tamamlayıcısı olarak bakılmalıdır. Türkçe dersinin amaçları bütün öteki derslerde de dikkatle gözönünde tutularak gereği yapılmalıdır. Başka derslerde not alan, özet çıkaran, bir gözlemi anlatan çocuk, Türkçede edindiği becerileri doğru uygulamalı, öğretmen de öbür derslerde öğrencilerin yaptıkları yanlışları düzeltmek için Türkçe dersini beklememelidir.

İlk Okuma ve Yazma

Birinci sınıfta ilk hafta konuşma, tanışma, yerleşme, kaynaşma, öğretmeni ve okulu sevdirme gibi çocukları okul ısındırıcı etkinliklerle geçer. İkinci haftadan itibaren yazmaya hazırlık olmak üzere çok basit çizgi alıştırmalarına başlanır. Daha sonra da yavaş yavaş kısa ders çalışmalarına geçilir. Bu çalışmalar sırasında:

1. Arasıra müzik, oyun, masal, resim, bilmece, bulmaca, tekerleme… gibi eğlendirici ve dinlendirici değişikliklere yer verilmeli.

2. Öğretmen de çocukların kullandıkları kelimelerle konuşmalı.

3. Doğal ilgiler yaratılarak, çocuklar da konuşmaya teşvik edilmeli.

4. Her çocuğun anlatma, dinleme, çizme, boyama, resim yapma, çalışma, işgörme, yardım etme, hesaplama, okuma, yazma, bilmece sorma ya da çözme, şarkı, türkü, masal söyleme, oynama, v. b. etkinliklerinde bulunması sağlanmalı.

Çocukların gerek bu türlü etkinlikleri, gerekse çeşitli davranışları dikkatle izlenip yanlışlar örnek gösterilerek ve yardım edilerek düzeltilmeli.

5. İyi konuşan, okuyan, yazan, yapan, davranan öğrenciler arasıra öğretmen tarafından öğülerek sınıfça alkışlanmalı.

6. Her fırsattan yararlanılarak çocuklara gerekli beceriler ve iyi alışkanlıklar kazandırılmalı.

7. Öğretmen, söz ve davranışlarıyla örnek olarak, çocukları sevimli, olumlu, iyimser, güler yüzlü, tatlı dilli, nazik ve kibar olmaya yöneltmeli.

8. Çocukların istek ve ihtiyaçları karşılanmalı, onların kişiliğine içtenlikle saygı gösterilmeli.

9. Öğrencilerin, okulda öğrendiklerini günlük yaşayışlarında uygulamalarına özellikle önem verilmelidir.

Birinci sınıf öğretmenliği, çocuğu ham nesne olarak alıp okuma, yazma, düşünme, öğrenme, anlama, anlatma, beceriler edinme, iyi alışkanlıklar kazanma... yetenekleriyle donatan, dolayısıyla çabalarının olumlu sonuçlarını gözle görülür, elle tutulur biçimde derleyen kıvançlı bir iştir. Bu işin elbette bir takım zorlukları olacaktır. Birinci sınıf öğretmenliğinin en güç yanı çocuklara okuma-yazma öğretmektir. Fakat teknik iyi bilinirse güçlük ortadan kalkar.

Okuma

Okuma, her dersin temelidir. Çünkü öğrenim büyük ölçüde okumaya dayanır. Çocuklar, ancak iyi okudukları ye okuduklarını iyi anladıkları zaman, diğer derslerde başarılı olabilirler. Okuma göz, zihin ve ses organları etkinliğinin sonucudur. Okuma, gözün satır üzerinde kayması ile değil, birbiri ardınca sıçramalar yapmasıyla mümkündür. Kelime klişelerinin ve anlamların iyice bilinip bilinmemesi de okumayı etkiler.

Okuma, sesli ve sessiz olabilir. Sesli okumada kelimeleri kusursuz söylemek ve konuşur gibi okumak esastır. Bu da okunanı anlamaya ve duymaya bağlıdır. Çocukların,

okunanı kitaptan izlemeleri, anlama ye zevk almalarını, engelliyeceğinden sakıncalıdır. Ancak birinci ve ikinci sınıflarda sadece gözle izleme yararlı olabilir.

Zorunluk olmadıkça açıklama, düzeltme ve sorular okumanın sonuna bırakılmalıdır. Bunlar da önce çocuklar, tarafından yapılmalı, gerekirse öğretmenin müdahalesi, en sonra kısa ve tamamlayıcı nitelikte olmalıdır. Küçük bir parçayı birkaç çocuğa okutmak ya da lüzumsuz yere tekrarlamak doğru değildir. Okuma parçalarının, çocuklar tarafından önceden okunmuş olması, sınıfta anlamlı ve tabii okumayı kolaylaştırır. Bazı uygun metinlerin söz korosu halinde birkaç kişi tarafından birlikte okunması da çok etkili bir okuma şeklidir.

Hayatta en çok yer alan okuma şekli ise sessiz okumadır. Gerek okulda, gerekse okul dışında buna sık sık başvurulmalıdır. Ancak, sessiz okuma sırasında çocukların, gereksiz bir takım baş ve dudak hareketleri yapmaları, parmakla ya da kalemle izlemeleri önlenmelidir.

Metinlerin iyice anlaşılması ve serbestçe anlatılması üzerinde önemle durulmalıdır. Çocuklar, metinlerde geçen bilinmeyen kelimeler için hemen sözlüğe bakmamalı, bunlara cümledeki durumlarına göre önce bir anlam vermeye çalışmalı, sonra verdikleri anlamın doğruluk derecesini kontrol etmek maksadıyla sözlükten yararlanmalı, bu arada kelimelerin imlâsına da dikkat etmelidirler.

Söz ve Yazı İle Anlatım

Sözle anlatım, hayatta her gün kullanılan bir anlaşma yoludur. Ne kadar rahat, canlı ve açık olursa o kadar etkili olur. Öğretmenin konuşması çocuklar için en güzel örnektir. Ayrıca, doğru ve düzgün konuşan kaynak kişiler ya da bunların banda ve plâklara alınan sesleri, radyo spikerleri, tiyatro sanatçıları gibi kimselerden de faydalanılmalıdır.

I. dönemde plânlı konuşma alıştırmaları ile, II. dönemde ise belli başlı dil kurallarını sezdirip bilinçli duruma getirmekle sözlü anlatımın gelişmesi sağlanabilir. Her sabah yapılan paylaşma ve plânlama etkinlikleri, metinlerle ilgili resimlerin yorumlanması, okunan parçanın anlatılması, küme çalışmaları, sınıfça konuşma ve

tartışmalar, geziler, müsamereler, sınıf dramatizasyonları... sözle anlatım için en tabiî ortamlardır. Eğer varsa, öğrencilere telefonla konuşma yolları da öğretilmelidir.

Öğrencileri dinlemeye de alıştırmak gereklidir. Ancak, hiç söze karışmayan öğrenciler de etkinliğe yöneltilmelidir. Çocuklara, başkan seçimi, gündem, söz alma, oylama, tartışma, arkadaşlarının görüşlerine saygı gösterme... gibi toplu konuşma kuralları da öğretilmelidir.

Yazı ile anlatıma gelince; İyi konuşma, iyi yazmanın temelidir. Yazı ile anlatımın, söylenenleri yazmaktan başka bir şey olmadığı, çocuklara anlatılarak cesaretleri arttırılmalıdır. I. dönemde önce sınıfça sonra ayrı ayrı çocuklar tarafından cümle ve cümle kümeleri kurulup yazılması gibi alıştırmalar yapılmalı, ayrıca serbest yazmalarına da imkân verilmelidir. 3. sınıfta birlikte yazmadan tek şek serbest yazmaya geçiş artık tamamlanmalı, fakat dilekçe ve senet yazmak gibi yeni bir şekle geçildiği zaman birlikte yazmaya yukarı sınıflarda da yer verilmelidir.

Geziler, gözlemler, deneyler, not alma, özet çıkarma, küme plânı yapma, küme rapora hazırlama, mektup, çağrı gibi şeyler yazı ile anlatım için güzel fırsatlardır.[1] Yazma ödevlerinde sırayı belirtecek bir plân yapmaları, kendi konuşmalarına uygun rahat bir ifade kullanmaları, özellikle kitap diline ve süslü cümle yapma özentisine sapmamaları çocuklara anlatılmalıdır. Yazmada imlâ, kaligrafi, noktalama işaretleri, anlatımda içdenlik, sadelik ve gerçeğe uygunluk gibi öğeler önemle gözönünde tutulmalı, düzeltmelerde öğrencilerin kişiliğine ve orijinalliğine dokunulmadan olumlu uyarımlarda bulunulmakla yetinilmeli ve bu ödevler temize çektirilmelidir.

Yazma ödevlen kâğıda yazılmalı, kenar süsleri ve konuya uygun resimlerle bezenmelidir.

İmlâ

İmlâ, kelimelerin doğru yazılmasıdır. Öğrenciler, anlamlarını bildikleri kelimeleri daha kolay ve doğru yazarlar. Bu bakımdan, imlâsı öğretilecek kelimelerin anlamları da iyice bilinmelidir. İmlâ metinleri I. dönemde Hayat Bilgisinden, II. dönemde ise çeşitli derslerden alınabilir. Ancak, her derste yeni geçen kelimelerin

imlâsı, Türkçe dersini beklemeden sıcağı sıcağına öğretilmelidir. Bu gibi kelimeler, öğretmen tarafından düzgün şekilde söylenerek tahtaya yazılmalı, öğrenciler de söyleyerek yazdıktan sonra kontrol edilmeli ve cümleler içinde kullandırılmalıdır.

İmlânın geliştirilmesinde ilgili kuralların da etkisi büyük olduğundan özellikle II. dönem sınıflarında imlâ kuralları üzerinde önemle durulmalı, imlâ ve dilbilgisi çalışmaları arasında sıkı bir bağlılık gözetilmelidir. İmlâya kopya metodu ya da çocukların bildikleri kelimelerden başlanmalı, yazılışını iyice bilmedikleri kelimelere doğru gidilmelidir. İmlâsı öğrenilen kelimeler "Kelime Defteri"ne yazdırılmalıdır.

İmlâda Türk Dil Kurumunca yayımlanan Türkçe Sözlük ile Yeni İmlâ Kılavuzu esas tutulmalıdır.

İmlâ düzeltmelerinde kendi kendine, kümece, sınıfça ya da öğretmen tarafından düzeltme yolları uygulanabilir. Ortak yanlışlar üzerinde sınıfça durulmalıdır.

Dilbilgisi

Dilbilgisinde amaç, Türk dilinin konuşma, yazma ve okuma ile ilgili ana kurallarını sezdirip benimsetmek, ana dili kullanmada güven kazandırmaktır.

I. Dönem çocukları henüz dili varlıklardan ve olaylardan ayrı olarak inceleyebilecek olgunluğa varmamışlardır. Onun için bu sınıflarda konuşma ve okuma alıştırmaları ile çocuklarda dil duygusunu uyandırmak amacı güdülür. Buradaki dil çalışmaları, dilbilgisinin gerektirdiği sıra ve plâna göre değil, çocukların kullanmada henüz duraksadıkları kelime şekilleri üzerinde yapılmalıdır. Yaşlarının ve çevrelerinin dillerini kullanan çocukları dil yönünden geliştirmek ancak uzun zaman ve çaba ile mümkün olacak bir iştir.

1. sınıfta düzgün konuşma alıştırmaları ön plânda gelir. Ses ve şive düzeltmeleri ile kelimeleri doğru yazmak da sağlanmış olur. Dil alıştırmalarında Hayat Bilgisinden geniş ölçüde faydalanılır.

I. dönemde dilbilgisi terimleri kullanılmalıdır. İsimler, varlıkların adları; sıfatlar, bu varlıkların özellikleri; fiiller ise hal ve hareketleri olarak belirtilmeli, somut

örneklerle canlandırılmalıdır. 2. ve 3. sınıflarda ayrıca düzgün cümle kurma, cümlelerle paragraf yapma alıştırmalarına önem verilmelidir.

II. dönemde kelime çeşitleri ve dilbilgisi kuralları okunan metinlerde bol örneklerle gösterilmeli, zaman zaman evvelce öğrenilmiş olan kurallar tekrarlanmalıdır. Ek, takı, tekil, çoğul, çekim, olumlu, olumsuz… gibi terimler yeri geldikçe gene örneklerden çıkarılmalıdır.

İnşat

Çocuk seviyesinde yazılmış sanat değeri taşıyan manzumeleri, çocukların topluluk karşısında duyarak okumaları onlarda millî ve bedîî heyecanları ve kendine güven yeteneğini geliştirir.

Her manzumenin mutlaka ezberlenmesi istenmemelidir. Çünkü asıl amaç güzel okumaktır. Aşırı jestler ve ölçüsüz bağırmalar çocukları kırmadan düzeltilmelidir.

İnşat alıştırmalarında da öğretmenin örnek okuması, varsa çevrede bulunan şairlerden veya bunların plâklarından yararlanılması ihmal edilmemelidir.

Törenlerde, müsamerelerde, veli toplantılarında çocuklara bol bol şiirler okutturulmalıdır.

Dipnot:

[1] İlkokul Programı Taslağı sayfa: 58.

İlköğretim, C.31, S.532, Eylül 1965, s.24-26

3.101.“TÜRK EDEBİYATI ÖĞRETİMİ KİFAYETSİZDİR!”

Orhan YÜKSEL

Nihad Sami Banarlı ile bir konuşma

Büyük edebiyat tarihçimiz Nihad Sami Bey İstanbul Enstitisü'ndeki odasında, beni her zamanki nezaketiyle kabul etti.

Suallerime, ecele etmeyerek, arada bir fiş dosyalarına ve bazı kitaplara bakıp söyleyerek ve dalma yazı üslûbundaki düzgün cümleleri konuşarak, tane tane tane cevap verdi. İlk sualim kendi talebelik ve meslek hayatı hakkındaydı:

— Doğum yer ne tarihiniz, tahsiliniz, vazifeleriniz hakkında bilgi verir misiniz?

— 1907 nisanının 18. günü, İstanbul'da doğdum. Lise tahsilimi İstanbul'da yaptım, İstanbul Darülfununu Edebiyat Fakültesi'nden ve Yüksek Muallim Mektebi'nden mezunum. Edirne lisesinde, Kız ve Erkek Muallim Mektepleri'nde, İstanbul'da Kabataş, Boğaziçi, Galatasaray liselerinde, İstanbul Eğitim Enstitüsü, Yüksek öğretmen Olculu ve Yüksek İslâm Enstitüsünde Türk Dili ve Edebiyatı dersleri okuttum. 1957-58 yılında İlköğretmen Okulu, Eğitim Enstitüsü ve Yüksek öğretmen Okulu müdürlüğünde bulundum. 1930 yılından bu yana Edirne, İstanbul, Ankara, Konya v.b. gazete ve dergilerine ilmî-edebi makaleler yazdım. 1948'den 1963'e kadar Hürriyet gazetesinde her hafta edebi sohbetler neşrettim. 1958'den beri, İstanbul Fetih Cemiyeti, İstanbul ve Yahya Kemal Enstitüleri müdürüyüm. Hayatım ve eserlerim hakkında daha geniş bilgi, Türk Meşhurları Ansiklopedisi ile İstanbul Ansiklopedisi'nin Banarlı maddesindedir.

— Başlıca basılı eserleriniz ve hazırladıklarınız?

— Neşredilen ilk eserlerim, Maarif Vekâleti'nin cumhuriyetin 10. yılı müsabakasını kazanan iki mektep piyesidir. İlmî çalışmalarımın ilki darülfünun mezuniyet tezimdir. Bu kitap 1939'da Türkiyat Enstitüsü tarafından yayımlanmış ve milletlerarası alâka görmüştür. Dâstân-ı Tevârih-i Mülûk-i Âl-i Osman adlı bu eserde, Osmanlı Türkleri tarafından yazılan ilk Osmanlı tarihinin édition critiqué ile dahilî tenkidi ve XIV. asır şairi Ahmedi'nin, tarafımdan bulunarak ilim âlemine sunulan Cemşid-ü Hurşîd mesnevisi hakkında bilgiler vardır. Aynı eser, zamanın Maarif

Vekâleti tarafından bir kıdem zammı ile mükâfatlandırılmıştır. Kitap, ya da ayrı basım halindeki diğer neşriyatım şunlardır:

Edebi Bilgiler (1942), Namık Kemal ve Türk-Osmanlı Milliyetçiliği (1947), Resimli Türk Edebiyatı Tarihi (1948), Metinlerle Türk Edebiyatı, I-II-III, (1950-54), Metinlerle Türk ve Batı Edebiyatı, I-II-III, (1954-1965), Fâtih'in Zafer Sırları (1959). Yahya Kemal Yaşarken (1959), Yahya Kemal'in Hatıraları (1960), Yahya Kemal Enstitüsü Mecmuası (1959), Büyük Nazireler (1962), Süleymaniye'de Bayram Sabahı (1964).

Şimdi, 15 yıldan beri tükenmiş bulunan Resimli Türk Edebiyatı Tarihi'nin ikinci ve daha geniş baskısını hazırlıyorum. Ben fiş metodu ile çalıştığım için ayrıca 20'ye yakın eser üzerinde çalışmaktayım.

— Türkiye'de edebiyat tarihi çalışmalarının umumî tarihçilik içindeki yeri ve değeri nedir?

— Türkiye'de tarih çalışmaları, edebiyat tarihi çalışmalarından, zengindir. Çok sayıdaki kalitesiz veya popüler tarih yayınlarını ve okul kitaplarım bir yana bırakırsak, son 50 yılın tarihçiliği, monografi, ansiklopedik neşriyat ve terkibi eserler olarak ciddi ve kıymetli kitaplar yayımlamıştır.

Bu eserlerin pek çoğu edebiyat tarihi Çalışmaları için de faydalıdır.

Edebiyat tarihi, büyük medeniyet ve içtimaiyat tarihinin bir şubesidir. Onun araştırma sahası, sosyal ve medeni tarihle paralel bir dil, kültür, fikir ve sanat tarihidir. Bu sebeple edebiyat tarihi, umumi tarihle ne ölçüde işbirliği halinde ise o ölçüde doğru ve verimli olur.

Buna paralel olarak ciddî ve kaliteli bir edebiyat tarihçiliği de bizzat tarih üzerine altın ışık tutacak bir çalışmadır. Çünkü bir edebiyat tarihçisi incelediği dil, kültür ve edebiyat metinlerinde, bu metinlerin meydana geldiği tarih devirlerinin birçok sosyal, moral, estetik, psikolojik v.b. problemlerini çözmeye, ya da aydınlatmaya yarayacak çok kıymetli çizgiler bulur.

— Türk edebiyatı tarihçiliğinin Türkiye'de ve dış ülkelerdeki başlıca devreleri ve bu konuda yazılmış büyük eserler nelerdir?

— Türk edebiyatı tarihçiliği, ciddî, metotlu ve mukayeseli olarak doğrudan doğruya büyük âlim Fuad Köprülü'nün eserleriyle başlamıştır. Köprülü'den evvel, hatta sonra yazılmış eserlerin çoğu eski tezkirelerin yolundan ayrılmış sayılamaz. Ancak bu sözüm eski tezkirecilerimizin hizmetini inkâr mahiyetinde değildir. Eski Türk tezkirecileri dilden, şiirden, hulâsa edebiyattan çok iyi anlar, tanıttıkları şahıslar ve eserler üzerinde çok vâkıfane hükümler verirlerdi.

Edebî eser ve şahsiyetleri, yetiştikleri çağların medenî - içtimaî hayatı içinde; mensup oldukları edebî çığırlar ve sanat anlayışları çerçevesinde inceleyerek onları yetiştiren ve onların yetiştirdikleri yazar, eser ve ekollerle birlikte, bir bütün halinde tanıtmak mahiyetindeki geniş ve terkibi edebiyat tarihçiliği, bizde, mutlak olarak Fuad Köprülü ile başlamıştır.

Köprülü'nün Türk Edebiyatı Tarihi, Türk Edebiyatında İlk Mutasavvıflar, Milli Edebiyat Cereyanının ilk Mübeşşirleri gibi çok sayıda eserleri, bizde ciddî ve metotlu edebiyat tarihçiliği'nin örnek eserleridir. Diğer edebiyat tarihi denemeleri arasında Nihal Atsız'ın, kaynaklarını bizzat inceleyerek yazmaya başladığı, yarım kalmış Türk Edebiyatı Tarihi önemlidir. Tezkire tipi eserler arasında İbnülemin Mahmud Kemal'in Son Asır Türk Şairleri ile Sadeddin Nüzhet'in maalesef tamamlayamadığı Türk Şairleri kitabı, nevilerinin son mühim örnekleridir.

Batı'da Türk edebiyatı ile ilgili hayli mühim eserlere önce İtalyan edebiyatında rastlanır: G. B. Donado'nun Türk Edebiyatı üzerinde Görüşleri (Venedik. 1688) ile G. Toderini'nin Türk Edebiyatı isimli kitabı (Venedik. 1787) bunlar arasındadır. Batı'da Türk şiiri ve tarihi üzerinde diğer kıymetli bir eser, İngiliz şarkiyatçısı Mr. Gibb'in Osmanlı Şiiri Tarihi (A History of Ottoman Poetry London, 1900-1909) adıyla yazdığı, 6 ciltlik kitabıdır. Edebiyat tarihi olarak, İtalyanca'da daha yeni ve mühim bir eser de Alessio Bombaci'nin Storia della Letteratura (Milano, 1956) adlı Türk Edebiyatı Tarihi'dir. Bu son eser, Türk edebiyatını. Ortaasya'daki başlangıcından zamanımıza kadar bir bütün halinde mütalâa etmesi bakımından, bütün eksiklerine rağmen, mühim ve kıymetli bir tanıtmadır.

Batı dillerinde Türk edebiyatı konusunda bazı monografiler, Türk edebiyatından tercümeler, bu arada antolojiler de vardır. Bir örnek olarak 1952' de, Münih'te neşredilen Lyrik des Ostens: Şark Lirikleri isimli kıymetli çalışmadan bahsetmeliyim. Bu eserin Türk şiirine ayrılan bölümünde Prof. Annemarie Schimmel tarafından yapılan Türkçe - Almanca şiir tercümeleri, ya Alman aruzuyla, yahut Yunus Emre' deki nakaratlı Türk dörtlüklerine benzer dörtlüklerle ve asıllarına çok uygun bir ahenk ve anlayışla çevrilmiştir.

— Türk Edebiyatı Tarihi'nin hangi alanlarında, hangi çeşit eserlere ihtiyacımız vardır?

— Önce eski Türk tarihi ve edebiyatı hakkında bilgi veren ilk kaynaklan, meselâ Çin kaynaklarını bizzat inceleyebilmek için eski Asya dillerini bilen ilim adamları yetişmelidir. Bu dillerden Türkçe'ye, meselâ Çince Türkçe, Moğolca -Türkçe v.b. gibi sözlükler hazırlanmalıdır. Türkçe'nin bütün tarih boyunca yarattğı ve başkalarından alıp kullandığı her kelimenin, örnekleriyle, sözlüğü yapılmalıdır. Meselâ bizim dilcilerimizin öz Türkçe zannederek, yeni kelimeleri onlardan, ya da anlarla türettikleri nice kelime ve eklerin Türkçe'ye Çin, Hind, Soğd. Moğol, İbrânî, Rum ve Ermeni dillerinden girdiği meydana çıkmıştır. Dilimizin, tarih ve edebiyatımızın, durmaksızın yanılmaması için bugünkü alaylı çalışmalara bir son vermek zaruridir.

Diğer taraftan bütün eski eserlerimizin tıpkı basımları, şerhli ve izahlı neşirleri, édition critique'leri yapılmalı, bütün divanlar ve diğer eserler ilmi neşir'ler haline konulmalıdır. Ayrıca, başta şahıs monografileri olmak üzere, zümre edebiyatları, edebi devirler, çığırlar, şiir, roman, tiyatro v.b. edebi neviler üzerinde gene ilmi, edebî monografiler yazılmalı, şimdiye kadar bu yolda yapılmış olan bazı güzel çalışmalar tamamlanmalıdır. Böyle monografiler, edebiyat tarihçisinin işini, birçok ilim adamıyla bir iş birliği yapmış gibi, kolaylaştırır.

Bu mevzuda belirtilmesi gereken mühim bir nokta da şudur: Unutmamalıdır ki, Türk Edebiyatı, diğer milletlerde olduğu gibi ya tek bir vatanda, ya da en çok 5-10 asırlık hayatı olan bir edebiyat değildir. Türk Edebiyatı'nın 27 asırlık büyük ve müselsel bir mazisi vardır. Bu edebiyat, Uzak Doğu medeniyeti. İslâm medeniyeti. Avrupa medeniyeti gibi belli başlı ortak medeniyetlerle "kader birliği yapmış bir milletin, çok çeşitli ve çok devreli edebiyatıdır. Onun Halk edebiyatı, Divan edebiyatı, Tekke

edebiyatı, v.b. gibi başlı başına mühim zümre edebiyatları vardır. Nihayet Türk Edebiyatı, bazen aynı asırda, dünyanın üç kıtası üzerinde ve beş ayrı vatanda, ayrı ve müstakil Türk devletleri sahalarında, ayrı lehçelerle eserler vermiştir. Bütün bu genişlik ve çeşitlilikleri dolayısıyla tetkiki ve yazılması, dünya ölçüsünde en zor edebiyatlardan biri, belki birincisidir.

— Yahya Kemal Müzesi nasıl kuruldu? Ve gelecekte, nasıl bir yön verilmek isteniyor? Müzenin İstanbul Enstitüsü ile ilgisi nedir?

— Yahya Kemal Müzesi, Yahya Kemal Enstitüsü tarafından kurulmuştur. Gerek İstanbul Enstitüsü, gerek Yahya Kemal Enstitüsü. İ. Fetih Cemiyeti'nin kurduğu ve finanse ettiği ilim organlarıdır.

Büyük şairin vefatının ikinci günü, İstanbul Fetih Cemiyeti idare heyetine bir Yahya Kemal Enstitüsü kurmamızı teklif ettim. Bunu millî bir vazife bildiler. Elimde Yahya Kemal'in hayatta iken bana verdiği şiir müsveddeleri, el yazısıyla hatıraları ve gene el yazısıyla başka yazılan vardı. Birçok yerlerini bana dikte ettirdiği Yahya Kemal'le Konuşmalar adlı, zengin notlara sahiptim. Birçok şiirlerinin kendisi tarafından yapılmış tahlilleri de bende bulunuyordu. Bütün bunlarla büyük bir Yahya Kemal monografisi hazırlayacağımızdan emindim. Enstitü kurulduktan birkaç gün sonra, şairin birinci derecede vârisi Reşat Beyatlı, Yahya Kemal' in bütün eserlerinin tarafımızdan neşrini istedi. Yahya Kemal vârislerine büyük şairin evrak ve metrûkâtını, bir Yahya Kemal Müzesi kurulmak üzere Cemiyet'e devretmelerini söyledim. Büyük anlayış gösterdiler. Zamanın hükümetinin de müzaheretiyle 1959'da müzeyi açmaya muvaffak olduk. Bundan bir sene sonra bugünkü yerine naklettik. Yahya Kemal Enstitüsü büyük şairin Kendi Gök Kubbemiz (1961,1963), Eski Şiirin Rüzgârıyla (1962). Rubailer (1963). Hayyam Rubailerini Türkçe Söyleyiş (1963) ve Aziz İstanbul (1964) kitaplarını, uzun çalışmalar ve etraflı incelemelerle, hiç yanlışsız olarak yayımladı. Bu eserlerin bugün İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi'nin bazı kıymetli bocalan tarafından, sırf bu doğruluktan ve güzellikleri dolayısıyla ders kitabı gibi okutulduğunu teşekkür ve iftiharla söyleyebilirim.

— Türk şiir ise nesrinin ve Türk edebiyatının diğer çeşitlerinin dünya edebiyatı on tarik çerçevesinde bir değerlendirmesini yapar mısınız?

— Türk edebiyatında XIX. asırda beliren ve körüklenen bir aşağılık duygusuyla gittikçe çok kötü ve geri bir edebiyat gibi gösterilen eski Türk edebiyatı, hakikatte

dünyanın sayılı büyük edebiyatlarından biridir. Her ortak medeniyet edebiyatında olduğu gibi, bu edebiyatın da İslâm medeniyeti edebiyatlarıyla ortak tarafları vardır. Fakat Türk milleti bu iştirak noktalan içinde kendi dehasını göstererek başta divan şiiri olmak üzere bu edebiyatın her alanında Ölümsüz eserler vermiştir. Geniş bilgi, görgü, tefekkür, dil ve sanat değerleriyle zengin bu edebiyatın bir gün kendi sosyal, kültürel ve estetik değerlerini yeniden tanıtacağını ümit edebiliriz. Yeni Türk edebiyatı böyle millî kaynaklardan alacağı hızladır ki. Batı edebiyatı karşısındaki aşağılık duygusundan kurtulacaktır.

— Türk dili hakkında kısa fikriniz?

— Türk dili son 25 yıldan beri birtakım kaprisli hareketlere kurban edilmektedir. An dil veya öz Türkçe gibi çekici adlar altında Türkçe'ye vurulan ilim dışı darbe büyük olmuş. Türkçemiz herhangi bir medenî dil ölçüsündeki ifade kudretini ve ses güzelliğini kaybetmiştir. Sunun devamı millî kültürümüz için felâket olacağından, biz bu halanın da milli şuur ve iradeyle düzeleceği inancındayız. Türkçemiz dünyanın en zevkli ve şuurlu dil anlayışına sahip bir milletin millî lisanı olarak gene büyük ve güzel bir dil olacaktır.

— Liselerdeki edebiyat öğretimini kifayetli buluyor musunuz?

— Liselerimizde edebiyat programı, yukarıdaki maddelerde de arz ettiğim sebeplerle kifayetsizdir. Lise öğrencilerine Batı kültürü verilmesi yerindedir. Fakat bunun Türk edebiyatıyla bir arada ve Türk edebiyatı ölçüsünde bir genişlikle verilmesi, her bakımdan kendi dil ve edebiyatımızın zararınadır. Dünya edebiyatının hatta bugünkü kadar geniş çapta okutulması, Türk edebiyatını kendi elimizle mağlûp duruma düşürmemiz demektir. Dünyanın hiç bir memleketinde Türkiye'deki kadar geniş bir yabancı edebiyat dersi yoktur ve olamaz. Buna harcanan zamanı Türk dili ve edebiyatını daha sağlam şekilde öğretmeye sarf etmeliyiz. Batı edebiyatı da eskiden olduğu gibi yeri ve sırası geldikçe gösterilmelidir. Hele Türk Edebiyatı Tarihi'ni bazı karanlık sebeplerle lise programlarından kaldıran anlayışın hâlâ düzeltilmemesi, Türk kültür ve tefekkürü adına başlı başına zararlı ve yanlış bir davranıştır.

Yanından ayrılmadan önce Nihad Sami Bey, bana, bizzat Yahya Kemal Müzesi'ni gezdirmek nezaketinde bulundu. Büyük şairin paha biçilmez hatıralarıyla baş başa geçirdiğimiz dakikalardan sonra kendilerine veda ederek ayrıldım.

Hayat Tarih Mecmuası, C.2, S.10,1 Kasım 1965, s.36-39

3.102. İLKOKUL PROGRAM TASLAĞINDA «TÜRKÇE»

Sâtı ERİŞEN

İlkokul Programı Taslağı'nın, Türkçe dersini anlayış ve işleyişte neler getirdiğini anlamak için, "İlkokul Programı" ile "ilkokul Programı Taslağı" nın Türkçe bölümlerini satır satır, kelime kelime karşılaştırmak istedik. Bu arada, kimi noktalarda da kendi düşüncelerimizi belirttik.

Amaçlar'ın I. maddesi, İlkokul Programı'nda da ilkokul Programı Taslağı'nda da aynıdır. Ancak, İlkokul Programı'ndaki "iyi olarak anlama" İlkokul Programı Taslağı'nda "tam olarak anlama" şeklinde geçiyor. Bu, bir anlatım sorunudur. Dilimizde "iyi anlamak", "kafasına iyice girmek" ya da "sokmak" deyişleri vardır. İyi anlamak, tam ve doğru anlamak demektir.

Amaçlar'ın 2. maddesindeki "sözle ve yazı ile iyi ve doğru olarak anlatma kudreti", İlkokul Programı Taslağı'nda "sözle ve yazı ile doğru, amaca uygun ve etkili olarak anlatma gücü" biçimini almış. Demek, "iyi" kalkmış, yerine "amaca uygun" ve "etkili olarak" sözleri konmuş. "İyi anlatmak" da "iyi anlamak" gibi dilimize yerleşmiş bir deyiştir. Bunun yerine, "amaca uygunluk" gibi belirsiz bir söz konmuştur. "Etkili olarak anlatma" ya gelince... Bu, bizi, ayrıca, bazı yanlış anlamalara da götürebilir. Nitekim, etkili olarak anlatmayı, "söz ve ses hünerleriyle dolu, süslü bir anlatım" olarak anlayanlarımız çıkabilir. Böyle bir anlayış, kışkırtılmak değil, önlenmelidir, bile? Etki, düşüncenin kendi gücünde olmalıdır. Fransız Şairi Boileau'nun dediği gibi "Hiçbir şey, doğru kadar güzel değildir; yalnız ve yalnız doğru güzeldir. "

Amaçlar'ın 3. maddesinin başındaki "Çocuklara Türk dilini sevdirmek", "dil sevgisini aşılamak", 6. maddeye eklenmiş, gerçek yeri ise, 3. maddedir. Çünkü, 6. madde için bir bilimsel sonuçtur, diyebiliriz. Oysaki, "dil sevgisi", -"sevgi" kümesinin belirttiği gibi- bir duygusal sonuçtur; yeri, 3. maddedeki "alışkanlık" ve "zevk" kelimelerinin yanıdır.

Bu 3.maddeye İlkokul Programı Taslağının getirdiği, "dinleme" kelimesidir. İlkokul Programı Taslağı; öğrencilerin okuma alışkanlık ve zevklerinin gelişmesi yanında "dinleme" alışkanlık ve zevklerinin de gelişmesini istemektedir. Dinleme, yüzyılımızın bir niteliğidir. İnsanlık, Ortaçağ'dan hemen çıkışta baskı makinesinin bulunmasıyla bir kitap, - dolayısıyla - okuma çağına geçmiştir. Yazı ve kitap ,düşüncelerin aktarılmasında, yayılmasında ve saklanmasında yüzyıllar boyunca hemen hemen tek araç olarak kalmıştır. Ancak, fonograftan başlayarak radyonun, teybin; hele demokratik yaşayış düzeninin gerektirdiği açık hava, kapalı salon toplantılarının, tartışmaların v.b. eylemlerin gelişmesi; bir kulak eğitimi, bir işittiğini anlama yetenek ve gücünün gelişmesini zorunlu kılmıştır.

İlkokul Programı Taslağı'nın amaç olarak getirdiği en önemli yenilik, 4. maddededir. İlkokul Programı Taslağı, Türkçe dersine "gözlem yapmanın yollarını öğretmek, gözlem yoluyla edindiği izlenim ve bilgileri canlı ve somut olarak anlatabilmeleri için, gerekli yetileri kazandırmak" sorumluluğunu yüklemiştir.

Bugün, bütün ulusça, Ortaçağ düzeyinden hızla kurtulup Atamızın "muasır medeniyet" diye adlandırdığı 20. yüzyıl düzeyine çıkmak savaşı içindeyiz. Ortaçağ'ın niteliği; "muhafazakârlık" dogmatik düşünce, -dolayısıyla- yalnızca belleği güçlendirici, bir anlayıştır. Oysaki, 20. yüzyıl uygarlığı, usavurma yeteneğine dayanan rasyonalizmden geçerek gözlem ve deneye dayanan pozivitizm bir ürünüdür. Öğrencilerimizin belleklerini değil; usavurma, gözlem ve deneye dayalı bilimsel düşünce yeteneklerini geliştirmek zorundayız. Bu ise, bütün bir eğitim sistemi, yöntemi, sorunudur.Bu sorunun "Matematik" ile "Fen ve Tabiat Bilgileri" dersleri kadar Türkçe dersinin de amaçları arasında yer almasında, Büyük bir isabet vardır.

Ancak, şunu da belirtmeliyiz ki, İlkokul Programı'ndaki Türkçe'nin amaçları arasında anlatımını bulamayan bu "gözlem yapmanın yolları"ndan, aynı programın Türkçe bölümünün sayfaları içinde yer söz edilmektedir. Nitekim, "Söz ve Yazı ile ifade" bölümünün 5., 9. maddelerinde; "Yazı İle" anlatım bölümünün 5., 6., 8., 10., 17.; Dilbilgisi bölümünün 2. maddesinde bol bol "gözlem" terimi geçmekte, gözleme dayalı -ve bu arada, bilimsel düşüncenin sorun çözme ve usavurma yeteneklerinin gelişmesiyle ilgili- çalışmalar salık verilmektedir.

Öyleyse, "Gözlem yapma yollarım öğretmek", İlkokul Programı Taslağı'nın getirdiği önemli bir yeniliktir, demek, 1948 İlkokul Programı için büyük bir haksızlık olur. İlkokul Programı Taslağı, aslında, var olan bir konuyu amaçları arasında belirtmiştir, o kadar; hem de yalnız, "gözlem"i söyleyip bilimsel düşüncenin sorun çözmek, usavurmak v.b. evrelerini hiç ağıza almamak gibi, yetersiz bir biçimde.,.

İlkokul Programı'ndaki Amaçlar'ın 4. maddesine karşılık, İlkokul Programı Taslağı'nda 5. madde vardır. İlkokul Programı'ndaki en çok kullandıkları kelimelerden başlayarak öğretmek suretiyle" sözlerinin İlkokul Programı Taslağı'nda yer almaması faydalı olmuştur. Çünkü, bu, bir genel öğretim konusudur; bütün öğretim çalışmaları için gerçektir; Türkçe'ye, kelime hazinesinin zenginleştirilmesine özgü değildir.

İlkokul Programı'nın 5. maddesi, olduğu gibi İlkokul Programı Taslağı'nın 6. maddesi olmuş. Ancak, -yukarda da belirttiğimiz gibi- İlkokul Programı'nın 3. maddesinin başındaki "Çocuklara Türk dilini sevdirmek", -yanlış olarak- bu 6. maddeye eklenmiştir.

"Açıklamalar" bölümünde ise, İlkokul Programı, düşünce ve deyişle İlkokul Programı Taslağı'na, olduğu gibi, alınmış. Ancak, kimi bölümlemeler de yer değiştirmeler yapılmış: İlkokul Programı'nın 1. maddesinin ikinci fıkrası İlkokul Programı Taslağı'nda 3. madde olmuş. İlkokul Programı'ndaki 3. maddedeki a. Türkçe'nin kendi çalışma dalları arasındaki bağlılık, İlkokul Programı Taslağı'nda 4. maddede; b. Türkçe'nin öbür derslerle ilişkisi, 5. maddede anlatılmış. İlkokul Programı Taslağı'nın Açıklamalar bölümü, maddelerin bölümlenmesi ve sıralanması yönünden daha belirlidir, diyebiliriz.

"İlk Okuma ve Yazma" bölümünde İlkokul Programı'nın yalnız 5. maddesi değişmiş. Bu 5. madde, İlkokul Programı Taslağı'nın getirdiği belli başlı yeniliklerden birisiyle ilgilidir. Bilindiği gibi, bugün, Program Geliştirme Okulları'nın ilk sınıflarında, artık, önce temel harfler sonra küçük harfler öğretilirdi. Bu anormal ve sonradan küçük harfe geçişi zorlaştıran tutum, İlkokul Programı Taslağı'nın 5. maddesiyle, ortadan kaldırılarak "büyük ve küçük harflerin birlikte öğretilmesi" öngörülmüştür.

İlkokul Programı Taslağı, İlk Okuma ve Yazma bölümüne, bir de "tekrarlar yapılırken dikkat edilecek hususlar"ı eklemiş. Öğretmenleri aydınlatması bakımından önemli.

Okuma'nın Amaçlar bölümünde İlkokul Programı'nın b maddesi, ikiye bölünerek İlkokul Programı Taslağı'nın b ve c maddelerini meydana getirmiş. İlkokul Programı'nın "Çocukların kelime hazinesini zenginleştirme" maddesi olduğu gibi kaldırılmış. Bu, tutum bakımından doğrudur. Nitekim, burada belirtilen, genel amaçlardır. Oysaki, "çocukların kelime hazinesini zenginleştirmek", daha çok, özel bir amaçtır.

İlkokul Programının d maddesini meydana getiren "Çocuklara bilgi kazandırmak", İlkokul Programı Taslağı'nda "Kitap okumanın, bilgi kazandırma yollarından biri olduğunu çocuklara kavratmak" biçimine girmiştir. Bu son biçim, artık, bilgi edinme araçlarının, görerek ve işiterek, hele gözlem ve deney yoluyla bilgi edinme araçlarının çok geliştiği çağımızda okuma, - gene de temel olmakla birlikte - artık, bilgi edinme yollarından yalnız biridir.

Okuma'nın Açıklamalar bölümünde l.'den 6. ya kadar ki maddeler, İlkokul Programı'ndan ilkokul Programı Taslağı'na hemen hemen olduğu gibi aktarılmış. İlkokul Programı, Taslağı'nda 7. madde olarak söz korosu ele alınmış.

Ancak, İlkokul Programı'ndaki 7. (evde okumak), 8. (okuma konuları), 9. (sınıf kitaplığı), 10. (okuma isteğinin aşılanması), 11. (kelime öğretimi), 12.(okuma sonuçlarının sınıfta değerlendirilmesi), 13.(kitabın kullanılması), 14.(okuma konularının canlandırılması), 15. (okuma konularını işleme yönteminde gözönünde bulundurulacak etmenler) maddeler, İlkokul Programı Taslağı'nda yer almamıştır. Bu maddeler, Program Geliştirme Okulları'nda da öğretmenlerin pek âlâ yararlanabilecekleri, yararlanmaları gereken yöntem bilgileridir. "İlk Okuma ve Yazma" bölümüne "Tekrarlar yapılırken dikkat edilecek hususlar" ekleyen İlkokul Programı Taslağı'nın bu tutumunu, anlamak güçtür.

İlkokul Programı Taslağı'nda "Söz ve Yazı ile Anlatım"ın Amaç bölümü, hemen hemen İlkokul Programı'ndakinin aynıdır.

"Sözlü Anlatım" bölümünde ise İlkokul Programı'nın 5. maddesi, "tabiî ve canlı konuşma" ile ilgili görülerek İlkokul Programı Taslağında 3. maddenin sonuna eklenmiş.

Yazı ile anlatım bölümü ise her iki programda da aynıdır.

İlkokul Programı Taslağı, İmlâ'nın Amaçlar'ına "doğru yazma alışkanlığını kazandırma"yı getirmiş. Bu, önemli bir yeniliktir. Türkçe'nin "kavratma" yı öngördüğümüz imlâ kurallarını, bir disiplin ve alışkanlık sorunu olarak benimsemeli ve öğrencilerimize benimsetmeliyiz. Bu yeni anlayışın benimsenip uygulanması dileğimizdir.

İmlâ'nın Açıklamalar, Dilbilgisi'nin Amaç ve Açıklamalar bölümleri, her iki programda da aynıdır. İlkokul Programı Taslağı'nın getirdiği yeniliklerden biri de "inşat" bölümüdür. Bu ad, Türkçeleştirilmiş olsaydı, daha yararlı olurdu.

Çocuğun okuyacağı, hele belleğinde yer edecek metinler "çocuk seviyesi"nde mi olmalıdır; yoksa, büyükler için yazılmış, çocuğun belki de anlayamayacağı, ama güzel metinler mi olmalıdır? Tartışılabilen ve tartışılan bir konudur, bu. Bu tartışmayı burada bırakalım. Ancak, çocuklarımıza, bele ulusal bayramlarda, onların masum dillerine yakışmayan büyük büyük, iri iri lâfları bağıra çağıra, dövüne çırpına okutturmak geleneğini önleyici nitelikte bulduğumuz bu "İnşat" bölümüne programda yer verilmesi yerindedir.

"Türkçe derslerinde yapılacak çalışmalar ve çocuklara kazandırılacak beceriler"in sınıf sınıf gösterildiği bölüme gelince...

I. Sınıfta yalnız, Dilbilgisi ve imlâ bölümünde, bir bölümleme ve sıralama değişikliğinden başka 7. madde ve 10. maddenin kaldırıldığını görüyoruz. Bu maddelerden 7. maddenin seviye üstü bulunduğu, sonradan anlaşılmaktadır.

II. Sınıfta "Söz ve Yazı ile Anlatım" bölümüne İlkokul Programı Taslağı'nda yalnız "kendini ya da başkasını tanıtmak" çalışması eklenmiş. "Dilbilgisi ve İmlâ" çalışmalarında, kimi bölümleme ve sıralama değişikliğinin yanında, I. sınıfta kaldırılan 7. madde burada 2. maddesi olarak karşımıza çıkıyor.

"Söz ve Yazı ile Anlatım" bölümüne III. sınıfta eklenen "Yol göstermek, yol sormak", IV. sınıfta eklenen "Telefonla konuşmak" bir yana bırakılırsa; III., IV. ve V. sınıf programlarında "Okuma" ile "Söz ve Yazı ile Anlatım" bölümlerinde hiçbir yenilik göze çarpmamaktadır.

İlkokul Programı Taslağı'nın Türkçe bölümünde en önemli, en temelli değişiklik, "dilbilgisi ve imlâ" anlayışında olmuştur.

Her dereceli okullarımızda - ne yazık ki - en yanlış bilinen, en yanlış anlaşılan, en yanlış uygulanan ders, dilbilgisidir. Bunun nedenlerini araştırmak, uzun söze yol açar. Ancak, herkesin şunu bilmesi gerekir ki: dilbilgisi öğretiminin başlıca amacı, kısaca Türkçe'yi doğru okuyup, doğru konuşup, doğru yazmaktır. Bunun yanında, dilbilgisi öğretiminin gözlem, usavurma, kurala varma gibi bilimsel düşünceyi oluşturan bir etmen olduğu da yadsınamaz. Oysaki, bizde, biçimci ve kuramsal bir, dilbilgisi anlayışı içinde, birçok ağır, karanlık, anlaşılmaz, hattâ kimi zaman yanlış bilgiler adet yerini bulsun diye tıka basa ezberletilmektedir. Bunun içindir ki, ne bilimsel düşünceye sahip olabilmekte, ne dilimizi düzeltebilmekte, hele ne de doğru cümle kurup, doğru yazabilmekteyiz.

İlkokul Programı Taslağı, bu yaraya parmak basıp deva bulmak ister görünmektedir. Nitekim, bu, tutum, dilbilgisine giriş sınıfı olan III. sınıftan başlayarak kendisini göstermektedir. Bu sınıfta İlkokul Programı'ndaki yalnızca "Sıfat", "Şahıs zamirlerini cümle içinde doğru kullanmak", "Fiil" gibi belirsiz, hiçbir şey anlatmayan 4., 5. ve 6. maddeler, İlkokul Programı Taslağı'nda "İsim, sıfat, zamir ve fiil gibi kelimelerin söz içinde ayrı görevler gördüğü çocuklara sezdirilecek" diyen 4. madde olmuştur. Ama, asıl, İlkokul Programı Taslağı'nın dilbilgisi anlayışı, bu cümleye bir tek virgülle bağlanan "fakat bunların tanımına gidilmeyecektir" uyarmasıyla ortaya çıkmaktadır. 7. madde ise, seviye üstü ve gereksiz bulunarak büsbütün kaldırılmış. Kelime türemleri 4. ve 5. sınırlarda ele alınmış, anlam bilgisi ile ilgili olup neden dolayı bu maddeye eklenmiş olduğu anlaşılamayan öteki sınıflarda da yer verilmemiş.

IV. ve V. sınıflarda yanlış ve verimsiz bir dilbilgisi anlayışının örneği olan müfredat büsbütün bir yana bırakılarak doğru yazmayı sağlamayı amaç edinen maddeler konmuş. "Dilbilgisi tarif ve terimlerini sırası geldikçe verme"yi esas alan İlkokul

Programında sekiz maddeden, ancak, bir (IV. sınıfta) yada iki (V. sınıfta) madde imlâ kurallarıyla ilgili iken "konuların... öğrencilere mal ettirilmesi"ni isteyen İlkokul Programı Taslağı'nda her iki sınıfta da on maddeden ancak üç, dört madde dilbilgisine ayrılmış bulunmaktadır. O da kuralların ezberlettirilmemesini, ayrıntılara ve bölümlemelere inilmemesini sıkı sıkı öğütleyerek.

İlkokul Program Taslağı'nın, yetkili öğretmenler elinde, yalnız, bu doğru anlayışı kökleştirip yerleştirse bile, iyiliği büyük olacaktır.

Sonuç olarak diyebiliriz ki, İlkokul Programı Taslağı, dilbilgisi öğretimine getirdiği yeni ve doğru anlayışla değerlidir.

İlköğretim, C.31,S.536,Ocak 1966,s.22-23.32

3.103. OKULLARDA MİLLÎ KÜLTÜR VE MİLLÎ DİL

M. Necmettin HACIEMİNOĞLU

Okullarda öğretilen bilgilerin büyük bir kısmı, hayatta kullanılmadıkları için, zamanla unutulur. Esasen, bunları uzun müddet zihinde saklamanın pek faydası da yoktur. Fakat millî kültüre ve millî dile dair verilen bilgiler, genç nesillere, hiç bir zaman unutmayacakları şekilde hazmettirilmelidir. Çünkü her aydın, milletinin kültürünü, edebiyatını ve düşünce tarihini devir devir, adım adım bilmek zorundadır. Bunun için de, milletinin, asırların süzgecinden geçerek teşekkül etmiş "yazı dili" ni bütün incelikleri ile öğrenmiş olmalıdır. Aydın nesillere bu bilgiyi kazandırmak vazifesi ise, okullara düşer. Bilhassa liselere. O halde, liseler, bir yandan gençleri yüksek öğrenime hazırlayacaklar, bir yandan da onlara millî kültür dilini öğreteceklerdir. Bu sayede de yetişen her aydın, kendi milletinin ilim, düşünce, sanat ve edebiyat sahalarında klâsik olmuş değerlerini tanımak, anlamak ve sevmek imkânına kavuşacaktır. Nasıl, bir Fransız aydın, bir Alman aydını milletinin her alandaki üstadlarını tanır, anlar ve severse. Çünkü onlar bu esasa göre yetişmişlerdir. Böylece her yeni nesil, hangi konuda olursa olsun, klâsiklerini tanıyor ve o temel üzerine kendi payına düşen taşı koyuyor. Onun için de çabuk yükseliyor, hızlı ilerliyorlar.

Bizim de aynı gekilde hareket etmemiz gerekmez mi? Hele, her konuda batıyı örnek aldığımız halde bu konuda onlara bigâne kalmak olur mu?

Fakat, ne yazık ki, bizim Millî Eğitim Bakanlığı batıdaki bu müsbet ve ilmî anlayışın dışında ve tamamiyle aksi yöndedir. Oysa ki, Avrupalıların kendi okullarında uyguladıkları bu güzel sisteme bizim daha çok ihtiyacımız vardır. Tarih boyunca sık sık alfabe değiştirmiş bir millet olduğumuz için, geçmiş kültür yadigârlarımızla bağlarımız zâten kopuktur. Buna bir de son yüzyılda yaptığımız dilde sadeleşme hareketini ilâve edersek, genç nesillerin millî kültür ve edebiyatımızla olan ilgilerinin ne kadar zayıfladığı daha iyi anlaşılır. Hal böyle olunca, bizim Millî Eğitim Bakanlığına daha büyük vazifeler yüklenmektedir. Türk aydınına, Türk gencine, hiç değilse yakın tarihimizin klâsik hale gelmiş sanat, fikir ve edebiyat erbabını okuyup anlama imkânı okul sıralarında kazandırılmalıdır. Bunu gerçekleştirmek için Millî Eğitim Bakanlığı:

1. Okullarda "öz türkçe" öğretim yaptırmak sevdasından vazgeçmelidir.

Çünkü bu, hiç bir medenî ülkede görülmeyen yanlış, sakat, iptidaî ve son derece zararlı bir tutumdur. Millî kültürü yıkıcı, kökünden kurutucu bir tutumdur.

Okul ciddî bir müessesedir. Bir ilim ve öğretim müessesesidir. Orada, masa başında "uydurulmuş sun'î dil" öğretilemez. Ancak yaşayan dil öğretilir. Klâsik mertebesine yükselmiş eserlerin dili okutulur. Orada öğrenciler bildikleri bazı kelimeleri kullanmamağa, unutmağa zorlanamaz. Orası, bir takım kendini bilmezler tarafından "hafızaları silme" veya "beyinleri yıkama" merkezi haline getirilmemelidir. Okul "unutturma" yeri değil, "öğretme" yeri olmalıdır. Orada, çocuklara, belli bir plân ve program dahilinde millî dilin bütün kelimeleri hazmettirilmelidir. Okul bu demektir.

Böyle yapılmayıp da, gençlere şunun bunun uydurduğu "cansız" kelimeler ezberletilirse, bundan hem gençler, hem de millî kültür zarar görür. Çünkü okulu bitiren çocuk, bir müddet sonra, kendisine âdeta zorla öğretilen bu "uydurma sözcük" leri unutacaktır. Zira, hayatta o "dil" ile yazılmış eserlere rastlamayacaktır. Karşılaşacağı şaheserlerin dili başkadır. Bu, kendisine öğretilmemiş olan bir dildir. Böylece, hem bu klâsikleri anlayamayacak, hem de, o ölü kelimeler hâfızadan silinip gideceği için, kafa bom-boş kalacaktır. Çünkü, kelimelere hayat veren, mânâ kazandıran "metin" dir, "eser" dir. Kelime mücerret olduğu zaman hiç bir şey ifâde etmez. Hiç bir değer taşımaz. İsterse doğru yapılmış güzel bir kelime olsun. Netice değişmez. Bir sözün "uydurma" lıktan kurtulması için metinlere girmesi, eserlere geçmesi lâzımdır. Ancak o zaman hayat, mânâ ve değer kazanır.

İşte bunun içindir ki dil öğretimi mutlaka sağlam metinlere dayanmalıdır. Kendini kabul ettirmiş fikir ve sanat eserlerine dayanmalıdır. Bunların dışında kalan kelimeler, ezberden yazılmış "sözlük" lere, özentili yazılara girse bile, okul kitaplarına giremez. Öğretmenlerin ve öğrencilerin "ölü sözcük" lerle uğraşacak vakitleri yoktur. Günün birinde farz-ı muhal bu uydurma dil ile de şaheserler yaratılırsa, bir Yakup Kadri, bir Faruk Nafiz yetişirse, o zaman okullarda o eserlerin dili de öğretilir. Ama şimdi hayır!

2. Anadolu'da XIII. yüzyılda başlayan ve çeşitli merhalelerden sonra Ziya Gökalp, Hüseyin Cahit, Ömer Seyfettin, Yahya Kemal, Refik Ha-lid, Reşat Nuri ve Falih Rıfkı gibi yazarların kaleminde artık mükemmel bir kültür ve edebiyat dili

seviyesine yükselen Türkçeyi okullar için esas almak lâzımdır. Yani yapılacak ilk iş, bu sanatkârların eserlerini tarayıp, kelime hazinelerini tesbit etmektir. Sonra da, tesbit edilmiş olan bu kelime kadrosu, bir plân ve program dahilinde gençlere kazandırılmalıdır.

Dilimiz, gerek zorlamaların tesiri ile, gerekse tabiî seyri içinde gelişerek bu yazarların Türkçesine nisbetle daha da sâde bir merhaleye ulaşmış olabilir. Fakat Türk nesilleri, her zaman okumağa mecbur bulundukları bu yazarların dilini okulda öğrenmelidirler. Bunlar bizim en yakın klâsiklerimizdir. Onları da okuyup anlayamazsak, kimi, neyi okuyacağız? Okullarda çoban mı, yahut hamal başı mı yetiştiriyoruz? Zira yetişmekte olan nesil artık: Hayatta en hakikî mürşit ilimdir vecizesini anlamıyor. "Vakit nakittir", "Acele işe şeytan karışır." gibi köy kahvelerinde söylenen ata sözlerini anlayabilmek için lûgata baş vuruyor. Çünkü okullarda hayat, hakikî, ilim, vakit, acele kelimeleri unutturuluyor. Hâfızalardan siliniyor. Düşününüz ki, devlet radyosu Çalıkuşu'yu bile "öz türkçeleştirip" okuyor. Bu böyle devam edemez. Etmemelidir. Türk çocukları:

Rûhumun senden ilâhî budur ancak emeli:
Değmesin mâbedimin göğsüne nâ-mahrem eli.

***

Ulu mâbed, seni ancak bu sabah anlıyorum
Ben de bir vârisin olmakla bugün mağrurum.

***

Nece seslerle gök ve yerlerimiz
Hüznümüz, şevkimiz, zaferlerimiz
Bize benzer o kâinat akmış.

***

Bir zafer müjdesi burda her isim.
Yek-pâre bir ânda gün, saat, mevsim
Yaşıyor sihrini geçmiş zamanın,
Hâlâ bu taşlarda gülen rüyanın.

gibi edebiyatımızın ve dilimizin inci mısralarını anlayabilmek için Türkoloji ihtisası yapmak zorunda mı kalsınlar? Nitekim:

Ne şair yaş döker, ne âşık ağlar,

Tarihe karıştı eski sevdalar.

Beyhude seslenir, beyhude çağlar,

Bir sola, bir sağa çoban çeşmesi.

mısralarını bile bugünkü nesil anlayamıyor. Çünkü şair, âşık, tarih, sevdâ, beyhude kelimeleri okul kitaplarından çıkarılmaktadır. On yıl önce ilk okullarda öğretilen Bingöl Çobanları ve Han Duvarları da aynı âkıbete uğramıştır. Hattâ, günümüzün lise öğrencisi Orhan Veli'yi, Cahit Sıtkı'yı dahi anlayamıyor. Çünkü onların kullandıkları kelimelerin de büyük bir kısmı bugün "afaroz" edilmektedir. İşte Orhan Veli'nin çok yaygın iki şiirinden, İstanbul Türküsü ile Kitabe-i Seng-i Mezar adlı şiirlerden, aldığım ve bugün dilden atılmak istenen kelimeler: şey, kadar, hattâ, müteessir, günahkâr, mesele, hak, helâl, yadigâr, zâten, hitabe, tarif, keder, garip, sevda, mahzun.

Aşağıdaki kelimeler de Cahit Sıtkı Tarancı'nın çok tanınmış iki şiirinden, 35 Yaş ile Desem ki adlı şiirlerden alınmıştır: ömür, cevher, nafile, ayna, dost, şevk, heyecan, hayat, şey, aşk, hatıra, hayat, beraber, fark, insan, dert, tarumar, saltanat, taht, misal, vakit, ferah, cümle, kadar, lâzım, mübarek, aziz, nimet, şayet, müsterih, kabir, tekrar, hatırlamak, mahşer, kubbe.

Şimdi, okul programlarım hazırlayan sayın baylara soralım:

Yukarıda sıralanan kelimeler, tamamiyle sakat ve yanlış bir görüşle okul kitaplarından çıkarılmak ve onların yerine ne idüğü belirsiz kimselerin masa başında uydurduğu "sözcük" ler konmak isteniyor. Peki, yetişen nesiller Orhan Veli ile Cahit Sıtkı'yı dahi anlayamazlarsa, bu milletin, bu vatanın istikbali ne olacaktır? Böyle bir sorumluluğu omuzlarınıza nasıl alabiliyorsunuz?

Türk Dili İçin, S.1, 1966, s.121-124

3.104. MEMLEKETİMİZDE EDEBİYAT EĞİTİMİ

Faruk Kadri TİMURTAŞ

Bu yazıda, orta öğretimdeki edebiyat dersleri, müfredat programı gözönünde tutularak ele alınmış bulunmaktadır. Bilindiği üzere edebiyat dersleri, orta öğretimde sadece liselerde okutulmakta, ortaokullarda edebî metinler de gösterilmekle beraber, konular yalnız türkçe okuma ve dilbilgisi etrafında toplanmaktadır.

Edebiyat denince akla, önce edebî mahsûller, eserler, gelir. Edebiyat bilmek, öğrenmek, metinleri anlamak ve tanımakla başlar. Edebiyat demek bir balama metinler, mahsuller demektir. Fakat, metinleri anlamak öyle sanıldığı kadar basit ve kolay bir iş değildir. Bir edebî metni anlamak iğin, onu meydana getirenin içinde bulunduğu ruhî ve içtimaî şartları araştırmak, mensup olduğu edebî ekol ve cereyanı bilmek, bunların dayandığı estetik ve felsefî görüş ve anlayışları tanımak şart olduğu gibi; eserin şekle, dışa ait hususiyetlerini, üslûp ve dil bakımından taşıdığı değerleri de bilmek gereklidir. Ayrıca hem sanatkârın gördüğü ve yaptığı tesirleri tesbit etmek, hem de eserin içindeki edebî sanatları, mesele ve tezleri, düşünce unsurlarını ortaya çıkarmak mecburiyeti vardır. îş bununla da bitmez. Eserin ait olduğu nev'i ile, sanatkârın mensup olduğu saha ve edebiyat kolunun umumî ve tarihî gelişmesinden de haberdar olmağa, eserin ve yazarının yerini bunlar arasında iyice belirtmeğe de ihtiyaç bulunduğu muhakkaktır. Gerektiği zaman başka edebiyatlarla mukayese yoluna da gidilir.

Bir edebiyat metnini her bakımdan açıklamak ve iyice anlamak için gerekli tarih, biyografya, bibliyografya, estetik, psikoloji, sosyoloji, felsefe, edebiyat nazariyatı (belagat - retorik), filoloji, dilbilgisi, mukayeseli edebiyat, edebiyat tarihi, tenkid, sanat tarihi v.s. bilgilere sahip bulunmak gerekir. Bunlardan bir kısmı doğrudan doğruya edebiyatla ilgili, bir kısmı ise edebiyat inceleme ve araştırmalarına yardımcı bilgi kollarıdır. Böyle derinliğine ve genişliğine metin açıklaması ve incelemesi, üniversitelerdeki edebiyat öğretimi için bahis konusudur. Liselerde bu çapta bir araştırma düşünülemez.

Liselerde orta seviyede bir metin açıklaması esas olmak üzere, belli başlı devreleri ve bölümleri temsil eden şahsiyetler ele alınmak suretiyle edebiyatın umumî gelişmesi ve bütünü üzerinde ana çizgileriyle toplu bilgi verilir. Lise edebiyat öğretimi, böylece, belirli bir ölçüyle seçilmiş metinlerin okunup açıklanmasiyle bu açıklamayı sağlıyacak edebiyat öğretiminin pratik hedefleri öğrencilerin dinlediklerini ve okuduklarını iyice kavramak hassalarını ve duyduklarım, düşündüklerini sözle ve yazı ile iyi ve doğru şekilde ifade etmek kabiliyetlerini geliştirmek olduğuna göre, "kompozisyon" a da geniş ve önemli bir yer verileceği tabiîdir.

Liselerimizde edebiyat dersleri okuma ve kompozisyon bölümlerine ayrılmıştır. Dilbilgisi müstakil olarak değil, bunlarla kaynaştırılmak suretiyle okutulmaktadır. Haftalık derslerin sınıflara göre bölünmesi şu şekildedir :

		II. sınıf		III. sınıf	
	I. sınıf	Fen	Edebiyat	Fen	Edebiyat
Kompozisyon	2	1	1	1	1
Okuma	3	3	4	2	5
	5	4	5	3	6

Bu cedvelde dikkati çeken ilk nokta, dilbilgisine ayrı bir saat verilmemesidir. Dilbilgisinin "dilin sırf şekil bakımından tasvir tarzında mücerret bir ders konusu olarak" ele alınması doğru olmamakla, konunun "metinler üzerinde yapılacak müşahadelerle, mukayeselerle" verilmesi uygun bulunmakla beraber, çalışmanın metin açıklamasına yardımcı mahiyette olması ve tesadüflere bırakılması, bahislerin biribiriyle ilgili, tam ve toplu şekilde gösterilememesi sonucunu doğurmaktır; lise mezunlarımızın dilbilgisi balonundan zayıf olmalarının, ana dillerini iyice kullanamamalarının bir sebebi de budur sanıyoruz. Dilbilgisi nazarî olarak değil, yine metne dayanılarak verilmeli, fakat bunun için müstakil bir ders saati ayrılmalıdır.

Liselerimizdeki Türk Dili ve Edebiyatı derslerinin müfredat programı hazırlanırken şu düşünceler esas olarak alınmıştır (Bk. lise Müfredat Programı, Ankara 1960, s. 4) :

1. Dil ve edebiyat öğretimini metinlere dayamak suretiyle öğrenciyi doğrudan doğruya sanatçı ile temasa geçirmek;

2. Öğretimi, bilhassa, milletimizin zevkini ve dehasını tarih boyunca temsil eden üstün eserler üzerinden yürütmek;

3. Öğrenciyi mühim şahsiyetlerle, her defasında bunların değişik cephelerini vererek, türlü sınıflarda birkaç kere karşılaştırmak;

4. Öğretmenin, programı yer yer serbestçe tamamlamasına imkân bırakmak;

5. Öğrencinin, çağdaş ve çağımıza yakın sanat eserleriyle temasım geniş aralıklarla kesmeksizin, her sınıfta, edebiyatımızın şekil ve muhteva bakımından seviyeye uygun örnekleriyle karşılaşmasını sağlamak;

6. Bilgileri ve itiyatları, öğrenci çalışmalarının ve sanat eserlerinin hazırlayacağı zemin üzerinde sınıftan sınıfa genişletip derinleştirerek vermek;

7. Kompozisyon çalışmalarına hayatî bir hüviyet kazandırmak;

8. Öğrencileri Batı şaheserleriyle ilk sınıftan itibaren ilgilendirmek. Müfredat programı hazırlanırken gözönünde tutulan bu düşünceler, umumiyetle doğru ve isabetli hususlardır. Edebiyat bilgileri ve edebiyat tarihinin nazarî olarak ve ezberlenmek üzere değil, metne dayandırılarak verilmesi istenmiştir. Bu, tahlilî bir usuldür. Öğrencilerin doğrudan doğruya metinlerle temasını sağlamakla beraber bu metod, başka sahalardaki kullanılışlarında da görüldüğü gibi, sonunda konular arasında ilgi kurmak ve bir senteze varmak işini biraz güçleştirmektedir. Programda "Şekil meseleleri" denen edebî bilgiler içerisinde yer alan edebî nevilerin, nâzım şekillerinin, edebî sanatların bir sıra ile verilmeyip metne göre ve metinde geçtiği zaman verilmesi, yâni tesadüfe bırakılması bunlar hakkında toplu ve bütün olarak bilgi edinilmesi imkânını hemen hemen ortadan kaldırmaktır. Metinlerde geçen örnekler biribirine bağlanamadığı için, çok zaman bu bilgiler muallâkta kalmaktadır. Bu yüzden lise mezunlarımız edebî bilgiler yönünden zayıf yetişmektedir. Biz üniversite hocaları bu hâli üzüntüyle müşahade ediyoruz.

Edebiyat tarihi için de durum aynıdır. Beş on şahıstan metin alarak açıklamak ve sanatkâr hakkında kısa bilgiler vermek, edebiyatımızın umumî gelişme tarihini göstermeğe yetmez. Nevilere, devirlere, zümrelere, lehçelere ait tarihî seyir ve gelişmeleri ana çizgileriyle göstermek gerekir. Bu eksiklik müfredat programı hazırlayanlarca da sezildiği için, "her ders yılının sonunda beş altı saat ayrılarak, o yıl okunanların topluca gözden geçirilmesi" nin faydalı olacağı ileri sürüldüğü gibi, ders kitaplarının sonunda "edebiyat tarihimizin umumî seyrini ve ana hatlarını belirten bir

özetin bulunması" nın lüzumlu bulunduğu da zikredilmiştir. Ayrıca, "derslerde ve ders dışı faaliyetlerde müracaat kitabı olarak kullanılmak üzere, her öğrencide metinli veya metinsiz bir edebiyat tarihi de bulunmalıdır" deniyor. Fakat elde böyle bir kitap bulunmamaktadır, ders kitapları sonundaki özetler ise yetersizdir.

Edebî bilgiler ve edebiyat tarihi ile metin açıklamaları arasındaki nisbet, edebiyat öğretiminde nazarî ve amelî kısımların münasebetini, derece ve miktarlarının tâyini meselesini ortaya çıkarmaktadır. Amelî ve nazarî bilgilerin biribiriyle iyice kaynaştırılması, dozlarının ölçülü şekilde tesbiti ile edebiyat öğretiminde ahenk sağlanabilir. Bir zamanlar memleketimizde edebiyat Öğretiminde esas olarak edebî bilgiler ve edebiyat tarihi almıyor, metinler şahısların veya bahislerin sonunda açıklamasız olarak veriliyordu. Metinlerin ayrı bir cilt hâlinde verildiği de görülmekle beraber, metin okunması ve açıklanması daima ikinci plânda kalıyordu. Sanatkârların hayatlarına dair verilen lüzumsuz tafsilât ve edebî şahsiyetleri hakkındaki geniş, fakat basmakalıp malûmat ezberciliğe yol açıyordu. 1945 - 1948 yıllarında "Türkçe metinler" kitaplariyle edebiyat tarihi bilgilerinin tamamiyle kaldırılması, bu görüşe bir tepki sayılabilir. Eldeki müfredat programında bu iki görüş telif edilmek istenmiştir. Takip edilen metod ve sistem isabetlidir. Yalnız, aradaki boşlukların doldurulması gerekir. Edebî bilgiler (şekil, nevi, sanatlar v.s.) metinler üzerinde gösterilmekle beraber, bunların ders kitaplarının sonunda geniş bir özet şeklinde veya kitabın ayrı bir bölümü hâlinde toplu olarak verilmeleri uygun olur. Edebiyat tarihi bilgilerinin de, kitap sonunda bir özet olarak ve ders yılı sonunda beş altı saat ayrılarak verilmemesi; ayrı bir kitap hâlinde vs metin açıklamalarına paralel olarak sunulması gerekir. 1940-1943 yıllarında edebiyat tarihi kitaplarının yanında izahlı antolojiler (divan, halk, eski eserler) de okutulmuş ve müsbet sonuçlar alınmıştı. Şimdiye kadar denenen yol ve usullerin en iyisi olan bu sistemden bugün de faydalanılabilir.

Liselerde edebiyat dersleri konuları sınıflara göre şu şekilde düzenlenmiştir: I. sınıflarda metinler, bilhassa Batı anlayışına uygun neviler üzerinde toplanmakta, halk ve divan edebiyatlarımızla nevilerinden de örnekler verilmektedir. Örneklerin verilmesinde zaman sırası aranmamıştır. II. sınıfta islâmlıktan önceki Türk edebiyatı, halk edebiyatı, divan edebiyatı, Tanzimattan sonraki edebiyatımızın muhtelif safhaları ve Batı edebiyatı konulan yer almaktadır. Metinler zaman sırasiyle verilmektedir. III. sınıfta islâmlıktan önceki Türk edebiyatı ve halk edebiyatı hariç, II. sınıftaki aynı üniteler bulunuyor.

Böylece II. sınıfta eski edebiyat, III. sınıfta yeni edebiyat üzerinde daha fazla durulmaktadır. Batı edebiyatla rina ayrılan zaman, bütün sınıflar için, Türk edebiyatına ayrılan zamanın dörtte birini geçmemektedir.

Müfredat programında, üniteler içinde yer alan şahsiyetlerin adları da veriliyor. Bu listeler mahdut sayıdaki sanatkârlardan meydana gelmiştir. Edebiyatımızın çok önemli ve büyük şahsiyetlerinden bu çoğu bu listelerde görülmemektedir. Böylece bir Türk genci Kadı Burhaneddin, Nesimi, Şeyhi, Necati, Ahmed Paşa, Zati, Hayâli, Taşlıcalı Yahya, Bağdadlı Ruhî, Şeyhülislâm Yahya, Nailî, Nev'î, Neşatî, Yenişehirli Avni, Muallim Naci, Ahmed Rasim, Süleyman Nazif, Mehmed Rauf, Hüseyin Cahid, Ahmed Hikmet Müftüoğlu, Refik Halid, Ruşen Eşref, Midhat Cemal, Orhan Seyfi, Faruk Nafiz, Halil Nihad, Akagündüz v.s. gibi şahsiyetlerin varlığından habersiz olarak liseyi bitirmektedir. Bunun sebebi, yukarıda belirttiğim gibi, edebiyat tarihimizin toplu olarak gösterilemeyişidir.

Yine edebiyat tarihimizin bütün olarak verilemeyişi, öğrencilerin çeşitli Türk lehçeleri ve bunların edebî mahsulleri hakkında bir fikir edinmelerini önlemektedir. Sadece II. sınıfta ve sadece Nevâi ile Fuzuli'den bahsetmek, Doğu Türkçesi (Çağatayca) ve Azerî Türkçesi edebiyatları hakkında bir fikir vermez. Eskiden edebiyat tarihlerinde lehçe edebiyatları geniş şekilde gösterilir, Tanzimat çağından sonraki durumlarına da işaret edilirdi. Bugün de aynı şeyi yapmak gerekir. Tarihî metinlerle beraber, günümüz mahsullerinden de örnekler verilmelidir. Bunlardan Batı türkçesinden olanlar aynen, öbürleri Türkiye Türkçesine çevrilmek suretiyle konulabilir. Klâsik ve yeni Batı edebiyatlarından örnekler gösterilirken, Türk lehçe edebiyatlarının ihmâl edilmesi doğru olmaz sanıyoruz.

Memleketimizdeki edebiyat öğretimi hakkında sonuç olarak, müfredat programının isabetli düşüncelerle hazırlandığını, fakat usul, konuların dağıtımı ve derslerin bölümlere ayrılması bakımından bâzı boşluklar ve eksiklikler bulunduğunu söylemek isteriz. Dilbilgisinin müstakil bir ders hâline getirilip kompozisyonla birleştirilmesi suretiyle karnede ayrı bir not konusu teşkil etmesi uygun olacağı gibi, metin açıklamasına paralel olarak bir edebiyat tarihi dersinin de verilmesi faydalı olacaktır.

Edebiyat öğretimi hakkında söyleyeceklerimiz ana çizgileriyle bunlardan ibarettir. Edebiyat ders kitaplarının incelenmesi başka bir yazıya konu olabilir.

Türk Dili İçin, S.1, 1966, s.196-200

3.105. İLKOKUL PROGRAM TASLAĞININ TÜRKÇE BÖLÜMÜNÜN DÜŞÜNDÜRDÜKLERİ

Nail TAN

Halen uygulanmakta olan eski ilkokul programına nazaran, birçok yenilikler ve değişiklikler getiren yeni İlkokul Programı Taslağı'nın Türkçe dersi bölümü, genel olarak her öğretmenden olumlu bir yargı alabilecek niteliktedir. Ancak, bu iyimserliğime karşın, kimi noktalarda yeni program taslağının eğitimcileri, özellikle Türkçe öğretmenlerini düşündüreceği kanısındayım. Zaten programın henüz taslak oluşu ve taslak halinde kimi ilkokullarımızda uygulanışı, içindeki eksikliklerin, aksaklıkların çıkarılmasına hizmet amacını gütmektedir.

Yeni İlkokul Programı Taslağı'nda amaçlar, İlk Okuma ve Yazma, Okuma, Söz ve Yazı ile Anlatım, İmlâ, Dilbilgisi; İnşat bölümlerine ayrılmış, Türkçe dersi açıklamaları, eski programa göre, öğretmenlere birçok kolaylıklar göstermekte ve çeşitli yönlerden onlara ışık tutmaktadır. Öyle ki, bu dersin özel öğretimini bilmeyen, bir öğretmen, bu bölümü titizlikle okuyup incelemekle başarıya ulaşabilecektir. Toplumumuzda Türkçe konuşmayanların toplamının bir hayli kabarık olduğu, Türkçe konuşanların da çeşitli ağızlarda (şivelerde) konuştukları düşünülecek olursa, buna ne denli gereksinme »duyulacağı şüphesizdir. Bu yönden dersin ayrıntılı olarak ele alınma çabasını kutlarız.

Aydınlarımızın bazıları anadilimizi gereğince, konuşup yazamamaktadır. Gazetelerimiz, dergilerimiz imlâ yanlışlarıyla doludur. Okullarımızda, Türkçe dersinden pek çok öğrenci bütünlemeye kalır, belge alır. Tüm bunların nedenlerini, her şeyden önce ilkokul eğitim ve öğretiminde aramak zorundayız. Beş seneyi bulan meslek yaşantımda, en basit sözcükleri ve ismini yazamayan öğrencilerin ortaokullara geldiğini görmek üzüntüsünü sık sık duyduğumu söyleyebilirim. Eski program hiçbir zaman yeterli değildir. Senelerdir uygulanan bu programın aksak ve eksik yönleri görülmüş, istenilen öğrenciyi yetiştirme olanaklarından yoksun okluğu anlaşılmış ve değiştirilmesi yoluna gidilmiştir.

Türkçe'yi her yönüyle ele alan yeni program öğretmene bir hayli görev yüklemiştir. Öğretmen, eskisine göre daha fazla çalışmak, daha fazla çaba göstermek

zorundadır. Kendisini yetiştirmeyen, günün ilerleyen koşullarına ayak uydurmayan öğretmen, kesin olarak söyleyebiliriz ki; bu programı gereği gibi uygulayamayacaktır.

Program Geliştirmede Rehberlik adlı eserde, Türkçe konusunda, Sayın Hikmet Dizdâroğlu birçok yönlerden tamamlayıcı bilgi vermiş, bu dersin yöntemlerine (metotlarına) uygun açıklamalar yapmış. Türkçe dersinde bütünlük ilkesi gibi, çok önemli bir nokta, hem programda, hem de Dizdâroğlu'nun bu makalesinde açık olarak belirtilmiştir. Bütünlük ilkesine göre yazılmış Türkçe kitapları, ilkokul öğretmenlerine en büyük kolaylığı sağlayacaktır. Bugünkü kitaplar bu yönden çok yetersizdir. Yalnız Türkçe dersine değil, ilkokulun tüm derslerine, ilişkin, program taslağına uygun ders kitaplarının hazırlanmakta olduğunu sanıyoruz.

