

T.C.  
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ TÜRKÇE  
EĞİTİMİ ANABİLİM DALI  
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ

# YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMA GÖRE DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

**Berna SALMAN**

**İzmir**

**2018**



T.C.  
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ TÜRKÇE  
EĞİTİMİ ANABİLİM DALI  
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ

# YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMA GÖRE DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

**Berna SALMAN**

**Danışman**  
**Doç. Dr. İ. Seçkin AYDIN**

**İzmir**  
**2018**

**YEMİN**

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Dil Bilgisi Öğretimine Yönelik Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmamın, bilimsel ahlâk ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmadan tarafımdan yazıldığını ve faydalandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak kullanıldığını belirtir ve onurumla doğrularım.



26/06/2018

Berna SALMAN

**Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne**

İşbu alışma, j¼rimiz tarafından T¼rke Eğitimi Anabilim Dalı T¼rke Öğretmenliği Y¼ksek Lisans Programında Y¼KSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. Caner KERİMOğLU

¼ye : Doç. Dr. İbrahim Seçkin AYDIN

¼ye : Dr. Öğr. Üyesi Göksu ÇİÇEKLİ KOÇ

Onay

Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

26/6/2018

Prof. Dr. Süha YILMAZ  
Enstitü M¼d¼r¼ V.

## TEŞEKKÜR

Öncelikle fikirleriyle yolumu aydınlatan, özgür bir kadın olarak yaşamamı ve mesleğimi icra etmemi sağlayan Başöğretmenim Mustafa Kemal ATATÜRK'e teşekkürü bir borç bilirim. Lisans ve yüksek lisans öğrenimim boyunca kıymetli desteklerini benden esirgemeyen, çalışmalarımın her aşamasında özveri ile yanımda olan, yolumu aydınlatan, örnek almaktan gurur duyduğum Tez Danışmanım Doç. Dr. İ. Seçkin AYDIN'a teşekkür ederim.

Ayrıca hayatımın her alanında benden desteklerini ve sevgilerini esirgemeyen ve her adımda bana inanan annem Ayşe SALMAN ve babam Türker SALMAN'a, annemin ve babamın ilk öğretmeni olarak ailemin bizi yetiştirmesinde pay sahibi olan köy öğretmenlerinden merhum dedem Kadir SALMAN'a, hayattaki en büyük desteklerim olan kardeşlerim Alper SALMAN, Sıla ve Mustafa TOPALOĞLU'na, yaşama sevincim olan yeğenim Efe TOPALOĞLU'na ve hayallerimi gerçekleştirmem için hep destek veren anneannem Zeynep CAN ve dedem Hasan CAN'a ve tüm aile bireylerime teşekkür ederim.

Son olarak çalışmalarım esnasında hep yanımda olarak benden yardımını esirgemeyen arkadaşım Özgür İNNALI'ya ve 14 Eylül Ortaokulunda beraber çalışmaktan onur ve mutluluk duyduğum meslektaşlarıma teşekkür ederim.

**İÇİNDEKİLER TABLOSU**

<b>YEMİN .....</b>	<b>i</b>
<b>ENSTİTÜ ONAY SAYFASI .....</b>	<b>ii</b>
<b>TEŞEKKÜR.....</b>	<b>iii</b>
<b>İÇİNDEKİLER TABLOSU .....</b>	<b>iv</b>
<b>TABLO LİSTESİ .....</b>	<b>vi</b>
<b>ÖZET.....</b>	<b>vii</b>

**BÖLÜM I**

<b>1. GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
1.1.Problem Durumu .....	1
1.2.Amaç ve Önem.....	10
1.3. Problem Cümlesi .....	11
1.4.Alt Problemler .....	11
1.5.Sayıtlılar .....	11
1.6.Sınırlılıklar .....	12
1.7.Tanımlar .....	12
1.8. Kısaltmalar .....	12

**BÖLÜM II**

<b>İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR.....</b>	<b>13</b>
2. 1. Dil Öğretme Süreci Hakkında Bilgi .....	13
2.2. Dil Bilgisi Kavramı .....	16
2.3. Dil Bilgisi Öğretimi.....	18
2.4. Dil Bilgisi Öğretim Yöntemleri.....	21

**BÖLÜM III**

<b>YÖNTEM.....</b>	<b>45</b>
3.1. Araştırmanın Modeli .....	45
3.2. Katılımcı Grup.....	45
Tablo 1 Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımları.....	45
3.3. Veri Toplama Araçları.....	46
3.4. Veri Çözümleme Teknikleri.....	46

**BÖLÜM IV**

<b>4. BULGULAR VE YORUMLAR.....</b>	<b>47</b>
-------------------------------------	-----------

<b>BÖLÜM V 5.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....</b>	<b>59</b>
--	-----------

5.1. Sonuç ve Tartışma .....	59
5.2. Öneriler.....	62

<b>KAYNAKLAR.....</b>	<b>64</b>
-----------------------	-----------

<b>EKLER.....</b>	<b>70</b>
-------------------	-----------

EK 1. GÖNÜLLÜ KATILIMCI ONAM FORMU .....	70
EK 2. YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU.....	72
EK 3. UYGULAMA YAPILAN OKULLARIN LİSTESİ.....	73
EK 4. ARAŞTIRMA İZİNİ.....	77
EK 5. VALİLİK OLURU.....	78



**TABLO LİSTESİ**

Tablo 1 Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımları.....	45
Tablo 2 Katılımcıların Mesleki Deneyimleri .....	45
Tablo 3 Katılımcıların Yapılandırıcı Yaklaşım ile İlgili Eğitim/Seminer Alma Durumları .....	47
Tablo 4 Katılımcıların Yapılandırıcı Yaklaşımına Göre Türkçe Öğretimi ile İlgili Eğitim/Seminer Alma Durumları .....	47
Tablo 5 Uygulama Yaklaşımları .....	49
Tablo 6 Katılımcıların Yapılandırıcı Yaklaşımına Göre Dil Bilgisi Öğretiminin Yararlarına İle İlgili Görüşleri.....	51
Tablo 7 Katılımcıların Yapılandırıcı Yaklaşımına Göre Dil Bilgisi Öğretimi Yaparken Karşılaştıkları Sorunlar.....	54
Tablo 8 Katılımcıların Yapılandırıcı Yaklaşımına Göre Dil Bilgisi Öğretiminin Etkililiğini Artırmak Yönündeki Görüşleri .....	56

## ÖZET

### YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMA GÖRE DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Dil, insanın çevresini ve dünyayı anlamlandırma kullandığı önemli varlıklardan biridir. Birey, dil sayesinde öğrenme gerçekleştirir, kendini ifade edebilir, iletişim kurabilir ve dünyayı anlamlandırabilir. Dolayısıyla bireyin tüm yaşamını ve öğrenme alanlarını etkileyen dilin öğrenim ve öğretim süreci büyük önem taşımaktadır.

Gelişen bilim ve teknoloji, hayatın tüm alanlarını etkilediği gibi öğrenme ve öğretme sürecini de doğrudan etkilemiştir. Günümüzde bireyin bilgiye sahip olması yeterli değildir, önemli olan elde edilen bilginin yapılandırılıp yapılandırılmadığıdır. Teknolojinin gelişmesi, toplumların bilgiye bakış açılarının değişmesi yapılandırmacı yaklaşımı ön plana çıkarmıştır. Bu doğrultuda Millî Eğitim Bakanlığı 2005 yılında ilk düzenlemeyi yapmış ve yapılandırmacı yaklaşım ışığında öğretim sürecini şekillendirmiştir.

Hazırlanan yeni öğretim programı ile bireylerin bilgiye ulaşmaları ve bu bilgiyi yapılandırarak hayatla ilişkilendirmeleri amaçlanmıştır. Buna göre Türkçe ve dil bilgisi öğretimi de yapılandırmacı yaklaşım temelli olarak düzenlenmiştir. Eski öğretim sisteminin temelini oluşturan geleneksel anlayıştan uzaklaşarak dil bilgisi öğretiminde kuralların ezberletilmesinden vazgeçilmiştir. Yapılandırmacı anlayış temelli yeni dil bilgisi öğretiminde öğretmenin dil bilgisini diğer dil alanlarından ayrı bir alanmış gibi ele almasından kaçınılmıştır. Öğretmen dil bilgisini dilin diğer alanları ile ilişkilendirerek öğretmesi beklenmektedir. Öğretmen öğrenciye dilin kurallarını doğrudan vermemeli, öğrencinin bilgiye ulaşmasını ve yapılandırması sürecinde rehberlik etmesi beklenmektedir. Birey bilgiyi edindikten sonra onu nerede ve nasıl kullanacağını kavramalı, yaratıcı ve eleştirel olmalıdır. Öğretmen bu rehberlik sürecinde bireylerin isteklerini, ihtiyaçlarını, hazır bulunuşluk seviyelerini, bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmalı; öğretim sürecini ve ortamını da buna uygun düzenlemelidir. Eski öğretim sisteminde aktif olan öğretmenken yenilenen sistemde aktif olan tarafın öğrenci olması beklenmektedir. Çünkü bireyin