Programda ders dışı, Türkçe etkinliklerine ilişkin ayrıntılı bir açıklamaya rastlayamadım. İnşat, bölümünde değinilmiş birazca. Ders dışı etkinliklerin her türlüsünde, sözlü anlatımdan yararlanılacağına göre, bu bölümde sözü edilmesi gerekirdi. Ders dışı etkinliklere Türkçe dersinin uygulaması gözüyle bakılmalıdır. Başka bölümlerde açıklanacağı yerde, bölümde açıklanmasının, daha uygun olacağı kanısındayım.

Okullarımızda ders dışı etkinlikler, bir tür istenildiği gibi yapılamamakta, birkaç öğretmenin birkaç öğrencinin omuzlarına yüklenmektedir. Oysa tüm öğrencilerin bu türlü çalışmalardan yararlanmaları, yerinde bir harekettir. Toplum karşısında düzgün konuşma yeteneğini, öğrenciler geniş ölçüde bu türlü çalışmalardan elde edecekler.

Dizdaroğlu'nun işaret ettiği, arı dil konusuna programda daha açık bir dille değinilmelidir. Ana dilimizi yeterince konuşmak ve yazarak, içindeki yabancı sözcükleri ayıklamak, ulaşılması gereken bir hedef olmalıdır. Bu işe, "çubuğun yaş olduğu zaman başlayamazsak eski alışkanlıkları değiştirmek güçlüğüyle karşılaşılacaktır. Ders kitaplarını değiştirmek zorunluluğuyla bir kez daha karşılaşıyoruz, böylece…

Dileğim, yeni ilkokul programının uygulamalar sonucunda görülen aksaklık ve eksikliklerinin giderilerek, okullarımızda yapılacak reformlardan sonra uygulanmasıdır.

İlköğretim, C.31, S.537, Şubat,1966, s.28

3.106. DİL EĞİTİMİ ÜZERİNE GENEL AÇIKLAMA

Muvaffak UYANIK
Pedagoji Cemiyeti Başkanı

Dil Eğitiminin gerekliliği:

İnsan yavrusu anadilini tabiî çevresi içinde, güçlük çekmeden öğrendiğine göre, dil eğitiminin yabancı dil öğrenmeğe özgü bir sorun olması akla gelebilir.

Yabancı dil eğitiminin kendisine göre metotları, öğrenim yolları vardır; böylece yabancı dil eğitiminden söz açılabilir. Fakat, anadilinin sağlam olarak öğrenilmesi, sözcüklerin genel konuşmaya (kabul edilen İstanbul konuşmasına) uygun olarak söylenebilmesi, düşüncelerin doğru sağlam ve tertipli cümlelerle kurulup açıklanabilmesi için tabiî çevrenin etkisi yanında, eğitsel çalışmaların gerekliliği meydandadır.

Bilindiği gibi, insan yavrusu konuşmayı ve yürümeyi (konuşan insanları görüp işitmeden, yürüyen insanların verdikleri örnekleri görüp denemeğe çalışmadan ve çevresinden -konuşması, yürümesi için- bir önveriş ve yardım görmeden) öğrenememektedir.

Nasılsa hayvanların arasında büyümüş çocukların (kurt çocukların) veya yakınları tarafından kapatılmış çocukların, anadilini ve insanlar gibi yürümeyi beceremedikleri gözlenmiştir.

Hayvan yavruları çevre koşullarına daha iyi hazırlanmış olarak dünyaya gelirler, içgüdüleri sağlım ve çeşitlidir. Yürümeyi öğrenmeğe ihtiyaçları yoktur, suda yaşayanlar yüzmeyi de doğuştan getirmişlerdir.

İnsan yavruları ise, çevreleri içinde sonradan biçimlendikleri için, çeşitli olaylara daha kolaylıkla karşılık verebilirler. İnsanların hayvanlara karşı üstünlükleri ele (çok hazır yaratılmamış, fakat birçok değişme ve gelişme yetenekleri) olmalarındandır.

İnsan yavrusunun erken dünyaya geldiği, ana rahminde geçireceği zamanın bir kısmım, erken doğuş sebebiyle dünyada geçirerek tamamladığı, bazı bilginlerce ileri sürülmüştür. (1)

Bugün artık sözcüklerle düşünebildiğimizi biliyoruz. Somut sözcüklerden soyutlara doğru uzanan binlerce kavram, başlangıçta çevrenin bilinçsiz etkisi ile gelişip, çocuğa kullanabileceği bir (sözcük anbarı) kazandırması yanında kültürümüzün de karışması gereklidir. Bu etki, bilinçli veya yarı bilinçli olarak çocuğun çevresinde yaygındır. Çocuk daha okula gitmeden, okula giden kardeşlerinin, komşu çocuklarının, eve giren resimli dergilerin, gazetenin, radyo, sinema ve gösterilerin etkisi altındadır.

Bu açıklamaya göre, dil eğitiminde çocuktan evvel, ona örnek gösterecek yön verecek ve yardımcı olacak ana ve babanın uyarılması ve eğitilmesinden söz edilmelidir:

a) Anneler ve babalar, dil eğitiminin zekâ «gelişmesi üzerindeki önemini açıkça kavramış olmalıdırlar.
b) Anlamaları ve konuşmaları geciken veya dil özürleri gösteren çocukların bu yetersizliklerinin giderilmesinde, zararlı çabalardan çekinmeyi enaz öğrenmiş olmalıdırlar.
c) Çocukların dil gelişimini engelleyen, ağırlaştıran, dil özgürlerine yol açan sebebler biliniyorsa (kısır bir çevre, oyun arkadaşı, kültür araçlarının eksikliği, yaşama ve sevgi eksikliği, evde çeşitli dillerin konuşulması, çocuğun çeşitli diller öğrenmeğe zorlanması gibi) bunların giderilmesi yaygın bir inanç haline gelmelidir.
d) Dil gelişiminin çocuğun ruh ve beden sağlığı, temizliği, düzenli bir hayat yaşaması ve mutluluğu ile ilgili olduğu, çocuğun sorularına, anlatma isteğine, masal, hikâye dinleme hevesine saygı gösterilmesinin önemi bilinmelidir.

Konuşma istekleri her seferinde hırpalanan, ufak dil özürleri açıklanarak bilinçli hale getirilen çocukların kişiliklerinden de çok şey kaybettikleri de bilinmelidir.

Çocuğun okul öncesi eğitiminde daha üzerinde durulacak çok madde vardır. (Çocuklarda dil gelişimi) konusunu işleyecek olan bildirişimiz bu alanda daha geniş

bilgi verecektir. Biz burada sadece dil eğitiminin anadili yönünden gerekliliğine eğilirken okul öncesindeki değerine dokunmuş ölüyoruz.

* * *

Standart Türkçe :

Dilin gerek konuşma ve gerekse yazma alanında standart bir Türkçeye doğru gelişmesi olduğu, bunun Türk dil kurumu çalışmaları, yazarlarımız, okul çalışmaları, radyo, tiyatro ve filimler yolu ile beslendiği bir gerçektir.

Bu yoldaki gayretleri sadece, ilkokul üstünde tahsil yapacak belirli bir sınıf için olduğu kanısı yanlıştır.

Aksine, Türk dilinin özleştirilmesi çabası, büyük halk topluluğunun birbirinin söylediğini, yazdığım kolayca anlaması ve ortak bir kültür aracını sağlam olarak kullanabilmesi içindir.

Anadilinin kültürlü insanlarla büyük halk topluluğu arasında yabancı diller gibi kalması sosyal ayrılıkları körükleyecek ve yabancılık yaratacak bir konu olarak ta görülmelidir.

Dilimizdeki deyiş farklarının tamamen giderilmesinin kabil olamıyacağı açıktır. Bu hal kültürleri ilerlemiş memleketlerde de böyledir. Fakat, herkesin standart dile doğru çaba harcaması, anlaşmayı kolaylaştıran ve insanları birbirine yaklaştıran bir ortama götürür.

Dilimizin sağlıklı, sağlam çalışmalarla gelişmesi yanında bilinçli veya bilinçsiz bazı davranışların bu gelişmeyi engellediğini de söylemeliyiz.

Türk dilinin özleştirilmesi hareketine karşı olanlar Osmanlıca yazmakta ve konuşmakta serbesttirler. Bu gereksiz inat bir zaman daha -dinleyiciler ve okuyucular buldukça - ve önderleri yaşadıkça sürecektir.

Fakat asıl önemli olan, dilimizin anlaşıp gelişmesi hareketinin bir kamu oyu olmasıdır. Bu sonuca erişen dil eğitimi, kendisine kuvvetli ve çok etkili bir yardımcı da bulmuş olur.

Çetrefil bir konuşma, karışık bir yazı deyişi nasıl bizi rahatsız ediyorsa (Radyolarımızdaki konuşma bozuklukları, Türk halk şarkılarının yabancı ağızlarda soysuzlaştırılması, halkı güldürme çabası ile sözcüklerin bozulması, yabancı dillerdeki sözcüklerin adeta kasıtlı şekilde dilimize aktarılması) gibi davranışlar, dil eğitimi ile duygulu hale gelmiş kamu oyu tarafından uygun tepkilerle karşılanmalıdır.

İşitme ve dinlemenin önemi :

Anadilini işitme ve dinleme yolu ile öğreniyoruz. Bu sebeble dinlemenin konuşmadan evvel geldiğini ve çocukların daha konuşmaya başlamadan birçok şeyi anladıklarını, duygulu anneler ile çocuk arasındaki davranışlardan anlıyoruz. Akıllı ve duygulu anneler, anlayıp anlamadığım düşünmeden, çocukları ile konuşurlar, onlara sevgi ile seslenirler ve çevrelerinde küçüğü keyiflendirecek bir ses kuşağı yaratmaya çabalarlar.

Çünkü çocuklar bu ses dünyası ile (suyun, kuşların, rüzgâr ve yaprakların sesi ve diğer seslerle) ilgilenir, annenin konuşmasını izleyerek ne demek istediğini kavramağa çalışır. Çocuklarda daha konuşmadan bir iç dil gelişmekte ve anadili böylece meydana çıkmadan hazırlanmaktadır. Tabiatın insan yavrusuna verdiği bu güç bizi dil eğitiminde uyarmalıdır.

Dil eğitiminde, konuşulanları ilgi ile, can kulağı ile dinleme, önemli bir eğitim konusudur. Dilimizde bu sebeble olacak ki işitme olayı çeşitli derecelerle belirtiliyor : «Kulağa çalınmak, işitmek, dinlemek, can kulağı ile dinlemek, kulak kesilmek..» gibi.

Konuşulanların anlamını iyice kavrayıp, ona düşüncelerini katarak bir kanıya varabilecek derecede iyi bir dinleyici olmak, dil eğitiminin ilk büyük amacıdır. Hakikatte, anadilinde ve diğer dillerde anlayarak ve ilgilenerek dinlemek dil eğitiminin büyük bir bölümünü kapsar.

Eski okul ezberci, anlamadan dinleyici, buyruklara saygılı, başeğen (eski bir deyim ile) tab'a yetiştirir idi. Eski okulun bütün düzeni bu amaca göre ayarlanmıştır.

Fakat, yeni okul da bütün iyi niyetine rağmen, yanlış uygulanan (aktif metot sistemi içinde) dinleme eğitimi almamış, çokça konuşan, dil kurallarına saygısı az insanların çoğalmasına sebep olmuyor mu?

Bir iç eleştirmesi ile iyi bir dinleyici olmanın son derece önemli bir iç çalışma ile mümkün olabileceğini ve bu çabanın aktif metot sistemi içinde sayılacağı düşünülmelidir.

Okullarımızda : «Tartışma kuralları, ilgi ile dinleme, konuşulanları not etme, düşünceleri iyi bir tertip ile sıralayıp söyleme, karşı fikirlere saygı, saygılı deyiş, bir konunun dinleyicilere en ilgi çeker şekilde sergilenmesi,» dil eğitiminin önemli konuları olmalı ve bu konuların uygulanması da yapılmalıdır.

Konuşmanın bilgiye, bir yaşamaya, düşünce ve inanca, söylenecek konu ile ilgi oranına ve nihayet konuşucunun kişiliğine dayandığı, unutulmamalıdır.

Yeni okulun yazı tertibi ve güzelliği, doğru yazma (yazının imlâsı) bakımından eski okula kıyasla geride kaldığım itiraf etmeliyiz.

Boş lâfların egemenliği :

Her dereceli okullarımızda (boş lâf ile savaş) dil eğitiminin sürekli ödevidir. Bu yapılmaz ise:

«Cahillerin her konuda yazıp konuştuğu, inanılmayan düşüncelerin savunulduğu, bir müddet sonra aynı fikrin tam tersinin sergilendiği, ilgilenilmeyen konuların hararetle yayıldığı ve en fenası, düzgün cümlelerle aslında birşey söylenmediğine «sık sık tanık oluruz. Bazı kimseler de konuşmayı adetâ maksatlarını gizlemek için kullanılır bir araç haline getirebilirler.

Dil eğitiminin amacı: Kimseye söz bırakmayan gevezelerin veya söz ebelerinin sayısını ve gücünü artırmak anlamına gelmediği gibi, bazı kimselere bizim adımıza düşünmek, konuşmak ve yazmak yürekliliği de vermemelidir.

Bütün bu yazdıklarımızla dil eğitimini şöyle bir sonuca götürmek istiyoruz: «Hakikatta dil, insan psikolojisinin, kişiliğin ayrılmaz bir parçasıdır. İnsanda erdemlik,

ahlâk, yurtseverlik, estetik yücelmenin kaynağı ve temelidir. Bütün insanlık değerlerimiz bu araçla anlatılır ve içimize sindirilir.»

Dil eğitiminde öğretmen:

Dil eğitiminin öz kaynağı ve normal çevresi şüphesiz ailedir. Yalnız, çocuk dilinin hayat içinde rahatça kullanılır bir biçim alması, sözcük anbarının zenginleşmesi, herkesin standart Türkçeye doğru gayret harcayabilmesi için okulun ödevi büyüktür.

Çocukların bir kısmı normal bir deyiş gücüne ulaşamadan okula gelirler, bazıları özürlü, tutuk bir dille konuşurlar, cesaretsiz olanların yardım görmesi, özürlerin giderilmesi için okulun yapacağı birçok iş vardır. Hakikat şudur ki: ailenin, okulun, Kültür araçlarının ve çevrenin dilimiz üzerindeki etkileri hayat boyunca sürer.

Bu hakikat, bir üst derecedeki öğretmenlerin bir alt derecedekileri dil eğitiminde sorumlu tutmaları yanlışlığını da açıklar.

Şu halde, dil eğitiminde her dereceli okullarda ve üniversitede çalışan öğretim görevlilerinin sorumluluğu vardır.

Üzerinde durulması gereken asıl konu, öğretmenlerimizin ve aydınlarımızın bu sorumluluğu kaldırabilecek bir dil eğitimi ile yetiştirilmiş olmalarıdır. Öğretmen yetiştiren kurumlarımızda uygulanan dil eğitimi programlarının yeniden düzenlenmesi ve buna göre kitaplarının da yeniden yazılması icapeder.

Dil eğitimi üzerinde çalışan öğretmenlerimizin genel fonetik ve Türk dilinin fonetik özellikleri hakkında sağlam bilgileri olmasını en azından istiyoruz. Dilimizin sesleri ne yolda, nasıl çıktığını şemalarla çizip açıklamaları, basit dil özürlerinin nasıl düzeltilebileceğine ait bilgiler de olmaları lâzımdır.

Böyle bir çalışmaya bir kere girince Türk dili ve yabancı dil öğretimi üzerinde çalışacak öğretmenlerimizi yetiştiren uzmanların öncelikle olğunlaştırılması, bunların biraraya getirilerek görüş, tutum ve terim birliğinin sağlanması gereklidir.

Bugün bu konuda eskisi kadar boş bir alanda çalışmıyoruz. Eksik olan kuvvetler arasında işbirliği ve haberleşmedir. Türk dil kurumunun dilimizi özleştirme çalışmaları yanında, Millî Eğitim Bakanlığı ve bu alanda çalışabileceklerin ortak gayreti ile, ayrı bir çabası da olmalıdır.

Meseleye bu derece önemle eğilince, dilimizin eğitimi ile uğraşacak öğretmenlerimizin (dil özürleri, standart Türkçeye yatkınlık, deyiş gücü, dilin estetik özelliklerini kavrayış, kulak duyarlığı ile ses özellikleri bakımından) özel bir seçimle mesleğe alınmaları esaslı bir düzene bağlanmalıdır.

Bu gün yabancı dil eğitimi yapılan okullarımızın bir kısmında (odacıkları ve ses aletleri ile) dil lâbaratuvarlarımız vardır. Bu çeşit tesislerin öz dilimiz için de kurulmalarını istiyoruz.

Dil özürleri konusunda çalışan Rehberlik ve araştırma merkezleri ile sağırlar okullarımızın, dil eğitimi ile ilgili araçlarla donatılmaları ve bu araçların kullanılmasının öğretilmesini öğütüyoruz.

Türk dilinin yayılma çareleri ve araçları:

Yurdumuzda genel olarak bir dil bütünlüğü vardır. Bir incelemeye göre (2) nüfusumuzun % 88,33 ü anadilini Türkçe olarak bildirmişlerdir. Anadili başka bir dil olanlardan bir kısmının ikinci dil olarak Türkçe konuştukları veya azçok anlayıp isteklerim anlatabildikleri hesaba katılırsa yukardaki oran daha da yükselir.

Bu saptayış yanında doğu ve Güney-doğu bölgelerimizde, önemli sayıda türkçe bilmeyen vatandaşlarımızın bulunduğunu gizleyemeyiz. Buralarda görev almış öğretmenler için sürekli bir güçlük ve kaygı olan (Türkçe bilmeyen halkın durumu) Derneğimizin 14. Eğitim Kongresinde bir açık oturum içinde incelenip tartışılacaktır.

Bu konuya 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim kanunu eğilmemiş, buna dayanan yeni İlkokul yönetmeliği meseleyi bilmemezlikten gelmiş, yeni ilkokul program taslağı da Türkçe bölümünde konuyu dile getirerek alnacak tedbirleri ve çalışma yollarını göstermemiştir.

Doğu ve güney doğuda açtığımız ilköğretmen okullarımızda bu konuda bir ders olmadığı gibi elle tutulur bir incelemeleri yoktur. Öğretmenlerin en yakın yardımcıları okul Müdürleri ve ilköğretim Müfettişlerinin de rehberlikleri zayıftır.

Bu konuda Erzurum İlköğretim Müfettişlerinden Suat Günden'in (Türkçe bilmeyen okullarda öğretim) (3) adlı kitabı bu alanda biricik kaynak olarak bulunuyor.

Hakikatte konunun (Türk dili ve Kültürünün yayılma çare ve araçları) şeklinde isimlendirilmesi gerçeğe daha uyar. 1960 yılında Ankara'da İlköğretimin 10 yıllık plânını hazırlayan komisyon raporunun 5 inci ilköğretimin öteki ana meseleleri bölümünde (4) - Türk dilini ve kültürünü memleket içinde ve dışında yayma- başlığı altında almıştır.

Konuya, ilköğretim plânının ikinci 5 yıllık çalışmaları sırasında değinilmiş ve bir özel raporla da Devlet Plânlama Dairesine verilmiştir.

Yurdumuzda azınlıkların toplu olarak bulundukları bölgelerde, sadece okul çalışmalarının dilimizi yaymağa yeterli olmadığı ve buralarda ekonomik gücümüzle birlikte kültürümüzün etkisi oranında başarıya ulaşacağımızı söylemek doğru olur. Bu kanı, dilimizin çoğunlukla konuşulmadığı yerler için de kuvvetle ileri sürülebilir.

* * *

Dilin ilk kaynağı ve özelliği:

İlk insanları hayvanlardan ayırteden: «İki ayağı üzerinde dik yürümesi elleri ile aletler yapıp kullanması, ateş yakması, ölülerini gömmesi, barındığı mağaralarda ve belli yerlerde taşlar üzerine resimler yapması, aletlerini ve kullandığı eşyayı süslemesi ve hayvanlardan farklı olarak sistemli bir dille konuşmasıdır.» Bu sebebledir ki dili: «İnsan canlısına özgü, sosyal ve düzenli bir deyiş gücü.» olarak tanımlıyoruz.

Prehistorya bilginleri (5) Antropologlar (6) maymun insanlardan Sinanthropus pekinensis'in (F.Ö. 249 000-236 000 arası) artiküle bir dili olduğunu ve kendi topluluğu içinde bu dili kullandığını kabul ediyorlar. Çünkü, Sinanthropus pekinensis'in artiküle bir dilin işleyip gelişebilmesi için öngörülen bir kafatası yapısı vardır; dişleri aynı uzunlukta düzgündür, ateşi ve kendi yaptığı aletleri kullanmakta, özel bir kaptan su içmekte, avlanıp hayvanların derilerini yüzebilmektedir. Ağız ve el pençe ve ısırma

organı olmaktan kurtularak bir kültür organı haline gelmiştir. Böylece anlaşılıyor ki, dilin var olduğu zamanlar, asıl insan canlılarından (M.Ö. 60 000- 10 000) Homo sapiens ten eskidir.

Dilin kaynağını araştımak için daha gerilere gidildiğinde, hayvanlar gibi sadece bağrışarak ve homurdanıp mırıldanarak, sadece seslenerek, jestler, mimikler, hareketler ve bakışlarla, oynıyarak, raksederek isteklerin anlatıldığı bir devir yok mudur?

İnsanı, düzenli, soyut ve somut sözcükleri olan gerçek dile götüren dürtü nereden gelmektedir ve dil bu dürtü ile nasıl gelişmiştir? Bu soruların karşılığı şimdiye kadar kesin olarak verilememiştir.

Bu sebebledir ki, dilin ilk kaynağı üzerinde çalışan bilginler sayısız teoriler ileri sürmüşlerdir. Bunların bir kısmı meseleyi din açısından, diğer bir kısmı da biyoloji, antropoloji veya felsefe açılarından açıklamak istemişlerdir. Konuyu basit olarak söylemek gerekirse:

Dilin gelişebilmesi, maymun insanın belli bir zekâ düzeyine erişmesiyle mümkün olabilmiştir. İnsan canlısının bu seviyeye gelebilmesi, insanlığa doğru oluş (M.Ö. 1000 000-600 000) olarak kabul ediliyor. (5) Dilin ilk malzemesini ise mırıldanma ve gıgıldama olarak kabul edenler vardır. (Lall teorisi. Herbert Kühn 5)

Çocukların dil gelişimini izlemek suretiyle maymun insanlarda dil gelişimi hakkında fikir edinmekte mümkündür. Böylece, tek sözcüklü cümlelerden çok sözcüklü cümlelere, somut sözcüklerden gitgide soyutlara doğru bir gelişme olduğu söylenebilir.

Sanat yapıtları da aynı yolu izlemiş (Altamira ve Lascaux mağaralarındaki realist resimler) neolitik çağda son derece sembolik resimler halinde görülmüş, buradan da resim yazısı ve alfebeye doğru bir gelişme olmuştur.

İnsan ve hayvanda ortak bir güdü olarak organlarını kımıldatmak ve zevkle oynamak en ilkel hareketler sayıldığına göre, insan yavrusunun başlangıçta kendiliğinden çıkan seslerle oynayıp gıgıldama melodileri meydana getirdiği söylenebilir. Oyunla karmaşık bu alıştırmalardan sonra ilk sözcüklerin maksatlı olarak kullanılması ile çocuk konuşmaya başlamış olur.

Burada dilin gelişiminde ilk dürtü olarak kasları işletme arzusu ve oyun ileri sürülmüştür. Bir bakıma kültürümüzün, san'atın, zekâ gelişmesinin başlıca dayanağıdır. Bu sebeble insan canlısına Homo sapiens yerine Homo ludens (7) oynayan yaratık denilmesi bile ileri sürülmüştür.

Dilin başlangıçta konuşma ve konuşulanları anlama becerisi varken, yazının bulunmasından sonra, yazma ve yazılmış olanları okuma gibi bir kültür faaliyeti de buna eklenmiştir. Bugün artık dil kavramı için de (Konuşma, konuşulanları anlama, okuma ve yazma) bir bütün olarak girmektedir.

Dil ancak yazının icadından sonradır ki soyut kavramların engin dünyasına serbestçe girebilmiş ve insan kültürünü taşıyıp devam ettiren bir değer olmuştur. En karmaşık düşüncelerimizi, duygu ve buluşlarımızı çeşitli işaret, formül ve işlemlerle saptayabilmek ancak böylece mümkün olabilmiştir.

Kültür insanının dilin yardımı olmadan düşünebilmesi, duygulanması, bir karara varıp isteklerini açıklaması ve doğup büyüdüğü çevrenin hayat akışına, inançlarına uyabilmesi mümkün değildir. Bu sebebledir ki doğuştan sağır olanları, bütün gayretlerimize rağmen, işiten insanların soyut dil kavrayış düzeyine ulaştıramıyoruz.

* * *

Dil eğitimi ve ruhsağlığı:

Dil hakikaten ruhsağlığının eksiksiz bir ölçüsüdür. Zeki, sağlıklı ve karakterli bir insan, ifadesindeki açıklık ve samimiyet hemen dikkati çeker, güvenlik ve sempatimizi kazanır. Aksine, kuşkulu ve kapalı bir anlatım, nekadar düzgün ve gösterişli olursa olsun, kişinin mizacını ve ruh durumunu bize açıklayacaktır.

Dil yolu ile bir insanın ruhsağlığını düzeltebilir veya bozabilirsiniz. Kötümser düşüncelerimizi çeşitli anlatım araçları ile yaydıkça, etki alanımıza girenlerin moralini, ruhsağlığını bozar, hayat gücünü azaltır, başarılarına engel oluruz. Düşman propagandası, sinir harbi ile bütün on milletin savunma gücünü, dil yolu ile zehirlemek ister; yanlış haberler, irademizi kıracak fikirler yayarak, milletçe ruhsağlığımızın bozulmasını ve paniklememizi amaç edinir.

Ruh doktorlarımızın bilinçaltı âlemimizin düğümlerini çözmekte kullandıkları psikanaliz metodu, dilin etki bakımından nekadar derinlere inebileceğini isbatlamaktadır. Eğitsel danışma (Caunseling) telkin tedavisi, en sade şekli ile dertleşmenin, bizi iç huzuruna kavuşturmakta büyük etkisi olduğunu kabul ediyoruz.

Türk dili, sağlam yapısı, kelime zenginliği ve güzelliği ile Türk ruhunun nekadar sağlıklı olduğunun güzel bir örneğidir. Bu eksiksiz aracı iyi şekilde kullanmakla ruhsağlığımızı koruyabiliriz. Bu anlamda Türk diline hizmet, dil eğitimi aynı zamanda ruhsağlığı çalışmasıdır.

Tabiat yalnız insana, dil gibi özel bir anlatım gücü vermiş bulunuyor. Bu duyarlı gücü hem kendimizin ve hem de başkalarının faydasına, sağlığına ve mutluluğuna yarayacak şekilde kullanmak ödevimizdir.

* * *

Dil ve uygarlık:

Her ulusun anadili o ulusun karakterini, mizacını, duygularını, erdemliğini, dünya görüşünü yansıtır. Böylece dil, her kuşağın eklediği uygarlık değerinin en iyi taşıyıcısıdır. (13)

Bu sebebledir ki Atatürk : «Ülkesini, yüksek istiklâlini korumasını bilen Türk milleti, dilini de yabancı diller boyunduruğundan kurtarmalıdır.» demiştir. (14)

Anadilini iyice öğrenmemiş küçük yaştaki çocukların bir yabancı dil öğrenmeğe zorlanmaları, onların düşünce ve duygu düzenini bozması yanında, yurduna yabancı kalması gibi bir büyük zararı da vardır.

Yabancı dil öğretiminde bu konu önemle gözönünde bulundurulmalıdır. Anadili yanında yabancı dil, başka ulusların uygarlığım tanımak diğer uluslarla ilişkiler kurmak ve anlaşmak için bir araçtır.

Yabancı dillerin bir süs, bir gösteriş ve üstünlük ifadesi olarak kullanılması aslında kişinin gizli kalmış altsanma duygularını açıklar.

Her ulus kendi uygarlığı ve çağdaş uygarlık düzeyinde yerini alabilmek için dil eğitimine üstün bir değer vermelidir.

Bibliyografya:

1- Zoologie und das neue Bild des Menschen. Adolf Portman 1956 Rowohlt Hamburg

2- Sosyolojik ve istatistikî bakımdan Türkiyede Köy. George ve Barbara Helling Başvekâlet İst. U. Md. No. 359 S. 10.

3- Türkçe bilmeyen Okullarda Öğretim. Suat Günden Ankara 1962

4- İlköğretim komisyonu Raporu. 10 yıllık Plân. S. 88 -90 İlköğretimin öteki ana meseleleri. M. Eğitim Bakanlığı VII. M. Eğitim Şûrası Dokümanlarından.

5- Das Erwachen der Menschheit. Herbert Kühn 1957 Fiscehr Verlag.

6- Anthropologie. Prof. Dr. G. Heberer, Prof. Dr. G. Kurth. Fischer Lexikon 1959

7- Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Johan Huizinga Rovvohlt Hamburg 1958.

8- Ursprung und vorgeschte der Sprache. G. Revesz. A. Francke V. Bern 1946

9- Der Sprache als Quell der Selenlerinde. L. Klages. S. Hirze IV. Stuttgart 1959

10- Lehrbuch der Stim - und Sprachheilkunde. R. Luchsinger u. G. E. Arnold.

11- Heilpadagogik. Prof. Dr. H. Asperger. 1961 Wien, Springer Verlag.

12- Durgun Genel Ses Bilgisi ve Türkçe. Muzaffer Tansu. T.D.K. 1963 No. 222

13-Terbiye İlmi. İsmail Hakkı (Baltacıoğlu) İstanbul 1332 S. 195 (Lisan Terbiyesi.

14-Öz Dilimiz. Ali Püsküllüoğlu. T.D.K. Ankara 1966 No. 241

15- Menseli und Menschmaschiene. Norbert Wiener .Ullstein Bücher. 1958

16- Lerne Lesen, lerne Schreiben, lerne reden. Dr. Ludvvig Schmidts. Humboldt Verlag 1955

Pedagoji Cemiyeti Dergisi, C.2, S.8, Temmuz-Eylül 1966, s.483-492

3.107. DİL EĞİTİMİNDE PROBLEMLER

Kemal DEMİRAY

Dil eğitimi ile çocuğun dinleme, konuşma, yazma, okuma yönlerinden beceri ve tavırlar kazanmasına çalışılır. Çocuk, dilin çeşitli yönlerinde öyle yetiştirilmelidir ki, düşündüklerini sözlü veya yazılı anlatabilsin, başkalarının sözlü veya yazılı anlattıklarını anlayabilsin. Bunların sağlanması ise sürekli çalışmalarla çocuğun genişliğine ve derinliğine tecrübe kazanmasına, her şeyden önce de, çocuğun yaratılışına, zihnî seviyesine, sosyal bünyenin özelliğine bağlıdır. Dil eğitiminde karşımıza çıkan problemlerden bazıları işte bu yönlerle ilgilidir. Bu problemleri çözebilmek için bilinmesi gerekli bazı noktaları şöyle sıralayabiliriz:

1. Yakın çevre kültürü, çocuğun gelişmesinde etkili olan çevre millî kültür, dünya kültürü ile ilgili hususlar,
2. Çocuğun fizikî, zihnî, duygusal ve sosyal özelliklerini, ihtiyaçlarını ilgilendiren hususlar,
3. Öğrenme eyleminin özelliğini ve daha önceki fırsatlardan faydalanma derecesini ilgilendiren hususlar,
4. Ne hakkında, nasıl konuşulacağını, nelerin, ne zaman, nasıl dinleneceğini, okunacağını, yazılacağını ilgilendiren, yani dil eğitiminin bütünlüğünü meydana getiren hususlar.

Bu açıklamalardan anlaşılacağı gibi, dil eğitiminde amaca varmak için çalışılırken karşılaşılacak problemler şu alanlarla ilgilidir :

1. Kültür alanı ile,
2. Her çocuğun kendi özelliği ve ihtiyaçları ile,
3. Dilin kendisiyle.

1. Dil eğitiminde kültürün etkisi. Millî kültür, amacın tayininde önemli olduğu kadar fırsatlar yolu ile dil eğitimini etkilemesi yönünden de üzerinde durulmaya değer. Öğrenciler, sosyal çevreye renk veren kültür özelliklerine göre okuma, konuşma, yazma ilgileri kazanırlar.

Örneğin demokratik eğitim söz hürriyetini, toplanma hürriyetim sağladığı gibi işlerin tek elden değil, ortaklaşa idaresini, yapılmasını gerektirir. Böyle olunca çocukların elbirliği ile bazı güçlükleri yenmeğe, alışması için onların tartışmalara sevk edilmeleri, başkalarının fikir ve görüşlerini hoşgörürlükle karşılamaya, sorumluluk yüklenmeye alıştırılmaları yerinde olur.

Sosyal bünyedeki endüstri hareketleri çocuğa makine çağında yaşadığını öğretir. Bu çağın vatandaşları üretim, dağıtım, taşıma ve haberleşme eylemlerini anlamak ihtiyacındadırlar. Çocuklar geçmişte ve şimdi bu eylemleri geliştirmek için emek verenleri takdir etmeyi öğrenmelidirler. Dil eğitiminde gözlemi, okumayı, dinlemeyi, tartışmayı öğretmek yolu ile çocuklar sosyal bünyenin bu kültür özellikleri içine sokulmaya çalışılır.

Yine nüfus artışı ve yaşama şartlarının gelişmesi, kaynakların akıllıca kullanılmasını gerektirir. Dil eğitiminde çocuğun içinde bulunduğu çevrenin fizik yapısına, özelliğine uymasını sağlamak, ona çeşitli materyalden faydalanmayı öğretmek, araştırma metotlarını öğretmek, bu işlerle uğraşan kurumları tanıtmak gerekir. Müsbet bilim alanlarındaki yazılan okuması, çevresindeki otoriteleri dinlemesi yolu ile de gözlemlerinin zenginleştirmesine çalışılır.

Dünyamız beşerî ilişkiler üzerine kurulmuş bulunduğuna göre çocuklar çeşitli insanların anlaşmasını sağlayan fikirleri tartışmalı, çeşitli kişileri dinlemeli, çeşitli eserleri okumalı ve çevrelerim gözlemelidir. Ana dil eğitimi çocukların evde, kasabada ve hattâ daha geniş çevrede, her yaşta ve her seviyede başkalarıyle iyi ilişkiler kurmasını sağlamayı amaç edinmelidir. Bu alandaki etkiler toplumun, ailenin gelişmiş olması nispetinde faydalı olur. Şayet bu ortam olgun değilse, dil eğitiminde güçlüklerle karşılaşılır. Bu güçlüklerin en başında öğrenciye ana babanın kendi anlayışına göre müdahalesi gelir. Öğrencinin ders kitaplarından başka eser okumasına, büyüklerin veya başkalarının yanında küçüklerin konuşmasına engel olunması, her gün Türkçe konuşulduğuna göre bu dersten sınıfta kalınamayacağı gibi telkinler bunlardandır.

Çevrenin dil eğitiminde yarattığı problemlerden biri de zararlı yayınlardır. Bu probleme karşı koyma yine çevrenin elbirliği ile tedbir almasına bağlıdır. Bu tedbirler neler olabilir? Devletçe, mahallî idarecelerce, okullarca iyi kitapları bir araya getiren

kitaplıklar kurulması; ana-babaların, çocuklarına iyi kitapları almaları, tanıtmaları bu tedbirlerden bazılarıdır. Çocuklara «Şu kitabı okuma, bunu oku!» telkininde bulunmak yerine, iyi kitapların çocuğun kolaylıkla eline geçmesini sağlamak en olumlu bir hareket yolu olur kanısındayız.

Çevrenin çocuk üzerindeki, göze görünmeyen, bir başka etkisine de işaret etmeliyiz. Bazen okulda öğretilen dille çevrede konuşulan dil arasında öyle fark vardır ki, çocuk okulda öğrendiğini, herkesten başka türlü konuşmadan duyduğu bir utanma duygusu içine düşebilir. Bunun sonucu olarak okul amacına ulaşamaz veya güçlüklerle karşılaşır.

Yukardaki açıklamalardan anlaşılacağı üzere, dil eğitiminde başarının sağlanması okulla çevrenin, ana-babaların ve devletin elbirliğine ihtiyaç göstermektedir.

Çocuklarda görülen özellikler ve çocukların ihtiyaçları. Çocukların fizikî, duygusal ve sosyal özellikleri, ihtiyaçları onların ne çeşit tecrübelerden faydalanacaklarını gösterir. Örneğin göz kasları yeteri kadar gelişmedikçe çocuk basılı sembolleri manalandırarak öğrenmeye cevap veremez; gelişmesi, tecrübeleri ile ilişkisi bulunmayan okuma materyeline karşı ilgi duyamaz. İhtiyaç anında, öğretmenleri, aile çevresi, arkadaşları uyarmadıkça dilbilgisi yönünden doğru şekilleri kullanmada uyanıklık kazanamaz. Çocuk ancak belli bir gelişme yaşında öğretmenini taklit ederek yazısını düzeltir. Fizik gelişiminin bir sonucu olarak akranları arasında etki yaratmak veya genişleyen çevresinde yeni şeyler öğrenmek veya kullanmak için dil tecrübelerini artırmak ister. Onun için çocukların kişisel özelliklerini bilmeden amaca varılamaz.

Dil eğitiminde, her öğrenme alanında olduğu gibi ihtiyaç, öğrenilecek şeyle olan münasebet ve daha geniş ölçüde ilgi rol oynar.

Çocuğun daha önce elde ettiği öğrenme imkânları onun öğrenme gücünü tayinde işe yarar. Bu imkânların azlığı öğrenmeyi güçleştirir. Bunun için dil eğitiminde çocuğun tecrübelerini artırmak şarttır. Bu tecrübe genişliği çocuğun kelime haznesini geliştirir, dili kullanmada ona güven sağlar.

Dil eğitiminde sürekli çalışmaların önemi inkâr olunamaz. Ancak bu yoldandır ki aşağıdaki güçler geliştirilebilir:

1. Bilgi olgularını alma, çeşitli durumlar arasındaki ilişki sağlama, organize etme,
2. Beceri ve alışkanlık kazanmada kolaylık, doğruluk sağlama,
3. Zihnin çalışmasını sağlama,
4. Tavırları, yargılan kabul etme duygusunu, değer hükümlerine uymayı kazanma.

Yukardaki hususların geliştirilmesi, başka derslerin olduğu kadar dil eğitiminin de görevidir. Bu sonuçlara varabilmek için sınıfta ferdi bir programın uygulanması şarttır. Sınıf çalışmalarında ferdî istenilen tarzda yetiştirmek için dikkat edilecek hususlar şunlar olabilir:

Çocukların başkalarından farklı ihtiyaç ve ilgilerim anlamak başta gelir. Meselâ bir çocuk hayvanlara karşı daha fazla ilgi duyabilir. Bu çocuğa hayvan hikâyeleri verirsek ona bu alanda daha fazla okuma, araştırma, yazma imkânını sağlarız. Böylece çocuk dil yönünden güçlenme imkânını bulur, doğru cümle kurma yetkisini kazanır, kelime hazinesini zenginleştirir; dilin kullanılmasını sağlayacak bilgi ve tecrübelerden bazılarını kazanmış olur.

Şu halde çocuğun kişisel özelliğine göre gelişmesini sağlamakta bol okuma materyalinden faydalanmanın önemi büyüktür. Bu materyal fikir ve dil yönlerinden çocuğun seviyesine uygun yurt, aile, insan, tabiat, çalışma sevgilerini aşılayıcı nitelikte olmalıdır. Çocuğun sinirlerini geren, ona kötü davranışlar telkin eden eserlerin eline geçmemesine dikkat edilmelidir. Sınıfta seçkin kitaplarla kitaplık kurulmalı, yeni çıkan eserler burada tanıtılmalı, yeni almanlar sergilenmelidir.

Çocuklara kitapları tanıtmak, sevdirmek, kitap okuma tekniklerim kazandırmak için derslerde hep birlikte bazı eserler okunmalı; bunlar üzerinde, ilk sınıflarda basit olmak üzere, okumayı değerlendirici konuşmalar düzenlemelidir. Okuma sırasında çocuk bir kitabı beğenmediği takdirde bitirmesi için zorlanmamalı, sevebileceği başka bir eseri seçmesine imkân verilmelidir.

Fen konularıyle sosyal konulardaki okumalar için de çocuğun kitabını seçmesi sağlanmalıdır. Bu çeşit konulara karşı ilgi uyandırmada gazete ve dergilerden kesilecek yazılardan, resimlerden faydalanılabilir. Bunların, çocukların kolaylıkla görüp okuyabilecekleri bir tahtaya iliştirilmesi yerinde olur.

Dil eğitiminde grup çalışmalarının da önemi vardır. Bu maksatla çocukların birbirlerine güzel şiirler, hikâyeler okumaları, bazı eserleri dramatize etmeleri sağlanmalıdır. Öğretmen çocuğa, gruba hangi kitabı hangi şiiri seçebileceğini ve onu okurken nasıl bir yol tutulacağım gösterir. Bu çalışmalarla öğrenciler bir ödevi yüklenmenin sorumluluğunu idrak eder, materyali kendine göre seçmeyi ve onu kendi diliyle anlatmayı öğrenir.

Dil eğitimi ve programlar. Öteden beri programlarda dilin en az üçe ayrıldığı görülür: Okuma, dilbilgisi, sözlü-yazılı anlatım. Dil eğitiminde çalışma alanlarını bu tarzda belirtme zorunluğu bulunmasına rağmen, bir bütün olan dilin bu faaliyet alanlarının keskin çizgilerle ayrılması demek değildir. Yani bu ayırımın sonucu dilin bazı yönleri üzerinde ya daha çok, ya da daha az durulmamalıdır.

Bugünki lise programlarımızda edebiyat bilgilerinin metin incelemelerinden hareketle verileceğine, bu arada dilbilgisi çalışmaları yapılması gerektiğine işaret olunmakla beraber, bazı sınıflarda bu konular üzerinde yeterince ve gerekli bir yolda durulduğu söylenemez. Kompozisyon ayrıca değerlendirilen bir çalışma alanı ise de, öğretmenlerin üzerlerindeki ders saatlarının fazlalığı, sınıf mevcutlarının kabarıklığı gibi sebeplerle bu dersin de gereği gibi yapılamadığı bir gerçektir.

İlkokullarda programların amaçlarını tehlikeye düşüren bir hareket tarzı da bazı öğretmenlerin, öğrenciler belli bir okuma seviyesine ulaşınca, ders saatlerini başka derslere tahsis etmeleridir. Başka derslerin muhtevaları dil eğitiminde konu olarak kullanılmakla beraber, böyle bir çalışma tarzı hiç bir zaman dilin aleyhinde geliştirilmemelidir. Burada bütün öğretim hayatı boyunca her derste öğretmenlerin ana dili eğitimi ile yakın ilgilerini sürdürmenin gerekliliğine de işaret etmeliyiz.

Dil ve anlam. Başka bir problem de dil eğitimi sırasında anlamdan uzaklaşılmasıdır. Okuma, anlatım, dilbilgisi, imlâ gibi çalışmalar mekanik olmaktan

çıkarılarak muhtevaya, yani anlama bağlanmalıdır. Okuma mekanik tarzda sembolleri seslendirmek, konuşma gevezelik, yazma konuyu sınırlamadan, bir ana fikre veya temaya bağlanmadan rasgele bir anlatım çalışması, dilbilgisi birtakım kuralları ezberlemekten veya çözümlemeler yapmaktan ibaret olmamalıdır.

Dilin anlamla ilgili problemlerini üç başlık altında toplayabiliriz :

1. Dilin bütünlüğü içinde dil bölümlerinin yeri,
2. Dilin muhteva ve maksatla ilişkisi,
3. Boş söz.

1. Dilin bütünlüğü içinde dil bölümlerinin yeri: Dil eğitiminde en önemli hatalardan biri tecrit edilmiş elemanlar üzerinde fazla durmaktır. Bununla beraber çözümlemenin dil çalışmalarında büsbütün yeri yoktur diyemeyiz.

a. Dilin cüzüleri anlamlarını dilin bütününden alırlar. Geştalt psikologlarına ve daha birçoklarına göre bütün, parçaların tümünden daha büyüktür. Böyle bir iddia parçaların hiçbir değeri yoktur anlamına gelmez. Dilde bir durumda parça olan başka bir durumda bütün olabilir. «Al» kelimesinin anlamları malûm. Bu kelimenin tek başına ortaya konuşunda renk bildirerek sıfat mı, yoksa emir kipinde fiil mi olduğunu kestiremeyiz. Herhangi bir karara varabilmek için onun söz içindeki durumunu görmeye ihtiyaç vardır.

Zaman zaman bütünün parçalara ayrılması, yani «çözümleme» düşünülebilirse de bunun için çocuğun olgun yaşa gelmesi düşülmelidir.

Bütünün parçalar üzerindeki etkisi, kelimelerin anlamlarından, başka yoldan da olur. Bu özellik, başlıca fonetiği, imlâyı, sözdizimini ilgilendirir. «Atı sulamadan getiriyor.» ile «Atı sulamadan getiriyor.» cümlelerindeki sulamadan kelimelerinin durumu böyledir.

Burada karşımıza fonksiyonel dilbilgisi çıkar. Fonksiyonel dilbilgisi nedir? Fonksiyonel dilbilgisi, dil faaliyetimizde faydalı ve kullanılabilir dilbilgisi demektir. Bu, bir kelimenin veya kelime grubunun cümle içinde başka bir kelimeye göre değer kazandığım sezmek, anlamak demektir. Örneğin «yazma» isim midir, sıfat mıdır, fiil

midir, ünlem midir?., gibi. Kelimenin türünü ve anlamını cümledeki kullanılışını dikkate alarak kararlaştırabiliriz. Çünkü cümle dışında kelime bunlardan hiçbiri değildir. Çocuk dilbilgisini fonksiyona göre öğrenmeli, yani dilbilgisinde kullanış, cümle hareket noktası olmalıdır. Bunun sonucu olarak, ayrıntıların dikkatle çözümlenmesi, bütünün anlaşılmasından sonraya bırakılmalıdır. Örneğin yedi yaşından küçük çocukların fonetik açıklamalarından anlamadıkları görülmektedir. Çocuğun bu çalışmaları takip edebilmesi için aynı sesi bulunan pek çok kelime ile karşılaşması lâzımdır. Ancak bundan sonradır ki çocuk, alfabede çözümlemeye geçebilir. Çocuğun bunu başarması büyük bir ilerlemedir.

Edebî çözümlemelere vaktinden önce geçilmesi okuma ilgisini, zevkini yitirtebilir. Çözümlemelere girişmeden önce öğrencilerin ana fikri, yardımcı fikirleri bulmaları, düşünce dizisini kavramaları ile ilgili sürekli çalışmalara yer verilmelidir. Çocuklar ancak bu çalışmaların sonucu olarak bir hikâyedeki karakterlerin özelliklerini görebilirler; bir şiirin temini, duygusunu sezmeye, anlamaya başlayabilirler. Metin çalışmalarında çocuklar bütün cümleye, bütün paragrafa, bütün yazıya dikkat etmeye alışmalı, parçalar üzerinde durmak gerekiyorsa bunu daha sonraya bırakmalıdır. Parçanın incelenmesi bütünün daha iyi anlaşılmasını sağlamalıdır.

Burada öğretmenin hangi kelimeler üzerinde durması gerektiğine de değinmeliyiz. Yeni, eski kelimeler hangi ölçüde ele alınmalı? Kelime tarif yolu ile mi, açıklama yolu ile mi, resmi veya varlığın kendisi gösterilerek mi açıklanmalı? Öğretmen bunlar üzerinde kendisi bir karara varmalıdır. Kelimelerin seçimi sırasında akla gelecek pek çok sorudan özellikle şunlar yön tayin etmede işe yararlar: Çocuklara öğreteceğim kelime onların anlatımlarında işlerine yarayacak çeşitten midir? Bu kelimeye başka metinlerde rastlamaları kabil midir? Çocuk kelimenin kavramını anlayacak seviyede midir?

2. Dilin muhteva ve maksatla ilişkisi: Dilde şekil veya muhtevadan birini tercih etmek mümkün değildir. Her ikisi birbiriyle, her ikisi de dil çalışmalarının kullanıldığı maksatla ilgilidir. Bu ilişkiyi belirtmek için öğretmen ve çocuklar şu üç soruyu cevaplandırabilmelidir:

Ne söylendi? (Bu muhtevadır.) neden söylendi? (Bu maksattır.) En etkili tarzda nasıl söylenebilir? (Bu, Şekildir.)

«Ne söylendi?» Dinleyici, konuşan, yazar ve okur, dil bir şey anlatıyorsa, bu soruyu cevaplandırabilmelidir. Okurun görevi yazarın söylediğini anlamaktır. Konuşanın ve yazarın görevleri de dinleyiciye ve okurlara bir şey söyleyebilmektir.

Çocuğun anlatılanı doğru anlaması da önemlidir. Çocuk bunu kazandıkça okuma zevkli bir hal alacak, böylece hem dili, hem muhtevayı daha iyi öğrenmek mümkün olacak, çocuğun başka okul materyalinden faydalanması da kolaylaşacaktır.

«Ne söyleniyor, ne anlatılıyor?» sorularına cevap arama alışkanlığı başka sanat dallarıyle ilgilenme sırasında da etkisini gösterecek; çocuk bir konuşmayı, bir kitabı olduğu kadar bir tabloyu, bir şarkıyı, bir piyesi de anlamayı kendisine iş edinecektir.

İyi bir dil eğitiminde söylenenle dilin kullanılış maksadı değerlendirilir. Bu itibarla «Bu, neden söylenmiş olabilir?», «Söylenmeğe değer miydi?», «Konuşan veya yazar maksadını anlatabiliyor mu?» gibi sorular daima sorulmalıdır.

Bir düşünce en etkili nasıl söylenebilir? Çocuğun bunu başarabilmesi için anlatım işine neden giriştiğini, maksadını en iyi nasıl anlatabileceğini bilmesi gerekir. Muhtevaya ve dile dikkat edilirken dil ihmal edilmemeli veya güzel sözlerle etkide bulunmak için düşünce unsuru ihmal olunmamalıdır.

Etkili dilin bir başka ölçüsü kabul edilir nitelikte olmasıdır. Bazı dil şekilleriyle, imlâ, noktalama, telâffuz, kelime şekillerinin bir kısmı doğru, bir kısmı yanlıştır. Çocuk doğru anlatımın, okunaklı bir yazının düşüncelerin naklinde önemli rol oynadığım anlamalıdır.

Yine çocuklar eşanlamlı kelimelerden uygununu seçmeyi, kullanılan kelimelerden kullanılmayanı ayırmayı, bir düşünceyi başka başka yollardan anlatabilmeyi başarabilmelidir. Bunlar kadar önemli başka bir husus da öğrencilerin doğru, yanlış veya zayıf, mübalağalı anlatımı sezebilecek hale gelmeleridir.

3. Boş sözlerle mücadele: Çocukların konuşmalarında ve yazılarında boş sözlerle mücadele edilmelidir. Bu mücadele muhteva ve maksada önem vermekle yürütülebilir. Onun için çocuklara kelime ve cümlelerin arkasında bir maksat bulunması lüzumu aralıksız telkin edilmelidir.

Dil eğitiminin başka problemleri: Dil eğitiminde rastlanan problemlerin hepsi bu kadar değil elbette. Problemlere karşı koymanın ilk prensibi her şeyden önce problemin tesbitidir. Ancak bundan sonradır ki alınacak tedbir üzerinde düşünülebilir. Bu da öğretmenin düşünme gücüne, tecrübelerinin genişliğine ve uyanıklığına bağlıdır.

Pedagoji Cemiyeti Dergisi, C.2, S.8, Temmuz-Eylül 1966, s.493-499

3.108. DAHA İYİ KONUŞMACI VE DİNLEYİCİ OLMAK: BİR ANLAŞMA VASITASI OLARAK DİL VE EĞİTİM

Yahya ÖZSOY

GİRİŞ:

Tarih boyunca sayılamayacak kadar çok icat ve keşif olmuştur. Bugün de olmaktadır. Yarın da bu böyle olacaktır. Bu icat ve keşiflerden en önemlisi hangisidir? diye bir soru ortaya atılsa, çok değişik cevaplar almak mümkündür. Bazılarımız için tekerlek, bazılarımız için buhar makinası, bazılarımız için radyo, elektrik, bir kısmımız için atomun parçalanması olabilir. İnsanoğlunu gerek fert gerek toplum olarak en çok etkileyen, buluş olarak konuşma' yı ortaya attığımızda birçoklarımız için şaşırtıcı bir cevap olacaktır. Ama gerçekten konuya insanların bir birleriyle anlaşmaları yönünden eğilindiğinde, konuşma' yı insanlık için çok hayatî bir buluş olarak kabullenmemek imkânsızdır.

İlkokullarda Yurttaşlık Bilgisi okuyan veya okutanlar olarak pekâlâ hatırlarız ilk ders «İnsan yalnız başına yaşayamaz» dır. Birden fazla insanın bir arada bulunması onların kendi aralarında anlaşmalarını gerektirir. Bu anlaşmanın en etkili yolu konuşmadır. Konuşma sayesinde insanlar birbirlerine meramlarını anlatabilirler. İlerleyen bilim ve teknik konuşmayı sadece karşı karşıya bulunan insanlar arasında bir «meramın ifade» unsuru olmaktan çıkarmış, çok uzak mesafelere konuşmanın naklini mümkün kılmıştır. Böylece konuşma telefon, radyo, televizyonun hizmete girmesiyle gittikçe önem kazanır olmuştur. Böylesine önemli olan bir vasıtayı acaba hepimiz gerçekten en etkili şekilde kullanabiliyor muyuz? Buna Evet demek pek kolay olmayacaktır. Kolay olmayacaktır, zira hepimiz hayatımızda zaman, zaman «galiba ben fikrimi iyi izah edemedim» deyip veya «hayır öyle demek istemedim» yahut «sözlerim yanlış anlaşılmasın» diyerek tekrar dil dökmek zorunda kaldığımızı hatırlarız. Öte yandan şuna benzer durumlarda da kaldığımız olmuştur. «Affedersiniz, fikrinizi biraz açıklar mısınız?» «Eğer yanlış anlamadımsa siz şöyle demek istiyorsunuz» gibi sözlerle karşımızdakinin, fikrini anlayıp anlamadığımızdan emin olmak isteriz. Yine hepimizin toplantılarla ilgili yaşantılarımız vardır. Hatırlarız ki, bu toplantıların bazılarında konuşanın ne demek istediğini bir türlü anlayamamışızdır. Bazılarında ise, hiç konuşmadan susanlar dikkatimizi çekmiştir. Bazen bir konuşmacının kendinden önceki

konuşulanlara atıf yapmak isteyip fakat onlarla hiç ilgisi olmayan konuşmalara giriştiğini üzülerek müşahede etmişizdir.

Bütün bunlardan çıkaracağımız sonuç şudur: zaman zaman meramımızı lâyıkıyla ifade edememe, zaman zaman da ifade edilmek istenileni lâyıkıyla anlayamama durumuna düşmekteyiz. Bu da zaman kaybına, enerji kaybına ve hepsinden önemlisi yanlış anlaşılmaya sebep olmaktadır. O halde bu duruma düşmemenin çarelerini aramamız gerekir. Çare, duruma göre «daha iyi konuşmacı» duruma göre «daha iyi dinleyici» olabilmektir.

Daha iyi konuşmacı olmak:

Daha iyi konuşmacı, daha iyi dinleyici olabilmek için insanlar eski çağlardanberi çaba göstermektedirler. Aristo dan bu yana bu konu üzerine daha ciddî olarak eğilinmiş, meramımızı daha etkili şekilde karşımızdakilerine nasıl anlatabileceğimizin teknikleri araştırılmamıştır. Çağımızda bu bir eğitim konusu olmuş ve bugün batıda eğitimin ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Türkçeye «etkili anlaşma» diye çevirebileceğimiz «communication» böyle çalışmalar için batıda kullanılan terimdir. Böylesine teknik teferruata girmek konumuzun dışındadır. Biz burada daha çok meramımızı iyi anlatabilmek için bir konuşmacı olarak nelere dikkat edilmesi gerektiği üzerinde duracağız.

1. İyi konuşmacı gücünü artırmıştır. Bütün duyularını hassas hale getiren, onları iyi kullanabilen kimse daha iyi konuşma ortamım hazırlayabilir. Bir kimse etrafında olup bitenlere karşı hassas olur ve dış dün yayı iyi tanıyabilirse onun konuşması daha manalı olur. Konuşmacının söylediklerinin manalı olup olmadığını anlamak için, dinleyici, daha önce edinmiş olduğu intibalarla şimdi konuşanın yaratmak istediği intibaları karşılaştıracak ve öyle karar verecektir. O halde konuşmacı dış dünyaya dinleyicilerin açık olan duyulan gibi kendi duyularını açmış ve onları en iyi şekilde kullanabilir olmalı.

2. İyi konuşmacı bilgisini artırmıştır. Etrafımızda olup bitenleri hissetmemiz kâfi değildir. Ne gördüğümüzü, ne işittiğimizi anlamalıyız. Yani bilgili olmalıyız. Konuşan birşey bilmiyorsa onu alıcıya-dinleyene iletip etkili bir anlaşma yaratacak diye beklemek beyhudedir. Bu bakımdan konuşmacı konuşacağı konu hakkında geniş bilgiye

sahip olmalıdır. Ancak geniş bilgiye sahip olan kişi gerektiğinde özet yapabilir. Elinde üç soluk karanfili olan çiçekçiden iyi bir buket yapmasını bekleyemeyiz. Konuşan ayni zamanda karşısındaki dinleyiciyi de bilmek zorundadır. Dinleyicinin seviyesini, ilgilerim, ihtiyaçlarını bilmeden veya dikkate almadan onlarla etkili bir anlaşma meydana getirmek mümkün değildir.

3. Konuşmanın etkili olabilmesi konuşmanın tavırlarıyla sıkı sıkıya ilgilidir. Konuşanın sahip olduğu çeşitli tavırlar anlaşmayı etkiler. Çeşitli tavırların başında konuşanın kendine karşı olanı gelmektedir. Konuşan Kendini hangi gözle görmektedir? Karşıdakilere kıyasla kendisi çok mu üstündür? Yoksa karşıdakiler üstün kişiler de, kendisi onların karşısında konuşacak değerde değil midir?

Konuşanın konuya karşı olan tavrı da önemlidir. Konuyu benimseyip benimsediği, önem verip vermediği konuşmayı etkiler.

Konuşanın dinleyiciyi hangi gözle gördüğü de önemlidir. Konuşana göre dinleyici onun anlatacaklarını anlayamayacak seviyede midir? Yoksa bu dinleyici bunu zaten bilir düşüncesinde miyiz? Bütün bunlar konuşmayı etkiler.

4. İyi konuşmacı kendisinin olumlu ve olumsuz yönlerinin farkındadır. Konuşan sahip olduğu belirli tecrübe, duygu, muhayyile ve peşin hükümlerinin aktarmak istediği duygu, fikir ve kavramları nasıl etkilediğinin veya etkileyebileceğinin farkında olmalıdır. Bu farkında oluş onu karşısındakilerin farklı tepkilerde bulunabileceği anlayışına götürür.

5. İyi konuşmacı kişiliğin etkili anlaşmadaki önemini müdriktir. Konuşanın kişiliği meramını ifade de çok önemlidir. Konuşan kendini sosyal seviyelere ayarlamayı başardıkça kişiliği bu yönde gelişir, kişiliği geliştikçe sosyal durumlara uyumu artar.

6. İyi konuşmacı, konuşmada fizikî şartların önemini müdriktir. Meramımızı karşımızdakine anlatabilmek için sadece arka arkaya bir takım kelime veya cümleleri sıralamak kâfi değildir. Bunda ses tonunun iyi ayarlanmasının mimik ve jestlerin de rolü olacağını konuşan müdrik olmalıdır. İyi işitme ve iyi görme şartları da konuşmanın

anlaşılmasını etkiler. Meramımızı iyi ifade edebilmek için diğer duyulardan da faydalanmak gerektiğini konuşmacı bilmeli ve kullanmalıdır.

7. İyi konuşmacı kendisini gayet iyi tenkit edebilir ve gelişimi için gerekli tedbirleri alır. Herhangi bir konuşma esnasında ve konuşmanın bitiminde kendini bir süzgeçten geçirip, olumlu ve olumsuz yönlerini tesbit edebilen kimse bir dahaki konuşmalar için kendini daha iyi hazırlamış olur.

* * *

Daha iyi dinleyici olmak:

Buraya kadar kısaca açıklamaya çalıştıklarımız «anlaşma» da işin bir yönüne değiniyor. Halbuki normal olarak dinleyicisiz konuşma hali düşünmek mümkün değildir. Yani bir maksadın ifadesi için yapılan her konuşmada bir konuşan, bir de dinleyen vardır. Genellikle dinlemenin önemini söyleriz de üzerinde çok az dururuz. Herhangi, bir konuşmada bilhassa gruba karşı yapılan konuşmada anlaşılmayan hususlar, uyuklamalar, esnemeler, genellikle, konuşmacıya kusur yüklemek suretiyle izah edilir. Dinleyen kendi payına sorumluluk kabul etmez görünür. Aslında iki tarafın da konuşmada bir takım sorumlulukları olabileceğini kabul etmesi gerekir. Bu bakımdan daha iyi konuşmacı olmaya dikkat ettiğimiz gibi daha iyi dinleyici olarak kalmaktayız. Öyleyse, dinlemede de randımanı artırmanın çarelerini aramalıyız. Bunlar neler olabilir?

1. Dinlemeye hazırlanmak. Dinlemeye hazırlık hem bedenen, hem zihnen olur. Bedenen kendisini sakin ve rahat şekilde hazırlamayan kimsenin iyi dinleyici olabilmesi güçtür. Eğer bir toplantı veya konferans bahis konusu ise ve imkân varsa ön kısımda ışık ve ses bakımından uygun bir yere oturmak, not almak için kâğıt kalem bulundurmak da yapılacak hazırlıklar arasında sayılır. Ama bu hazırlıklar asla kâfi değildir. Zihnen de dinlemeye hazır olmak gerekir. Bu nasıl yapılabilir? Konuşanın söyleyeceklerini tahmin etmeyi ve konu hakkında bildiklerimizi tekrar etmeyi âdet haline getirmenin bu konuda faydalı olduğu bilinmektedir. Bir diğer yol, dinleyeceğimiz konu hakkında sanki kendimiz konuşacakmışız gibi düşünmek ve zihnen plân yapmaktır.

2. Konunun anlaşılmasındaki sorumluluğumuzu hatırlamak. Konuşanı anlamaya çalışmanın önemi üzerinde ne kadar kuvvetle durulsa azdır. Bu sorumluluğu yerine getirebilmek için, biri konuşurken, onunla zihnen münakaşa etmekten çekinmeliyiz.

Zira bu zaman kaybından başka birşeye yaramaz. Aksine, konuşanın ortaya attığı fikirleri, verdiği misalleri kendi tecrübelerimize dayanarak desteklemeye çalışmalıyız. Bilhassa grup içindeysek, konuşan kimse ile tartışmaya girmeden önce onu iyice ve sonuna kadar dinlemeliyiz. Bundan çıkaracağımız sonuç şudur: her söyleneni münakaşasız kabul etmiyeceğiz ama, münakaşanın, tenkidin bir zamanı ve yeri olduğunu kabul edeceğiz. Bunun için en iyi ölçü konuşanın konuşmasını bitirmesini beklemektir.

3. Ana fikirleri yakalamaya çalışmak. Bütün teferruatı anlamaya çalışmak yerine konuşanın ana fikirleri nasıl işlediğini anlamaya çalışmak daha iyidir. Konuşan nasıl bir tertip kullanıyor? Önce ana fikri ileri sürüp sonra onu yardımcı fikirlerle mi destekliyor yoksa aksini mi yapıyor? Konuşmanın ana fikrini yakalayabilmek için konuşanı iyi izlemek gerekir. Ama konuşanı bir fotoğraf veya film izler gibi izlemek kolay değildir. Bunun bir yolu, konuşmada kullanılan bir kelime veya bir fikre takılıp kalmamaktır.

4. Hisleri kontrol etmek. Konuşmanın etkili olabilmesi konuşan ile dinleyici arasında hissi engellerin bulunmayışına bağlıdır. Bu engeller belirli kelimeler, kıyafet, jest, ses tonu v.s. olabilir. Bunlardan hangisi bizi daha çok etkiliyorsa onları tesbit edip o yönde kendimizi güçlendirmeye çalışmalıyız. Bunları yaparsak konuşanın davranışını, giyinişini, tetkik edeceğimiz yerde konuşmasını dinlemek için kuvvet kazanmış oluruz.

5. Not almak. Bir konuşmayı dinlerken not almak genellikle dinleyeni konuya daha iyi bağlar ve daha iyi takip imkânı verir. Ama not alırken bütün gücü ve dikkati yazmaya ve iyi ifadeye vermek fayda yerine zarar getirebilir. Not alırken fazla teferruattan kaçınmak iyi olur.

6. Düşünme süratinden faydalanmak. Konuşma ile dinleme karşılaştırıldığında, dinleyen konuşandan daha süratli düşünebilmektedir. Veya diğer bir deyimle dinleyenin düşünme hızı konuşanın konuşma hızından çok fazladır. Bu fark, sürat, bilinerek kullanıldığında dinleyici için büyük bir avantajdır. Eğer dinleyen bunun farkında olmazsa, kendi kendine konuşmaya sapabilir. Bir sefer kendi kendine (zihnen) konuşmaya başladı mı çağrışımların esiri olur ve konuşan ile daha doğrusu konuşulan konu ile arasındaki bağı koparır. Bu bağ koptuğunda konuşmanın da etkili bir anlaşma olması ortadan kalkar.

Dinleyen bu düşünme süratini şu sorularla faydalı şekilde kullanabilir:

a) Şu ana kadar konuşmanın ana fikri nasıl belirdi?
b) Şu anda açıkladığı fikir daha öncekilerle nasıl bağdaşıyor?
c) Şu anda ortaya attığı bir gerçek mi, yoksa kendi fikri mi?
d) Konuşanın şahsi kanaatleri şu anda ortaya attığı fikirleri etkiliyor mu?
e) Konuşan bundan sonra nereye geçebilir?
f) Şu anda ele aldığı veya ortaya attığı fikirlerin esas konu ile ilişkisi nedir?
g) Şimdi, şu anda işittiğim ile daha önce başkalarından işittiklerim birbirine ne derece uymaktadır?

Bu özelliklerin gelişmesi eğitimle ilişkilidir:

Yukardanberi açıklamaya çalıştıklarımızın bir kısmı tabiaten sahip olmamız gereken özellikler ise de, hepsinin eğitim yoluyla geliştirilmesi pekâlâ mümkündür.

Bugün programlarımızda öğrencilere bu özelliklerin, bu becerilerin kazandırılması yer almaktadır. Ama uygulamada bunları bulmak cidden güçtür. Programların yer verdiği bu konuların üzerinde durulması her eğitimci için kaçınılmaz bir görevdir.

SONUÇ:

Konuşmanın etkili bir anlaşma vasıtası olabilmesi için iyi konuşmacı ve iyi dinleyici olmak aynı derecede önemlidir. İyi konuşmacı ve iyi dinleyici olabilmek için gereken özellikler eğitimle verilebilir ve geliştirilebilir.

23 Temmuz 1966 ANKARA

Pedagoji Cemiyeti Dergisi, C.2, S.8, Temmuz-Eylül 1966,s.500-504

3.109. DİL EĞİTİMİNDE FONETİK

Özcan BAŞKAN
İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi

Konuşmanın konusu: Geniş anlamıyle dil eğitiminde fonetik ilminin yardımcı rolü.
Bölümler: 1. Dil ve fonetik, 2. Dil eğitiminde fonetik, 3. Türk dilinin fonetiği.

1. DİL VE FONETİK

Fonetik: Konuşma seslerini bilimsel olarak inceliyen bilgi dalı.

Fonetik dalının konusu insan dilinin sesleridir. Sesler ise, insan dilinin en ufak parçalandır. O halde, sesleri inceliyen fonetik dalının, insan dili ile ilgisini belirtmek gerektir.

En geniş tarifiyle, dil, bir haberleşme aracıdır ve bu araç, işaretler den kuruludur. Bu tanımlamaya göre, nokta ve işaretlerden ibaret Mors ve telgraf sistemi de bir dildir; Kızılderililerin duman işaretleri de bir dildir; arıların, vücut hareketleriyle bildirdikleri mesajlar da bir dildir.

Ancak, dar anlamıyle dil deyince, sadece insanların karşılıklı haberleşmesine yarıyan şey, bunun da ancak söylenen kısmı, yani konuşma tarafı anlaşılmalıdır. Böyle bir tarifte, yazı dili denen şey dışarda bırakılmaktadır. Bunun sebebi ise şudur: Dil her zaman için ne ise odur, fakat yazı her zaman için değişebilir. Meselâ, Türkler, ilk olarak Orhun yazısı kullanmışlar, daha sonraları, başlıca, Uygur ve Arap yazılarını kullanıp, sonunda Lâtin yazışma döndükleri halde, kendi dilleri, bu bin beş yüz senelik zaman içerisinde, hep ayni Türk dili kalmıştır. Hattâ, Türkler, Orhun yazısını kullanmadan binlerce sene önce de gene ayni Türk dilini kullanmaktaydılar; buna rağmen hiç bir yazı sistemleri de yoktu. Demek oluyor ki esas olan dildir; dil olmazsa olmaz. Buna karşılık, yazı olmazsa olur. Meselâ şimdi Lâtin yazısını terkederek hiçbir yazı sistemi kullanmamaya karar vermiş olsalar bile, bütün Türkler gene kendi Türk dillerini konuşmakta devam edeceklerdir. Bu da gösteriyor ki, insan dilinin esası yazı değil, konuşmadır. Ancak, yazının önemini küçümsememek gerekir. Dilin yayılmasında, yazı, belki en büyük etken olmaktadır. Buna rağmen yazı, insan diline giydirilmiş bir elbise gibidir; biri çıkarılıp öbürü konabilir, fakat onu giyen insan değişmez. Fakat, insanları elbiselerine göre tanımak değil, yazı kısımlarına göre değerlendirmek hep yaygın

kalmıştır. «Türk alfabesinde 29 harf vardır» sözü hep duyulmakta, fakat «29 ses vardır» sözü belki hiç duyulmamaktadır. Ayni şekilde «kitap kelimesinde beş ses vardır» yerine, «beş harf vardır» denilmektedir. Bu bakımdan, dil hakkında sıhhatli bilgilere varmak üzere, dili bir harf ve yazı düzeninden çok, bir ses ve konuşma sistemi olarak incelemek çok doğru olacaktır.

Gerçekten, insan dilinin esasında bir konuşma olduğu, özellikle yabancı dil alanında belli olmaktadır. Nice kültürlü insanlar, yabancı bir dili okuyup anlayabildiği halde, en ufak bir konuşma durumundan, kendisini, inanamayacağı, hattâ utanç duyacağı kadar zayıf ve çaresiz hissetmektedir. Oysa, aynı şahıs, yazı bahsinde, böylesine kudretsiz bir duruma çok kere düşmemektedir.

Bu bakımdan insanı «konuşan mahlûk» olarak tanımlayan düşünce, doğruluğunu kuvvetle hissettirmektedir. Gerçekten de, canlılar dünyasında, dil değerini taşıyan bir konuşmayı ancak insan başarabilmiştir. Bu durum ise, insan dilinin ve konuşmasının bir tesadüf sonucu olmayıp, milyonlarca senelik bir jenetik gelişmenin ürünün olduğu fikrini kuvvetlendirmektedir. Esasında, insanin konuşması, şu veya bu şekilde mutlaka meydana çıkacaktı. Çünkü, insan fizyolojisinde, ses çıkarma organlarının ve beynin inanılmaz derecede gelişmiş olması, insan konuşması artık vazgeçilmez bir sonuç olarak ortaya çıkmıştır. Bu bakımdan, insan konuşmasını, insan beyninin bir uzantısı olarak kabul etmek yanlış olmaz. Gerçekten sağır ve dilsizler, sesle konuşamadıkları halde, işaretle anlaşarak bir dil yaratabilmişlerdir. Aradaki tek fark, ses çıkarma ve işitme organlarının işlemeyişi yüzünden, konuşma hareketinin, işaret plânına itilmiş olmasıdır. Kısaca söylenecek olursa, insan dili ve bunun esasını teşkil eden insan konuşması, gelişmiş insan beyninin zorunlu bir fonksiyonudur. Bu bakımdan, sadece bir kaç bin yıllık bir geçmişi olan yazı sisteminden ayrılması, ve kendi başına incelenmesi doğru olur.

Diğer yandan, insan konuşmasını, sadece bir haberleşme aracı olarak görmek te, çok mekanik bir düşünce tarzı olur. Çünkü, insan dili, sadece ve sadece haber ulaştıran ve haberleri çözen bir araç olmaktan ayrı olarak, duyguları dile getiren, insanlar arasında yakınlaşmayı sağlıyan bir aracı rolünde de bulunmaktadır. Meselâ, salon toplantılarında; temsillerin perde aralarında, veya sokaktaki kısa karşılaşmalarda söylenen şu gibi sözler dikkate değer: «hava ne kadar sıcak!» «galiba yağmur yağacak!», «saatiniz kaç?», ve hattâ «nasılsınız?» Bu gibi ifadeler sırf iki kişi arasında

bir yakınlaşmayı kurmak için geliştirilmiş şeyler olsa gerek. Daha doğrusu, iki kişinin birbirlerile belki de hiçbir haberleşmede bulunmamaları için icat edilmiş sözler demek daha doğrudur. Bu gibi ifadeler, hiçbir haber değeri taşımadıklarından, dilin parçası sayılmamalı denebilir; buna rağmen konuşmanın bir kısmıdırlar; çünkü, haberleşmeden ayrı olarak, başka bir fonksiyonları vardır, o da iki kişi arasında belli bir derecede yakınlaşmayı veya uzaklaşmayı temin etmektir.

Ayrıca, insan dili, sadece haberleşme aracı olarak değerlendirilseydi, ortaya, çeşitli insanların konuşma tarzları veya üslupları çıkmazdı. Kötü konuşan ile normal konuşan, ve hattâ iyi konuşanın söyledikleri sözler, ayni haber değerim taşıyorlarsa ayni derecede değer göreceklerdi. Oysa durumun böyle olmadığı bilinmektedir. Demek oluyor ki, insan dili ve konuşması, sadece bazı haberleri ulaştıran bir araçtan daha fazla bir şeydir.

İnsan dilinin çeşitli tarifleri vardır. Bunlardan bir tanesi de şöyledir: İnsan dili, bir dizi konuşma alışkanlıklarından kurulu bir düzendir. Bu insan dilini inceleyen bilim dalının adına «lengüistik» denmektedir. İnsan dili, esasında seslerden kurulmuş olup, bu seslerin bir araya gelmesiyle kelimeler, kelimelerin bir araya gelmesiyle de cümleler kurulmuştur. Cümle yapısını inceliyen bilim dalma «sentaks»; kelime yapısınınkine «morfoloji»; ses yapısını inceliyen bilim dalma da «fonetik» denmektedir. Bir benzetme yapılacak olursa, bir bina, dil olarak kabul edilmek şartiyle, o binanın betonarme iskeleti, onun cümlesini yani sentaksını meydana getirir. Ayni şekilde, duvarları, kelimelerini yani morfolojisini; tuğlaları da, seslerini, yani fonetiğini meydana getirmektedir.

Herşeyden önce şunu belirtmek gerekir ki, fonetik disiplini, teorik bir bilim dalıdır. Bilimlerin gayesi, yaşadığımız dünyanın ve âlemin sırrını çözebilmek yolunda, yani gerçeğe varmak üzere, yapılan araştırmalar kabul edilirse, fonetik bilimini de, insan diline ait konuşmayı, her yönü ile inceliyen bilim dalı olarak tanımlamak yeter. Burada gaye, pratik bir fayda sağlamak değil, sadece ve sadece gerçeği anlamak yolunda, insan oğlunun duyduğu susuzluğu biraz olsun dindirebilmektir. Buna rağmen, şurası bilinmektedir ki, bilimler tarihindeki çalışmalar sonucunda, en teorik çalışmalar sonucunda bile, pratik bazı sonuçlar alınabilmektedir. Aynı şey, fonetik disiplini için de doğrudur.

Fonetik bilimi, insan konuşması ve sesleri ile ilgilendiğine göre, sesleri ve konuşmayı ilgilendirecek başka bir çalışma alanı ortaya çıktığı zaman, mantıkî bir sonuç olarak, fonetik bilimi, vardığı sonuçlan bu yeni çalışma alanlarına aktaracaktır. Bu yeni çalışma alanları şimdilik başlıca üç gurupta toplanabilmektedir: Ana dil öğretimi, yabancı dil öğretimi, ve dil özürleri eğitimi. Bu üç ayrı alanın fonetikle ilgileri bakımından birleştikleri nokta şu şekilde açıklanabilir.

Önce ortada bir varsayım bulunmaktadır; o da şudur: Türkçenin belli bir konuşma şekli, konuşma normu ölçüsü vardır. Herkesin üzerinde anlaştığı bu konuşmaya «Standart Türkçe» denmektedir. Bu standart Türkçenin telâffuzuna ait belli bir norm vardır. Bu normdan sağa ve sola sapanlar, «dış standart» konuşuyorlar denebilir. Meselâ, «kulüp» telâffuzu standart olduğuna göre, gerek «gulup», gerekse «klüb» standart dışı olmaktadırlar. Her iki halde de, ortadaki ölçüden, ortadaki normdan sağa ve sola norm dışı veya anormal şekilde sapılmıştır. Yapılacak şey, bu sapmaları norm çizgisine getirmektir. Bu sapmalar, ana dilinde de olsa, yabancı dil öğrenirken de olsa, dil özürleri sebebile de olsa, ayni şekilde kabul edilebilirler. O halde, her üç çalışma alanının fonetik dalı ile olan ilgisi bakımından yapılacak işleme «norm ayarlaması» adı verilebilir. Böyle bir birleştirmede fayda olsa gerek. Çünkü, bu suretle, ilk bakışta birbirleriyle ilgisi pek açıkça görünmeyen, ana dil öğrenme, yabancı dil öğrenme, ve dil özürlerini eğitme gibi çalışma alanları, bir arada birleştirilmiş olmaktadır. Türkçe öğretmeni ile yabancı dil öğretmeni ve dil özürlerile uğraşan öğretmenler belki kendi alanlarının birbirlerine karışamıyacak kadar ihtisaslaştığım düşüneceklerdir; ancak, dil eğitimi genel olarak ele alınınca, fonetik disiplinin bu alanlarla çalışması bakımından, her üçünün ortak yanım belirterek işlemde bulunması, metodolojik sağlamlık yönünden gerekli bulunmaktadır.

2. Dil Eğitiminde Fonetik :

a. Anadil Türkçe Eğitimi :

Akla ilk önce şu soru gelebilir: Madem ki Türkçe konuşan birisi, hiç bir fonetik bilgisi olmadan düzgün olarak konuşabilmektedir, o halde, kendisine fonetik biliminin ne faydası olabilir?

Buna verilecek cevap zannedilmediği kadar basittir. Hiç bir faydası olmaz. Gerçekten, eğer bir kimse Türkçeyi düzgün olarak konuşuyorsa, yani teknik deyişle,

«norm çizgisi» üzerinden telâffuz ediyorsa, yapılacak hiç bir şey yoktur. Söylendiği gibi, fonetik biliminin faydası, ancak normdan sapmalar için ortaya çıkmaktadır.

Ancak, bu noktada başka bir mesele ortaya çıkmaktadır. Acaba eğitim ve öğretim diye bir şey var mıdır? Eğer bir kimse Türkçeyi düzgün konuşuyorsa kendisine öğretilecek ne kalmıştır? Buna karşılık şu da sorulabilir: Acaba, düzgün Türkçe konuşan birisi bu konuşma tarzını bir gurup konuşucuya öğretebilecek midir? İşte burada eğitimin özelliği ortaya çıkmaktadır. Yani, elde edilen bilgi aktarılamadıkça eğitim ortaya çıkmaz, meydana gelmez. Bilginin aktarılması ise, o bilgiyi pasif surette saklamakla değil, aktif surette başkalarına geçirmekle olur. Hattâ geçirmekle kalmayıp, ikinci safhasında, o kimsenin de başkalarına geçirmesile esas karakterini kazanır. Sırf şahsî kabiliyeti yüzünden Türkçeyi düzgün konuşmasını öğrenmiş bir kimsenin telâffuzu, estetik değer verme bakımından ne kadar üstün bir seviyede tutulursa tutulsun, eğitim yönünden değeri sadece bu bilginin aktarılmasına bağlı olarak az veya sıfırdır. Buna karşılık, fizyolojik yapısı bakımından, telâffuzu düzgün olmıyan, sesi ahenkli' bulunmayan bir kimse, bildiklerini aktif olarak başkalarına aktarıp, onların düzgün telâffuz etmelerini sağlıyorsa, bu takdirde, o şahsın telâffuz değeri, estetik bakımdan düşük olsa da, eğitim yönünden çok yüksek bulunacaktır.

Buna benzer bir durum, müzik alanında meydana çıkmaktadır. Tek bir nota bilmedikleri halde, büyük sanat kabiliyeti göstermiş olan başarılı şarkı sanatçıları olmuştur. Ancak, bu gibi misaller tek tük çıkmış, ve genel kaideyi bozacak kesinlikte olmamıştır. Genel kaide ise, müzik alanında ilerlemenin şartlarından en önde geleni, müzik ve nota bilgisidir. Eğer bir kimse iyi bir müzik kulağına ve kabiliyetine sahipse, öğreneceği nota bilgisi kendisini sadece daha ileri götürecektir.

Aynı şekilde, Türkçeyi pürüzsüz konuşan birisine bile verilecek fonetik bilgi, kendisinin konuşmasını hiç bir zaman bozmıyacaktır. Belki bu gerekli değildir ama, zararı olacağını iddia etmek te doğru değildir. Diğer yandan, pürüzsüz şekilde ve takdir çekecek kadar düzgün konuşan birisini de tenkid etmek mümkündür. Çünkü, bu gibi kimseler, şahsî kabiliyetlerinin farkına biraz fazlaca varmaktadırlar. Her nekadar geniş bir kitleyi cezbetse de, bu gibi kimselerin konuşmaları, belli bir süre monotonluk ve hattâ bıkkınlık yaratabilir. Bu gibi halde de «normdan sapma» meydana gelmiş böyle birine, aşırılıkları göstermek, ve hiç kimsenin konuşmıyacağı kadar açık ve seçik

konuşmanın, bir yerden sonra, gene normdan sapmış olduğunu, belki de aksi yönde sapmış bulunduğunu hatırlatmaktadır.

Görülüyor ki, anadili öğrenirken bile, sadece norma yakalama durumundan ayrı olarak, norma erişip onu geçme durumu da ortaya çıkmaktadır. Her iki halde de «normdan sapış» bulunduğu için, yapılacak işlem ayni olacaktır.

Anadili Türkçeyi belirli bir oranda pürüzlü konuşan birisine, fonetik bir eğitimin hiç te gerekmediği söylenebilir. Doğru telâffuzları arka arkaya söylemekle, ortadaki şahsın, bozuk telâffuzunu düzeltebileceği iddia edilebilir. Buna karşılık söylenecek şey şudur: Eğer belli bir eğitim olmadan, sadece tekrar suretile, bir insanın telâffuzunu düzeltmek mümkün olsaydı, ortadaki şahıs bunu çoktan yapardı. Çünkü böyle bir şahıs, doğru telâffuzları belki de bütün 'hayatı boyunca duyduğu halde, İçendi telâffuzunu düzeltmemektedir. Bunun sebebi ise basittir. Bir insan bir telaffuz alışkanlığını elde ettikten sonra, kulak hassasiyetini, duyarlığını kapamaktadır. Durum böyle olunca, bir insanın telaffuzunu sırf bir dizi tekrarla düzeltmeyi teklif etmek fonetik bir eğitimin rolünü inkâr etmek olur. Ancak, şurasını da belirtmek gerekir ki, eğer ortadaki kimse, kendisine bir telaffuz farkı verildiğinde doğrusunu söyliyebiliyorsa o zaman mesele yok demektir. Meselâ, bir kimse, bütün hayatı boyunca «Bayezit meydanı» demiş te, kendisine «Beyazıt meydanı» demesi söylendiği zaman düzeltebilmişse, o takdirde, öğretim orada bitmiş sayılabilir. Ama başka bir şahıs, bütün (r) seslerini (ğ) olarak telaffuz ediyor da, «yarın» yerine «yağın» diyorsa, o takdirde, hüküm, o kimsenin «yarın» diyebilmekteki başarısına bağlıdır. Büyük bir ihtimaller, ortadaki şahıs, «yağın» demekte devam, edecektir. Doğrusunu bütün hayatı boyunca duyduğu halde eğer telaffuzunu düzeltmemişse, ve kendisine işaret edildiği ve tekrar edildiği zaman da düzltemiyorsa, yapılacak iş, fonetik bir yola başvurmaktır, (r) sesinin dil ucuyla telaffuz edildiği, (ğ) sesinin ise, dilin arka tarafında sırt kısmıyla telaffuz edildiği söylenerek, kendisine dil ucu kontrolünü sağlıyacak alıştırmalar yaptırılırsa, o şahıs, bütün (ğ) seslerim, doğruları olan (r) seslerile değiştirmeyi başarabilecektir. Bu eğitimin süresi şahıstan şahısa değişebilir. Ama gerçek bir fizyolojik ve akustik kontrolsüzlük yoksa, ortadaki kimse bu işi yapabilecektir. Ancak, eğer (r) ve (ğ) seslerinin özellikleri fonetik bakımdan iyice tespit edilmemişse, bunu öğretmekte mümkün olamayacaktır. Belki bu misal basit görünebilir, fakat bazı hallerde düzeltilme işlemi, çok daha karışık fonetik bilgiye ihtiyaç gösterebilecektir.

Bu noktada şu soru akla gelebilir: acaba seslerin bu şekilde düzeltilmesi gerçekten gerekli midir? Şöyle devam edilebilir: Türkçeyi çeşitli şive farklarile konuşan, şahsî bazı telaffuz özellikleri gösteren kimseler, Türkçeye renk katmaktadırlar. Karagöz, orta oyunu, meddahlık ve bugünün skeçleri ve sahne eserleri gibi hususlarda, çeşitli lehçe ve şive farkları, sanat eserlerine yeni bir boyut katmakta, onları monotonluktan kurtarmaktadır. O halde, bütün bu ayrılıkları törpülüyerek, tek bir telaffuzda birleştirme gayreti niye? Nihayet, insan konuşması, sadece basit bir haberleşme aracı olmaktan başka, hisleri, duygulan da aktarma vasıtasıdır. Bütün bu his durumları, ve insanların çeşitli davranışları, telaffuzlarındaki ve konuşmalarındaki bazı ufak farklarla belirtilmektedir. O halde, bu farkları silmekle, Türk dilinden bir şeyler kaybetmiş olunmuyor mu?

Buna verilecek cevap şu olabilir: Türkiyede Türkçe konuşanların birbirlerini rahatça anlıyabilmeleri, sadece kişisel bir rahatlık meselesi olmayıp, bir eğitim ve bir millî kalkınma meselesidir. Merkezden yayılan eğitim ve kültür hareketlerinin bütün Türkiyedekiler tarafından rahatlıkla izlenmesi, Türkiyenin kültür yönünden kalkınmasile yakından ilgili olsa gerek. Bu hususu bir fantezi kabul etmek, Türkiyede tatbik edilen merkeziyetçi eğitim sistemiyle çelişme haline düşmek olur. Bütün dünyada lehçe farklarının hızla silinmekte olduğunu görmemek olmaz. Bunun sebebi, herhalde, süratle gelişen haberleşme araçlarının gittikçe yaygınlaşması olsa gerek. Bu şartlar altında, lehçe farklarının törpülenerek, belli bir ölçüye göre ayarlanması, her türlü aşırı milliyetçilik hareketlerinden sıyrılmak suretile, rahatça teklif edilebilir. Çeşitli lehçe ve şive farkları ise, ses kayıt makineleri vasıtasile tespit edilip saklanabilir. Türkçenin farklı telaffuzlarını gösteren vesikalar olarak, seneler sonra tetkik edilip, taklit ve telaffuz edilebilir.

Diğer yandan, çeşitli lehçe ve şive farklarını, basit birer fonetik olay olarak kabul etmek mümkün müdür acaba? Telaffuz farklarına karşı, ayrı telaffuzdaki kimselerin gösterdiği tepkinin, sosyolojik bir değeri yok mudur? Başka bir deyişle, bir insanın telâffuzu ile sosyal durumu arasında ne gibi bir bağlantı vardır?

Bu soruların cevabı, ünlü İngiliz tiyatro yazan, Bernard Shaw tarafından, «Pigmalyon» piyesinde verilmiştir. Sinemaya «My Fair Lady» adiyle aktarılmış olan bu piyesin konusu kısaca şudur: Bir fonetik bilgini, merakı dolayısiyle, Londra'nın çeşitli

mahallelerinde dolaşıp, telaffuzlara ait notlar almaktadır. bir çiçekçi kıza faşlar. Bir dostunun iddiası üzerine bu çiçekçi kızı yetiştirmeye karar verir. Evine alıp giydirir. Aylarca süren bir fonetik eğitimden sonra, genç kızı giydirerek sosyetik bir baloya götürür. Kimse genç kızın, esasında bir çiçekçi kız olduğunu anlamaz. Fonetik bilgini, yaratmış olduğu bu yeni kimseye vurulur ve onunla evlenmeye karar verir. Mitolojideki hikâyesine göre, Kıbns kiralı ve ayni zamanda heykeltraş olan Pygmalion, fildişinden bir kız heykeli yapar; heykel o kadar güzel olur ki, Pygmalion Galatea adındaki kıza aşık olur; ona can vermesi için tanrıça Afrodite yalvarır. Aşk tanrıçası da, bu dileği uygun görerek, Galatea'ya can verir ve Pygmalion da, bu suretle, yaratmış ve sonradan âşık olmuş olduğu kadına kavuşur. Piyesteki fonetik bilginin durumu da bunun gibidir; bu yüzden eserin adı «Pigmalyon» olarak verilmiştir.

Piyesin iki yönü bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, Bernard Shaw'un yapmış olduğu korkunç derecede kuvvetli sosyal taşlamadır. Buna göre, çeşitli sosyal tabakalar arasındaki farklar, basit birer telâffuz farkından ibarettir. Bu fark ortadan kaldırıldığı zaman, basit bir çiçekçi kız ile, bir fonetik profesörünün arasında, veya sosyetik bir delikanlı arasında hiç bir fark kalmamaktadır. İnsanların, başka tabakalardaki insanlara olan tepkisi, onların gerçek değerlerine değil, basit bir fizyolojik ve akustik olay olan telâffuz hareketlerine karşıdır. Bu ise büyük bir haksızlıktır.

Eserin ikinci yönü ise şudur: Eğer istenirse, fonetik bir eğitim sonunda, değil ufak tefek telâffuz farkları hattâ uçurumla ayrılmış sosyal tabaka telâffuzları bile, ortadan kaldırılabilir. Ancak, bu iş, sanıldığı kadar kolay olmamakta, belli bir süre, sıkı bir eğitimi gerektirmektedir. Çünkü, varılması gereken sonuç, telâffuzun sadece düzeltilmesi değil, bunun bir alışkanlık haline getirilmesi, otomatik olarak söylenmesidir.

Bu noktada ortaya bir başka soru çıkmaktadır: Ortada çeşitli lehçe ve şive farklarının bulunduğu söylenmekte, ve bunların belli bir norma göre ayarlanması istenmektedir. O halde ayarlanması gereken bu norm ve ölçü nedir? Başka bir deyişle, çeşitli telâffuzlar, ölçü alman hangi telâffuza göre ayarlanacaktır? Böyle bir telâffuz var mıdır? Varsa kimler tarafından konuşulmaktadır? Bu telâffuzu kimler ortaya koy-muşlardır? Bu telâffuz hangi bölgede konuşulmaktadır ve adı nedir?

Bu sorulara verilecek cevaplar şu şekilde takdim edilebilir: Norm olarak kabul edilmiş bir Türk telâffuzu vardır, ve bunun adına, «standart Türkçe» denmektedir. Ancak, bu telâffuzun tarifi yapılamamaktadır. Bu telâffuzun ne olduğundan çok, ne olmadığı söylenebilmektedir. Buna göre, «standart telâffuz», hiç bir lehçe ve şive farkı göstermiyen telâffuzdur. Meselâ, radyo spikerlerinin telâffuzu, genellikle, standarttır veya standart olmalıdır; çünkü, bunların telâffuzundan, nereli oldukları, hangi sosyal tabakaya ait bulundukları çoğu kere anlaşılmamaktadır.

Standart Türkçe diye bir ölçü koymanın faydası, genel eğitim ve kültür bakımından faydalı ise de, bu hususta şunu da derhal eklemek gerekir ki, standart telâffuz denilen şey, kesin ve mutlak bir şey değildir; ortaya çıkışı sırf sosyal ve siyasal sebeplerle olmuştur. Yani. İstanbul ve Ankara lehçelerinin bir karışımı sayılacak olan bu telâffuz, sadece ve sadece, bu iki merkezin, Türkiye'nin kültür hayatında oynadıkları rol sonucunda meydana çıkmıştır. Eğer, Türk tarihinde, önce siyasal sebeplerle Erzurum şehri hükümet merkezi olsaydı, daha sonraları kültür hareketleri de bu merkezden yayılacak ve sonunda, Erzurum şivesi standart kabul edilecekti. Bunun tersine, İstanbul şivesi bir lehçe muamelesi görecek, Erzurum radyosundan yayınlanacak skeçlerde taklit edilerek gülünen bir tuhaf telâffuz kabul edilecekti. Demek oluyor ki, belli bir lehçenin standart kabul edilmesi, mutlak ve kesin olarak, o lehçe veya şivenin, kendi varlığında bulunan güzellikten veya kolay telâffuz edilişten gelme bir şey değildir. Dilde güzellik ve kolaylık, ancak «alışılmışa göre» kolaylık ve güzellik olarak anlaşılmalıdır. Ancak, bu basit gibi görünen nokta, çoğu kere anlaşılmamakta, belli bir telâffuzu kullanan kimse, alışkanlıklarından kurtulmayı denemeden, aykırı telâffuzları, çirkin, zor, kaba, ve komik olarak sınıflandırmaktadır. Ancak şu noktayı unutmamak gerekir ki, kullanılan bu sıfatlar, bahsi geçen telâffuzları değil, o kelimeleri kullanan şahıslan daha iyi aydınlatmaktadır, toplulukları hakkındaki sosyal duygularını bilmeden dile getirmektir.

Bu noktada şöyle bir soru sorulabilir: Acaba, güzel veya çirkin dil diye bir şey gerçekten yok mudur? Buna şu cevap verilecektir: Belki güzel veya çirkin dil diye bir şey vardır, ancak, bu hususta kim hüküm verecektir? Bir dil hakkında, veya bir telâffuz hakkında hüküm vermek için, o insanın kendisinin hiç bir dili olmaması gerekir. Aksi halde, değerlendireceği dili, kendi diline dayanarak hükme bağlıyacaktır. Hiç bir dili bilmeyen bir insan olsa bile, bu kimseye, yapacağı değerlendirme ne suretle anlatılacaktır? Görülüyor ki, bir dil hakkında kesin ve mutlak hüküm her şeyden önce,

mantık bakımından imkânsızdır. O halde, şunu kabul etmek gerekir ki, bir değerlendirme yapacak şahıs, ister istemez kendi dil alışkanlıklarına göre bir hükme varacaktır. Bu ise, diller hakkındaki hükümlerin, objektif değil, kişisel olduğunu göstermektedir. Bu yüzden, standart telâffuzdan bahsederken, bunun, sadece belirsiz bir anlaşma ile, yüzyıllar boyunca olgunlaşıp ortaya çıktığını göz önünden uzak tutmamak gerekir. Standart dil hakkında böyle bir tutumla ortaya çıkılırsa, durum bambaşka olacaktır. Böyle bir durumda şu söylenebilecektir: Evet, standart Türkçe telâffuz mutlak ve kesin güzellikte bir şey değildir; tesadüf sonucu ortaya çıkmış bir şeydir; ancak, arkasında belli bir süre içinde olgunlaşmış, kültürel, sosyal ve siyasal sebepler bulunmaktadır. Ortaya atılış sebebi, Türkiye hudutları içerisinde insanların birbirlerini daha rahatça anlıyabilmeleri, kültür ve eğitimin daha kolaylıkla yayılabilmesi içindir. Türkiyedeki halk çoğunluğu, bu standart telâffuzu, üstün olduğu, güzel olduğu için değil, tek bir telâffuzda birleşmenin faydalarından dolayı öğrenmelidirler. Bunun tam tersine, birleşmenin faydalarından dolayı öğrenmelidirler. Bunun tam tersine, standart telâffuzu olmıyan kimselerini de, bu durumdan dolayı utanç duymasına sebep olmamak gerekir. Çünkü, esas olan telâffuz değildir, fakat bunun arkasında yatan sosyal ve iktisadî sebeplerdir. Düzeltilmesi gereken şey, sadece telâffuzu değil, belki de ekonomik durumudur. Eğer sosyal ve ekonomik durumu hemen düzelemiyorsa, hiç değilse, standart olmıyan telâffuzu yüzünden kötü ve ayrı muamele görmemelidir. Ayni şekilde, standart telâffuza, kaderin cilvesile erişmiş, bu telâffuz içinde doğmuş olanların da, standart dışı telâffuzlara karşı tutumunda daha insancıl olmaları beklenmelidir. Türkiyede, okumuşların ve aydınların telâffuzu standart Türkçe ise, bu hiç bir zaman, standart telâffuza kavuşmak imkânım bulamamış geniş halk kitlelerinin, bu durumlarından dolayı ıstırap çekmesi gerekmez. Belki de, bu halk kitleleri, bütün Türkiyenin kendi dillerinde telâffuz etmelerini gayet haklı olarak istiyebilirler. Bu durumda verilecek cevap ancak şu olabilir: Evet, bütün lehçe ve şiveler, standart telâffuz olmaya ayni derecede hak sahibidirler; fakat yüzyıllar süren çeşitli ve karmaşık şartlar ve olaylar sonucunda, ortaya farkında olmadan belli bir standart telâffuz çıkmıştır. Türkiyede ise çeşitli lehçeler vardır ve bunlar bölgelere bağlıdır; oysa, standart telâffuz bölgeye bağlı bir şey değildir. Bir lehçe seçilecek olsa, hangisi esas alınacaktır? Bunun yerine zaten yerleşmiş olan standart telâffuz devam ederse, herkesin bunda birleşmesi daha kolay olur. Çünkü, bu standart telâffuzun, herkesin ortaklaşa kullanması bakımından daha uzun bir geçmişi vardır. Almış olduğu hız hepsinden fazladır. Hiç bir bölgeye ait olmadığından, lehçeler ve şiveler arasında rekabet

yaratmaz. En sonunda, bu standart telâffuz, her Türk vatandaşının olmak istediği aydınların telâffuzudur.

İşte ancak bu şekilde ileri sürülürse, standart bir telâffuzu savunmak mümkün olabilir. Aksi halde, belli bir standart telâffuzu, halk kitlelerine zorla kabul ettirmek, ne insancıl, ne de açık fikirli bir hareket olur.

Bu arada şunu da eklemek gerekir ki, standart telâffuzun karşısında, başka terimlerle anlatılmaları gereken başka telâffuzlar vardır. Bunların hepsine, «dış standart telâffuz» demek yanlış olmaz. Bu suretle, norm dışına çıkmış olan her türlü başka telâffuz «dış standart» kabul edilmelidir. Meselâ, «yapıcağız» telâffuzu standart alınırsa, bunun dışındaki telâffuzlar olarak «yapıciiz» ve «yapacaz» şekilleri verilebilir. Ancak, bunlardan ayrı olarak, bir de «geçerli standart» denilebilecek bir şekil vardır. Bu ise, dar halkası ile standart telâffuza girmemekle beraber, gene de standart ölçüler içinde kabul edilen telâffuzları göstermektedir. Meselâ, «gene» ve «yine» telâffuzları birbirlerinden ayrı olmakla beraber, her ikisi de standarttırlar; veya bunlardan «gene» standart kabul edilirse, «yine» telâffuzu o zaman daha geniş halkadaki «geçerli - standart» telâffuzu içine girer. Bu bakımdan, çoğu kere tartışma konusu olan «geçerli - standart» telâffuzları da standart kabul etmek doğru olacaktır. O zaman, «gene» mi doğru, «yine» mi doğru? tartışması ortadan kalkar. Çünkü bunların her ikisi de doğrudur; çünkü her ikisi de geniş anlamı içerisinde standart telâffuza girerler.

Standart dil hakkında söylenecek son bir söz de şudur: Standart dil veya telâffuz, bölgesel bir lehçe olmamakla beraber, bir sınıf lehçesidir; çoğunlukla bir aydınlar şivesidir. Dile ait genel hükümlerden ve özelliklerden bir tanesi de, dillerin kullanıldıkları zaman mutlaka değiştikleridir. Standart dil de kullanıldığına göre zorunlu olarak değişecektir. Meselâ, «hasta - hane» kelimesi zamanla değişerek bugünkü (hastane) şekline girmiştir. Eğer standart telâffuz bu gibi dil değişmelerini izlemiyecek olursa, (hastane) telâffuzu üzerinde ısrar edecektir. Bu şekilde bir tutuklama bulunursa, belli, bir süre sonra, standart telâffuz denilen şey, boş bir kalıp olmakta devam edecektir. Çünkü, dilin ve telâffuzun değişmesine kimse mâni olamıyacaktır. O halde, standart dili öğretenlerin yapacakları şey, gelenekçi olmaktan biraz olsun kurtulmak, ve dildeki değişme eğilimlerini izlemektir. Yalnız ne var ki, herkes gibi, standart dili konuşan ve öğreten aydınlar, en ufak bir sapma karşısında dilin ve telâffuzun bozulup

mahvolduğunu ileri sürmektedirler. Oysa, dilin ve telâffuzun mahvolduğu, bütün dillerde, tarih boyunca söylenip durmuştur. Meselâ (ağabey) telâffuzuna alışan birisi (ağabey) değişmesini kabul etmek istemiyecektir. Bunu kabul eden kimse ise, öbürünün dar görüşünü kınamakla beraber, çok kere kendisi de ayni dar görüşe düşecektir. Çünkü daha sonraki bir telâffuz da (aabey) dir, daha sonra ise (a:bi) olarak ortaya çıkmaktadır. Bu sonuncu (a:bi) telâffuzunu söyliyenler, belki kendilerini serbest düşünceli oldukları için tebrik edeceklerdir, ama bir başkası çıkıp ta (abi) dediği zaman, ayni şekilde kendileri de tepki göstereceklerdir. Demek oluyor ki, herkesin toleransı bir dereceye kadar. Bu bakımdan, bazı yeni telâffuzlar ortaya çıktığı zaman, bunları toptan yanlış kabul etmek sıhhatli bir tutum olmaz. Bunun yerine, bu gibi değişmelerin neye işaret ettiklerini anlamaya çalışmalıdır.

Telâffuz bakımından ortaya çıkan bu gibi değişiklikler, çok kere iki sebepten olmaktadır: Birincisi, dilde meydana gelmekte olan, ve gizli gizli eskiden beri devam edip kuvvet bulan bir değişmedir; ikincisi ise, imlânın etkisiyle, telâffuzlarım kulaktan değil, okumak suretile temin eden kimselerin yaptıkları hatâlardır. Bunlardan birinciye misal olarak ta (kelime) telâffuzu gösterilebilir. Bunun için, gerçek ve sun'i telâffuzları ayıklamak önemli bir mesele olarak ortaya çıkmaktadır. Fonetik biliminin bu bakımdan da bu gibi telâffuzlara kısmen ışık tutması mümkündür. (x)

(x) Bu rapor 30 daktilo sahifesidir. Biz yer darlığından bir bölümünü yayınlayabildik.

P. C. D.

Pedagoji Cemiyeti Dergisi, C.2, S.8, Temmuz-Eylül 1966, s.545-555

3.110. TÜRKÇE KONUŞULMAYAN YÖRELERDE DİL ÖĞRETİMİ ÜZERİNE

Mehmet Âdem SOLAK
Gazi Eğitim Ens. Eğitim Bl. Asistanı

GİRİŞ

Bir mektup aldım. Doğu Anadolu'nun Türkçe konuşulmayan bir köyünden, eski bir öğrencimden geliyordu. İki yıldır Doğu'da öğretmenlik yapan bu genç, belki beş-altı mektup göndermişti bana. Ama en dokunaklısı son yazdığı mektuptu. Katıksız gerçeklere dolu. Okudukça kişiyi içlendiren, ağlamaklı bir duyguya alıp götüren bir mektup. Buraya alınabilecek kadarını alıyorum:

«SAYIN Öğretmenim»

Bildiğiniz gibi ben iki yıldır Türkçe konuşulmayan bir köyde çalışıyorum. En büyük dostlarım, karanlık ve yalnızlıktır. Bundan gayrı iki yıldır dost-arkadaş, hısım-akraba ve öğretmenlerime şöyle «selâmlı-sabahlı» bir mektup bile yazamadım. Öylesine karamsar, öylesine bozuk bir psikoloji içindeyim ki... Düşünün bir kere: Kız öğrencilerim okula devam etmiyor. Erkeklerin devamı ise bir ayrı sorun. Bu gün geliyorlar, yarın yitiklere karışıyorlar. Tüm bunlar bir yana.

Asıl ve en kocaman derdim, okulumda eğitim, sınıfında öğretim yapamayışımdır, ister inanın, ister inanmayın. Benim çalıştığım okul pedagojinin, psikolojinin ve herşeyin iflas ettiği koşullar içindedir. Öğrencilerim Türkçe bilmiyorlar ki, güzel güzel ders işleme olanakları bulayım.. Oysa siz öğretmen okulunda bizlere Eğitim Psikolojisi dersi okuttunuz. Öğretim Yöntemleri okuttunuz. Yanılmıyorsam «Türkçe öğretimi» konusunu iki ikibuçuk ay işlemiştiniz. İlkokuma-yazma öğretimi ile ilgili değişik kuramları ve uygulamaları tartışmıştınız. Figen Hanım öğretmenimiz de derslerin psikolojik temelleri üzerinde durmuştu. Yok, öğretim ilkesiymiş, yok ders aracıymış, yok günlük plânmış. Bunların tümü bir yığın «lâf» mış. Özür dilerim ama hiç alınmayın, darılmayın bana. Gerçekleri yazıyorum. Yenikliğimi yazıyorum, kalakalmışlığımı, yadlığımı... Hiç gücenmeyin. Öğrettiklerinizin tümü kitaplarımda, kalın ciltli defterimde ve dosyalarımda kaldı. Bırakın o bilgileri, o etiksel görüşleri uygulamayı; Türkçe konuşacak bir adamı bile zor bulunan bir köydeyim. Yapayalnız...

Sınıfımdaki durumunu düşünün: Birinci ve ikinci sınıf öğrencilerim hiç Türkçe bilmiyor. Ekilmemiş topraklar gibi bakıyorlar yüzüme. Anlamsız ve ağlamaklı. Üçüncü sınıf öğrencilerleri ile ilkokuma-yazma öğretiminin bir aşamasında sayılırız. Dört ve beşinci sınıflarda da ağız tadı ile bir öğretim yaptığımı ansımıyorum. Çünkü çoğu devamsız. Çünkü çoğunun kitabı yok. Bir de küçük sınıflarda gerekli gelişme ve öğrenme sağlanmadığı için dersleri işleyecek ortamın yaratılmadığı dikkate alınırsa...»

Ve mektup uzuyordu. Daha önceden de böyle mektuplar almıştım. Yalnızlıktan, karanlıktan, sessizlikten ve Türkçesizlikten yakınan mektuplardı. Herbirinde önemli ulusal sorunlara değiniliyordu. Bunlar kamu oyunu, eğitimcileri, plâncıları ve dilcileri uzun uzun düşündürmesi gereken acı gerçeklerle doluydu. Bazı konuları aydınlığa kavuşturacak ipuçları araştırmak için bu mektupların bende bıraktığı izlenimleri yazmak ve değerlendirmek zorunluluğunu duydum. Amacım, bu yazının dar sınırları içinde Türkçe'siz bölgelerde eğitim-öğretim sorunlarını çözümlemek için, ya da bu konuda bazı araştırmalara ve girişimlere götürecek düşünceleri içtenlikle ortaya koymaktır.

TÜRKÇE KONUŞULMAYAN YÖRELER

Bir gerçektir ki, ülkemizde doğu-batı ayrımı yapmaksızın birçok bölgede «Türkçe konuşulmayan yöreler» vardır. Burası bir köydür, bir kasabanın yarısıdır ya da bir kent parçasıdır. Sözgelişi Türkiye'nin en batı ucuna gidersiniz, karşınıza «Pomakça» adı verilen bir konuşma çıkar. En doğu uca yaklaşırsınız, «Kürtçe» ile karşılaşırsınız. Rumca, Ermenice, Yahudice, Boşnakça, Arapça, Arnavutça v. b. gibi çeşitli dil ve lehçeler " ülkemizde kendilerine küçük de olsa birer köşe bulmuşlardır. Bu gerçeğin yanı sıra bir de «çevresel ağızlar» vardır ki, yurdumuzun dört bir köşesine serpilmişlerdir. Bağımsız bir dil olma, özleşme-arılaşma çabalarının belli bir evresine ulaşmış bulunan ses bayrağımız. Türkçemiz; ulusal varlığımızın bir temel öğesi olarak dil bütünlüğünü sağlamada işte böylesine olumsuz koşullarla karşı karşıyadır.

Bu durumda Türkçe konuşmayan yörelere Türkçemizi ulaştıracak, Türkçeyi konuşma ve yazı dili halinde oraların malı yapacak en etkin araçları seferber etmek zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Adı geçen yükümlülüğü gerçekleştirecek en etkin ve tek araç eğitim'dir. Ancak, hemen belirtmeliyiz ki, Türkçe konuşmayan yörelere eğitimi götürmenin anlamı, oralara bu günkü sistem için birer okul açmaktan ibaret kalmamalıdır.

TÜRK DİL KURUMU GİRİŞİMDE BULUNMALIDIR :

Kalmamalıdır derken şöyle bir olguyu dikkate almaktayız: Türkçe konuşulmayan öyle yerler vardır ki, buralara ne Osmanlı devlet düzeni, ne de Cumhuriyet düzeni okul götürmüştür. Böylece oralarda yaşıyan yurtdaşlar eğitim bir yana, öğretimden bile pay almak mutluluğuna erişememişlerdir. Bir de var ki, Türkçe konuşulmayan yörede otuz yıldır, yirmi yıldır okul bulunmakta, fakat halâ o yöre Türkçe konuşmamaktadır. Bu yüzden bu günkü eğitim sistemi içinde birer okul açmanın yetersiz kaldığını kanıtlıyan sayısız örneklerle karşı karşıyayız ve bu noktayı özellikle belirtmekte yararlar umuyoruz.

Kesinlikle diyebiliriz ki, yalnız okul' açmak Türkçe'yi belli bölgelere götürmeğe yetmiyor. Bu durumda yeni girişimlere, yeni çabalara ve araştırmalara başvurmak gereği ortaya çıkıyor. Oysa Türkçemizin gelişme ve yayılma amacının gerçekleştiricisi, sorumlu ve etkin bir kurum var: Türk Dil Kurumu. İşte bu kurum bazı girişimlerin öncüsü olmak, uyancısı olmak bakımından bazı görevleri üzerine almıştır. Bu konuda yapabileceği ilk çalışmalar ya da ilk uyarmalar şöylece sıralanabilir.

1- Türk Dil Kurumu, Milli Eğitim Bakanlığı Test ve Araştırma bürosu ile ilişki ve işbirliği kurarak, yıllardır okulu bulunan fakat Türkçe konuşulmayan yörelere Türkçe'nin ulaştırılamayış nedenlerinin saptanması için bir araştırma yapılmasını önerebilir. Kurum böyle bir araştırmayı özdeksel ve bilimsel ağırlığı ile yüklenemez. Ancak araştırmanın Milli Eğitim Bakanlığı, ya da araştırmalar yapmak savını ve sorumluluğunu taşıyan üniversiteler tarafından yapılmasında etkin bir rol oynayabilir.

2- Türk Dil Tarih Kurumu, eğitim ve plânlama sorumluları ile işbirliğine giderek, Türkçe konuşulmayan yörelere etkili araç olarak götürülecek bir eğitimin planlanmasını düzenlemek için girişimde bulunabilir. Hiç değilse uyarabilir. Burada dikkate alınacak nokta Amerikan ya da Fransız-tipi bir «örnek okul açma» yerine, yeni bir okul tipine kayılmasıdır. Öyle ki, 1348 tarihine dayandırılan «öğretmen-öğretici» anlayışı yerine, yepyeni bir «örgün-eğitim» olanağının yaratılması asıl alınmalıdır.

3- Türk Dil Kurumu, Türkçe konuşmayan nüfusun artış ya da eksiliş eğrilerim saptayan istatistik çalışmalarına ve araştırmalara yönelebilir. Çünkü bu kurum yalnız

Türk dilini geliştirme ve özleştirme amacım değil, bunun yanı sıra dil bütünlüğünü sağlayıcı yaygın çalışmalara da yönelmek zorundadır.

Yeniden söylemekte yararlar umduğumuz için şu noktayı tekrar edeceğiz: Türkçemizi Edirne'den Ardahan'a konuşulan, zengin ve yaygın bir dil durumuna getirmek için Türk Dil Kurumu'nun önerilerimize anlayış göstereceği inancındayız. Dil öğretiminin (Türkçe ve İlkokuma-yazma öğretiminin) nasıl ele alınacağı, eğitim açısından önemi ve teknik niteliği ise yazının sınırları dışında tutulmuştur. Kamu oyunun konuya ilgisi ve uyarmalar ışığında bu konulara da değinebileceğimizi belirtiriz.

Eğitim Dünyası, C.6, S.5-6, Şubat-Mart 1967, s.27-30

3.111. DİL, EĞİTİMİNİN YOLU [1]

Fazıl Hüsnü DAĞLARCA

Hangi ulusun genellemesine bir dili yoksa o ulusun bir eğitimi de yoktur. Eğitimin ulusal olmadığı yerlerde düşünülenin bir öykünmeyi geçmediği bizim ön gerçeğimizdir.

Dil, eğitiminin başladığı, yürüdüğü, sonuçlandığı alandır. Değişimlerin hepsi ancak «dil» le yaşanılabilir, ilk kavramlar tohumlarıdır sanki dilin. Göverir, yaprak verir, boy atar dil, sonra kocaman bir ağaç olur, dal budak salar. Kurallarla, deyimlerle, yeni gereklerle gerçekleştirir yapısını. Ölçüleri içinde kendini, kendine özgü düşünceyi kurar. Bundan ötürü eğitimin yolu dildir. Başka bir el ile nasıl tutamazsak başka bir dil ile «var» olamayız.

Bir ulusun düşünüşü kişiliğini yitirmeden ancak kendi dille eğitim görebilir. Bir Hintli ne yapsa İngilizce düşünemez. Bir İsrailli ne etse Fransızca düşünemez. Düşünürse Hintli değildir, İsrailli değildir. Düşünemezse İngiliz, Fransız eğitiminden geçebilmiş değildir.

Dil, eğitimin hem ilk aracı, hem bütünüdür. Dilin öz yapısı da ulusal bir eğitimi özetler. Tümce kuruluşuyle, tilcik türetmeleriyle, kural doğurumlarıyla ayrılır öteki uslardan. Özel duygusunu, özel düşünümü yapar. «Acı» olur gelecek kuşakların görüşü için. Dil birliği, işbirliğini yapar böylece. Bir öğreniştir, atalardan gelme, atalardan kalma bir eğitimin ürünüdür dillerimiz.

Yaşaması sonsuz alanda bir kişi düşünelim. Tek başına bir dağda bile kalsa umutsuzlanmamalıdır. Dilini eksiksiz kullanıyorsa, her yüz yıl sonunda anlam bakımından çağdaşlarının bulunduğu düzeydedir. Onların ortamındadır. Bu da dilin kendi kendine bir eğicim aracı olduğunu gösterir. Eskit dillerdeki ulu yapıtların bütün uygarlıklarımıza karşı bugün bile ayakta durmaları bundandır. «Doğru» ya dönüktür her çağda büyük dillerin yüzü.

Eğitim sözü bir varlığa başka bir varlıktan geçirme anlamını taşır, bir varlığı güdülen tutuma göre değiştirmeyi, yönlendirmeyi anlattı. Böylece «öğrenileni alışkanlık edinme» yi de kapsar eğitim. Bu çabaların hepsi düşünceyi uyarmaktır, «yapmak» tır.

Peki, bir ulus başka bir ulusun kavramlarıyla eğitim görürse düşüncesini nasıl uyarır, nasıl «yapar»?

Şöyle: Başka ulusun kavramlarıyla görür, duyar, düşünür artık, ister istemez. O dilin eğitim topluluğu içine karışır, gider.

Dilin eğitimi sağladığı şundan da belli: Gelişmiş bir dili olmayan ulusların çocukları, ancak ileri dillerle bir eğitim görürlerse başarıya erişebilmektedirler. Kendi dar sözlüğünün beş bin tilciğiyle kapalı bir alan içinde düşünebilirken gelişmiş dillerle elli bin, yüz bin, belki daha çok anlama varacaktır. İleri dilin yapısından gelen bir us yargısına erecektir. Ardına düştüğü bilimi bu genişlikle düşünecektir. Kişiler ulusları içinde uyruk değiştirdikleri gibi dil uyrukluğu da değiştirebilirler. Onların acı gerçeğidir bu olay.

Uluslar kendi dilleriyle yapılmayan eğitimlerde belki uygar olabilirler. Ama kendi uygarlıklarında «olamazlar». Çoğu yerde kazanılamaz bu bile. Kendilerinin geliştirilmemesi yüzünden eğitimlerini yabancı dillerden aktardıkları diriklerle yapan uluslar, bir düşünce bütününe bulamadıkları için yüzyıllarca uygarlığa varamazlar.

Yabancı bir dille okullarını bitiren, ekine eren birisi her anlamı, her bilgiyi isteye isteye, belki de istemeden, bilinç altıyla, kendi ana diline çevirerek «düşünülüyorsa» ulusu içinde kalmış demektir. Yabancı dilde öğrendiklerini o dilde «düşünülüyorsa» artık o ulustan olmuş demektir. Bir İngiliz ingilizcedir, bir Fransız fransızcadır, kendi eğitiminde. Evet, bir Türk, türkçeden başka nedir.

Dipnot:

[1] Türkçe Dergisi: Sayı 5-6

Gökçeyazın, C.1, S.1, Haziran 1967, s.5

3.112. 1962 İLKOKUL PROGRAM TASLAĞINDA TÜRKÇE DERSİ

Taslaktaki Yenilikler :

1- Altı madde halinde belirtilen Türkçe dersinin amaçları, genellikle eski programın aynıdır. Ancak, kolaylıkla anlaşılabilir derlitoplu şekilde düzenlenerek arı ve duru dille ifade edilmiştir.
2- «Öğrencilere, gözlem yapmanın yollarını öğretmek; gözlem yolu ile edindikleri izlenim ve bilgileri canlı ve somut olarak anlatabilmeleri için gerekli yetkileri kazandırmak» şeklindeki 4. madde yenidir.
3- Arı bir dille yazılan açıklamalar bölümü, eski programdaki açıklamalarla aynı ruhtadır.
4- «Öğrencilere, manzum yazıların düşünce, duygu ve ahenk değerini belirtme yeteneğini kazandırmak, böylece onlarda sanat sevgisi yaratmak ve topluluk karşısında konuşarak kendine güven duygusunu geliştirmek» amacıyla Türkçe dersi dalları arasına bir inşat bölümü de eklenmiştir.
5- İlk okuma - yasmada büyük ve küçük harflerin bir arada öğretilmesi istenmiştir.
6- Okumada söz korolarına da yer ve önem verilmiştir.
7- Eski programın okuma açıklamalarındaki «evde okumanın faydalarını anlatan 7. madde» ile «Okuma konuları başlığını taşıyan 8. madde» ye ve «Okumada faydalanılacak kaynaklar» ı gösteren kısma Taslakta yer verilmemiştir.
8- Dil Bilgisinin bazı konuları 4. sınıftan 5. sınıfa ya da 5. sınıftan 4. sınıfa aktarılmış, konular kesinlikle belirtilmiş ve örneklerle aydınlatılmıştır.
9- Zarf, edat, bağlaç ve ses benzeşmeleri konuları 5. sınıf müfredatından çıkarılmıştır.
10- Yazı dersi, Türkçe bütünü içine alınmıştır. Genel olarak yazı, tüm anlam ve kapsamıyla eski programın aynıdır. Yalnız bazı yeni açıklama ve örnekler komuş «kalem çeşitleri, kalem ucu şekilleri, çizgili kâğıt..» gibi yasaklayıcı kayıtlar kaldırılarak çocukların serbest çalışmaları sağlanmıştır.
11- Türkçe dersinde, öteki derslerin konu ve çalışmalarından nasıl yararlanılacağını gösteren örnekler konmuştur.

TÜRKÇE DERSİNİN BÜTÜNÜYLE İLGİLİ ESASLAR

Türkçe dersi «okuma, yazma, sözlü ve yazılı anlatım, dilbilgisi, imlâ, inşat, yazı» gibi çeşitli yönleriyle bir bütündür. Bu ders aslında, çocuklara serbest ve düzgün konuşma, güzel okuma, okuduğunu iyi anlama, meramını etkili olarak yazma, kelimeleri ve noktalama işaretlerim yerli yerinde kullanma, doğru imlâ, işlek el yazısı gibi türlü teknik becerileri kazandırmakla görevlidir. Bu beceriler, diğer derslerin daha kolay ve daha iyi öğrenilmesine yardım ettiği kadar her dersle ilgili etkinliklerin sözle ve yazı ile doğru anlatılmasını da saflar. Bu bakmadan Türkçe, gerçek anlamıyla bir ifade dersidir.

Çocuklar, kendi dillerini evde ve çevrede nasıl öğrenmişlerse gene o şekilde öğrenmeye devam etmelidir. O halde önce çocuğun dilinden harekete geçilmeli, sonra yavaş yavaş okuma, imlâ, dilbilgisi, sözlü ve yazılı anlatım çalışmaları ile ana dili sevgisi ve dil bilinci uyandırılmaya, bu yolla dili kullanmada güven kazandırılmaya alıştırılmalıdır. Bu arada, dilin, ulusu meydana getiren öğelerden biri ve en önemli kültür hazinesi olduğuna, canlı bir organizma gibi sürekli olarak geliştiğine de çocukların dikkati çekilmelidir.

Türkçe dersinin çeşitli etkinlikleri arasında sıkı bir ilgi kurulmak ve bu çalışmalara birbirinin tamamlayıcısı olarak bakılmalıdır. Türkçe dersinin amaçları bütün öteki derslerde, de dikkatle gözönünde tutularak gereği yapılmalıdır. Başka derslerde not alan, özet çıkaran, bir gözlem anlatan çocuk, Türkçede edindiği becerileri doğru uygulamalı, öğretmen de öbür derslerde becerilerin yaptıkları yanlışları düzeltmek için Türkçe dersini beklememelidir.

TÜRKÇE DERSİNİN ÇEŞİTLİ DALLARIYLA İLGİLİ ESASLAR

İlk Okuma ve Yazma :

Birinci sınıfta ilk hafta konuşma, tanışma, yerleşme, kaynağına, öğretmeni ve okulu sevdirme gibi çocukları okula ısındırıcı etkinliklerle geçer. İkinci haftadan itibaren yazmaya hazırlık olmak üzere çok basit çizgi alıştırmalarına başlanır. Daha sonra da yavaş yavaş kısa ders çalışmalarına geçilir. Bu çalışmalar sırasında:

1. Arasıra müzik, oyun, masal, resim, bilmece, bulmaca, tekerleme gibi eğlendirici ve dinlendirici değişikliklere yer verilmeli;
2. Öğretmen de çocukların kullandıkları kelimelerle konuşmalı;

3. Doğal ilgiler yaratılarak çocuklar da konuşmaya teşvik edilmeli;
4. Her çocuğun anlatma, dinlenme, çizme, boyama, resim yapma, çalışma, işgörme, yardım etme, hesaplama, okuma, yazma, bilmece sorma ya da çözme, şarkı, türkü, masal söyleme, oynama v.b. etkinliklerinde bulunması sağlanmalı;
5. Çocukların gerek bu türlü etkinlikleri, gerekse çeşitli davranışlara dikkatle izlenip yanlışlar örnek gösterilerek ve yardım edilerek düzeltilmeli;
6. İyi konuşan, okuyan, yazan, yapan, davranan öğrenciler ara sıra öğretmen tarafından öğülerek sınıfça alkışlanmalı;
7. Her fırsattan yararlanılarak çocuklara gerekli beceriler ve iyi alışkanlıklar kazandırmak;
8. Öğretmen, söz ve davranışlarıyla örnek olarak, çocukları sevimli, olumlu, iyimser, güler yüzlü, tatlı dilli, nazik ve kibar olmaya yöneltmeli;
9. Çocukların istek ve ihtiyaçları karşılanmalı, onların kişiliğine içtenlikle saygı gösterilmeli;
10. Öğrencilerin, okulda öğrendiklerini günlük yaşayışlarında uygulamalarına özellikle önem verilmelidir.

Birinci sınıf öğretmenliği, çocuğu ham nesne olarak alıp okuma, yazma, düşünme, öğrenme, anlama, anlatma, beceriler edinme, iyi alışkanlık kazanma… yetenekleriyle donatan, dolayısıyla çabalarının olumlu sonuçlarını gözle görülür, elle tutulur biçimde derleyen kıvançlı bir iştir. Bu işin elbette bir takım zorluklan olacaktır. Birinci sınıf öğretmenliğinin en güç yanı çocuklara okuma-yazma öğretmektir. Fakat teknik iyi bilinirse güçlük ortadan kalkar.

Biz, başta İlkokul Programı Taslağı olmak üzere bu alanda yayımlanan tüm basılı kaynaklara, kendi meslekî görgü ve denemelerimize dayanarak ilk okuma - yazma öğretiminin teknik yönünü kısaca açıklamaya çalışacağız:

1. İlk okuma-yazma öğretiminin amacı, çocuğa çözümleme mekanizmasını kavratarak ona okuma ve yazma öğretmektir. Bu da, çocuk dilinden alman ortalama 100-150 kelimenin bilinçli olarak okunması ve ezbere yazılmasıyla sağlanabilir.
2. Önce çember, parmaklık, tahta merdiven, testere, çanta, araba... gibi somut şeylere benzer çok basit çizgiler çizdirilir. Sonra çocukların günlük yaşayışlarında ve Hayat Bilgisi derslerinde geçen cümlelerle işe başlanır. Bir

ay kadar cümle tanıma üzerinde çalışılır. Daha sonra bu cümleler kelimelere, kelimeler hecelere, heceler de harflere bölünür. Bunlarla yeni kelime ve cümleler kurulur. Bu etkinlikler sırasında büyük ve küçük fişler kullanılır.Kelime, hece ve harf tanıma çalışmaları da çeşitli alıştırmalarla aşağı yukarı birer ay kadar sürer.

3. Alfabemizdeki büyük ve küçük bütün harflerin metinlerde yeteri kadar tekrarlanmasına dikkat edilir.
4. Her metin öğretilmeden önce, öğrenciler o metinle ilgili resim üzerinde konuşturulur. Bu etkinlik, çocukların metni anlamalarım sağlaması ve sözlü anlatım yeteneklerini geliştirmesi bakımından çok yararlıdır.
5. Çocuklar, konuşma ve okuma sırasında şive yanlışı yaparsa öğretmen tatlı bir uyarımla doğrusunu söyliyerek düzeltir.
6. Öğretilen cümle ve kelimeleri, harflerin programda belirtilen yön ve biçimlerine göre, öğretmenin göstereceği şekilde öğrenciler havada parmakla, sıralar üzerinde ve kum masasında parmak ucuyla, tahtada tebeşirle defterlerde kalemle yazarlar. Parmakla havada ve parmak ucuyla sıralar üzerinde yazdırmak, harflerin yazılış yön ve biçimlerinin olduğu kadar kelime klişelerinin kavranması bakımından da çok önemlidir.
7. Okuma ve yazma birlikte yürütülür. Çocukların, okumasını öğrendikleri cümle ve kelimeleri ezbere yazmaları da istenir.Çocukların, seviyelerine uygun çabuklukta, doğru ve güzel yazmaları üzerine dikkatle durulur. Bu da gerek öğretmenin düzeltme ve açıklamalarıyla gerekse çocukların kendi yazılarını üçer dörder kişilik gruplar halinde İncelemeleri, birbirlerini kırmadan tenkit etmeleri ve yardımlaşmaları ile mümkündür.
8. Arasıra geçmiş dersler okutularak okumadan, hafta sonlarında da yazmadan yoklama yapılır ve sonuçları değerlendirilir.
9. Öğretmen, örnek okumasıyla çocuklara konuşur gibi okuma alışkanlığını kazandırır.
10. Okuma ve yazma öğretildikten sonra seviyeye uygun küçük şiir, bilmece, tekerleme ve metinler okutulur. Bunlardan uygun görülenler ezberletilir…

Okuma:

Okuma, her dersin temelidir. Çünkü öğrenim büyük ölçüde okumaya dayanır. Çocuklar, ancak iyi okudukları ve okuduklarını iyi anladıkları zaman diğer derslerde başarılı olabilirler. Okuma göz, zihin ve ses organları etkinliğinin sonucudur. Okuma, gözün satır üzerinde kayması ile değil, birbiri ardınca sıçramalar yapmasıyla mümkün olur. Kelime klişelerinin ve anlamların iyice bilinip bilinmemesi de okumayı etkiler.

Okuma, sesli ve sessiz olabilir. Sesli okumada kelimeleri kusursuz söyleme ve konuşur gibi okumak esastır. Bu da okunanı anlamaya ve duymaya bağlıdır. Çocukların, okunanı kitaptan izlemeleri, anlama ve zevk almalarını engelleyeceğinden sakıncalıdır. Ancak birinci ve ikinci sınıflarda sadece gözle izleme yararlı olabilir.

Zorunluk olmadıkça açıklama, düzeltme ve sorular okumanın sonuna bırakılmalıdır. Bunlar da önce çocuklar tarafından yapılmalı, gerekirse öğretmenin müdahalesi en sonra kısa ve tamamlıyıcı nitelikte olmalıdır. Küçük bir parçayı bir kaç çocuğa okutmak ya da lüzumsuz yere tekrarlamak doğru değildir. Okuma parçalarının, çocuklar tarafından önceden okunmuş olması, da çok etkili bir okuma şeklidir.

Hayatta en çok yer alan okuma şekli ise sessiz okumadır. Gerek okulda, gerekse okul dışında buna sık sık başvurulmalıdır. Ancak, sessiz okuma sırasında çocukların, gereksiz bir takım baş ve dudak hareketleri yapmaları, parmakla ya da kalemle izlemeleri önlenmelidir.

Metinlerin iyice anlaşılması ve serbestçe anlatılması üzerinde önemle durulmalıdır. Çocuklar, metinlerde geçen bilinmeyen kelimeler için hemen sözlüğe bakmamalı, sonra verdikleri anlamın doğruluk derecesini kontrol etmek maksadıyla sözlükten yararlanmalı, bu arada kelimelerin imlâsına da dikkat etmelidirler.

Sözle ve Yazı İle Anlatım :

Sözle anlatım, hayatta her gün kullanılan bir anlaşma yoludur. Ne kadar rahat, canlı ve açık olursa o kadar etkili olur. Öğretmenin konuşması çocuklar için en güzel örnektir. Ayrıca, doğru ve düzgün konuşan kaynak kişiler ya da bunların banda ve plâklara alman sesleri, radyo spikerleri, tiyatro sanatçıları gibi kimselerden de faydalanılmalıdır.

I. Dönemde plânlı konuşma alıştırmaları ile, II. Dönemde ise belli başlı dil kurallarını sezdirip bilinçli duruma getirmekle sözlü anlatımın gelişmesi sağlanabilir. Her sabah yapılan paylaşma ve plânlama etkinlikleri, metinlerle ilgili resimlerin yorumlanması, okunan parçanın anlatılması, küme çalışmaları, sınıfça konuşma ve tartışmalar, geziler, müsamereler, sınıf dramatizasyonları... sözle anlatım için en tabi ortamlardır. Eğer varsa, öğrencilere telefonla konuşma yolları da öğretilmelidir.

Öğrencileri dinlemeye de alıştırmak gereklidir. Ancak, hiç söze karışmayan öğrenciler de etkinliğe yöneltilmelidir. Çocuklara, başkan seçimi, gündem, söz alma, oylama, tartışma, arkadaşlarının görüşlerine saygı gösterme... gibi toplu konuşma kuralları da öğretilmelidir.

Yazı ile anlatıma gelince;

İyi konuşma, iyi yazmanın temelidir. Yazı ile anlatımın, söylenenleri yazmaktan başka bir şey olmadığı, çocuklara anlatılarak cesaretleri artırılmalıdır. I. Dönemde önce sınıfça sonra ayrı ayrı çocuklar tarafından cümle ve cümle kümeleri kurulup yazılması gibi alıştırmalar yapılmalı, ayrıca serbest yazmalarına da imkân verilmelidir. 3. sınıfta birlikte yazmadan tek tek serbest yazmaya geçiş artık tamamlanmalı, fakat dilekçe ve senet yazmak gibi yeni bir şekle geçildiği zaman birlikte yazmaya yukarı sınıflarda da yer verilmelidir.

Geziler, gözlemler, deneyler, not alma, özet çıkarma, küme plânı yapma, küme raporu hazırlama, mektup, çağrı gibi şeyler yazı ile anlatım için güzel fırsatlardır.

İlkokulda yazma çeşitleri şunlar olabilir :

1. Öğrencinin yaşadığı, gördüğü ve incelediği olaylara dayanan yazma çalışmaları;
2. Ders konuları ile ilgili sonuçların yazılması,
3. Resim ve levhalara bakarak yazmak;
4. Dinlenen veya okunan parçalarla ilgili yazılar;
5. Mektup, posta kartı, telgraf, kutlama veya çağrı yazıları yazmak;
6. Alındı, bildiri doldurma, dilekçe, senet... yazmak;

7. Sınıf haberlerini okulun ilân tahtasına yazmak; okuldaki çeşitli kolların toplantı ve çalışmalarını basit birer tutanak özeti haline getirmek;
8. Tasvir ve portreler;
9. Hayalî konular, rüyalar.

Bunlardan birinci ve ikincisi, hemen her sınıfta en önemli yeri tutar. Mektup ve benzerlerinin yazılmasına 2., rüyaların yazılmasına 3. sınıfta başlanmalı, ötekilerine ise D. dönemde geçilmelidir. Yazma ödevlerinde sırayı belirtecek bir plân yapmaları, kendi konuşmalarına uygun rahat bir ifade kullanmaları, özellikle kitap diline ve süslü cümle yapma özentisine sapmamaları çocuklara anlatılmalıdır. Yazmada imlâ, kaligrafi, noktalama işaretleri, anlatımda içtenlik, sadelik ve gerçeğe uygunluk gibi öğeler önemle gözönünde tutulmalı, düzeltmelerde öğrencilerin kişiliğine ve orijinalliğine dokunulmadan olumlu uyarımlarda bulunulmakla yetinmeli ve bu ödevler temize çektirilmelidir.

Yazma ödevleri kâğıda yazılmalı, kenar süsleri ve konuya uygun resimlerle bezenmelidir.

İmlâ:

İmlâ, kelimelerin doğru yazılmasıdır. Öğrenciler, anlamlarını bildikleri kelimeleri daha kolay ve doğru yazarlar. Bu bakımdan, imlâsı öğretilecek kelimelerin anlamları da iyice bilinmelidir. İmlâ metinleri I. Dönemde Hayat Bilgisinden, II. Dönemde ise çeşitli derslerden alınabilir. Ancak, her derste yeni geçen kelimelerin imlâsı, Türkçe dersini beklemeden sıcağı sıcağına öğretilmelidir. Bu gibi kelimeler, öğretmen tarafından düzgün şekilde söylenerek tahtaya yazılmalı, öğrenciler de söyleyerek yazdıktan sonra kontrol edilmeli ve cümleler içinde kullandırılmalıdır.

İmlânın geliştirilmesinde ilgili kuralların da etkisi büyük olduğundan özellikle II. dönem sınıflarında imlâ kuralları üzerinde önemle durulmalı, imlâ ve dilbilgisi çalışmaları arasında sıkı bir bağlılık gözetilmelidir.

İmlâ çalışmalarında çocukların görme, anlama, şive gibi özel durumları dikkate alınmalı; işitsel tipteki öğrencilere daha çok dikte metodu, görsel tiplere kopya metodu

uygulanmalı, diğerleri de uygun etkinliklere yöneltilmelidir. Bununla birlikte metod ve etkinlikler sık sık değiştirilerek çocukların ilgi ve dikkatleri canlı tutulmalıdır, imlâya kopya metodu ya da çocukların bildikleri kelimelerden başlanarak yazılışını iyice bilmedikleri kelimelere doğru gidilmelidir, imlâsı öğrenilen kelimeler «Kelime Defteri» ne yazdırılmalıdır.

İmlâda, Türk Dil Kurumunca yayımlanan Türkçe Sözlük ile Yeni İmlâ Kılavuzu esas tutulmalıdır.

İmlâ düzeltmelerinde kendi kendine, kümece, sınıfça ya da öğretmen tarafından düzeltme yolları uygulanabilir. Ortak yanlışlar üzerinde sınıfça durulmalıdır.

Dilbilgisi:

Dilbilgisinde amaç, Türk dilinin konuşma, yazma ve okuma ile ilgili ana kurallarını sezdirip benimsetmek, ana dili kullanmada güven kazandırmaktır.

1. Dönem çocukları henüz dili varlıklardan ve olaylardan ayrı olarak inceleyebilecek olgunluğa varmamışlardır. Onun için bu sınıflarda konuşma ve okuma alıştırmaları ile çocuklarda dil duygusunu uyandırmak amacı güdülür. Buradaki dil çalışmaları, dilbilgisinin gerektirdiği sıra ve plâna göre değil, çocukların kullanmada henüz duraksadıkları kelime şekilleri üzerinde yapılmalıdır. Yaşlarının ve çevrelerinin dillerini kullanan çocukları dil yönünden geliştirmek ancak uzun zaman ve çaba ile mümkün olacak bir iştir.

1. Sınıfta düzgün konuşma alıştırmaları ön plânda gelir. Ses ve şive düzeltmeleri ile kelimeleri doğru yazmak ta sağlanmış olur. Dil alıştırmalarında Hayat Bilgisinden geniş ölçüde faydalanılır.

I. Dönemde dilbilgisi terimleri kullanılmamalıdır. İsimler, varlıkların adları; sıfatlar, bu varlıkların özellikleri; fiiller ise hal ve hareketleri olarak belirtilmeli, somut örneklerle canlandırılmalıdır. 2. ve 3. sınıflarda ayrıca düzgün cümle kurma, cümlelerle paragraf yapma alıştırmalarına önem verilmelidir.

II. Dönemde kelime çeşitleri ve dilbilgisi kuralları okunan metinlerde bol örneklerle gösterilmeli, zaman zaman evvelce öğrenilmiş olan kurallar tekrarlanmalıdır. Ek, takı, tekil, çoğul, çekim, olumlu, olumsuz... gibi terimler yeri geldikçe gene örneklerden çıkarılmalıdır.

Dilbilgisi bir amaç değil, dili anlayarak kullanmak için bir araç olduğundan bu çalışmalar sırasında, çocukları yoracak ve yıldıracak davranışlardan kaçınmalıdır.

İnşat:

Çocuk seviyesinde yazılmış sanat değeri taşıyan manzumeleri, çocukların topluluk kargısında duyarak okumaları onlarda millî ve bedîî heyecanları ve kendine güven yeteneğini geliştirir.

Her manzumenin mutlaka ezberlenmesi istenmemelidir. Çünkü asıl amaç güzel okumaktır. Aşırı jestler ve ölçüsüz bağırmalar çocukları kırmadan düzeltilmelidir.

İnşat alıştırmalarında da öğretmenin örnek okuması, varsa çevrede bulunan şairlerden veya bunların plâklarından yararlanılması ihmal edilmemelidir.

Törenlerde, müsamerelerde, veli toplantılarında çocuklara bol bol şiirler okutturulmalıdır.

Eğitim Hareketleri, C.13, S.150-151, Eylül-Ekim 1967, s.14-19

3.113. Dil Bayramımızın 35. Yıldönümü Işığında: TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ÇIKMAZI

Mehmet Âdem SOLAK

Türk Dilini yabancı diller boyunduruğundan kurtarınız. – ATATÜRK

Bir mektup aldım. Doğu Anadolu'nun Türkçe konuşulmayan bir köyünden, eski bir öğrencimden geliyordu. Birkaç yıldır doğuda öğretmenlik yapan bu genç belki beş, altı mektup göndermişti bana. Ama en dokunaklısı son yazdığı mektuptu. Okudukça kişiyi içlendiren, ağlamaklı eden, katıksız gerçeklerle dolu. Buraya önemli bir kısmını aktarıyorum:

«Sayın öğretmenim,

Bildiğiniz üzre ben iki yıldır Türkçe konuşulmayan bir köydeyim. Karanlığı ve yalnızlığı kendime dost edinmiş bir öğretmenim. Bir yanım kahır, öbür yanım üzüntü. -Şiirlerimden aldım bu dizeyi ve de mektuba yakıştı sanıyorum.- Ne zaman masaya (bavulumun üstü masamdır) oturup bir mektup yazmaya koyulsam, birkaç cümleden sonra kendimden utanıyorum. Öylesine karamsar, öylesine bozuk bir durumdayım ki... Her cümleme bu durum siniyor. Anlıyacağınız tam bir dert küpüyüm. Yakınmaya - sızlanmaya nereden başlıyacağımı bile kestiremiyorum...

Öğrencilerim devamsız. Kız öğrencileri okula devam ettirmek, düpedüz belâya girmektir. Okulumda eğitim-öğretim diye birşey arama. İster inanın, ister inanmayın öğretmenim; benim okulum pedagojinin, psikolojinin ve herşeyin iflâs ettiği koşullar içindedir. Öğrencilerim Türkçe bilmiyorlar ki, güzel güzel (buna hayal bile diyemem) ders işleyebileyim. Oysa Öğretmen okulunda iken eğitim psikolojisi okuduk, öğretim yöntemlerini tartıştık. Derslerin psikolojik temelleri üzerinde durduk (!)... İyi ansıyorum: öğretim ilkeleri gibi birkaç konuda coşkulu dersler işlemiş, büyük iddialarda bulunmuştuk. Hey gidi günler hey!... Hele «Türkçe öğretimi» konusu. İki ay kadar durmuştuk üzerinde. Ama anlıyorum ki bunların tümü lâftan ibaretmiş.

Özür dilerim sayın öğretmenim. (Halâ öztürkçeci sayıyorum kendimi) Hiç ama hiç alınmayın, gücenmeyin bana. Ya da bağışlayın. Yenildiğimi yazıyorum size. Yadlığımı, kalakalmışlığımı. Kalın ciltli defterimde, dosyalarımda ve de kırmızı kalemle çiziştirilmiş satırların doldurduğu kitaplarımda bir yığın kuramsal bilgi öylece

durup duruyor. Bir işe yaradıkları yok. Değil o bilgileri (sizin deyiminizle eğitsel görüşleri) uygulamak, Türkçe konuşacak bir adamı bulmak bile başlıbaşına bir dert. Ne kadar koyu bir yalnızlık ve çaresizlik içindeyim? Gerisini siz düşünün……»

Ve mektup uzuyordu. Bir an daldım - kaldım. Mektubun bana geldiği yollardan Doğu Anadolu'yu, Türkçesiz köyleri, kentleri dolaştım. Genç öğretmenin çizdiği yalnızlık tablosunda bir süre gezinmiştim. Adetâ kendimle konuşarak uyandım. Türkiye sınırları içinde, Türk uyruklu ama Türkçesiz yaşamakta olan binlerce, hattâ milyonlarca yurddaşı ve mini mini yavruları düşündüm.» Sonra birdenbire bir dilekçe ansıdım. 196... yılında karşılaştığım bu dilekçeyi bir İlkokul Müdürü yazdırmıştı. Üzülerek belirtmek isterim ki, adı geçen ilkokul müdürü bir dilekçe yazamayacak kadar güçsüzdü.

«Maarif Vekâleti, Celilesine…….. Vilâyeti aliyesi delaletiyle» diye başlıyordu dilekçesi. Sonra «Halen himaye-i etfal cemiyetine muhkim olup, münhal bulunduğunu istihbar eylediğim……..» cümlesi geliyordu. Atatürk'ün ölümünden birkaç yıl önce doğmuş, Cumhuriyet Türkiyesinde ilköğrenim, ortaöğrenim ve mesleki öğrenim almış, koskoca bir ilkokul müdürünün dilekçesiydi bu. Bozuk-düzen imlâsı ile öyle kara bir gerçekti ki, ancak utanç duyulabilirdi. Düşüncelerimin karmaşası içinde kendi kendime söylendim: «Bu bir Türkçe Öğretimi Çıkmazı'dır, hemde kocaman.»

Evet, bir çıkmazdayız. Türkiyemizin birçok bölgesi yer yer Türkçe konuşulmayan yöredir. Ne hazindir ki, Türkçe konuşulmayan yörelerin büyük bir kısmına halâ bir okul, bir aydınlık götürmüş değiliz. Bir kısmına ise okul götürdük, öğretmen götürdük ve bazı imkânlar götürdük te bir türlü Türkçe'yi götüremedik… İşte bu nokta, Türkçe Öğretimi Çıkmazı'nın ele alınabilecek önemli bir yönüdür.

Türkçe Öğretimi Çıkmazı'nın ikinci bir yönü de: «Türkçe olarak neyi nasıl öğreteceğimiz konusundaki» kararsızlığımızdır. Bu konuda ne ilköğretimde, ne ortaöğretimde bir kesinlik ve tutarlılık vardır. Örneğin: soyut kavramlara dayanan dilbilgisini hangi düzeyde (Kaçıncı sınıfta) çocuklarımıza verebileceğimiz hususu, henüz bir araştırma konusu bile olmamıştır. Bu yüzden Türkçe öğretimi karanlık, silik ve geçersiz yöntemler gargaşası içindedir.

Bu yönü ile Türkçe Öğretimi Çıkmazı, okuma zevki alamamış, düzgün ve kurallarına oturuşmuş bir konuşma dili kazanamamış, yazı dili bakımından ise liseyi bitirdiği halde dilekçe yazamayacak kadar kısır olan bireylerin yetişmesi gibi bir sonuçla karşımızdadır. Elbette ki, bu sonucu doğuran Türkçe Öğretimi, bu derslerin amaçlarında belirtilen birtakım değerli ve değer duygularını yetişen kuşaklara aşılayamayacaktır.

Sonuç olarak diyebiliriz ki, Türkçe Öğretimi Çıkmazı korkunç bir sorun olarak karşımızdadır. Aslında salt köylerdeki nüfusumuzun 13,5 milyonu okur yazar değildir. Durum böylesine yürekler acısı iken, eğitim yatırımlarından yararlanabilen kuşakları da «diplomalı-cahil» olarak yetiştirmek; özellikle Türkçe'nin vereceği değerlerden yoksun kişilikler yetiştirmek, ulusal bütünlüğümüzde tehlikeli boşluklar bırakır. Bu gerçek karşısında sorumlu kurumların, devrimci örgütlerin, bilimsel araştırma yapabilecek tüzel kişiliklerin Türkçe Öğretimi Çıkmazı'na bir çözüm yolu bulma yönünde düşünmeleri ve eyleme geçmeleri umudumuzdur.

Umudumuzdur ama neyleyelim ki, Türk Dil Bayramı 35. kez kutlanırken gerçekler değişmemiştir. Dilimiz özleşecek, bağımsız ve yeterli duruma gelecek, evet. Dilimiz yayılacak, yurt çapında halkın dili olacak, Edirne'den Hakkari'ye Türkçe konuşulacak, ama ne zaman?.. Ne zaman ve hangi etkinliklerle?.. Nasıl bir örgünleşmeyle? İşte yüreklerimize çöken acı, buruk şey budur...

Ilqaz, C.7, S.73, Ekim 1967, s.8-9

3.114. EDEBİYAT ÖĞRENİMİ

Edebiyat öğreniminin apayrı bir niteliği, bambaşka bir gerçeği vardır öteki öğretim türleri arasında, öteki bilim dallan içinde. Edebiyat öğretimi bir ulusun temel düşünce kaynağını incelemeyi, dil alanında görülen başarılı yaratmaların gelişim çizgisini derli toplu bir düzen içinde araştırmayı becermenin kurallarını vermektir öğrenciye. Bir ulusun edebiyatı demek en yükseğinden en küçüğüne değin bütün toplum içinde süregelen düşünce varlıklarının ortaya konması, insandaki yaratıcı düşüncenin ne gibi ürünler verdiğini bir bütünlük içinde dile getiren gücü demektir. Bu bakımdan edebiyatın temelinde o ulusun gerçek varlığını ayakta tutan anadili saklıdır. Edebiyat geçmişin karanlıkları içinde unutulmuş birtakım gereksiz, başarısız kimseleri gelecek kuşaklara tanıtmak değildir düpedüz. Bu yüzden Batıda edebiyat alanında güçlü ürünler veren başlar birer büyük düşünür, yaratıcı aydın niteliğini de taşır ayrıca. Edebiyatı felsefeden, öteki sanat dallarından kopmuş, onlarla ilgisiz, kabuğuna çekilmiş bir nesne olarak düşünemeyiz. Onun birinci görevi topluma en kolayından, en kısa yoldan ışık tutmaktır. Ulusun sanat, düşünce alanında aydınlanmasını sağlamaktır, toplumu daha verimli bir ortamda yaşamaya gelecekteki kuşaklardan daha ileri bir tutum istemeye doğru itmektir onun özgörevi. İleri durumda olan uluslar arasında edebiyatı kendi içine çekilmiş birini göremezsiniz. Hangi ulus bilgi, bilim, felsefe, sanat alanında ileri gitmişse, orada edebiyatın ne güçlü bir iş gördüğünü anlamak çok kolaydır. Kabuğuna çekilmiş, halktan, toplumdan ayrılmış, dili, düşüncesi belli sınırlar içinde kalmış bir edebiyat onu barındıran toplum için bir yüzkarasıdır bence. Edebiyat yararlı olmazsa, halka bir iki nesnecik öğretmezse, ayrı bir düşünce evreninde yaşar da toplumun sorunlarına yabancı kalırsa görevini yapamamış, içi boş bir kavram yığını olmaktan öteye geçememiş, yersiz gevezeliklerden başka bir nesne değildir bence. Böyle bir edebiyatı atmak, onun adını bile etmemek gerekir açıkça.

Batı uygarlığının kısa bir süre içinde geniş bir alana yayılmasını, en güçlü toplum İnançlarının, düşüncelerinin benimsenmesini sağlayan daha çok edebiyatla yanyana yürüyen kardeş-düşünce çığırları olmuştur, Öyle ki Batı evrenine özgürlük, kardeşlik, bağımsızlık, kişiseverlik, toplumculuk, aydınlık düşüncelerini yayan, benimseten çığırlar arasında edebiyat başta gelir. Büyük edebiyatçılar büyük toplum uyarıcılarıdır birbakıma da.

Bizde ise durum büsbütün başka olagelmiştir. Edebiyatçıların çoğu toplumu aydınlatmayı değil karanlığa gömmeyi, geriye götürmeyi kendilerine gökten inmiş bir görev saymışlardır. Üniversitelerimizde edebiyat öğretimi daha çok ölüleri yattıkları yerde tedirgin etme diye anlaşılagelmiş. Araştırıcı, başardı başların, yaratıcı kafaların gelişim çizgisi üzerinde gitmesi topluma karşıt anlamda anlatılmak istenmiştir. Bugün fakültelerde okutulan Türk edebiyatının bizimle en küçük bir ilgisi kalmamış desem yeridir. Çünkü biz onların yetiştiği toplumu yaşamamız uğruna atma gereğinde kalmışız. Artık Fuzûlî, Bâkî-Nedim, Vasıf, Yahya bizim için çağdışı kalmış birer yığından öteye geçemez. Onların ne dili bizden, ne de düşünceleri.

Edebiyat Fakültesinin Türkoloji bölümünde okutulan ozanlar, eski yazarlar çağlarının bile gerisinde kalmış kimselerdi. Divan aydınlan içinde bir kimse bulamazsınız onbin sözcük kullanan. En büyük sayılan ozanlar bile beş altıyüz kavramla yetinmiş, yeni bir evren anlayışının taşıyıcısı olamamıştır. Fuzûlî' nin evreni, Nef'i nin evreni kendi çağlarında bile topluma temelden yabancı idi. Anadolu tarihinin bir tek döneminde bile

Gamzen ne demki tiğ çeküb hûn-feşân olur
Uşşâk-ı dil-figâra ecel mihribân olur

diyen Nef'i'nin dilini konuşan olmamıştır. Ondan önce sevmiş, sevilmiş bir tek Anadolu çocuğu bile Fuzülî'nin şiire soktuğu:

Olaydı bendeki gam Ferhad-ı mübtelâda
Bir âh ile verirdi bin bisutuni bâda gibi

niydüğü belirsiz dili kullanmamış, en acılı günlerinde bile böyle delice bir sanat gösterişine kendini kaptırmamıştır.

Türkoloji bölümünde şunları söyleyen:

Cihân-ı ma'dilet kân-ı mürüvvet
Penâh-ı mülk-ü millet nusrat-üt-din
Şeh-i âdil Süleyman Han Gazi
Muiz-züd-devle sultan-üs-selâtin

Bakî efendi bir Türk ozanı diye yıllarca okutulur da.

Bir bölük turnaya sökün dediler
Yürekteki derdi dökün dediler

Yayladan ötesi yakın dediler
Bu yıl bu yayladan Şah'a gidelim
diye yazan Pir Sultan, yada:
Yağmur yağar mor sünbüller bitirir
Yel estikçe kokuların getirir
Sarı çiçek sarvan kurmuş oturur
Karışmış güllere çimenin dağlar

diyen Karacaoğlan okutulmaz. Yeryüzünün neresinde böyle tutumu olan bir Fakülte, böyle davranmayı bilimcilik sayan bir aydınlar topluluğu bulunabilir?

Bu tutum bilimle, düzenle, bilgi ile bağdaştırılamaz. Bunun en açık anlamı kişinin kendini bilmemesi, kendine giden gerçek yolu bulamamasıdır.

Türkoloji bölümü de, onunla eş-görüş ortamında bulunan öteki edebiyat dalları da gerçek-dışı bir yoldadır. Edebiyat öğretimi bugün onlar için birer ortaçağ kurumu olmaktan öteye geçememiştir. Edebiyat öğretimini gerçek özü dışında bir ortaçağ tefsirciliği, şerhciliği diye anlamak çağımızın anlayışı dışında kalmış, değersiz bir tutumdur. Fuzûlî'nin gazellerini kürsüden öğrenciye açıklamak, eskilerin deyimi ile «şerh» etmek edebiyat öğretimi değildir. Şerh-tefsir birer ortaçağ öğretim yoludur. Bugün için geçerlikleri kalmamıştır artık. Bizim fakültelerimizde ise geçer akçe olan bu iki eski kurum öğretim olmaktan çok insanın olduğu yerden daha gerilere doğru gitmesini kolaylaştıran çöküntü araçlarıdır.

Edebiyat öğretimi çağın bilimsel verilenle güçlenmiş yeni bir anlayış yöntemi ile ele alınmadıkça bizim toplumumuz için yararlı olamaz, bugüne, değin olamamıştır da. Şunun bunun yazdığı şiirleri bir önemli işmiş gibi açıklamak, öğrencileri böyle bir çalışmaya doğru itmek onların gelişmesini bilmeden önlemektir.