öğretim sürecine aktif olarak katılması öğretim sürecinin başarısı açısından büyük önem taşımaktadır. Birey sürece aktif olarak dâhil olduğunda “sınıflamak, çözümlmek, belirlemek, eleştirel yaklaşmak, yapılandırma” gibi daha üst düzey bilişsel aktiviteleri yerine getirebilmektedir. Dil bilgisi öğretimi açısından ele alındığında bireyin kuralı sadece ezberlememesi, onu eski deneyimleriyle bütünleştirerek yapılandırdıktan sonra kendine mal etmesi sağlanabilir. Yapılandırmacı anlayış temelli dil bilgisi öğretimi uygulamaya geçirilmiş ancak bu konuda öğretmenlerin düşüncelerini içeren bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Çalışmanın amacı, mevcut Türkçe öğretim programlarında yer alan kazanımların yapılandırmacı yaklaşıma göre kullanım durumlarını öğretmen görüşlerine dayandırarak değerlendirmektir. Günümüzde dil bilgisi öğretim yaklaşımlarının geleneksel yaklaşım ve modellerden ayrıldığı savunulmaktadır. Geleneksel yaklaşımlar dil bilgisi öğretimini genellikle düz anlatım yöntemine göre gerçekleştirmektedir. Yapılandırmacı anlayış ise bu öğretimin düz anlatım yerine öğrenciye sezdirecek biçimde yapılması gerektiğini savunmaktadır. Geleneksel dil bilgisi öğretimi anlayışına göre eğitim almış ve bu anlayışı yıllarca eğitim sisteminde kullanmış öğretmenlerin yapılandırmacı dil bilgisi öğretimine göre öğretimi düzenleyip uygulamaları beraberinde birtakım sorunları da ortaya çıkarabilir. Bu nedenle çalışmanın temel amacını mevcut dil bilgisi öğretiminin öğretmen görüşlerine dayandırılarak değerlendirilmesi oluşturmaktadır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili düşünceleri, uygulamada yaşadıkları sıkıntılar ve yaklaşımın uygulanabilirliğinin artması yönünde önerileri tespit edilmiştir. Öğretmenler, kalıcı ve etkili öğrenme sağlama, öğrencilerin ilgi ve isteklerine cevap vermesi ve dil bilinci oluşturma bakımından yapılandırmacı yaklaşımı faydalı bulduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu yapılandırmacı yaklaşım temelli dil bilgisi öğretimini faydalı bulsa da zaman, fiziksel yetersizlikler, sınıf mevcutlarının fazlalığı, ders kitaplarının yetersizliği, müfredatın yoğunluğu gibi etmenlerin uygulamayı zorlaştırdığını düşünmektedirler. Programın uygulayıcısı konumundaki öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretiminin daha etkili olması için müfredatın yoğunluğunun azaltılması, okulların fiziksel şartlarının

düzeltilmesi, materyal zenginliğinin sağlanması, ezberci anlayıştan uzaklaşılması, farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması, ders kitaplarının ve merkezi sınavın yaklaşıma uygun şekilde düzenlenmesi gibi önerilerde bulunmuşlardır.

**Anahtar Sözcükler:** yapılandırmacı yaklaşım, dil bilgisi, dil bilgisi öğretimi, Türkçe öğretmenleri



## **ABSTRACT**

### **TEACHERS' VIEW ON THE SUBJECT OF GRAMMAR EDUCATION ACCORDING TO CONSTRUCTIVISM**

Language is one of the things which humans are used to mean their environment and the World. An individual realizes learning by language, can express himself/herself, can communicate and can bring meaning to World. So that the language learning and teaching process that affects the whole life and learning areas of the individual is of great importance.

Developing science and technology day by day affects all parts of the life and the time of learning and teaching period, both. Nowadays it is not adequate for an individual that has information, the important issue is that whether the information is constructed or not. The development of technology, changing the viewpoints of the societies to the information brings constructivism to the foreground. On this matter, Ministry of Education made the first regulation in 2005 and they shape the learning period under the light of constructivism.

Together with the new programme prepared, it is aimed to reach the information of the individuals and to relate this information to life by constructing it. According to this, teaching of Turkish and language knowledge is also based on constructivism approach. It has been abandoned to memorize rules in the teaching of linguistics by moving away from the traditional understanding that forms the basis of the old teaching system. Constructivism to teach a new language knowledge avoided the teacher's consideration of language knowledge as a separate field from other language fields. Teacher is expected to teach by associating language knowledge with other areas of language. Teachers are not expected to give the rules of the language to the students directly and is expected to guide the students in the process of information access and constructing. Individual has to understand how and where to use the information thereafter it is got, they have to be creative and open for criticism. In this guidance process, the teacher should consider demands, needs, needs, readiness levels and personal differences of each individual carefully; in relation to these mentioned above the teaching process and the place should be

arranged accordingly. The teacher who is active in the old teaching system is expected to be the student who is active in the renewed system. Because the active participation of the individual in the teaching process is of great importance for the success of the teaching process. When the individual is actively involved in the process, he or she can perform higher-level cognitive activities such as "classifying, analyzing, determining, critically approaching and structuring". When dealt with in terms of the teaching of language knowledge, it is possible that the individual does not only memorize, but memorize it, then integrate it with his/her former experiences. Constructivism teaching of linguistic knowledge has been put into practice, but no research involving teachers' thoughts has been found.

The aim of the study is to evaluate the utilization situations of existing Turkish teaching programs according to constructivism based on teacher's views. Today, it is argued that teaching approaches of language are separated from traditional approaches and models.

Traditional approaches are based on the method of teaching linguistic information in general. Constructivism argues that this teaching should be done in a way that students will perceive instead of straight expression. Teachers who have been educated according to the teaching of traditional linguistic knowledge and who have used this understanding for years in the education system can organize and implement teaching according to the constructive teaching of linguistic knowledge and may reveal some problems with it. For this reason, the main purpose of the study is to evaluate the teaching of current language based on the teachers' views.

As a result of the research, it was determined that teachers' opinions about the constructivism, the problems they experienced in practice and the applicability of the approach increased. Teachers stated that constructivism is useful in terms of permanent and effective learning, responding to the interests and desires of the students and forming language awareness. While the vast majority of teachers find constructivism based linguistic teaching useful, time, physical disabilities, excess classroom availability, absence of textbooks, and the intensity of the programme make it hard to apply. The teachers of the program have made proposals such as

reducing the intensity of the schedule, correcting the physical conditions of the schools, providing the material richness, diverting from the morphemic understanding, using different teaching methods and techniques, arranging the textbooks and the central examination appropriately in order to make the teaching of language knowledge more effective in accordance with the constructivism.

**Key Words:** constructivism, linguistic knowledge, linguistic knowledge teaching, Turkish teachers, language



## BÖLÜM I

### 1. GİRİŞ

#### 1.1. Problem Durumu

Dil bilgisi başta dil bilimi, eğitim bilimleri ve yabancı dil öğretimi olmak üzere, birçok alanda tartışılan bir kavramdır. Tarihsel süreç içerisinde kimi zaman dil öğretiminin merkezinde yer almış, kimi zaman da nasıl öğretileceği konusunda tartışmalara yol açmıştır.

Dil bilgisi her şeyden önce dili inceleyen kurallar bütününden oluşmaktadır. Bu kuralların bilinmesi, insanlararası iletişimin daha sağlıklı bir bağlamda yürütülmesine katkı sağlar. Çünkü evren ve yaşama konusunda her şeyi dili aracılığıyla sorar, sorgular ve bulur. Dilden yararlanarak karşısındaki insanlarla iletişim kurar (İşcan, Kolukısa, 2005). Dil bilgisi, dil ile anlatım şekillerini inceler, örnekler üzerinde şemalar yardımıyla dilin genel ve özel kurallarını ve bu kuralların birbirleriyle ilgilerini ortaya koyar. Bu sayede de dilin doğru ve hızlı bir şekilde öğrenilmesi ve kullanılması sağlanır (Özbay, 2006). Dolayısıyla bireyin bütün öğrenme alanlarını ve yaşamını doğrudan etkileyen dil bilgisinin öğretiminin en iyi şekilde yapılması oldukça önemlidir.

Dil bilgisi; bir dilin dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma öğrenme alanlarını destekleyen kurallar bütünüdür. Öğrenci açısından Türkçenin yapısını oluşturan ve işleyiş kurallarını tanımlayan bilgilere sahip olmak oldukça önemlidir ancak daha da önemli olan bu kuralların konuşma, yazma, dinlemeyle ilgili dil etkinliklerinde uygulanmasıdır (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu 2006).

Günümüzde teknoloji ve bilişim oldukça ilerlemiş ve hayatın her alanında önemli bir yer sahibi olmuştur. Tüm bu gelişmeler bilginin önemini arttırmış ve bilgiye sadece ulaşmak değil onu yapılandırmak ön plana çıkmıştır. İçinde bulunduğumuz çağ bilgi çağı olarak adlandırılmaya başlanmıştır. Çağımızda bireyin bilgiye ulaşması yeterli değildir, birey bilgiye ulaşmalı, onu yapılandırmalı ve nerede, nasıl kullanacağını bilmeli, eleştirel düşünebilmeli ve yaratıcı olmalıdır. Dolayısıyla tüm dünyada eğitim alanı da bu durumdan etkilenmiş ve buna göre



şekillenmeye başlamıştır. Ülkeler eğitim sistemlerini buna göre yeniden planlama ve düzenleme yoluna gitmişlerdir. Dünyada olduğu gibi ülkemizde de eğitim sistemimiz bu gelişmelerden etkilenmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı da bu gelişmeler ışığında 2004-2005 yıllarında ilköğretim programını yenileme çalışmalarına başlamıştır. Uygulamaya geçirilen yeni eğitim programı yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı temel alınarak oluşturulmuştur (Mentiş Taş, 2005; Adıgüzel, 2009; Akpınar, 2010; Karatay, 2010; Kıldan, Ahi, Uluman, 2012; Güven, 2013).

Yapılandırmacılığı tam olarak anlayabilmek için, onun bilinen kuramlara göre konuşulduğu pozisyonu bilmek önemlidir. Konu bu perspektiften ele alınınca, yapılandırmacılığın pozitivism ve davranışçı psikolojinin karşısında yer aldığı ve ilerlemeci felsefe ile postmodernizme daha yakın durduğu söylenebilir. Buna göre, pozitivismin öğrenme yaklaşımı davranışçılık ise, postmodernizmin öğrenme yaklaşımı da yapılandırmacıdır denilebilir (Akpınar,2010).

Geleneksel yöntemlerle yürütülen eğitim sürecinde bireysel farklılıklar, bireyin istekleri ve öğrenme süreci göz önünde bulundurulmamaktadır, bireyin ne istediği değil ne yaptığı önemlidir. Bireyden verilen bilgiyi öğrenmesi ve süreç sonunda bunu ortaya koyması beklenir. Bireyin istenildiğine bilgiyi hatırlaması yeterli görülmektedir. Geleneksel yöntemlerle yürütülen eğitim sürecinde öğretmen aktiftir, bilgiyi öğrenciye direkt verir. Yapılandırmacı yaklaşım temelli eğitim sürecinde ise geleneksel yöntemin tersine öğrenme sürecinde sorumluluk sahibi ve aktif olan öğrencidir, öğretmen bu süreçte öğrencinin bilgiye ulaşmasını sağlayan bir yol gösterici konumundadır. Yapılandırmacı yaklaşımda sonuç değil süreç önemlidir. Program bireyin istek, ihtiyaç, hazırbulunuşluk düzeylerine göre esnek bir şekilde düzenlenir (Hanley, 2005; Akt. Arslan,2007; Adıgüzel, 2009; DeLashmutt ve Braund,1996; Akt. Akpınar, 2010; Karatay, 2010; Kıldan, Ahi, Uluman, 2012; Arsal, 2014).

Geleneksel öğrenme yaklaşımlarında öğretmen merkezli bir anlayış hâkimken yapılandırmacı sınıflarda öğretim sürecinin gerçekleştirilmesinde öğrenci görüşlerine değer verilir. Bu öğrenme kuramında bilgi görecelidir ve öğrenen ile çevresi arasındaki etkileşimin sonucudur. Bu sebeple; belli bir hedef belirleyerek otomatik

bir biçimde öğrencilerin bu hedefe ulaşmalarını beklemek yapılandırmacılığa ters düşer (Marlowe ve Page, 1998: 15; Akt. Arslan, 2009).

Yapılandırmacılık anlayışı öğrenme-öğretme süreçlerinin başlıca ilkesi kabul edilen “hayatilik” ilkesini merkeze alır. Yapılandırıcılıkta bireyin deneyimleri de önemli bir rol oynamaktadır. Çünkü birey yeni ulaştığı bilgiyi anlamlandırma, yapılandırmada deneyimlerinden yararlanmaktadır. Öğrenci elde ettiği yeni bilgiyi deneyimleri sonucu elde ettiği eski bilgilerle bütünleştirerek anlamlandırır. Zihnindeki bilgiyi en sonunda kendine mal eder. Birey bunu yapmazsa bilgiyi sadece ezberlemiş olur. Özümsemeyen sadece ezberlenen bilgi ise mutlaka unutulacaktır (Arslan, 2007; Adıgüzel, 2009).

Yapılandırmacı öğretmenler, bir öğrenme-öğretme sürecini tasarlarken; saymak, listelemek, adları söylemek, bilmek, tanımlamak gibi öğrenilecek içeriğin yüzeysel olarak ezberlenmesine yönelik öğrenme görevlerini değil, "sınıflamak", "çözümlmek", "belirlemek", "yapılandırmak", "müzakere etmek" gibi daha üst düzeydeki bilişsel aktiviteleri içeren görevler oluşturmalarıdır. Yüzeysel olarak ezberlenen bilgiler çok kolay unutulmakta ve ilerde gerektiği zaman etkin biçimde kullanılamamaktadır. Öğretim sırasında öğrenenlere sunulan öğrenme görevleri, onların öğrendikleri bilgileri gerçek yaşamda karşılaştıkları sorunların çözümünde kullanabilmelerine olanak sağlamalıdır (Brooks&Brooks, 1999; Akt. Yapıcı ve Leblebicier, 2007).

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı’yla dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını anlayan; duygu, düşünce ve hayallerini anlatan; eleştirel ve yaratıcı düşünen, sorumluluk üstlenen, girişimci, çevresiyle uyumlu, olay, durum ve bilgileri kendi birikimlerinden hareketle araştırma, sorgulama, eleştirme ve yorumlamayı alışkanlık haline getiren, estetik zevk kazanmış ve millî değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır (MEB, 2006: 3).

Yapılandırmacı paradigmaya göre hazırlanan programda bilgidan daha çok zihinsel becerilerin geliştirilmeye çalışıldığı Türkçe derslerinde tartışma, fikirleri savunma, hipotez kurma, sorgulama ve fikirleri paylaşma gibi öğrenciyi etkin kılacak öğrenme etkinliklerine yer verilir. Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel

düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim becerilerini geliştirme, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi temel öğrenme becerileri Türkçe dersinin hedefleri bakımından oldukça önemlidir. Yapılandırmacı öğrenme felsefesinin temel gereği olarak öğrenme ve öğretme süreçlerinin bilgi odaklı değil, becerileri geliştirme odaklı yürütülmesi gerekir (Karadüz, 2010).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan Türkçe öğretim programında öğrenme-öğretme sürecinde önemli değişiklikler göze çarpmıştır. İlk olarak öğrenme-öğretme sürecinde öğrenci ve öğretmen rollerinin ve sorumluluklarının farkları dikkat çekmektedir. Öğretmen geleneksel Türkçe öğretimindeki gibi bilgiyi öğrencilere doğrudan vererek ezberlemelerini beklemez, öğrencinin bilgiye ulaşması için rehberlik eder. Öğrencinin bilgiye ulaşmak için araştırma yapmasını sağlar ve bilgiye nereden, hangi kaynaklardan ulaşabileceği konusunda yol gösterir. Yenilenen Türkçe öğretim programında öğretmen öğrenciye kitap okuma bilinci ve sevgisi aşlamakla da sorumludur. Öğretmen kitap okumalı ve öğrencilere kitap tanıtımı yapmalıdır. Ayrıca yapılandırmacı yaklaşıma göre yapılan Türkçe öğretiminde öğretmen bireysel farklılıkları göz ardı etmez ve öğrencilerin öğrenme şekillerini göz önünde bulundurur ve farklı yöntem, teknik ve materyallerden yararlanır (MEB, 2005: 157; İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2006: 55; Özbay, 2006: 169; Demir ve Yapıcı, 2007; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Arslan, Orhan ve Kırbaş, 2010).

Geleneksel yaklaşıma göre sürdürülmüş olan dil bilgisi öğretimi sürecinde bireyler bilgileri ezberler ve sınava girdikten sonra unutulardı. Demir ve Yapıcı (2007) da öğrencilerin sınava hazırlanması için öğretmenlerin öğrencilerine dil bilgisi kurallarını ezberlettiklerinden bahseder. Öğretmenler ve öğrenciler yarış halinde olduklarını ancak OKS'den sonra sorulduğunda hiçbir dil bilgisi kuralını hatırlamadıklarını aktarırlar. Bu açıdan da dil bilgisi öğretimi ile yapılan düzenlemelerin yerinde olduğu görüşünü ortaya koymuşlardır.

Dil, çeşitli kişilerle iletişimi ve etkileşmeyi kolaylaştırır. Böylece dil, insanların dış dünya ile bütünleşmesine ve kültürün nesilden nesile aktarılmasına yardım eder. Bu nedenlerle yapılandırmacı eğitim yaklaşımında dil ve zihinsel

becerileri geliştirmeye ayrı bir önem verilmekte ve bu anlayış çoğu gelişmiş ülkenin eğitim sisteminde uygulanmaktadır (Güneş, 2009).

Dil, insanlığı için oldukça önemlidir. Doğumdan ölüme dek evren ile ilgili bilgi edinme ve iletişim gibi konularda insanın en büyük yardımcısı şüphesiz dildir. Dil bilgisi, dil ile anlatım şekillerini inceler, örnekler üzerinde şemalar yardımıyla dilin genel ve özel kurallarını ve bu kuralların birbirleriyle ilgilerini ortaya koyar. Bu sayede de dilin doğru ve hızlı bir şekilde öğrenilmesi ve kullanılması sağlanır (Özbay, 2006). Dolayısıyla dil bilgisi öğretiminin en iyi şekilde yapılması oldukça önemlidir. Yenilenen programda dil bilgisi öğretiminin en etkili şekilde yapılması için değişiklikler yapılmış, geleneksel yöntemlerle yapılan ve ezbere dayanan dil bilgisi öğretiminden uzaklaşmıştır.

Öğretmenlerin çoğu dil bilgisini ayrı bir ders gibi düşünmekte, Türkçe dersinin bütünlüğü içinde ona yer vermemektedir. Ders kitabı, defter, yazı tahtası dışında herhangi bir araç-gereci kullanmamakta ya da kullanamamaktadır. Konular genellikle anlatma metoduna göre işlenmekte, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene gidilmemekte, dil bilgisi bir kurallar yığınıymış gibi hareket edilmekte, ezberci bir tutum izlenmekte, uygulamaya yer verilmemektedir (İşcan ve Kolukısa, 2005). Geleneksel yöntemler sonucu izlenen bu yöntemler öğrencilerin dil bilgisini sevmemesine, sıkıcı kurallar bütünü olarak görmesine ve öğrenmekte güçlük çekmesine neden olmuştur. Bu durumun sonucu olarak ana dilini yeterince iyi öğrenemeyen ve kullanamayan bireyler yetişmiştir.

Yapılandırmacı yaklaşımı temel alan dil bilgisi öğretiminde geleneksel yöntemin tersine dil bilgisi ayrı bir alan olarak görülmemektedir. Dil bilgisi, temel dil becerilerinden ayrılmadan dersin bütünlüğünü içinde ele alınmaktadır. Anılan'a göre (2014), dil bilgisi öğretiminin temel dil becerilerinden bağımsız bir öğretim alanı olarak görülmesi doğru bir yaklaşım değildir. Bu yaklaşım geleneksel dil bilgisi öğretim anlayışına özgüdür. Bu nedenle yapılandırmacı anlayışa dayalı Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda dil bilgisi ayrı bir öğretim alanı olarak görülmemekte ve temel dil becerileriyle birlikte sarmal ve bütüncül bir yapıda ele alınmaktadır.

2006 yılında yayınlanan Türkçe Öğretim Programında da bu konuya vurgu yapılmış ve dil bilgisinin diğer dil becerileri ile bütünlük içerisinde verilmesi gerektiğinden bahsedilmiştir. Dil bilgisi kuralları öğrenciye konuşma ve yazma becerileri ile ilişkilendirilerek verilmelidir. Ayrıca dil bilgisi kurallarının anlama olan etkisi ve katkısının göz ardı edilmemesi gerektiği de unutulmamalıdır.