Edebiyat öğretiminde tutulan yolun verimsiz oluşu öğrencilerin başarı yeteneklerini kaldırıyor ortadan büsbütün. Bu öğretimin ne denli çıkmazda olduğunu anlamak için öğretim üyelerinin kitablarını, verdikleri yıllık derslerin adlarını şöyle üstten görüp geçmek bile yeterlidir. Sözgelimi sayın Prof. A. N. Tarlan'ın kürsüsünün adı şu: Metinler Şerhi. Yaptığı öğretim eski dîvân ozanlarının şiirlerini açıklamaktan

öteye geçmiyor. Bu tutum bir öğrenciyi nedenli çalışkan olursa olsun düşünce, anlayış bakımından geliştiremez. Bir öğrenci Divan şiirini bütün olarak bilse, anlasa bile bununla bir gelişme sağlanamaz. Önemli olan ilerletici bir yöntem bulmaktır. Divan ozanları yazıları ile kendi toplumlarına yararlı olamamış ki onları öğrenenlere olabilsin. Dahası var: sayın Prof. M. Kaplan, sayın Prof. M. Karahan, sayın Prof. F. K. Timurtaş, sayın Prof, A. Caferoğlu gibi öğretim üyelerinin yaptıkları ancak sınırlı açıklamalardır. Oysa üniversite öğretiminin ereği, niteliği, yapısı açıklamalarla gün geçirmek değildir. İlerde araştırma yapacak olanlara birer tutarlı yöntem anlayışı aşılamak, yeni bir görüş açısından sorunlara bakma kolaylığı, sağlamaktır. Akif Paşanın kasidelerini açıklamakla yüksek öğrenimi yapan bir kimsenin toplum sorunlarına bakacak tutarlı bir görüş açısı kapanacağını sanmak pek yeğnik bir umuda kapılmaktır ancak.

Öğretim üyelerinin kendileri bile alanlarında yapıcı, yaratıcı olamamakla, eskilerin söyleyip yazdıklarını ele almayı bir taşarı gibi göstermektedir. Divan şiirini okutmak gerekse, onun ortaçağ anlayışı ile değil, yeni bir görüşle ele alınması gerektir. Gerçekten yapıcı, geliştirici bir öğretim düzeni yeni bir yorum, yeni bir kavrayış getirendir ancak. Eski ozanların şiirlerini incelerken, açıklarken yapılması gereken iş, gidilmesi gereken yararlı yol onları yetiştiren sosyal koşulların, toplum kuruluşlarının gerçek nedenlerini bulup ortaya çıkarmaktır. Öğrenciye yaşayan özü, tarih akışı içinde eskimeyen temel ilkeyi bulma, kavrama yolu öğretilmeli… Biz, ozanlara, aydınlara, öğretim kuruluşları içinde yer verdiklerimize boyuna yukardan bakmışız. Olayların akışı içinde sürüp giden gerçek yöntemi değil de kendi bulduğumuzu sandığımız gerçekdışı tutumu almışız. Oysa olayların özünde yaşayan gerçeği bulup aydınlatmamız gerekiyordu. Öğretimin özü de buydu. Bu yanlış tutum yaşadığımız toprakların tarihini bile anlamamızı önlemiş, bizi gerçek yurdumuzun dışında birtakım düş ülkelerine yollamıştır. Kısacası biz, bizi bizden olmayanlarda aramanın avuntusu ile gün geçirmişiz.

Eğitim düzeniyle atbaşı giden bütün öğretim kurumlarımızın verimsiz bir çevre içinde kapanıp kalmasının nedeni; bilmeden, bilincine varmadan yanlış anlaşılmış bir geçmiş düşüncesinin ardına düşmemizdir. Geçmişe böyle bilinçsiz bir tutumla sarılanların başarısız, verimsiz oluşu bu yanlış tutumlarından dolayıdır. Geçmiş, insan için geleceğe olduğu gibi aktarılması gereken bir yük değildir. Tarih, hangi yönden alınırsa alınsın başarılar dizisidir. Geçmişe karışmış, geçmişte ortaya çıkmış bütün

olaylar tarih değildir. Öyleki ulusların bütünlüğü ile ilgili, çağında önemli sayılmış olaylar bile tarihle ilgili olamaz çokluk. Edebiyat tarihi kendi alanı içine giren olaylara böyle bir açıdan bakma gereğindedir. Olumlu bir açıdan bakınca Divan yazısının bir ozanını incelemekle birçok ozanları inceleme arasında göze batar bir ayrılık gözükmez. Ahmed Paşa, Necati gibi Divan şiirinin ilk kurucularında bulduğumuz bütün kavramlar Yahya Kemal'e gelinceye değin, o yolda giden bütün eski tulumlu ozanlarda vardır. Sözgelişi sevgilinin boyunu anlatmak için Divan Edebiyatında kullanılan deyimler şunlardır. Tûbâ, ar'ar, serv, âzâd, sebû (Sebû-endâm), çınar. Birleşimli deyimler : Serv-i revân, serv-i azâd serv-kamet, serv-i sehi, serv-i dil-ârâ, kamet-i dilcû, serv-i hoş-reftâr... b.g. bunları istediğimiz gibi çoğaltabiliriz. Yalnız boyla ilgili genel deyimler bunlardır. Bunları bütün Divan ezanlarında buluyoruz. Durum güzelin öteki yönleri için de böyledir. Bütün Divan yazınında kullanılan deyimler, sanat sözleri bin tane bile değildir. İşte bizim Türkolojinin yaptığı da dört yıllık bir öğrenim süresi boyunca bunları açıklamaktır. Bu verimli, yararlı değildir. Nitekim bu açıklama işini yapanlar arasında da verimli bir baş çıkmamıştır.

Ziya Gökalp'ın ardından giderek Divan şiirinin, Türk Edebiyatının sözüm ona genel sınırlarını çizmeğe çalışan F. Köprülü de yanlış tutumu yüzünden edebiyat tarihini bir şerh-tefsir olarak nitelemiştir. F. Köprülü bunu sağlam, düzenli bir kültür edinemediğinden yapmıştır. Türk Edebiyatına yeni, çağdaş, düzenli, felsefe açısından derinlemesine inceleyici bir yöntem getirememiştir. Bu yetenekten yoksundu. Konulara dıştan bakıyordu...

Artık, Edebiyat Tarihi, Edebiyat öğretimi bir şerh-tefsir olmaktan çıkmıştır. Onu. böyle sanmak, Divan açıklamaları ile öğrencilerin kafalarını boş, gereksiz kavramlarla doldurmak, onları yetiştirmek değil, çalışma güçlerini, yaratıcı yeteneklerini kökten öldürmektir. Türkoloji şimdilik bir «divan mezarlığı» olmaktan öteye geçemiyor.

Soyut, S.35, Mart 1968, s.3-5

3.115. EDEBİYAT EĞİTİMİMİZ

Erol YILMAZ

Kişinin yetişmesinde hiçbir eğitim alanı edebiyat kadar etkin değildir. Edebiyatın bu belirli etkinliği sorumluluğunun büyük oluşundan ileri gelir. Ahlâkı yükseltmek, adaleti, doğruluğu, iyiliği, güzeli arayıp bulmak; kişilerde aile, yurt, ulus, insan sevgisi, alçak gönüllülük, görevseverlik, bilimsel düşünce gibi olumlu alışkanlıklar kazandırmak edebiyatın en kutsal ödevidir. Gençlerimiz bunun İçin iyi bir edebiyat eğitiminden geçmelidirler.

Ama biz okullarımızda böyle bir edebiyatı yaşatabiliyor muyuz? Müfredat programlarımız, ders kitaplarımız, öğretmenlerimiz bu konuda üzerlerine düşen görevi yapabiliyorlar mı? İşin önemi buradadır bizce.

Ne yazık ki bu sorulara olumlu karşılıklar vermek çok güç. Açıkça belirtelim: Bugün orta-öğretimde bilimsel, akılcı, sağlam bir edebiyat eğitiminden yoksunuz. Kuru, soyut, gereksiz bilgilerle öğrencileri oyalamaktayız. Değer ölçülerimiz çok kısır. Edebiyatı dar kalıplar, değişmez kurallar, birtakım şartlanmalar İçinde düşünüyoruz. Öğrencileri düşünmeye, araştırmaya, incelemeye sevkedemiyoruz. Düşüncelerin değil, duyguların içindeyiz. Müfredat programıyla eldeki ders kitapları çağımızın, yurdumuzun durmadan değişen koşullarıyla bağdaşmıyor. Hâlâ eski edebiyatın özlemini çekiyoruz. Ders kitapları günümüzde hiçbir pratik değeri olmayan, dil ve öz yönünden eskimiş, hareketi, düşünceyi, yaratıcılığı desteklemeyen Divan, Tanzimat, Edebiyat-ı Cedide örnekleriyle dolu. Hele Divan Edebiyatı... Niye üzerinde bilinçsizce duruyoruz? Anlaşılmıyor bir türlü. Bu edebiyatı geliştiren sanatçılar, şairler, şiiri gökyüzünden yeryüzüne indirmemişler. İnsan, tabiat sevgisi nedir bilmemişler hiç. Fildişi kulelerinde oturup kendileri için yazmışlar, Gerçek dünyayı görmemişler. Katı değişmez, dokunulmaz anlatım biçimleri içinde doğal duygulardan. İçtenlikten, akıldan yoksun kalmışlar.

Bugünün gençleri Fuzûli, Baki, Nef'î gibi şairlerden sıkılıyorlar. Onlarda kendilerinden hiçbir ses, soluk bulamıyorlar. Not korkusuyla bu tür şairlerin, yazarların dediklerini papağan gibi ezberliyorlar. Ama iyi not alıp sınıf geçinceye kadar. Sonra onlardan bir iz kalmıyor akıllarında. Hepsi unutuluyor.

Bazı edebiyat öğretmenleri de nedense koyu divancı kesiliveriyorlar. Konuları zorlaştırıyorlar. Şartlandıkları birkaç yazar ya da şairden başkasını görmüyor gözleri. Edebiyat dediniz mi yalnız onlar geliyor belleklerine. Biraz da aruz vezni, terimler hakkında özsüz, tutarsız, basmakalıp sözler. İşte hepsi o kadar. Bunlarla edebiyat öğrettiğimizi sanırız. Oysa liseyi ya da dengi okullardan birini bitiren herhangi bir öğrenci doğru dürüst bir dilekçe yazmasını bile beceremez.

Verdiklerimizin karşılığı bu. Kızmaya, darılmaya, öğrencileri suçlamaya hakkımız yok. Çünkü biz edebiyat dersini sahte bir lüks kabul ediyoruz. Dersin amacını, faydasını, pratik hayattaki yerini kavratamıyoruz. Askıda, havada kalıyor söylediklerimiz. Liseyi bitiren bir öğrenci edebiyatı, günlük yaşayışında hiç zorluk çekmeden kullanabilmelidir. Bu alışkanlığı da Divan, Tanzimat, Edebiyat-ı Cedide'den seçtiğimiz örneklerle veremeyiz.

Yeni, yaşayan edebiyata yönelmemiz gerek. Cumhuriyetten günümüze dek sürdürülegelen modern bir edebiyatımız var bizim. Dil, öz, tem, konu bakımından bugünün eğitim gereksemelerini (ihtiyaçlarını) karşılayabilecek nitelikte. Bu ortamı dalla çok Genç Kuşak hazırladı. Gençler, sorunlarımızı çağdaş edebiyat kıstaslarına göre değerlendirmesini biliyorlar. Oyunları ulusçu, gerçekçi, bilinçli bir açıdan ele alıyorlar. Özellikle son yıllarda hikâye, şiir, roman, eleştiri, tiyatro türlerinde güçlü yapıtlar (eserler) verdiler. Kitapları yabancı dillere çevrildi, çevrilmekte. Bizse hâlâ onların yapıtlarından seçme yapamıyoruz. Onları okumamak, okutmamak için direniyoruz.

Kendimize gelelim artık. Şartlanmalara bir son verelim, şekilciliği bırakalım. Ölü bir dili soyut bir dünya görüşü ile yürütülen edebiyat dersleri öğrencilere hiçbir şey kazandırmıyor. Batı kafasıyla düşünelim; akla, bilimsel metoda dayanalım. Günümüzde yaşayan edebiyata öncelik verelim. Unutmayalım ki gerçek edebiyat eğitimine bu yolla kavuşabileceğiz.

Varlık, C.36, S.722, Temmuz 1968, s.8

3.116. DİL VE EDEBİYAT DERSLERİMİZ

Nihad Sami BANARLI

Dil ve edebiyat derslerimizden milletin şikâyeti çoğalmaktadır. Bunun sebebi, dil ve edebiyat derslerini birtakım sol ideolojilere âlet eden öğretmenlerin belirmesidir.

Aslında Türk dili ve edebiyatı dersleri, çocuklarımıza millî dilin, Türk edebiyatının ve Türk edebiyatı târihinin öğretilmesi içindir. Bu dersler, millî şahsiyeti olan bir zevkin, böyle bir kültür ve tefekkürün gelişmesini sağlar. Bunu yaptığı ölçüde vazifesini de yapmış olur.

Türk dili ve edebiyâtıyle karşılaştırarak tanıtmak ve Türk edebiyatını küçük düşürmemek şartıyle, edebiyat ve edebiyat târihimizin, dünyâ edebiyâtıyle mukayeseli bir tarzda öğretilmesinde de, ayrıca, fayda vardır. Bu çocuklarımızda, başka milletlerin duyuş, düşünüş ve yaratışına da, hakiki terbiyeciler vasıtasiyle, Türkiye'de bir pencere hattâ bir kapı açmak demektir.

Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenleri bu kapıyı ardına kadar açıp, çocuklarımızı başka kültür ve sanatlarda kaybetmemek için bunun dozunu bulabilmek, hattâ bilmek zorundadırlar.

Aslında, Türkiye'de dil ve edebiyat okutan hocalarımızın büyük ekseriyeti, bu ölçüyü bilen, bu vazifeyi ve bu mes' ûliyeti idrâk etmiş kıymetli elemanlardır.

Talebenin kesafetine, programların kifayetsizliğine, içten ve dıştan yapılan menfî müdâhalelere; dili ve edebiyatı kasden bozmak isteyen kitapların mevcudiyetine rağmen, bu azîz öğretmenler, kendi millî dillerinin ve edebiyatlarının bir müdafii olarak, büyük vazîfe görüyorlar.

Fakat desteklenmiyorlar!..

Dayandıkları tek mesned, kendi millî kültürleri ve vicdanlarıdır.

Büyük bir milletin, çok hâin bir gidişle, topyekûn sola kaydırılmak istendiği bir devirde, Türkçenin bu azîz koruyucularını, Türkiye'nin yarını, şüphesiz, minnetle anacaktır.

Hem böyle öğretmenlerimiz, genç ve yaşlı diye ikiye de ayılmıyorlar. Çok defa, menfî ellerde, mes'ûliyetsiz kafalar tarafından ters yolda yetiştirilmek istendikleri halde, içlerinde yine kendi sağ duyularıyle gerçeği bulan elemanlar da çoktur. Bu, ayrıca, övünülecek bir hakîkattir.

Şu son zamanlarda biraz sıkça duyup işittiğimize göre ise:

Bir kısım dil ve edebiyat öğretmenleri de varmış ki bunlar, maalesef, yaptıkları vazifenin mukaddesliğini idrâkten uzak bırakılmışlar. Bize gelen şikâyetler onlardandır.

Bunlar:

a) Çocuklara uydurma kelimeleri hattâ kelime uydurmayı (!) tavsiye ediyorlarmış!.
b) Aha gibi, ermenice. Örneğin gibi ermenice bozması kelimeleri kullanın, bunlar halkların (!) sözcükleridir, diyorlarmış.
c) Kompozisyon vazifelerini, analarından, babalarından öğrendikleri dille yazan çocukların notlarını kırıyorlarmış.
d) Türk Edebiyatı'nın târih boyunca yetiştirdiği büyükleri, ya bir kalemde geçiyor, yahut onların aleyhinde bulunuyor, dilleri ve sanatlarıyle alay ediyorlarmış.
e) Türk edebiyatında tek büyük şâirin Nazım Hikmet olduğunu, bizim edebiyatımızın, onunla ve onun ardından gelen Orhan Veli - Said Faik nesliyle başladığını söyleyenler de varmış.
f) Onlara göre, Göktürk Kitabeleri, birer barbarlık numunesi; Dede Korkut Hikâyeleri, baş kesme, kan dökme edebiyatı; Nevâî ve Fuzûli acem şâiri; Bakî ve Nedim arapça söyleyenler; Namık Kemal ve Hâmid, artık okunamazlar; Akif softa ve Yahya Kemal gerici imiş.
g) Derslerde fırsat buldukça mevhum bir emperyalizmin aleyhinde bulunuyor; Gûyâ hümaniste parçalar üzerinde duruyor; eski Türklüğü ve Batı milletlerini bu yönden kötülüyor; yalnız Rusların aleyhinde bulunmuyorlarmış.

Gerisini saymıyorum. Yalnız, yanlış anlaşılmasın. Bu olanlar. Bulgaristan'da Romanya'da Macaristan ve Türkistan gibi, Rus esareti altında örselenen yerlerde değil, çok yakında en yakında, Türkiye'nin içinde oluyormuş.

Bu yolda, maksatlı ve vazifeli (kişi) lerin bütün bu yaptıkları ve yapacakları şeyler, önce Millî Eğitim Bakanlığımızın bunlara müsamaha etmiyecek kültür ve karakterdeki insanları vazife başına getirmesiyle önlenir; millî şuura sahip maârif elemanlarının gösterecekleri hassasiyetle yoluna girer.

Yine böyle (kişi) lerin yaptıklarına kapılıp da bilmiyerek aynı yola sapanların ise bilmeleri gereken bâzı noktalar vardır:

Bir kere, tamâmıyle ilim heyetlerince müzâkere edilebilecek, akademik bir mes' ele olan, kelimelerimizin türkçe olup olmadıkları bahislerini orta okul ve lise sınıflarına getirmek yanlıştır. Nice kelimenin hangi kökten olduğunu bilmekte dil cemiyetlerimizin bile şiddetle yanıldıkları ve birçok moğolca, çince, farsça sözü Türkçe sanıp millete kabul ettirmeğe kalktıkları meydandadır.

Bir milletin kullandığı kelimeler üzerinde şüphe ve tereddüd uyandırmak, çocuklarımızın Türkçeye itimâdını sarsar, dil sevgilerini ve dile karşı îmanlarını öldürür.

Köksüz, tarihsiz ahenksiz ve çok geçmeden birer birer dökülecek uydurma kelimeler ise, onları, millî mâzîlerinden ve millî kültürlerinden uzaklaştırır; bir nevî dil ve kültür öksüzü yapar.

Türk edebiyatının târih boyunca yetiştirdiği bunca büyük edîbi, bir kalemde çizip de yerlerine günün yazarlarını koymak, büsbütün ilim dışı, ölçü dışı ve vazife dışı, yanlış bir harekettir.

Günün moda'sına uyacağız diye, Göktürk Kitâbeleri'nden, Dede Korkut Hikâyeleri'nden, Yunus'dan, Fuzûli'den, Hâmid'den, Âkif'den, Yahya Kemal ve benzerlerinden saat çalmaya hiç kimsenin hakkı ve selâhiyeti yoktur. Bunlara harcanacak her dakika, Türk edebiyatının, millî vicdanı yaratmış ve milletçe kabul edilmiş büyüklerinden çalınmış bir hak demektir.

Düşünülmelidir ki mekteplerde sınıflar yâni classe'lar vardır. Bütün dünyâ sınıflarında bunun için klâsik yazarlar ve klâsik eserler okutulur. Bunlar kültür ve sanat efkâr-ı umûmiyesinin, zaman içinde, birinci sınıf muharrir tanıyıp «evet» dediği değerlerdir. Bunların dışında, onlardan çalınan zamanı başkalarına vermek ve Türk çocuklarına kendi edebiyatlarının mutlaka bilmeleri gereken değerlerini, ya hiç öğretmemek yahut üstün-körü geçmek, tam bir vazife sû-i istîmaldir.

Bu gün, ancak onları anlayabildiğimiz için, yahut, şu veya bu teşekküller tarafından bize onlar tavsiye edildikleri için çocuklarımıza okuttuğumuz nice imzanın yarını tamâmıyle meçhuldür. Onlar, moda imzalardır ve zaman onlar hakkında çocuklarımıza söylediklerimizi tamâmiyle yanlış çıkarabilir. Halbuki hocalıkta bir meslek haysiyeti ve bir millî mes'ûliyet duygusuyle gözetilecek çok mühim bir husus vardır. Çocuklarımıza verdiğimiz bilgiler o bilgiler olmalıdır ki, değil yarın veya öbür gün; değil bir sen veya on sene sonra, hattâ asırlarca sonra yanlış çıkmamalıdır. Bunun aksi bir gün herşeyin doğrusunu öğrenebilecek yaşa ve seviyeye gelen çocuk nazarında hocayı da hocalığı da haysiyetsiz durumlara düşürür.

Maksad, çocukları aktüalite ile meşgul etmek ise bunu daha ortaokuldan başlayarak, iyi yetiştirilmiş her çocuk hattâ hocasından daha iyi başarır. Çünkü aktüalite onun, içinde yaşadığı, içinde büyüdüğü âlemdir. Bu bir mektep meselesi değil, sinema gibi tiyatro gibi, yarışlar, maçlar ve gazeteler gibi onların kendi âlemleri meselesidir. Biz onlara bu âlemleri anlama ve onlardan faydalanma bilgisini verelim, gerisini onlar daha iyi başarırlar. Ve eğer günümüzün yazarları içinde yarına kalabilecekler çıkarsa, onlarda sınıflara, sıraları geldiği zaman, yâni yarın girerler.

Burada bir kısım genç öğretmenlerimizin haklı oldukları nokta, yetiştikleri müesseselerde kendilerine doğru'nun değil, yanlış'ın öğretilmiş olmasıdır. Çünkü onlar, doğru yerine yanlış öğretilen bir beyin yıkama rejimi içinde yetişenlerdendir. Yapılacak iş, kendilerine inanılacak insanlar bulup onlara danışmaktır.

Türk Maârifinin muhtelif kademelerinde henüz doğruyu söylemeğe devam edenler vardır. Biz, İstanbul çapında bir misâl olarak Edebiyat Fakültemizin Türkoloji

bölümündeki bir kısım dil ve edebiyat doçent ve profesörlerinin doğru yolda olduklarını iftiharla söyleyebiliriz. Bu misâli Ankara ve Erzurum'a doğru genişletmek elbette mümkündür.

Edebiyat hocalığı o hocalıktır ki insan eğer çok fena yaratılmamışsa, milletinin çocuklarına yine milletinin dilini edebiyatını öğretmekteki büyük hazzı duymaya başladı mı, ruhu, her gün biraz daha olgunlaşır. Çocuklarına aktaracağı her bilgi her duygu ve her düşünce onu ister istemez, milletinin şiirine, kültürüne ve sanatına derin bağlarla bağlar. Başlangıçta ne yapmış, hangi yanlışa sapmış olursa olsun, bir gün, eski Şark, bilhassa Türk dervişleri gibi, büyük hakikat'e ulaşabilir.

Biz, vatanımızın bütün dil ve edebiyat öğretmenlerinin, ergeç bu hakikate ereceklerine inanıyoruz. Onlar, bu milletin, ama bu milletin okuyan insanları, düşünen kafaları ve çarpan gönülleri olarak bir gün en güzel ve en doğru yolda zaferle yürüyeceklerdir.

Pınar, C.8, S.8, Eylül 1968, s.16-18

3.117. EDEBİYATIN ÖĞRETİMİ

Edebiyatın toplumdan kopmuş, kendi çizgisi üzerinde, kendi alınyazısını yaşayan bir sanat alanı olduğunu sananlar, daha çok eski görüşlere bağlanan, geçmişle gelecek arasında kurulacak bağlantıda edebiyatın gerçek görevinin, ne olduğunu, ne olması gerektiğini düşünmek istemeyenlerdir.

Edebiyat, yalınız belli yazıların, şiirlerin, sanat yaratmalarının açıklanması, yorumlanması niteliğinde anlaşılacak bir dal değildir. Toplumda ozanın, düşünürün, öteki sanat dallarında işgören aydınların birer sorumluluğu vardır. Omuzlarında yaşadığı topluma karşı bir sorumluluk yükü duymayan kimsenin edebiyatla, sanatla, düşünceyle ilgisi yok demektir. Çağımız için öteki düşünce alanları gibi, edebiyatın da bir köklü görevi, yaygın bir sorumluluğu vardır.

Yazın yaratmalarını ilgilendiren bütün konularda bir toplumdan ayrılmışlık, kendi içine kapanmışlık yoktur artık. Yazın ürünleri birer süs varlığı olmaktan çıkmıştır. Bir yargıcın yargıladığı kimseler karşısında kendisine yükletilen yasa sorumluluğu gibi derin bir sorumluluğu vardır edebiyatçının da. Toplum içinde yaşayıpta toplumdan kopmuş, kendini böyle sanan kimsenin görevini kötüye kullandığını, ya da yaşadığı topluma karşı yüklendiği aydın sorumluluğunu duymadığım söylemek, aşırı bir yerme değildir.

Bizim, yüzyıllarboyu sürüp gelen iki ayrı kaynaklı yazınımız olmuştur. Bunlar birbirinden kopmuş, bir toplumda doğmalarına karşın, aralarında en küçük bir bağlantı kurma, gereğini duymamıştır.

Gün yüzünde gördüler zülfün uzun olmuş yatur
Dostum uşşâkın ol günden zebûn olmuş yatur
Kan içinde seng-i hârâ yasdanur ey lâle-ruh
Leblerün hecrinde lâ 1ün bağrı hûn olmuş yatur
Gözde lâ 1ün ârzusiyle ciğer hûnâbesi
Şîşe îçinde şerâb-ı lâl-gûn olmuş yatur
Kametünden şerm edüb ey nahl-i gülzâr'ı behişt
Su içinde aks-i servün ser-nigûn olmuş yatur
Nice yıllardür Hayâli haste ey ârâm-ı can

Gûşe-i mihnetde bî-sabr-ü sükûn olmuş yatur

Bunları söyleyen on altıncı yüzyıl ozanının yaşadığı topluma ne verdiğini, böyle şiirlerin yararlılığını ikidebir ortaya atanlara sormalı. Bu ünlü Dîvân ozanı yaşadığı topluma dıştan bakmış, onun sorunlarıyla ilgilenmemiş, şiirini kendi gibi düşünen birkaç kışı için yazmıştır.

Böyle bir ozanın şiirlerini okutmak, türlü türlü yorumlarla öğrencilere anlatmaya, aşılamaya kalkmak, yaşadığı toplumu onun gibi görmekten öteye geçemez. Günümüzün ozanı bir büyük sorumluluk altındadır. Çağının gerisinde kaldığı sürece görevinden de uzaklaşmış, toplum bilincine varamamış demektir. Bugün, evrene bu ozanın baktığı açıdan bakanların şiirle, edebiyat öğretimi ile en küçük ilişkisi yoktur. Edebiyat, toplumun sorunlarına eğilmeli, toplumun gelişmesinde belli bir görev yüklendiğinin bilincine varıp kolları sıvamalıdır.

Edebiyat öğrenimi yorumculuk diye alınmamalı. İnsanı, toplumu, yaşananı şiirine konu edinen, gerçeği işleyen, evrene, uzaktan bakmayan ozanların yapıtlarını, ele alıp incelemeli. Anlaşılmayanları anlatmak, karanlık olanları açıklamak bir öğrenim yolu değildir artık.

Üniversitede öğrenim gören bir gence düşler, zengin kuruntular, gerçekdışı tasarımlar değil, öğrenimi bitirdiğinde karşılaşacağı gerçeklerin bilgisi verilmeli. Varlığa belli bir açıdan bakma, şiiri bir varlığı açıklama, konu edinme yolu olarak benimseyenler girmeli öğretim - öğrenim düzeninin içine.

Bizde, ozan dendi mi çokluk, ayağı yerden kesilmiş, kendi içine kapanmış, yaşananı umursamayan, kendi ördüğü koza içinde kendini sürdüren, suya sabuna dokunmayan, tatlı düşler kuran, süslü izlenimleri diline dolayan kimseler, anlaşılır.

Bu görüş, ozanın dilenmek için, para kazanmak için şuna buna tatlı sözler, gerçekdışı övgüler döktürmeyi görev edindiği verimsiz çağlardan kalmıştır. Fakültelerde eskiyi bırakıp gerçek olana yönelmek, yaşadığını olduğu gibi şiirine aktarıp işlemiş olan ozanlar, yazarlar okutulmalıdır.

Altıyüzyıllık bir şiirin altıyüzü geçmeyen kavramıyla ne verebiliriz bugünün öğrenim gören kuşağına? Âşıkpaşa'dan Yahya Kemal'e değin hangi toplum sorununu işlemiş eski ozanlar dersiniz? Bir sultanı övmek, savaşlarını dile dolamak, beşyüz yıl önce yaşamış bin pâdişâha, beşyüzyıl önce yapılmış bir savaşa bugün övgüler döktürmek, ne kazandırır, ne öğretir Fakültede edebiyat öğrenimi yapan gence? Şiirini başka bir dille yazmış ozanı okumakla, Fuzûli'yi, Nedim'i, Şeyh Galib'i, Hamid'i okuma arasında köklü bir ayrılık yoktur günümüz için.

Edebiyat öğrenimi yapan genç, öğrenim süresince evrene yeni bir açıdan bakmayı, olayları, yaşananı çağdaş bir tutumla değerlendirmeyi öğrenmedikten sonra günleri boşa gitmiş demektir.

Konuşulan dili kullanmayan bir ozanın söyleyeceği bir sözü, yüze çıkacak bir görüşü yok demektir. Osmanlıca, o dili kullananların boşluğunu, kofluluğunu, beceriksizliğini, yararsızlığını örten, gizleyen kaim bir sığmak olmaktan öteye geçemiyor.

Hat geldi ruhda tâb hem olsun hem olmasun
Şam irdi âfitâb hem olsun hem olmasun
Rûz-û- şebim o şûhile tek eylesün güzer
Hôrşîd-ü mâh-ı tâb hem olsun hem olmasun
Takdir-i Hak bulur yerin elbette çâre yok
Tedbir-i bâ-savâb hem olsun hem olmasun
Yüz virdi ceyş-i hattına Cengîz-i gamzesi
İklîm-i dil harâb hem olsun hem olmasun
Kûy-î murâde azm ideriz suhte ciğer
Râh-î talebde âb hem olsun hem olmasun
Meclisde yâri mest-i müdâm itmedir garâz
Ağyar neşveyâb hem olsun hem olmasun
Aynî bu devr-i neşve gelüb gitdi ol humâr
Laht-î ciğer kebâb hem olsun hem olmasun

Bu gazelde açıklanacak bir yön yok. Kullanılan kavramlar içinde ozanın kendinden yüzlerceyıl önce gelenlerden almadığı birtek bile yoktur. Yeni bir anlayış, yeni bir görüş, yeni bir kavram kurma yok. Eskiler ne söylemişse, onları olduğu gibi

almış. Gerçeklerle, yaşamayla, evrenle en küçük ilgisi yok. Ozan, bir ipek böceği gibi kozasını örmüş, evrenden kopmuş, kendini bilmez, ne söylediğini anlamaz bir durumdadır. Durum, kendinden önce gelenler için de böyledir.

Divân ozanının evrene katabileceği bir nesne olmamıştır. Dîvân ozanı kendi yüreğini yemiş, kendi ayaklarını yerden kesmiştir. Bunların en büyüklerinin bile günümüzle bağlantısı yoktur. Nitekim kendi çağlarıyla da bağlantıları olmamıştır. Bunları gençlere öğretmenin yararlı bir yanı kalmamış artık. Bu gibi şiirleri, düzyazıları öğretmekle ne verebiliriz gençlere, sanat, düşünce ürünü olarak?

Günümüzün insanı yaşadığını, gördüğünü, eline değeni, ayağına takılanı düşünmek, anlamak, tanımak gereğiyle karşı karşıyadır. Düşlerimizde ortaya çıkanları değil, önümüzde duranları incelemek, değerlendirmek gereğindeyiz. Okunanla yaşanan arasında sağlam bir bağlantı kurma yoluna gitmelidir, öğretim.

İnsan, ancak yaşadığını kavrarsa, kendisini çevreleyen evreni tanırsa yaşamanın özündeki gerçekleri anlayabilir, onları birer sorun olarak çözümleme yollarını arayabilir. Edebiyat öğrenimi bir düşler yığını olmaktan çıkmalıdır. Öğrenci ancak kendi diliyle yazan, kendi diliyle konuşan sanatçıları, düşünürleri anlarsa, öğrenirse başarılı olabilir. İnsan evrene en kısa yoldan açılmanın yeteneklerini bulma gerekçesiyle karşılaşıyor boyuna.

Edebiyat öğrenimi, eskimiş, çağın dışında kalmış, insan kafasına anlamsız birer yük olmaktan öteye geçemeyen bilgiler yığını diye alınmamalı. Olayların özündeki gerçeği, yaşananla düşünülen arasında kurulan bağlantıyı dile getiren sanat, düşünce ürünlerini okumalı öğrenciler. Nereden gelip nereye gittiği bilinmeyen Dîvân ozanlarının ürünlerini öğrenmekle bir yararlılık elde edileydi bunu bizden çok daha öncekiler edinirdi. Dîvân edebiyatı bugünkü anlamda bizim değildir artık. Onu öğretim düzeni içkide ele almak, yorumlamak boşuna emek tüketmekten öteye geçemez.

Sabahtan uğradım ben bir geline
Görse de görmezden gelir yar beni
Düştüm ateşine yandım tutuştum

Kara kaşlım ne haldayım gör beni

Oturmuş sevdiğim zülfünü tarar
Gönül Mecnun olmuş Leylâ'yı arar
Korkarım sevdiğim bir kötü sarar
İşitirsem helâk eder ar beni

Ala gözlüm senin neslini bilmem
Öyle her kötüye meylimi vermem
Merd oğlu merdim ben sözümden dönmem
Çıktı sözüm yar yolunda bil beni

Karacaoğlan der ulular ulusu
Başına vurunmuş çelenk eğrisi
Sana derim nazlım sözün doğrusu
Ciddi sözüm al koynuna koy beni

Yukardaki iki gazelle bu koşma arasında konu bakımından bir ayrılık yoktur. Ancak, öncekiler yaşananla ilgisi, ilişkisi olmayan bir sevgili düşünmüş, bütün sanat gücünü onun anlatmaya vermiş. Düşündüklerini olduğu gibi söylemekten, gerçekleri bütün çıplaklıklariyla ortaya koymaktan kaçınmış. Karacaoğlan ise, yapmacıklara sapma gereği duymamış. Yaşadığını, gördüğünü dile getirivermiş. Onun başından geçenleri okuduğumuz da şiiriyle yaşayışı arasında bir bağlantının bulunduğunu öğreniyoruz. Sevdiğine köyde konuşulan dille şiir söylemek sanat değerini düşürmemiş, bize daha da yaklaştırmış. İnsanda kolayca anladığına, kavradığına karşı derin bir eğilim vardır.

Yorum, öğretim için yararlı bir yol değildir. Önemli olan, yararlı olan, yoruma başvurmaksızın anlamak, kavramaktır. Yoruma dayanan bir öğretim düzenden, ölçüden, tutarlı olmaktan yoksundur. Yorumun önem kazandığı yerde açıklık, seçiklik, kesinlikle anlaşılma yoktur. Bir konuyu karmakarışık etmenin en kolay yolu yorumlamaya elverişli kılmaktır. Açıklık yorum istemez, gerçekler yorum istemez. Dîvân şiiri bir yorumculuktur bu bakımdan. Onda öz, onda yerine oturmuş bir gerçek kimliği, kişiliği yoktur.

Öğrenim, bir yorum olmaktan çıkarılıp kendi dilimizde konuşup yazanları anlama, kavrama biçiminde olmalı. Öğrenci üzerinde çalışacağı yazının, şiirin önce dilini öğrenme gereğinde kalırsa yükü bir kat daha artar. Dîvân yazını bu yüzden yararlı değildir. Bir öğrenci için Fuzûlî'yi okumakla Hâfız'ı okumak arasında büyük bir ayrım yoktur.

Bir ulusun edebiyat öğretimi ancak konuştuğu dilde yazılan sanat ürünlerini incelemekle yapılabilir, böyle yapılmalıdır bizde de. Sözgelişi Fransız ozanı Villon'un diliyle çağımızda yaşayan bir Fransız ozanının dili arasında, Fuzûlî ile Fazıl Hüsnü'nün dili arasında görülen uçurum var mıdır? Fransız ozanları kendi dillerinin gelişimiyle doğan küçük bir ayrılık karşısındadır. Bizim iki ozanımız ise birbirine kökten yabancı iki dille yazmıştır.

Leyli menem ârzû-yi cânun
Kâm-ı dil-i zâr-ı nâtüvânun
Müştâk-ı cemâl idün hemîşe
Muhtâc-i visâl idün hemîşe

Fuzûlî'nin bu dörtlüğü en az yabancı söz kullanılanlarından biridir. Şimdi birde çağımızda yaşayan F. Hüsnü Dağlarca'dan bir dörtlük alalım.

Çocuk uyanır uyanmaz
Ekmek diye haykırır anasına.
Günün ilk aydınlığı büyürken
Katar açlığım odanın yasına.

Burada görülen derin ayrılık bir dil gelişiminin sonucu değildir. İki ayrı evrende yaşamanın açığa vuruluşudur. Fuzûlî'nin yazdığı dili o çağda evinde konuşan bile yoktu. Dîvân yazınının bu pek ünlü ozanı, toplumun dışında kalmış, kendi çağma bile kendini tanıtamamıştır.

Eski Dîvân ozanlarını, yazarlarını, düşünürlerini öğretime temel yapmak, gözünü gelecekten ayırıp geçmişe çevirmektir, çağımızın dışına çıkmaktır. Öğrencinin yaratıcı gücünü işe yaramaz bir alanda boşuna tüketmek, yoketmektir düpedüz.

Her öğreti düzeni belli bir görüş açısını içerme gereğindedir. Bir varlık anlayışına, evrenin kendini ilgilendiren sorunlarına yönelmeyen, eskiden kalanı olduğu gibi sürdüren bir öğretimin yararlı yanı yoktur.

Edebiyat öğretimi, bütün kardeş düzenlerden sıyrılmış, kendi kozasına çekilmiş bir tutumla sürdüremez kendini. İnsanı açıklama, kendi ölçüleri içinde anlama sorumluluğu vardır omuzlarında. Eskiye yönelmiş bir düzen, çağının anlayış ölçülerine sırtını döndüğü sürece gerçeğinden kopmuş demektir. İnsan, kendi yaratmaları içinde kendini bulmadıkça, kendi varlığını belli bir sorun bütünlüğü içinde ortaya koymadıkça «eser» vermiş sayılmaz.

Dîvân Edebiyatı bu bakımdan bir düzen içinde ortaya konmuş yaratmalar bütünü değildir. İçerdiği soyut kavramlar günümüz için birer «oyalama» olmaktan öteye geçememiştir. Bunların öğretimi bile düzenli olmamış, kuru bir yorumculukla sürdürülmek istenmiştir.

O mehin hâneme teşrifîni gûş etdi meğer
Şevk-i şûrîdeyi gördüm gelir amma ne gelir

Nedim'in bu ikiliği soyut bir şiir anlayışı için örnek olabilir, ancak öğretim düzeni içinde açıklanmak istenince, ozanın evreni nasıl bir açıdan gördüğünü belirtmek ereğiyle yorumlanma gereğini kor ortaya.

Bizdeki edebiyat öğretimi daha çok ozana söylediklerini söyletmek, her kavramın altında sayısız anlamlar, izlenimler, düşkurmalar arama gereğini duyar. Çağdaş öğretimin bununla bir ilgisi yoktur. Edebiyatın dışında kalan her değerlendirme bir soysuzlaştırmadır.

Levh-i kalbe yazı yazan kalemin
Ağzın açıp dilin yarmak yok mudur
Derûnûnda olan derd-ü elemin
Çaresin ehlinden sormak yok mudur
Derde göre derman libas biçene
Derdi derdten beğenmeyip seçene
Acı denizlerin suyun içene

Tatlı sudan akan ırmak yok mudur

Harman muhtaç olur bir süpürgeye
Bir kuşa bin dane Hak esirgeye
Küpünde acıyıp azan sirkeye
Çatlatıp kabını kırmak yok mudur

Ey SEYRANI nişan diken tirlere
Diker vurup yıkmak için yerlere
Rüya tâ'bir eden muabbiriere
Şer düşleri hayra yormak yok mudur

Bu şiirde, Dîvân şiirinde bulunmayan bir bütünlük vardır. Ozan, kendine göre bir konu seçmiş, şiirin sonuna değin onu işleyip gitmiştir. Gazel, kaside gibi eski şiir biçimlerinde bu bütünlüğü bulamıyoruz. Üstelik ozanın yaşanan olaylarla ilgili bir konu seçtiği, insanı belli bir yanıyla kendi ölçülerine göre ele aldığı görülüyor. Şiirde ayaklan yerden kesilmiş, boşlukta duran bir yan görülmüyor...

Şu karşıkı karlı dağı gördün mü
Rüzgârın bulmuş eriyip gider
Akan sularından ibret aldın mı
Yüzünü yerlere sürüyüp gider

Sürünün önünde giden avcılar
Sıcak sıcak günde yakar güneşler
Evvel ezel yemiş veren ağaçlar
Anlar da kalmamış kuruyup gider

Kadirsin Allah'ını sen de kadirsin
Üstümüze dört direkli çadırsın
Çağırdığımız yerde hâzır nazırsın
Cümlemiz üstüne yürüyüp gider
Deryamız derindir bizim boylanmaz
Bin nasihat etsen biri dinlenmez
Gidi merkep hiç bîr yere bağlanmaz.

Başında yuların sürüyüp gider

PİR SULTAN'ım söyler sözü özünden
Aşıksın sakınır iki gözünden
Olur olmaz münkirlerin sözünden
Eksilmez gönlümüz kuruyup gider

Bu şiirde de işlenen konu yaşamdan kopmuş, gerçeklerden uzaklaşmış değildir. Üzerine eğilince bir insan kokusu sezinliyoruz onda. Düşüncelerini birtakım yapmacıklara kapılmadan olduğu gibi söylüyor ozan.

Edebiyat öğretimi böyle bir açık yüreklilikle olmalı, yaşananla okunan, konuşulanla öğretilen arasında bir geçit olmamalı. Arada bağlılık, birlik bulunmalı. Öğretim düzeniyle, yaşama düzeni birbirini bütünleyici, birbirini sürdürücü nitelik taşımalıdır. Öğrenciye, anlaşılması güç kavramlar değil, bir sorun düzeni içinde varlığa, olaylara bakma kolaylığı, yaşam sorunlarını çözümleyici ilkeler verilmelidir. Günümüzün anlayışına göre, çağı geçmiş, anlaşılmaz kavramları, konulan, yaratmaları açıklama çıkarlı, tutarlı bir yol değildir. Önemli olan, öğrenciye bir davranış biçimi göstermek, bir bakış açısı tanıtmaktır. Öğretim kurumları yorumcu değil, araştırıcı, inceleyici nitelikte olma gereğindedir artık. Fakülte öğrenciye yük olmayıp yol göstermeli...

Öğretimle verilen bilginin en kötüsü, insanın sırtında yük olanıdır. Geçmiş değerler içinde günümüzün anlayışına, çağın düşüncesine uygun düşenler öğretim düzeninde ele alınabilir. Bunun karşıtı olanlar kendi alınyazılarıyla başbaşa bırakılır gider.

Bulut geldi lâlede bir renk bir renk
İmdi kızıl şarap içmemiz gerek
Şu seyrettiğin serin yeşillikler
Yarın senin toprağında bitecek.

Nerde yüreği tertemiz insan?
Nerde güzel düşünceler ardında koşan?
Herkes kendi kafasının kulu kölesi

Hani Tanrının kulu, nerde o kahraman?

Sabahattin Eyüboğlu'nun Ömer Hayyam'dan yaptığı çevirilerden aldığım bu iki dörtlük yemyeşil bir insan gerçeğini içeriyor. Bugün yazılmış gibi ışıl ışıl insan kokuyor. Belli ki Ömer Hayyam, insanda eskimeyen yanı bulup sokmuş şiire. Yaşayan bir insan için eskimez bu dörtlüklerin içerdiği, duygular. Yukarıya alman halk ozanlarımızın şiirlerinde de öyledir durum. Yoruma, uzunboylu açıklamalara karnı tok bu şiirlerin.

Dost dost diye nicesine sarıldım
Benim sadık yârim kara topraktır
Beyhude dolandım boşa yoruldum
Benim sadık yârim kara topraktır

Nice güzellere bağlandım kaldım
Ne bir vefa gördüm ne fayda buldum
Her türlü isteğim topraktan aldım
Benim sadık yârim, kara topraktır

Koyun verdi kuzu verdi süt verdi
Yemek verdi elemek verdi et verdi
Kazma ile döğmeyince kıt verdi
Benim sadık yârim kara topraktır

Aşık Veysel'in uzunca bir şiirinden aldığım bu bölümde dile getirilen düşünce Türk şiir tarihinde işlenegelmiş bir konu değildir pek. Altıyüzyıllık bir edebiyat da, onu öğretmeyi, okutmayı konu edinen görüş de bu gerçekçi anlayıştan çok uzaklardadır. Oysa Aşık Veysel'in dile getirdiği görüş bugün Anadolunun temel sorunlarından birini içeriyor. Toprak sorunu, toprağın bizim için taşıdığı önem ozanın dilinde buluyor kendini. Anadolunun yaşanan bir yanı dikiliyor karşımıza burada. İşte edebiyat öğretiminin de bu şiiri yaratan düşünce doğrultusunda gitmesi, onunla eş-görüş ortamında yürümesi gerekir.

Öğretim kurumlarını, özellikle edebiyat öğretimini teorik görüşlerden kurtarıp yaşama bağlama gereği vardır günümüzde. Böyle bir tutumla aradaki boşluğu doldurmuş, yaşananla düşünülen arasında sağlam bir bağlantı kurma yolunu bulabiliriz.

Bugün, yapılan edebiyat öğretimi, anlayış bakımından ortaçağcı görüşlere dayanıyor. Temel tutum yorumdur. Oysa yorum tutarlı bir yol değildir. Yorumda geliştirici, gerçekleri dile getirici bir nitelik yoktur. Konuşulan dilden ayrılmış, yaşanan gerçeklerin, çağdaş oluşmaların dışında kalmış bir edebiyatı öğretmenin en küçük bir yararı olmaz artık. Edebiyat öğretimini kökünden değiştirmek, düzeni yeni baştan kurmak, açıklamaktan çok düşünmeye önem vermek, seçilecek okuma bölümlerinde, yazılarda insanı düşünce bakımından geliştirici yanları aramak kaçınılmaz bir gerekliliktir bizim için. Yaşadığı topluma kendinden yararlı bir nesne katmayan, kendini toplumun dışında gören, onun sorunlarıyla, gerçekleriyle ilgilenmeyen, ulusunun temel soranlarına değinmeyen bir ozanın, bir yazarın, bir düşünürün günümüz öğretiminde yeri olmasa gerek.

Dîvân yazınıyla hangi insancı düşünceyi; hangi sanat görüşünü, hangi varlık anlayışını örnek olarak verebiliriz öğrencilere? Hangi düşünceyi, hangi anlayışı geliştirmiş, hangi insan sorununu işlemiş, hangi topluluğun yaşama düzenini, oluşmalarını dile getirmiştir. Dîvân ozanları, yazarları, düşünürleri? Dîvân şiirinde insan yoktur, yaşama düzeni yoktur, belli bir görüş açısı, evren anlayışı, sanat düşüncesi yoktur. Oysa öğretimin temeli yaşamayı işlemedir.

Yazmaya başladığımda, diyecek yerde, «ne zamanki hâme-i hammâme-i mevzun-terâne-i dilkeş-âvâz-ı mârifet-perdâz saha-i sahâif-i melsa-yi firûze -fama bâl-kûşâ-yi pervaz idüp...» diyen Negis'i günümüzün edebiyat öğrenimi gören gencine ne verebilir? Bu bölümcükte bir sanat anlayışı, bir görüş açısı yoktur.

Evrenle, toplumla, yaşananlarla bir ilgisi, ilişkisi yoktur. Burada kullanılan dil, ortaya konan kavramlar, tarih boyunca Anadoluda kullanılmamış, herhangi bir toplumda konuşulmamıştır. Yazının, şiirin bir süs olarak anlaşıldığı ortamda görülür böyle bir dil, böyle bir kavram canbazlığı.

EK: Bay Doğan Hızlan, Dîvân Edebiyatı konusunda kitap eleştirmek şöyle dursun bir toplantıda söylenenleri bile anlayacak, kavrayacak yetenekte değildir...

Soyut, S.10, Şubat 1969, s.16-21

3.118. İLKOKULLARDA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ KILAVUZU [1]

Enver Naci GÖKŞEN

İlk ve ortaöğretimde Türkçe öğretiminin yetersizliğinden, öğrencilerin anadil bakımından güçsüz oluşundan yakınıp dururuz oldum olası. Beşir Göğüş'ün ilkokullarda Türkçe Öğretimi Kılavuzu adını taşıyan yeni yapıtı, ilköğretimdeki bütün anadil sorunlarını gözümüzün önüne birer birer seriyor ve çözüm yollarını gösteriyor. Yeni İlkokul Müfredat Programının yanında yer alması gereken, Programın bir ayrılmazı durumunda olan bu Kılavuz, yakınıp durduğumuz birçok sorunu giderebilecek bir güç taşımaktadır.

Yazarın, kitabını meydana getirirken göz önünde bulundurduğu noktaları şöylece belirtebiliriz:

1. Anadili eğitimi çok yönlü bir iştir: Okuma, kompozisyon, imlâ, dilbilgisi, inşat, kelime çalışmaları, serbest okuma, konuşma, konuşulanı dinleme. Kitapta, bu çalışmalar ayrı ayrı ele alınmış ve ereklerine erişilme yolları gösterilmiştir.
2. Anadili; fizik, kimya vb. gibi öğretlecek konulan olan bir ders (okullarda geçen bir terimle) "muhteva dersi" değil, bir hüner dersidir. Çocuk; okuma, yazma, konuşma, dinleme alışkanlıkları kazanacaktır. Kitap, bu yöntemi göstermektedir.
3. Anadili dersi, okullarda, değişik, çok çeşidi yöntemlerle uygulanmaktadır. Yöntem birliğine erişebilmek için böyle bir kılavuz gerekirdi. Bu dersin kılavuzu, öğretmenin kişiliğini ortadan kaldırmamak üzere, yöntemde benzerlik ve etkinlik sağlayacaktır.
4. Kitapta, şimdiye değin anadili derslerinde önemsenmemiş olan konuşma, dinleme, kelime çalışmaları ve inşat gibi çalışma yönleri de yer almış ve üzerlerinde önemle durulmuştur.

Bu kılavuz kitap, her ne kadar ilkokul öğretmenleri için düzenlenmişe de ortaokul öğretmenlerinin de yararlanabilecekleri yanları pek çoktur. Gönül diler ki yalnız Türkçe için değil, bütün dersler için böyle kılavuz kitaplar düzenlensin.

Bugüne değin, yeni Müfredat Programı ile ilgili birçok yayına rastladık, ama bunların en ilginci bizce bu Kılavuzdur.

B. Göğüş'ün bilgece olmaktan uzak, açık ve duru dili, yapıtın herkesçe kolaylıkla okunup anlaşılmasını sağlıyor.

Türkçe Öğretimi Kılavuzu, her ne kadar, Müfredat Programına bağlı, ise de Programın bir yorumlaması ya da açıklaması niteliğinde değildir. Yazar, Türkçemizi kullanmada yararlı olabilecek yeni bilgiler ve görüşler de getiriyor bize. Yabancı kaynaklardan da yararlanıldığı halde yabancı kokusu yok; hiç bir yerini yadırgamıyoruz: Kitapta yer alan ne varsa kendi gerçeklerimiz. Belli ki, Beşir Göğüş'ün otuz yılı aşkın meslek hayatının özü bu yapıt... Kitapta uygulanamayacak bir satır bile yok.

Kimi Öğretim kitaplarında Öyle yuvarlak görüşler, havada kalan sözler vardır ki kolay kolay anlaşılmazlar. Kent okulları (o da belli büyük kentler) için yazıldıklarından köylerde, dar çevrelerde yararlanılabilecek, uygulanabilecek bir yanları yoktur. Oysa, B. Göğüş köyle kentin olanaklarını bilerek konuşuyor Kılavuzunda. Gerektiği zaman da kent ile köy okulları için ayrı ayrı örnekler veriyor.

Yaşama, ama gerçek yaşama bağlılık, Türkçe Öğretimi Kılavuzu'nun başlıca ilkesi... Kitap, şimdiye dek üzerlerinde pek durulmamış, önemsenmemiş toplumsal İlişkilerin ana dille ilgili yanlan üzerinde de önemle duruyor. Örneğin Sözlü Anlatım (konuşma) bölümünde: Bir yabancıya kendini tanıtma, hatır sorma, veda etme, telefonla konuşma, yol sorma, yaptığını anlatma, bir olay anlatma... konuları yer almaktadır.

Bu Kılavuz, çocuk edebiyatı denilen ve bizim için oldukça yeni olan bir bilim dalının da çeşitli yanlarına ışık tutuyor. Kitabın her bölümünde çocuk edebiyatına da değinilmiş. Yani kitap, çocuğun fikir ve ruh gelişimi için deneylere ve gerçeklere dayanan görüşleri de kapsamaktadır. Bu bakımdan, Türkçe Öğretimi Kılavuzu, yalnız, öğretmenleri değil, aydın ana babaları da ilgilendirmektedir.

Dipnot:

[1] Millî Eğ. Bk. İlköğretim Genel Md. yayımları: 10, 325 krş

Türk Dili, C.20, S.212, Mayıs 1969, s.185-187

3.119. Eğitim Problemlerimiz: İLKOKULLARIMIZDA TÜRKÇE DERSİNİN DURUMU

Fikret ÖZGÖNENÇ

Birkaç yıl önce İstanbul'daki bazı ilkokullarımızda «Ölçme ve Değerlendirme» ile ilgili bir araştırmaya girişmiştik. Hazırladığımız bilgi ve başarı testlerini bu okullarda uyguladık. Bu okulların içinde iyi isim yapmış resmî ve özel okullar da vardı… Alman sonuçların değerlendirilmesinde genellikle türkçe puanlarının ortalamasının düşük olduğunu ve başarısızlığın göze batacak kadar büyük olduğunu gördük. Türkçe dersinin bütünlüğü içinde bulunan dersleri bir de ayrı, ayrı ele alıp inceledik. Ortalamanın düşüklüğünü nedenleyen dersin başında «Okuma» geliyordu. Bunun hemen arkasından «Yazı İle Anlatma» izliyordu. V. sınıftan birçok öğrenci okuma kitapları ile yardımcı kitaplardan ya da seviyelerine uygun bir dergiden alınan bir okuma parçasının ana fikrini çıkaramıyorlar veya ana fikir ile özeti karıştırıyorlardı. Parçadaki kişilerin, bütün açıklığına rağmen kişiliklerini çözümleyemiyorlardı. Seviyelerine uygun bir resmi ya da bir karikatürü bazıları anladıkları halde anlatamıyorlardı. Bir fikri anlatmada hiç de yeterli değildiler.

Hiç şüphesiz sözle anlatmada ailenin çok önemli etkisi vardır. Genellikle yarı, yarıya okur-yazar olmıyan bir ortamdan gelen çocukların da sözlü anlatımlarının gelişmiş, güzelleşmiş olması beklenemez. Bu çocukların kelime hazneleri çok zayıftır. Okulda, özellikle türkçe derslerinde bu alanda çok çalışmak gerekir. Çocuk, bir sözü iyice tanımlıyamıyorsa, kolaylıkla sözde ve yazıda kullanamıyorsa o sözün çocuğun malı olduğu söylenemez. Türkçe, derslerinde bu iş için uzun, uzun çalışmalar yapılır. Bir sözün çocuğa maledilmesi için nelerin yapılabileceği o dersin özel metodunda vardır…

Yeni ilkokul programında (Türkçe) dersleri arasına sokulan (Yazı) nın da ayrı bir inceleme ve araştırma konusu olduğunu gördük. İlkokullarımızda güzel, okunaklı yazı istenince yeteri kadar zaman verilmesi gerekiyor. Hızlı yazmak, bir dakikada daha çok söz yazmak istenince de çocuğun yazısı okunmaz hale geliyor. Bu bozulma bir derece orta okulda başlıyor ve en sonunda yüksek okulda okunmaz, anlaşılmaz bir hal alıyor. Biz yazı problemini ayrıca ele almağı düşünmekteyiz. Bu kez (Okuma) ile (Yazı İle Anlatım) a değineceğiz:

Bu, genellikle (Toplu Öğretim) in, (İfade Dersleri) nin görevselliğinin iyice kavranmamasından doğmaktadır. Programdaki (İlkokulun eğitim ve öğretim ilkeleri) nin 23. maddesinde (İfade dersleri) için neler yazıldığını okuyalım:

«Bu esasa göre ifade dersleri, mihver dersleri etrafında organik bir bütünlük teşkil etmeli, öğrenci çevresinde karşılaştığı varlıkları ve olayları aralarındaki tabii ilişkileriyle birlikte toplu olarak inceliyebilmelidir...»

Ve yine (Programın uygulanmasıyla ilgili genel esaslar) ın (Öğretimi de toplulaştırma) bölümünde: «……Bu bakımdan 1. devrede olduğu gibi II. devre sınıflarında da ifade ve beceri derslerin mihver dersleriyle gereken ilişki ve bağlantıları sağlanmalıdır...» denilmektedir.

Yukarıya aldığımız iki paragrafta da bir ifade dersi olan (Türkçe) yi sadece (Mihver) dersleri ile ilişkisi bakımından ele almaktadır. Oysaki Türkçe dersinin bir de (Öz) ü vardır. Söz gelişi (Okuma) yı ele alalım: İlkokulun 1. sınıfına giren 7 yaşındaki bir çocuk okuma ve yazma mekanizmasını kavradıkları sonra (Asıl okuma) yi nasıl geliştirecektir? Hızlı okuması, anlamlı okuması, okuduğunu anlaması, okuduğundan bir sonuç çıkarması, okuduğunun özetini anlatmasını nasıl öğrenip ilerletecektir?.. Bir mihver dersi olan Hayat Bilgisi ya da Sosyal Bilgiler dersinin işlenmesi sırasında gerekecek kitap, yardımcı kitap, dergi, gazete, v.b. yardımcı okuma parçaları okunması, mihver dersinin ünitesinin anlaşılması, kavranıp öğrenilmesi için birer yardımcıdır. Ve o dersin işlenmesi içinde bir şekildir. Bir örnek üzerinde bunu açıklayalım:

3. sınıf Hayat Bilgisi dersi.. Ünite No: IV — (Sağlığımızı koruyalım). Bu ünite işlenirken 3. ana hat olan (Sağlıklı büyüme ve yaşamak için iyi beslenme) ile ilgili çeşitli yazıları, bazı dergilerden, kitaplardan ve vitamin prospektüslerinden bulan öğretmen ve öğrenciler bunları derste sırası gelince okurlar. Bu okuma dersin gereğidir. Programın istediği gibi (Organik bir bütünlük içindedir.) Bu parçaları okumadaki amaç, konuyu daha aydınlığa çıkarıp öğrenilmesini, kavranılmasını kolaylaştırmaktadır. Bu sırada parçalar anlam, deyimler sözler, ana fikirler v.s. yönünden ayrı, ayrı işlenmez. Bu iş, türkçe dersine bırakılır. Ayrıca bu ifade dersi (Organik bütünlük içinden) çıkarılıp bir türkçe dersinde ele alınmaz ise Türkçe derslerinin amacına varılamaz ve böyle yetişmiş çocuklar orta öğretimde çok başarısız olurlar. Mihver dersi içindeki (okuma) o dersin

işlenmesi gereğidir. Türkçe dersi içindeki (Okuma) ise türkçe dersinde okumanın payına düşen amaçların yerine getirilmesine çaba içindir. Birini aksatmak, öğretimde dengeyi bozar.

Bir örnek te Sosyal Bilgilerden alalım:

Sınıf: IV - Ünite: III (Yurdumuzda bugünkü hayat) - Biz, A - Yurdumuzda nüfus safhasını ele alalım: Bu konuyu iyice eşelemek ve anlatabilmek için öğretmen geçen nüfus sayımında dağıtılan broşürleri ve bir gazeteden (Türkiye'de nüfus artışı) adlı bir yazıyı sınıfa getirir. Ya da bu konuyu işliyen kümeye verir. Öğrenciler adı geçen yazıları okurlar, bilgi edinirler. Bu faaliyetleri asıl ünite çalışmaları içindedir, onun gereğidir. (Yurdumuzda nüfus) konusunu iyice öğrenmek için bu yazılar okunur. Bu kaynaklara başvurulur. Türkçenin amaçlan için daha başka çeşit çalışmalara başvurmak gerekir.

Okumanın amaçlarına bakalım:

«Programın 116. sahifasındaki bu amaçlar 7 maddede toplanabilmiştir. Burada bir çok çeşit çalışmalarla okumanın amaçlarına varılabileceği görülmektedir. Ünite çalışmaları, sırasında başvurulan okuma veya yazma elbet okumanın amaçlarından bazılarına, yazılı anlatım da yazı ile anlatmanın amaçlarından bazılarına yarıyacak ise de bu iş biraz gelişi güzelcedir. Bizim demek istediğimiz, programda istenenlerin, planlı bir biçimde çalışılarak geliştirileceğidir. I, sınıftan V. sınıfa kadar bu amaçların yerine getirilmesine çalışılır ve en sonunda eğer çocuk orta okula gidecek ise o basamaktaki eğilim kurumunun istediği seviyede bir okuma, yazma alışkanlığı almış öğrenciyi oraya aktarır. Böyle olmaz ise bu çocuk orta okulda başarısızlığa uğrar. Öteki derslerde başarısız olmanın en başta gelen nedeninin de okumadaki zayıflık olduğunu unutmamak gerekir. Çocuğun okuması zayıftır, okuduğunu anlıyamaz ve her dersten kırık not alır.

O halde (İfade Ve Beceri Dersleri) nin iki yönü vardır; daha doğrusu bu derslerin iki çeşit amaca yönelmesi gerekir. Birisi dersin kendi öz amacı. Kendine özgü tekniğin öğretilmesidir. Öteki yönü ise mihver dersleri1 içinde faaliyete geçerek o dersin, öğrenilmesine yardım etmek ve onu çeşitli biçimlerde ifade etmektir.

İlköğretimde yıllık plan yapılırken öğretmen (İfade ve beceri dersleri) için elersin özel amaçlarına ve kendine özgü tekniğinden nelere ne zaman yer verileceğini gösterir. Bir İlköğretim Müfettişi ya da Okul Müdürü, öğretmenin yıllık planını incelerken ifade derslerinden söz gelişi türkçenin amaçlarından ve tekniğinden hangisini

ne zaman işliyeceğini, hangisini unutmuş veya ihmal etmiş olduğuna bakarak gerekli yol göstericiliği yapacaktır. Sadece mihver dersin arkasına takılmış, onun ifadesine yaramağa çalışan bir türkçe dersi programı izlenirse, dersin bütünlüğü içindeki okumada, yazılı anlatmada gitgide yükselen bir seviye görülemez. Ders saatleri sadece mihverin ifadesine harcanır ve derse özgü kurallar bir kenarda bırakılır. Programın beklediği ve istediği, belli bir yüzey yükselmesidir. Böyle olmaz ise öğrenci bu dersten zayıf kalır. Bu tarafı gerek orta öğretimde gerek hayatta daima aksar, durur. Aksaklık okumada ise bütün öğretim yaşantısı boyunca okuma bozukluğu yüzünden bütün dersler iyi gitmez. Yazılı anlatımı zayıf ise önce yazılı imtihanlar bundan etkilenir. Yazılı imtihanlarda hep başarısız olur ve (İmtihanlar sözlü olsa… Ben yazılılarda başarılı olamıyorum...) der durur.

Beş yıllık İlkokul öğrenciliği sırasında, hep ünite ile ilgili özetler, raporlar, notlar yazmış ise, programın ön gördüğü öteki çeşit yazı ile anlatmalara çalışmamış ise elbette yazılı imtihanlarda başarısız olacaktır. Çocuk önce, küçücük bir cümle düzmeden işe başlayıp yaşadığım, işittiğini, gördüğünü, yazabilme yeteneğini geliştirip yazı ile anlatmada bir derece beceri kazandırılmamış ve yazıdan hoşlanma alışkanlığı almamış ise önce, yazmaktan, yazı ile anlatmadan hoşlanmıyan, sonra da yazı ile anlatmadan nefret eden ve hatta korkan bir kişi olacaktır.

Yüksek okulda bile istediği halde evine mektup yazmıyacak, hoşlanmadığı için yazılı ödevlerden kaçacak ve hatta yazılı imtihanlarında bıkarak anlatmayı kısa kesecek ve kırık not alacaktır. Bu bakımlardan yeni programın uygulanmasında, ifade ve beceri derslerine gerekli önemi ve yeri vermek gerekecektir. İfade derslerine özgü teknik ve kuralları, kendilerine ayrılmış saatlerde bir plan içinde öğretilmelidir. Bu planı ve tekniği, mihver derslerinin kaynağı olacaktır, onun anlaşılmasında ve öğrenilmesinde bir araçtır, bir şekildir.

Sahifalarla ve yüzlere zoraki çıkarılan amaç maddeleri içinde çocuğu boğup bilgi yönünden programın istediği seviyeye ulaştırmaz isek ilerde orta öğretimde bunun acısını çocuk çeker; ifade ve beceri derslerinde kuralları, tekniği iyice bilemediğinden, bu derslerdeki temel bilgileri olmadığından, ya da zayıf olduğundan çok sıkıntı çeker ve üst üste kalır. Bu, özellikle matematikte çok kendini gösterir. Türkçe de ise gerilik, bütün öğretim hayatının başarısızlığına yayılır.

Türkçe dersleri yönünden ilkokullarımızın durumu pek parlak değildir. Köylerimizde, birleştirilmiş sınıflarda kitapsızlık, araçsızlık derken bir de ifade ve beceri derslerine kendi paylarına düşen görevselliği vermez isek durum çok daha ağır olabilir.Program uygulanırken, İlköğretimdeki rehberler (Mihver Dersleri) ile (ifade ve beceri dersleri) nin ilişkilerini ve ifade derslerinin özel öğretim metotlarını çok iyi anlatmalı ve göstermelidir. (Organik bütünlük) ten ne anlam çıktığı çok iyi açıklanmalıdır. Örnekler verilmelidir Hayat Bilgisinde bazıları yalnız konuşur ve konuşturur. Bilgi edinme, bilgi verme işi bir kenara atılır ve 4. sınıfa geçen çocuk yerli, yersiz konuşan, her şeye parmak kaldıran, fakat bilgisiz bir öğrenci olur. Buna bir de şimdi ifade dersleri zayıflığı eklenebilir… İlişkileri, bağlantıları çok iyi düşünmek ve planlamak, sonra da uygulamak kanısındayız.

Ülkücü Öğretmen, C.11, S.125, Ekim 1969, s.7-9

3.120. ORTAÖĞRETİMDE DİLBİLGİSİ SORUNU

Muzaffer KAMADAN

Türk Dili dergisinde "edat tümleçleri" üzerine açılan tartışma henüz sonuçlanmadı. Daha doğrusu bir sonuca bağlanmadı. Ancak bu tartışmalar bize dilbilgisi sorunlarımızı bilimsel bir şekilde yeniden ele almamız gerektiğini duyurdu.

Bu yazımda ortaöğretimdeki dilbilgisi öğretimini yöntem yönünden ele almak istiyorum.

Dilbilgisi kitapları değişik yazarların değişik görüşlerini yansıtmaktadır. Kimi öğretmenler kitaplara bağlı kalmakta, kimi öğretmenler de değişik görüşleriyle kitap dışına çıkmaktadır. Öğretmenler ve kitaplar arasındaki görüş farkları öğrencileri şaşırtmakta, belleklerinde dilimizin öğrenilmesi zor, kuralsız ve bozuk olduğu düşüncesini uyandırmaktadır. Öteden beri dilimizin zorluğu üzerinde toplumumuzda dolaşan yanlış bir propaganda da böylece güç kazanmaktadır.

Dilbilgisi kitaplarında ya da yeri geldikçe, öğrencilerimize dilimizin kurallı ve öğrenilmesinin çok kolay olduğunu, yabancı bilginlerin bile bunu kabul ettiğini öğretiriz. Bir yandan da dilbilgisi öğretimini zorlaştırarak, öğretim sonunda farkında olmadan bunun tersini aşılarız. Nasrettin Hoca gibi oturduğumuz dalı keseriz.

Bugün gerçekten de öğrencilerimizin çoğunluğu tarafından dilbilgisi dersleri sevilmemekte ve öğrenilmesi güç dersler arasına sokulmaktadır. Ayrıca dilbilgisi dersleri Türkçe ve edebiyat dersleriyle birlikte okutulmakta, sınavlarda Türkçe ve edebiyat sorularının içinde dilbilgisi sorularına az yer verilmekte, bu da öğrencilerin daha az dilbilgisi çalışmalarının diğer bir nedeni olmaktadır. Lise öğretmenlerinin dilbilgisi üzerinde aşağı yukarı hiç durmamaları ise ayrı bir sorundur.

Dilbilgisi kitapları, yöntem yönünden, kimi konuları öğrenimde güçlük çıkartacak şekilde, karışık ve dolambaçlı yönlerden ele almışlardır. Ayrıntı ve düzensizlik öğrencinin belleğini karıştırmaktadır. Dilbilgisi okutan kimi öğretmenlerimiz bile işin altından çıkamaz duruma gelmişlerdir. Aralarında sık sık tartışmalar olur. Öğretmenlerin çoğu, bu yüzden dilbilgisini sevmezler ve öğretmezler. Bu durum öğrencilerimizin dilimizi iyi öğrenememelerine, güzel konuşma ve yazmayı beceremememelerine, yabancı dil öğreniminde güçlük çekmelerine yol açmaktadır.

Ortaöğretimde sözünü ettiğimiz bu dilbilgisi sorunları nelerdir? Bunlardan başlıca birkaçını sıralayacağım:

I. Sözcük Çeşitleri:

Ulusların dilbilgilerinin konuları çoğunlukla birbirine benzer. Böyle olmakla birlikte her dilin kendine özgü yapısı ve karakteri vardır. Bu yüzden aralarında ayrılıklar da görülür.

Diğer dillerde olduğu gibi, dilimizde de sözcükler "isim, sıfat, zamir, zarf, edat, bağlaç, ünlem, fiil" olmak üzere sekiz bölüme ayrılmıştır. Ayrılmıştır ama, dilimizin sözcükleri arasındaki benzer ve ayrı yönler diğer ulusların dillerindekine benzemez. Kimi ulusların dillerinde bu sözcükler birbirlerinin yerlerine kullanılmadıkları halde, bizde birbirlerinin yerine de kullanılabilirler. İşte bu özellik dilimizi önemli bir şekilde diğer ulusların dillerinden ayırır.

Dilimizi başka ulusların dillerine benzetmek zorunda değiliz. Onu kendi özel durumu içinde ele almalıyız.

Dilimizin sözcükleri "isim" ve "fiil" olmak üzere iki bölümde incelenmelidir. Gerçekten de fiilin dışında kalan bütün sözcüklerimiz birer isimdir. Ancak edatlar eski Türkçede anlamı bilindiği halde bugün unutulmuş olan sözcüklerdir.

Dilbilgisi kitapları fiilin dışında kalan sözcüklerimizin isim soylu olduğunu yazıyor, fakat yine de bölümlere ayırıyorlar. (Özellikle sıfat grubunda topladıkları isimlerimiz bu yüzden büyük karışıklıkların nedeni oluyor.

Dilbilgisi kitaplarına göre "sarı, kırmızı, iyi, kötü, güzel, çirkin, uzun, kısa..." gibi yüzlerce sözcük sıfattır. Kitabın başında sıfat olarak öğretilen bu sözcükler, kitabın sonuna kadar sıfatlıklarını korurlar. Öğrenciye "güzel sözcüğü nedir?" diye sorulduğu zaman "sıfat" diye yanıtlar. "Sıatlar isimlerle birlikte kullanılır." tanımı, "güzel" sözcüğünü hiç bir zaman öğrencinin kafasında sıfatlıktan kurtaramaz. Kitapta adı geçmeyen sıfatları, öğrenci, bellediği tanımlar yoluyle bulmak zorundadır. İşte öğrenci için ilk zorluk burada başlamıştır. Çünkü bu tanımlar sözcükleri tam olarak

kapsayamazlar. Sözgelimi "güzel" sözcüğü kitaplarda geçmemiş olsun. Bu sözcük ismin tanımına girer. Çünkü bir kavramın adıdır. Sıfat tanımına da girer. Çünkü kendisinden sonra gelen ismi niteleyebilir. Zamir tanımına da girer. Çünkü bir ismin yerini tutabilir. Zarf tanımına da girer. Çünkü herhangi bir fiile etki edebilir. Öyleyse öğrenci için çıkar yol nedir? Ya bu sözcüğün öğrendiklerinden benzerini bulup kararım verecektir, ya da çıkmaz içinde kalacaktır.

Öğrenci, "güzel" sözcüğünü sıfat olarak bellemişse artık onu bildiğinden zor çevirirsiniz. "Yoldan bir güzel geçti." cümlesinde kimi öğrenciler için "güzel" sözcüğü kendisinden sonra bir isim olmamasına karşın yine sıfattır. Çoğu öğrenciler, kendisinden sonra bir isim gelmemiş olan bu ünlü sıfatın burada ne olarak kullanıldığını kestiremez ve belleğini biraz kurcaladıktan sonra bu güç sorunun çözümünü bırakır. Pek az öğrenci ise, sözcüğün, burada isim yerine kullanıldığını bilir. "Ahmet güzel konuştu." cümlesinde de durum yine böyledir. Çok az öğrenci "güzel" sözcüğünün burada zarf olarak kullanıldığını kavrar.

Dilbilgisi kitapları "sözdizimi" bölümlerinde "Sıfatların Cümle Kuruluşundaki Görevleri" başlığı altında sıfat olan sözcükleri yeniden ele alırlar. Bu bölümde, sıfatların "özne, yüklem, nesne, dolaylı tümleç, zarf tümleci" olabileceğini, kısaca isimler gibi kullanılabileceğini söylerler. İsimler, zamirler, zarflar ve edatlar da aynı şekilde ele alınır.

Bu ayırıma göre "güzel" sözcüğü sıfattır. Yalnız şu cümlede özne olmuştur: "Yoldan bir güzel geçti." Şu cümlede yüklemdir: "Yoldan geçen kız güzeldir." Şu cümlelerde tümleçtir: "Yoldan geçen güzeli gördüm.", "Güzelden vaz geçtim.","Ahmet güzel konuştu." Şu cümlede de özne görevinde sıfat tamlaması kurmuştur: "Yoldan güzel kız geçti."

Peki bu kullanılışların isimden ayrılığı nedir?

Demek öğrenci bütün sözcüklerimizin çeşidini bir bir bilecek, sonra da "Cümledeki Görevi" başlığı altında, sıfat olarak öğrendiği sözcüğün özne, yüklem ve tümleç olarak da kullanıldığını görecek, bu bütün sözcük çeşitleri için yinelenecek.

Bu durum ayrıntı değil de nedir? Yine sıfatın zarf, zamirin sıfat, edatın zarf... olarak kullanılabileceği sözü öğrencinin belleğini karıştırmaz da ne yapar?

Yukarıda belirttiğimiz gibi, dilimizin sözcükleri iki grupta toplanmaktadır: İsimler, fiiller. İsim, sıfat, zarf, zamir, edat adları altında; topladığımız sözcüklerin ise tümü isimdir. Ancak cümle içindeki yerine göre bu sözcükler isim, sıfat, zamir, zarf, edat olurlar.

Dilbilgisi kitaplarında isimler üzerinde gereği kadar durulduktan sonra, cümledeki görevlerine geçilmelidir. Bu bölümde isimlerin cümle, içinde sıfat, zamir, zarf, edat; özne, tümleç, yüklem olabilme durumları ve kuralları ayrı ayrı ele alınmalıdır.

Bu yöntemle dilbilgisinden ayrıntı atılacak, konular yarı yarıya azalacak, öğrencinin ve öğretmenin belleği karışıklıktan kurtulacak, dilimizin güzelliği ve kolaylığı ortaya çıkacaktır.

Öğrencilerimize "sıfat" diye öğrettiğimiz yüzlerce sözcüğün aslında birer isim olduklarını bilmem burada yinelemenin gereği var mı? "Sarı, kırmızı, yeşil..." Bu sözcükler renklerin adları değil midir? "İyi, kötü, güzel, çirkin..." Bunlar kavramların adları değil midir?

Örnekleri artırmayacağım. "Sarı" sözcüğü bir rengin adıdır. Cümle içinde isimler hangi görevlerde bulunabiliyorsa "sarı" sözcüğü de o görevlerde bulunabilir. Yani özne, yüklem, tümleç, sıfat tamlaması, zarf görevinde bulunabilir. Bu kadar çeşitli kullanılışı içinde bu sözcüğe nasıl olur da sıfat olarak kullanılışından dolayı sıfat diyoruz? Niçin zarf veya isim demiyoruz? Yoksa bu sözcük sıfat olarak mı doğdu? Bu tutarsızlıkları artık bırakmalı, dilimize yaraşır şekilde kitaplarımızı yeniden düzenlemeliyiz.

Öğrenci, her sözcüğün çeşidini belleme yerine, mantığını çalıştırarak, cümledeki yerine ve diğer sözcüklerle olan ilgisine göre sözcükleri değerlendirecek; sözcüğün sıfat görevinde mi, zamir görevinde mi, zarf görevinde mi, olduğunu kolaylıkla bulacaktır.

Dilbilgisi kitaplarında, "Sıfatlar" bölümünde anlatılan; "şu sözcükler sıfattır", ya da "şu tanıma giren sözcükler sıfattır" gibi tanımlar atılmalıdır. Bunun yerine

"kendisinden sonraki isimleri etkileyen isimler sıfat görevinde bulunurlar", ya da "başka bir ismi etkileyen isim sıfat görevindedir" gibi tanımlar yapılmalıdır. Bundan sonra, çoğunlukla hangi isimlerin "sıfat görevinde bulundukları üzerinde durulmalı, anlamlarına göre isimlerin sıfatlık görevleri çeşitlendirilmelidir. Örneğin: "Renkler ya da renk adları niteleme sıfatı, sayı adları belirtme sıfatı olurlar." denmelidir.

Varlıkların gerçek adlarının yerini tutan sözcüklerin ya da isimlerin zamir görevinde bulunduğu söylenmeli, çoğunlukla hangi sözcüklerin zamir olarak kullanıldığı belirtilmelidir.