Dil bilgisi; bir dilin dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma öğrenme alanlarını destekleyen kurallar bütünüdür. Öğrenci açısından Türkçenin yapısını oluşturan ve işleyiş kurallarını tanımlayan bilgilere sahip olmak oldukça önemlidir ancak daha da önemli olan bu kuralların konuşma, yazma, dinlemeyle ilgili dil etkinliklerinde uygulanmasıdır. Dolayısıyla dil bilgisi öğretimi kuramsal bilgilere değil, uygulamaya dayanmalıdır. Bu amaçla dil bilgilerinin öğretiminde, kuralların verilmesinin yanında, bu kuralların kelime, cümle ve metin düzeyindeki uygulamaları amaçlanmıştır (Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2006). Dolunay (2007), öğrencilerin dil kurallarını konuşma ve yazma becerilerine yansıtılmalarının önemli olduğunu ve buna dayalı yapılan öğretimin kalıcı olduğunu belirtir. Bu sebeple de etkinliklerin ve metin seçimlerinin önemine dikkat çeker.

İlköğretim ve ortaöğretimdeki dil bilgisi dersinde, öğretmen kural söylememeli, birçok örnekten yararlanarak, çocukların gözleri önünde kuralların oluşum tarzını açıklamalıdır. Kuralı öğrenci kendi bulduktan sonra tanım bir sonuç olarak öğrenciye verilmelidir (Erdem ve Çelik, 2011). Konular kavratılırken mümkün olduğunca öğrenci aktif tutulmalı, farklılık ve benzerliklerin öğrencilerce bulunması sağlanmalıdır. Öğretmen bu süreçte sadece yol gösterici bir rol üstlenmeli, kendi amaçları doğrultusunda öğrencileri bilinçli olarak yönlendirmelidir (Güven, 2013). Öğretmen öğretim sürecinin bundan sonrasını zengin etkinliklerle desteklemelidir. Etkinlikler dil bilgisi öğretiminde önemli bir yere sahiptir. Çünkü etkinlikler öğrencilerin öğrenme sürecini başarıyla tamamlayıp tamamlamadığını, öğretim sürecindeki eksiklikleri gösteren bir ayna görevindedir. Aynı zamanda da öğrencilerin bilgiyi beceriye dönüştürmesini ve bunların kalıcı olmasını sağlar. Öğrenme sürecinin başarılı olmasını sağlayan etkinliklerin öğrencinin aktif ve öğretmeniyle, arkadaşlarıyla iletişim halinde bir birey olmasını sağlaması gerekir (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu 2006: 8; Dolunay, 2013). Türkçe

öğretmenleri dil bilgisi öğretimine yönelik etkinlik hazırlarken Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki örnek etkinliklerden yararlanabileceği gibi etkinlik örnekleri verilmiş kitaplara ve internet sitelerine de başvurabilir. Burada önemli olan husus, etkinlik hazırlamak için zaman ayırmak ve araştırma yapmaktır (Dolunay, 2013). Yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenen yeni Türkçe öğretim programı öğretmenleri de araştırmaya ve üretmeye yönelmektedir. Yapılandırmacı anlayışta program esnekler. Dolayısıyla öğretmen var olanla yetinmemeli, öğrencilerinin düzeyine göre etkinlik üretmek için çalışmalı ve araştırma yapmalıdır.

Dil bilgisi öğretim yöntemindeki en önemli hususlardan biri de dil bilgisinin metinlerden en azından cümlelerden hareketle öğretilmesidir. Özellikle anlama ve anlatma dil becerilerinin gelişmesinde metnin de ötesinde artık metinlerarasılığın gündemde olduğu günümüzde cümle ve metin anlaşılabilirliğinin ve çözümlemelerinin artık tamamlanmış olması gerekir. Bunu da sağlayacak en önemli husus, metnin ve cümlelerin dil yapılarının çözümlenmesidir (Erdem ve Çelik, 2011).

Dil öğretiminin metinler aracılığı ile yapıldığı dikkate alınırsa; dil bilgisi kurallarının ve örneklerinin okuma/dinleme metinleri ile bağlantı kurularak öğretilmesi, öğrencinin gözünde edebiyat ve hayat ile bütünleşmiş bir dil yapısı algısını güçlendirecektir. Bu algının güçlenmesi de dil öğretiminin daha etkili olmasını sağlayacaktır (Göçer ve Sayın, 2014).

Dil bilgisi öğretiminde kullanılacak metinlerin seçimi de önemlidir. İyi bir dil bilgisi öğretimi için dilin doğru ve güzel kullanıldığı metinler seçilmelidir. Dil yapıları bu metinlerden hareketle hazırlandığı takdirde etkili bir eğitim gerçekleştirilmiş olacaktır. Metne dayalı dil bilgisi öğretiminde sezdirme esas alınır. Öğrencinin yanlış bir kullanımla karşılaşmaması için kullanılacak metinlerin dilin kusursuz işlendiği metinler olmasına dikkat edilmelidir. Bu yaklaşım, dil bilgisinin kullanımına dayandığı için sonuçları da kullanıma yönelik olmaktadır. Dolayısıyla amaç, bazı kuralların ezberletilmesi değil, dil becerilerinin gelişimine katkıda bulunmaktır (Aytaş ve Çeçen, 2010).

Günümüzde dilsel birimlerin incelenmesi için uygulamalı bir yaklaşıma ihtiyaç duyulmaktadır. Bu yaklaşımda dikkat edilmesi gereken iki önemli konu

vardır: Birincisi, uygulama sırasında yapılacak her etkinliğin somutlaştırılarak sunulmasıdır. Diğeri ise, bu etkinliklerin öğrencilerin zihinsel ve psiko-sosyal gelişim düzeylerine uygun olarak kavratılmasıdır. Bu şekilde yapılacak uygulamalı çalışmalarla sadece dil bilgisi edinimi sağlanmaz, aynı zamanda öğrenme işleminin nasıl gerçekleştiği de öğrenilir (İşcan, 2007).

Yeni Türkçe Programı da yapılandırıcı bir anlayışla oluşturulduğundan, program dil bilgisi öğretiminin işlevsel öğretimine imkân sağlamaktadır. Dil bilgisi öğretiminde öncelikli amaç, öğrencinin kuralı sezdikten, onu içselleştirdikten sonra kurala ulaşmaktır. Kurala ulaşma aşamasında öğrenci, önceki bilgilerinin üzerine yeni yapılar koyacaktır. Böylelikle öğrenci, kuralı içselleştirmiş olacak, işlevsel bir şekilde beceriye dönüştürdüktan sonra bunu uygulamalarında da kullanacaktır (Erdem, 2008). Birey kuralları uygulamaya dökkebildiğinde öğrendiği kurallar bütününe beceriye dönüştürecektir. Bu durum da bilgilerin kalıcı olmasını beraberinde getirecektir. Yani birey dil bilgisi kurallarını ezberlememiş, özümsemiş olacaktır. Yapılandırıcı yaklaşıma göre düzenlenen programın da amacı budur.

İşcan'a göre (2007) yapılandırıcı öğretim, insanın bilişsel becerilerini etkili ve verimli kullanmasına olanak sağlar; birey bu süreçte zihnini aktif şekilde kullanmak durumundadır. Zekâ, doğuştan yüksek olsa bile dil ve zihinsel becerilerin yüksek olacağı anlamına gelmeyeceğini ve öğretmenlerin süreçte bu alanların gelişmesine yönelik çalışmalar yapması gerektiği görüşünü savunur. Çünkü yapılandırıcı yaklaşıma göre dili, öğrenmenin ve zihinsel becerilerin geliştirilmesindeki en önemli araç olarak görmektedir.

Yenilenen programla birlikte dil bilgisi öğrenciye en etkili ve kolay şekilde öğretmeyi amaçlamaktadır. Güneş (2013c) de dil bilgisi kuralları öğretiminin somuttan soyuta, özelden genele, değişimden kurala doğru ilerlenerek gerçekleştiğini belirtmiştir. 2006 Türkçe Öğretim Programında da kazanımların öğrencilerin seviyelerine uygun biçimde düzenlendiği, kolaydan zora doğru sıralandığı ve birbirleriyle ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu sayede öğrencilerin öğretim sürecinde zorlanmaması ve daha başarılı ve kalıcı bir süreç geçirmeleri amaçlanmıştır.

Yapılandırıcı modellere göre dil bilgisi öğrenme süreci okul öncesi dönemde seslerle başlamaktadır. Özellikle ses bilinciyle birlikte çocuklar bazı dil bilgisi kurallarını sözlü olarak öğrenmektedirler. Bu nedenle dil bilgisi öğretimine seslerle başlanmalıdır. Sesten hareketle, kelime ve kelime gruplarına, daha sonra cümleye geçmek, öğrencinin kelimeleri ve cümleleri daha iyi tanımasını sağlamaktadır (Roland, 2005, Bentolila, 2006, Boileau, 2002, Kirady, 2000; Akt. Güneş, 2013c: 278-279).

Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2006) ölçme ve değerlendirme öğretim sürecinin başında, öğretim sürecinde ve öğretim sürecinin sonunda olmak üzere üç aşamada gerçekleşmektedir. Öğretim sürecinin başında öğrencilerin dil bilgisine yönelik tutumları ve hazır bulunuşlukları; öğrenme sürecinde ise öğrencilerin performansları, öğrenme ve eksiklikleri; süreç sonunda ise öğrenmenin ne derece başarılı olduğu ölçülür.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenen ve geliştirilen programla birlikte ölçme ve değerlendirme konusunda da değişiklikler yapılmıştır. Geleneksel yaklaşımda sadece ürün değerlendirilirken yeni öğretim programında süreç ve ürün değerlendirmesi vardır.