Bugün için anlamı unutulmuş olan sözcüklere edat denmesi yerinde olur. Ya da, edatlar tek başına anlamı olmayan sözcüklerdir, denmelidir. Ancak bu tip sözcüklerin de cümledeki görevleri üzerinde ayrı ayrı durmak yerinde olur.

Bütün bunlardan çıkaracağımız sonuç şudur: Artık dilbilgisinden şekilciliği tüm olarak atıp anlamadığı öne almanın zamanı gelmiştir. Gerçek dilbilgisi de budur. Bizim dilimizde çeşitli sözcükler yerine, cümledeki görevine göre çeşitlenen sözcükler vardır. Dilbilgisi kitapları da bu açıdan ele alınarak yeniden yazılmalıdır.

II. İsim ve Sıfat Tamlamaları:

Dilbilgisi kitaplarında birbirinden hiç bir şekilde ayrılamayan iki tamlama vardır:

1) Eksiz isim tamlaması; altın kalem, demir bilek, aslan asker
2) Sıfat tamlaması; sarı kalem, kuvvetli bilek, yiğit asker

Birinci sıradakiler güya eksiz isim tamlaması, ikinci sıradakiler de sıfat tamlamasıdır. Bunlar arasında ne şekilce, ne de anlamca hiç bir ayrılık yoktur.

Kitaplara göre aralarında şöyle bir ayrılık varmış: Birinci sıradakilerin tamlayanları çoğunlukla, isim olarak, ikinci sıradakilerin tamlayanları ise sıfat olarak kullanılırlarmış. Sözcüğün çoğunlukla isim olarak kullanılması, onun sıfat tamlaması kurmasını niçin etkilesin? Sözcük bulunduğu yere ve diğer sözcüklerle olan ilgisine göre anlam kazanır. Yukarıdaki tamlamaların hepsi buna göre sıfat tamlamasıdır. "Sarı" sözcüğü "kalem" sözcüğünü ne kadar niteliyorsa, "altın" sözcüğü de o kadar

nitelemektedir. Biri kalemin ya altına benzediğini ya da altından yapılmış olduğunu, diğeri de sarı renge benzediğini ya da sarı renkte olduğunu belirtiyor. Biri maddesinin altın olduğunu, diğeri ise renginin san olduğunu belirtiyor. Öteki tamlamalar arasında ise hiç bir ayrılığın olmadığı daha açık ve seçik olarak görünmektedir. Şu halde bu tamlamalar arasında görev ve anlam bakımından ayrılık yoktur. Her iki sırada da birinci isimler ikinci isimleri nitelemekte ya da anlamca etkilemektedir.

Bu tamlamaları ayırmakla aynı zamanda öğrencilerin belleğini de karıştırmaktayız. "Sıfat tamlamalarında birinci sözcük sıfattır, isim tamlamalarında isimdir." demek çok komik bir şey. Çünkü "sıfat" dediğimiz sözcük herşeyden önce isimdir.

Sözcükler cümledeki görevleri bakımında ele alınınca bu karışıklık da ortadan kalkacaktır.

III. Sıfat ve İsim Türeten Ekler:

Dilbilgisi kitaplarında:

a) İsimden isim türeten ekler;
b) Sıfattan isim türeten ekler;
c) İsimden sıfat türeten ekler;
d) Sıfattan Sıfat türeten ekler;

gibi bölümler vardır. Bu bölümlerde aynı eklerden ayrı eklermiş gibi söz edilmektedir. Örneğin: -lık (-lik,-luk,-lük) eki; hem isimlerden isim türetmeye (göz-lük), hem sıfatlardan isim türetmeye (güzel-lik-), hem isimlerden sıfat türetmeye (elbise-lik kumaş) örnek verilmiştir. Bu ayrıntının bilmem gereği var mı?

Bunun yerine -lık (-lik, -luk, -lük) ekinin isimlerden isim türetme eki olduğu üzerinde durulmalı, bu ekle türetilen sözcüklerin cümlelerde ya da tamlama kurarken hangi görevlerde bulunabileceği belirtilmelidir. Böylece öğrenci -lık ekini üç kez ayrı ekmiş gibi belleyeceğine bir kez bellemiş olacaktır.

IV. -ki ve -deki Ekleriyle Türetilen Sözcükler:

Yine dilbilgisi kitaplarında -ki'nin zamir, -deki'nin sıfat türettiği üzerinde durulmaktadır. Buna göre "bahçenin-ki" sözcüğünde ek ilgi zamiridir; "bahçe-deki (ağaç)" sözcüğünde sıfat ekidir. Peki "bahçedeki nerede?" cümlesinde "bahçe-deki" sözcüğü nedir? Bu sorunun yanıtı verilmediği için sözcüğün ne olduğu üzerinde birbirleriyle tartışan öğretmenler bile gördüm. Yazarlar bunu kolay yanıtlayacaklardır. "Bahçedeki" sözcüğü burada zamir görevindedir, diyeceklerdir. Ne yazık ki eki sıfat eki olarak öğrenenler bu soruyu her zaman kolay yanıtlayamayacaklardır.

Gerçekte ise -deki diye bir ekimiz yoktur; ancak -ki eki vardır, -deki ise, hal eki olan -de ve çoğunlukla ilgi zamiri türeten -ki ekinin birleşmesiyle oluşmuş bir ektir. -ki eki sözcüklere iki türlü ulanabilmektedir: Ya iyelik eklerinden sonra gelir: (ben-im-ki, sen-in-ki, o-nun-ki, biz-im-ki, siz-in-ki, onlar-m-ki), ya da -de hal ekinden sonra gelir (ben-de-ki, siz-de-ki...) gibi. Ancak iyelik eklerinden sonra gelen -ki hep ilgi zamiri türettiği halde, -de hal ekinden sonra gelen -ki ya ilgi zamiri türetir (Bahçedeki nerede?), ya da sıfat görevinde de bulunabilen sözcükler türetir: "Bahçedeki ağaç" tamlamasında olduğu gibi. Şu halde -deki diye bir ekimiz yoktur. -ki ekimiz vardır. Bu ek iyelik eklerinden ve -de hal ekinden sonra gelebilmektedir. Yerine göre zamir, yerine göre sıfat görevinde bulunmaktadır [1].

Sonuç:

Ortaöğretimdeki dilbilgisi sorunlarımız kuşkusuz yalnız bunlar değildir. Daha birçokları vardır.Dilimizin gramerini daha pratik ve sağlam temellere dayanan bir duruma getirebilmek, karışıklıklardan kurtarmak için Türk Dili dergisinde tartışma açılmalıdır. Tartışmalar sonunda Türk Dil Kurumunun toplayacağı bir kurulda gramerimiz yeni baştan ele alınmalı ve İmlâ Kılavuzu gibi bir de "Dilbilgisi Kılavuzu" yayınlanmalıdır. Okullar için kitap yazacak olan yazarlar, kitaplarını bu kılavuza göre yazmalıdırlar. Kuruldan önce Türk Dil Kurumu, dilbilgisi kılavuzunun taslağım bir ilim kuruluna hazırlattırabilir.

Böylece Batılıların bile çok beğendiği dilimiz okullarda sevilir duruma gelecek, öğrenciler dilbilgisinden korkmayacak, güzel yazma ye söz söyleme sanatının kurallarım daha, iyi ve daha kolay olarak öğreneceklerdir.

Dipnot:

[1] -ki eki kimi sözcüklere doğrudan doğruya da ulanabilir: dün-kü, bugün-kü, demin-ki, sonra-ki, şimdi-ki, önce-ki gibi. Bu sözcüklerin de zamir ve sıfat görevleri vardır.

Türk Dili, C.20, S.216, Eylül 1969, s.746-751

3.121.ÇAĞIMIZDA DİL ÖĞRETİMİNDE YENİLİKLER LİNGUİSTİK METOD

Rengin Ufuk SARIER
Eğitim Fakültesinde Öğretim Görevlisi

Yabancı bir dili iyi ve hatasız öğrenmenin başlı başına bir şans ve tanrı lûtfu veya kabiliyet olarak telâkki edildiği devir artık geçmiştir. Bugüne kadar dil öğretiminde kullanılmış olan Çeviri, Aktif veya Direkt Metodlarda iyi bir kulak ve uzun bir zamana ihtiyaç duyulduğundan bu konuda teknolojik feza asrına ayak uydurmak biraz zor olmuştur. Göze ve kulağa hitabeden, bilimsel sonuçlara dayanan linguistik metod işte bu nedenlerden uygulanmıya başlanmış ve iyi neticeler alındığı görülmüştür.

Bir yabancı dili en doğru, ilmî ve en çabuk olarak öğretmeyi amaç edinmiş olan linguistik metod ana dil ile öğretilen dilin bilimsel yönden mukayesesini hedef tutmaktadır. Her iki dilin ses yapısı "phonology", kelime yapısı "morphology", ve cümle yapısı "syntax"nın incelenmesini gerektiren bu metod, işlemin neticesinde elde edilen farkların üzerinde durmakta ve müşterek olan hususlarla boşuna vakit harcamamaktadır.

Ana dil'de karşılığı olmıyan sesler zor geleceğinden ilk zamanlarda bu seslerin nasıl çıkarılacağı öğretilmekte, tek kelime ve kısa cümleler tekrar edilmektedir. Amaç kelimelerin teker teker doğru söylenişini öğretmektir. Zor gelen sesi kapsamına alan kelimeler, daha uzun cümleler içinde kullanıldıkça güçlük azalmaktadır.

Konuşmanın hâtasız olması aynı zamanda vurguların ve ses tonunun "intonation"da doğru olmasına bağlıdır.

Amaç; dinleme, konuşma, okuma ve yazma yeteneğinin geliştirilmesidir. Cümle yapısı eskiden olduğu gibi analiz veya tercüme yoluyla değil de çocuğun ana dilini öğrenmesindeki benzetme "analogy":

$$\frac{\text{çocuk}}{\text{çocuklar}} = \frac{\text{okul}}{\text{okullar}}$$

ve yerleştirme "Substitution Drills" araştırmaları: Geldiğim gördüm.

Yaptığını

Okuduğunu

Gittiğini

ile öğretilir. Gramer açıklamaları ve özetler ileri seviyedeki öğrencilerle yapılır, çünkü gördükleri örneklerden artık dedüktif ve endüktif metodlarla neticelere varmağa veya sonuçlara göre örnekler bulmağa hazır olurlar.

Yabancı bir ülkeye yeni gelmiş bir baba ile çocuğunu gözlediğimizde, küçüğün yeni dili kolayca öğrenmesine karşılık babanın başlangıçta bir hayli güçlük çektiğini görüyoruz. Bunun sebepleri arasında dil öğrenme kabiliyetinin küçük çocuklarda daha fazla olmasına değinilebilir. Bu, bir dereceye kadar doğrudur. Nedeni ise çocuğun dil alışkanlıklarının büyük bir insanınki gibi henüz iyice yerleşmemiş olmasıdır. Bu sebeple yeni kalıpları kolayca öğrenir ve kullanmaktan da hoşlanır. Babanın o zamana kadar elde etmiş olduğu dil alışkanlıklarını hemen değiştirmesi zordur. Bu nedenle yetişkinin dil öğrenirken daha çok ve biraz da farklı tarzda çalışması gerekir. Modern dil öğretim metodu, öğrencinin yabancı bir dil öğrenirken kendi ana dil alışkanlıklarının ortaya çıkardığı güçlükler üzerinde dikkatle durmaktadır. Kendi dilinde olmıyan sesleri fert iyi işitemiyeceğinden, doğru telâffuz etmesi kendinden beklenemez. Bunun için dil öğretiminde ilk adım öğrenciyi dinlemeğe ve anlatmağa alıştırmak olmalıdır. Her iki dilde mevcut olan sesler üzerinde olacaktır. Zira, amaç kısa ve doğru, bilimsel yolla dili öğretmektir.

Öğretmen her iki dili de nekadar iyi bilirse netice de okadar başarılı olmaktadır.

Gramer ise tıpkı ana dilde olduğu gibi tecrübe neticesinde öğrenilir. Temel cümleler örnek olarak alınır ve verilen kelime veya kelime grupları bu temel cümle içine yerleştirilir. Bu tip bir çalışma ile o dilde kullanılan veya kullanılmıyan hususlar da anlaşılır. Gramer de zaten bu bilgidir.

Mesele dil öğretimine ayrılan zamanın etkin bir şekilde kullanılması olduğundan amaç, metod ve araç sorunlarının iyi planlanması gerekmektedir.

Temel cümlelerin bellenmesi çok önemlidir. Değişik kelime ve gramer kalıpları yerleştirilmek suretiyle yeni anlamlar kurmağa yarıyan bu temel cümlelerin, tesbit edilmiş formülleri sayesinde bugün makine bir dilden diğer bir dile kolayca tercüme yapmaktadır.

Laboratuvar çalışmaları sınıfta yapılan işlemin bir tekrarı özelliğindedir; ve öğrenciye dinleme ve konuşma yeteneğini kazandırır. Konuşma lisanındaki gelişme esnasında okuma ve yazma yetenekleri de gelişir.

Günümüzde yabancı dil öğretiminin yetersizliğinden söz edilmektedir. Bunun başlıca nedeni metodun yanlışlığındandır. Çabalan doğru ve verimli yolda kullanmak şarttır. Gerçek bir randıman almak ancak bu şekilde mümkün olacaktır.

Yapıcı ve yaratıcı insanın yetiştirilmesi hususunda köklü, olumlu değişiklikler yapılması gerekmektedir.

Öğretmen eksiği var diye, öğretmen açığını kapatalım diye her önümüze geleni dil öğretmeni yapmak hatadır. Memleketin çabuk kalkınmasında öğretmenden istenilen randımanın alınabilmesi için her şeyden önce, eğitime, eğitimciye ve öğretmene gereken önemin verilmesi ve şartların sağlanması gereklidir.

Yarının "Büyük Türkiye'sini" geliştirmek dil öğretimine bugünkünden çok daha fazla önem vermekle mümkün olacaktır.

Yabancı dil öğretmek isteyen herkesin linguistik alanında yetiştirilmesi ve kendisinin de faal bir araştırıcı olması gerekecektir. Zira, dilin nasıl meydana geldiğini ve o dili öğrenenlerin neden böyle davrandıklarını bilmesi önemlidir.

Linguistik bilgisi, neyin öğretilmesi lâzım geldiğini, hangi önem sırasına göre öğretileceğini, öğrenim projesinde mevcut güçlükleri de gösterir. Bu da ana dil ile öğretilen yabancı dilin objektif bir analizi yardımıyle ve her iki dili mukayese etmek suretiyle yapılır. İlerde bu bilimsel sonuçlar linguistlerin devamlı çalışmaları neticesinde dil öğretmeninin önünde hazır olacağından kendisinin bu neticeleri ve bunların uygulanmasını iyi bilmesi gerekecektir.

En büyük engellerin bilhassa başta yenilmesi lâzım geldiğinden, sınıf seviyesi alçaldığı nisbette dil öğreniminin "dil ilmi" denilen linguistik bilgisinin de o derecede fazla olması icap edeceği bir gerçektir.

Bugünün dil öğretmeninde aranacak hususlar:

1. Linguistik bilgisi
2. Dil ehliyeti "Her iki dilde de"

3. Disiplinli çalışma yeteneği
4. Bu şekilde dil öğretiminin akademik bir çalışma olarak nitelendirilmesi
5. Bugünkü teknik imkânların dil öğretimi için temin ettikleri rasyonel kaynak ve ortamları inceleme ve kullanma arzusu
6. Dilin boşlukta, kültürün yaşıyan akıcılığından uzak bir şekilde öğrenilemiyeceği hakikatinin eğitimciler, linguistler, filologlar ve dil öğretmenleri tarafından bilinmesi ve kabulü
7. Dil öğretiminin dünya sulh ve beraberliğine hizmetinin benimsenmesi

Yapıları linguistik araştırmalar neticesinde Türkler için zor gelen sesler tesbit edilmiştir. Örneğin: bütün v sesleri: very, every, give

e sesi: get, dead

n sesi: thing, singer

e, i seslerinden önce gelen k, g sesleri: grill, grace, kitchea, kept

sondaki c sesi: judge, large

w-v sesleri: will, away; wine-vine

baş ve sondaki iki veya üç sessiz harfin yan-yana gelişi: gimmer, street, breathes, grasps

Spektrogrem'de "Enterasan değil mi?" sözünün iki dilde farklı şekillerinde görüldüğü gibi Türkçe'nin "değil mi?" sözündeki yükselen ton alışkanlığı İngilizce'nin "isn't it" cümlesindeki alçalan ton yerine kullanılmak istenir ki bu üzerinde durulması lâzım gelen bir noktadır. -231- kalıbı düz cümlelerde en çok kullanılan ölçü olduğundan yükselen ton'dan önce üzerinde çalışılması gerekmektedir.

Türkçe'de gramatik ilişkilerin ek ve takılarla belirtilmesine karşılık İngilizce'de kelime düzeni ve yardımcı kelimeler aynı vazifeyi görürler:

(I could not hear) (what) **(you said)** (Ne) **(söyle-diğ-in-iz-i)** *(işit-e-me-di-m)*

İngilizce'de cümle öğelerinin diziliş sırası genel olarak:

Etken cümle :

Özne + Fiil + Tümleç + Zarf

John met my mother yesterday.

Türkçe'ninki ise:

Etken cümle :

Özne + Zarf + Tümleç + Fiil dir.

John dün anneme rasladı.

Edilgen cümle :

Özne + be + Fiil -en + (by + X)

Such books are read very widely.

Özne + (X tarafından) + Fiil -{(i) (1)} - ZT
(n)

Böyle kitaplar çok okunuyor.

İki dildeki farklı hususları bilip ortak noktalarda zaman harcamamak teknolojik eğilimli çağımıza ayak uydurmamızı ve bazı ülkelerin neden bizden daha ileri olduklarım anlamamızı ve onlara yetişmemizi sağlıyacaktır.

Çocuğa Yabancı Dil Ne Zaman Öğretilmelidir?

Dil, düşünce ve duygulan bildirmek için insan sesiyle kurulan bir işaretler sistemi olduğundan çocuğun zihni gelişmesi hakkındaki bilgimizin çoğu, onun kullandığı bu sistem üzerinde yapılan gözlemler vasıtasıyla elde edilmiştir. Bu konu için de tek ve iki dil konuşan çocuklar doğal şartlar içinde gözlenmiş ve aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

Yalnız ana dili ile konuşan çocuk işittiği kelimeleri tekrarlıyor, hece ve sesleri taklit etmeği seviyor. Ana dilden başka bir lisan daha konuşanı ise ana dilde söyleneni anlıyor fakat tekrarı daha az ve tekrarlama oranı yüzde 4'e karşı yüzde 1 oluyor. Birincisi herkese ne yapmakta olduğunu bildirmek ihtiyacını duyuyor ve sık sık konuşuyor. İkincisinde ise monologlar daha az, yüzde 5'e karşı yüzde üç oranında görülüyor. Uygun bilginin bütün kullanılan sözlere oranı yüzde 10'a karşı, yüzde 5; kavgacılık, kendi üstünlüğünü belirtme ve alay grubuna giren cümlelerin oranı yüzde 9'a karşı yüzde 5: sorulan "niçin"ler 60'a karşı 25 olarak çıkıyor. Cümle başına ortalama kelime sayısı da 4.4'e karşı 2.l'dir.

Bütün dil fonksiyonlarının gözlemi neticesinde tek dil konuşan çocuğun daha olumlu, toplumsal ve iş birliğine daha uygun olduğu görülmektedir. Münakaşacıdır, sözle elde edemediğini kuvvet zoruyla elde etmektedir. İki dil konuşanı ise daima

kendisini müdafaa ve kaçma yolunu tercih ediyor ve oyuncaklar arasında en çok müzikli kutuya ilgi duyuyor.

Yabancı dil öğretimi için de lüzumlu olan bilinçli, devamlı ve sabit dikkat ancak 7 yaşından sonra görülmektedir. Ayrıca çocuğun zihinsel araştırmalar yönünden egosantrik kaldığı ve düşünmenin toplumsallaşmasının 7 yaşında başladığı da tesbit edilmiştir. İş birliği, hakikî münakaşa merhalesi, mantık devri, fikirlerin birleştirilmesi, sistemleştirme, ve çağrışım hep 7 yaşından sonra görülüyor. Sözlerde düzen endişesi de ancak okul çağında başlıyor. Okul öncesinde egosantrizm neticesi olarak herbiri hakikatte yalnız kendisi için düşündüğünden birbirleriyle anlaşmaları güç ve eksik oluyor. Tam manasıyla kavrama okul çağında başlıyor. Düşüncesini objektif bir tarzda anlatmak ve başkasını anlamak hususunda yapılan mücadelenin ancak 7 yaşından sonra ortaya çıktığı da tesbit edilmiştir.

Okul çağı öncesi çocuğun her iki dile kendini uydurmak zorunluluğunda kalması keyfiyeti de çocuğun bu dillerden biri veya diğerindeki ilerlemesini bir müddet için engelliyebilmektedir. Bu durum ilerde, çocuğun dil bilgisindeki gelişmesi ve fikrî sahadaki ilerlemesi bakımından bazı güçlükler yarattığı gibi bu çocuğun arkadaşları tarafından yabancı sayıldığı, kendisiyle eğlenildiği veya toplum dışı bırakıldığı da görülmüştür.

Yapılan bütün araştırmalar öğrenim faaliyetlerinin ancak çocuk buna, hazır olduğu zaman başarılı neticeler vereceğini gösterdiğinden yabancı dil öğretimi konusunda da çocukların hazırlığı ile ilgili bilimsel araştırmalardan elde edilen sonuçların bilinmesi ve uygulanması gerekmektedir. Zira, çocuk büyüme ve gelişimi üzerinde yapılan araştırmalar neticesinde dil öğretimi ve eğitimi için birçok yeni buluşlar ortaya çıkmıştır.

Çocuğun gelişme yönünden öğrenmeğe hazır oluşu kadar kendinde öğrenme isteğinin de uyandırılması gerekir. Dil öğretim metodu bu isteği, çocuğun öğrenme ve gelişme devrelerini göz önüne alarak yerine getirebildiği takdirde başarı kazanmış olacaktır.

Öğretimin ancak iyi bir eğitim anlayışı ile mümkün olabileceği ve bu suretle çocuğun iyi tanınabileceği ve yetiştirilebileceği unutulmamalıdır. Modern çağa uygun bir meslek formasyonuna göre yetiştirilen ve iyi bir çocukluk ve gençlik psikolojisi ile metod bilgisini almış olarak meslek hayatına atılan dil öğretmeni gerçek bir eğitimci anlayışına ulaşabilir ve mesleğinde etkili bir başarı kazanabilir.

Yabancı dil öğretiminin yüzde kırkını dinleme
otuzunu konuşma
yirmisini okuma
onunu yazma teşkil eder.

Halbuki çocuk ancak 7 yaşına kadar içinde bulunduğu toplumla anlaşma için hazırlık süresini tamamlar. Önceleri etrafındakilerin ne demek istediğini anlar, onları taklideder, zamanla işaretler yerine büyükler gibi fakat daha basit cümlelerle 7 yaşına doğru da her türlü cümle şeklini kullanarak meramını anlatmağa çalışır. Okula başladıktan sonra da anlaşmanın yazılı şekline ve okuma safhasına geçer.

Küçük çocuğun zihnî meşguliyeti kendisini en çok ilgilendiren şeyler üzerindedir. Düşüncelerini yetişkinlerin kullandığı sözlerle anlatabilecek bir dil yeteneğinden, bilgi ve tecrübe hazinesinden yoksundur. Dikkatini uzun süre bir noktada toplıyamaz. Olaylar arasında rasyonel bir bağ kurma kapasitesi zayıftır.

11 yaşına kadar çocuk toplumla anlaşmalarında ihtiyacı olan okuma, yazma, kendisine yetecek kadar hesap ve sosyal bilimler bilgisi elde etmiş olur. Artık ikinci bir dili de zevkle öğrenmeğe ve takip etmeğe hazırdır, çocuğun okuldaki çalışmalarını aksatmamak için doğuştan itibaren okul dilini evde de kullanan ve evdeki müşterek dilden mümkün olduğu kadar fedakârlık eden birçok aileler tesbit edilmiştir. Ayrıca, çocuğun güzel konuşulup yazılan ikinci bir dille temas halinde bulunması bugünkü şartlar altında pek kolay olmamaktadır. Zamansız iki dil zorunluğu, daha önce de belirtildiği gibi çocuğun dil bilgisindeki gelişmesi bakımından, birçok güçlükler yaratacak ve çocuğu da iki dile birden uyabilmek için özel bir çaba sarfetmek zorunda bırakacaktır. Bu durum da şüphesiz onun normal gelişim ve eğitimini etkiliyecektir.

Audio-lingual-visual yani kulağa, dil ve göze hitabeden dil öğretim metodu için gerekli olan laboratuvar, projeksiyon, radyo, televizyon, sinema makinesi vs. gibi modern dil öğretim araçlarının kolaylıkla kullanılabilmesi ve arzu edilen randımanın sağlanması da ancak 11 yaşından sonra mümkün olmaktadır.

7-11 yaş arasındaki devrede şiir ve şarkılarla çocuklarda yabancı dili öğrenme arzusu uyandıracak hazırlık çalışmaları yapmak faydalıdır. Böylece ilerde yapılacak dedüktif ve endüktif uygulamalara gerekli malzeme yavaş yavaş temin edilmiş olur.

Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, C.2, S.1-4, 1969, s.55-63

3.122. ANADİLİ OLARAK TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİNE TARİHSEL BİR BAKIŞ

Beşir GÖĞÜŞ

Her ulusun kendi dilini yeni kuşaklarına öğretmesi, varlığını korumak, kültürünü yüceltmek yolunda önemli bir yer alır. Denebilir ki bu konudaki çabası, ulusun uygarlık ve ulusal bilinç derecesini gösterir. Bugün anadiline büyük bir sevgi ile sarılıp onu, kendi temelleri üzerinde geliştirerek çağdaş uygarlık dilleri düzeyine getirmeğe çalışan ulusumuzun, geçmişte dilini öğretmek konusundaki anlayış ve etkinliklerine, bu yazı ile bir göz atıyoruz.

Anadili öğretimi, tarihimizde üç evre gösterir: 1. Medreselerin kuruluşundan Tanzimat çağına kadar, 2. Tanzimat ve Meşrutiyet çağı, 3. Cumhuriyet çağı

MEDRESELERDE VE SIBYAN OKULLARINDA

Türklerin İslâmlıktan önceki uygarlıklarında eğitim, kurumlaşmış değildi, yaygındı; yeni kuşaklar, bilgiyi bir okulda değil, toplum içinde kazanırlardı. Anadili de böyle öğrenilirdi.

İslâm uygarlığı içindeki Türk toplumlarında eğitim kurumu, medrese (ders okutulan yer) oldu. İlk medrese, Selçuklu veziri Nizam'ül Mülk tarafından, 1065 tarihinde Bağdat'ta açılmıştı. Osmanlılarda da ilk medreseyi 1331 yılı, İznik'te Orhan Gazi kurdu. Amacı İslâm dinini ve bundan çıkan temel bilimleri öğretmek olan bu eğitim kurumu, bir Türk kuruluşu olduğu halde, Türkçeyi bir öğretim konusu olarak almamıştı. Yaşa ve önceki öğrenim durumuna bakılmadan öğrenci alınan bu kurumların ilk basamağı olan iptida-i hariç sınıflarında, yalnız sıbyan okullarında okuma öğrenmemiş öğrencilere, arap alfabesine göre okuma ve yazma öğretilirdi. Bu konuda, bundan başka bir öğretim etkinliği yoktu.

Medreseler öğretime, önceleri Arapça ile başlamışsa da, XV. yy. dan sonra, ders kitaplarının ve kaynak kitapların Türkçeye çevrilmesi ya da Türkçe yazılmasıyle, öğretim dili Türkçeye dönmüştü. Medreselerin bir makamca onanmış, sağlam bir programları yoktu; okutulan dersler gelenekle bir program niteliği kazanmıştı. "Lisanî ilimler" adı altında Arapça nahiv, lügat beyan, edep (edebiyat) gösterilirdi. Sonraları

programlara Farsça da girdi. 1909'da medrese programlan ıslah edilip de "fünun-u hazıra" dersleri konurken, programlarda "Osmanlı sarfi, nahiv ve belâgat, yazı, imlâ ve kitabet" dersleri de yer aldı. 1923'te ise Ankara'da Şer'iye Vekâletinin medreseler için hazırladığı programa Türk edebiyatı bile konmuştu.

Medreselerde Türkçenin bir öğretim konusu olarak ele alınmamasının çeşitli nedenleri vardı: Türkçe, Türk halkı için öğrenim gerekmeden anlaşılan bir dildi. Bilim dili değildi. Arapça ise, önce Kur'an dili idi; Kur'an'ı anlamak için bu dili öğrenmek gerekti. Din ya da başka bilim konularında hemen bütün kitaplar Arapça yazılmıştı; hatta Türklerden yetişmiş bilginler bile eserlerini Arapça yazarlardı. Bu nedenlerle Arapça, medreselerde baş köşeyi aldı.

Şu da var ki, medreseler, Türk edebiyatına, dolayısıyle yardım eden kuramlardan biri oldu, Medreselerde Arapça, Farsça ve bu dillerin edebiyatları öğretilirdi. Bu iki edebiyat, medrese yoluyle Türk edebiyatı üzerinde pek büyük bir etki yaptı. Türkçe edebiyat, medresede bir ders konusu olmamakla birlikte, gerek öğretmenleri, gerek öğrencileri arasında yaygın bir merak ve etkinlikti. Divan edebiyatı, aslında bir yüksek sınıf edebiyatı idi; bu sınıf içinde de edebiyat merakını yaşatıp sürdürecek bir kültür ve etkinlik yaşardı. Eski kültürümüzde hoca olsun, kadı olsun okumuş adam, manzum bir tarih, bir taşlama, övgü, muamma vb.'ni yazabilen kimse demekti. Şairlerimizin hemen hepsi, temel olarak medrese öğrenimi görmüş insanlardı.

Okuma-yazma sıbyan (sabi kelimesinin çoğulu: çocuklar) okullarında (halk arasındaki adı "mahalle mektebi") öğretilirdi. Camilerin içindeki küçük hücrelerde ya da medreselere bağlı olarak, kız ve erkekler için, bazan yalnız kızlar için açılan sıbyan okullarına 4-7 yaşındaki çocuklar alınırdı. Öğretmenlerinin medrese bitirmiş olmalarına bakılmaz, Kur'an ve bazı din kitaplarım okuyabilmeleri yeter bulunurdu. Bu okulların da programları yoktu. II. Bayezit, kendi adına yaptırdığı camide açtığı sıbyan okulunun vakfiyesinde: ".... muallim ve halife talim-i Kelâm-ı Kadim ve Kur'an-ı azim ederler"' diyor. Amaç, Kur'an okumayı, imanın temellerini ve ibadet şekillerini öğretmekti.

Sıbyan okullarında "hemen okumaya geçilmez, çağın padişahı, büyükleri için dualar, ayrıca ilâhiler öğretilirdi. Sonra "Supara" (Farsça sipare: Kur'an cüzü) denilen bir elifba (alfabe) kitabından okumaya başlanırdı. Öğretilen alfabe, Arap alfabesiydi;

Türkçedeki p, ç, ğ seslerini gösteren ,چ ,ك harflerini kapsamazdı. Okumada bireşim (synthese) yöntemi uygulanırdı. (Bu yöntemde önce harfler öğretilir, sonra heceler yaptırılır, sonra da kelimeler, cümleler.) Harflerin öğretilmesinde bazı benzetmelere baş vurulur ve bunlar tekerleme şeklinde ezberletilirdi:

ب tekne gibi,

ت ona benzer.

ط tavşan kulaklı

ظ ona benzer

ن çomak gibi

çanak gibi... Hem de harfler, okuyup yazma öğrenmede büyük kolaylığı olduğu halde, sesleriyle değil, isimleriyle öğretilirdi; me yerine mim, ne yerine nun, ka yerine kaf gibi. Harflerin harekelerle (esre, üstün, ötre) okunmasına ancak 1846'da başlanmıştı.

Harfler alfabe sırasıyle, iyice ezberletildikten sonra harekelerle okunuşuna geçilirdi: Elif üstün e, be esre bi, te ötre tü... gibi. Bundan sonra da heceler yapılırdı: elif üstün e, nun: en. Kef ötre kü, be: küb... gibi. Hecelerin anlamsız oluşu, bu nedenle çocuklarda ilgi uyandırmayacağı ve güç öğrenme sonucu doğuracağı düşünülmezdi. Ayrıca, harften kelimeye ve cümleye giden bir öğretim yönteminin, bu yaşta her şeyi bütün olarak görüp kavrayan, elemanlara inemeyen çocuk psikolojisine aykırı düştüğü de bilinmezdi.

Sıbyan okullarında, "kayıt ve kabul zamanı" olmadığı ve her gelen çocuk okula alındığı için, hoca her çocuğa bireysel bir öğretim uygulardı; okumayı öğrenen çocuğa yazı göstermeye başlardı. Ama bu sözden, bütün öğrencilerin yazı öğrendikleri anlamı çıkarılmasın. Müslüman bir toplumda amaç, ibadet için Kur'an okuyabilmek olduğundan dolayı, yazıya önem verilmezdi. O günkü toplum ortamında yazının pek gereksinilmediğini de hatırlatmamız yerinde olur. Aslında belli bir öğretim süresi de olmayan bu okullardan birçok öğrenciler, okumayı öğrendikten sonra ayrılırlardı. Eski toplumumuzda okuyup da yazamayan pek çok insan bulunmasının nedeni budur. Hangi öğrencinin yazıya başlayacak bir düzeye eriştiğini hoca kararlaştırırdı. Okuma gibi, yazma öğretmek için de harflerden başlatılırdı. Yazı öğretirken uygulanan bu bireşim

yönteminin sakıncaları da bilinmezdi. Yazı için kullanılan en eski aracın taş tahta ile, bunun üzerinde iz bırakabilen, kül rengi bir kalem (ya da ince tebeşir) olduğunu sanıyoruz. Öğrenci bu tahta üzerine yazar yazar silerdi. Kâğıt, sıbyan okullarına çok sonra girmiştir. "Çifte aharlı (ak cilâlı)" denen bu kâğıtlara öğrenci yazı yazdıktan sonra kâğıdı yıkar, kurutur, sonra mühre ile parlatarak tekrar kullanırdı.

Sıbyan okulları, memlekette en yaygın eğitim kurumlarıydı. Halkımızın pek büyük çoğunluğu eğitimi bunlardan alıyordu. Bu nedenle sıbyan okullarının düzeltilmesi için II. Mahmut zamanında [1] bazı hareketler görüldü. Bizim konumuz yalnız anadili öğretimi tarihçesi olduğu için bu hareketleri anlatmayacağız. II. Mahmut zamanında, sıbyan okulları küçük, büyük diye ikiye ayrılmıştı. Küçüklerde yalnız Kur'an öğretilecekti. ("Sınıf-ı Sanî" adını alan büyükler için bakınız: Rüştiyeler)

1848'de hocalara gönderilen bir "talimat"ta, bu okullarda yazı öğretimine önem verilmesi istenmiş, okullara taş tahta ve divit gönderileceği de belirtilmişti. 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesinin "Mekâtib-i Sıbyaniye" bölümünde, Türkçe programı için "Usul-ü cedide vechile elifba, yazı talimi" deniyordu, (bkz. s. 130).

Devletin, sıbyan okullarını bunlara benzer düzeltme hareketleri, daha çok İstanbul ve çevresinde etki gösterdi. Sıbyan okulları, 1924 tarihinde "Tevhid-i Tedrisat Kanunu" çıkarılıp da medreselerle birlikte kaldırılıncaya kadar, medrese etkisinde, hemen hemen yalnız Kur'an okumayı öğretmek amacıyle çalıştı.

* * *

Bu evrede öğretime "ümmetçilik" ülküsü kılavuzluk ediyordu. Bu nedenle, İslâm, dininin kaynağı olan Arapça, Türkçeyi gölgede bırakmıştı.

Türkçenin medrese ve sıbyan okullarında bir öğretim konusu olarak gereği gibi yer almayışı, dilimiz üzerinde olumsuz sonuçlar doğurmuştur: Türkçenin seslerini kapsayan bir alfabe öğretilmemiştir; kelimelerin yazımı (imlâsı) da gösterilmemiştir. Bu nedenle dilde imlâ birliği doğmamıştır. Dilin bir bilim konusu olarak ele alınmamasından dolayı kuralları saptanamamış, kelimeleri toplanıp anlamlan incelikleriyle belirtilmemiştir. Bunun sonucu olarak Türkçe'nin zenginlikleri tanınamamıştır. Ayrıca, Türkçe, öğretim kurumlarında yer alan bir konu değeriyle işlenip geliştirilememiş, bilim dili olmak için gerekli nitelikleri kazanamamış,

zenginleşmemiştir. Edebiyatta ise yazarların kişisel zevklerine, fantezilerine göre, yabancı kelimelerle dolu, süslü bir dil olmuştur; bir düşünce, duygu dili olamamıştır; A. Hamdi Tanpınar'ın dediği gibi: "Eski nesirde üslûp da teşekkül edememiştir [2]". Sonraki kuşaklar Türkçeyi bu durumundan kurtarıp arılığına götürmek için çalışmak zorunda kalmışlardır. Bütün bu sonuçlardan daha kötüsü, aydınımızda anadili sevgisi doğmamıştır; onu yetersiz, fakir ve kaba bulmuştur.

TANZİMAT ÇAĞI VE SONRASI

II. Mahmut zamanında, toplumda birçok "ıslahat" yapılmış, yeni devlet örgütleri kurulmuştu. Yeni örgütlerin çalışması, merkezden emirler verilmesini gerektiriyordu. Bu da, devlet örgütünün daha çok merkezîleşmesi sonucunu doğurdu. Devlet örgütünde, yazı yazmayı bilen yeni memurlara ve, konumuz bakımından daha önemlisi, yeni bir yazışma diline gereklik duyuldu.

Yeni memurun devlet yönetimi yazışmasında kullandığı dil, eski münşinin kendi zevki ve hayaline göre süslediği nesir olmayacaktı; kanun, emir, yönerge biçiminde bir düşünce anlatacak bir nesir olacaktı. A. Hamdi Tanpınar, yukarıda andığımız eserinde, II. Mahmut çağı için şöyle diyor: "Devletin, içinde bulunduğu siyasî güçlük, zaman zaman olsa bile hükümeti kamu oyundan destek istemeye götürüyordu... Islahat işinin, bu desteğe ne kadar derinden muhtaç olduğunu anlayan hükümet sık sık beyannameler ve fermanlarla halka baş vuruyordu. Böylece ayıklanmış, kolay anlaşılır bir yazı tarzına gittikçe daha fazla ihtiyaç görülüyordu. Bu devirde Bab-ı Ali memuriyetlerinde yapılan terfilerde hemen daima sade, etraflı, açık bir ifade tarzı üstünlük olarak aranıyordu." (say. 78).

Daha sonraları, özellikle gazete ve dergilerin kullandığı dil, halka bir düşünce anlatmak, bir bilgi vermek amacıyle sadeleşmek zorunda kaldı. Dil artık, devlet yönetiminde daha genişleyen bir önem kazanmış, toplumda ise halka kendi sorunlarını bildirmek, ayrıca bilgi vermek görevini almıştı. Okullara da girmesi, çeşitli yönleri ve görevleriyle öğretilmesi çok tabiî bir sonuçtu.

Tanzimat çağında Türkçe bu nedenlerle önem kazandı. Türkçenin öğrenilmesi gerektiği inancı doğdu.

Daha önceleri, sıbyan okulunu bitirenlerden memur olmak isteyenler, dairelere "şakirt" adıyle girerler, "halife" denen memurların yanında yetişirlerdi. Yukarıda açıklanan nedenlerle bu yetişme yöntemi yetersiz görüldü. Daha I. Abdülhamit zamanında, Bahçekapı'da bir memur okulu açılmıştı (1781); programı kesin olarak bilinmemekle birlikte, buradaki öğrencilerin doğru yazı yazabilmek için Arapça, Farsça kavaitle, Türkçe inşa örnekleri gördükleri sanılabilir. II. Mahmut zamanında ise, 11 şubat 1839 tarihli layiha ile "Mekteb-i Maarif-i Adliye" açıldı; amaç Bab-ı Âli ve Bab-ı Defteri'ye "vazifenin ehli" adam yetiştirmekti. Bu okul için ayrı bir program düzenlenmemişse de, emirnamede "sülüs, divanî, rik'a yazıları, fenn-i inşa, siyakat (malî işlemlerde kullanılan bir yazı şekli), kara cümle (matematikte dört işlem) sarf ve nahiv dersleri, Vehbi'nin Tuhfesi, Gülüstan tercümesi ve Mizan'ül-Edep gibi eserleri" okutacak öğretmenler tayini isteniyordu.

1849'da, Bezmialem Valide Sultan tarafından "Dar'ül Maarif" açıldı. Bu okul "Mekâtib-i rüşdiyelere mahsus ulûm ve fünun ve marifet talim ve taallüm olunmak..." ve Darülfününa öğrenci yetiştirilmek amacıyle açılmıştı. "İmlâ ve inşa tahsiline hasr-ı evkat ettirilmesi", programının özelliklerindendi. Fermanda, dairelere yalnız bu okulla Mekteb-i Maarif-i Adliyeyi bitirmiş olanların ataması da belirtiliyordu. (Takvim-i Vekayi, 1849)

Yine devlet memuru yetiştirmek amacıyle 1862'de Mekteb-i Aklam (sonraki adı Makrec-i Aklam) açıldı. Programında inşa, rik'a (eski harflerin el yazısı şekli), özellikle yer alıyordu. Okulun 1875 tarihli programında ise Türkçe imlâ ve inşa, 2. ve 3. sınıflarında Türkçe inşa okutuluyordu. (Bu okul 1876'ya kadar sürdü).

Ortaöğretim Kurumlarının Doğuşu: Rüştiyeler

Daha önce açıldığım belirttiğimiz memur okullarım orta dereceli okullar, üstelik orta dereceli meslek okulları saymamız gerektir; çünkü onlar sıbyan okullarına dayalı, üst derecede öğretim kurumları idi.

Rüştiyelerin ise eğitim tarihimizde önemli bir yeri vardır. 5 şubat 1839 tarihli Meclis-î Umur-u Nafia layihasında, fennin ilerlediği, ülkenin bu bilgilerden uzak kalamayacağı, bu nedenle "Harbiye, Bahriye, Hendese ve Tıp fenlerine mahsus" yeni

okullar açıldığı, fakat "zikrolunan mekteplere alınan şakirdanın malûmat-ı cüziyeleri yani yazı yazmağa ve doğrudan doğruya bir Türkî kitap okumağa kudretleri olmadığından, birden bire….." yeni okulların programlarıyle karşılaşınca öğrenmekte yetersiz kaldıkları belirtiliyordu. Bu nedenle sıbyan okulları iki dereceye ayrıldı. Birinci derecede Kur'an öğretilecek, sınıf-ı sani de denen ikinci derecede ise Türkçe inşa (kompozisyon), hat (yazı) ve ahlâkî, didaktik kitaplar (Vehhi tuhfesi, Nuhbe, Supha-i sıbyan, lügat, Birgivî risalesi) okutulacaktı. Sarf ve nahiv de gösterilecekti; bu dersin dil öğretiminde olgunluğa varmak için temel olduğu düşünülüyordu. Bu inançla, Fuat Paşa ile Cevdet Paşaya "Kavaid-i Türkiye" adlı bir kitap yazdırıldı.

Bu sınıfların yeni bir gereksinme sonucu doğmuş, yeni bir okul olduğu belliydi; zaten II. Mahmut da bunlara "Rüştiye" demişti. Böylece memlekette orta dereceli öğrenim kurumlan doğmuş oluyordu. 21 temmuz 1846 tarihli geçici Meclis-i Maarif kararı da okulları üçe ayırıyor, rüştiyeleri Darül-fünun'a öğrenci hazırlayan kaynaklar olarak gösteriyordu.

Rüştiyelerin açılışı, memlekette yalnız ortaöğretim derecesinde bir okulun doğması bakımından değil, layik öğretimin doğması yönünden de önemlidir. Rüştiyeler dinî amaçlarla değil, hayatın meydana çıkardığı gereklerle doğmuştur. 5 şubat 1839 tarihli lâyihada şu noktalar beliriyordu: "Ezcümle ilm-i heyet'in teshil-i seyr-ü sefaine medar olduğu... Emr-i ticaretin revaç ve kesreti.... Ulum-u riyaziyenin, umur-u harbiye ve idare-i askeriyenin hüsn-ü intizamına sebep olduğu... Hayretdih-î hükema-yı eslâf olan vapur misillû bunca umur-u garibe ve nafianm görüldüğü.... Ulûm-u mevcude-nin tevessüü ve intişarı.... Yeniden fünun-u kesirenin zuhuru cihetiyle sanayi ve hirfetin imalâtında yüsr ve suhulet hasıl olduğu.... Bilâkis cehl ve nadanî ile muttasıf oldukları halde halkın kâr ve kisplerinde usret çekecekleri... Hubb-u vatan ne olduğunu bilemiyecekleri...." Demek ki Osmanlı toplumu, değişen uygarlığı görmüş, buna uyacak adam yetiştirmek gereğini anlayarak, medrese dışında okullar açmak gerektiğine karar vermişti. Rüştiyeler, medreseler dışında genel öğretim kurumları olarak bu niteliği taşıyan ilk ortaöğretim okullarıdır [3]. (Şunu da eklemek yerinde olur ki, yukarıya bazı sözleri alman fermanda belirtilen nedenlerle yeni okullar açılması gerektiği daha XVIII. yüzyılda anlaşılmış, Hendesehane, Mühendishane, Tıphane-i Amire, Mekteb-i Harbiye açılmıştı. Bunlar medrese dışında, ilk layik okullardı.)

Yeni doğmuş olan orta dereceli okulda ana dili üzerinde bilgi ye hüner kazandırılması, bu okulların açılışındaki, yüksek okulların programlarım izleyebilmek, ticaret hayatı, resmî dairelerde yazışmalara hazırlama gibi gereklere bağlanabilir. Memleketimizde rüştiyelerden sonra idadiye, sultaniye gibi genel öğretim veren ortaöğretim kurumlarından başka, yine orta dereceli darülmualimin, sanat ve meslek okulları açılmıştır. Memleketimizde anadili öğretim" her zaman ilkokullarla orta dereceli okullarda verilmeye çalışılmış, Darülfünunun edebiyat şubesinden başka yüksek dereceli okullara sıçramamışlar [4]. (Batı memleketlerinde böyle değildir; anadili öğretimi yüksek okullarda bir ölçüde sürüp gider. Bizdeki bu durumu anadilimizin öğrenilip benimsenmesi yönünden bir eksik saymak gerektir.) Bundan dolayı Tanzimat çağındaki anadili öğretimini ilk ve orta dereceli okullarda, ayrı başlıklar altında inceleyeceğiz.

İlkokullarda

Tanzimat çağında bile gerek ilk, gerekse orta dereceli okulların belli birer programları yoktu. Ne okutulacağı, okulların açılış fermanlarında genel olarak belirtilirdi. Ancak 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi iledir ki programların saptanmasına başlandı.

Bu nizamnamede, ilkokullarda anadili programı olarak (Sıbyan okulları bölümünde de bildirdiğimiz gibi) "usul-ü cedide vechile elifba, yazı talimi" denilmektedir. "Ahlâka mütedair risail" maddesiyle de okuma dersi karşılanmak istenmiş olabilir; çünkü bu çağlarda okuma dersinden bilgi ya da ahlakî bir fayda çıkmasını beklemek genel bir kanıdır.

Programın "usul-ü cedide vechile elifba" maddesi üzerinde durmak gerekir. Batı memleketleriyle kültür yönünden ilgimiz, eğitimde bize yeni görüşler kazandırmışsa da, eğitimin en güç etkinliklerinden biri olan ilkokuma-yazma öğretimi konusunda Batı'dan henüz bir şey almış değildik. Batı'da ilkokuma öğretimine, harf yerine kelimeden başlamak gibi çözümleme yöntemine giden hareketler görülüyordu (Jacoto [1770-1804], kelimelerden harflere gitmek); fakat bunlar henüz bize girmemişti. Bizdeki hareket, o güne kadar Arap alfabesine göre yapılan öğretimden ayrılarak Türkçeye göre

bir ilkokuma kitabı yazılmasıydı; bu alfabeyi 1857'de Dr. Rüştü yazmıştı. '"Usul-ü cedide" sözünden her halde bu kitabın getirdiği yöntem anlatılmak isteniyordu.

Nuhbet'ül-Eftal adını taşıyan bu kitap, alfabeye Türkçe'deki p, ç, j seslerinin harflerini alıyor, ك harfinin verdiği g, ğ, n sesleri için de işaretli harfler gösteriyordu. Böylece, 29 harflik Arap alfabesi, Türkçe'ye göre 35 harf oluyordu. Ayrıca, (vav) harfinin o, ö, u, ü okunduğu yerleri göstermek için Fuat ve Cevdet Paşaların yazdığı Kavaid-i Türkiye'deki işaretleri de almıştı. Alfabeyi eski harflerin nesih, talik, divan ve rik'a (el yazısı) yazılarıyle, 4 tablo halinde veriyordu. Ayrıca harflerin tek, kelime başında, ortasında ve sonunda olmak üzere 140 şeklini gösteriyordu. Harfleri, harekeler ve sesli harflerle okutma ve kelime okutma alıştırmaları yaptırıyordu.

Yazmayı okuma ile birlikte yürütüyordu. Kitaba, ahlâk dersi vermek amacını güden, La Fontaine hikâyeleri gibi okuma parçaları da konmuştu. Okuma öğretmek için harflerden başlamak, okuma parçalarında ahlâk dersi vermek amacıyle seviye üstü yazılar seçmek gibi yanlışları bulunsa bile bu kitabın, o çağa göre yeni olduğu bir gerçekti.

1874'te, Meclis-i Kebir-i Maarif üyelerinden Selim Sabit, "Rehnüma-yı Muallimin" başlıklı küçük bir kitap yazdı. Selim Sabit 1868'de. Hoca Tahsin'le birlikte Darülfünun'a hoca yetiştirilmek üzere Paris'e gönderilmişti. Osmanlı İmparatorluğunda okullara sıra, yazı tahtası, harita gibi yenilikleri sokan da bu eğitimciydi. Yazdığı Rehnüma-yı Muallimin hem bir program, hem de bir öğretim metodu kitabıydı; ilkokullarda okutulan derslerin konularını veriyor, öğretim yöntemlerini gösteriyordu. İlkokuma ve yazma işine önemli bir yer ayırmıştı. Bunda da önce harfler tanıtılıyor: "Evvelâ isim ve telaffuzları yani elif, be, te... güzelce hıfzettirilip...." deniyor, '"Harekeler dahi... talim levhasında (yazı tahtası) gösterilerek isim ve sedalarıyle beraber, vaz'olunacak mahalleri... talim olunur." Sonra harekelerin, harfler üzerinde onları nasıl okuttuğu öğretiliyor; daha sonra hecelemeye geçiliyor; eskiden olduğu gibi harf ve harekelerin isimlerini söyletmek yanlış bulunuyor, doğrudan doğruya sesleri söyletiliyor: "cim esre ci" değil, "ce, i, ci" dedirtmek sağlık veriliyordu. Selim Sabit, Arap alfabesine göre ث س ص harflerininki gibi yakın seslerin çıkak (mahreç)larını da tanıtmak gerek diyordu. Çocuklara öğretilecek ilk kelimeleri heceleterek okutuyor ve bu

kelimelerin çocuk yaşantısı içinde bulunanlardan seçilmesini gerekli buluyordu. Okuma ile yazmayı birlikte yürütüyor; fakat Nuhbet'ul-Eftal'de olduğu gibi, öğrenciyi daha birinci sınıfta dört türlü yazıyla karşılaştırmıyor; sülüs, talik, divan ve rik'a yazarlarının her birini üst sınıflardan birinde öğretiyordu.

Selim Sabit, bu kitapta savunduğu yönteme göre, Elifba-yı Osmanî isimli bir kitap da yazdı. Gerek yöntemi, gerekse kitabı çocuk psikolojisine daha uygundu; çocukları daha kolay bir okumaya götürüyordu.

Artık anadili öğretimi, okul programlarında önemli bir yer almaya başlamıştı. 1868 tarihinde, Galatasaray Sultanisinin 5 sınıftan oluşmuş ilk bölümünün her sınıfında, haftada 5 saat Türkçe okutuluyordu.

İlkokullar, Maarif-i Umumiye Nizamnamesinde (1869), dört yıl olarak saptanmışsa da, 1875'te daha üç yıl olarak görülmekte idi. Bununla birlikte anadili programlarında ilerlemeler vardı. Elifba, kıraat, imlâ, kitabet, hüsn-ü bat ve sarf-ı Osmanî (kavaid-i Osmanî) gibi başlıklar altında, çalışma alanları gösterilmeye başlandı: bu derslerin konulan (müfredat) belirtildi, amaçları ve öğretim yöntemi açıklandı. Ders dağıtım çizelgelerinde anadili oldukça önemli bir toplam gösteriyordu: I. sınıfta 19, II. sınıfta, 7, III. sınıfta 7 saat. Derslerde kullanılacak kitapların adları belirtiliyordu; "Risale-i Kıraat", "Risale-i İmlâ ve Vazife" gibi. Şu da var ki programlarda med ve cezm, hemze ة ve ت gibi Arapça kelimelere özgü konular da yer alıyordu. Bunların erken, yaşlarda öğretilmesinin okumayı güçleştirdiği düşünülmüyordu. Okuma dersinden didaktik bir fayda beklenmesi henüz sürüp gidiyordu; okuma öğretmek için ya ahlâk dersi ya da bilgi veren yazılar okutuluyordu. 1875 tarihli "İptidaî Mekteplerine Mahsus Müfredat programları" nın "Kıraat" programı altındaki açıklamada: "3. yıl vilâyet ve kasabalarda "Ziraat" kitabı, kıraat olarak okutulacaktır" denmektedir. Hüsn-ü hat dersi, basık örneklerin önce noktalarla belirtilmiş şekilleri doldurulmak, sonra örneklere bakarak yazmak yoluyle yapılıyordu. "... Matbu meşkin beyazları üzerine sırasıyle karalama ve meşk ettirilecektir" deniyordu.

Şunu da belirtmek gerektir ki, bütün bu yendikler, yeni açılan ve adına "mekteb-i iptidai" denen okullarda uygulanıyordu. Eski okullar ise "Mekteb-i sıbyan" ya da "usul-ü atika mektebi" olarak adlandırılıyor ve eski durumunda sürüp gidiyordu.

1891 (1309 hicrî) yılından okul programlan, zamanın görüş ve gereklerine göre yeniden değiştirildi. Anadili programında haftalık ders saatları artırıldı; I. sınıfta, "şifahi malûmat"[5] ile birlikte 26, II. sınıfta yalnız anadili 10, III. sınıfta ise 12 saat oldu. Öğretmenlere uygulama yolları gösterildi. Tanzimat'ın ilânından 52 yıl sonra, anadili öğretiminin ilkokullarda hangi evrede bulunduğunu göstermek amacıyle bu programın kapsamını özetlemeyi faydalı bulduk:

Elifba: Harfin öğretilmesinden başlanıyor. Arap harflerinin önce ayrı, sonra bitişik şekilleri. Heceler. Kelimeler. Heceleri ayırma, imlâ ve kıraate geçiş.

Kıraat: Kitaplar "malûmat-ı iptidaiyeye mahsus bir mecmua" diye tanımlanıyor; okunacak parçaların bilgi vermesi, "incilâ-yı efkâra hizmet edecek" yazılar olması isteniyor; başka derslerin konularıyle de ilgili olmalı, yazılar kolaydan güce gitmeli, öğrenciler, "tabir ve ifadeler öğretilerek müstefit edilmeli" deniyor.

Kıraat dersinde, yazıyı önce öğretmen ağır ağır ve yüksek sesle okuyacak, sonra iyi öğrencilere okutacaktı. Kelimelerin anlamı ve bunlarla ilgili "kavaid-i lisaniye" açıklanacak, anlamın açıklanmasında "aklı kuvvetlendirme, kalbi hassas kılma" amacı güdülecekti. Okunan yazıyı öğrenciler evde kopya edeceklerdi. (Bugün gereksiz görülen bu çalışma belki de imlâya faydalı olsun diye uygulanıyordu.)

İmlâ: Bu program ve daha sonraki programlar imlâyı ayrı çalışma konusu olarak göstermişler ve 4 saata kadar zaman ayırmışlardır. Bu tutumda, Arap harfleriyle Türkçe yazmanın güçlüğü çok etkili olmuştur.

Öğrenciler harfleri okuyup yazmayı öğrendikten sonra dikte yoluyle imlâ dersine başlanacaktı. Biri yazı tahtasına kaldırılmış olarak, bütün öğrenciler birlikte yazacaklar, kelimenin yazımını bilmeyen öğrenciler tahtadakine bakarak öğreneceklerdi. Dikte bitince öğretmen bir ödevi alıp düzeltecek; tekrar tahtaya yazdıracak, öbür öğrenciler de kendi ödevlerini buna göre düzeltecekler ve sonra bir deftere geçireceklerdi.

Kavaid-i lisan-ı Osmanî: İlkokulun üçüncü sınıfında, haftada iki saat olarak gösteriliyordu. Özel isimlerden edatlara kadar bütün konular özetleniyordu. O zamanki

eğitim anlayışının, "kavait" öğretimi ile dilde olgunluğa erişileceği konusunda yanlış ve yetersiz bir inancı vardı. Onun için, kavait dersine çok erken yaşlardan başlanıyordu. Hüsn-ü hat dersinde ise, örnek bir yazının "meşk" ya da "karalama" denen mihanikî tekrarı olan yöntem sürüp gidiyordu.

Bu yılların programlarında dikkat çeken bir yön, "ezber ve inşat" çalışmalarına yer verilmemiş olmasıdır. Gerçi Nuhbet'ul-Etfal bazı beyitler almıştı; belki öğretmenler, öğrencilerine bazı manzumeler de ezberletiyorlardı. Fakat programda inşat çalışmaları yokta. Bu, edebiyatımızda henüz çocuk şiirlerinin yeteri kadar yazılmamış olmasına bağlanabilir. Bizde çocuk edebiyatı ürünleri özellikle Satî Elhusrî'nin, şairleri, yazarları bu konuda eser vermeğe çağırmasıyle belirmiştir. Böylece "Ezber ve inşat" ancak 1913 tarihli ilkokul programlarına girmiştir.

Bundan sonra, ilkokulların anadili öğretiminde en hareketli konu, ilkokuma öğretimi olarak görülür. 1909 yılında Satî Elhusrî, yine harflerin öğretilmesinden başlayarak yeni yollar gösterir. Bunlar, harfleri alfabe sırasına göre değil, çok kullanılışına göre tanıtmak, öğrenilen harflerle hemen kelime yapmak, öğretirken yazdırmak ve harfleri isimleriyle değil, sesleriyle öğretmek diye özetlenebilir.

1911 yılı Mehmet Şerif, Rehber-i Tedris isimli bir kitap yazdı. Bu kitapta ilkokuma öğreteceğimiz çocukları önce konuşturmak; bu konuşma sırasında çocukların en çok ilgilendikleri bir cümle seçmek; bundan da bir kelime alıp harflere ayırarak öğretmek öğütleniyordu. Bu da bireşimsel bir öğretim yöntemiydi.

1918 yılı Nüzhet Sabit, "Kelime Usulü ile Elifba" adlı kitabını çıkardı. Bu kitapla memleketimizde çözümsel (analytique) yönteme girilmiş oluyordu. Çocuk psikolojisinin bilimsel verilerine uygun olan bu yöntemin öğretim hayatımıza girişi önemli bir evre sayılabilir. Bu yöntemin son evresi olan "ilkokuma öğretimine cümle ile başlamak" üzerinde "Cumhuriyet Çağı" başlığı altında bilgi verilecektir.

İlkokullar 1913 tarihli "İlk Tedrisat Kanun-u Muvakkati" ile genellikle altı (Sultanilere bağlı olanlar beş) yıla çıkarıldı. Programlar, Fransız okulları örnek alınarak bilgi ve uygulama dersleriyle genişletildi. Anadili programı da yeniden yapıldı. İlkokuma, "Elifba ve Ecza-yı Şerife [Kur'an'ın cüzleri]" başlığı altında Kur'an

dersleriyle birlikte, birinci ve ikinci sınıfta öğretiliyordu. Kıraat dersleri, ezber ve inşat, tarihî temsiller çalışmalarını da kapsıyordu."Yazma çalışmaları "tahrir" adı altında 2-4. sınıflarda birer; 5-6. sınıflarda ikişer saat olarak yer alıyordu; yazı derslerinde yalnız sülüs ve rik'a gösterilecekti, imlâya ayrı saat konmuştu. Sarf ve nahiv 2-6. sınıflarda okutulacaktı; bu dersin Arapça, Farsça kurallarını da kapsayan çok yüklü bir programı vardı.

İlkokullarda bu program ve yöntemler cumhuriyet çağma kadar sürdü.

Orta Dereceli Okullar

Ortaöğretim kurumlarının II. Mahmut gününde doğduğu, bunların ya memur okulları ya da rüştiye gibi hem genel öğretim veren, hem de meslek okullarına öğrenci yetiştiren okullar olduğu daha önce açıklanmıştı. Anadili programlarının da iyi anlama ve doğru yazma gibi görevsel (fonctionnelle) bir amaç taşıdığı belirtilmişti. O zamanın basur programlan elde bulunmadığı için bu konuda daha geniş bir bilgimiz yoktur.

1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi, öğretim kurumlarını hem derecelendirmiş hem de programlarını saptamıştır. Bu nizamnameye göre, öğrenim süresi dört yıl olan (programlar 3 yıl gösteriyor) erkek rüştiyelerinde anadili "'Lisan-ı Osmanî kavaidi, İmlâ ve inşa" idi. Kız rüştiyelerinde ise ayrıca müntehabat-ı edebiye dersi vardı. [6]

1873'te rüştiye programlarını, "I. sınıfta kıraat-i Türkiye, imlâ, sülüs, rik'a, II, III. sınıflarda lisan-ı Türkî (kavait), imlâ, IV. sınıfta da ayrıca inşa" olarak görüyoruz. Bu durum 1892'ye kadar sürdü.

Maarif-i Umumiye Nizamnamesi "idadiye" adını taşıyan, rüşdiye üzerine üç yıllık bir ortaöğretim kurumunun daha kurulmasını kararlaştırmıştı; şu var ki ilk idadiye ancak 1873'te açılabildi. Nizamname, idadiyede anadili programı olarak "Mükemmel Türkçe kitabet ve inşa" derslerini göstermişti. Bunun hangi ayrıntılarla uygulandığını, elimizde ders cetvelleri ve programlar bulunmadığı için kesinlikle belirtemedik.

Bütün programların yeniden ele alınıp günün görüş ve gereklerine uydurulduğu 1890-92 yıllarında rüştiye ve idadiyelerde anadili programlan birkaç kere değiştirildi ve

geliştirildi. Rüştiyelerde anadili çalışmaları, ilkokullardaki gibi kıraat, imlâ, kitabet, kavaid-i Osmanî, hüsnü-hat olarak çeşitli yönleriyle gösterildi. Bunlar, haftalık ders programında toplam olarak I. sınıfta 8, II. sınıfta 6, III. sınıfta 6 saat tutuyordu.

İdadiyelere ise bunlara ek olarak, edebiyat ve ahlâk dersi kondu. [Edebiyat dersi 1310 (1892) tarihli programda "edebiyat ve kitabet-i resmiye" olarak, kitabet dersiyle birleştirilmiştir. (7)] Bu ders, son iki sınıfta, ikişer saat okutuluyordu.

Okuma dersi için "tehzib-i ahlâk ve nafi malumatı, müfit ve münasip hikâyatı havi bir kitap, yüzünden okutulacak" deniyordu. Okumada amaç bilgi almaktı. Anlama, inceleme çalışmaları henüz ayrıntılı bir yöntem kazanmamıştı. İmlâ dersi bazı programlarda lügat dersiyle birleştirilmişti. Anlaşıldığına göre, ezberlettirilmesi öğütlenen "lügat"lerin yazılması da, imlâ dersi ile denetlenecekti.

Son iki sınıfta okutulacak olan kitabet dersinde ise, kelimelerin anlam ve kullanılışından başlanıyordu. Sorulara önce sözlü, sonra yazılı cevaplar verdirmek; tarif, tasvir, karşılaştırma yaptırmak; dinlenmiş, yaşanmış bir olayı hikâye, ettirmek; mektup, tutanak, önerge, dilekçe gibi yazı çeşitlerini tanıtıp, yazdırmak; bunlar içinde "ıstılahat-ı resmiye, tehatup ve elkab-ı resmiye"nin öğrenilip kullanılmasına da yer, veriliyordu... "'Nesre tahvil" gibi faydasız çalışmalar olsa bile, bu program oldukça tam ve faydalı bir etkinlik sınırı çizmişti.

İdadiyelerde kitabet dersinin edebiyat ile birleştirilmiş olduğu programlarda (1892 programı), daha çok resmî yazılar gösteriliyordu: "Tezkere, tahrirat, derkenar, mazbata, lâyiha, tebrikname, resmî nutuk...." Bu yazılarda "ciddiyet, munakkahiyet, vuzuh" olması isteniyordu. Bu türler için öğrencilere örnekler gösterilir, bunlara göre yazmaları istenirdi.

Yazılar dershanede yazdırılacak, öğretmen bunları toplayıp evinde düzeltecekti. Öğrenciler iki defter tutacaklardı: Bunlardan birine örnekleri, birine de kendilerinin düzeltilmiş ödevlerini yazacaklardı.

Kavait programı çok genişti; idadiyelerin son sınıflarında bütün kavait konularının "bertafsil tekrarı" isteniyordu. Yöntem olarak, bilgilerin "amelî" olması,

"tarif ezberletilmesinden sarf-ı nazar edilip kavaidin misallerle tefhim ve izahı..." gibi ileri bir yol öğütleniyordu.

Hüsn-ü hat, rüştiye ve idadiyelerin ilk iki sınıfında görülüyordu. Programda "yalnız rik'a (el yazısı)" deniyordu; daha önceki programlardaki, kitap yazışma benzeyen ve ancak süs için kullanılan "sülüs" yazısı kaldırılmıştı.

Edebiyat dersi programında: "üslûp, sanayi-i lâfziye, maneviye, hissiye, hayaliye, fikriye..." deniyordu. Bu konuların okutulmasında daha çok talim-i Edebiyat (Recaizade Ekrem, 1882) ile Istılahat-ı Edebiye (Muallim Naci, 1889) kitaplarına dayanılıyordu. Edebiyat derslerinde Avrupa edebiyatı etkisi altında gelişmiş olan edebiyatın ürünleri de yer alıyordu. Fakat incelenen örneklerde Divan edebiyatı da henüz etkisini sürdürüyordu.

1896 yılı Maarif Nezaretine, anadili üzerinde bir kurulca hazırlanmış bir rapor verilmişti. Bunda, Türkçenin ayrı bir dil olduğu, kendine özgü kuralları bulunduğu, Türkçe kavait dersinin Arapça-Farsça kavaitle doldurularak öğrencilerin zihnini karıştırmamak gerektiği açıklanıyor ve öneriliyordu. Bu rapor, Türkçeye saygı ve onun kurallarım ayrıca öğretmek gerektiğinin belirtilmiş olması yönünden, öğretim tarihinde önemle anılmalıdır.

Orta dereceli okulların anadili programlarında II. Meşrutiyetten sonra 1910 yılma kadar önemli bir değişiklik-olmadı. Fakat Türkçülük akımı, bir yandan da dile geçmiş, edebiyatta ürünlerini vermeğe başlamıştı. Gerçi Türkçülük akımları okullardaki anadili öğretiminde Türkçecilik konusuna uzanmamıştır, ama yazarların birçokları öğretmen oldukları için yeni ürünlerin okullara ve okul kitaplarına girmesi gecikmedi. 1912 tarihli Sultaniye programlarında da: "Dil ve edebiyat değişmelerine dikkat edilmesi..." ve bu konuda öğrencilere bilgi verilmesi öğütlenmişti. Bu da okul programlarının, toplum içindeki akımlardan etkilenmekte olduğunu gösteriyor. Yine bu yıllarda çoğu Türkçülük ülküsünü benimsemiş olan öğretmenlerce okullarda anadili sevgisi ve saygısı yaratıldı. Hele sonraları memleketin düştüğü yıkıntı yıllarında, millet, vatan sevgisi anlatması yönünden edebiyat, okullarda büyük ilgi kazandı.

1911 tarihli idadiye programları bazı yenilikler getiriyordu: I. sınıf bölümünde, "ezber ve inşat" dersi için, Tanzimattan beri doğan yeni edebiyattan seçilmiş parçaların

ezberletilmesi, bunlarda uygulanmış olan edebî sanatların açıklanması isteniyordu. Bu da yeni edebiyatın okullara girdiğine ayrı bir belgedir. III. ve IV. sınıflara da edebiyat tarihi konmuştu. [8] Edebiyat tarihi bilgisine dayanak olmak üzere Divan şairlerinden metinler seçilmesi, Batı edebiyatının da tanıtılması programda yer almıştı. Tanzimatın başından beri Batı'dan yapılmış olan çeviriler, bu edebiyatın okullarda okutulmasına yardımcı olabiliyordu. 1923'te Ankara hükümeti Maarif Vekâletinin okul programları üzerine açtığı soruşturmaya (anket) Mehmet Emin Erişirgil'le Ismayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun verdikleri cevapta: "Eski idadilerde edebiyat dersi nazariyat-ı edebiyeye münhasır ve pek muhtasardı..." sözüne rastlanıyorsa da, görüldüğü gibi, 1911 tarihli idadiye programı, bu sözün gerçeğe uymadığını göstermektedir. Bu programın başka bir yeniliği ise öğrencileri Batı edebiyatı ile ilgilendirmekti. 1911 tarihli ortaöğretim okulları programlarında rüştiyelerin birinci sınıflarına da "ezber ve inşat" çalışmaları konmuştu.

Programda kavait dersi için "Cahit Beyin kitabı", kıraat için Ata Beyin İktitaf'ı", edebiyat tarihi için de "Süleyman Fehmi Beyin kitabı" okunacak deniyordu. Bu programa gelinceye kadar, faydalanılacak ders kitaplarının genel nitelikleri belirtiliyordu; yazarı açıklanarak ders kitabi sağlık verilmesine ilk olarak rastlanmaktadır.

Daha önceleri "inşa", ya da kitabet denilen kompozisyon dersi bu programda "'tahrir" diye adlandırılmıştır. (İlkokullarda da aynı değişiklik oldu.)

1910 yılı, Emrullah Ef.'nin nazırlığı sırasında ortaöğretimde yeni bir kurum doğdu: Sultaniyeler. Bu okulların açılması, Maarif-i Umumiye Nizam-namesiyle daha 1869 yılında düşünülmüşse de gerçekleşememişti. Sultaniyeler, dört yıllık idadiyeler üzerine üç yıl olarak, fen-edebiyat diye iki kol durumunda açılıyordu. İlk iki sınıflarında "'Lisan-i Osmanî" adı altında toplanan anadili dersleri, fen ve edebiyat kollarında eşit olarak 4'er ve 3'er saatti. Son sınıfın fen kolunda 3, edebiyat kolunda ise 5 saatti.

Sultaniyelerde Türkçe ve edebiyat programının idadiyelere göre biraz değiştiğini, ilerlediğini görüyoruz. Türkçe'nin "ilm-i edeb-i Türkî kavaidi"ne göre öğretilmesi isteniyordu; bu ders gerçekte "Türkçe sarf ve nahiv" idi, fakat edebiyat Türkçesi de kastolunuyordu. Edebiyat derslerinin amaçlan şöyle saptanmıştı: "Edebiyat,

zihni tenvirden başka kalbi tehzip, ahlâkı tahsin, insanî, dinî ve vatanî hislerin itilâsına yardım edecek surette okunacak.... Tahlil-i kelâmı, iştikakı, mantıkîye dikkat olunacak, belagat tedris olunacak..." Okul programlarına ilk olarak "estetik" bilgisi konmuş, gençlerin kuramsal güzellik konularıyle ilgilenmesine bir adım atılmıştı. Sultaniyelerin 1911 tarihli edebiyat programında, özet olarak, I. sınıfta: "Üslûp, edebî yazılar, eserler, yazarlarının edebî meslekleri.... Bu konularda ödevler...."; II. sınıfta: "edebiyatın tarifi, taksimi. Üslûbun unsurları: elfaz ve mana Elfaza ait fesahat, manaya ait belagat kaideleri, Edebî sanatlar...."; III. sınıfta: "Şiirin tarifi, şiir sanatına dair bilgiler, edebî meslekler, Osmanlı edebiyatı tarihi (kısaca) ve tatbikatı..." denmişti.

Sultaniyelerin edebiyat tarihi dersi 1922'de son İstanbul hükümetinin Maarif Nezaretince daha genişletilmiş, X. ve XI. sınıflarda ikişer saat okutulması istenerek, özetle şu duruma sokulmuştu: X. sınıfta: "Türk dilinin menşeinden başlananacak. "Divan edebiyatı. Tasavvuf. XVIII. yüzyılın sonuna kadar..." Okuma dersinde de bunlarla ilgili metinlerin incelenmesi isteniyordu. XI. sınıfta ise: "XVIII. yüzyıldan sonraki Divan edebiyatı. Tanzimat çağı ve Batı etkileri..." okunacaktı; incelenecek yazarların tarih sırasıyle adlan da bildirilmiş, son ad olarak "İsmail Safa" verilmişti.

Orta dereceli okulların programlarına, başlangıçları da kapsayan bir edebiyat tarihi dersinin konulmasında, milliyetçilik akımları, etkisiyle Türk tarih ve edebiyatı üzerinde yapılmış incelemeler sonucu bilgi toplanmış olmasının etkisi vardı.

***

Tanzimat ve Meşrutiyet çağı eğitimini Osmanlılık ülküsü etkilerdi. Bu eğitim siyaseti, Osmanlı toplumunu meydana getiren Rum, Ermeni, Arap gibi toplulukların resmî okullarda fen derslerini, din bilgilerini kendi dilleriyle öğrenmelerini, ayrıca kendi dillerini de okumalarını ilke olarak benimsemişti. Bunu 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesinde açıkça görüyoruz, imparatorluğun çeşitli elemanlarım bir okulda toplayarak Osmanlı kültürü vermek amacıyle de olsa, bu durum Türkçeye bir saygısızlıktı.

Tanzimattan beri anadili program ve öğretiminin başlıca eksiği serbest okumaya yer vermemesi idi. O çağlarda dilimizde çocuk edebiyatı, çeviri yoluyle olsun, henüz doğmamıştı. Gençleri de edebî eserlerle ilgilendirmek, o günkü siyasî anlayışa göre,

serbest düşünceler edinmeleri bakımından tehlikeli bulunurdu; edebiyatın gençleri anadillerinde yetiştirmek, ulusal duygular aşılamak ve dolaylı yaşam (vicarious experience) yoluyle denemeler kazandırarak geliştirmekte büyük değeri olduğu anlaşılamamıştı.

Anadili derslerinde yazma (kompozisyon) çalışmaları az yer tutardı. Bazı programlarda da yoktu, inşa ve kitabet adı altında yapılan bu çalışmalar belli örnekler içinde kalırdı. Serbest yazma ile çocukların ve gençlerin kendi duygu, düşünce ve denemelerini anlatma yeteneklerinin ve kişiliklerinin geliştirilmesi yolları aranmazdı.

Sarf ve nahve pek çok yer verilmişti. Dilin bir hüner olduğu; kuralla değil, çeşitli etkinlikler içinde yazarak, konuşarak, okuyarak öğrenileceği kavranılmamıştı. Hele yabancı kelimelerle ilgili kurallara, ilk sınıflardan başlanarak, önemli bir yer ayrılırdı.

Yazı öğretiminde, heves uyandırmaktan çok "meşk" ve "karalama" denen sıkıcı ve mihanikî tekrar yöntemleri uygulanırdı.

II. Meşrutiyet çağında, Türkçenin bilim yönünden yetersizliğini doldurmak amacıyle, Maarif Nezaretine bağlı olarak "Istılahat-ı İlmiye Encümeni" kuruldu. Encümen ne yazık ki terimleri Arapça köklerle ve kurallarla yaptı. Bunlar okullarda yıllarca okutulduktan sonra, Cumhuriyet çağında Türkçeleriyle değiştirilebildi.

Bu encümenle birlikte, yine Maarif Nezaretine bağlı olarak Tetkikat-ı Lisaniye Heyeti" kurulmuştu. Kurul, okullarımızın sözlük ihtiyacını karşılamak ve imlâdaki karışıklığı gidermek konusunu ilk amaç olarak aldı; "sarf ve imlâ" ve "Lügat" diye iki kola ayrılarak çalışmaya başladı. Çalışması hiç bir sonuç vermedi. 1927 tarihli ilkokul programında: "İmlâdaki ıttıratsızlık ve kaidesizlik, bilhassa ilkmekteplerin tedrisatında pek büyük müşkülâtı mucip olmaktadır. Maarif Vekâletince imlânın kat'i şekli tespit olununcaya kadar, hiç olmazsa bir mektepte ders okutan bütün muallimlerin yeknesak bir imlâ kullanması lâzımdır" deniyor (Sayfa 27). Bu cümleler, eski karışıklığın sürdüğünü, Cumhuriyet çağında yayımlanmış olan "İmlâ Lügati" nin nasıl bir ihtiyaç karşıladığını gösterir.

CUMHURİYET ÇAĞINDA

Türkiye Cumhuriyeti, Türk halkına ve Türk kültürüne dayanıyordu. Osmanlı devleti gibi çeşitli etnik elemanları birleştirmek amacında değildi. Ulusal kültür içinde Türk dilinin çok önemli bir yeri olması bakımından Türkçe, Cumhuriyetten sonra çeşitli yönleriyle ele alman başlıca konulardan biri oldu. Bu anlayış, Türkçenin öğretimine de etki yaptı.