Türkçe dersinde, hem süreç değerlendirmesi hem de ürün değerlendirmesi birlikte yapılmalıdır. Süreç değerlendirmesinde; öğrencilerin süreç içerisindeki performanslarındaki gelişimleri izlenir. Ürün değerlendirmesinde ise programda belirlenen kazanımların öğrenciler tarafından ne ölçüde kazanıldığı, öğrencilerin neler öğrendikleri ölçülür (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2006: 220).

Türkçe dersinde uygulanan sistem, çoklu bir değerlendirme sistemidir. Değerlendirme sürecine öğretmen ve öğrenci birlikte katılmaktadır. Değerlendirme sürecinde öğrenci başarısının değerlendirilmesinde birkaç yöntemin bir arada kullanılması da yararlı olacaktır. Burada öğretmen birden fazla araçla öğrenci başarısı hakkında daha gerçekçi değerlendirmeler yapacaktır (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2006: 220).



Öğretim sürecinin en önemli bölümlerinden biri de ölçme ve değerlendirme sürecidir. Ölçme ve değerlendirme ile öğretim sürecinde hem öğretmenin hem öğrencinin başarı durumu ortaya çıkarılır. Öğretme süreci başında öğretim amaç ve hedefleri belirlenir. İşte ölçme ve değerlendirme bu hedeflere ne ölçüde ulaşıldığını tespit eder. Öğrenciden, belirlenen hedeflere ulaşması, kalıcı öğrenmeler gerçekleştirilmiş olması beklenir. Dolunay (2010), ölçme ve değerlendirme sürecinin sadece öğrenciyi ilgilendirmediği görüşünü savunur ve öğretmenin süreç sonunda elde ettiği veriler ışığında “*Dil bilgisi öğretimini nasıl daha verimli hale getirebilirim? Öğretmekte zorlandığım konular nelerdir? Dil bilgisi öğretimini çekici hale getirmek için neler yapabilirim?*” gibi sorular sorması gerektiğini belirtir. Öğretmen, bu sorulara vereceği cevaplarla kendini değerlendirir, sorunlarıyla ilgili çözüm yolları arayarak öğretim sürecini şekillendirir.

Türkçe öğretmenleri, dil bilgisi öğretiminin amaçlarını iyice özümsemeli ve derslerinde bu amaçlar çerçevesinde ve özellikle yapılandırıcı dil öğretim yaklaşımını temel alarak hareket etmelidirler. Çünkü dünyadaki son gelişmeler eğitim alanında geleneksel yaklaşımların yerine yapılandırıcı dil öğretim yaklaşımının tercih edildiğini göstermektedir. Değişik araştırmacıların yukarıda verilen görüşlerinde de esas olarak dil bilgisi öğretiminin bir amaç değil öğrencilere dört temel dil becerisini kazandırmada yararlanılabilecek bir alan olarak değerlendirildiği görülmektedir (Dolunay, 2010). Yapılandırmacı yaklaşımı gerçekten özümseyerek mesleğine yansıtan, araştıran, doğru rehberlik edebilen öğretmenler dilini iyi öğrenen, düşünebilen, sorgulayan, araştıran, iletişim becerileri kuvvetli öğrenciler yetiştirecektir.

## **1.2. Amaç ve Önem**

Çalışmanın amacı mevcut Türkçe öğretim programlarında yer alan kazanımların yapılandırmacı yaklaşıma göre kullanım durumlarını öğretmen görüşlerine dayandırarak değerlendirmektir. Günümüzde dil bilgisi öğretim yaklaşımlarının geleneksel yaklaşım ve modellerden ayrıldığı savunulmaktadır. Geleneksel yaklaşımlar dil bilgisi öğretimini genellikle düz anlatım yöntemine göre gerçekleştirmektedir. Yapılandırmacı anlayış ise bu öğretimin düz anlatım yerine öğrenciye sezdirecek biçimde yapılması gerektiğini savunmaktadır. Geleneksel

dilbilgisi öğretimi anlayışına göre eğitim almış ve bu anlayışı yıllarca eğitim sisteminde kullanmış öğretmenlerin yapılandırmacı dil bilgisi öğretimine göre öğretimi düzenleyip uygulamaları beraberinde birtakım sorunları da ortaya çıkarabilir. Bu nedenle çalışmanın temel amacını mevcut dil bilgisi öğretiminin öğretmen görüşlerine dayandırılarak değerlendirilmesi oluşturmaktadır.

### **1.3. Problem Cümlesi**

Bu araştırmanın problem cümlesini “Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretimine yönelik öğretmen görüşleri nasıldır?” sorusu oluşturmaktadır.

### **1.4. Alt Problemler**

Problem cümlesine bağlı olarak aşağıdaki alt problemler araştırmanın kapsamı içinde yer alacaktır:

- 1) Türkçe öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım ve yapılandırmacı yaklaşıma göre Türkçe öğretimi ile ilgili seminer alma durumları nasıldır?
- 2) Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretimi yaparken öğretmenler ne gibi uygulamalardan yararlanmaktadır?
- 3) Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretiminin yararlarına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
- 4) Öğretmenler yapılandırmacı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretimi yaparken ne gibi problemlerle karşılaşmaktadır?
- 5) Öğretmenler yapılandırmacı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretiminin etkililiğini artırmak için ne gibi öneriler ileri sürmektedir?

### **1.5. Sayıtlar**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalışmaya yönelik soruları içtenlikle yanıtladıkları varsayılmıştır.

## 1.6. Sınırlılıklar

Araştırma, Bursa ilinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda kadrolu görev yapan 22-65 yaş aralığındaki öğretmenler ile sınırlıdır.

## 1.7. Tanımlar

**Dil:** İnsanların kendisine ait düşüncelerini, çevresinden duyduklarının başka kişilere aktarabilmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zebandır diye tanımlar (TDK, 2013).

**Dil Bilgisi:** Bir dilin ses, biçim ve cümle yapısını inceleyip kurallarını tespit eden bilim dalıdır (Türkçe Sözlük, 2005: 529).

**Yapılandırmacılık:** Bireyin, bilgiye keşfetme yöntemi ile ulaştığı, edindiği bilgileri ön bilgileri ile yapılandırarak günlük hayatla ilişkilendirebildiği ve üst düzey becerilerini geliştiren eğitim yaklaşımıdır.

## 1.8. Kısaltmalar

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

vd.: ve diğerleri

yy.: yüzyıl

YİP: Yeni İlköğretim Programları

OKS: Orta Öğretim Kurumları Sınavı

## BÖLÜM II

### İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

#### 2. 1. Dil Öğretme Süreci Hakkında Bilgi

Dil, insanlar için tartışmasız çok önemlidir. Dünyayı anlamlandırma, bilgi edinme ve iletişimdeki en etkili yardımcılarımızdan biri dildir. Dolayısıyla dilin doğru öğrenilmesi ve öğretilmesi büyük önem taşımaktadır. Dilini iyi öğrenen birey, hayatın her alanında başarılı olabilir. Bu sebeple bireylere ana dillerinin incelikleri ve dili etkili kullanma becerisi erken yaşlarda öğretilmelidir. Dolunay (2010), bireylerin dil konusunda edinecekleri bilgiler hayatlarının her alanında, hangi mesleği yaparlarsa yapsınlar başarılı olmalarını sağlayacağı görüşündedir.

Türk Dil Kurumu (2005) dili; insanların kendisine ait düşüncelerini, çevresinden duyduklarının başka kişilere aktarabilmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zebandır diye tanımlar.

İnsanoğlu için dil, büyük önem taşımaktadır. İşcan ve Kolukısa (2005) insanın, dil konusundan kendini geliştirdikçe dünyayı daha iyi kavrayacağını belirtmiştir.

Ana dili öğretiminin gayesi, çocuklara dilini öğretmek ve ondan yararlanabilmek becerisini kazandırmaktır. Bir dilden yararlanabilmek, onu kolaylıkla ve zarafetle söyleyip yazabilmek demektir (İşcan ve Kolukısa, 2005).

Bireyler ana dillerini herhangi bir eğitim almadan, doğdukları andan itibaren öğrenmeye başlarlar. Konuşmaya başlamadan önce bile sadece işitme becerilerini kullanarak dili öğrenmeye başlarlar. Konuşma becerisini kazandıkları dönemden itibaren de dildeki sözcükleri kullanarak kendilerini ifade eder ve iletişim kurarlar. Ancak şüphesiz ki bireylerin ana dillerinin inceliklerini en iyi şekilde öğrenebilmeleri için ayrıca bir dil bilgisi öğretimine gereksinimleri vardır.

Dolunay da (2010) insanın sosyal bir varlık olduğunu ve sosyal çevresinden ayrı düşünülmemeyeceğini görüşündedir. Toplum içerisinde var olduğu için de iletişim

kurmaya ihtiyacı vardır. Bu iletişimi kurmasında en önemli yardımcılarından biri de dildir. Birey, okula başlayana kadar sosyal çevresinde dili kullanır. Bazen çeşitli ağız özelliklerini edinir. Nitelikli bir dil bilgisi öğretimi bireyin ağız özelliklerini bırakmasını sağlayacaktır.

Teknoloji artık hayatın vazgeçilmez bir parçasıdır ve insan hayatının her alanına etki etmektedir. Teknolojik ilerlemeler ve gelişmeler sonucunda insan hayatına yeni birçok iletişim kanalı girmiştir. Bireyler, bu iletişim araçlarını kullanırken de dili kullanmak durumundadırlar. Dil konusunda yeterli olan bireyler iletişim araçlarını kullanırken de başarılı olacaklar ve kendilerini iyi ifade edebileceklerdir. Karatay, Kartallıoğlu ve Coşkun da (2012) dil bilgisi öğretimi sayesinde, dilin etkili ve doğru kullanılması sosyal çevrenin yanında bireylerin teknolojinin gelişmesiyle birlikte insan hayatına giren iletişim araçlarını kullanmasında da önemli rol oynar görüşündedir.