Cumhuriyet hükümeti 1923 yılı Ankara'da bir "Heyet-i ilmiye" topladı. Bütün millî eğitim konularını ele almış olan bu kurulun göndeminde "Millî kamus ve sarf" ile "Millî lisan ve edebiyat" da vardı. Sultanilere de "lise" adını verdi. 1924'te toplanan ikinci "Heyeti ilmiye" nin kararlarıyle, ilkokullar 5 yıla indirildi. Liseler 3'er sınıflı iki "devre"den oluşuyordu. Birinci "devre"ye, "ortaokul" dendi. Ortaöğretim kurumları, liselerin 1948-1954 yılları arasında dört yıl olması bir yana bırakılırsa, bugüne kadar bu kuruluşla sürüp geldi.

İlkokullarda

Cumhuriyet yönetiminin, eğitimde başlıca amaçlarından biri, ilköğrenimi bütün ulusa yaymaktı. Bu nedenle okuma-yazma öğretimi, üzerinde önemle durulan konulardan biri oldu.

1924'te, İstanbul'da "Elifba kongresi" toplandı. Kongrede, 1918 yılı Nüzhet Sabit'in "Kelime Usulü ile Elifba" adlı kitapla ortaya attığı "kelimeden başlayan çözümleme" yöntemi, (özellikle Sadrettin Celâl ve İhsan Sungu tarafından) genişçe açıklanarak, uygulanmasının faydalı olduğu kararlaştırıldı. Bu yöntem 1924 tarihli ilkokul programınca da, kabul edildi. Programda, okuma-yazma öğretilirken kelimeyi öğrenciye hecelettirmek de yasak ediliyor, harflerin isimleriyle değil, sesleriyle öğretilmesi öğütleniyordu.

1926 ilkokul programı, anadili öğretiminin öbür alanlardaki çalışmaları gibi ilkokuma-yazmayı da ayrıntılı olarak açıklamıştı. "Tesmiye usulü" dediği, harfleri adlarıyle öğretmek yoluyle, "savtî usul" dediği kelimeleri hecelere, sonra seslere ayırarak vardan seslerin harflerini öğretmek yolunu kaldırıyordu. Önce kelimeyi okuyup

yazdırma yöntemini öğütlüyor, kelimeden harfe varmak, yani çözümleme yapmak için "savtî usul" kullanılabilir diyordu.

İlkokuma öğretimi üzerinde aşağıda özetlenen dokuz maddelik bir talimat (yönerge) da vardı: Okuma-yazmayı haftanın her gününe dağıtmak, okuma ve yazmayı birlikte yürütmek, öğrenilenleri tekrar ettirmek, okunup yazdan kelimeleri söyletmek ve anlamı üzerinde durmak, değişebilir (müteharrik) harfler yapmak (çözümleme için), duvar levhaları yapmak, sınıfı öğrenme hızına göre iki grupa ayırmak.... Programın önemli bir yönü de, yabancı kelimelerde rastlanan şedde, tenvin gibi olayların öğretilmesini, artık kaldırmış olmasıydı.

1926'da yapılan program, yukarıda açıklanan ilkokuma öğretimi konusundan başka, ana dili öğretiminin öbür yönlerinde de önem taşır. Anadili programını başına bu öğretimin genel amaçları konmuştu. Bunlar, bütün uygar toplumlarca kabul edilmiş amaçlara da paralel ve oldukça tam sayılabilir. Beş maddede toplanmış olan bu amaçlar, aşağıda özetlenmiştir: "1. Sözlü, yazılı ifadeleri anlamak. 2. Düşünce ve duygularını anlatabilmek. 3. Kelimelerin anlamlarını iyi bilmek, buna dayanarak doğru düşünmeye alışmak. 4. İyi ve güzel duygusu, edebî zevk kazanmak. 5. Anadolu ağzı yerine orta millî Türkçeyi (İstanbul ağzını) öğrenmek."

Program her çalışma alanı için ayrı ayrı erekler (hedefler) de saptamıştı:

Okuma çalışmalarının erekleri: 1. Okuduğunu anlayabilmek. 2. Anladığını ifâde edebilmek. 3. Yeni kelimeler öğrenmek. 4. İyi "okuyabilmek" idi. Yöntem olarak da şunlar sağlık veriliyordu: "1. Anlamlı ve işlek okumaya alıştırmak. 2. Anlayarak okumaya alıştırmak. 3. Bütün kelimeleri öğrencilerce bilinen yazıların sürekli ve tam olarak okutulması; bilinmeyen kelimelerin, yazı bir kere tam olarak okunduktan sonra açıklanması ve kelimelerin anlamlarını, kullandıklar yerlere göre açıklamak. 4. Okunan parçalardan bazılarını ezberletmek (düzyazı da olsa). 5. Konuşmaları iki öğrenciye karşılıklı okutmak. 6. Öğrencilerin okuyamadıkları kelimelerin birinci hecelerini tekrar edip durmalarını önlemek. 7. Yukarı sınıflarda sessiz okumaya alıştırmak. 8. Sözlük kullanmaya alıştırmak. 9. Okuma kitabındaki yazıları, sıra ile değil, ilgi ve fırsatlara göre okutmak.

Ezber ve inşat çalışmalarının erekleri: Bedîî duygu kazandırmak, hafızayı kuvvetlendirmek, iyi ve ahlâkî düşünceler vermek" diye saptanmıştır. Şu ilkelere uyulması da öğütleniyordu: 1. Ezberletilecek manzumeler çocukların yaşantılarına ve duygularına uygun olmak, yaşama zevki ve isteği uyandırmalı, kısa olmalı, çocuklarca kolay anlaşılmalı, ezberlenmesi kolay olmalı (yarım saatten çok çalışma gerektirmemeli). 2. Ezberletilmeden önce birkaç kere okutulmalı, parça parça değil bütün olarak ezberlemek öğütlenmeli. 3. Manzume okunurken sese, manzumenin düşünce ve duygusuna göre bir anlatım verilmeli, hareketler tabiilikten ayrılmamalı. 4. Manzume ezberletmekte çoğa varılmamalı."

Yazma (tahrir) için erekler: "Doğru, sade, güzel bir üslupla meramını anlatmak" idi. Bu çalışmalarda uyulması gereken ilkeler 7 madde olarak saptanmıştı: 1. Konunun bu yaştaki çocuğun psikolojisine ve yaşantısına uygun olarak seçilmesi. 2. Çocuğun kendi duyduğunu ve düşündüğünü, kendi kelimeleriyle anlatması. 3. Yazma çalışmalarının kısa cümle tertibiyle başlaması, sonra birkaç cümlelik kısa ödevlere geçilmesi. 4. Ödevlerin hazırlanmasında çocukların satır, sayfa ya da planla sınırlandırılmaması, özgür bırakılması. S. Ödevlerin öğretmence düzeltilmesi; imlâ, düşünce, şive, dilbilgisi... yanlışlarının işaret edilmesi. Tekrarlanan ortak yanlışların bütün sınıfa açıklanması. 6. Son iki sınıfta makbuz, senet, dilekçe gibi yazma türlerinin öğretilmesi. 7. Düşünce ve duyguyu bir kâğıda temiz ve düzgün olarak yazma alışkanlığının kazandırılması....

İmlâ çalışmaları ise "istinsah" ile başlamaktadır. Birinci sınıfta, okunan yazı kopya ettirilmekte, sonra kısa parçaların diktesine geçilmektedir. Yöntem olarak şunlar sağlık verilmiştir: Bir yazı dikte ettirilmeden önce, bilinmeyen kelimeleri tahtaya yazılacak ve anlamları açıklanacak. Dikte edilen yazılar ya öğretmence düzeltilecek, ya da değiştirilerek öğrenciler birbirlerinin yazılarını düzelteceklerdi. İkinci durumda, dikte metni tahtaya tekrar yazılıyor ve öğrenciler ödevlerini, buna bakarak düzeltiyorlardı. Dikte çalışmalarının yazılması için birer imlâ defteri tutturuluyordu. İmlâ çalışmaları sırasında noktalama işaretleri de öğretiliyordu, programda, Türkçe imlânın bugünkü karışık durumu hatırlatılarak, hiç olmazsa bir okuldaki öğretmenlerin, öğretim seviyesindeki kelimeler üzerinde anlaşıp bunların imlâsını ona göre öğretmenleri öğütleniyordu (bkz. s. 140)

Adı daha "kavait" olarak geçmekte bulunan dilbilgisi dersi, yalnız 4. ve 5. sınıflara konmuştu. Bu ders için, bilgilerin soyut olarak verilmemesi, örnekten kurala gidilmesi, kuralların "temrin"lerle kuvvetlendirilmesi, sarf ve nahvin birlikte öğretilmesi gibi doğru ilkeler öğütleniyordu. Ama bu, yine de sistemli bir dilbilgisi öğretimiydi. 3. sınıfta kural öğretilmeyecek, yalnız cümle, fiil, fail, isim, zamir tanıtılacaktı. 4. sınıfta cümlenin tanıtılmasından başlanıyor, kelime çeşitlerinden isim, sıfat, zamir, fiil öğretiliyor; 5. sınıfta da kalan bütün konular tamamlanıyordu.

1926 programı okuma, imlâ, tahrir, dilbilgisi adı altında yapılan çalışmaların bir bütünlüğe varmasını, hepsinin birden çocuğun anadilini geliştirmeğe hizmet etmesini, bir ilke olarak hatırlatıyordu.

Kendinden önceki programlara da dayanmakla birlikte, onları birçok yönlerde geliştirmiş olan 1926 programı, anadili öğretimine bir temel oldu ve cumhuriyet yıllarında aşağıda açıklayacağımız yönlerde gelişip tamamlandı.

1928 yılında Türkçe, tarihinde en büyük değişikliklerinden birini yaşadı: Arap harfleri bırakılıp Türkçe'ye Latin harfleri uygulandı. Bu alfabe alınırken "Dil Heyeti" adiyle kurulan bir bilim kurulu, Latin alfabesinin bütün Batı dillerine uygulanışını göz önünde tutmuş ye Türk dilinin seslerini bilimsel yollarla incelemiş, Latin alfabesinde gerekli değişiklikleri yaparak Türkçe için bir alfabe meydana getirmişti. Bu alfabe, Türkçenin seslerini tam olarak karşıladığı gibi, Türkçe kelimeleri kolay yazmayı da sağlıyordu. 1928-29 ders yılında, hem haftalık çalışma günlerinin hem de ders yılının uzunca bir bölümü yeni alfabe ile okuyup yazma öğretilmeye harcandı. 2-5. sınıflarda 3-4 ay sonra okuyup yazma öğrenildi; başka derslerde meydana gelen öğretim kesintisinin eksikleri de, son aylarda karşılandı.

Yeni Türk alfabesiyle, Türkçe'de ilkokuma-yazma öğretiminin pek çok güçlükleri ortadan kalkmıştı. Fakat ilkokuma-yazmaya kelimeden başlamak yöntemi, yeni Türk alfabesi kabul edildikten sonra yeniden tartışılmaya başladı. Buna karşı olanlar: "Kelime öğretmekten başlamak, harflerin başta, ortada ve sonda ayrı şekiller aldığı eski alfabeye göre doğru bir yol olabilirdi; yeni alfabede ise bu şekiller bulunmadığı için, ilkokumayı harften öğretmeye (bireştirme) dönmek gerektir" diyorlardı. Bu nedenle, 1930 ilkokul programı ilkokuma-yazma yöntemi konusunda bir

açıklama yapmamıştı. Aslında böyle düşünenler, ilkokuma öğretimine kelimeden başlamanın, çocuktaki psikolojik özellikten ileri geldiğini düşünmüyorlardı. 1936 programında bu konu kesin sonuca bağlandı: çocuk psikolojisi tam bir temel ve çıkış noktası alınarak, ilkokuma-yazma öğretimine cümleden başlamak kesinlikle kabul edildi.

Yeni Türk alfabesiyle birlikte, ana dili öğretiminin en önemli bir yönü olan "yazı" sorunu da ortaya çıkmıştı. Yeni alfabenin büyük ve küçük harfleri vardı; okuma yazmaya hangisinden başlatılacaktı? El yazısı olarak nasıl bir şekil öğretilecekti?

İlkokuma yazmaya büyük ya da küçük harflerden başlatılması konusu, Batıda da henüz çözümlenmemiş bir sorundu. Bizde önceleri her ikisinin birlikte öğretilmesine başlandı. 1936 programı, düz çizgilerinin daha çok, eğri çizgilerinin daha geniş obuasından dolayı, çocuk eline daha kolay geleceği nedeniyle, büyük harflerden başlanmasının daha doğru olacağını kabul etti. Bu yıldan başlanarak, büyük harflerin, kıvrımları kaldırılmış bir şekliyle okuma-yazma öğretimine geçildi. 1962 yılında yapılan taslak programda, yine büyük ve küçük harflerin birlikte öğretildiği karma şekle dönüldü. 1968 programı da bu karar üzerinde kaldı.

El yazışma gelince, yeni alfabenin kabulü sırasında, memleketimizde öğretilen en yaygın yabancı dil olan Fransızcanın etkisiyle, Fransız üslubu el yazısı ortaya çıktı ve okullarımızda uygulanmaya başladı. Bu yazı inceli kalınlı, alt ve üst çıkıntıları gövdelerinden uzun, sağa oldukça yatık bir yazı şekliydi, ince ve esnek uçlu kalemle yazılırdı. Yazının gövdesini ve alt-üst çıkıntı sınırlarını belli etmek için, dört çizgili defterler kullanılırdı. Bütün bu özellikleri bu yazıyı öğrenmekte ve yazmakta güçlük çıkarıyordu. 1936 programı ile büyük harflerin şekillerine paralel olarak dik, yuvarlak, ait üst çıkıntıları gövdesi kadar, kurşun kalem ya da tablalı uçla yazılması sağlık verilen bir yazı şekli kabul edildi. Bu yazıda, harflerin kıvrık yanları da atılmıştı. İleride çocuğun kişiliğine göre şekil alacak olan bu kolay başlangıç yazısına '"temel yazı" dendi. Bugün de bu şekiller uygulanmaktadır.

Yeni Türk alfabesi, Türkçenin imlâsını çok kolaylaştırmıştı. "Dil heyeti" tarafından 1928'de yayımlanan "İmlâ Lügati" bu konuda bir kılavuz oldu ve imlâ karışıklığını önledi. [9] 1936'da da dilbilgisi öğretimi kaldırıldı (bkz. say. 150).

Anadili öğretimine, serbest okuma ve böylece çocukların edebiyatla ilgilenmesi, bu yolla eğitilmesi de girdi. 1948 ilkokul programı bu konuda geniş açıklamaya yer vermişti.

1962 yılı ilkokul programlarında yenilik yapılmak istendi ve bir program taslağı hazırlandı. Taslağın anadili bölümü temel olarak değişmediyse de inşat dersleri tekrar kondu. Dilbilgisi konuları da geleneksel sistemden kurtarılarak, görevsel bir duruma getirildi; programda kuramsal bilgiler ve bölümlenmeler yerine, doğru yazma ve cümle kurmaya yarayacak dilbilgisi konularına yer verildi.

Bu programın uygulanmasına yardımcı olmak üzere M. Eğitim Bakanlığınca her derse göre hazırlatılan kılavuzlar arasında Türkçe dersi için de bir kılavuz [10] hazırlatıldı.

1968 programı, 1962'nin anadili bölümünde bir değişiklik yapmadı.

Orta Dereceli Okullarda

Cumhuriyetin ilânından önce ve sonra, Ankara hükümetince orta dereceli okulların programları üzerinde soruşturmalar yapılmış ve bazı programlar hazırlanmışsa da bunların uygulanmasına geçilmemiştir. 1924 tarihinde, Vasıf Çınar'ın Bakanlığı sırasında toplanan ikinci Heyet-i İlmiye, o zaman uygulanmakta olan programları gözden geçirdi ve yapılacak yeni programların ilkelerini saptadı. 1924 yılında, artık adları "lise" olan ortaöğretim kurumları için bir program yapıldı. Bunun ilkelerini açıklamak amacıyle, "Lise Müfredat programlarının Esbab-ı Mucibe Lâyihası" (1924) adlı bir de kitapçık yayınlandı. Bu kitapçığın en sonunda, M. Fuat (Köprülü), A. Canip (Yöntem) ve Süleyman Şevket tarafından hazırlanan "Türkçe" bölümünde, ortaokul, lise ve öğretmen okullarının anadili öğretimi ilkeleri açıklanıyordu: Kıraat, duygu ve düşünceyi, okuma zevkini geliştirecek, serbest okumaya yer verilecekti. Sarf ve nahiv "ihmal edilmemeli" deniyor, "Arapça ve Farsça kelimeleri anlamak ve kullanmak için gerek" olduğu da ekleniyordu. (Ortaokulların I., II. sınıflarında haftada 2'şer, öğretmen okullarında 3'er saat olarak okutulacaktı.) Yabancı kelimelerin anlaşılması için Türkçe dersinde kural öğretmek yanlışı, bu açıklamalarda da karşımıza çıkıyordu. İmlâ çalışmalarının gerekliği işaret ediliyordu. Tahrir çalışmalarında "konuların, hayatî

gereksemeleri karşılaması" isteniyor, kişisel yaşantıların» anlatılmasına önem vermek öğütleniyor, öğretmenin konu verebileceği de hatırlatılıyordu. Ayrıca "hususî, resmî tahrirat" örnekleri yazdırmak da isteniyordu. Okuma, tahrir, imlâ, sarf ve nahiv gibi ayrı ayrı adlar altında yapılan çalışmaların, ana dilini tamamlayacak yönler sayılması gerektiği bir ilke olarak kabul ediliyordu. 8. sınıfta (Orta III.) edebî değerlerin bilinçli bir şekilde tanıtılmasına başlanmalıydı. Türkçe derslerinde sanatçılar, bilginler tanıtılmalıydı. Okumaya dayalı olarak edebiyat bilgisi de verilmeli, bilgiler "istikra (tüme varım)" yoluyle çıkarılmalıydı. "İcat, tertip, eda... üslubun nitelikleri..." üzerinde durulmalı, bu bilgilerden öğrencilerin tahrir çalışmalarında yararlanmaları sağlanmalıydı.

İkinci "devre"de ise, Gerekçeye göre IX. sınıfta edebiyatın "müspet ve maddî bilgileri (edebî bilgiler)" okunup bitirilmeli, öğrenciler sonraki sınıfta görecekleri edebiyat tarihine hazırlanmalıydılar. Derslerde edebî "disertasyon"lar, eleştirme çalışmaları yapılmalı ve yazılmalıydı. Avrupa edebiyatına ilgi uyandırmak gerekliydi. X. sınıfta Türk edebiyatının başlangıçtan onuncu yüzyıla kadar olan dönemi okutulacak; lehçeler, Fars edebiyatının etkileri görülecekti. Metin incelemeye önem verilecekti. XI. sınıfta bütün Divan ve Tanzimat edebiyatı okutulacaktı; bu sınıfın edebiyat koluna bir saat metin açıklaması çalışmaları konmuştu.

Lise II. dönemdeki Türk edebiyatı konularının. Cumhuriyetten öncekine göre çok farkı yoktu. Yöntem olarak, edebiyat öğretiminin metne dayatılması, konu olarak da Batı edebiyatını tanıtmak önemle belirtilmişti. Bu amaçla R. Nuri Güntekin'e "Fransız Edebiyatı Antolojisi (3 cilt)" çevirtildi. "'Cihan Edebiyatından Numuneler" adı altında, Batı şaheserleri (bazıları özet olarak) nden 20-30 [11] kadar çevirtilip bastırıldı. Şu var ki bu yayınlar yeter değildi ve iyi dağıtılamamıştı. İstanbul'da bile güç bulunurdu. Bu nedenlerle, liselerde öğretim, eski edebiyatımız içinde kaldı.

1924 programı üç yıl uygulandı. 1927 yılı edebiyat programının değiştirilmesi gerekli bulundu. Bunun nedenleri, "Orta Mektep ve Lise Edebiyat Programlarına Zeyl" adlı bir açıklamada, özetle, şöyle bildiriliyordu: "Lise I. sınıfta, yalnız okumaya dayalı edebiyat bilgileri vardır; tahrir çalışmalarına yer verilmemiştir. 3 saat olan edebiyat dersinden 2'si edebî kıraata, l'isi tahrire ayrılacaktır. V. sınıfta 1 saat edebiyat tarihi, 1

saat açıklamalı okuma, 1 saat de tahrir çalışmaları yapılacaktir. VI. sınıfta da aynı çalışmalara yer verilecektir."

Başlıca üç değişiklik görülüyordu: 1. Yazma (kompozisyon) çalışmalarının saat ayrılarak belirlenmesi idi. Daha önceki programın IX. sınıf bölümünde disertasyon ve eleştiri çalışmaları yapılması istenmişse de, bunlar hem yeterli değildi, hem de seviyeden yüksekti. Liselerde yazma çalışmaları yapılmıyor ve gençlerde ana dilinin bu en önemli hüneri oluşamıyordu. 2. Okuma ayrı bir etkinlik olarak alınmıştı. Bu yolla da gençlerin Batı ve yeni Türk edebiyatıyle ilgilenmesi sağlanacaktı. 3. Bütün bu çalışmalar, edebiyat tarihi saatlerinden alınmış, edebiyat tarihi dersi azaltılmıştı.

Ne yazık ki bu program da gereği gibi uygulanamadı: Yazma çalışmaları, öğretmene yüklediği düzeltme yükü ve öğrenciye sevimsiz gelmesi yüzünden daima savsaklandı. Okuma için metin verecek kitaplar hazırlanamadı. [12] Öğrencilerin ellerinde yalnız edebiyat tarihi kitapları bulunuyordu; gençlerimiz bunlara alınmış bulunan, yabancı kelimelerle dolu divan edebiyatı metinlerini sökmek için vakitlerini geçirip durdular.

1928'de yeni Türk harfleri kabul edilmişti. Orta öğretimin bütün sınıflarında bu alfabe öğrenilecekti; bu konuda "Maarif Vekâleti" değişik emirler verdi: Önce, yalnız Türkçe dersleri bu harflerle yapılsın dendi. Sonra değişen emre göre I, II. sınıflarda bütün dersler, öbür sınıflarda ise haftada 12 saat ders, yeni harflerle yapılacaktı. En sonunda bu emir de kaldırılarak, bütün derslerin yeni harflerle yapılması bildirildi. Ders kitaplarının bu harflerle basılmasına başlandı. Bakanlık, kitapçıların da kitap basmasına izin verdi. İlk basılan kitaplar ortaokullarda okuma, liselerde A. Canip Yöntem'in "Edebiyat" kitabı oldu. Yeni harflerle okuma alıştırmaları için Y. Kadri Karaosmanoğlu, R. Eşref Ünaydın ve Falih Rıfkı Atay'ın daha çok kendi yazılarından hazırladıkları "Seçme Yazılar"da okutuldu. O yıl, kitabı basılmayan derslerde öğrencilere yeni harflerle not tutturuldu.

1928 yılı, orta dereceli okullarda dil öğretimi yönünden önemli bir olay daha görüldü: Arapça ve Farsça dersleri kaldırıldı. Bu dersler, Türkçede yaşayan Arapça ve Farsça kelimelerin anlamlarım ve kurallarını anlamak için değil, bu dillerin kendilerini öğretmek için okutuluyordu; çünkü eski kültürümüz bu iki dilin kelimeleriyle

besleniyordu. Cumhuriyetle kesin olarak Bata kültürüne dönmüş olduğumuz için Arapça, Farsça yerine artık Batı dillerini öğretmemiz gerekti.

Yeni alfabesiyle Türkçe, kendini daha iyi bildirecek bir araç kazanmıştı. Bu olay dolayısıyle Türkçenin önemi de belirtilmiş, anadili sevgisi artırılmıştı. Bu etkiler altında 1929 yılı, Türkçe ve edebiyat programları yeniden gözden geçirilerek değiştirildi. Yeni programın başında M. Eğ. Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığına sunulmuş bir rapor yer alıyordu. Talim ve Terbiye Kurulu üyesi (sonra başkanı) İ. Sungu, Genel Müfettiş A. Canip (Yöntem), H. Âli (Yücel) ve Dil Heyeti üyesi R. Nuri (Güntekin)in hazırladığı bu raporda, edebiyat programının değiştirilme gerekçesi olarak özetle, şöyle deniyordu: "Edebiyat öğretiminin amacı: 1. Ulusal ve uygar hayatın bütün yönlerine düşünce ve duygu ilgisi yaratmaktır. Bundan dolayı, ölmüş bir kültürün, ürünü, özellikle dil yönünden canlılığını yitirmiş, ilgi çekmeyecek kadar taşıllaşmış olan Divan edebiyatına yeni programda daha az yer verilmiştir; fakat geçmişle düşünce ve duygu ilgimizi kesmemek için, eski edebiyatımız lise ikinci sınıfta, haftada 1 saate indirilmiştir. Batı edebiyatının dünya ölçüsünde değeri ve etkisi yönünden tanıtılması gerektir. Öğrencilere "hayatı duyurmak kadar, içlerinde yaşamak isteği uyanması gereken ülküsel hayatla da temas etmek" için edebî eserler okutmak zorunludur... Öğrencilerin faydalanmaları için antolojiler ve tarihsel bir sözlük hazırlanmalıdır."

Ders saatleri ortaokullarda 6, 5, 4; liselerde 3, 3, fen 3, edebiyat 5 olarak değiştirilmişti. Ortaokullarda yine okuma, tahrir çalışmalarına ayrı saatler veriliyor, sarf ve nahiv ilk olarak "gramer" adıyle anılıyor ve I, II. sınıflarda 2'şer saatlik bir yer alıyordu. Lisede de her sınıfta okuma, tahrir gösteriliyor, edebiyat tarihi II. ve III. sınıfta l'er saat okutuluyor, son sınıf edebiyat kolunda "edebî tetkikler" e 2 saatlik zaman ayrılıyordu.

Program, ortaokul bölümünde daha önceki programları tamamlayıcı yeni amaçlar ve çalışma alanları getiriyordu. Aşağıda özetle belirtmeye çalıştığımız bu yenilikler şunlardır: '"Anadili çalışmalarında, 1. Kültürel amaç: Yeni ve daha yüksek zevk kaynakları vermek. 2. Meslek amacı: Seçeceği meslekte başarı sağlamasına yardım. 3. Ulusal, toplumsal, ahlâkî amaçlar.... Çalışma ilkeleri ise şunlardı: Anadili çalışmaları bilgi vermez, düşünme alışkanlığı verir. Bilim değil sanat olarak öğretilmeli

(sanat yerine "hüner" dense daha açık olurdu), uygulamalı olmalı. Konuşma-yazma yetenekleri paralel geliştirilmeli. Anadiline bütün derslerde önem verilmeli...."

Okuma için gösterilen amaçlardan biri de, okuyarak başka insanların denemelerinden faydalanmaktı. Serbest olarak edebî eserler okutulmalı; iyi eser seçmek öğretilmeli. Okutulacak eserlerde düşünce, sanat üstünlüğü, ulusal, insanî, ahlâkî değer aranmalı, okutulacak eser seçerken gençlerin ilgisine saygı gösterilmeli.... Okuma derslerinin nasıl yapılacağı 19 madde ile açıklanıyor, özellikle sessiz okuma üzerinde duruluyordu. Öğrencileri sözlük kullanmaya alıştırmak ve yabancı kelimeler yerine Türkçelerini kullanma ülküsü yaratmak öğütleniyordu.

Edebiyat öğretiminde ise beş madde olarak anlatılan, gerçekten yerinde amaçlarda, özetle şöyle deniyordu: "Edebiyat öğretimi, hayal ve heyecan hayatını geliştirmeli.... Edebiyat, yasamanın ilham ve yorumudur; insan ruhunun ilerleme ve gelişmesini gösterir. Öğrenci edebî eserler okusun ki kendi yaşamasının anlatılmış olduğunu görsün, kendini anlasın; büyük insanlara hayranlık duysun; içinde ülküler doğsun. Düşünce yönünden gelişsin, iyi düşünüp iyi duymaya alışsın...."

Okutulacak edebî eserleri seçerken uyulacak ilkeler ise, "eserin gençlerde ilgi uyandırması, düşünce ve sanat değeri taşıması, telkin edici olması, eserlerin tür ve yazarlar yönünden değişiklik göstermesi" dir. Öğrencilerin, okudukları edebî eserler üzerinde disertasyon (mütalâaname) ve kontrandü (icmal) yazmaları da istenmiştir.

Program, ortaokul ve lisede anadili öğretimini bir tüm saymış, "Türkçe" ve "edebiyat" diye ayırmanın doğru olmadığını belirtmiştir. "Orta birinci sınıftan lise son sınıfa kadar anadili dersi, güzel eserlerin Türkçesini tanıtır" demiştir.

Programın öğütleri, edebiyat antolojilerinin hazırlanmasında olduğu kadar, serbest okuma etkinlikleri için de faydalıydı. O tarihlerde ne yazık ki bu ilkelere göre ne antolojiler hazırlanabildi, ne de, okul kitaplıklarının yetersizliği yüzünden, serbest okuma çalışmaları yapılabildi.

Programın uygulanmasında ve genellikle edebiyat öğretiminde yöntem birliği sağlamak amacıyle, 1931 yılı Ankara'da, Musiki Muallim Mektebinde bir "Edebiyat Muallimleri Kongresi" de yapıldı.

1932 yılında Birinci Türk Dil Kurultayı toplandı. Kurultayın çalışması ve kararları sonucu olarak Türkçemizi, kendi özelliklerini, zenginliklerini araştırıp meydana çıkarmak, kendi kök ve ekleriyle geliştirip çağdaş uygarlık kavramlarını anlatabilecek bir dil durumuna getirmek, yabancı kural ve kelimelerden arıtmak ulusal bir ülkü olarak benimsendi. Bu ülkü okullardaki öğretimde daha çok Türkçeleşmen, anadiline saygı göstermek ye Türkçe öğretimini daha ciddî tutmak yönlerinden etki gösterdi. Türk dilini sürekli olarak incelemek üzere, sonra adı "Türk Dil Kurumu" diye değişmiş olan Dil Encümeni kuruldu. Bir taraftan da Dil Encümeni ve M. Eğitim Bakanlığının iş birliği ile okullarda okutulan bütün dersler için Türkçe terimler yapılmaya başlandı.

Yine bu yıl, Millî Eğitim Bakanlığı, anadili öğretimini ders dışı çalışmalarla destekleyip kuvvetlendirmek üzere yönergeler gönderdi. Öğretmenler kurulunun uygulanma tedbirleri düşüneceği konular arasında "Bedii zevk uyandırmak, sınıf kitaplıkları, okul kitaplığı kurmak ve öğrencilerde okuma hevesi uyandırmak, müsamereler, temsiller düzenlemek..." maddeleri de yer alıyordu.

Türkçe'nin asıl kuralları, incelemelerle meydana çıkarılıncaya kadar dilbilgisinin öğretimden kaldırılması, 1935 yılı Atatürk tarafından emredildi. Bu emir 1936 yılından başlayarak uygulandı.

1935 yılı bazı derslerin öğretimi için kılavuzlar hazırlandı. Anadili öğretiminin en önemli sorunu gene edebiyat alarak ortada duruyordu. Bakanlık, biri Hasan Âli Yücel, öbürü Falih Rıfkı Atay başkanlığında iki kurul toplayarak edebiyat programlarını ve kitaplarını inceletti. F. Rıfkı Atay başkanlığındaki kurul: "1. Türk kültür tarihini anlatacak ve Batı kültür tarihini tanıtacak bir edebiyat tarihi, 2. Yeni edebiyatın Batı edebiyat kültürü içinde daha tam ve iyi gelişmesine yarıyacak bir edebiyat kitabı..." yazılmasını öneriyordu. Kurulun aşağıya özetle aktardığımız şu düşünce ve önerileri de vardı:

"Arapça, Farsça dersleri kaldırıldıktan sonra eski metinleri anlamak güçleşmiştir; edebiyatımızın ve kültürümüzün geçtiği yolu tanıtmak için eski edebiyattan bazı metinler okutmak zorunluğu da var. Bundan dolayı, eski edebiyattan, önce bir seçme yapmak, sonra bunları bugünkü dile çevirmek için bir yarışma açmak...."

Her iki kurul, şimdilik eldeki kitapları [13] şöyle okutmak gerek diye birer konu dizini yapmışlardı: Aruz tanıtılacak, ama kalıplar okutulmayacak. Teşbih, istiareden başka anlam sanatları gösterilmeyecek. Divan edebiyatı, genel nitelikleriyle tanıtılacak; birinci derece kişilerinden, dili sade metinler seçilerek okutulacak; anlam, açıklanacak, öğrenciler, kullanılmayan yabancı kelimelerle, tamlamalardan sorumlu tutulmayacaktı.

1936'da, daha önce hazırlandığı bildirilen Türkçe terimlerin fen konularıyle ilgili olanları bitirildi, bunlar 1937-38 ders yılında ders kitaplarına girebildi. Bu olay, öğretimin pek önemli bir yönüyle Türkçeleşmesi demekti.

1938 yılı Hasan Ali Yücel Millî Eğitim Bakanı olduktan sonra anadili öğretiminin sorunlarını çözümlemek üzere hızlı bir çalışma başladı:

1939 yılında ortaokul ve lise yönetmenliklerine, sınıf geçmede Türkçe ve edebiyatın iki ders değerinde sayılması için maddeler kondu. [14] Anadili sınavları, öğrencilerin bilgi ve hünerlerini tam olarak ölçecek, çok yönlü takım sorularla yapılmaya başlandı.

1939-40 ders yılı, Ankara'da, Bakanın başkanlığında Türkçe-edebiyat öğretmenleriyle çeşitli konularda toplantılar yapıldı. Bunlardan birinin ürünü olarak kompozisyon ödevlerinin nasıl düzeltileceği üzerinde bir genelge hazırlandı. (Teb. Der. Sayı: 53. 1940) genelgenin düzeltme ilkesi, öğrencileri etkin tutmak için, yanlışların yalnız adlarını vermekti.

1940'da M. Eğitim Bakanlığı, Prof. Dr. Tahsin Banguoğlu'na "Ana Hatlariyle Türk Grameri" isimli bir dilbilgisi kitabı yazdırdı. Bu kitap, bir soruşturma (anket) niteliğindeydi. Dil bilginlerine, Türkçe ve edebiyat öğretmenlerine gönderildi. Hem incelenip, hem de okutularak eksik ve yanlışları bildirilecekti. Böylece, dilbilgisi okul programlarına yeniden girmiş oluyordu. 1941 yılı Ankara'da bir "Gramer kongresi" toplanarak uygulama ve inceleme sonuçları değerlendirildi. Bu kongrenin kararları, okul

kitaplarına temel oldu. 1942 yılında N. Halil Onan'a, ortaokulların I. sınıfları için "Dilbilgisi I" isimli bir kitap yazdırıldı. Liselere ise dilbilgisi, bu okulların dört yıla çıkarıldığı 1949 yüz, I, II. sınıflara, haftada l'er saat olarak kondu.

1943 yılı ortaokullar için hazırlanacak okuma kitapları için bir yarışma açıldı. Yazılacak kitaplarda metinlerin düşünce ve duygu yönünden başka, kompozisyon, dil ve dilbilgisi yönlerinden de incelenmesi isteniyordu. Bu koşullara göre hazırlanan "Türkçe" kitapları [15], öğrencilere 1945 yılı verildi. Liselerin bütün sınıfları için de bir kurul tarafından Türkçe IV, V, VI adiyle, bir dizi hazırlanmıştı. Bu kitaplarda temel olarak metin alınmıştı. Metin, ortaokul Türkçe kitaplarındaki gibi çeşitli yönlerden inceleniyor, edebiyat ve edebiyat tarihi bilgileri metinlere dayanılarak veriliyor ve bu yönden metinlerin değerleri de belirtiliyordu. Kitaplara Batı edebiyatından metinler de alınarak Meşrutiyetten beri bir türlü gerçekleştirilmeyen bir istek yerine getirilmiş oluyordu. Fakat liselerin Türkçe kitapları, bazı değerlerin önemsenmediği ileri sürülerek tepkiyle karşılandı. Bunların yerine aynı yöntemle, Süleyman Şevket'e "Güzel Yazılar IV, V, VI" isimli ders kitapları hazırlatıldı.

Bu arada, Türk Dil Kurumunun hazırladığı "Türkçe Sözlük" te 1944 yılı bitmişti. Orta dereceli okullar için Bakanlıkça başvurma kitabı olarak kabul edilen bu eser, anadili öğretiminde pek büyük bir boşluğu doldurdu.

Batı ve Doğu klasik eserlerinin çevrilmesi de. serbest okuma ve bu edebiyatları tanıma olanaklarını genişletti.

1949 yılında ortaokullar ve dört yıla çıkarılan liseler için yeni birer program yapıldı. Bunlar Millî Eğitim Şûrasından da geçerek onaylandı. Bu yıl kabul edilmiş olan ortaokul programı, ana dili öğretiminin ders içi ve ders dışı etkinlikleriyle bütün yönlerini kapsaması ve öğretmenlere yardımcı olmak amacıyle açıkladığı yöntemlerinde beliren görüşler bakımlarından çağdaş bir düzey gösterir. "Türk dil devrimimizi gerçekleştirme "yi de, Türkçe derslerinin amaçları arasına almıştır. Gözden geçirilerek 1962'de yeniden basılmış olan bu program, şimdi uygulanmaktadır.

1949 yılında liseler için yapılmış programa gelince, ana dili dersinin adı, gereksiz yere değiştirilerek "Türk dili ve edebiyatı" olmuştur. I. sınıfta 5, II. ve III.

sınıflarda 4'er, IV. sınıf fen kolunda 2, edebiyat kolunda 6 saatti. Daha önce de bildirildiği gibi, dilbilgisi dersleri eklenmişti. Bütün sınıflarda önemli bir yer alması isteğiyle kompozisyon konmuş ve uygulanacak konularla, etkinlikler, ayrıntılarıyle gösterilmişti. Son sınıflarda edebiyat incelemeleri bu çalışmalara konu olacaktı. Batı edebiyatı, programa Homeros'tan başlayarak yazar isimleriyle giriyordu. Son sınıf edebiyat kolunda, ayrıca 2 saat Batı edebiyatı gösterilecekti. Türk edebiyatından da, her sınıfta eserleri okunacak yazarlar ayrı ayrı belirtiliyordu. İlke, geçmiş Türk edebiyatını yeteri kadar tanıtmak ve gençleri yeni çağ edebiyatları değerleri içinde yetiştirmekti. Bu programa göre ders kitapları yazıldı.

1954'te liseler tekrar üç sınıfa indirildi ise de, programlar ilke ve kapsam yönünden çok değişmedi. Fen ve edebiyat kolları, liselerin ikinci sındından ayrılmaya başladı. Şimdi de uygulanmakta olan bu programa 1957 yılında son şekli verilmiştir.

Memleketimizde kuramsal bilgilerin program ve yöntemlerinde ilk değişiklikler, genel öğretim kurumları olan ortaokul ve liselerde yapılıp sonra meslek okullarına uygulanmıştır. Bu, anadili derslerinde de böyle olagelmiştir. Ortaokula dayalı sanat ve meslek okullarında, daha çok 1908'den sonraki millî edebiyat üzerinde kurulur, Divan edebiyatı üzerinde genel bir bilgi edinilmesi için iki saatlik bir konferans verilir.

***

İncelemelerimizden çıkan sonuca göre anadili öğretimi, bazı yönleriyle Batı memleketlerindekine de paralel olarak, şöyle bir gelişme göstermiştir:

1. Anadilinin toplumda önemi belirmiş, okul programlarına konmuştur.
2. Anadilinin süs olmasından, anlaşma aracı olarak öğretilmesine; kural öğreticiliğinden, görevselliğe, maharet kazandırmaya; gelenekçilikten, bilimselliğe; mihanikîlikten, bilinçli etkenliğe; ezbercilikten ve klişecilikten, gözlem yapmaya ve düşünmeye; dildeki yabancı kelime ve kurallar yerine, Türkçenin kendisini amaç almaya; anadili öğretimi yoluyle düşünce, duygu ve kişilik gelişimine;
3. Anadilinin edebiyatı öğretilirken eskiden yeniye; ulusal değerlerle birlikte evrensel değerlere; klişe hükümler ezberletilmesinden metin incelemeye, eleştiriciliğe, anlamın ve sanatın kavranmasına; edebiyatın etkisinden eğitim aracı olarak faydalanmaya;

4. Serbest okumaya geniş ölçüde yer verilmesine; bunda büyüklere göre olandan çocuğa ve gence göre olana; çocukların ve gençlerin ilgisine saygı göstermeye; öğreticiden eğlendiriciye; edebiyatın dolaylı yaşantı yoluyle bir eğitim aracı olmasına doğru gidilmiştir. Bu gidiş, bugün bitmemiştir.

Dipnotlar:

[1] Meclis-i Umur-u Nafia Layihası, 5 şubat 1839

[2] A. Hamdi Tanpınar, XIX. Asır Türk Edebiyatı Tarihi, I. cilt, s. 78, İst. 1956

[3] Batı memleketlerinde de layik okullar, toplumda duyulan yeni gereksinmelerle doğmuştur. Haçlı seferleri sırasında komutanlar askerlerin beden hünerleri öğrenecek bir yöntemle yetişmeleri gerektiğini anlamışlar, kendi çocukları için kilise dışında yeni okullar açtırmışlardır. Bu çağlarda ticaretin gelişmesi de meslek okullarını doğurmuştur. Rönesans ise yeni okulların programlarını layik konularla beslemiştir.

[4] Eski Mülkiye, Harbiye gibi yüksek okullarda edebiyat dersleri okutulmasını bu yargının dışında tutuyoruz. Bugün de, bazı üniversite ve yüksek okullarda, gereksinme sonucu, anadili kursları açılmaktadır.

[5] "Şifahî malûmat" adı altında çevredeki eşyalar, gece-gündüz, mevsimler, insan vücudu... üzerinde bilgiler verilirdi. Programda bu bilgilerden kazanılan kelimelerin ilkokuma derslerinde kullanılması gibi ileri bir tutum sağlık verilmiştir.

[6] Okuma amacını gerçekleştirecek olan bu dersin erkeklere niçin konmadığı, anlaşılamadı.

[7] Mahmut Cevat, Maarif-i Umumiye Nezareti Tarihçe-i Teşkilât ve İcraatı, 1338. İst.

[8] Sayın Agâh Sırrı Levend'in incelenmelerine göre, iddadîyelere edebiyat tarihi dersi, 1909-10 ders. yılı başında konmuş olmalıdır; çünkü. Sahabettin Süleyman'ın idadiyeler için yazdığı "Tarih-i Edebiyat-ı Osmaniye" adlı kitabın üzerinde 1328 (1912), sonunda ise, yazılıp bitirildiği tarihi, gösteren 14 eylül 1326 (1910) tarihi bulunuyor. Kitabın bu tarihte bitmiş olması için, hiç olmazsa bir yıl önce yazılmaya başlaması gerektir. Bu da, programın, kitap tarihinden bir yıl önce, 1909'da değiştiğini gösterir. Sayın Levend'e göre" edebiyat tarihi dersleri, Darülfünuna da aynı tarihte konmuştur.

[9] İmlâ Lügati, 1941 yılında Türk Dil Kurumunca "İmlâ Kılavuzu" adiyle ikinci olarak bastırıldı. Adı 1965 yılında "Yeni İmlâ Kılavuzu "oldu. 1970'te 5.Baskı, "Yeni Yazım Kılâvuzu".

[10] Beşir Göğüş, İlkokullarda Türkçe Öğretimi Kılavuzu M. Eğ.B. 1968. İstanbul.

[11] H. Âli Yücel, Türkiye'de Orta öğretim, 1938, İst.

[12] Ali Canip Yöntem'in bu amaçla hazırladığı "Türk Edebiyatı Antolojisi" (1934) hem sonra basılmış, hem de daha önce anılan çeviriler gibi, yeteri kadar yayılamamıştı.

[13] Okutulan kitaplar: Edebiyat (A.C. Yöntem), Güzel Yazılar IV (S. Şevket). Edebiyat Tarihi Dersleri, Lise II (A.S. Levend), Edebiyat Tarihi Dersleri (S.N. Ergun), Edebî Yeniliğimiz (İ.H. Sevük).

[14] 1949 yılı, liselerin değişen programiyle kompozisyon dersine ayrı bir not verileceği için, edebiyat iki ders sayılmaktan çıktı. Şimdi uygulanan 1968 tarihli yönetmeliğe göre, bütün orta dereceli okullarda ana dili dersleri sınıf ortalaması ile geçilen derslerden değildir. Anadili dersinden alınan notun en aşağı 5 olması gerekir.

[15] Türkçe I, II, III (Beşir Göğüş-Kemal Demiray), Ank. 1945, 1946.

KAYNAKLAR

Antel, Sadrettin Celâl, Tanzimat Maarifi, Tanzimat I. M. Eğ. B. İst.1940

Ayaş, Nevzat. Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitimi (Kuruluşlar ve Tarihçeleri) Ank. 1943.

Baymur, Fuat, İlkokuma ve Yazma Öğretimi, İst. 1962 (4. basılış)

Berker, Aziz, Türkiye'de İlköğretim I. 1339-1908. Ank. 1945 Dar'ül Muallimin-i İptidaiye Programı, İst. 1329

Dr. Rüştü, Nuhbefül-Eftal, 1857.

Ergin, Osman, Türkiye Maarif Tarihi (5 cilt) İst. 1939-48.

Elifba Raporu, Dil Heyeti. 1928.

Galatasaray Lisesi Müfredat Programı, İst. 1340.

İlkmekteplerin Müfredat Programı, İst. 1927

İlkokul Programı, İst. 1957

İlkokul Programı, İst. 1968

İlkokul Program Taslağı, Ank. 1962

İmam ve Hatip Okulları Müfredat Programı, İst. 1340

İslâm Ansiklopedisi (Mektep, Mescit maddeleri)

Kanan, Nafi Atuf, Türkiye Maarif Tarihi Hakkında Bir Deneme, 1-2 cilt, İst. 1330-32.

Levend, Agâh Sırrı, Türk Dilinde Gelişme ve Sadeleşme Evreleri. Ank. 1960 (2. baskı)

Lise Müfredat Programları Esbab-ı Mucibe Lâyihası, İst. 1340

Lise Edebiyat Programı Kılavuzu, İst. 1935.

Lise Programı, Ank. 1938

Lise Müfredat Programı, Ank. 1952

Lise Müfredat Programı, Ank. 1957
Maarif-i Umumiye Nizamnamesi, İst.1369
Mahmut Cevat, Maarif-i Umumiye Nezareti Tarihçe-i Teşkilât ve İcraatı, İst. 1338.
Mekâtib-i İdadiye Ders Programı, İst. 1327.
Mekâtib-i İptidaiyede Tedris olunan Ulum ve Fünunun Müfredat Programı, (1925-26 ders senesi için Meclis-i Maarifçe kabul olunan) İst. 1327.
Mekâtib-i İptidaiye Ders Müfredatı, İst. 1330.
Mekâtib-i İptidaiye Ders Müfredatı, İst. 1332.
Mekâtib-i Sultaniye Ders Programı, İst. 1327.
Mekâtib-i Sultaniye Ders Programı, İst. 1338.
Orta Mektep ve Liseler Türkçe Müfredat Programı, İst. 1929.
Ortaokul Programı, İst. 1948.
Pakalın, M. Zeki, Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü, (Mektep maddeleri) İst.
Selim Sabit, Rehnüma-yı Muallimin, İst. 1871.
Tanpınar, Ahmet Hamdi, XIX. Asır Türk Edebiyatı Tarihi, I. cilt. İst. 1956.
Tonguç, İsmail Hakkı, Öğretmen Ansiklopedisi ve Pedagoji Sözlüğü, (Alfabe, Alfabe öğretimi, Türkçe öğretimi) İst. 1952,
Türk Ansiklopedisi, (Alfabe, Alfabe öğretimi maddeleri)
Unat, Faik Reşit, Türkiyede Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihî Bir Bakış, Ank. 1964.
Yaltkaya, M. Şerafettin, Tanzimattan Evvel ve Sonra Medreseler, Tanzimat I. İst. 1940.
Yücel, Hasan-Âli, Türkiye'de Ortaöğretim, İst. 1938.

Türk Dili Araştırmaları Yıllığı, 1970, s.123-154

3.123. EDEBİYAT ÖĞRETİMİ

Erhan TIĞLI

Edebiyat öğretmeni olduğum halde okullarımızdaki edebiyat öğretimi hakkında olumlu konuşamıyacağım. Öyle bir tutarsızlık içindeyiz ki, edebiyat kitapları, müfredat

programları, eğitim ve öğretim anlayışı, kurallar, düzen, toplumun edebiyata ve edebiyat öğretimine verdiği önem birbirini «tekzip» etmekte, yalanlamakta.

Edebiyat kitapları öğrenciyi hazırcılığa, kolaycılığa alıştırır; mürettip hataları, ifade, anlatım bozuklukları, iyi seçilmemiş metinler vardır içlerinde. Hemen her yıl, içindeki metinler değişir, çıkarma ve eklemeler yapılır, aksaklıklar daha da arttırılır!..

Müfredat programları bir başka âlemdir. Kitapdaki parçaların hepsini okutmak zorundasınızdır; ama sindire sindire tam anlamıyle konu işlemeye kalksanız zaman yetmez, sözlü ve yazılı yoklamalara yer kalmaz ve de kitap bitmez!.. Sonra okutulan çoğu şair ve yazarların bir yararı yoktur öğrenciye. Bilgi hammallığı yaptıracaksınız öğrenciye ister istemez, içiniz sızlaya sızlaya... Kitaptaki bazı seçme (!) şiir ve nesirlerin dili o kadar yabancı kelimelerle dolu ve anlamı kapalıdır ki biz bile kimi zaman sözlüksüz yapamaz ve aramızda, «anlamı şu, şunu demek istiyor» diye tartışırız... Peki bunu öğrenci nasıl öğrenecek, hadi yalan yanlış belledi, ezberledi diyelim, ne yararı dokunacak?..

Edebiyat öğretmenleri sorunu da başka bir âlemdir. Ortaokula ilk, liseye ortaokul öğretmeni gelip «vaziyeti idare» ettiği gibi doktor, avukat da gelir kimi zaman liseye edebiyat dersine... Öyle ya, ne olacak yani, edebiyat değil mi bu, uydur uydur söyle, iş kolay nasıl olsa. Yaşasın İdare-i Maslahat!..

Edebiyat Fakültesi ve Dil-Tarih çıkışlı edebiyat öğretmenleri bile yeterli değildirler tamamiyle. Tezi eski edebiyatsa yeni edebiyata önem vermez, ya da dil sertifikalı ise dil bilgisi yönünden kuvvetlidir, edebî bilgisi zayıftır. Zaten çoğu eski kafalı kişilerin telkini altında kalmışlardır. İster istemez edebiyattan soğuturlar öğrenciyi. Edebiyat Fakültesinde halk edebiyatı, batı edebiyatı işlenmez, bu ders için özel olarak çalışmak zorundadır edebiyat öğretmeni...

Lise ikide fen ve edebiyat kolu diye ikiye ayrılır öğrenciler ve genellikle kafası pek işlemeyenler, beceriksizler, sosyal bilgiye meraklılar geçer edebiyat koluna. Böylece zevksizleşir edebiyat dersleri bunların yüzünden...

Oysa bir de «Sosyal Bilgiler Kolu» ya da buna benzer ayırımlar olsa iyi olacak.

Fen kolunda işlenen edebiyat dersleri verimli olmaz, derse ilgi göstermez, hattâ gereksiz gözüyle bakarlar fenci öğrenciler. Özel ders alır geçer fen derslerinden çocuk, kalır geriye edebiyat. Bu dersten de kalınır mıymış denir, ricalar, buyruklar, baskılar başlar edebiyat öğretmenine... Ya kurul kararıyla ya da rufailerin karışmasıyle edebiyat meselesi hallolunur.

Yetenekli öğrencilerle doğru dürüst uğraşamazsın. İkili öğretim vardır, sınıflar kalabalıktır. Zaten eğitsel kollar göstermeliktir. Beden Eğitimi öğretmenleri yaptıkları sportif çalışmalardan ders ücreti alırlar, bu çalışmaları ders içi çalışmalar gibi sayılır. Ama yazılı kâğıdı okumaktan göz açamıyan (Hem edebiyat hem de kompozisyon yazılışı okumak zorundadır çünkü) edebiyat öğretmeninin yaptığı kültür ve edebiyat çalışmaları ders sayılmaz!..

Bir edebiyatçılar birliği vardır, suskundur ve bilmez edebiyat öğretmeninin dertlerini. Edebiyat öğretmenleri de pek yazmazlar sorunlarını, çekinirler. Yeni yayınları izlemek zorundadır edebiyat, öğretmeni. Ama nasıl izlesin tüm bu yayınları, hattâ kendine gerekenleri. Buna olanakları yoktur. Daha nice nice sorunları var bu edebiyat öğretiminin ve edebiyat öğretmeninin.

Halkevleri Dergisi, C.5, S.60, Ekim 1971, s.24

3.124. 1971 YILINDA ANADİLİ EĞİTİMİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

SORUMUZ

1. Bugünkü öğrenim ve kültür şartlarımız içinde bizi Atatürk'ün çizdiği «Çağdaş uygarlık düzeyine erişmek» hedefine en kısa yoldan ulaştıracak bir «Milli Eğitim Reformu »nun temel ilkeleri sizce neler olmalıdır?
2. Bu reformun kapsamı içinde orta öğrenimin türkçe ve edebiyat dersleri programlarında ne gibi değişiklikler yapılmasını gerekli görürsünüz?

AKAY, İhsan

1. «Millî Eğitim Reformu» deyiminden, bekleneni ve isteneni veremiyen son yıllardaki eğitim düzensizliğini ortadan kaldırarak Atatürkçü bir eğitim düzenine ulaşma dileğini anlıyorum ben. Sorun böyle anlaşılınca «Millî Eğitim Reformu»nun temel ilkeleri kendiliğinden çıkar ortaca. Millî Eğitim Reformu milliyetçi ve laik ilkelere dayanmak zorundadır. Milliyetçi ve laik ilkelere dayanmayan bir eğitim düzeni Atatürkçü görüşün dışında demektir.

Millî Eğitim Reformunun bir başka temel ilkesi «tek» eğitim sistemi »dir. Devrimleri tehlikeden kurtulamayan her ülke gibi memleketimiz de karşı devrimi ancak «tek eğitim» düzeni ile önliyebilir.

2. Millî Eğitim Reformu kapsamı içinde, orta öğrenim Türkçe ve edebiyat dersleri programında yapılması gerekli değişiklikler de aynı açıdan ele alınmalıdır. Orta öğrenimin Türkçe ve edebiyat derslerinde milliyetçi ve laik anlayıştaki metinler üzerinde durulmalıdır. Sosyal sorunlarımıza el atan metinleri milliyetçi anlayış dışı saymadığımı belirtmek isterim burada. Esasen «halkçılık» kavramını yumuşatılmış bir sosyalizm olarak anlıyorum ben.

Öte yandan, orta öğrenim Türkçe ve edebiyat derslerinde okutulacak metinlerin çeviri metinler değil, Türkçe yazılmış metinler olması zorunludur. Bu metinler çağdaş yazarlarımızın yapıtlarından seçilebilir. Ama, eski olsun, çağdaş olsun, bu yazarların klâsik niteliğe ermiş, yani örnek olmaya hak kazanmış metinleri okutulmalıdır çocuklarımıza. Çünkü, benim anlayışıma göre, Türkçe ve edebiyat derslerinin ereği bir şey belletmek değil, Türk dilini sevdirmek, düzgün kullanılmasını öğretmek ve güzel yazıdan hoşlanma zevkini aşılamak olabilir ancak.

APAYDIN, Talip

1. Atatürkçü çizgide Millî Eğitim reformunu gerçekleştirmek için önce politik ortam ve kadro önemli. Çok partili döneme geçtiğimiz yıllardan bu yana politik ortam ne yazık ki tutucu ve gerici güçlerin etkisi altına girmiş, cumhuriyetin ilk yıllarında Atatürk'ün başlattığı devrimci çizgi yitirilmiştir. Bugün halk yararına atılmak istenen her adım çabukça bozulmakta, yozlaştırılmaktadır. Gerici güçleri kıracak, etkisiz hale getirecek, kararlı ve tutarlı bir atılım durumu belki değiştirebilir. Ama bunun gittikçe zorlaştığı görülmektedir.

Öbür yandan Milli Eğitimin yönetici kadrosu reformlar yapacak kişilikte değildir. Çoğu tutumları ile davranışları ile en gerici iktidarların uygulayıcıları olmuşlar, o iktidarlar değişmiş, başkaları gelmiş, bu kez onların yapacaklarını yapmağa kalmışlardır. Her devre uyabilen, her gelene baş sallıyan kişiliksiz, renksiz yöneticilerle ciddi hiç bir iş yapılamaz. Reform, bu işe hazırlıklı, inançlı, içtenli kişilerle yapılabilir.

Reform amaçlarına gelince, önce Anayasanın öngördüğü bütün yurt çocuklarına eşit eğitim hakkını vermek, eğitimi yaygınlaştırmak, beş yıllık ilkokul öğrenimini hiç bir özürün arkasına sığınmadan, bir an önce gerçekleştirmek. Bu işe bütün okumuşları koşmak. Askerlik gibi en önemli yurt görevi saymak. Sekiz-on yıl içinde okuma yazma bilmeyen tek yurttaş bırakmamak üzere işi ciddi tutmak.

Bütün eğitim hizmetlerini lâik esasa oturtmak, tek elden yönetmek. Ülkemiz bugünkü hale getirildikten sonra bunun altından kalkmanın, çok güç olacağını biliyorum. Ama politikacının burnu sokulmazsa başarmak mümkündür diyorum. Bizde her güzel işi politikacı yozlaştırmaktadır. Eğitim çalışmalarına politikacı karıştırılmamalıdır.

Halkımızın ihtiyaçlarına cevap verebilecek, işe yatkın, yurt gerçeklerine dayanıklı halka çevrik okumuşlar yetiştiren bir eğitim anlayışına dönülmelidir.

Sanat ve tarım eğitimine önem verilmelidir. Tüketici değil, üretici aydın yetiştirmek amaç olmalıdır. Onun için okul programları yeniden ele alınıp düzenlenmelidir.

2. Orta öğrenimin Türkçe ve edebiyat derslerinde okutulan konular gerici ve tutucu bir anlayışla hazırlanmıştır. Bu programlarla çağdaş insan yetiştirilemez.

Bugünün insanını, bugünün sorunlarını işleyen bugünün edebiyatını okutmak, buna ağırlık vermek gerekir. Zaten en güçlü Türk edebiyatı bugün yaşıyan edebiyattır. Ama kafası ve zevki geride kalmış bizim gerici, bunu bir türlü anlıyamamaktadır.

ASNA, Alâeddin

1. Millî Eğitim Reformundan söz ederken önce ülkede herkesin okuma yazma bilmesi zorunluğu üzerinde birleşmeliyiz. Çünkü yavaş yavaş bu zorunluğu unutmağa başladık. Oysa çağımızda insanı insan yapan gülmek konuşmak değil, düşündüğünü, yazmak ve yazılanı okuyup anlamak yeteneğidir.

Yasalara uymanın uygarlık koşulu olduğu bir devirde ilk eğitim zorunluğu getiren yasaya uymayan milyonlarca insanın davranışı nasıl hoşgörülebilir? Seçme yeterliği için okuma-yazma koşulu önerenlere saldıran politikacılar cahilliğe prim verirlerken bu yasa nasıl uygulanabilir? Önce bu iki soruyu cevaplamalıyız!

Tabii işin bir de öteki yüzü var! Adama okuma yazma olanağını, yani okulu, öğretmeni götürmüş müyüz ki ondan okur yazarlık bekleyelim?

Bu iki konunun üzerine de mertçe gidilmelidir. İlk eğitim için olanak sağlanmalı ve okuma-yazma öğrenmemek hırsızlık, kaçakçılık gibi bir suç sayılmalıdır.

İşi yokuşa sürmeğe alışık olanlar fakirliğimizden, okul yaptıracak paramız olmadığından dem vurabilirler. Oysa ilk öğretim, salt yapı sorunu değildir. Asıl önemlisi, öğretmen sorunudur! İstedikten sonra her köyde okul diye kullanılabilecek bir yapı bulunabilir. Yeter ki öğretmen sorunu çözülsün. Her yıl binlerce lise diplomalı genç er oluyor. Temel er eğitiminden sonra bunlar ne iş yapıyorlar? Her lise mezununa iki yıl köy öğretmenliği (sekizerden on altı ay eder), dört aylık okul tatilinde de temel er eğitimi yaptıramaz mıyız? Bu öğretmenler ilkokul çağındaki çocuklar yanında, okur yazar olmıyan yaşlılara da pekâlâ ilköğretim verebilirler.

Kaldı ki, fakirlik iniltisini bir yana bırakıp, milyonlarca, milyarlarca liraya Akdeniz Oyunları, boğaz köprüleri yapan bir ulus olarak, tanesi 20.000 liradan her yıl 2000 okul da yapabiliriz yani.. On yılda da bu koca sorunu kökünden çözmüş oluruz!

Milli Eğitim konusunda yapılması gerekli ikinci iş, teknik eğitime yönelmektir. En az on yıl ülkenin sosyal dallarda yetişmiş diplomalılara ihtiyacı olacağını sanmıyorum. Kalkınma çabasındaki bir ülkede gerekli eleman, teknisyendir. Türkiye'nin içinde bulunduğu koşullarda tarım ve endüstri teknisyenleri yetiştirilmesi gereği açıktır.

Artık Avustralya coğrafyası, Fransız ceza yasaları, ya da Avrupa'da yüz yıl savaşlarını ezberliyerek sınav veren gençler değil, daha orta okulda teknisyen olarak eğitilmeğe başlanan teknik adamlar yetiştirmeliyiz. Bunun için de okul sistemleri baştanbaşa değiştirilmeli, sosyal dallarda eğitim veren kurumlara alınacak öğrenci sayısı çok kısılarak, ilkokulda genel eğitim görenler teknik ve tarım okullarına kaydırılmalıdır.

Bu değişikliğin yanı sıra teknik öğretmen yetiştirilmesine önem verilmelidir.

2. Derim ki, orta dereceli okullarda Türkçe dersleri çoğaltılmalı, edebiyat dersleri azaltılmalıdır. Çünkü Türkiyede Türkçe bilenlerin sayısı gittikçe azalmakta, yarım Türkçe ile yazı yazmağa merak saranların sayısı ise artmaktadır. Gazetelerde ve bir takım dergilerde yayınlanan şiir ve hikâyelere, hatta radyo programları ve gazete haberlerine dikkat edilince bu gerçek kendini göstermektedir.

Dil bilgisi ve kompozisyona büyük önem verilmeli, konuşmasını ve düşündüğünü anlatmasını bilen insanların yetiştirilmesine dikkat edilmelidir. Birinci soruda sözü edilen teknik okullarda da Türkçe dersleri önem taşımalıdır.

Edebiyat dersleri programlanırken, orta dereceli okulların uzmanlık düzeyinde eğitim veren kurumlar olmadığı unutulmamalıdır. Örneğin aruz yapısı üzerinde fazla durmanın, ya da yazarların biyografilerini ve bir takım kahramanlık şiirlerini öğrenciye ezberletmenin yararlı olacağı sanılmamalıdır. Edebiyat türlerinin öğeleri, güzel örneklerle öğretilir, ünlü yazarlar ve yapıtları tanıtılırsa orta dereceli okulda edebiyat dersinin amacına ulaşılmış olur.

Edebiyata özel yatkınlığı olan öğrenci ile ders dışında uğraşılması ise öğretmenin sorumluluğu içindedir. Gerçek öğretmen edebiyat programı yüklü olsa da olmasa da bunu yapacaktır. Öğretmen görevine düşkün değilse ders programından yarar beklemek zaten iyimserlik olur.

AYGÜN, Şevket Süreyya

1. Atatürk hedefleri arasında «Çağdaş Uygarlık Düzeyine Erişmek» bahsi, benim, yakın tarihimizde Atatürk'ün yerini ve getirdiği değerleri incelerken, açıklanmasında en çok sıkıntı çektiğim, hata bu açıklamadan, mümkün olduğu kadar çekindiğim bir konudur. Şunun için ki, tarihin hiçbir devrinde çağ akımları, içinde yaşadığımız çağ kadar içice ve birbirine bağıntılı olmamıştır.

Birtarafta, enaz 4.000 yıldanberi gelişen, ve hele 1789 Fransız İhtilâli öncesinden başlayarak, insanlığın ideal hedefleri, yahut o güne göre yarının müşterek değerleri gibi görünen ilkelerin ve prensiplerin, çağımızın kültür ve hukuk nizamına hakim olan, hatta dokunulmaz gibi görünen kıymet ve müesseselerini düşünelim. Diğer taraftan, bilimsel köklerini ancak XIX. yüzyıl ortalarından başlayarak yapan, ama henüz 100 yıllık gelişmeleri içinde, bu kıymet ve müesseselerin çoğunu inkâr edin, hatta onları başarabildikleri kadar yıkan, gene bir takım değer ölçüleri ile müesseseleri düşünelim. Hem de, kendimizi birtarafa çekerek, tamamen tarafsız bir değerlendirici gözü ile...

Bulunduğumuz noktadan ilk hüküm safhasında derhal şu kanıya varırız ki, içinde yaşadığımız çağda «Çağdaş uygarlık düzeyi» dediğimiz veya diyebileceğimiz hakim değer ve müesseseler, aslında, tek, mütecanis ve umumi kabule mazhar olup, üzerinde mutabık kaimmiş şeyler değillerdir. Yani çağımızda da, Çağ akımı değil, çağın akımları vardır. Ve bunlar, her çağdan daha güçlüdür. O halde, çağdaş uygarlık düzeyi elediğimiz zaman, neyi kastedyoruz?

Eğer bu «çağdaş uygarlıktan» kastedilen, çağın teknik - teknolojik düzeyi ise, o zaman iş kolaylaşır. Çünkü tekniğin milliyeti yoktur. Teknolojide, elbette çağdaş düzeye erişmeli ve onun ilerleyişine ayak uydurmalıyız. Çünkü çağımızda da, teknolojinin milliyeti yok, fakat teknolojik güçlere hakim olmanın, ayrı ayrı nizam ve rejimleri vardır. Biz çağdaş uygarlık düzeye erişmeyi, sadece, çağın teknik-teknolojik seviyesine varmak şeklinde alırsak iş kolaylaşır. Ve Atatürk'ün kasti de eğer buysa, onu anlamış ve hedefi de kavramış oluruz. Nitekim bugün yalnız biz değil, hatta vaktiyle devlet hayatı yaşamamış, fakat şimdi yarı veya tam bağımsızlığına kavuşmuş bütün ülkeler, bu çaba içindedirler.

Ama öyle değil de, Atatürk'ün bu görüş, fikir, ilke veya sloganından, sadece teknikte değil de, çağın en ileri akımlarında da, çağdaş değerlere ve müesseselere erişmek, ülkemizi de eriştirmek mânası kastediliyorsa, o zaman Çağ akımlarını ve onu getirdiği en yeni değer ve müesseseleri araştırarak, değerlendirerek onlara ulaşmak, ayak uydurmak çabası akla gelir ki, bu konuda bu bahsin aydınlanması hakikaten üstün ve gerçek aydın çabalara ihtiyaç gösterir.

2. Orta öğrenimde Türkçe ve edebiyat programları bahsini ise, eski bir Maarifçi, lise hocası ve uzun yıllar bir lisenin müdürü olarak çalışmış olmakla beraber, yukarıdaki konu sırasında ayrıca ele alamamak için müsaadenizi rica ederim.

BATU, Selâhattin

1. Memlekette köklü bir Milli Eğitim Reformunun gerekli olduğu şüphe götürmez. Bu konuda başlıca ilkeler bence şöyle sıralanabilir:

Milli Eğitim, yetişecek aydınlara geniş bir kültür temeli sağlamalı, bunun yanında belli basamaklarda uzmanlaşmayı olanaklı kılmalı. Gerçi çağımız uzmanlık çağıdır, ama aşırı uzmanlaşmanın hasta kıldığı bir insanlık da yeryüzünü gittikçe kaplamaktadır. Milli Eğitim, onun için, asıl kültür temeline oturtulmalı ve bu dayanağı elden geldiğince geniş tutmaya çalışmalı.

Öğretilmesi gereken çok şey var bugün ve her şeyi öğrenmek olanaklı değil.. Onun için bilgi konuları iyi seçilmeli ve iyi seçilen bilgiler iyi öğretilmeli. Kendini bir ömür durmadan geliştirebilecek kuşaklar yetiştirmek amaç olmalı.

Bildiğini iyi bilen, derinliğine bilen, daha çok düşünme yeteneğini kullanarak bilgi edinebilen yurttaşlar yetiştirmek bizim de ülkümüz olmalı.

Üniversiteler iyi hazırlanmış gençlerle dolarsa yetişkinler yetiştirebilir. Yalnız uzman, meslek adamı olmak ve bunun dışında hiçbir konu ile ilgilenmemek, tam insan olmamak demektir. Yarım insan da yurt düşmanıdır, bir ulusu uçuruma itebilir. Türkiye bugün bunalımdan bunalıma sürükleniyorsa, yanlışlardan bir türlü kurtulamıyorsa bunun baş nedeni yarım kişiler elinde olmasıdır. Ufuksuz, bilgi ve düşünme yeteneği yetersiz kişiler ahlâkça da düşük olurlar çokluk. Ve çürük ahlâklı kişiler yarım bilgili kişilerdir çokluk.

Türk Eğitim Reformu çürüklüğü ve yarımlığı Türk insanının yapısından sökmeyi amaçlamalı. Bilgice, ahlakça sağlam çağdaşlar yetiştirebilmeli.

Düşünürlerimiz bu amacı gerçekleştirecek yolları, yöntemleri bilimsel araştırmalarla belirlemeliler. İlkokuldan son okula kadar bu yöntemlerle çalışılmalı. Ve Türkiye yüzyıllardır süren bocalamalardan artık kesinlikle kurtulmalı.

Atatürkçülüğe gelince: Yurt ve millet bütünlüğü demektir Atatürkçülük. İç savaşlardan, kısır çatışmalardan kurtulmak demektir. Sosyal güvenlik demektir, ulusal mutluluk demektir. İlerilik, uygarlık, insanlık ve haklılık demektir Atatürkçülük.. Ciddilik, çalışkanlık, doğruluk demektir ayrıca.. Atatürkçü eğitim bu ilkeleri temellendirmeli, ve Türk düşüncesini çağ dışı kalıntılardan artık arıtmalı.

2. Bugünkü edebiyat programlarında dünya edebiyatına gereği kadar yer verilmiyor. Homer soyundan gelen büyük yaratıcılar, insanlığı bugün de geliştiren dehalar kısacık sayfalara sıkıştırılıyor, hiçbiri üstünde yeterince durulmuyor.

Çok önemli bir yanlıştır bu ve mutlaka giderilmesi gerekir.

Edebiyat programları bilgili, yetkili kişiler tarafından hazırlanmalı. Adlar, örnekler iyi seçilmeli. İnsanlığı yüzyıllardır biçimleyen sanat yapıları, özleri iyi belirtilerek, sunulmalı kuşaklara.. Sevdirilmeli, tanıtılmalı, iyi anlatılmalı.. Ve bu anlatmalar, tanıtmalar gençlerimizin yaşama boyunca gelişmelerinde yol gösterici nitelikte olmalı.

Türk edebiyatının büyükleri de ayni anlayışla ele alınacaktır. Bunlardan insanlık değerlerimize katkıda bulunabilecek nitelikte olanlar seçilmelidir. Su götüren ikinci sınıf yazarlar da programlardan dikkatle ayıklanmalıdır.

Edebiyat eğitiminin insanlık eğitimi demek olduğu unutulmamalıdır.

Yarımyamalak bir dünya edebiyatı, çoğu değersiz örneklerle tanıtılan milli edebiyat, gençleri düşünceden de, edebiyattan da tiksindirebilir. Okuma isteğini söndürür, -Türkiye'nin gerçeği budur bugün- kuşakların ömür boyunca kafa gelişmelerini durdurabilir.

Ve bir ulusa bundan büyük kötülük yapılamaz.. Türk Milli Eğitimi böylesine bir1 yanlıştan kendini artık kurtarmalıdır.

BİNYAZAR, Adnan

1. Atatürk, Türk ulusunun kalkınmasındaki temel ölçüyü kesinlikle koymuştur: Çağdaş uygarlık düzeyine erişmek! Bize, uzak, göğün üst katı gibi görünen bu çağdaş uygarlığın belirtileri nelerdir? Çevremizi saran teknik ilerlemeler, kültürel gelişmeler, sanat alanındaki başarılar... çağdaş uygarlığın en somut belirtileridir. Ama bu belirtilerin varlığı, bir ulusun çağdaşlığı demek olur mu? Olmaz.

Her ulusun sanatsal, kültürel, hatta teknik bir geleneği vardır. Bu gelenek, o ulusun geçirdiği bütün tarihsel dönemlerin, savaşların, öteki uluslarla ilişkilerinin, bir ulusu uluslaştıran, ulusallaştıran varlıkların izlerini taşır. «Ulusal eğitim» dediğimiz temel birikim, bu gelenekle oluşur. İşte, bir ülkenin ulusal eğitiminin amaçlarını saptayan «müfredat programı», bu tarihsel yapı gözönünde bulundurularak hazırlanmalıdır. O zaman, gerçekçi bir program doğmuş olur. Bu gerçeklik, dünya uluslarının eriştiği çağdaşlık düzeyini daha iyi kavramamızı sağlayacaktır. Bu nedenle «müfredat» yeniden gözden geçirilmeli, konuların dökümü yapılmalıdır.Bunu yaparken, «müfredat»ın uygulanmasındaki yöntem de gözden uzak tutulmamalıdır. Öğrenciye neyin ne ölçüde verileceği, gerçekçi bir tutumla saptanmalıdır. «Müfredat», çağı geçmiş, uygulanmaz, yığıntı bilgilerle doldurulmamalıdır. Oraya konacak her bilginin çocuğun kişiliğinin oluşmasındaki etkileri düşünülmelidir. Reformda gözden uzak tutulmaması gereken bir yön de, uygulayıcıların nitelikleridir. Gerek yöneticilerin, gerekse öğretmenlerin çok iyi yetiştirilmesi gerekmektedir. Bu da, öğretmenliği, geçerli mesleklerin düzeyine ulaştırmakla gerçekleşebilir. Ancak bu koşullarla Atatürk'ün çizdiği çağdaş uygarlık düzeyine erişilebilir.

2. En başta, öğrenci «metin»le karşı karşıya getirilmeli, «rnetin»lerin işlenmesinde, çözülmeyici yöntem (tahlil metodu) uygulanmalıdır. Çağdaş düşünce düzeyiyle, yazısı okutulan yazar arasındaki bağlam, ancak bu yöntemle kurulabilir. Öğrenciye kimin, niçin okutulduğu iyi kavratıl malıdır. Yani yazının amacı saptanmalıdır. Bir de şu var: Genellikle, eski «metin»leri okutuyor, çağdaş yazarları bir yana itiyoruz. Kuşaklar arasındaki değer yargıları ve görüş ayrılıkları nedeniyle yazarla

öğrenci arasında bir iletişim kurmak zorlaşıyor. Bu yüzden, yazının «estetik» değeri kalmıyor; yazı, düşündürmekten çok, «mekanik» bir çabayı gerektiriyor. Temel amaçtan da sapılmış oluyor. Bugün, birtakım yapıtlarımızda bile, yaşamöyküsü bilgisiyle yetiniliyor, yorumsal bir eleştiriye yönelinmiyor. Oysa öğrenci, yorumcu bir yöntemle duymaya, düşünmeye alıştırılmalıdır.

CUMALI, Necati

1. Milli Eğitim Reformunun temel ilkeleri: a) Layiklik, b) Her düşüncenin her inancın özgürce savunulmasını sağlayacak hoşgörürlük, c) Akılcılık, d) İnsana yönelme olmalıdır.

2. Okulların edebiyat kitaplarına elbetteki bu ilkeleri, destekleyen örnekler seçilmelidir. Bunun için de, din Allah açısından, seçilen yazılarda karşıt görüşler arasında denge sağlanmalı, her türlü görüş, değişik düşünceler için yalnız iyi yazılmış, iyi savunulmuş olmaları dışında ölçü aranmamalı, insanın bir yönünü, bir gerçeğini yansıtmış olması yeterli bir ölçü sayılmalı; anlama öncelikle yer verilmeli, boş, parlak göz kamaştırıcı söz kalabalığına dayanan şiirler düz yazılar yerine, her bakımdan anlamca tok, yoğun, insan gerçeğine yönelmiş yazılara şiirlere yer verilmeli.

ERALP, Prof. Vehbi

1. Atatürk'ün Türk toplumuna hedef olarak gösterdiği «çağdaş uygarlık düzeyine erişmek» için her alanda büyük hamleler yapmak zorundayız. Kalkınmanın başta gelen faktörü insandır. Böylece bu kalkınmada en büyük rol, insanı yetiştiren eğitime düşmektedir.

Bir bakımdan eğitim, genç kuşakları yetiştirmek için bir toplumun yaptığı bir yatırımdır. Hele bizim gibi fakir ülkeler, bu yatırımın en verimli biçimde kullanılmasını sağlamaya son derece dikkat etmelidirler. Bunun için her Öğrencinin yeteneklerini sonuna kadar geliştirecek şartları bulması, böylece hem kendine hem de neticede topluma en faydalı bir insan haline getirilmesi gerektir. İşini en iyi şekilde yapan bir temizlik işçisi, görevini hakkıyle yapmayan bir genel müdürden çok daha iyi ve daha çok, saygı değer bir vatandaştır.

Bugünkü eğitim sistemimize bakarsak, bunun çoğu zaman boşuna dönen bir çark manzarası gösterdiği, neticede bir israf kaynağı olduğu görülür. Bunun hatırıma gelen sebeplerini öylece sıralayacağım:

a) Eğitimimiz temelinde ezberciliğe dayanıyor, skolastiktir, eski bir deyişle, «kitabî» dir. Böylece bilgili ve kültürlü öğrenciler değil, adetâ bir çeşit bilgi hamalı yetiştiriliyor. Bu bilgi hamalı, kendinin olmayan bir malı, imtihan odası denilen bir yere kadar taşıyor ve oraya boşaltıp gidiyor. Sonunda elde hemen hemen hiç bir şey kalmıyor. Düşünme, araştırma, yaratma gibi yetenekler ya hiç işlenmiyor, ya pek az işleniyor. Öğrenmenin sona yoktur. Hele zamanımızda bilgiler büyük bir hızla artıyor ve ayni hızla eskiyerek geçersiz bir hale geliyor. Çocuklarımızı yâlnız bu güne değil, yarınlara da hazırlamalıyız; onlara basma kalıp bir takım bilgilerden çok, öğrenmeyi öğretmeliyiz, kafalarını tıka basa doldurmaktan çok, gerekli güçlerle donatmalıyız; neticeler yerine daha çok metotları öğretmeliyiz. Programların, sınıfların, laboratuvarların ve en önemlisi, öğretmenlerin buna göre hazırlanması kaçınılmaz bir şarttır.

b) Mecburi olan ilk öğretim dışında, her çeşit okulların memleketimizin ihtiyaçlarına göre planlanması şarttır; gelişi güzel okul açıp kapamaktan vazgeçmelidir. Bu okullara ancak yetenekleri elverişli, olanlar alınmalıdır. Bunda kişinin özgürlüğüne ve demokrasiye bir aykırılık görmek tamamiyle yanlıştır. Nerede ise yeni doğan çocuğun beslenmesinin bile devletten beklenildiği bir devirde, devletin eskiden karışmadığı birçok alanlara karışmasını tabii karşılamalıdır. Her şeyi devletten beklemek ve devletin hiçbir şeye karışmamasını istemek, çelişmenin ta kendisidir.

c) Çocuklarımızın eğitimi, kendi yeteneklerinden çok, ellerinde olmayan bir takım tesadüflere bağlı kalıyor. Doğuştan dâhi olsa bile, ıssız bir köyün çocuğu, bazan tam bir ilk öğretim imkânına bile kavuşamıyor. Bunu elden geldiği kadar önlemek, başta gelen hedeflerden biri olmalıdır: bu, ayni zamanda, gerçek demokrasinin de bir gereğidir.

d) Bizde eğitimden anlaşılan daha çok öğretimdir. Halbuki hedef yalnız bilgili ve kültürlü vatandaşlar değil, ahlâklı vatandaşlar da yetiştirmektir. Okullarımızda ahlâk ve toplum eğitimine de yer vermelidir. Çocuklarımızı dürüst, başkalarının haklarına saygılı, müsamahalı olmaya, dayanışmaya alıştırmalıyız. Hele lâik bir demokraside bu, gençliğin yetiştirilmesinin vaz geçilmez bir şartıdır.

Kesin ihtiyaç olmadıkça, eğitim süresini uzatmaktan kaçınmalıdır. Bu yola gidiş dünyanın her yerinde kuvvetli bir eğilim olarak kendini göstermektedir. Hele bizim, özel durumumuz dolayısiyle, buna karşı koymaya çalışmamız gerek. Bunu yapmamak yerimi azalta, israfa yol açar. Her şeyin okulda öğrenilemeyeceğini unutmamalıyız.

Ayrıntılarına girmediğim ve kısa söylemeye çalıştığım halde, ilk soruya cevabım, sinir olarak konulan bir kitap sayfası uzunluğunu belki de aşmış bulunuyor; sözü daha fazla uzatmamak için ikinci soruya cevâp vermiyorum.

ERTOP, Konur

1. Milli eğitimde yeniden şekillendirmeye girişilirken çağdaş yaşayışımızın içinde bulunduğu bütün toplumsal ve ekonomik sorunların dikkatlice gözönünde tutulması gerekir. Böyle bir çerçeve içinde milli eğitimimizin halkçı, «tam bağımsızlık»çı, devrimci temellere dayandırılması zorunludur. Eğitimde «fırsat eşitliği», ana ilkelerdendir. Yöntem olarak gerçeğe, deneye ve usa bağlanılmalıdır. Eğitim; bilgiyi yaşanan hayata, aydını halka bağlayacak nitelikte olmalıdır. Bunun için, eğitime ekonomik ve işlevsel nitelikler kazandırılmalıdır. Eğitim hedefleri, kalkınma planıyla birarada ele alınmalıdır. Tarihî gerçeklerimiz ve ulusal yapımızla bağdaşan, akılcı düşünme yeteneğinin yanı sıra ekonomik alanda yapıcılık kazandırmayı da amaçlayan, bilgiyle birlikte toplumsal bilinç de veren bir uygulama gereklidir. Bunları gerçekleştirecek reform hareketinde ilk önce, öğretmen okulları ele alınmalıdır. Ders programları kuramsal alandan eylem alanına yöneltilmelidir. Meslek öğretimine önem verilmelidir. Kalkınma. hedefleriyle tutarlı meslek öğretimine küçük yaştan başlanılmalıdır. Tasarlanmakta olan 8 yıllık ilköğretim modelinin uygulanması şimdilik pek de kolay olmayacaktır. Bunun yerine, ortaokul düzeyinden başlayan meslek okulları kurulmalıdır. Klasik orta öğretim, üniversiteye en elverişli nitelikte öğrenci yetiştirecek biçimde düzenlenmelidir. Meslek okulları elbette yetenekli öğrencilerin, yüksek öğrenime geçmesine elverişli koşullar da taşımalıdır. Ama asıl işlevleri meslek kazandırmak, mesleği benimsetmek olmalıdır.

2. Bugün ortaokul ve lise öğretiminde Türkçe ve edebiyat, dersleri gerek program, gerek uygulama bakımından içler acısı durumdadır. Yüksek öğretimde de devam eden birçok aksaklığın ve yetişkinlerde görülen kültür yoksunluğunun nedenleri arasında bu bozukluğun önemli yeri vardır. Bizde Türkçe öğretimi Türkçe'nin

öğretilmesine, yeterli olamıyor. Bundan dolayı dilimiz bir iletişim aracı olarak yeterli biçimde kullanılamıyor. Dilbilgisi, yasak savar gibi okutuluyor. Bu yüzden, Türkçeyi gerektiği gibi öğretmek de yabancı bir dil öğretmek de imkansızlaşıyor. Dilbilgisi öğretimine, yaşayan Türkçeden alınma örneklere dayanılarak ağırlık verilmelidir. Sözdizimi üzerinde özellikle durulmalıdır. Bu konu mantıksal düşünmenin öğretilmesi, düşüncenin eksiksiz anlatılabilmesiyle de ilgilidir.

Öğrenciye verilmek istenen edebiyat bilgileri günümüzdeki uygulamalara uzak, işlevsiz, ölü bir dünyanın malıdır. Kasidenin nesip veya teşbip bölümünün, mecaz-ı mürsel'in, sekt-i melih'in v.b. öğretilmesinin öğrenciye hiç bir yararı olmamaktadır. Eski edebiyatımıza ait örnekler de öğrenciye edebiyat beğenisi verme, insan gerçeğini tanıtma, dünya görüşü kazandırma bakımlarından yarar sağlamıyor. Edebiyat tarihimizi yansıtacak bilgiler titizlikle Türkçeleştirilecek metinlere dayanılarak verilmelidir. Homeros'un, Stendhal'in, Dostoyevski'nin eserleri gibi kendi yazarlarımızın eserlerini de çevirilerden okutmamız acıdır ama gereklidir. Eski edebiyatımızın gerçek niteliğini ancak, bugünkü Türkçeye uygulanmış metinlerle öğretebiliriz.

Edebiyat öğretimi, günümüze ait metinlere öncelik ve ağırlık vermelidir.

Ebüziya Tevfik; Nümune-i Edebiyat-ı Osmaniye'de Şinasi'den sonraki edebiyata % 57, yalnız Namık Kemal'e % 40 oranında yer verirken kendi çağında yetişmekte olan kuşaklara gününün geçerli edebiyat anlayışını kazandırmak amacını güdüyordu. Süleyman Şevket'in Cumhuriyet'ten hemen sonraki yıllara ait Güzel Yazılar'ında Yusuf Ziya Ortaçlar, Orhan Seyfi Orhon'lar ön plândadır. Bugün hâlâ o yazarlara ait metinlerle edebiyat öğretimi yapılması hatalıdır. Program, ağırlığını örneklere dayandırmalı ve metinler günümüz yazarlarından seçilmelidir. «Gerçekçi» ve «halkçı» millî eğitimde edebiyat öğretiminin bu niteliklerle oluşan çağdaş Türk edebiyatına sırt çevirmesi bağışlanmayacak bir yanlış sayılır.

KANDAŞ, Kemal

1. «Çağdaş uygarlık düzeyine erişmek» amacı, toplum çoğunluğu, Atatürk, devrimlerinin bilincine varabildiği ölçüde gerçekleşir. Bu bilincin oluşmasında başlıca etken eğitimdir. Millî Eğitim çalışmaları, bu bilinci oluşturucu doğrultuda gelişmelidir.

Atatürkçü öğreti, «Cumhuriyetçilik, Halkçılık, Devletçilik, Milliyetçilik, Lâiklik ve Devrimcilik» temel ilkelerine dayalı bir toplum düzeni önermiş, evrensel kültüre saygılı, insancı (hümanist) bir dünya görüşü benimsemiştir. «Çağdaş uygarlık düzeyi»ne ulaşmaya yönelik Atatürkçü bir Millî Eğitim reformu, bu temel ilkeler doğrultusunda gerçekleştirilebilir.

«Çağdaş uygarlık düzeyine ulaşmak» demek, çağdaş özgür düşünceye ve onun sürekli gelişimine ayak uydurabilmek demektir. Bu da, öncelikle, düşünceyi sınırlayıp donduran her çeşit dinci ve doğmacı etkinin ötesinde kalabilmeyi gerektirir.

Bu bakımdan, Atatürk ilkelerine yönelik bir Millî Eğitim reformunun ilk amacı, günümüzde de, her çeşit dogmacı baskıdan arınmış, özgür düşünceye ve evrensel kültüre saygılı, lâik bir eğitim düzeni gerçekleştirmek olmalıdır.

2. Türkçe ve edebiyat dersleri, yaratıcı gücü ve zevki geliştiren coşkulu bir ortama yöneltilmelidir. Çağdaş kültür ve sanata gereken önem verilmeli, edebiyat, edebiyat tarihine ezdirilmemelidir.

KANSU, Ceyhun Atuf

1. Kemalist devrimin çağdaş uygarlık kavramı, herşeyden önce bir çağ değişimini deyimler. Türkiye halkının ortaçağlı tüm ilişkilerini kırmak, çağdaş bir ulus, çağdaş bir toplum, çağdaş insanlar yaratmak, ulusal eğitim devriminin ilkeleridir. Bu eğitim yoluyla ulus çağdaş, bağımsız, kişilikli, yaratıcı bir ulus olacaktır. Yurttaş örneği de özgür, üretici, yaratıcı insandır. Toplum değişmelidir. Ulusal eğitim toplumu değiştirecek güçlü insanlar yetiştirmelidir. Doğa değişmeli, yenilmelidir: Ulusal eğitim doğayı değiştirecek insanlar yetiştirmelidir. Ortaçağ üretim biçiminden, yaşama biçimine değişmelidir. Ulusal eğitim çağdaş vatandaşlar yetiştirmelidir. Ne var ki, uluslar soyut bölümlenmeler değildir, yeryüzü insanlığının ayırtlanmış tarihsel bölümleridir. Uluslardan insanlığa, insanlıktan uluslara sular gelir, sular gider. Uluslar insanlığın gelişmesine kapılarını kapıyamazlar, kendi tarihsel kişiliklerine de yabancılaşamazlar. Ulusal eğitim, ulusal'dan evrensele, evrenselden ulusala bir dünya eğitimidir. Ulusal eğitimin temel gereci halktır. Bir ulus, evrensel uygarlığa uyanmış, uyandırılmış bir halkla katılabilir. Halk deyince, ulusal eğitimin birinci amacı, okuma yazmasız tek yurttaş bırakmamasıdır. Lâik halk okulu, alfabesizlik savaşında, ulusal

eğitimin orta direğidir. Orta öğretim ulusal yaşantıdan evrensel pencereye, özgür, yaratıcı, üretici, yapıcı bir genç kuşağın mayalandığı halk öğretimini kapsar. Üniversite bu mayanın üzerinde ve halkın yanı başında, yurt ve halk gerçeklerini çözecek araştırıcı, değiştirici, yaratıcı uygarlık savaşçısı kuşakların bilimsel öncülüğünü üzerine alır. Tüm bu kurumları, lâik halk okulu, halkçı orta öğretim, yaratıcı üniversiteyi, geniş bir halk eğitimi bütünler. Ülkemiz için ulusal eğitim devrimi, alfabe öğrencisinden en aydın bilim adamına değin, çağdaş uygarlık savaşında, ulusun bir öğretim - eğitim imecesinde birleşeceği bir tümleşmeyi deyimler.

Ulusal eğitimin kökleri kendi insanlarımız, kendi sorunlarımızdır; eğitim aracı kendi kaynaklarımız, kendi gücümüz, kendi olanaklarımızdır; eğitimin ereği de çağdaş insanlığın ortasında kendi ulusumuzun yaşaması, kişiliğini bulması ve yüzyılların geriliğini yenip aşarak, çağdaş yaratıcılığa katkıda bulunmasıdır.

2. Türkçe öğretisi bir ana dil öğretişidir. Ana dil saygısıdır, ana dil sevgisidir. Okuyan, konuşan, yazan, tartışan, eleştiren kuşaklar Türkçe'nin ana yapıtlarından, Türkçe'nin, bahçesinden geçerek yetişirler. Çağdaş uygarlık diyorsak, bol bol Batı yapıtlarını ve Türk insancılığını yoğuran temel yapıtları okutacağız. Okumaya, okutmaya, konuşmaya, düşünmeye çitler, yasaklar koymayacağız. Bakın, Türkçe için dilbilgisi demedim. Anadil öğretisi, dedim. Şiirler, denemeler, romanlar, öyküler okunarak varılır Türkçe'ye. Bol bol okumayı öğrenmeli çocuklarımız. Birden şu geliyor usuma: Alalım bir lise sınıfını, tarihleri, tanımları bırakalım da bir yana, bir yıl Eskil Ege uygarlığının temel yapıtlarını okutalım, örneğin. Eflâtun'u okutalım bir yıl boyunca: Evrenseli, Türkçeyle ulusa bağlıyarak. Bir yıl da örneğin Yunus Emre'yi okusunlar: Ulusal'ın, anadilin kendisini evrensel insancılığa bağlamak için. Türkçe öğretisi, romanın tanımını yapmak değildir sözün gelişi, roman okumaktır, roman okumayı sevdirmektir. Türkçe öğretimi herşeyden öne yaşamak ve düşünmek için Türkçeyi kullanmayı, Türkçeden yararlanmayı öğretmek demektir.

KUDRET, Cevdet

1. Toplumumuzun büyük çoğunluğu İlkçağ hayatı yaşarken, tek başına bir eğitim reformunun gerçekleşme olanağı yoktur. Konuya girmeden önce birtakım rakamlar üzerinde duralım:

Türkiye'de 42 bin köy yardır, buralarda 24 milyon insan yaşar (genel nüfusun dörtte üçü). Köylerde nüfus başına düşen ortalama gelir 1489 lira (ayda 124 lira) dır; Sento'nun yaptığı bir araştırmaya göre, yurdumuzda bir eşeğin aylık gideri, günde 4 lira hesabiyle, ayda 120 lira tutmaktadır. Bu hesapça, köylümüz, çocuğunu okutmak şöyle dursun, evindeki hayvanını bile beslemek gücünden yoksundur. Nasıl yoksun olmasın ki, Türkiye'nin toplam tarım gelirinin % 52 sini köylü nüfusumuzun % 10 u almakta; geri kalan % 48 ini ise bu: nüfusun % 90 ı paylaşmaktadır. Anayasamızın 50. maddesinde «Halkın öğrenim ve eğitim ihtiyaçlarını sağlama devletin başta gelen ödevleridendir» denmekte ise de, 42 bin köyümüzün 14 bininde okul yoktur. Devletin yıllık eğitim harcamaları, 1960 istatistiklerine göre, Adıyaman ve Urfa'da nüfus başına 22, Siirt ve Mardin'de 24, Ordu'da 25 liradır: (Buna karşılık, Ankara'da 106, Fen Lisesi'ndeki bir öğrenci için ise 6.500 liradır). 1967-68 ders yılında okul çağındaki 5 milyon köylü çocuğunun ancak yarısı ilkokula gidebilmiş, geri kalan yarısı alfabe yüzü görmemiştir. Yine aynı dönemde bu 2,5 milyon çocuğun ancak 7 de 1 i ilkokulu bitirebilmiş, bunun da % 1 i orta öğrenime gidebilmiştir. Halkımızın % 60 ı okuma - yazma bilmemektedir.

Bütün bu rakamlar, bize, eğitim reformunun nereden başlamak gerektiğini gösterir. Altyapı reformu yapılmadan girişilecek bir millî eğitim reformu, soyut bir kavram olmaktan ileriye seçemez; ve - şimdiye kadar yanıldığı gibi - yalnız 8 milyon şehirli ve kasabalıya, onların da yalnız küçük bir kısmına, seslenen birtakım müfredat programı değişikliklerinin - temele inmeyen biçimsel değişiklerin - kısır döngüsü içinde kalır.

Bir ara Fransız, bir ara Alman, şimdi de Amerikan programlarını örnek alan bu programlarsa, yalnız belleğe dayanan; üreticilik ve yaratıcılık dışında sürüp giden; topluma herhangi bir katkıda bulunmayan, böylece, devlet gelirini boş yere harcayan; bireyci ve bencil bir yaşama alışkanlığı doğuran; öğrenimi bir araç değil bir amaç haline getiren birer diploma makinesi olmaktan öte bir değer taşımamaktadır. Bu bireyci eğitimin doğal sonucu da, müsbet bilim alanında yetişenlerin (hekim, mühendis, v.b.) daha tatlı kazançlar için yurt dışına göç etmeleridir. Amerika, İngiltere v.b. gibi ileri ülkelere yapılan bu beyin göçü, devletin köylüden esirgeyip şehirliye harcadığı milyonlarca liranın boşu boşuna israf edilmesi demektir. Devlet parasını çalıp kaçan veznedarı yakalayıp hapse atarız da, yetişmesi için 394.608 lira harcandığı hesaplanan bir hekimin yabancı ülkelere çekip gitmesine ses çıkarmayız. Beyin göçünün bir başka

nedeni de, kendi ülkemizde kullanma olanağı bulunmayan bilim dallarında uzmanlar yetiştirmektir; bu, kendimiz için değil, o dalda ilerlemiş yabancı ülkeler için yatırım yapmaktır. Köylerinde yakıt diye tezek yakılan, taşıt diye kağnı kullanılan bir memlekette, füze yakıtı üzerinde başarılı buluşlar yapan, ya da atom enerjisi üzerinde çalışan birkaç bilim adamı yetiştirmek, «çağdaş uygarlık düzeyine erişmek» demek değildir. «Çağdaş uygarlık düzeyine erişmek» demek, köylümüzün aylık ortalama, gelirinin hiç değilse bir eşeğe harcanması gereken paranın birkaç katma ulaşması demektir. Bu bakımdan, millî eğitim reformunun ana ilkesini, köyün İlkçağ düzeninden kurtulmasını sağlayacak toplumsal ve iktisadî engelleri yıkma temeli üzerine oturtmak gerekir. Öğrenim olanaklarını 8 milyon şehirli ve kasabalının dar çemberinden kurtarıp 35 milyonluk Türkiye halkına sağladığımız zaman, - bilim ve sanat da içinde olmak üzere - her alanda üstün yetenekli kişiler yetiştirme olanak ve nisbeti elbette çok daha yüksek olacaktır. Çok kısa süren Köy Enstitüleri denemesinin edebiyatımıza kazandırdığı değerler bunun en açık kanıtıdır.

2. Yurdumuzda edebiyat Öğretimi de, bugüne değin uygulanan genel eğitim sistemine uygun olarak, belleğe dayalı bir öğretim yoluyle sürdürülmüştür. Abdûlhak Hâmit'in doğumunu, İsmail Habip Beyin ağzıyle, «Kışın en koyu bir zamanında, 1851 şubatının beşinci günü, Bebek önünden akan Boğaz suları keskin bir nevzad şeşi işitti: Seksen senelik Hamit'in ilk sesi.» sözleriyle anlatmak; şiirde sözcük ahenginin önemini belirtmek için, Nihat Sami Beyin söyleyişiyle, «... Boğaziçi kıyılarından sandalla geçtiğiniz ve duygularla dolup taştığınız bir akşam, bir yalı penceresinden gelip, ruhunuzda yankılanan bir keman sesi...» benzetmesiyle söze başlamak, çocuğa ne kazandırır? «Hâmit kimdir?» diye sorsanız, size «1851 şubatının beşinci günü, Bebek önünden akan Boğaz suları» ndan söz eder; «Şiir nedir?» deseniz, «Boğaziçi kıyılarından sandalla geçtiğiniz bir akşam yalı penceresinden gelen keman sesidir» der. Bütün bu gevezeliklerden kurtulmak için, çocuğu doğrudan doğruya metinle karşı karşıya getirmek tek çıkar yoldur. Ama hangi metinle?... Ölü bir dille yazıldıkları için bugün kullanma olanağı bulunmayan, sadece tarihsel değeri olan Divan, Tanzimat, v.b. metinlerinden birkaç örnek verdikten sonra, doğrudan doğruya çağdaş edebiyatı ele almak yeterlidir sanıyorum. Çocuğa üç yıl boyunca Divan, Tanzimat, Servetifünun, v.b. edebiyatlarını örnek diye göstermek; sonra da iki satır yazı yazmasını istediğimiz zaman, «Sakın ha! Onlar gibi yazma.» demek mantığa aykırıdır.

KÜLEBİ, Cahit

Önce belirteyim ki, her iki sorunuzu cevaplandırırken ya çok konuşmam ya da susmam - önemi bakımından hiç bir iddiam olmamakla birlikte - benim durumumda en iyi yol olacaktı. Ne var ki, nedenlerini şimdi açıklamakta yarar görmediğim bu davranışımı ard ve kötü düşünceli kişilerin yıllar boyunca nasıl yorumladıklarını beni az-çok tanıyan insaflı herkes gibi ben de bilmekteyim. Bu yüzden de, istediğiniz kısalıkta olmasına çalışarak, önemli gördüğüm bazı noktaları belirteyim.

I. Şimdiyedek, çoğu kez, ya anlaşılmadan ağızda sakız edilen, ya da öyle gösterilmesi bir çeşit çıkar yolu sayılan havada kalmış bir «pedagoji» edebiyatiyle ve zaman zaman değiştirilen yöntemlerle, zamanımızı ve ödeneklerimizi iyi kullanamadık. Toplumsal ve ekonomik koşullara, bilimsellikle dayandırılmayan, uygulaması gerektiği gibi yapılamayan bir reformun başarı sağlayabileceğine inanamıyorum.

Toplumumuzun gelişmesinin baş çaresinin eğitimde yapılacak reform olduğunu sanmak çok yanlış bir düşüncedir. Eğitim reformu, öbür toplumsal ve ekonomik koşulların, daha açık deyimle, reformların bir bolümü olarak ele alındığında ancak akılcı ve gerçekçi bir yola girişilmiş olur.

Öbür yandan, reformda eğitimi, daha doğrusu öğrenciyi yalnızca bir üretim aracı saymak, Türk hars ve kültürünü ihmal etmek de yine amacın gerçekleşmesini engelleyecek yanlış ve zararlı bir tutumdur.

a) Nüfus çoğalması asgarî dereceye indirilmelidir.
b) Kentlere hücum ve gecekondulaşma, temelden tedbirlerle, zorlamasız olarak durdurulmalıdır.
c) Millî gelirin artması zorunludur.
d) Endüstrileşme ve tarım, Batı koşullarına uydurulmalıdır.
e) Diplomaya, üst dereceli diplomaya yönelmiş pahalı eğitim, yöntemi bırakılmalı; ne lâf olsun diye meslek okulu, ne de memur yetiştirmek için her bucağa bir lise açılmalıdır. Ekonomik yatırımlarla eğitim kuruluşları paralel yürütülmelidir. Tersi uygulanırsa, bu yoksul ülkede, Batı ülkeleri için milyarlara mal olan teknisyen, mühendis ve hekim yetiştirilir. Onlar bize değil, biz onlara ekonomik yardım yapmış oluruz.

f) Teknik öğretimde, okulları işyeri durumuna getirmekle öğünülmemeli, iş ve üretim yerlerine eğitim gerçekçi bir anlayışla götürülebilmelidir.
g) Devlet Planlama Teşkilâtında, bugünkü memurlarıyla işlerin yürütülüp yürütülemeyeceği; eğitim uzmanlığının da birtakım niteliklere bağlı bulunduğu dikkate alınmalı, Planlama Kuruluşu mutlaka bilimsel ve rasyonel bir çalışma anlayışı içine sokulmalıdır.
h) Yönetimde her basamakta görev alanlar, iş yapmadan «durumu idare» etme anlayışını bırakmalı, aydınlarımız da çalışmaları bu açıdan değerlendirmelidir.
i) Millî Eğitimde politika birinci, etken olmamalıdır.

2. Türk dili ve edebiyatı öğretimi programlarında temelden yöntem değiştirmek kolay değildir. «Olsun» demekle olmuyor. Bu konu yukarıda belirttiğim koşulların yanısıra, çok yönlü bir sorundur. Toplumsal gelişimimizle paralel olarak gerçekleşecektir. Tek bir örnek vereyim: Türkçe kompozisyon dersleri, başka bir deyimle çocuklarımızın okuma yeteneklerinin gelişme derecesi, genel halk oyunda yeterli görülmez. Çocuklarımız daha iyi yazsınlar, az yanlış yapsınlar diye istenir. Öte yandan, bu ders herşeyden önce bir düşünme dersidir. Yüzyıllar boyunca düşünmeyi unutacaksınız, sonra da doğru yazalım, yanlışsız konuşalım diyeceksiniz. Bu, kolay kolay gerçekleşebilir mi? Programlarda ne yaparsanız yapın, bir anda herşey düzelemez. Ama yapılan çalışmalar bir dereceye kadar elbette yararlı olur. Yeter ki, aklımızı başımıza toplayalım, doğrulukla çalışalım.

MERİÇELLİ, Anıl

1. Çağdaş uygarlık düzeyine ulaşabilmek için, ulusal eğitim reformunu bir an önce gerçekleştirmek zorundayız. Bu reformun temel ilkelerini en iyi biçimde saptayabilmek için, Eğitim Bakanlığı ile yeni kurulan Kültür Bakanlığı birlikte çalışmalıdır.

Ben çağdaş uygarlık sorununa değişik bir açıdan bakmak istiyorum. Atatürk'ün işaret ettiği bu düzeye ulaşabilmek için eğitim reformundan önce sanayi reformu, gereklidir. Yani Türkiye'nin büyük bir hızla sanayileşmesi gereklidir. Her köye bir okul açmaktansa her köye bir fabrika açmak daha yararlıdır kanısındayım. Fabrikası olan köylü, karnı doyduktan sonra, yeter derecede para kazandıktan sonra okulunu kendisi

yaptıracaktır. Bundan hiç kuşkunuz olmasın. Nitekim sanayi kuruluşları çok olan bölgelerin eğitim problemi yoktur. Ve bu bölgeler çağdaş uygarlık düzeyine daha yakındır. Bu düşüncenin ışığında, ulusal eğitim reformu yapılırken, mesleki ve teknik öğretime önem verilmesini gerekli görüyorum.

2. Orta öğretimde edebiyat dersleri öğrencilere edebiyatı sevdirebilecek nitelikte, olmalıdır. Bugüne değin uygulanan edebiyat derslerinde öğrenciler edebiyattan soğutuluyordu. Örneğin divan edebiyatı okutulurken öğrencilerin dili anlamayışı, şiir kalıplarını ezberlemenin güç ve yararsız oluşu, yazarların doğum ve ölüm tarihleri gibi biyografik bilgilerin öğrencileri ilgilendirmeyişi... üzerinde düşünülmesi gereken konulardır.

Bence ders kitaplarında yaşayan Türk edebiyatına ve günümüz yazarlarına daha çok yer verilmelidir.

NECATİGİL, Behçet

1. «Bugünkü öğrenim ve kültür şartlarımız içinde» istenilen düzeye, hele en kısa yoldan erişmek çok zor görünüyor bana. Şartları değiştirmek, önce temeli tutturmak gerekir, ki bu da bütün bir sistemin değiştirilmesi anlamına gelir. Temel ilkeler, yıllar yılı «Millî Eğitimin Amaçlan» broşürlerinde açık net belirtilmiştir; şu var ki uygulamalar aksaktır, yetersizdir. Eleman, araç - gereç, okul - sınıf kitaplıklarının dolu ve doyurucu olması... önce bunlar sağlansın hele.

Orta öğrenim Türkçe ve edebiyat dersleri, teknoloji ile kültürün paralelliği, çerçevesinde bir değişikliğe uğramasıdır. Batı'da Teknik üniversitesi ve Yüksek Teknik okullarında da dil ve edebiyat dersleri var. Ne oranda? Şu anda kesin bir şey söyleyemem; ama var. Dil ve edebiyat programlarında reform, işin en zor tarafı. Çağdaş uygarlık düzeyine erişeceğiz diye, dildeki gelişmeler, değişmiş dünya görüşleri eskiyle olan bağlarımızı koparmış diye, Batılılaşma döneminden önceki edebiyatımızı geçemeyiz bir kalem. O dönemi de tanıtmak, sevdirmek gerekir. Atalarımızı boşlamak, kendimizi yadsımak olur. Goethe'nin güzel bir sözü: «Babandan kalan mirasa konabilmek için çalış!» Bu baba, yüzyıllar boyu har vurup harman mı savurdu? Bize büyük bir miras da bıraktı. Bu mirası da görüp değerlendirmek, zenginleşmelerimizi eski kaynaklardan da güçlendirmek, boyutlandırmak gerekir. Eski milletlerin dili -

edebiyatı, bir yüzyıl, bir dönem, tek bir anlayış, alt-üst yapı seçimi, sınırlandırılması görüşüyle kısıtlanamaz. Bir bütündür dil ve edebiyat; baştan bugüne. İkisinin de haklarını eşit olarak gözetmeli; programları ona göre ayarlamalıyız. Öğrencilerden önce öğretmenlerin, diplomalardan sonra kendilerini bırakmamaları, asıl ondan sonra çalışmaya başlamaları beklenir. Programlar istenildiği kadar değiştirilsin, yenileştirilsin, öğretmen her yeni durumda öğrenciye yararlı olma tezcanlığından, bu sorumluluk duygusundan yoksunsa her şey boşuna.

ÖZERDİM, Sami, N.

1. Her şeyden önce, daha 1950'lerde bozulmaya başlayan, bugün büsbütün çarpılmış bulunan eğitimde birlik ilkesini yeniden kurmak, lâyık eğitimi egemen kılmak gerekiyor. Türk Devrim Tarihi derslerini, önemsiz - ve öğrencilerin sadece sınavlarda beş numara alabilmek için tanıdıkları - bir ders halinden çıkarmakla birlikte, bütün eğitim ve öğretimde Atatürk ilkelerine sağlam bir yer vermek zorunludur.

Eğitimde fırsat eşitliği denen ilke uygulanmalıdır. Fırsat eşitliği derken; köylü çocuğunu imam - hatip okuluna kapamanın yanında, kentli çocuğu kolejlere gönderme buluşu da akla gelmelidir. (Bilindiği gibi, köylüyü imam - hatip okuluna göndermek, Köy Enstitülerine karşı öngörülmüş bir tedbirdir de.)

Köhne bilgilerin yerini çağdaş bilgiler almalıdır. Ezbercilik, eğitim değil, medreseciliktir. Öğrenciyi kişilikten yoksun eden bu tutum onu, aynı zamanda öğretmenin kölesi durumuna getirmektedir. Öğretmen baskısının yerine, aydınlık bilgileri çağdaş yöntemlerle verebilen öğretmene duyulacak saygı alacaktır. Öğrenciyi kişilikten yoksun eden bir yöntem de, sınavlardır. Sınavın yerini daha «insanî», daha gerçek ölçüler almalıdır.

Eğitimin yüksek katında - özel okullar kapatıldıktan sonra - paralı öğretime gidileceği söylentileri bir çelişkidir. Öğretim elden geldiğince parasız olmalıdır.

Türk ve edebiyat derslerinde çağdaş dil ve çağdaş edebiyat önde tutulmalıdır. Okul kitaplarına «musallat» olmuş İslamcı - Osmanlıcılar bütün okulları tekellerinde tutmakta; ulusallığa aykırı, çağ ötesi bir edebiyatı genç beyinlere sokmağa çalışmaktadırlar. Edebiyatımızın geçmişi, İslâmlık öncesi edebiyattan çıkıp halk edebiyatı yolu ile Tanzimat'a, doğru bugünlere getirilmelidir. Hatta, edebiyat bugünden

başlayarak geriye doğru okutulursa daha kolay ve elverişli olur. Divan edebiyatı üzerinde öğrencilere genel bir fikir verilmeli, örnekler bu anlayış içinde gösterilmeli; öğrenci eski sözcükleri, eski kavramları, eski şiirleri ezberlemeye zorlanmamalıdır.

Bütün bu düşüncelerimin - belki daha sistemli bir biçimde - sorulara yanıt verenlerce yansıtılacağını biliyorum. Ancak, bütün bunlar, Varlık'ın ve bizim «hüsnü kuruntularımız» olarak kalacak gibi geliyor bana...

ÖZDEMİR, Emin

1. Ülkemizi az gelişmişlikten kurtarıp çağdaş uygarlık düzeyine eriştirecek eğitim programının temel ilkelerini daha 1921'lerde saptamıştır Atatürk: «Bu program ulusumuzun bugünkü durumuyle, toplumsal, yaşamsal gereksinimiyle, çevrenin koşullarıyle ve yüzyılın gerekleri ile tamamen uygun olmalıdır... Memleket evlâdını ekonomik ve toplumsal yaşayışta etkili, yararlı kılmak için gerekli olan ön bilgileri uygulamalı bir yolda vermelidir.» Bugün de geçerliğini korumaktadır, bu ilkeler. Çağdaş eğitimin ereği, soyut bilgilerle donanmış bireyler yetiştirmek değildir. Tersine, onları, içinde bulundukları ortamın gerçeklerini kavrayan; yaşama, duyma ve düşünme biçimlerini çağın gelişen ve değişen koşullarına göre yenileyen bir davranış düzenine kavuşturmaktır. Bu da eğitimin ekonomik ve işlevsel olmasına; toplumsal yapıya, yaşanılan gerçeklere yabancılaşmamasına bağlıdır. Yaşamla bağlarını koparmış, bilgi ile uygulama arasında sağlam bir denge kuramamış bir eğitim düzeni çağdaşlaşma sürecini gerçekleştiremez.

Eğitim ve öğretimi bütünleştirme; ana okulundan üniversiteye değin tüm eğitim kurumlarımızı ekonomik ve toplumsal gerçeklerimizin toprağı üzerinde temellendirme, Milli Eğitim alanında yapılacak reformun ana felsefesi olmalıdır. Bunun yanı sıra eğitimi yaygınlaştırma, bireylerin eğitim olanaklarından eşitçe yararlanmalarını sağlama da göz önünde bulundurulmalıdır. Ancak söz konusu olan eğitim, kısaca belirlediğimiz gibi bilgiyi gereksiz, bir süs olmaktan çıkaran, insanımıza yeni bir dünya kurma yolunda temel beceri ve alışkanlıkları kazandıran bir nitelik taşımalıdır.

2. Ortaokullarla liselerimizde okutulan Türkçe ve edebiyat derslerinin programlarını ele alıp yeni bir düzeltimden geçirmek zorunlu bir gereksinimdir bugün için. Derslere çizilen amaçla uygulama arasında büyük bir çelişki vardır. Yalınlaştırarak

söylersek, «Öğrencilere okuma zevki kazandırma, güzel sevgisini aşılama, onların düşünce ve duygu dünyalarını biçimlendirme, anadillerini etkili bir yolda kullanma yetilerini geliştirme» bu derslerin temel amaçları arasında yer alır. Oysa seçilen ve okutulan metinler bu amaçları gerçekleştirmekten uzaktır. Yaşarlığını yitirmiş, çağdaş bir özden yoksun, hiç bir yazınsal değer taşımayan metinleri okumaya zorlanmaktadır öğrenciler. Bu zorlayım onları okumadan soğutmaktadır. Öte yandan lise sınıflarında kronolojik bir yöntemle divan edebiyatına ağırlık verme, uygulanımsal açıdan belirli bir yarar sağlamayan «söz ve anlam sanatları» üzerinde direnme öğrencilerin gözünde bu dersi sevimsiz kılmaktadır.

Bu olumsuz görünüm nasıl düzeltilebilir? İlk elde amaçla uygulama arasındaki çelişkiyi ortadan kaldırmak gerekir. Metin seçiminde öğrencilerin ilgi ve gereksinimleri ön planda tutulmalıdır. Ayrıca «pratik» bir değer taşımayan, kuru ve özsüz bilgiler ayıklanmalıdır. Özellikle toplum ve insan gerçeğimizi yansıtan çağdaş edebiyatımızın verimleri ders kitaplarına yansımalıdır. Bu, gerçekleştirilirse öğrenciler yaşamla edebiyat dersleri arasında bir bağlantı kuracak, bir yandan anlayış ve beğenilerini geliştirirken bir yandan da ülke ve toplum sorunlarını tanımaya karşı büyük bir ilgi duyacaklardır...

SEYDA, Mehmet

1. Bizde orta ve yüksek öğrenim görmüş kimseler, ilk ağızda, herhangi bir iş için hangi kata başvurması, nasıl başvurulması -dilekçe yazması- gerektiğini bilemezler. Bunu sonradan dışarda öğrenirler. Derslerin hemen hemen tümü ezberlenmiş, kafalar birtakım ölü bilgilerle doldurulmuştur. İlk iş olarak da dışarda bunları unuturlar.

Köyde, yalapşap ilkokul bitirmiş çocuk, sığırtmaçlığa, çobanlığa girişince, belletilenler kafasından silinir gider.

Demek, yaşamla bağlantısı olmayan bir öğretim ve eğitimden geçirilmiş, şunca yıl akıntıya kürek çekilmiştir.

İmdi, akla bir soru gelir: İş esasına gere ve imece ile kurulmuş -sonradan da kapatılmış- «Köy Enstitüleri» nin suçu nedir?

Boşlukları dolduracak ikinci soru şudur: Ya kentlerde öğrenimin yaşamla bağlantısı nasıl kurulur?

Bunu, köy - kent diye ayırmaksızın ilkokul dönemi; için günümüz Millî Eğitim Bakanı şöyle özetliyor: «Her kademeden çıkan çocuğun bir işe sahip olmasını istiyoruz. 8 yıllık bir ilkokul modeli düşündük. İlk üç yılda genel bilgiler, okuma - yazma v.s., ikinci etapta (2 yıllık dönemde) çevreyi tanımak, çevreye bakma, alışkanlıklar edinme, son 3 yılda da bir meslek üzerinde genel bilgiler vermek.»

Bütçeye, 10 yıllık bir ilkokul eğitim seferberliği için, her yıl 1 milyar 200 milyon lira konulması gerekiyor. Devlette bu para yok. Nasıl olacak peki? Tıpkı Hava ve Deniz güçlerinin «kendi uçağımızı, kendi gemimizi kendimiz, yapalım!» kampanyasına benzer bir kampanya açılabilir, bugün sadece Okul - Aile Birlikleri adına anne ve babadan istenen, biraz da kuşkuyla karşılanan yardım, «İlkokul Eğitim Seferberliği» ne yardım kampanyasına çevrilebilir, sanıyorum. Bir mühendis, bir doktor, bir yüksek memur çocuğu da Kızılay aşocaklarında karın doyuran yoksul çocukları gibi, ilkokulu parasız okumaktadır. Bunlardan ayda en az 10 lira istenilmesi demokratik ilkelere pek mi aykırı düşer? Her köyün değil, ama birkaç köyün bölgesel, gereksinimini karşılar nitelikte 8 yıllık köy enstitüleri, kentlerde az buçuk varlıklı, geliri orta kimselerce desteklenecek 8 yıllık ilkokullar ve sonra, bürokrat yetiştirici ortaokullar, liseler yerine bol sayıda meslek okulları, teknik okullar... bana, eğitimde reformun ilk cayılmaz koşulları gibi geliyor.

«Asrî Cezaevleri» nde hükümlüler çalışır, kendi eğilimlerine göre mal üretir, dışarda bunu pazarlarlar. Kimi meslek ve teknik okulları da kendi ürünlerini pazarlama, satma olanağına sahip olurlarsa, Devlete yükleri de hafiflemez mi?

2. Orta öğrenimin Türkçe ve edebiyat dersleri programları, genellikle, Türkçeyi, edebiyatı sevdirme havasından yoksun, birer edebiyat tarihi niteliğinde, bir «müze» görünümündedir. Bütün müzelikler buradadır, Edebîyat-ı Cedide'ye, Divan Edebiyatına, Fecr-i Âti'ye sayfalar dolusu yer ayrılır. Cumhuriyet dönemi Türk edebiyatı kötü bir özetle geçiştirilir. Hele, 1940'tan sonraki yeni Türk edebiyatı -aradan 30. yıl geçmişken- baştan sona es geçilir. Genç kafa genç, diri sesleri tanımaz, bilmez. Yeni öz ve biçimlerden habersizdir.

TÖR, Vedat Nedim

EĞİTİM POLİTİKAMIZDA YARATICI GÜÇ İHTİYACI

Atatürk'ün Türk Milletinin önüne koyduğu «çağdaş uygarlık düzeyine erişmek» idealinin gerçek anlamı az gelişmişlikten en kısa yoldan kurtulmak demektir. Oysa ki, Cumhuriyetin 50. kuruluş yıldönümüne yaklaştığımız halde, bu idealden hâlâ bir hayli uzağız. Bu utanç verici acıklı durum en büyük millî yaramızdır.

Her kalkınma savaşı «insan»la düşer ve «insan»la kalkar. Biz insanımızı yetiştiremediğimiz içindir ki, kalkınma savaşında da gereken aşamalara erişemedik. Çünkü Kemalist Türkiye'nin muhtaç olduğu «insan» ı yetiştirme tekniğini hâlâ bulmuş değiliz. Bu nedenledir ki, «Eğitim Re formu» günün en çetin sorunu olarak karşımızda taptaze dikili duruyor. Bunun başlıca nedeni, eğitim sistemimizi hep yabancı memleketlerden «ithal etmek» çabasıdır. Oysa ki, bir yandan Kemalist devrimlere sahne olmuş, bir yandan da, Batının teknolojik düzeyinin çok gerisinde kalmış bir memlekette eğitim problemi ancak «Yaratıcı gücü» harekete geçirmekle çözümlenebilir. Çünkü bu tip bir memleketin tarihte taklit edebileceğimiz bir başka örneği yokta ondan.

«Her köye bir okul» parolası ithal malı bir politikanın ürünüdür. İflâs etmiştir. Verimsiz bir israftır:

Çokluk tek öğretmenli 5 sınıftan çıkan çocuklara verebildiğimiz bilgi ve yetenek, sadece, ağır aksak bir okuma, kargacık burgacık bir yazı ve unutulmuş bir kerrat cetveli...

Bir Türk buluşu sayılan ve hiç şüphesiz ileri bir adım olan bir zamanki Köy Enstitüleri de yine «her köye bir okul» ideali yolunda öğretmen yetiştirmek için kurulmuşlardı...

Oysa ki, biz köy çocuklarını ve hattâ okul çağındaki gençleri her ilin ihtiyacına göre kurulacak «bölge çiftlik okulları» nda yatılı olarak «devşirmek» ve onları çağımızın ileri ziraat ve san'at teknolojileriyle yetiştirmek yolunu tutsaydık, bugün, hiç değilse, şu 20 yıllık İsrail kadar ileri ve güçlü bir millî ekonomiye sahip olurduk.

Köy okullarını bir misal olarak öne sürdüm. Yoksa bütün öğretim ve eğitim sistemimizde böyle yepyeni yaratıcı reformlara gitmezsek yerimizde sayar ve azgelişmişlikten daha yıllarca kurtulamayız. İleri Türk çiftçisini yetiştirmezsek,

yapılacak en iyi toprak reformunun da verimi ve ihracatı arttırmak bakımından pek büyük anlamı olmıyacaktır.

Atatürk'ün rüyasını gördüğü «çağdaş uygarlık düzeyine erişmek» için yalnız eğitim politikamızda değil, bütün politik ve ideolojik anlayışımızda yaratıcı gücümüzü harekete geçirmek zorunluğundayız.

TÜTENGİL, Cavit Orhan

1. «Milli Eğitim Reformu» nun temel ilkeleri konusunda düşündüklerimi belirtmeden önce, «çıkış noktası» niteliğindeki bir görüşümü hatırlatmak istiyorum: «Öteki yurt sorunlarından bağımsız olarak kendi başına bir eğitim ve öğretim sorunu yoktur. Eğitim ve öğretim sorunu sosyal yapıya bağlı olarak biçim kazanmakta, bu görünüşü ile bir determinizmin neticesi olmaktadır. Bir veri olarak ele alman eğitim ve öğretim sorununun karşısına, sosyal yapıyı belli yönlerden değiştirmek amacını güden eylemci görüşler konulabilir. Ülkelere ve çağlara göre değişen bu iki uç anlayışın yanı sıra, «gerçek» lerle «ülkü» leri belli oranlarda bağdaştıran görüşler ortaya çıkmaktadır». (Bk. Sosyal Yapımıza Bağlı Eğitim ve Öğretim Sorunları, İstanbul 1971, Refiî Şükrü Suvla'ya Armağan kitabı içinde, s. 185). Sorunuzda yer alan «Atatürk'ün çizdiği (Çağdaş uygarlık düzeyine erişme) hedefi», yukarıda işaret edilen seçeneklerden «gerçek» lerle «ülkü» lerin bağdaştırılmamsa öncelik verildiğini gösteriyor. Soruya bağlı kalarak, «temel ilkeleri» şöyle özetleyebilirim:

a) Kapsamı bakımından: Bir ayrım gözetilmeksizin herkes için parasız ve zorunlu olan, köyde - kentte % 100 gerçekleştirilen ilköğretimden sonra, eğitim ve öğretim, insangücü planlamasının gerektirdiği nitelik ve nicelik ölçüsünde, yalnız istidat ve kabiliyeti objektif ölçülerle saptananlara sağlanmalıdır.
b) Yönetimi bakımından: Millî Eğitimin, sadece Devletin gözetimi ve denetimi altında bulundurulması yetmez. «Eğitim ticareti»nin, her kademede, önlenmesi ve öğretim Birliği Yasası'nın özüne ve sözüne bağlı kalınarak sadece Devlet eliyle yürütülmesi zorunludur.
c) Yöntemi bakımından: Yakın çevreden, «bugün» den ve toplumun yetenekli bir üyesi yapma amacından yola çıkarak, gerekli olanı, geçerli olanı, çağdaş uygarlık düzeyine erişmeyi öngören ve uygulamaya dayanan yöntemlerle akim yaşantımıza katılması yüksek oranda gerçekleştirilmelidir.

d) Evrene dönüklüğü bakımından: Sanılanın aksine, ulusallık ve evrensellik karşıt kavramlar değil, biribirini tamamlayan ve güçlendiren kavramlardır. Bunun içindir ki, evrene dönüklüğün başarı şansı ulusallığın sağlanması ölçüşünde artar. Tarihin topudumuza mal ettiği «gerçek»ler ve «ülkü»ler, başta «dil bilinci» olmak üzere, Millî Eğitim reformunun yapı taşları olarak istenmelidir.

e) Reform stratejisi bakımından: Millî Eğitim reformu, bir yandan «veri» olarak bugünkü eğitim kargaşasını değerlendirirken, bir yandan da eşitsizlik ve dengesizliklere yolaçan sosyal yapı sorunlarına yönelmelidir. Toplumun gelişme eğilimlerini ve dinamik oluşumunu hesaba katmayan «reformcu» bir tutumun, kum üzerine yazı yazmaktan farkı yoktur; bugüne değin «reform» adına yapılanlar da, bu nedenle, sözde kalmıştır.

2. Kısaca şunları söyliyeyim:

- Dil bilincini ve sevgisini güçlendirici bir tutum,
- Örneklere dayalı dilbilgisi,
- «Çağdaş» sorunlara yönelen metinler,
- Gerçekçi yazarlar - yaşayan yazarlar önceliğinde bir edebiyat anlayışı,
- Toplumumuzun ilerlemesinde edebiyatın öncülüğünün belirtilmesi.

UYGUNER, Muzaffer

«Millî Eğitim Reformu» nun temel ilkeleri neler olmalı sorusuna bir eğitimci gibi köklü bir cevap veremeyeceğim. Böyle bir konuda söz söyleyebilmek için konunun içinde olmak gerektiğine inanıyorum. Bizim gibi, eğitimle ilgili olmayanların söyleyecekleri, körlerle fil hikâyesini anımsatır. Benim söyleyeceklerim, eğitim reformu ile doğrudan doğruya ilgili olmayacak. Ama, «Atatürk'ün çizdiği çağdaş uygarlık düzeyine erişmek» için zorunlu bulunan eğitimin ilk sorunu üzerine olacak.

Bunlardan biri, «çift» ve hatla bazan «üçlü» eğitim ya da öğretimden bir an önce kurtulmaktır. Sabah veya öğleden sonra okula gidip bunun dışındaki saatlerini sokaklarda geçirmek zorunda kalan bir çocuktan bir disiplin, bir düzen beklenemez. Hele annesi de çalışan, ya da çocukla ilgisiz bulunan aileler için bu, gerçekten büyük bir sorun olarak görünüyor bana.

İkincisi, her yıl bir sistem uygulanmasıdır. Liseye geldiğim günlerden bu yana her yıl bir sınav sisteminin uygulandığını görür ve üzülürüm. Ben lise birinci sınıfta okurken, yıl içinde iki kez Bakanlıktan gelen sorularla yazılı sınava girerdik. Yıl sonunda bir sözlü sınav olurdu bazı derslerden. Bunda başarı gösteremeyenler bütünlemeye kalırdı. Lise ikinci sınıfta bu yöntem kaldırıldı ve öğretmenin notu esas alındı ve yıl sonundaki engel sınavı da son buldu. Daha sonraki yıllarda son sınıftaki olgunluk sınavı kalktı. Bir ara ortaokullara bir değişik bitirme sınavı konuldu. Liseler bir zaman on iki yıla çıkarıldı. Şu sıra fen ve edebiyat şubeleri lise ikinci sınıfta ayrılır. Yılda üç kez verilen notlar sonradan ikiye indirildi. Bunlar saymakla tükenmez ve zaten tam olarak kimse de sayamaz. «Millî Eğitim» bu mudur?

Orta öğrenim Türkçe ve edebiyat dersleri programının Atatürkçülüğü benimsetecek bir biçimde değiştirilmesi elbette iyi olur. Ama, öbür dersleri ne yapalım? Herşeyden önce, gereksiz dersleri, çocuğun kafasını mantarlaştıran dersleri kaldırmalı, ya da bir çok gereksiz konuları ders kitaplarından çıkarmalıdır. Amazon nehrinin bir saniyede denize ne kadar su boşalttığını söylediğim bir Amerikalı buna şaşmıştı. Çünkü kendisine böyle gereksiz bir şey öğretilmemişti. Ama, ben bunu söyleyerek coğrafyadan iyi not almıştım.

Öğrenimin uygulamaya dönük olması zorunludur. Bu yüzden 8 sınıflı ilk öğretimin daha elverişli olacağına, ülkemiz için daha iyi sonuçlar vereceğine inanıyorum.

Varlık Yıllığı, İstanbul 1972, s.228-260

3.125. ANADİLİ ÖĞRETİMİ

Adnan BİNYAZAR

Bir ülkede, ulusal duygu dediğimiz, ileriye dönük, kesin olarak çağdaşlığı kavramaya yönlü duygunun gelişmesi ve yerleşmesi, anadili bilincinin yaratılmış olmasına bağlıdır. Büyük Atatürk'ün, birçok yeniliklerin yanında özellikle dil sorununa da el atması, onun bu konudaki inancıyle açıklanabilir. Zaman, Atatürk'ü haklı çıkarmış; dilimiz, ulusal çizgide hızla ilerlemiştir.

Atatürk, giriştiği her yenilikte «müspet» yoldan ilerlemiştir. Varacağı noktayı da kesin olarak belirlemiştir. Bu nokta, «çağdaş uygarlık» anlayışından, bir milim bile sapmamıştır. Sözgelimi, Atatürk, Türk Tarih Kurumunu kurarken, bir ulusun geçmişteki varlığının nesnel ölçülerle ortaya konması amacını gütmüştür. Türk Dil Kurumunu ise, bir ulusun kültür kişiliğinin, ancak dil yoluyle belirlenebileceğine inandığı için, kurmuş; dil çalışmalarının çoğuna başkanlık etmiştir. Yakup Kadri Karaosmanoğlu, ağzını her açışında, bu kutsal kültür çalışmalarına değinmeden geçemez. O günlerin coşkusunu da bir kültür bayramı olarak anar.

İşte, Atatürk'ün bu anlayışı, yeni bir anlayıştır; yöntemi de nesneldir. Bir konuya duygusal yönden yaklaşım anlayışına da karşıdır. Batıyı başarıya ulaştıran, bu anlayıştır. Atatürk, buna kesinlikle inanmıştır. Öyleyse bu anlayıştaki «kurum»ların bizde de kurulması gereklidir. Türk Dil Kurumu ve Türk Tarih Kurumu, bu anlayışın ürünleridir. Bu kurumlar, Türk varlığının belirmesi, Türk'ün tarih içindeki kişiliğinin yansıması, Türk kültürünün saptanması yolunda somut çalışmalar yapacaklardır. Böylece, Türk dili ve tarihi, yabancılardan çok, Türk bilim adamlarının çabalarıyle kişilik kazanacaktır. Çünkü, Türk olarak bizim, kendi sorunlarımıza eğilmemiz, en «müspet» yoldur. Bu da çağdaş anlayışın bir sonucudur.

Görülüyor ki, ulusallık, yani Türk varlığının ve Türk kültürünün tarih içinde belirmesi sözkonusu olduğunda, bunun hemen ardından «anadili bilinci» de akla gelecektir. Çünkü dil, anlaşmayı sağlar. Anlaşma da, içinde bulunduğumuz zamanı kapsadığı gibi eski dönemleri de kapsar. Bir ulusun, kökenine inebilmek için de bu bilinç gereklidir. Atatürk'ün, dil üzerinde özellikle durmasının ana nedeni de bu bilince inancıyle açıklanabilir. Ama bizim amacımız, bu yazıda, bunun nedenleri üzerinde durmak değildir. Üzerinde çok durulmuş bir sorundur bu. Şu sorularsa, kişiyi her zaman düşündürmektedir: Anadili bilinci nedir? Bu bilinç nasıl aşılanabilir? Anadili bilincini aşılamak yolunda nasıl bir öğretim yöntemi uygulanmalıdır? Bunları, bir «soruşturma» nın ışığında değerlendirmeye çalışacağız.

Yaşar Nabi Nayır, her yıl çıkardığı Varlık Yıllıklarında bir de soruşturma düzenler. Bu soruşturmaların konusu, hemen her yıl, Atatürkçülüğün, cumhuriyetçiliğin, devrimciliğin, reformculuğun… ne olduğu, bunların nasıl uygulanması gerektiği

olmuştur. Bu yıl da, buna benzer bir konu seçilmiş, «çağdaş uygarlık düzeyine erişmek» amacında olan bir milli eğilim reformunun ilkelerinin neler olması üzerinde durulmuştur. Soruşturmanın ikinci sorusuyle de anadili öğretiminin nasıl bir uygulamayla geliştirilmesi sorunu ele alınmıştır: «Bu reformun (millî eğitim reformu) kapsamı içinde ortaöğrenimin Türkçe ve edebiyat dersleri programlarında ne gibi değişikliklerin yapılmasını gerekli görüyorsunuz?»

Geçen yıllarda olduğu gibi, bu yıl da, Varlık Yıllık'ındaki [1] soruşturmaya, yurdumuzun değerli sanatçı ve düşünürlerinin bir bölüğü katılmıştır. Onların yanıtlarından alıntılayacağımız bölümler, öyle sanıyorum ki, yukarıdaki soruların yanıtı da olacaktır.

Ortaöğrenim Türkçe ve edebiyat derslerinde okutulacak metinlerin çeviri metinler değil, Türkçe yazılmış metinler olması zorunludur. Bu metinler çağdaş yazarlarımızın yapıtlarından seçilebilir. Ama, eski olsun, çağdaş olsun, bu yazarların klasik niteliğe ermiş, yani örnek almaya hak kazanmış metinleri okutulmalıdır çocuklarımıza. Çünkü benim anlayışıma göre, Türkçe ve edebiyat derslerinin ereği bir şey belletmek değil, Türk dilini sevdirmek, düzgün kullanılmasını öğretmek ve güzel yazıdan hoşlanma zevkini aşılamak olabilir ancak. (İhsan Akay)

Bugünün insanını, bugünün sorunlarım işleyen bugünün edebiyatını okutmak, buna ağırlık vermek gerekir. Zaten en güçlü Türk edebiyatı, bugün yaşayan edebiyattır. (Talip Apaydın) «Dilbilgisi ve kompozisyona büyük önem verilmeli, konuşmasını ve düşündüğünü anlatmasını bilen insanların yetiştirilmesine dikkat edilmelidir. (Alâaddin Asna).

Edebiyat eğiliminin insanlık eğitimi demek olduğu unutulmamalıdır. (Selâhattin Batu).

Boş, parlak göz kamaştırıcı söz kalabalığına dayanan şiirler, düzyazılar yerine, her bakımdan anlamca tok yoğun, insan gerçeğine yönelmiş yazılara, şiirlere yer verilmeli. (Necati Cumalı)

Bizde Türkçe öğretimi, Türkçenin öğretilmesine yeterli olamıyor. Bundan dolayı dilimiz, bir iletişim aracı olarak yeterli biçimde kullanılamıyor. ...Edebiyat öğretimi, günümüze ait metinlere öncelik ve ağırlık vermelidir. ...Program, ağırlığını örneklere dayandırmak ve metinler günümüz yazarlarından seçilmelidir. (Konur Ertop)

Türkçe ve edebiyat dersleri, yaratıcı gücü ve zevki geliştiren coşkulu bir ortam yöneltilmelidir. Çağdaş kültür ve sanala gereken önem verilmelidir. (Kemal Kandaş).

Türkçe öğretisi bir anadil öğretişidir. Anadil saygısıdır, anadil sevgisidir. Okuyan, konuşan, yazan, tartışan, eleştiren kuşaklar, Türkçenin ana yapıtlarından, Türkçenin bahçesinden geçerek yetişirler, Çağdaş uygarlık diyorsak, bol bol Batı yapıtlarını ve Türk insancılığını yoğuran temel yapıtları okutacağız. Okumaya, okutmaya, konuşmaya, düşünmeye çitler, yasaklar koymayacağız. Bakın, Türkçe için dilbilgisi demedim. Anadil öğretisi, dedim. Şiirler, denemeler, romanlar, öyküler okunarak varılır Türkçeye. Bol bol okumayı öğrenmeli çocuklarımız. ...Türkçe öğretimi her şeyden önce, yaşamak ve düşünmek için Türkçeyi kullanmayı, Türkçeden yararlanmayı öğretmek demektir. (Ceyhun Atuf Kansu)

Ölü bir dille yazıldıkları için bugün kullanma olanağı bulunmayan, sadece tarihsel değeri olan Divan, Tanzimat vb. metinlerinden birkaç, örnek verdikten sonra doğrudan doğruya çağdaş edebiyatı ele almak yeterlidir sanıyorum. (Cevdet Kudret)

Bu ders her şeyden önce bir düşünme dersidir. Yüzyıllar boyunca düşünmeyi unutacaksınız, sonra da doğru yazalım, yanlışsız konuşalım diyeceksiniz. Bu, kolay kolay gerçekleşebilir mi? (Cahit Külebi)

Yaşayan Türk edebiyatına ve günümüz yazarlarına daha çok yer verilmelidir. (Anıl Meriçelli)

Ortaöğrenim Türkçe ve edebiyat dersleri, teknoloji ile kültürün paralelliği çerçevesinde bir değişikliğe uğramalıdır. (Behçet Necatigil)

Türkçe ve edebiyat derslerinde çağdaş dil ve çağdaş edebiyat önünde tutulmalıdır. Edebiyat bugünden başlayarak geriye doğru okutulursa daha kolay ve elverişli olur. (Sami N. Özerdim)

Özellikle toplum ve insan gerçeğimizi yansıtan çağdaş edebiyatımızın verimleri ders kitaplarına yansımalıdır. Bu, gerçekleştirilirse öğrenciler, yaşamla edebiyat dersleri arasında bir bağlantı kuracak, bir yandan anlayış ve beğenilerini geliştirirken bir yandan

da ülke ve toplum sorunlarını tanımaya karşı büyük bir ilgi duyacaklardır... (Emin Özdemir)

Ortaöğrenimin Türkçe ve edebiyat dersleri programları, genellikle, Türkçeyi, edebiyatı sevdirme havasından yoksun birer edebiyat tarihi niteliğinde, bir «müze» görünümündedir. (Mehmet Seyda)

Dil bilincini ve sevgisini güçlendirici bir tutum. Çağdaş sorunlara yönelen metinler. Gerçekçi yazarlar-yaşayan yazarlar önceliğinde bir edebiyat anlayışı. (Cavit Orhan Tütengil)

***

Yazarların yukarıda söylediklerine yeni bir şey katılabileceğini sanmıyoruz. Görülüyor ki, anadili öğretimiyle ilgili çok önemli önerilerde, bulunuyorlar. Her şeyden önce, edebiyat kitaplarına alınan metinlerin, çağdaş yazarlarımızdan seçilmesini istiyorlar. Edebiyata, düşünceyi geliştirici bir görev, yüklüyorlar. Böylece, edebiyat yoluyla sorunlarımızı ve içinde yaşadığımız çağdaş dünyayı daha iyi kavrayabileceğimizi belirtmiş oluyorlar. Bunlarla birlikte, edebiyat öğretiminde, Türkçenin vardığı olgun düzeyi gösteren metinlerle karşılaşmanın kaçınılmazlığına da değiniyorlar yazarlar ve sanatçılar. Aslında, anadili bilinci de böyle doğar. Çünkü bu bilincin doğması, o dilde verilmiş yapıtların, duyarlık ve düşünce yönünden zengin olmasına bağlıdır. Dil, duyduklarımızı ve düşündüklerimizi yalınlık içinde, yansıtabiliyorsa, kişide bir dil bilinci oluşur. Çünkü anadili bilinci, yoğun bir biçimde anlatma ve yalınlıkla anlamayı sağlamaktan, başka nedir? Gerçek, öğretim de, bunu sağlama, noktasında yoğunlaşır.

Bir ulusun vardığı dil düzeyi, çağdaş metinlerde görülmüyorsa, bu kültürel düzey, genç beyinlere sindirilmemişse, böyle bir, ülkede ne anadili bilincinden, hatta ne de ulusal duygudan söz edilebilir. Atatürk'ün parmak bastığı, ulusal duygu ile dil arasındaki bağlantı, bu bilincin yaratılmasıyle ilgilidir. İleriye ve çağdaşlığa dönük olan (böyle, bir özelliği varlığının ana nedeni olan) bu bağlantı, zaman zaman kesintilere uğramıştır. Edebiyat kitaplarındaki metinlerin çağdaşlığı göz önüne alınmamış, biçimsellik ve mekanik bilgilerle yetinilmiş, bu alan, özellikle çağdaş yazarlarımıza kapalı tutulmuş, sonra da öğrencilerin başarısızlığından yakınılmıştır. Oysa, öğrenciyi başarısızlığa sürükleyen, metinlerin yapısıdır. Böyle bir sonuç da, Atatürkçü amaca

aykırıdır. Çünkü edebiyat kitaplarındaki, metinlerin çoğunda Atatürk devrimciliğinin gerektirdiği dil gelişmesini izlemek olanaksızdır.

Türk kültür gelişmesini yakından izlediğini bildiğimiz, Millî Eğitim Bakanı Sayın İsmail Arar'ın, «Millî Eğitim reformu ilkelerinin ne olması gerektiği ve Türkçe edebiyat kitaplarında yapılması gerekli değişikliklerle ilgili soruşturmayı gözden kaçırmayacağını umuyoruz. Bu soruşturmanın sonuçları, özellikle anadili öğretimi yönünden uyarıcı nitelikler taşımaktadır, öyle sanıyoruz ki, okul kitaplarının bugünkü durumundan Sayın Bakan da yakınmaktadır.

İşe, anadili öğretiminden başlanırsa öğrenciler, hem çağdaş dünyanın anlamını, hem kendi yurt gerçeklerini kavrayacaklar, ayrıca da kişiliklerinin oluşmasını gerçekleştirecek kültür kaynaklarına yöneleceklerdir. Böylece kültürel yabancılaşmayı ve yozlaşmayı gerçekleştiren sanat ve düşünce alanlarına karşı, kişiliklerinde bir güç bulacaklardır. Anlatmak islediklerini anlatabilecekler, anlatılanları da dolambaçsız, yalın yollardan kavrayabileceklerdir. Anadili bilincinden anladığımız budur. Bu da çağdaş dünyayı ve bu dünyanın sorularını kavramayı ve yorumlamayı gerektiren bir anlayıştır. Anlatım olanaklarını alabildiğine açan anadili öğretimi bunun gerçekleştiricisidir.

Dipnot:
[1] Varlık Yıllığı 1972, s. 228-260

Varlık, C.39, S.773, Şubat 1972, s.4

3.126. TÜRKÇE DERSLERİ ZAYIFTIR

Fikret ÖZGÖNENÇ

A. Bu kanıya nasıl varılmıştır?

25 yıl kadar önceleri İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Pedagoji Profesörü Sadrettin Celâl Antel ile Tecrübî Psikoloji Profesörü W. Peters ilk ve ortaokullarda matematik derslerinin zayıf olduğunu ileri sürmüşler ve iddialarına dayanak olarak, her

yıl parasız-yatılı imtihanlarına giren ilk ve ortaokul mezunlarının imtihan kâğıtlarını göstermişlerdir.

Millî Eğitim Bakanlığı Fakültenin isteği üzerine, imtihan sonuçlarını aldıktan sonra yok edilmesi gerekli imtihan kâğıtlarını bu kez Fakülteye vermekte ve bu iki sayın Profesör de bunların yalnız matematik sonuçlan üzerinde araştırmalar yapmakta idiler. Özellikle problem çözme yeteneklerinin gerektiği oranda geliştirilmediğini anlayan Profesörler bilimsel açıdan ele aldıkları sonuçları göz önüne sermişler ve bazı öğütlerde bulunmuşlar ve yol göstermişlerdi.

Sayın rahmetli hocam Prof. Sadrettin Celâl Antel bu arada (Türkçe) derslerinin de iyi durumda olmadığını ve bu iş ile de benim meşgul olmamı söylemişti.

O zamandan ve «Okullarda Test uygulamaları» adlı kitabımı hazırlamağa başladığım 1950 yılından beri ben de Türkçe dersleri üzerinde durdum.

Bundan ayrı olarak önce 1951'de «Okullarda tahrir denemeleri» adıyla ve 1969 yılında «Yazı ile anlatım» adıyla yayınladığım kitaplar için yaptığım araştırma ve denemelerde de yine Türkçe dersleriyle meşgul oldum.

İlkokullarda bazı yıllarda (500), bazı yıllarda (400) öğrencinin Türkçe ödevleri ile Türkçe dersleri için hazırlanan testlerin sonuçları üzerinde vardığım kanıya göre (İlkokullarımızda Türkçe dersleri amaçlarına vardırılacak biçimde işlenmemekte) olduğunu gördüm.

Eğitim Enstitüsü ve Yüksek Hemşire okuluna giriş imtihanlarının kompozisyon kâğıtlarını okudum, inceledim. Bu arada Lise ve dengi, okul çıkışlıların yüksek öğretimde olduğu sırada imtihan kâğıtlarını okudum. Ödev olarak birçok expozisyon ödevi verdim. Çeşitli yazılı kaynaklardan yararlanmaların istedim. Bunun sonunda da ortaokullarımızda, liselerimizde, öğretmen okullarımızda da (Türkçe derslerinin, Türk Dili ve Edebiyatı derslerinin amaçlarına vardırılacak biçimde okutulmadığı) kanısına vardım.

B. Bu sonuca varılmanın nedenleri?

1- İLKOKULLARDA:

Türkçe derslerinin amaçlarına bir göz atalım:

«1. Dinlediklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak anlamağa çalışırlar.

2. Gördüklerini, duyduklarını, bildiklerini, incelediklerini, öğrendiklerini, düşünüp tasarladıklarını sözle ve yazı ile doğru, amaca uygun ve etkili olarak anlatma gücü kazanırlar..» Bunlardan başka daha dört amaç vardır. Fakat buraya aldığımız birinci amaç okuma ile, ikinci amaç ise anlatım ile ilgilidir. Yazımızla bunlar ve özellikle birinci amaç çok yakından ilişkilidir.

Birinci amaçta Millî Eğitim Bakanlığı öğretmenlerden ne istiyor?
(Dinlediğini, okuduğunu tam ve doğru olarak anlatmağa çalışır.)

O halde okuma derslerinde her şeyden önce, bu amaç göz önünde tutulacaktır. Öğretim metotlarında savunulan ve öğütlenen de (En kısa yoldan amaca varılması) dır.

O halde okuma derslerinde nasıl bir yol izlemelidir ki öğrenciler, okudukları, dinledikleri okuma parçasını tam ve doğru olarak anlasınlar?

Genellikle uygulanmakta olan okuma dersini çok kısa olarak buraya özetleyelim:

1. Okuma parçası ya sessiz okutulur, ya bir çocuğa okutulur, ve ötekilere dinletilir, ve yahut öğretmen okur, çocuklar dinlerler.
   Çocuklardan birine sesli olarak okutulurken çoğunlukla sekiz, on satır birine, kalan sekiz, on satırı da başka birine okutmak yolu tutulur ve bunun nedeni olarak da dikkatin uyanık tutulması söylenir!..
2. Parçada bilinmiyen kelimelerin öğrenilmesine sıra gelmiştir. Bunun için şu yol izlenir: Bilmedikleri kelimeleri çocuklar birer birer söylerler ve biri bunları tahtaya alt alta yazar. Veya bilmedikleri kelimeleri her çocuk kendi defterine yazar ve sözlükten arar, bulur ve bunu da deftere yazar. Tahtadaki kelimelerin karşılıkları da yanlarına yazılır. Sınıf sözlüğünden anlamları aranır. Cümlelerde kullandırılır..
3. İkinci devrede çoğunlukla parça içinde Dilbilgisi araştırmaları, çalışmaları yaptırılır. «Bu parçada özneleri bulunuz», «Bu parçadaki sıfatları bulunuz», «Bu parçadaki isim tamlamalarını bulunuz»... gibi.

4. (Anladığını) hatta (Tam ve doğru anladığını) araştırmaya sıra gelince ya zil çalmıştır veya üç, beş dakika sonra çalacaktır.

Oysa yukardaki bütün çalışmalar bu 4. maddeye hizmet için idi. (Tam, doğru anlamak) için bilmedikleri kelimeler, deyimler araştırılır ve öğrenilir. Yine bunun için Dilbilgisi yönünden araştırmalar yaptırılır. Amma sıra asıl amaca gelince, onun üzerinde yeteri kadar durulmadan sınıftan çıkılır ve ders elbet amacına varamadan geçmiş olur.

Yıllardan beri yaptığımız incelemede ilkokul 5, sınıfta çoğunluk «Parçanın özeti» ni çıkaramıyor, geniş, geniş anlatıyor... «Parçanın ana fikri» ni çıkaramıyor. Çok kez ana fikir ile özeti karıştırıyor. Birçok okuma parçasının bir esprisi, bir can alacak noktası, ruhu vardır. Bu olmaz ise parça yavan demektir ve o zaman hiç bir eğitsel değeri yok demektir. Böylelerinin okuma kitabına girmemeleri gerekir. Çocuk parçanın ruhuna varabilecektir. Söz gelişi, gülmek gerekiyorsa gülecektir. Bir ders almak gerekiyorsa parçadan ders alacaktır. Bilgi sahibi olması gerekiyorsa parçayı okuyunca o bilgiye sahip olacaktır. Okuma dersleri bunları sağlıyacak biçimde işlenecektir. Okumadan sonra çocuk, parçanın ruhuna varamamış ise, onun ne demek istediğini, ana fikrini bilemez ise boş yere bir sürü sözün hamallığını yapmış demektir. Tıpkı bir papağan gibi... Parçaya uygun çeşitli sorularla çocuğun bu parçayı (Tam ve Doğru Anlaması) sağlanmalıdır. Okuma dersi böyle işlenecektir.

Program okuma için şöyle demektedir: «Okumanın her derste önemli yeri vardır. Öğrenim büyük ölçüde okumaya dayanır. Bütün derslerin okumayı gerektirdiği göz önünde tutulacak olursa, iyi okuyamayan ve okuduğunu anlamayan bir öğrencinin başarı kazanamayacağı tabiîdir.»

Yaptığımız çalışmalarda, derslerinde zayıf olan bir öğrencinin ilk kez okumasına baktık. Çoğu zaman okuma düzeyinin düşük olduğu ve öteki derslerdeki zayıflığının önemli nedeninin (Okumada iyi olmadığı) na bağladık.

Pek çok çeşit okuma bozukluğu vardır. Hepsi de okumanın (Tam ve doğru olarak anlaşılması) nı engellemektedir.

Çocuk saatlerce, tekrar tekrar, üç, dört yapraklık Sosyal Bilgiler dersini okuyor amma bir türlü parçayı anlayamıyor. Evde, çevrede onu çalışıyor, öğreniyor sanıyorlar

amma o yalnız otomatik olarak okuyor. Anlamadan, parçanın ne demek istediğinin farkına varmadan okuyor.

Bunu yukarı çıkaralım. Lise 10, lise 11. sınıflarda, dersi anlamadan bir papağan gibi okuyup ezberlemeğe çalışan, imtihandan sonra hepsini unutan ve sonra da girdiği bir yüksek okul veya üniversite testinden çok düşük puvan alan az mı?..

II. ORTAOKULLARDA:

Burada da Türkçe derslerinin amaçlarım görelim :

«1. Öğrencileri söz ve yazı ile ifade olunan düşünceleri, duyguları, iyi ve doğru olarak anlamaya alıştırmak.

2. Onlara gördüklerini, duyduklarım, bildiklerini, incelediklerini, öğrendiklerini, düşünüp tasarladıklarını, söz ve yazı ile doğru olarak anlama kudretini kazandırmak...

Bunlardan başka daha altı amaç varsa da yazımızla ilgili olan bu ikisidir. Ayrıca okuma dersinin amaçlarına bir göz atacak olursak ilkokullarda olduğu gibi ortaokullarda da (öğrencilerin okuduklarını doğru ve çabuk anlama, tabiî ve manâlı okuma alışkanlıklarını geliştirerek sesli ve sessiz okumayı iyileştirmek..) isteğinin ön görüldüğü anlaşılır.

Aslında ortaokulun ilkokulun bir devamı olduğunu unutmamak gerekir. İlkokulda ele alınan amaç, ortaokulda da vardır. Bu nedenle de ilkokulların sekiz yıla çıkarılması istenmektedir. Bir amacın yerine getirilmesi için ilk ve ortaokulda çalışmayı birleştirmek gerekmektedir.

Yukarda, ilkokullarda bir okuma dersinin nasıl işlendiğini gerçeğe yakın bir biçimde göstermeğe çalışmıştık. Bu biçim çalışma ortaokullarda da sürdürülmektedir. Orada araya bir de parçayı yazanın öğretilmesi sokulur. Orada da parça, bölüm bölüm okutulur, orada da uzun uzun Dilbilgisi araştırmalarına yer verilir. Anlatmaya sıra gelince, tekrar tekrar anlatmalar başlar ve ders biter.

III. LİSELERDE VE DENGİ OKULLARDA:

Bu eğitim kurumlarında Türkçe, Edebiyata yenilir. Edebî çağlar ve her çağın karakteri, edipler, şairler ve bunların yaşantıları, eserleri.., Derslerin saatlerini doldurur.

Çocuk, Nedim'in, Fuzulî'nin, Ahmet Haşim'in şiirlerini, masaya yatırılmış bir kadavranın tıp öğrencileri tarafından didik didik edilmesi gibi eleştirirler. Şiirler, hayatlar ezberlerler. Fakat bir okuma parçasının ana fikrini çıkaramazlar. Ruhuna varamazlar. Özet bilmezler. Not almasını beceremezler. Biyolojiyi, tarihi, felsefeyi, psikolojiyi ezberlerler.

Burada da belki (Edebiyat) dersi amacına vardırılıyor amma (Türk Dili) bölümü vardırılamıyor ve bunun için kompozisyondan başarısız kalıyorlar.

C. Neler yapılabilir?

1. Bütün ilköğretimciler, talim ve terbiye üyeleri, öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarının meslek dersleri öğretmenleri, özellikle ilkokullarda dersin amacının 1. maddesine uygun olarak çalışmaların yöneltilmesine, ödevleri, görevleri ve sorumlulukları, çapları gereğince çalışmalıdırlar.

Örneğin: 222 sayılı kanuna göre düzenlenen seminerlerde, öncelikle bu konu işlenmelidir. Eğitim Enstitüleri, ilköğretmen okulları çevreye bu alanda yararlı olacak çalışmalar yapmamalıdırlar. Çevre öğretmenlerini bu alanda yetiştirmelidirler. İlkokul öğretmenleri seminerlerinde uygulamalı çalışmalar yapılmalıdır.

2. Okuma kitapları, yardımcı okuma kitapları böyle çalışmaları teşvik edecek ve hattâ zorunlu kılacak, gerektirecek parçalarla dolu olmalıdır.

3. Bakanlık ortaöğretimdeki Türkçe derslerine daha yakın ve içten ilgi göstermelidir. Bugünedek Türkçe dersi öğretmenliği üvey evlât gibi işleme tabi tutulmaktadır. Örneğin: Başarısız, geçimsiz İlköğretim Müfettişi, Müfettişlikten alınıp bir ortaokula Türkçe öğretmenliğine verilir. Herhangi bir yüksek okul mezunu, Türkçe öğretmeni yapılır. Söz gelişi, emekli subay, hukuk mezunu, edebiyat fakültesinin hangi bölümü mezunu olursa olsun Türkçe öğretmenliğine verilir. Oysaki bu iş için özel olarak yetiştirilen öğretmen vardır. Ve türkçe öğretmenliği gelişi güzel herkese verilemez.