Dilin etkili kullanılması sadece Türkçe dersi için geçerli değildir. Bireylerin hayatın her alanında dil kullanımında özenli ve doğru kullanımlar yapması amaçlanır. Bu sebeple de Türkçe dersi diğer derslerle işbirliği içerisinde olmalıdır. Tüm derslerin öğretmenleri, ana dil Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmalı ve öğrencileri de bu yönde teşvik etmelidir. Akkaya (2011) da dil bilgisi öğretiminin ana dili doğru ve etkili kullanmayı sağladığını belirtir ancak bu görevin başta Türkçe dersi olmak üzere tüm derslere ait olduğunu belirtir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin kazanımlar ve etkinlikler yoluyla dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini geliştirmeleri, dilimizin imkân ve zenginliklerinin farkına vararak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaları hedeflenmektedir. Böylece öğrenciler, dil sevgisi ve bilinci kazanarak öğrenme sürecinde daha verimli olacak, kendilerini hayata ve geleceğe hazırlayacak birikimi edineceklerdir (Türkçe Öğretim Programı, 2005).

Arıcı (2005), toplumu yönlendiren, ardından milyonları sürükleyen insanların en önemli özelliklerinden birisi güzel ve etkili bir ifadeye sahip olmalarıdır. Örneğin, M. Kemal Atatürk, bu özelliği sayesinde Millî Mücadele için yaptığı toplantılarda

Anadolu'daki hemen herkesi arkasına almayı başarabilmiştir diyerek dilin önemini vurgulamıştır.

Dil öğretiminin temel hedefi, öğrencilerin, dilin farklı bağlamlarda aldığı görünümleri kavramaları, dil aracılığıyla kendilerini ifade edebilmeleri, değişik bilgi kaynaklarına ulaşarak duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmeleridir (Türkçe Öğretim Programı, 2006).

Aytaş ve Çeçen de (2010) bu yönde görüş bildirerek kullanılan dilden, bu dilin işlendiği metinlerden hareketle dilin kuralları öğretilmesi gerektiği, böylece öğrencinin, öğrendiği dil yapılarını bu kural ve temeller üzerine bina etmesi sağlanarak dil bilgisi kurallarının ana dilini doğru kullanmada bir mihenk taşı olduğu gerçeği anlaşılacağı belirtilmiştir.

Sekiz yıllık ilköğretim sürecinde Türkçe öğretiminden beklenen, öğrencinin okuma, dinleme/izleme, konuşma ve yazma becerilerini dilin kurallarına uygun olarak geliştirmesidir. Bir sonraki aşamayı oluşturan ortaöğretim ise Türkçenin imkânları çevresinde, tarihî süreçte oluşan edebî dilin gelişimini, özelliklerini ve ürünlerini öğretmeyi hedefler (Türkçe Öğretim Programı, 2005).

Dil bilgisi öğretiminin amacı, dilin kurallarını belletmek değil, sahip olunan dilin her ortamda rahat bir şekilde kullanılmasını sağlamaktır (İşcan ve Kolukısa, 2005).

Özellikle dil bilgisi konularının öğretimine gereken önemin verilmeyişi, bu konuların öğretiminde önerilen farklı yöntem ve tekniklerin de bir türlü hayata geçirilemeyişi konuların öğretiminde ciddi bir problem olarak göze çarpmaktadır. Bu konuların öğrencilerce iyi anlaşılabilmesi nedeniyle de dil bilgisi öğretiminde başarısızlıklar yaşanmakta, dil bilgisi konuları öğrencilerce Türkçe dersinde sevilmeyen konuların başında gelmektedir (Güven, 2013).

Okullarımızda Türkçe dersi içinde yürütülen dil bilgisi çalışmaları, dili kullanmanın doğru yollarını göstermektedir. Dilde doğru veya yanlış kavramı ancak dil bilgisinin kuralları ile ölçülebilir (Arıcı, 2005).

Kelimeleri doğru ve yerinde kullanma, cümleleri düzgün kurma, ekleri kelimelere uygun şekilde ekleme, çeşitli sözleri, toplum içinde ifade ettiği anlamı dikkate alarak kullanma, dilin temel amacı olan iletişimi tam olarak sağlaması açısından önemlidir (Aytaş ve Çeçen, 2010). Bu da ancak nitelikli bir dil bilgisi öğretimi ile mümkündür.

## 2.2. Dil Bilgisi Kavramı

Dil bilgisi, dile ait kuralları inceleyen bilim dalıdır. Dildeki sesleri, sözcükleri, cümleleri inceler. Dil bilgisi, dile ait kuralları tespit etmesi bakımından dil açısından oldukça önemli bir alandır. Dilin doğru kullanılması için mutlaka gereklidir.

Dilin temel becerileri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazmanın yanında bu becerilerin tümünü ilgilendiren ve kapsayan bir alan da “dil bilgisi”dir (Aytaş, Çeçen, 2010).

Dil bilgisi, *“Bir dilin ses, biçim ve cümle yapısını inceleyip kurallarını tespit eden bilim dalıdır* (Türkçe Sözlük, 2005: 529).

Dil bilgisi, dil ile anlatım şekillerini inceler, örnekler üzerinde şemalar yardımıyla dilin genel ve özel kurallarını ve bu kuralların birbirleriyle ilgilerini ortaya koyar. Bu sayede de dilin doğru ve hızlı bir şekilde öğrenilmesi ve kullanılması sağlanır (Özbay, 2006).

Dil bilgisi, kısaca bir dili ses, şekil ve cümle yapıları bakımından inceleyip bunlarla ilgili kuralları tespit eden bir bilim dalı olarak tarif edilebilir. Dil bilgisi öğretimi ise dilin ses, şekil ve cümle yapılarını birtakım yöntemler kullanarak öğrencilere sezdirme ve bu yolla onların dili etkili, doğru ve düzgün kullanmalarını sağlamaya yönelik etkinlikler yapma sürecidir (Dolunay, 2010).

Dil bilgisi, temel dil becerileri olan “okuma, yazma, konuşma ve dinleme”den farklı olarak “dil kuralları manzumesi” şeklinde tanımlanabilecek bir alandır (Aytaş ve Çeçen, 2010).

Dilin kendisinden yola çıkarak onun yasalarını ve sistematüğını belirlediğı için dil bilgisi aynı zamanda dili koruyan bir yapıdır (Çeçen ve Aytaş, 2008).

Dolunay (2010), dil bilgisini, dili ses, şekil ve cümle yapıları bakımından inceleyen bir bilim dalı olarak tanımlar. Dil bilgisi öğretiminin de sezdirme yöntemi ile bireylerin dili doğru ve düzgün kullanmasını sağlayan etkinlik süreci olduğı görüşündedir.

Sever (2000), dil bilgisi öğretimi ile dilin sınırlarının, kapasitesinin de ortaya çıkarılacağını belirtir.

Çocuklar ana dillerini doğumdan itibaren öğrenirler. Ancak dile ait kurallara uyarak dili etkili ve işlevsel kullanabilmeleri için dil bilgisi eğitimi almaları gereklidir. Öğrendikleri dilin inceliklerini kavrayıp dili doğru kullanmaları için dil bilgisi öğretimi yadsınamaz. Aytaş ve Çeçen (2010) ana dil öğretiminin önemine dikkat çekerek, bireylerin kurallara uymaması durumunda iletişimde yaşayacağı sıkıntıları fark ettirmek gerektiğı görüşünü dile getirir. Dilin kurallarının öğretilmesinde dilin zenginliğinin hissettirilmesi gerektiğı görüşündedir. Bunun sonucu olarak da dil, bireylerde bir bilinç haline geleceğini belirtir.

Kavcar vd., (1997: 74; Akt. İşcan ve Kolukısa, 2005) dilin doğru öğrenilmesinde dil bilgisinin önemini vurgular. Dilimizle ilgili yanlış kullanımların önüne geçebilmenin yolunun da dil bilgisini iyi öğrenme ve öğretmeden geçtiğini belirtir.

Öğrencilerde Türkçeyi doğru kullanma duyarlığı ve bilincinin oluşturulmasında ana dilinin temel etkinlikleriyle bütünleşmiş bir dil bilgisi öğretimine önemli görevler düşmektedir (Sever, 2004: 29). Sever (2000) ayrıca dil bilgisi etkinliklerinin yazım ve noktalama etkinlikleriyle desteklenmesi gerektiğini belirtir.

Dil bilgisi öğretiminin niteliğı, hedef kitleye göre değişmektedir. Bir dilin yabancılara öğretimiyle ana dili öğrencilerine öğretimi arasında farklılıklar olması kaçınılmazdır. Yabancılar, dili kurallara göre öğrenirken ana dili olarak öğrenenler, önce dili öğrenmekte sonra kurallarını fark etmektedirler (Aytaş ve Çeçen, 2010).



### 2.3. Dil Bilgisi Öğretimi

Dilin doğru ve etkili öğrenilmesi için dil bilgisi öğretimi çok önemlidir. Elbette ki bu öğretimin niteliği önemlidir. Niteliksiz ve yetersiz bir öğretim ile dil bilincinin aşılması ve dilin istenilen şekilde öğretilmesi mümkün değildir. Sorulması gereken esas soru“Nasıl bir dil bilgisi öğretimi gerçekleştirilirse bireyler ana dillerini başarılı bir şekilde öğrenir?” olmalıdır.

Aydın (1999), dil bilgisinin önemini yıllardır tartışıldığını belirtir. Dil, önemi tartışmasız kabul edilen bir konudur. Ancak dile gösterilen önemin dilin niçin öğretilmesi gerektiği konusuna gösterilmediğini belirtir. Dil bilgisi öğretimindeki başarısızlığı da buna bağlamaktadır. Dil bilgisinin başarısızlık nedenlerinin bulunması için dilin neden öğretilmediğinin üzerinde durulması gerektiğini belirtir.

Dil kuralları sağlıklı konuşabilmenin ve yazabilmenin temel anahtarı olduğu için dil bilgisi öğretimi, çağlar boyunca, diğer dil becerilerinin gelişimini destekleyen çok önemli bir yere sahip olmuştur. Çünkü her dil kendisine özgü kuralları bünyesinde barındıran karmaşık, karmaşık olduğu kadarıyla da tutarlı bir yapıdır (Göçer ve Sayın, 2014).