4. Testler: Bugün ilkokullarda, Bakanlıkça tavsiye edilmiş olsun veya olmasın bir test uygulama furyasıdır gidiyor. Hattâ İstanbul'da bir de (Test dersi!) modası aldı, yürüdü. Okula tutulan bir öğretmen, haftada birkaç saat sınıfta test uyguluyor. Böylece yeni programın getirdiği değerlendirme basamağının da ayrıca bir çaresine bakılmış oluyor!

Amaç: Yabancı dil öğretimi yapan okullara, Kolejlere girebilmek. Çocuğun zekâsı, yeteneği ve özellikle sahip olduğu bilgi hiçe sayılıp gelsin test uygulaması, işte bu testlerin Türkçe bölümlerine bir göz atılacak olursa bunların çocuğu nasıl (Konuşmamaya) ittikleri, programın istediği (Tam ve doğru anlama) işini nasıl baltaladığı görülür. Aklı başında, metodu sağlam öğretmenler bu test furyası karşısında şaşkına dönmüşlerdir. Evlere kadar uzanan bu (Test dersi), bir koleje girmenin anahtarı sayılmaktadır.

5. Öğretmenlere bu işleri açıklayacak çok küçük broşürler çıkarmak gerekir. Broşürlerde bol bol örnekler bulunmalıdır.

Görülecektir ki konu çok önemlidir.

Bütün ilkokullarda, ortaokullarda, liselerde, öğretmen okullarında başarısızlığın nedeninin başında bu (Okuduğunu tanı ve doğru olarak anlamamak) gelmektedir.

Bundan sonra (Anlatım) işine sıra gelir. Sözlü anlatım, yazılı anlatım... Eskiden (Tahrir) dediğimiz anlatım, okuma gibi öteki derslerin başarısını etkilemektedir. İlkokuldan üniversitenin sonuna kadar anlatım her iki biçimi ile de başarının değerlendirilmesinde etkili rol oynar.

Yazılı anlatımı bozuk olan çocuk, elbet yazılı imtihanda gereği gibi başarılı olamamaktadır. Çocuk soru karşısında şaşırmaktadır. Neyi, neleri yazacağını, bunları nasıl yazacağını önceden şöyle bir sıraya koymak alışkanlığı almamıştır. Tasvirleri yoktur. Yazılı anlatımı kısırdır, yavandır. Bir bakarsınız konuyu bildiği hakle geçecek notu güç alabilmiştir. Ya da kırık alıp başarısız olmuştur. Bunun için Türkçe dersinin okumasını ve arkasından, anlatımını hemen ele almak ve doğruyu, programın isteklerini göstermek gerekmektedir.

Ülkücü Öğretmen, C.13, S.154-155, Mart-Nisan 1972, s.26-29

3.127. ÖĞRETİMDE DİL VE YAZIM TUTUMUNUN RESMÎ BELGELERİ

Enver Naci GÖKŞEN

Öğretimde dil ve yazım (imlâ) tutumu, zaman zaman birtakım bocalamalara, kuşku ve çelişmelere yol açar. Dilde ve yazımda dil devriminden, öz Türkçeden yana mı olmak gerek, yoksa?..

Bu ikircimi gidermek ereğiyle Millî Eğitim Bakanlığı kararlarına, program ve yönetmeliklerine dayanarak gerçeği ortaya koymak istiyoruz. Hemen belirtelim ki bütün resmî kaynaklar ve dayanaklar dilde ve yazımda dil devriminden, öz Türkçeden, dolayısıyle Dil Kurumu'ndan yana olmamızı gerektiriyor. Şimdi belgeleri konuşturarak gerçekleri birer birer gün ışığına çıkarmaya çalışalım. Önce dil sorununu ele alalım:

Öğretimde Dil Tutumu

Millî Eğitim Bakanlığınca bugüne değin yayımlanmış olan kaynak ve dayanakları gözden geçirecek olursak - ufak tefek, çelimsiz bir iki karşı davranış dışında- hepsinin dil devrimini, öz Türkçeyi ve Dil Kurumunu desteklemekte olduklarını görürüz. Öğretimde başlıca dayanak olan, "meslek yasası" sayılan Müfredat Programları da bu yoldadır.

Millî Eğitim Bakanlığının İlkokul Programı"nda (1968) "amaçlar" arasında şöyle denilmektedir: "Bu dersle (Türkçe) öğrenciler, Türk dilini kullanmada güvenle birlikte dil sevgisi kazanırlar. Dilimizin bağlı olduğu ana kuralları yavaş yavaş sezer, öğrenir ve benimserler [1]."

Bu söz üzerinde biraz düşünürsek, öz Türkçeden yana bir yol tutulmasına işaret edildiğini kolayca anlayabiliriz. Çünkü çocuğa dil sevgisi, dil bilinci ancak kendi anadiliyle, öz malı olan sözcükler ve kurallarla kazandırılabilir; Osmanlıcanın yabancı sözcükleri ve kuralları ile değil! Dil devriminin ereği de budur aslında. "Dilimizin bağlı olduğu ana kuralları" yabancı gereçlerle sezdirmek ve benimsetmek olanağı var mıdır ki?

İlkokul Programı, bu yorumu şöylece pekiştirmektedir: "Kelimelerin imlâsında esas, İmlâ Kılavuzu'dur. İmlâ Kılavuzunun yanında Türk Dil Kurumu'nun Türkçe Sözlük'ü ile Millî Eğitim Bakanlığınca kabul edilen sözlüklerden de yararlanılmalıdır[2]."

Ortaokul Programı'nın da 1970'e değin (1970'le beraber) yayımlanan bütün baskılarında, savımızı belirleyen yerler bulunmaktadır. Program'ın Türkçe bölümü "amaçlar" maddeleri arasında: "Türk dil devrimimizin ortaokul payına düşen amaçlarını gerçekleştirmek [3]" öngörülmektedir.

"Açıklamalar" bölümünde de öğrencilere okutturulacak yapıtlarda aranılması gereken nitelikler belirtilirken: "Türk devriminin ilke ve amaçlarına uygun eser ve metinler öğretmenin kontrolundan geçmelidir [4]." denilmektedir.

Program'da sözü edilen "Türk devriminin ilkeleri" arasında, hiç kuşkusuz, dil devriminin ilkeleri de bulunmaktadır.

"Okuma" bölümündeki "amaçlar" arasında şu madde de okunmaktadır: "Türk dilini sevdirmek ve Türk dil devriminin amaçlarım gerçekleştirmek [5]."

Ortaokul Programı'nda, sırası geldikçe Türk dil devriminin anlamını kavratmaya çalışılmasına işaret edilmektedir. Nitekim "Dilbilgisi" bölümünde de şu satırlar bulunmaktadır:

"Üçüncü sınıfın dil çalışmalarında Türkçe veya başka derslerin yeni terimlerine rastlandıkça öğretmen bunları, kökleri ve türeme şekilleriyle açıklayacak ve bu suretle bu Programın başında sözü edilen dil devriminin ortaokul payına düşen amaçlarını gerçekleştirmek hususu sağlanmaya çalışılacaktır.

"Bu kayıtlar dışında, okul programlarının arı ve duru anlatımına, sözcüklerine dikkat etmek bile bunları meydana getiren Bakanlığın dil devriminden yana olduğunu belirtmeye yeter bir kanıttır.

Lise Programında, da şu satırlarla karşılaşıyoruz:

"Türk dili ve edebiyatı derslerinde öğrencilerimize mutlaka sağlam bir dil kültürünü vermek icap eder. Ancak bu sayede onları Türk dilinin tarihî ve coğrafî varlığı, Türkçenin üstün ve mükemmel yapısı, yüksek değeri, dilin millet hayatındaki rolü hakkında gerekli bilgilerle besleyerek Türk çocuklarında ana dili sevgisini ve saygısını uyandırmak ve Türkçeyi doğru ve güzel konuşma, okuma ve yazma imkânına kavuşturmak mümkün olacaktır."

Öğrencilere "sağlam bir dil kültürü vermek" elbette kendi ulusal dilimize yönelmekle olur. Hele "Türk dilinin tarihî ve coğrafî varlığı, üstün ve mükemmel yapısı" öz Türkçeden başka neyle ispatlanabilir?

Millî Eğitim Bakanlığı, dil devrimine ne denli bağlı olduğunu 7.4.1964 günlü ve 912/8 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu kararıyle çok açık bir biçimde ortaya koymuştur:

Türk dilini öğrencilere sevdirmek, dil yoluyle ulusal heyecanı aşılamak ve kökleştirmek, duygu ve düşüncelerini söz ve yazı ile doğru ve ilgi çekici, biçimde anlatmanın yollarını öğretmek, öğretmenlerimizin bu alanda gösterecekleri ilgi ve çabaya bağlıdır.

Yabancı sözcüklerden arınmış, özleşmiş, her türlü bilim, teknik ve sanat kavramlarını anlatmaya yeterli bir dil, ulusal varlığımızın oluşumunda en güçlü etmendir. Bu ülküyü gerçekleştirmek için:

1. Her öğretmen, yazılı ve sözlü anlatımındaki tutumu ile, Türkçeye gösterdiği özenle öğrencilerine örnek olmalıdır. Dil sevgisini aşılamanın, olumlu sonuca varmanın en iyi yolu budur.
2. Ders kitaplarının dili ağdalı, anlatımı öğrencilerin seviyesini aşkın olduğu durumlarda öğretmen, okunan metni sadeleştirmeli, anlaşılır biçime koymalı, bilinmeyen sözcük ve terimlerin anlamlarını açıklamalıdır.
3. Öğrencilerde, öğrendikleri yeni yabancı sözcükleri kullanma eğilimi vardır. Öğrencilerin bu eğilimlerini Türkçe sözcük kullanma yönüne çevirmeli, anadili kullanmanın gerekliliği üzerine dikkatleri çekilmelidir.
4. Öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatımlarında rastlanan yanlışlara göz yummamak, bunların düzeltilmesi yoluna gidilmelidir.
5. Her fırsattan yararlanılarak Türkçe konuşma ve yazmanın önemi belirtilmelidir. (Millî Eğitim Bakanı Cihat Bilgehan)

Bu kararın altında da öğretimde baş vurulacak kaynak yapıtların adları verilmektedir ki, bunların hepsi de Dil Kurumu yayınıdır: İmlâ Kılavuzu, Türkçe Sözlük, Resmî Yazışmalar Sözlüğü...

Öğretmenlere seslenen bu karardan başka, aynı yıl içinde Bakanlığın bir de okul kitabı yazacaklar için saptamış olduğu ilkeler bulunmaktadır ve bu ilkelerin özü, ruhu da yukarıdaki kararın bir benzeridir.

Ayrıca, okullardaki sosyal kollara "Arı Dili Yayma Kolu" adında bir örgüt de eklenmişti.

Yazım Tutumu

İlkokul Programı'nda açık açık: "Kelimelerin imlâsında esas İmlâ Kılavuzu'dur." denilerek Dil Kurumunun İmlâ Kılavuzuna, işaret edilmektedir.

Ortaokul Programı'nda da aynı yargıya rastlamaktayız: "Düzeltmelerde temel kaynaklar Türkçe Sözlük ve İmlâ Kılavuzu"dur."

Bakanlık, yazım sorununu daha da açıklığa ve aydınlığa kavuşturmak, bütün öğretim basamaklarında yazım birliğini sağlamak ereğiyle 8.9.1965 günlü ve 2491/12 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu kararıyle "yeni imlâ kurallarının ders kitaplarında, baş vurma kitaplarında ve Bakanlık yayınlarında ne zaman" ve nasıl uygulanacağını saptamıştır. Valilikler eliyle gönderilen bu kararname şöyle başlamaktadır:

20 temmuz 1965 tarih, lig sayılı Talim ve Terbiye Kurulu kararıyle kabul edilen Yeni İmlâ Kılavuzu'nun getirdiği esaslar, okul ders kitaplarıyle yardımcı ders kitaplarında, baş vurma kitaplarında ve Bakanlık yayınlarında aşağıdaki şekilde uygulanacaktır:

I. Ders, yardımcı ders ve baş vurma kitaplarında:

1. Bu genelgenin yayımından sonra hazırlanacak ders, yardımcı ders ve başvurma kitaplarında;
2. Söz konusu kitapların (Bakanlıkça yayımlananları dahil) 1965'ten sonra yapılacak baskılarında;
3. Okutulma süresi içinde veya bitiminde mevcudu kalmayan ders kitaplarının yeni baskılarında Yeni İmlâ Kılavuzu'ndaki kurallar uygulanacaktır.

II. Bakanlık yayınlarında:

1. 1965 yılında basımına başlanmış ve henüz baskısı tamamlanmamış olan kitapların imlâsında değişiklik yapılmayacaktır.
2. Hazırlığı bitmiş olmakla birlikte henüz baskısına geçilmemiş bulunan kitaplarda yeni imlâ kurallarına göre gerekli düzeltmeler yapılacaktır.
3. Dergilerin ve ansiklopedilerin ekim 1965 sayılarından başlanarak yeni imlâ kurallarına uyulacaktır.
4. Serilerde ve külliyatlarda:

a) Basımına başlanmış ciltlerin imlâsına dokunulmayacaktır.
b) Sonraki ciltlerde yeni imlâ kuralları uygulanacaktı [6].

Cihat Bilgehan
Millî Eğitim Bakanı

Bu kararname ile birlikte yeni imlâ kurallarının tümü özet olarak açıklanmış ve her okulda bir öğretmenin bu kuralları öteki öğretmenlere birer birer tanıtması salık verilmiştir.

Aradan dört yıl geçtikten sonra 5.5.1969 günlü ve 1553 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu kararıyle "İlkokullarda okutulmak üzere yarışma yoluyle yazdırılacak okuma (alfabe) kitabı şartnamesi" satırları arasında da: "Kelimelerin imlâsı Türk Dil Kurumunca yayımlanmış Yeni İmlâ Kılavuzum uygun olmalıdır." denilmektedir.

Bakanlıkta Beliren Yön Bocalamaları

Öğretimde temel olan, öğretmenlere tutacakları yolu gösteren programlarda ve Talim Terbiye Kurulu kararlarında dil devriminden ve Dil Kurumundan yana kayıtlara karşın, Bakanlıkta zaman zaman dilde ve yazımda yön değiştirmeye benzer devinmeler görülmeye başlamıştır. Sanki o ilkeleri saptayan aynı Bakanlık değildir. Bakanlık, ortadaki temel ilkeleri unutmuş, kendi çizdiği çerçeveyi kırmış gibidir: Yukarıya aldığımız Talim ve Terbiye Kurulu karar özetinde belirtildiği halde sonradan Bakanlıkça yayımlanan dergilerde, ansiklopedilerde ve tüm Bakanlık yayınlarında yeni yazım kuralları uygulanmamış, eski yazı sistemine bağlı bir yol tutulmuştur.

Millî Eğitim Bakanlığı Yayımlar ve Basılı Eğitim Malzemeleri Genel Müdürlüğünün 26.7.1966 tarih ve 11035 sayılı emriyle bastırılan Büyük Türk Yazarları ve Şairleri Komisyonunca Yayıma Hazırlanacak Eserlerde Dikkate Alınması Gereken

Bazı Esaslar adlı kitapçık, aykırı tutumun canlı bir belgesidir. Bu "esaslar" arasında deniliyor ki:

"Yurdumuzda maalesef sorumsuz şahıslar veya kurumlarca yürütül mekte olan "özleştirme" adı altındaki gelişigüzel gayretler, Türkçenin güzelliğini de şiddetle tehdit etmektedir [7]..."

Başka bir yerinde de: "Son yıllarda sorumsuz kimselerce rasgele ortaya atılıp Türkçenin bünyesini ye güzelliğini bozan ve konuşma dilinde de tutunmamış olan uydurma kelimeler kullanılmamasına dikkat edilmelidir." deniliyor.

Yukarıdaki satırlar arasında geçen "uydurmacılık", dil devrimine karşı olanların dillerinden düşürmedikleri bir sözcüktür. Onlarca, "özleştirme", "gelişigüzel bir gayrettir." Adı geçen kitapçığın dil devrimciliğini ve Dil Kurumunu amaçladığı "sorumsuz şahıslar veya kurumlar" sözünden de açıkça anlaşılıyor.

Bakanlığın temel ilkeleri ne oldu? O temel ilkeler karşısında bu özel diyebileceğimiz eğilimin ya da dileğin ne geçerliliği var? Şu yuvarlak sözlerle de çelişkiye düşülüyor:

"Özleştirme işlemleri sırasında yine bu zümrelerce benimsenmiş yeni kelimelerin (durum, tutum, işlem, yön, gözlem, direnme, toplum, çaba...) çıkarılmasında da bir fayda düşünülemez [8]."

Mademki ayraç içine alman sözcükler "sorumsuz zümrelerce" benimsenmiştir, o halde bunların metinlerden çıkarılmasında sakınca görülmemeli, yarar görülmeliydi! Oysa, uydurma diye nitelenen birçok sözcük de bu "Esaslar"da sık sık kullanılıyor: Sorum, kurum, yayım, anlam, olay, sağlamak...

Bir ara da, okullardaki "Arı Dili Yayma Kolu" kaldırılıp yerine "Güzel Yazma Kolu" kurularak aykırı davranışa başka bir örnek katılmış oldu. Bakanlığın aykırı eğilimlerine eklenebilecek bir kanıt da 27.12.1967'de vaktin Millî Eğitim Bakanınca yayımlanan bir genelgedir. Bu genelge, olduğu gibi şöyleydi:

Gerek ilim ve meslek çevreleriyle yapmakta olduğum devamlı temaslarımda, gerek yurt içi inceleme gezilerim sırasında, anadilimiz konusunda yeteri kadar titizlik gösterilmediğini, bazı aşırılıklara gidildiğini, bu durumun ise geniş ölçüde şikâyetlere yol açtığını üzülerek görmekteyim.

Bilindiği gibi, millî birliğimizin güçlendirilmesinde, dilde birliğin önemi büyüktür ve bu birliğin sağlanmasında millî eğitimimize büyük sorumluluklar düşmektedir. Gerçekten, her dereceden öğretim kurumlarımızda ve resmi yazışmalarda, Türkçemize karşı gereken ilgi ve saygının gösterilmesini sağlayıcı tedbirleri almak; böylece dilimizin gelişmesine sürekli olarak katkıda bulunmak, başlıca görevlerimiz arasında gelmektedir. Son yüzyıl içinde dilimizde önemli gelişmeler olmuştur. Bunlar arasında Türkçenin sadeleştirilmesi ve yazı dilimizin konuşulan dile yaklaştırılması yolunda girişilen millî dil hareketleri takdirle karşılanmalıdır.

Ancak, son zamanlarda konuşma ve yazı dilimizde, zengin dilimizin kaynaklarından yararlanılmadan ve kurallarına uyulmadan üretilen kelime ve deyimlerle aşırılığa gidildiği; bunun da bazı karışıklıklar doğurduğu ve öğretimi güçleştirdiği bir gerçektir. Aslında her türlü duygu ve düşünceyi bütün incelikleriyle ifade etme gücüne sahip bulunan güzel dilimizin, kişisel ye yapmacık zorlamalarla zedelenmesini önlemek, elbette her Türk aydınının, özellikle her Türk eğitimcisinin en önemli görevlerinden biridir.

Bakanlığımız, dilimizde aşırı davranışlardan doğan karışıklığı önlemek ve Türkçemizin kendi varlığı içinde tabiî yollardan gelişmesine yardımcı olmak için gerekli bütün tedbirlere bas vurma kararındadır. Bu yolda şimdilik,

1. Her dereceden öğretim kurumlarımızda her türlü aşırı dil zorlamalarından sakınılması,
2. Alışılmış ve yerleşmiş kelimeler yerine ortaya atılmış her uydurma kelimenin öğretime ve yazışmalara getirilmemesi,
3. Bütünü ile dilimizde kural dışı uygulamalara gidilmemesi gibi ön tedbirlerin alınması uygun görülmüştür.

Türk gençliğinin yetiştirilmesiyle görevli bulunan değerli yönetici ve öğretmen arkadaşlarımın, her konuda olduğu gibi dil konusunda da, yapıcı bir anlayışla gereken titizliği göstererek başarıya ulaşacaklarına inanıyorum.

Durumun ilgililere duyurulmasını önemle rica ederim.

İlhami Ertem
Millî Eğitim Bakanı

Dağıtım :
Valiliklere ve merkez
teşkilâtı dairelerine.

Özleşmeye karşı olduğu açık açık belirtilmeyen, fakat % 75 öz Türkçe sözcüklerle yazılan bu yazıda, amacın dil devrimimizin de amacı olan "dilimizin gelişmesine sürekli olarak katkıda bulunmak" olduğu söylendiği halde "uydurmacılık"tan söz edilmekle bu satırlârdaki olumsuz eğilimin ve alt düşüncenin sezilmesi elbette zor değildi. Sayın Cihat Bilgehan'ın bakanlığı zamanında yayımlanan Talim ve Terbiye Kurulu'nun kararıyle 27.12.1967 günlü Bakan yazısının ruhu ve yönü birbirine taban tabana karşıttı.

Okul programlarına alınan, Talim ve Terbiye Kurulu kararlarında belirtilen "dil devriminden yana olmak gerekliliği" öngörüldükten sonra bir Bakanın kişisel genelgesi elbette etkisiz ve geçersiz kalacaktı. Öğretmenlik mesleğinin temel kitapları, en yetkili makam olan Talim ve Terbiye Kurulunun kararları yürürlükte kaldıkça, bunlara uyulması zorunlu oldukça boş çabaların, ufak tefek yan etkilerin hiç bir önemi olamazdı ve olamadı da. O güçlü meslek dayanaklarım ortadan kaldırmak yürekliliği de gösterilemedi; yalnızca, onlara ters düşen kıpırdanmalarla yetinildi. O kadar!..

Sözün kısası, öğretimde dil ve yazım konusunda hiç bir kuşkunun ve ikircimin bulunmaması gerekir. Çünkü öğretimde uyulması ve uygulanması zorunlu olan programlar ve kararlar dil devriminden yanadır, özleşmeyi desteklemektedir...

Dipnotlar:
[1] Sayfa 112.
[2] Sayfa 129.

[3] 1970 basksı, sayfa 49.

[4] 1970 baskısı, sayfa 52.

[5] 1970 baskısı, sayfa 52.

[6] Tebliğler Dergisi, s. 1372, 13.9.1965.

[7] Sayfa 5.

[8] Sayfa. 6.

Türk Dili, C.25, S.247, Nisan 1972, s.19-24

3.128. DİL VE EDEBİYAT NASIL ÖĞRETİLMELİDİR?

Mehmet KAPLAN

Dil derslerinin edebiyattan ayrı öğretilmesi, bilhassa ortaöğretimde can sıkar. Dil ya söz, ya yazı şeklinde kullanıldığına göre, onu en güzel ve tabiî kullanış şekli içinde öğretmek yerinde olur. Bundan dolayı edebî eserler dil öğretimi için de işe yararlar.

Edebî eserler incelenirken her şeyden önce ses bakımından ele alınmalıdır. Zira dil, ses ile mânadan ibarettir. Şâirler kelimelerin seslerinden de faydalanırlar. Kafiye ses bakımından birbirine benzeyen kelimelerden başka nedir?

Fakat şâirler sesi sadece kafiye olarak değil, aliterasyon vesair şekillerde de kullanırlar. Dünyanın bütün şâirleri kelimelerin sesleri ile oynamışlardır. Bizim şâirlerimiz de son devirlerde kelimeleri mânasından sıyırarak sırf ses olarak kullanma modasına uymuşlardır ki, buna letrizm adı verilir.

Eski şâirlerimiz kelimelerin sesleri ile oynamaktan hoşlanırlardı. Bilhassa Nef'î, kelimelerin seslerini musikî âleti gibi kullanırdı. Onlar arapça ve farsçayı da aynı kültürün bir parçası saydıklarından, bugün aşırı öztürkçecilerin yaptıkları gibi bir ayırım yapmazlardı. Medresede arapça, tekkede farsça konuşulan ve yazılan, mîllî değil, islâmî bir ortak medeniyet sistemi içinde yaşanılan bir ülkede bunu tabiî bulmak gerekir.

Ortaçağda Batıda aydınlar, kendileri için ortak kültür dili olan latince ve yunanca eserler yazıyorlar, millî dilleri ile eser verdikleri zaman, bu iki dile ait kelime ve deyimleri kullanmaktan zevk duyuyorlardı.

Bir yazarın şu veya bu kelimeyi kullanış tarzı devrine, yaşayış ve dünyaya bakış tarzına bağlıdır.

Dil ile tarih arasındaki münasebeti görmeyen kıt akıllılar, "acemperestî-i Rum'uz imâle devrinde" şâirlerin neden Arapça farsça kullandıklarına şaşarlar ve bundan dolayı onlan kınarlar. Böylelerine hatırlatmak lâzımdır: O devir şâirleri üç dilin edebiyatı ile besleniyorlardı ve kendilerini ortak islâm medeniyetinin şâiri sayıyorlardı. Canları istediği zaman arapça, canları istediği zaman farsça veya Osmanlıca yazıyorlardı.

Osmanlıca onlar için ortak islâm medeniyetinin bir sentezi idi. Eski Türk edebiyatını değerlendirirken, onun vücuda geldiği sosyal, kültürel ve politik şartları unutmamak gerekir.

Her devrin şâiri gibi, onlar da kendi çağlarının örsünde ortak kültür demirini dövüyorlardı. Onlar için de önemli olan, kullanılan malzemeden ziyade onu işleyiş tarzı idi.

Bâkî, büyük Türk ve İslâm hükümdarı , Kanunî Sultan Süleyman öldüğü zaman, bu müdhiş hâdiseyi âdeta bütün islâm âlemine duyurmak için, mersiyesinin ilk mısrama davul çalar gibi ihtişamlı bir ses vermişti:

Ey pâybend-i dâmgeh-i kayd-ı nâm ü neng
Tâ key hevâ-yı meşgale-i dehr-i bî direng

Bu beyit mânasından önce ses yapısı ile dikkati çeker. Çok sade mısralar da yazmış olan Bâkî'nin burada çok tumturaklı bir ifade kullanması, ses ile dikkati çekmek, psikolojik bir hava hazırlamak içindir. Kelimelerin seçim ve dizimine mânadan çok ses hâkimdir. Birinci mısrada "ey" kelimesine, ikinci mısrada "key" kelimesi cevap verir. "Pây... ", "heyâ..." kelimeleri bu sesi mısra içinde devam ettirir. Birinci mısra ile ikinci mısranın son iki kelimesi aliterasyonludur. İki mısrada da uzun ve kalın (â) sesleri ile ince ve kısa (i) ve (e) sesleri arasında bir denge vardır.

Bu beytin ses ahengini tadmak için mânasını bilmeğe bile lüzum yoktur. Vezne ve fonetik kurallarına göre okununca, herkes onun ihtişamlı tesirini hissediyor.

Beytin mânası ve bağlı bulunduğu yer, mersiye düşünülünce bu tesir daha da artar. Burada Ölümün gerçeğini unutarak, günlük hayatın hava ve hevesine kapılan gafil insanlara bir ihtar vardır. Ne şöhret, ne mevki, ne para insanlara ölümlü olduklarını unutturmamalıdır. Şâir, işte dünyanın en büyük hükümdarının akıbetini gör de ibret al demek ister.

Bâkî' nin Kanunî Mersiyesi, Türk edebiyatının en güzel eserlerinden biridir. Onu eski kelimelerle yazıldığı için küçümsemek sanattan anlamamak demektir. Kelimeler şiirin yapı taşlarıdır. Sanatta önemli olan malzeme değil, yapı, daha doğrusu

işleyiş tarzıdır. Hele bu beyti, çağını, metnini düşünmeden öztürkçe ölçüsüne vurarak kötülemek, demagojiden başka bir şey değildir.

Türk tarihinin en yüksek, en uzun ve en şanlı, şerefli devri, Osmanlı İmparatorluğu devridir. Bu devirde Türklük üç kıtaya sadece ordusu ile değil, medeniyeti ile hükmeder. Bu devirde vücuda gelen sanat eserleri Türkün yaratıcı gücünü ispat eder. Bu sanat bir yaşayış tarzının ve bir kültürün ifadesidir. Son çağda bu devrin mâna ve güzelliğini en iyi Yahya Kemal duymuş ve anlamış ve onun çeşitli yönlerini anlatan şiirler yazmıştır. Yahya Kemal bunu yaparken eski kelimeleri yeni bir tarzda kullanmıştır.

Tarihleri olan bütün kültürlü milletlerin şâirleri geçmiş zamanı canlandırırken eski kelimelerin ses ve çağrışımlarından faydalanırlar. Bilindiği gibi Yahya Kemal bu tarz şiirlerini Verlaine'in geçmiş zamanı tasvir eden şiirlerinden ilham alarak yazmıştır. Onun bu nevi eserlerinde Osmanlıca, bir renk ve musiki unsuru olarak kullanılmıştır.

Nerdübanlar bûsîş-i nermin-i damanîyle mese
İndi bin işveyle bir kâşâne-i fağfurdan

Burada Batılı resimlere has bir tablo vardır. Başka şiirlerinde türkçeyi en sade şekilde kullanan Yahya Kemal, burada Osmanlıca kelime ve terkipleri sırf "evocation", geçmişi gözönünde canlandırmak maksadı ile kullanmıştır. Bütün dünya edebiyatında görülen bu geçmişi arkaik kelimelerle canlandırma tarzını, Yahya Kemal'in Osmanlı medeniyetine bakışını hesaba katmadan bu beyti anlamak ve değerlendirmek mümkün müdür? Hele onu damdan düşercesine öztürkçe ile karşılaştırarak, Yahya Kemal'i ve osrnanlıcayı kötülemek dürüst, namuslu bir hareket olur mu? Böyle hareket edilirse, burada da malzeme ile sanat birbirine karıştırılmış olur. Edebî eseri sadece dile ve hele öztürkçeye göre değerlendirmek sanattan anlamamak demektir. Böyleleri, yeni binalar yapmak için tarihî şaheserleri yıkan ahmak devrimcilerden farksızdırlar.

Büyük milletler tarihleri olan ve tarihlerine karşı saygı duyan milletlerdir. Yenilik adına eski eserleri yıkmak barbarlıktan başka bir şey değildir.

Türk dili ve Türk edebiyatı yüzyıllar boyunca değişmiştir. Her çağda Türk milleti o çağın malzeme, şekil ve üslûbuna göre güzel eserler yaratmıştır. Edebiyat tedkikçisine ve öğretmenine düşen vazife, eser ile çağ arasındaki münasebeti ilmî bir şekilde ortaya koymaktır.

Bugünün edebiyatı da bugüne göredir. Bugünün dili ile yazılmış güzel eserler de vardır. Bugünkü şâirlerden bazıları, an ve gelecek uğruna, geçmişi inkâr ediyorlar. Bu da bir bakış tarzıdır. Öztürkçecilik, tarihin bütün izlerini silme maksadını güder. Bir diktatör isterse, bir millete bütün geçmişini unutturmak isteyebilir. Tarihte böyle şeyler görülmüştür. Fakat medenî milletler bu davranışı pek iyi karşılamazlar.

Öztürkçe kelimelerden bazıları ses ve mâna bakımından güzeldir. Onlarla güzel şiir yazanlar vardır. Fakat henüz milletin hafızasına yerleşmemiş, milletle beraber yaşamamış olan bu kelimelerde çağrışım gücü yok denilecek kadar azdır. Dilde ses kadar mânanın da önemi vardır. Sadece ses, boş bir kaya yankısına benzer. Bu bakımdan Dağlarca'nın dili sadece sesten ibaretmiş gibi gösteren şu mısra, ilk bakışta ihtişamlı gibi görünmekle beraber, mâna bakımından sakattır:

Türkçem benim ses bayrağım

Dilin bir bayrağa benzetilmesi güzel bir hayaldir. Gerçekten de her milletin dili o milletin varlığını ifade eder. Fakat bayrak bir sembol, dil ise içerisi zengin bir dünya teşkil eden bir gerçektir. Dili sadece ses olarak ele almak ise, tamamiyle yanlış bir görüştür. Ses dilin bir tarafıdır. Dili yapan şey, mâna, tarih ve milletin ona kazandırdığı çağrışım gücüdür. Yahya Kemal'in

Bu dil ağzımda annemin sütüdür

mısrası dilin mahiyetine daha uygundur. Zira, insan şahsiyeti dilden doğar ve dil ile beslenir. Şâirlerin hayalleri hiç bir zaman tıpatıp gerçeğe uymazsa da, onlar bazen üzerinde düşünülmeyen gerçekleri çarpıcı bir şekilde ifade ederler. Bundan dolayı, hayaller hangi dilde ifade edilirse edilsin, üstün değerler taşıyabilir. Eski Türk şâirlerinde de güzel hayaller vardır, yenilerinde de. Derslerde onlardan bahsederken,

gerçeğin, hangi yön veya yönlerini ifade ettiklerini açıklamakta fayda vardır. Boş veya sakat hayal ile dolu veya sağlam hayal arasındaki fark o zaman anlaşılır.

Yukarıda edebiyat derslerinde karşılaşılan bir iki noktadan bahsettik. Edebî eserlerde insan daha pek çok mesele ile karşılaşır. Onları çözmek için dil, tarih, sosyoloji, psikoloji, estetik, felsefe, hattâ bazen başka ilimlere başvurmak gerekir. Kapılar tek bir anahtarla açılmaz.

Türk Edebiyatı, C.1, S.10, Ekim 1972, s.6-9

3.129. TÜRKÇE BİLMEYEN ÇEVREDE TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

Nusret KARANLIKTAGEZER

Resmi dilimiz Türkçe olmakla birlikte halen Doğu ve Güneydoğu Anadolumuzun büyük bir kısmında yaşayan halkımız Türkçe bilmez. Şüphesiz ki burada çalışan öğretmenlerimiz çok çeşitli problemlerle karşılaşırlar. Kaldı ki halkımız da Türkçe bilmediğinden devlet kurumlarından, okuldan ve öğretmenden gereği gibi yararlanamaz o zaman da haklı oldukları pek çok davayı dahi kaybederler.

Büyük Filozof Konfiçyus'a sorarlar:

— Bir memleketi yönetmeye çağrılsaydınız, yapacağınız ilk iş ne olurdu?

— Hiç şüphesiz dili gözden geçirmekle işe başlardım. Dil, kusurlu olursa, düşünce İyi anlatılamaz düşünce iyi anlatamazsa yapılması gereken şeyler doğru yapılmaz. Ödevler gerektiği gibi yapılmazsa töre ve kültür bozulur. Töre ve kültür bozulursa adalet yanlış yola sapar. Adalet yoldan çıkarsa şaşkınlık İçine düşen halk ne yapacağım, İşin nereye avracağını bilmez. İşte bunun İçindir ki hiç bir şey dil katlar önemli değildir, diye karşılık verir.

Dil, her kapıyı açan bir anahtardır. Dil, kültür ve ülkü birliğini kuran etmenlerden birisidir. Kültür dille yaygın hale gelir, devlet hizmeti bu yolla daha iyi bir şekilde vatandaşlara ulaştırılır. Türkçe bilmeyen vatandaşa biz, devlet hizmetinin hangi yararından bahsedebiliriz?

Yurdumuzda 2 milyondan fazla insan Türkçe bilmemektedir. Bu da vatandaşlara giden devlet hizmetinin vatandaşlar tarafından gereği kadar yararlanmaması demektir. Kaldı ki 300.000 kadar öğrenci de halen Türkçe bilmeyerek okula gelmekte, bu konuda formasyonu hiç olmayan öğretmenler tarafından tesadüflerle Türkçe öğretilmektedir. Bu konunun ele alınmış olması ve şimdiye kadar da çözülmesi gerekirdi.

Oysa Bakanlığımız bu konuyu ele almamıştır. Öğretmen Okullarında meslek dersleri öğretmenlerinin bile bu konuda yetişmeye ihtiyaçları vardır. Yurdun çeşitli yerlerinden atanan öğretmenler burada perişan ve güç durumda kalmaktadırlar. İşe nereden başlayacaklarını, ne yapacaklarını bilememektedirler. Bunun yanında öğretmen okullarında çeşitli seminerler ve bu konuyu bilenler tarafından bakanlıkça

düzenlettirilen konferanslar, seminerler ve kurslar da açılmamıştır. Bu konuda yayın hemen hemen yok denecek kadar azdır. Türkçe bilmeyen çevrelerde Türkçe öğretim konusu ilk defa Sayın Hocamız Suat Günden tarafından ele alınmıştır ve işlenmiştir. Bu da aradan uzun bir süre geçtiği için, kitabın yeni basımları yapılmamış ve yeni yayınlarda da bulunulmamıştır.

Gerçi bu satırların yazan, bu konuyu ele alan bir kitap hazırlayarak Bakanlığa sunmuştur. Aradan uzun bir süre geçtiği halde bakanlık bu konuya olumlu veya olumsuz bir cevap vermemiştir. Bu konuda yazacağımız seri makalelerde dil problemlerini ele alacak ve bu problemleri ayrı ayrı işleyeceğiz.

Çocukların İkinci Dili Öğrenmeleri Güç Müdür?

Bu konumuzda birçok Öğretmenin ısrarla problem olarak belirttikleri «Çocukların ikinci bir dili öğrenmelerinin güç olup olmayacağı» konusu üzerinde duracağız.

İlkokul programında belirtildiği gibi İlkokul çağı, bir yabancı dilin öğrenimi için uygun bir çağdır, öğrencilerimize ana dillerinin yanında resmi diliniz olan Türkçenin öğretilmesi, toplum birliğinin sağlanması için gereklidir.

Bir çok ülkelerde de buna benzer şartlara rastlamak mümkündür. Ana dili ve resmi dili ayrı olan ülkeler az değildir. Pakistan'da resmi dil İngilizce olduğu halde ana dil Urdu dilidir. Hindistan henüz dil birliğini sağlayamamış ülkelerden birisidir. Havai Adalarında Japonca, İngilizce, Fransızca, Portekizce, Korece, Filipince, dilleri bunların da değişik lehçeleri konuşulmaktadır. Burada yaşayan insanların bir birleri ile anlaşabilmeleri için hiç olmazsa iki dili bilmeleri gerekir. Bu da çocukluktan beri çevrede kurulan ilişkilerle mümkün olur. Bizde durum bu kadar karışık da değildir. Çoğunlukla belli bir dil konuşulmaktadır. Diğer dilleri konuşanlar ise okullarda ordu saflarında veya buna benzer yerlerde Türkçe öğrenmektedirler. Ancak bu kurumların çalışmaları belli bir program ve metoda bağlanmadığı için istenen sonucu vermemektedir.

Kısaca söylemek gerekirse dil öğreniminin zamanı çocukluktur. Bunun yaında birden fazla dil öğrenmek de zararlı değildir. Hatta iki dil bilen bir ayrı dili konuşan insanla rahatça anlaşabileceği için iki insan sayılır. Çocuklarımıza ana dilleri yanında Türkçeyi de öğretmemiz zannettiğimiz kadar zor olmayacaktır. Ancak çalışmalarımız sırasında ilerde yeniden düzeltilmesi gerekecek hatalı bir şive öğretmemeye dikkat etmeliyiz.İkinci dilin öğreniminin çocukluk yaşlarında daha kolay olacağı araştırmalarla ortaya çıkmıştır. Bunun için bu durum bir problem olarak değil, çalışmalarımızda biraz daha dikkatli olmaya sevkeden bir ortam olarak kabul edilmelidir. Çocuklar ikinci bir dili kolaylıkla öğrenirler ve bunda da güçlük çekmezler.

Eğitim Alanı, S.58, Aralık 1972, s.17-18

3.130. TÜRKÇE BİLMEYEN ÇEVRELERDE TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

Nusret KARANLIKTAGEZER

Geçen öğretim yılında bu konuda seri olarak yazmaya başladım. Zaman zaman aksamalar oldu ise bu konuda genelinde teftiş mevsiminin sıkışık bir duruma getirmesi, bizi okuyucularımıza mazur gösterebilir.

Geçen yıl dergimizde çıkan yazılarımızda genellikle «Türk toprakları içinde yaşadığı halde Türkçe bilmeyen kimselere eğitim hizmetini götürecek olan öğretmenlerimize genel bazı bilgiler» vermeye çalışmıştım. Bu öğretim yılı boyunca aynı konuda yazmaya devam edeceğim.

Kelime ve Kavram Oluşumu

Eşyanın ismi ile kendisi arasında kuvvetli bağlar kurulmadıkça dil öğretimi gerçekleştirilemez. Zira Halen Keller'in hem sağır ve hem de kör olmasına rağmen Miss Sullivan'ın aynı yolu izleyerek yaptığı çalışmalar, Bayan Keller'i hayatında muvaffak kılmıştır, öğretmeni küçük Helen'in eline verdiği, varsa koklattığı eşyaların isimlerini avucuna yazmıştır. O da aynen öğretmeninin yaptığı gibi eşyanın ismini avucu içine yazmış, böylece eşyayı ve ismini unutmamıştır. Burada aslolan öğretime birden fazla duyu organının katılmasıdır. Buna göre okuma-yazma döneminde kelime ve cümleler öğrenenin mümkün derece çok organı ile tekrar ettirilmelidir.

Dil öğretiminde şu üç faktör önemlidir: 1- Zihinsel gelişim, 2- Çevrenin ve çevreden alınan uyarıcıların zenginleştirilmesi, 3- İlgilerin belli bir konu üzerine toplanması.

Daha önce de açıklandığı gibi ilkokul çağındaki çocuklar, dil öğrenimi bakımından yeteri kadar zihinsel olgunluğa sahiptirler. Bunun yanında çevredeki eşya ve uyarıcıların çoğaltılması, dikkatin bir konu üzerine toplanması, öğretmenin bilgi, beceri ve maharetine kalmıştır. Bu durumda tabii olay ve durumlardan, sınıfta bulunan eşyalardan yararlanılabileceği gibi, sınıfa araç ve gereç, eşyalar getirmek de

mümkündür. Bu arada ortaya çıkacak fırsatlar da değerlendirilmelidir. Bu üç faktör bir arada, böylece koordine edildiği takdirde dil öğretimi için bir güçlük kalmayacaktır. Konuşmalar tamamen öğretilecek dilden (Türkçe) olacağına göre öğrencinin önce bildiği dil ile ilişkileri de cüman kullanılmaması veya tercüme edilmemesi de söz konusu olduğuna göre, bu öğrencileri okula gelirken hiç dil bilmiyor olarak da kabul edebiliriz. Oysa ki bir çok eşyayı tanımakta, kullanılışını bilmekte, zihin yapısı belli bir seviyede olgunluğa ermekte, kulak, konuşma organları da yapı itibarı ile tamamlanmış durumdadır. Bunun sonucu olarak da bir çok kavramlar edinmiştir. Bu zenginliklerden yararlanabilmek için kullandıkları kelimeler yerine yeni kelimeler konulacaktır. Buda zihin ve tecrübe hayatına yeni yaşantıların konulması ile mümkündür. Öğrenme merak ve hevesini ilgilerini öğretilecek olan konu üzerende toplamak öğretmenin becerisine, fırsatları değerlendirmesine, planlamasına ve öğretim maharetine kalmıştır.

Soyut düşüncenin daha gelişmeye başlamadığı, henüz somut eşyalarla düşündüğü ve bu gibi eşyalar üzerinde çatışmaktan, oynamaktan, bunların hikâyelerini dinlemekten, cansız eşyalara da can vererek onların konuşturmaktan zevk alan çocuğun bu psikolojik özellikleri gözden uzak tutulmamalıdır. Zaman kavramı, derinlik, uzaklık, büyük-küçük, iyi-köyü gibi kavramlar henüz gelişme halindedir. Eşyaları da toptan algılar.

İfade etme bakımından dilin iki önemli fonksiyonu vardır. Bunlardan biri tebliğ diğeri emirdir. Çocukta dil, düşünceyi başkalarına aktarmak yani tebliğ etmek amacıyla kullanılmaz. Daha çok emir mahiyetinde olan kelimeler ve cümleler kullanılır. Bunun için gerek konuşma çalışmalarına ve gerekse ilkokuma-yazma çalışmalarında emir cümlelerine ağırlık verilmelidir. Çocuk dilinde emir cümleleri, ifade gelişimi bakımından hem çok yer işgal eder hem ele bu dili kullanmaktan zevk alır. Biz de başlangıçta emir cümlelerini fişlere almalıyız. Emir, bir düşünceyi tebliğ değil, bir isteğin yerine getirilmesinin arzusudur. Yetişkin dilinde emir cümleleri daha da sosyalleşerek rica, arz vb. kelimelere yerini bırakmıştır. Çocuk dilini yaşının dili olmaktan kurtarmak, Türkçeyi öğretmen, şive hatalarını düzeltmek yapılacak en önemli içlerden birisidir. Bunun yapılması demek, yani dilin çevre dili olmaktan kurtulması, bir anlamda da dilin tebliğ cümleleri, haline getiriliesi ve dilin sosyalleştirilmesi demektir. Daha yaygın ve anlamlı olan tebliğ cümleleri ve ifade gücünü güçlendiren sosyalleştirilmiş dil, çocuğun eksantrik dili olmaktan kurtulması ile gelişir. Bunun

araçları ise, okuma parçaları, şiirler, şarkılar, öğretmenin düzgün konuşması, hataların zamanında düzeltilmesidir. Sosyalleşmiş dilde tebliğ, tartışma, isbat vardır, monolog, taklit ve tekrar ise kalmamıştır.

Şu halde öğrencilerimize yeni bir dil öğrettiğimize göre önce taklit tekrar ve monologlara yer vermeli daha sonra bu basamaklar yavaş yavaş terkedilerek dil sosyalleştirilmelidir.

Dil-düşünce ilişkisi çocukta mitolojik mahiyet gösterir. Yani konuşmalar düşüncelerin dağınıklığına paralel ve ona bağlı olarak dağınıklılık arzeder. Düşünce zihinde oluşmaz, gelişigüzel ve iradesizdir. Hayal gücü, mantıktan çok düşünceye ve konuşmaya karışmaktadır. Soyutlama yapamamaktadır. Konuşmaların çoğu hakikatle ilgili değildir. Bazı ana- baba ve öğretmenler çocuğa yalan söylüyor gözü ile de bakabilirler. Oysa ilkokul birinci sınıf dönemlerinde çocuk gerçek ve hayali henüz birbirinden ayırmayı yeni yeni kavramaktadır. Okul ise bu mekanizmayı kuvvetlendirecek, olumlu bir yöne itecektir. Çocuk, iradeli düşünme basamağına ulaştıktan sonradır ki derli toplu bir düşünce hayatı, buna bağlı olarak da konuşma mekanizması gelişmeye başlar. Sebep sonuç ilişkileri, eleştiriler, düşünceyi bir konu etrafında toplama ve konuyu dağıtmadan anlatma, hikâyelerden hoşlanmama belirtilen bunun yerine, tabiat bilimleri ile ilgilenme iradeli bir düşüncenin belirtisidir. Hatta günlük haberlerle ilgilenme, radyodan yorumları izleme, kitap araştırmayı vs. da burada sayabiliriz.

Dil oluşumu bakımından önemli olan kavram-eşya ilişkisinin nasıl kurulacağı işitme ile konuşma arasındaki ilişkiler üzerinde de önümüzdeki yazımızda duracağız.

Eğitim Alanı, S.58, Aralık 1972, s.17-18

SONUÇ

Bireyin aynı toplum içerisinde birlikte yaşadığı diğer insanlarla iletişim kurması, kendi dilini iyi konuşmasına bağlıdır. İnsanın sosyal bir varlık olarak o toplum içerisinde kendini ifade etmesi ve kişisel gelişimini tamamlaması, kısaca hayatın her aşamasında başarılı olması için, her şeyden önce iyi bir temel eğitim ve öğretimden geçmesi ve bu bağlamda kendi ana dilini iyi öğrenmesi gerekir. Üstün, nitelikli bireyleri diğerlerinden ayıran şüphesiz ki, okuma, yazma, konuşma ve dinleme gibi temel dil becerilerinin daha yüksek, daha farklı oluşudur. Bu nedenle ana dili eğitim-öğretimi ve temel dil becerilerinin geliştirilmesi her ülkenin eğitim politikasında önemli bir yere sahiptir.

Duygu, düşünce ve hayallerin tam ve etkili bir şekilde ifade edilebildiği mükemmel bir anlam zenginliğine sahip olan Türkçenin öğretimi, bizim ülkemizde de her zaman gündemde bir konu olmuştur. Ancak, özellikle Cumhuriyet döneminde atılan adımlarla daha sistemli bir şekilde ele alınmaya başlandığını söylemek mümkündür.

1923-1973 Yılları Arasında Yayınlanan Türkçe Eğitimi İle İlgili Yazılar Üzerinde Bir Araştırma adlı yüksek lisans tezimizde Cumhuriyet döneminin ilk elli yılında yazılı ve basılı yayın organlarında çıkan 130 adet makale üzerinde Türkçe ve edebiyat eğitim/öğretimiyle ilgili bilimsel amaç ve temel prensipler ışığında yapılan incelemelerden elde ettiğimiz sonuçları şu şekilde sıralayabiliriz:

1- Türkçe dersi öğretim yöntem ve teknikleri bakımından diğer derslerden farklılık arz eder.
2- Türkçenin öğretimini hem okul içi hem okul dışı etkinliklerle gerçekleştirmek gerekir.
3- Türkçe öğretimi okuma, yazma, konuşma, dinleme, dilbilgisi ve imlâ gibi çeşitli yönleriyle bir bütün olarak ele alınmalıdır.
4- Türkçenin öğretimi bilgiden ziyade temel dil becerilerinin kazandırılması esasına dayanır.

5- Türkçe öğretiminin yöntemi gelenekçilikten bilimselliğe, kural öğreticilikten uygulamaya, ezbercilikten gözlem ve düşünmeye yönelmelidir.
6- Türkçe öğretimi günlük hayatla ilişkilendirilerek yapılmalıdır.
7- Türkçenin öğretimine her derste önem vermek gerekir. Bu nedenle diğer derslerin öğretmenlerine de görev düşer. Türkçe derslerinde edinilmiş bilgi ve alışkanlıkların diğer derslerde de uygulanması istenmelidir.
8- Türkçe ve edebiyat öğretimi birbirini tamamladığı için, ayrı disiplinler olarak ele alınmamalıdır.
9- Edebiyat eserlerini ana dili eğitiminin aracı kılmak bir zorunluluktur. Anadili eğitiminin mutlaka Türk ve Dünya edebiyatının seçkin eserleriyle beslenmesi gerekmektedir.
10- Derslerde kuru bilgilerle kurgulanmış, estetik kaygılar taşımayan metinlere yer verilmemelidir.
11- Türkçeyi talebeye sevdirerek, zevk aldırarak, estetik duygularını geliştirerek bir sanat öğretir gibi öğretmek gerekir.
12- Derslerde kullanılan kitapları amaca yönelik hazırlanmalı; dili yalın, sade ve anlaşılır olmalıdır.
13- Çağdaş bilimde ve teknikte elde edilen gelişmelere ayak uydurmak, ilerlemek için terimleri Türkçeleştirmek gerekir.
14- Türkçe ve edebiyat müfredat programları çağın ihtiyaçlarına ve modern eğitim anlayışına uygun olmalıdır.
15- Türkçe bilinmeyen çevrelerde Türkçenin öğretimiyle okuma-yazma öğretimi birlikte yapılmalıdır.

KAYNAKLAR

Aksan, Aksan, Doğan, (1994), "Ana Dili", *Dil Dergisi/ Doğan Aksan Özel Sayısı*, S.16, Şubat1994, Tömer Yay., Ankara, s. 63-71

Alangu, T. (1964, Nisan). Liselerimizde Edebiyat Öğretimi, *Pınar*, S.5, s.6-12

Aktunç, O.R. (1948). Dil ve Edebiyat Öğretimi, *Bilgi*, C.3, S.19, 1 Aralık 1948, s.109-114

Akyüz, Y.(2007). *Türk Eğitim Tarihi M.Ö.1000-M.S.2007*, Pegema Yay., Ankara.

Alpan, N. (1950). Alfabe ve Okuma Tekniği, *Düşünce* (İzmir), C.1, S.2, Şubat 1950, s.21-22; C.1, S.3, Mart 1950, s.11-15

Arat, R.R. (1955). Kitabiyat, *Türkiyat Mecmuası* (Ank), C.12, s.277-28

Ataç, N. (1948). Okullarda Dil, *Ulus*, 6 Temmuz 1948, s.2

Atatürk, M.K.(1952). *Söylev ve Demeçler-2*, Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Yay., Ankara.

Atay, F.R. (1953). Yeni Yazı, *Türk Dili*, C.2, S.23, 1 Ağustos 1953, s.717-719

Avcıoğlu, S. (1957, Mart). Okuma Yazma Öğretiminde: Çözümlemeye Geçiş, *Yeni Öğretmen*, C.4, S.40, s.7-8

Baltacıoğlu, İ.H. (1935). Yeni Nesle Yeni Dil, *Yeni Adam*, S.90, 19 Eylül 1935, s. 4-5

Banarlı, N.S. (1968, Eylül). Dil ve Edebiyat Derslerimiz, *Pınar*, C.8, S.8, s.16-18

Başkan, Ö. (1966, Temmuz-Eylül). Dil Eğitiminde Fonetik, *Pedagoji Cemiyeti Dergisi*, C.2, S.8, s.545-555

Baymur, F. (1940, Mart). Türkçe Öğretimi 1. Esaslar, *Yeni Kültür*, S.41.

Baymur, F. (1940, Nisan). Türkçe Öğretimi Sözlü İfade, *Yeni Kültür*, S.44, s.72-74

Baymur, F. (1940, Mayıs). Türkçe Öğretimi Dilbilgisi Öğretimi, *Yeni Kültür*, S.45, s.102-113

Baymur, F. (1948). *Türkçe Öğretimi*, İnkılâp Kitabevi, İstanbul.

Bilim, Kültür ve Öğretim Dili Olarak Türkçe (1994), XXIII. Dizi, TTK Yay., Ankara.

Binyazar, A. (1972, Şubat). Anadili Öğretimi, *Varlık*, C.39, S.773, s.4

Bir Veli, (1960, Nisan). Liselerde Edebiyat Tarihi Meselesi, *Türk Yurdu*, C.2, Nu. 1 (283), s.27-2

Bornovalı, L. (1947). Liselerde Edebiyat Öğretimi ve Kitapları, *Hareket*, S.4, Haziran 1947, s.7.15; S.5, Temmuz 1947, s.12-13; S.6, Ağustos 1947, s.6-7

Burdurlu, İ.Z. (1961). Türk Dili Öğretimi, *İmbat*, C.1, S.5, s.9

Burdurlu, İ.Z., Kantarcı, İ. (1971). *Ortaöğretimde Türkçe Öğretimi*, İzmir Eğitim Enstitüsü Ders Kitapları Nu.15, İzmir.

B.M. (1948). ,Mekteplerdeki Dil Realitesi Karşısında Muallimlerin Vazifesi, *Bilgi*, C.2, S.19, 1 Aralık 1948, s.1-4

Cöntürk, H. (1965, Mayıs). Edebiyat Öğrenimi, Edebiyat Öğretimi, *Devinim*, C.60, S.4, s.25-31

Dağlarca, F.H. (1967, Haziran). Dil Eğitiminin Yolu, *Gökçeyazın*, C.1, S.1, s.5

Darago, R.N. (1961, Nisan). Dil Öğretimi ve Öğretmen, *Türk Dili*, C.10, S.115, s.444-446

Deniz, S. (1964, Ekim-Kasım)Ana Dili, Öğretim, Yurttaş Bütünü, Bilgi Dergisi, S.209-210, s.10-12

Demiray, K. (1943). Köy Okulunda Ana Dil Öğretimi, *İlköğretim*, C.7, S.123-124, 1 Şubat 1943, s. 1647

Demiray, K. (1948, Mayıs). Ortaokullarda Türkçe Öğretimiyle İlgili Problemler, *Eğitim-Öğretim*, S.2, s.202-205

Demiray, K. (1960, Mayıs). Gazete Yazısıyla Bir Türkçe Dersi, *Yeni Okul*, C.1, S.3, s.17-18

Demiray, M.G.(1963, Mayıs-Haziran) Doğuda Türkçe Öğretimi, *Eğitim Hareketleri*, C.9, S.101-102, , s. 27-35

Demiray, K. (1966, Temmuz-Eylül). Dil Eğitiminde Problemler, *Pedagoji Cemiyeti Dergisi*, C.2, S.8, s.493-499

Devellioğlu, F. *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat,* Aydın Kitabevi, Ankara, 2003

Dilaçar, A. (1954, Temmuz). Türkçemizde Kelime Hazinesi ve Kelime Öğretimi, *Türk Dili*, C.3, S.34, s.570-574

Dilmen, İ.N. (1938). Okul Kitaplarında Yeni Terimler, *Türk Dili Belleten*, S.31-32, 1 Ekim 1938, s.57-59

Dizdaroğlu, H. (1065, Şubat). İlkokullarda Türkçe Öğretimi, *Eğitim Dünyası*, C.4, S.5, s.31-37

Dursunoğlu, H. (Kış/2006). "Cumhuriyetin İlânından Günümüze Türkçe ve Edebiyat Öğretiminin Orta Öğretimdeki Tarihî Gelişimi", *Millî Eğitim Edebiyat Eğitimi ve Öğretimi Özel Sayısı*, S. 169, Ankara, s.227

Duru, K. N.(1928). Türkçenin Tedrisi, *Fikirler*, Nu: 15, 1 Şubat 1928, s.6-8

Duru, K. N.(1931). Türkçenin Tedrisi, *Terbiye*, S.34.

Duru, K. N.(1942). Dilimizin Öğretimi, *Yeni Kültür*, S.64.

Duru, K. N.(1949). Eğitim Şûrasına İthaf: Orta Okulda Türkçe, *Şadırvan*, S.24, 9 Eylül 1949, s.13

Dürder, B., Ediskun, H. (1949). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*, İstanbul.

Edebiyat Eğitimi ve Öğretimi (2006). *Millî Eğitim*, S.169, MEB Yay., Ankara.

Edebiyat Eğitimi ve Sorunları (2005, Ekim). *Hece Dergisi*, Yıl 9, S. 106

Ediskun, H. (1952, Ocak). Türkçe Deneme Dersleri, *Tedrisat Mecmuası*, S.7, Ocak 1952, s.22-28

Emel, Ş. (1928). Türkçenin Tedrisi Hakkında, *Fikirler*, Nu: 17, 1 Mart 1928, s.11

Emre, A. C. (Teşrinievvel 1930). Orta Mekteplerde Türkçe Dersleri, *Terbiye*, C.6, S.28, s.44-55

Emre, A. C. (Teşrinievvel 1930).Türkçe Dersleri, *Terbiye*, C.6, S.28, s.1-24

Ergin, N. (1963, Kasım) Doğu İllerimizde Türkçe Eğitim, *Emekli Öğretmen Dergisi*, C.5, S.54, s.13-14

Ergin, M.(1964, Nisan).Türkçe ve Dilbilgisi Öğretimi, *Türk Kültürü,* C.2, S.18, s.76-78

Ergin, M. (1997). *Türk Dil Bilgisi*, Bayrak Basın/Yayın/Dağıtım, İstanbul.

Ergin, O.(1977). *Türkiye Maarif Tarihi*, C. 1-2, Eser Matbaası, İstanbul.

Ergün, M. (1982). *Atatürk Devri Türk Eğitimi*, Ankara Üniversitesi DTCF Yay., Ankara.

Erişen, S. (1966, Ocak). İlkokul Program Taslağında Türkçe, *İlköğretim*, C.31, S.536, s.22-23.32

Ertan, A.;İlke, N.(1952, Nisan). Türkçe Deneme Dersleri, *Tedrisat Mecmuası*, S.9, s.22-28

Evrimer, R. N. (1948). Liselerde Edebiyat Öğretimi, *Bilgi*, C.3, S.19, 1 Aralık 1948, s.102-105

Eyüpoğlu, İ.Z. (1968, Mart). Edebiyat Öğrenimi, *Soyut*, S.35, s.3-5

Eyüpoğlu, İ.Z. (1969, Şubat). Edebiyat Öğretimi, *Soyut*, S.10, s.16-21

E.L. (1942). Türk Edebiyat Tarihlerinin ve Tedrisatının Tetkiki, *Yürüyüş* (İst), S.7-8, 9 Eylül 1942, s.9-12

Feti İsmail (1930). Türk Dili Tetkik Cemiyetinden Mekteplerin Beklediği, *Galatasaray*, C.1, Nu.17, 20 Ekim 1932

Göçgün, Ö. (1995). *Edebiyat Dünyası ve Atatürk*, Atatürk Kültür Merkezi Yayını, S.60, Ankara.

Göğüş, B. (1968). *İlkokullarda Türkçe Öğretimi Kılavuzu*, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul.

Göğüş, B. (1970). Anadili Olarak Türkçenin Öğretimine Tarihsel Bir Bakış, *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı,* s.123-154

Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*, Kadıoğlu Matb., Ankara.

Göker, Y. (1959, Şubat). Türkçe Bilmeyen Çocukların Öğretimine Başlangıç, *Eğitim Hareketleri*, C.5, S.50, s.14-16

Gökşen, E.N. (1956, Ocak). Okuma Eğitimi, *Türk Dili*, C.5, S.52, s.237-239

Gökşen, E.N. (1969, Mayıs). İlkokullarda Türkçe Öğrenimi Kılavuzu, *Türk Dili,* C.20, S.212, s.185-187

Gökşen, E.N. (1972, Nisan)Öğretimde Dil ve Yazın Tutumunun Resmi Belgeleri, *Türk Dili*, C.25, S.247, s.19-24

Gönensay, H. F. (1948). Dil Meselesi ve Türkçe-Edebiyat Dersleri, *Bilgi*, C.2, S.21, 1 Aralık 1948, s.75-79

Gövsa, İ. A.(1924). Harflerimizin Kabahati, *Resimli Gazete*, S.27, 8 Mart 1924

Gülsen, Z. (1964, Ekim). Ana Dilimizi Nasıl Öğretelim?, *İlköğretim*, C.30, S.524, s.8-9

Güzel, A. (2003). "*Eğitim Fakültelerinde Türkçe Öğretmenliği Bölümünün Kuruluşu ve Hedefleri*" Türklük Bilimi Araştırmaları Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı, S.13, Niğde, s.9-10

Hacıeminoğlu, M.N. (1963, Haziran). Okullarda Türkçe Dersleri, *Türk Kültürü*, C.1, S.8, , s.16-18

Hacıeminoğlu, M.N. (1966) Okullarda Millî Kültür ve Millî Dil, *Türk Dili İçin*, S.1, s.121-124

Işıksan, N. (2000, Kasım). Cumhuriyet Dönemi Türk Dili ve Edebiyat Öğretimi, *Dil Dergisi*, Ankara Üniversitesi TÖMER Yay. S.97, s. 12-37

İnan, A.(1966). "Milliyetin Temeli Dil Birliği", Türk Dili Dergisi, Nu. 182, s. 90

İnan, A. (1968). *Atatürk Hakkında Hatıralar ve Belgeler,* Türkiye İş Bankası Kültür Yay., 2. bs., Ankara, s.217

Kamadan, M. (1969, Eylül). Orta Öğretimde Dilbilgisi Sorunu, *Türk Dili*, C.20, S.216, s.746-751

Kaplan, M. 1955, Eylül). Edebiyat ve Terbiye, Türk Yurdu, S.248, s.170-178

Kaplan, M. (1972, Ekim). Dil ve Edebiyat Nasıl Öğretilmelidir? *Türk Edebiyatı*, C.1, S.10, s.6-9

Kaplan, M. (1987). *Türk Milletinin Kültürel Değerleri*, KTB Yayınları, Ankara.

Karahan, A. (1948). Türkçe-Edebiyat Öğretimi Üzerine Düşünceler ve Teklifler, *Bilgi*, C.3, S.19, 1 Aralık 1948, s.124-129

Karakuş, İ. (2000). *Türkçe-Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi (Öğretmen El Kitabı*), Sistem Ofset Yay., Ankara.

Karakuş, İ.(2006). *Atatürk Dönemi Eğitim Sisteminde Türkçe Öğretimi*, TDK Yay., Ankara.

Karanlıktagezer, N. (1972, Aralık). Türkçe Bilmeyen Çevrede Türkçe Eğitimi, *Eğitim Alanı*, S.58, s.17-18

Karanlıktagezer, N. (1973, Kasım). Türkçe Bilmeyen Çevrede Türkçe Eğitimi, *Eğitim Alanı,* S. 69, s. 15-16

Karpuz, H.Ö.(2006). Anadili Bilinci Sorunu, *Türkçenin Çağdaş Sorunları*, Editör: Gürer Gülsevin, Divan Yayınevi, İstanbul, 175-188

Kavcar, C. (1999). *Edebiyat ve Eğitim*, Engin Yay. Ankara.

Kaya, V. (1958, Ağustos). Türkçe Bilmeyen Çocuklara İlk Okuma-Yazma Öğretimi, *Köy ve Eğitim*, C. 5, S.54, s.4-6

Kayabay, K.(1936). Azlık Okullarında Türkçe Öğretimi, *Yücel*, C.2, S. 16, 16 Haziran 1936, s.183-184

Kılıç, M. (1993). Cumhuriyetten Sonra Orta Dereceli Okullarımızda Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi, *Eğitim Dergisi*, S.6, s.57-63

Kılıçoğlu, V.(1946). İmlâmız İçin, *TDK Belleten* (İst.) S.8-9, 1 Nisan 1946-1Aralık 1946, s.90-95

Kırzıoğlu, F. (1948). Edebiyat Öğretimi ve İdeoloji Hastalığı, *Bilgi*, C.1, S.9, 1 Şubat 1948, s.1-2

Kiper, K.Z. (1962, Mart). Gramer Öğretiminde Metod Dolayısiyle, *Türk Dili*, C.11, S.126, s.368-369

Kocatürk, V.M. (1936). Türk Edebiyatını Nasıl Okutacağız?, *Varlık*, C.3, S.70, 1 Haziran 1936, s.6-7

Korkmaz, Z. (1985). "Dil İnkılâbının Sadeleşme ve Türkleşme Akımları Arasındaki Yeri", *Türk Dili*, C. XLXI, S.401, Ankara, s.18-19

Köprülüzâde Mehmed Fuad (1927). Orta Tedrisatta Edebiyat Programı Meselesi, *Hayat*, C.2, S.37, 11 Ağustos 1927, s.202-203

Kur'an-ı Kerim Meâli (2005). Diyanet İşleri Başkanlığı yayınları- 527, Ankara

Levend, A.S. (1946). Dilde Sadeleşme: İlim Dili ve Terim Meselesi, *TDK Belleten* (İst.) S.8-9, 1 Nisan 1946-1Aralık 1946, s.86-89

Mert, O. (2002). Türkçe Eğitim ve Öğretimi Üzerine Bir Kaynakça Denemesi, *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırma Dergisi*, Yıl 9, S.19, s. 349-381

Mutluay, R. (9164, Nisan). Edebiyatın Eğitimi, Pınar, S.5, s.34-37

Mutman, S. (1959, Aralık). Türkçe ve Öteki Dersler, *Bugünkü Terbiye* (Bursa), S.5, s.13-15

Nayır, Y. N. (1934). Okullarımızda Türkçe ve Edebiyat, *Milliyet Gazetesi*, S.3200, 25 Kanunuevvel 1934

Nayır, Y.N. (1937). Orta Mektep ve Liselerde Edebiyat Dersleri, *Gündüz Sanat ve Fikir Mecmuası*, C.2, S.12, 15 Mart 1937, s.286-287

Nayır, Y.N.(1951). Edebiyat ve Edebiyat Dersleri, *Varlık*, S.372, 1 Temmuz 1951, s.3-4

O'neill, E.F. (1936). Türkçe Dersleri Nasıl Verilmelidir?, *Öğretmenler Gazetesi*, 15 Şubat 1936, s.5

Ozansoy, H. F.(1930). Ankara'da Türkçe ve Edebiyat Muallimleri Kongresi, Servet-i Fünûn-Uyanış, C.68/4, Nu: 1777-92,1778-93,1779-94,1780-95,1781-96; 1,11,18,25 Eylül-2 Teşrin-i evvel/Ekim1930, s.230-231

Ozansoy, H. F.(1935). Ortaokul ve Liselerimizde Türkçe ve Edebiyat Programlarımız Nasıl Olmalı?, *Uyanış*, Nu: 2032-347, 1 Ağustos 1935 s.146-147

Ozansoy, H.F.(1937). Orta Mektep ve Liselerde Edebiyat Dersleri, *Uyanış*, C.81-17, Nu: 2113-428, 18 Şubat 1937, s.205

Ozansoy, H.F.(1944). Edebiyat Öğretimi, *Son Posta*, Nu:5111, 28 Teşrin-i Evvel 1944

Ozansoy, H.F.(1947). Edebiyat Dersleri, *Son Posta*, Nu:544, 18 Ekim 1947

Ötüs, B. (1961, Haziran). Dil Öğretimi ve Öğrenimi, *Son Çağ*, S.4, s.16-17

Ötüken, A. (1945). Okul Kitapları, *İlköğretim,* C.10, S.186-188, 15 Eylül 1945, s. 2464-2465

Özbay, M. (2003). *Türkçe Öğretimi Bibliyografyası*, Pegema Yay., Ankara.

Özdem, R. H.(1935, Eylül). Dil Yeğretimi Üzerine Çağdaş Düşünümler, *Yücel*, C. 2, Nu: 7

Özgönenç, F. (1969, Ekim). İlkokullarımızda Türkçe Dersinin Durumu, *Ülkücü Öğretmen,* C.11, S.125, s.7-9

Özgönenç, F. (1972, Mart-Nisan)Türkçe Dersleri Zayıftır, *Ülkücü Öğretmen*, C.13, S.154-155, s.26-29

Özköy, V. (1948). Öğretmenin Önemli Vasıfları ve Türkçe Öğretiminde Rehberlik Edecek Bazı Esaslar, *İlköğretim*, C.19, S.278, 15 Eylül 1949, s.3649-3650

Özön, M.N. (1941). Ana Dili Öğretimi, *İlköğretim*, C.5, S.94, s.1177-1178

Özön, M.N. (1942). Ana Dili Öğretimi-II, *İlköğretim*, C.6, S.101, s.1292-1293

Özsoy, Y. (1966, Temmuz-Eylül) Bir Anlaşma Vasıtası Olarak Dil ve Eğitim, *Pedagoji Cemiyeti Dergisi,* C.2, S.8, s.500-504

Sağlamer, E. (1956, Kasım-Aralık). Türkçe Öğretiminde Sözlü İfade, *Köy ve Eğitim*, C.3, S.33-34, s.16-18

Safa, P. (1943). Okullarımızda Anadili Öğretimi, *Yeni Adam*, C.12, S.433, 15 Nisan 1943, s.6-7

Sarıer, R.U. (1969). Çağımızda Dil Öğretiminde Yenilikler, *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* C.2, S.1-4

Sezgin,D.(1962). Okullarda Edebiyat Öğretimi, *Varlık*, C.29, S.575, 1 Haziran 1962, s.4

Solak, M.A.(1967,Şubat-Mart). Türkçe Konuşulmayan Yörelerde Dil Öğretimi Üzerine, *Eğitim Dünyası*, C.6, S.5-6, s.27-30

Solak, M.A. (1967, Ekim). Türkçe Öğrenim Çıkmazı, *Ilgaz*, C.7, S.73, s.8-9

Şahintaş, O. (1954). Türkçe Dersleri ve İlkokulların II. Devresinde Türkçe Kitapları, *İlköğretim*, C.19, S.376, 15 Mayıs 1954, s.12-13

Şimşek, R.(1983). "Çağdaş Eğitimde Anadilinin Yeri" *Türk Dili*, Dil Öğretim Özel Sayısı, S. 379-380, s. 39.

Tahirü'l-Mevlevî, Lisan Tahsilinin Lüzûmu, *Mahfel*, C.4, S.39, Ocak 1925, s.43-45

Tan, N.(1966, Şubat). İlkokul Program Taslağının Türkçe Bölümünün Düşündürdükleri, *İlköğretim*, C.31, S.537, s.28

Tanışık, H.R. (1939). Bizde Okuma Öğretimi Tarihçesine Bir Bakış, *İlköğretim*, C.1, S.6, s.116-117

Tanışık, H.R. (1965, Eylül). İlkokulda Taslak Programa Göre Türkçe Dersi, *İlköğretim*, C.31, S.532, s.24-26

Tanışık, H.R. (1967, Eylül-Ekim). 1962 İlkokul Program Taslağında Türkçe Dersi, *Eğitim Hareketleri,* C.13, S.150-151, s.14-19

TDK Türkçe Sözlük (2005)., Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

Tekin, M. (1936, Nisan). Lisan Tedrisatı Hakkında Okunacak Yazılar, *Okul ve Öğretmen*, S.4, s.22-25.95

Temizyürek, F.(2000, Mart). Atatürk Dönemi Türkçenin Öğretimi İle İlgili Olarak Geliştirilen Devlet Politikaları, *Türk Yurdu*, C.20, S.151, s.58-59

Temizyürek, F., Balcı A. (2006). *Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Okulları Türkçe Programları 1923-2004*, Nobel Yay. Ankara.

Tığlı, E. (1971, Ekim). Edebiyat Öğretimi, *Halkevleri Dergisi*, C.5, S.60, s.24

Timurtaş,F.K.(1966).Memleketimizde Edebiyat Öğretimi, *Türk Dili İçin*, S.1, s.196-200

Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı (2003). *Türklük Bilimi Araştırmaları*, Niğde.

Türkçe Dersinin Öğretim Metodları ve Çocuk Edebiyatı Semineri Çalışmaları 1, *Tedrisat Mecmuası*, C.5, S.42, s.190-198

Türkçe Dersinin Öğretim Metodları ve Çocuk Edebiyatı Semineri Çalışmaları 2, *Tedrisat Mecmuası*, C.5, S.43, s.222-231

Türkçe Dersinin Öğretim Metodları ve Çocuk Edebiyatı Semineri Çalışmaları 3, *Tedrisat Mecmuası*, C.5, S.44, s.250-256

Unat, F.R. (1953). Latin Alfabesinden Türk Alfabesine, *Türk Dili*, C.2, S.23, 1 Ağustos 1953, s.721-735

Uyanık, M. (1966, Temmuz-Eylül). Dil Eğitimi Üzerine Genel Açıklama, *Pedagoji Cemiyeti Dergisi*, C.2, S.8, s.483-492

Ülgen, A.R. (1940,Nisan). Türkçe Öğretiminde Yardımcı Faaliyetler, *İlköğretim*, C.3, S.45, s.422.

Vedat, H.(1933). Mekteplerde İnkılâptan Evvel ve Sonra Dil-Türkçe-Edebiyat, *Çığır*, Nu: 7-8, Kasım-Aralık 1933. s.9.12 (129.132)

Vedat, H.(1934, Mayıs). Elli Yıllık Ana Dili Tedrisatı, *Fikirler*, C.5, S.108, s. 6-7

Vedat, H. (1935). Türkçe ve Edebiyat Dersleri Hakkında Düşünceler, *Varlık*, C.2, Nu:39, 15 Şubat 1935, s.230-232

Yalçın, H.C.(22 Eylül 1923). Lâtin Harfleri, *Resimli Gazete*, Nu. 3.

Yalçınöz, A. (1943, Mart). İmla Kılavuzunun Türkçe Öğretimindeki Yeri, *Yeni Kültür*, S.73, s.77-79

Yılmaz, E. (1968, Temmuz). Edebiyat Eğitimimiz, *Varlık*, C.36, S.722, s.8

Yöntem, A.C.(1927). Liselerde Edebiyat Tedrisatı, *Güneş Sanat ve Edebiyat Dergisi*, S.14, 10 Temmuz 1927, s.2-3

Yöntem, A.C.(1927). Bugünün Hayatî Meselelerinden: Orta Tedrisatta Edebiyat Programına Dair, *Hayat Mecmuası (Ank)*, C.2, S.36, 4 Ağustos 1927, s.183-185

Yöntem, A.C.(1927). Edebiyat Tedrisatı Meselesi: Bugünkü Programın Akâmet ve Sakâmeti, *Hayat*, C.2, S.38, 18 Ağustos 1927, s.3-5

Yöntem, A.C.(1927). Lise Edebiyat Programının Tadili Münasebetiyle: Muaddel Program Karşısında Tedrisatımız ve Muallimlerimiz, *Hayat*, C.2, S.40, 1 Eylül 1927, s.4-6

Yöntem, A.C.(1927). Bugünün En Hayatî Meselelerinden: Edebiyat Dersi Yoluna Girdi, *Güneş*, Nu.15, 1 Ekim 1927, s.4

Yöntem, A.C.(1927). Yeni Tedrisat Devresinin Başlaması Münasebetiyle: Muaddel Edebiyat Programındaki Bir Fıkraya Dair, *Hayat*, C.2, S.51, 17 Teşrîn-i Sâni 1927, s.2-3

Yöntem, A.C.(1927). Edebiyatta Tedrisâtın Yeni Vechesi Çocukları Kozmopolit Yapar mı?, *Hayat Mecmuası (Ank),* C.3, S.53, 1 Aralık 1927, s.4

Yücel, H.A.(1929). Orta Tedrisatta Edebiyat, *Hayat*, S.138

Yücel, H.A. (1938). *Türkiye'de Ortaöğretim*, Devlet Basımevi, İstanbul.

Yüksel, O. (1965). Türk Edebiyatı Öğretimi Kifayetsizdir, *Hayat Tarih Mecmuası,* C.2, S.10,1 Kasım 1965, s.36-39

Yüksel, Ş. (1964). Edebiyat Öğretimi, *Varlık,* S.618, 15 Mart 1964, s.7

Ziyaeddin Fahri (1926). Edebiyat Tarihi Tedrisatına Dair, *Muallimler Birliği*, Ankara, S.17, 1 Kasım 1926, s.766-774

1971 Yılında Ana Dili Eğitiminin Değerlendirilmesi, *Varlık Yıllığı*, İstanbul 1972, s.228-260

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı	**:** Hülya SAV AKSUNGUR
Anne Adı	**:** Ümmügülsüm
Baba Adı	**:** Güngör
Doğum Yeri ve Tarihi	**:** Denizli/ 1984
Lisans Eğitimi	**:** Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü
Mezuniyet Tarihi	**:** 2006
Çalıştığı Yer ve Görevi:	**:** Nermin-Osman Akça İlköğretim Okulu Türkçe Öğretmeni
Yabancı Dil	**:** İngilizce (Orta)