Temel dil becerilerine zaman zaman olumsuz etkide bulunduğu dile getirilse de dil bilgisi öğretiminin, özellikle ana dili bilincini geliştirmede sağladığı katkılar göz ardı edilmemelidir. Dil kullanımını doğru, düzgün ve sistemli hâle getirmesi, dil bilgisi öğretimini gerekli kılmaktadır (Aytaş ve Çeçen, 2010).

Dil bilgisi öğretimi, bugün dil öğretiminde tartışılan önemli konulardan biridir. Türkiye'nin ve dünyanın değişik ülkelerindeki öğretim programlarında, ana dili öğretimi ile ilgili yazılmış kitaplarda, öğrenciler ve öğretmenler üzerinde yapılan anket çalışmalarında bu konuyla ilgili tartışmaları görmek mümkündür (Dolunay, 2010).

Ülkemizde dil bilgisi öğretimi yıllardır problem teşkil etmiştir. Dil bilgisi öğretimi, hem öğrenciler hem de öğretmenler için zor ve istenilen başarının elde edilemediği bir süreç olmuştur. Kerimoğlu (2010b) ülkemizde ilkokuldan üniversiteye kadar dil bilgisi öğretiminin yapılmasına rağmen dil bilgisi öğretiminin

hala tartışıldığını belirtir. İstenilen başarının elde edilememesi bunun sebebi olarak söylenebilir. Güven (2013), bu durumun öğrencilerin dil bilgisine karşı olumsuz bir tutum geliştirdiğini belirtir.

Dil bilgisi kurallarının eksiksiz bilinmesi elbette bireylerin dil konusunda yeterli olmasını ve dili doğru kullanmasına katkı sağlar. Kerimoğlu (2010c), bireylerin dil bilgisi kurallarının çok iyi bilmesinin önemli olduğunu belirtir. Kuralları çok iyi bilen kişi mutlaka çok iyi konuşup yazacağını düşünemeyeceğini ancak bireylerde mutlaka farkındalık yaratacağını söyler.

Dil bilgisi öğretimi, sağlam hedefler ve amaçlar çerçevesinde planlanmalıdır. Amaç, kuralların ezberlenmesi değil dilin etkili ve doğru şekilde kullanılmasını sağlamak olmalıdır. Yapılan araştırmalara göre öğrencilere bilgilerin hazır kalıplar biçiminde verilmesi, verilenlerin de aynen istenmesi eğitimde belirlenen hedeflere ulaşılmasında yeterli değildir (Özbay, 2003). 2005 yılından itibaren yayımlanan Türkçe Öğretim Programlarında da bu amaç ve hedefler vurgulanmış ve dil bilgisinin uygulamaya dayanması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca dil bilgisinin, anlama ve anlatma becerilerini destekleyen kurallar bütünü olduğu vurgulanmış ve dil bilgisi öğretiminin bu doğrultuda yapılması gerektiğinin üzerinde durulmuştur. Türkçe Öğretim Programları, dilin doğru ve etkili kullanımının yanında bireylerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirme, araştırma, problem çözme becerilerini geliştirmeyi amaçladığını da belirtir.

Dil bilgisi öğretimi işlevsel olmalıdır. Öğrenci edindiği bilgileri mutlaka hayatla bağdaştırmalıdır. Edindiği bilgileri dil ile kendini yazılı veya sözlü olarak ifade ederken doğru şekilde kullanabilmelidir. Sağır (2002) ve Güneş (2013b) de öğretimde teorik bilgilerin verilmemesi gerektiği görüşünü savunur ve öğretimin öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirmesi gerektiğini belirtir.

Başarılı bir dil bilgisi öğretimi için öğrencinin öğretim sürecine aktif olarak katılması gerekir. Çünkü ezberlenen bilgiler unutulurken bireyin yaparak, yaşayarak öğrendiği bilgiler kalıcı olmaktadır. Özbay da (2003) öğrencinin aktif olarak sürece katıldığı yöntemlerin öne çıkması gerektiğini belirtir.

Türkçe Öğretim Programının dil bilgisi açısından öne çıkan amacı Türkçenin doğru ve etkili kullanılmasını sağlamaktır. Ayrıca programda “Standart Türkçe ile konuşur/yazar.” kazanımları görülmektedir. Dil bilgisi öğretimi, öğrencilerin standart Türkçe ile ifade becerilerini destekler. İşcan da (2007) bireylerin kendilerini ifade ederken ağız özelliklerinden sıyrılarak standart Türkçe kullanımının dil bilgisi öğretimi ile mümkün olacağını belirtir.

Dil bilgisi öğretimi ise dilin ses, şekil ve cümle yapılarını birtakım yöntemler kullanarak öğrencilere sezdirme ve bu yolla onların dili etkili, doğru ve düzgün kullanmalarını sağlamaya yönelik etkinlikler yapma sürecidir. Dolayısıyla dil bilgisi öğretimi, anlama ve anlatma becerilerinin öğrencilere etkili bir şekilde kazandırılması için yardımcı ve destekleyici bir alan olarak görülebilir (Dolunay, 2010).

İlköğretim okullarında dil bilgisi öğretimi, öğrencilerin ana dillerini etkili ve güzel bir şekilde kullanmayı öğrenip anlama ve anlatma becerilerini kazanarak birbirleriyle ve içinde yaşadıkları çevreyle iletişim kurmalarını amaçlar. Başka bir ifadeyle dil bilgisi öğretimi öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde yardımcı ve destekleyici bir alan olarak değerlendirilebilir (Dolunay, 2010).

Dil bilgisi öğretimi sadece okuldaki öğretim hayatı sürecinde fayda sağlamaz. Çünkü öğretim hayatı bittiğinde de bireyler dili kullanarak öğrenmeye ve iletişim kurmaya devam eder. Ayrıca öğretim hayatları sonunda seçecekleri bazı meslekler için de dil konusunda yeterli olmaları gerekmektedir. Dolunay (2010) da sunucu, şair, yazar gibi meslekleri seçecek kişilerin iyi bir Türkçe ve dil bilgisi eğitimi alması gerektiği görüşünü savunur. Yeterli eğitim almayan sunucuların, yazarların yaptıkları hataların her gün yazılı ve görsel medyada insanların karşısına çıktığını belirtir. Aytaş ve Çeçen de (2010) “dili kötü kullananlara karşı korumak” ilkesine vurgu yaparak medyadaki dil yozlaşmasına dikkat çeker ve çocukların, gençlerin bu yozlaşmadan etkilenmemesi için iyi bir ana dil ve dil bilgisi eğitimi alması gerektiği görüşünü savunur.

Temel dil becerilerinin de dil bilgisi kurallarına uygun olması zorunluluğu, dil bilgisi öğretimini merkezî bir konuma yerleştirmektedir (Aytaş ve Çeçen, 2010).

Dil bilgisi öğretiminin en önemli amacı ise öğrencilerin, ana dillerini kusursuz bir biçimde öğrenmeleridir. Dil bilgisi sayesinde öğrenciler, dilin ifade gücünü keşfeder, kurallar vasıtasıyla dilden hedeflenen amaçları gerçekleştirme yolunda önemli bir adım atmış olurlar. Ayrıca dil bilgisiyle öğrenci, anlatımını doğru yapıp yapmadığını test etme fırsatı elde etmiş olur (Aytaş ve Çeçen, 2010).

Dil bilgisi öğretiminin niteliğini ve başarısını etkileyen faktörlerden biri de öğretimin yapıldığı topluluktur. Dil bilgisi öğretimi ana dili olan öğrencilere yapılıyorsa kullandıkları dilin kurallarını fark ederek bu kurallara uymalarını sağlamak amaçlanır. Ancak yabancı dil olarak öğretilme sürecinde farklı yöntemler kullanılmalıdır. Aytaş ve Çeçen (2010), ana dil öğretiminde verilen dil bilgisi öğretiminin dilin zenginliğini hissettirmesi ve dil bilinci oluşturması gerektiğini söyler. Ayrıca dil bilgisi öğretiminin dil bilinci oluşturmasının yanında farklı diller öğrenirken büyük önem taşıdığını ifade eder.

Barın ve Demir (2008) başarılı bir dil bilgisi öğretiminin öğrenciye dil becerilerini kazandırmanın yanı sıra yabancı dil öğretimini kolaylaştıracaklarını, ana dilini iyi bilmeyen bireylerin, yabancı dil öğrenemeyecekleri görüşünü savunur.

Dil bilgisi öğretiminde önemli noktalardan biri de terim karmaşasından kurtulmak ve tutarlı bilgiler verilmesidir. Karadüz de (2007) terimler konusundaki farklılık ve tutarsızlıkların öğretimde sorun yarattığını belirtir.

#### **2.4. Dil Bilgisi Öğretim Yöntemleri**

Ülkemizde Türkçe ve dil bilgisi öğretimi 2005 yılında yapılan değişikliğe kadar geleneksel yöntemlerle yapılmaktaydı. Türkçe Öğretim Programı davranışçılık temeline dayandırılmıştı. Davranışçılık, psikoloji alanına ait bir yaklaşımdır. 1960'lardan itibaren eğitim alanında da davranışçılığın yansımaları görülmeye başlanmıştır. Arslan (2007), davranışçı akım, hedeflerin yönetimi ve çıktı tabanlı eğitim gibi okullarda kullanılabilecek birçok stratejinin doğmasına neden olmuştur, der.

Geleneksel yöntemlerle yapılan dil bilgisi öğretimi ile ilgili yapılan araştırmalar, öğrencinin pasif durumda kaldığı, hazır bilgileri ezberlediği yöntemlerin nitelikli ve yeterli etkiyi sağlayamadığını ortaya koymuştur. Öğrenciler öğretim sürecinde istenilen başarıyı gösterememişlerdir (Özbay, 2003; Arslan, 2007).

Geleneksel anlayışa göre yapılan dil bilgisi öğretiminde öğrenci pasif konumdadır. Öğretmen tarafından kendisine verilen kuralları ezberlemekle yükümlüdür. Öğrencinin öğretim süreci önemsizdir. Değerlendirilen yalnızca süreç sonunda ortaya koyduğu üründür. Bu anlayış dil bilgisi öğretiminin senelerce başarısız olmasına sebep olmuştur. Çünkü öğrenci ezberlediği bilgiyi içselleştiremediği, hayatla ilişkilendiremediği ve kullanamadığı için çabuk unutmuştur.

Karatay'a göre (2010) davranışçı yaklaşıma göre gerçekleştirilen dil bilgisi öğretiminde öğrenci öğrenme sorumluluğu almamaktadır. Önemli olan öğrencinin kendisine verilen bilgilerin ne kadarını öğrendiğidir. Öğrencide araştırma, sorgulama konusunda yetersizlikler görülmüştür.

Seneler boyunca geleneksel anlayışa dayanan dil bilgisi öğretiminde istenilen başarı yakalanamamıştır. Öğrenciler o an için öğrenmeyi gerçekleştirse bile bilgileri çabucak unutmaktaydılar. Bu da öğretimde devamlılığı sekteye uğratmaktaydı. Lisedeki öğrencinin belli bilgileri ortaokul düzeyinde elde etmesi beklenir. Ancak öğrenci o an için bilgiyi sınav geçmek için ezberlediği için sınav bitiminde unutmaktadır. Dolayısıyla lisede üzerine bilgi eklemesi gereken temeli oluşturmadan ortaokul eğitimini tamamlamaktadır. Bu durum öğretimin devamlılığına ket vurmaktadır. Özbay da (2006) ezberlenen ilgilerin unutulmasının öğretimde kalıcılığı sağlayamadığı görüşündedir.

Geleneksel yöntemlerle gerçekleştirilen dil bilgisi öğretiminin eksik kaldığı yönlerden biri de bireysel farklılıkları göz ardı etmesidir. Her öğrencinin hazırbulunuşluğu, ilgi ve ihtiyaçları aynı değildir. Öğrencilerin tümünü aynı kabul edilerek gerçekleştirilen öğretimin tam olarak amaca hizmet etmesi beklenemez. Maden de (2012) bireysel farklılıkların yok sayıldığı davranış merkezli eğitimin başarıya ulaşmadığı görüşündedir.

İstenilen düzeyde başarıya ulaşılamayan dil bilgisi öğretimin niteliği tartışılmıştır. En doğru öğretime ulaşabilmek için sorgulamak gerekir. Arıcı (2005), bu amaçla "Nasıl bir dil bilgisi öğretimi?" ya da "Nereye kadar dil bilgisi?" gibi soruların sorulması gerektiğini belirtmiştir.

Karatay (2010), toplumların birey yetiştirme anlayışının değişmesinin sonucunda felsefecilerin "Bilgi nedir, doğru ve gerçek nedir? Bilgi edinimi nasıl gerçekleşmektedir?" gibi sorular sormaya yöneldiğini belirtir. Bu soruların cevapları hem felsefe hem de eğitim alanında etkili olmuştur. Eğitimcilerin bilgiyi iletme yöntem ve teknikleri sorgulanmış ve değişmeye başlamıştır. 20. yüzyılın başlarında William James, John Dewey, F. C. Barlet, Jean Piaget ve L.S.Vygotsky gibi eğitim kuramcıları da bu doğrultuda geleneksel anlayışı terk ederek farklı bakış açıları getirmişlerdir.

Bireyin eğitilmesi sürecinde öğrenme-öğretmenin niteliğini, doğası ve sonuçlarını açıklamaya çalışan *davranışçı kurama* göre öğrenme, istendik davranış değişikliğidir ve uyarıcı-tepki arasında bağ kurularak gelişmekte ve pekiştirme yoluyla davranış haline dönüşmektedir (Karatay, 2010).

Öğretmenlerin çoğu kendi öğrencilik yıllarında geleneksel yaklaşımı temel alan öğretim programlarına göre yetiştirilmiştir. Bu durum öğretmenlik mesleğini icra ederken öğrendikleri yöntemlerden kopmalarını zorlaştırmaktadır. Özbay da (2006) öğretmenlerin öğrendikleri ya da kitaplarda gösterildiği şekliyle öğretim yaptığı görüşündedir.

Davranışçı yaklaşıma göre yapılan ölçme ve değerlendirmede ürün değerlendirmesi yapılmaktaydı. Öğrencinin öğretim süreci bütünüyle ele alınmamaktaydı. Bireyin süreç boyunca edindiği bilgiyi kullanıp kullanmadığı, yapılandırıp yapılandıramadığı önemli değildi. Önemli olan bireyin kendisine hazır halde verilen bilgiyi sınavlarda kullanması yeterliydi. Bu durum öğretim sürecinin nitelikli değerlendirilmesine olanak sağlamıyordu.

İşte bu noktada yapılandırmacı yaklaşımın önemi bir kere daha ortaya çıkmaktadır. Geleneksel yöntemlerle yapılan dil bilgisi öğretimi senelerce başarıya

ulaşamamış, dil bilgisi hem öğretmenler hem öğrenciler için korkulu rüya haline gelmiştir.

Yapılandırmacı yaklaşımın yeterince anlaşılabilmesi için diğer kuramlarla ilişkisine ve o kuramlara göre konumuna bakılmalıdır. Akpınar (2010) yapılandırmacılığın pozitivism ve davranışçılığın karşısında yer alırken ilerlemeci felsefe ve postmodernizme daha yakın olduğu görüşünü bildirir. Davranışçılığı pozitivismin, yapılandırmacılığı da postmodernizmin öğretim yaklaşımı olarak ele almaktadır. Arslan, Orhan ve Kırbas'a göre (2010) yapılandırmacılık 20. yy sonlarında ön plana çıkmaya başlamış ve özellikle gelişmiş diye tabir edilen ülkelerde ilgi görmüştür. 2004 yılı itibariyle öğretim programları yapılandırmacılığa göre düzenlenmeye başlamıştır.

2018 yılında yayımlanan Türkçe Öğretim Programında öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi, dilin özenli ve doğru kullanılmasının sağlanması, söz varlığının ve hayal gücünün geliştirilmesi, okuma sevgisi edinmesi, araştırmaya ve zihinde bilgi yapılandırma yönlendirilmesi, bilgiyi üretmesi ve sorgulaması, eleştirel bakış açısı kazanması gibi amaçlara ulaşılmak istenildiği belirtilmiştir. Akpınar (2010) yapılandırmacılık temelinde öğrenmeyi, bireyin zihninde oluşan bir iç süreç olarak tanımlar.

Arslan'a göre (2007) ülkemizdeki eğitim reformu ile ilgili ciddi çabalar gösterilmiştir. İlköğretim programlarının yenilenmesi ve düzenlenmesi ile ilgili çalışmalara Cumhuriyet Dönemi ile başlanmıştır. Süreç içerisinde de önemli olaylar ve gelişmeler ışığında programları geliştirilmesi amacıyla çalışmalar yapılmıştır. Bu değişiklikleri doğal bulan Arslan (2007) önemli olayların şartları değiştirebildiği ve değişen ihtiyaç ve şartlara göre programların düzenlenmesinin önemli olduğu görüşünü bildirmektedir.

Bir öğrenme felsefesi olarak yapılandırmacılık 18. yüzyıla ve insanların yalnızca kendi yaptığını anladığını söyleyen filozof Giambattista Vico'nun çalışmalarına dayandırılabilir. Bu fikir üzerinde birçok filozof ve eğitimci çalışmış fakat yapılandırmacılığın ne olduğunu açıklayan fikirler geliştiren ilk önemli kişiler Jean Piaget ve John Dewey olmuştur (Arslan, 2007).

20. yüzyıl okul sistemlerinin çocuğu merkeze alan bir gelişim seyri geçirmesinde, hiç kuşkusuz Piaget ve Vygotsky'nin geliştirdiği kuramların büyük katkıları bulunmaktadır. Ülkemizde de Piaget ve Vygotsky'nin görüşlerinin giderek daha çok önemsendiği ve benimsendiği görülmektedir. Bunun güzel bir örneği, MEB'in yapılandırmacılık modelini seçerek okul sistemimize uyarlamaya çalışmasıdır (Yapıcı ve Leblecier, 2007).

Bilim ve teknolojinin ilerleyip gelişmesi hayatın her alanını etkilediği gibi eğitim ve öğretimi de etkisi altına almıştır. Değişen şartlarla beraber bireylerin ve toplumların ihtiyaç ve beklentileri değişmiş ve öğretim programları da bunun ışığında şekillenmeye başlamıştır. Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de öğretim programları ile ilgili değişiklikler yapılmış ve çağımıza uygun, toplumumuzun ve bireylerin ihtiyaçlarını karşılayacak öğretim programları hazırlanmıştır. Artık salt bilgiye ulaşmak bir anlam ifade etmemektedir. Bireyin bilgiye ulaştıktan sonra o bilgiyi geçmiş öğrenmeleriyle harmanlayarak yapılandırması ve hayatına adapte etmesi beklenmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı da bu durumu göz önüne alarak yapılandırmacı yaklaşımdan hareketle öğretim programlarımızda değişiklikler ve düzenlemeler yapmıştır. Yapılandırmacı yaklaşımı temel alan öğretim programı 2005 yılında uygulamaya konulmuştur. Daha sonraki yıllarda çeşitli düzenlemeler ve değişiklikler yapılarak program geliştirilmiştir. Öğretim programındaki son değişiklik 2018 yılında yapılmıştır.

2005 yılında hazırlanan 2006 yılında uygulamaya konulan Türkçe dersi öğretim programında da yapılandırmacılık temelde olmak üzere çoklu zekâ, tam öğrenme, iş birlikli öğrenme, teknoloji destekli öğrenme, etkinlik temelli öğrenme gibi çağdaş öğrenme yaklaşımları dikkate alınmıştır (Maden, 2012).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme öğretim sürecinin başında bireysel farklılıkları gözetir. Her öğrencinin aynı olmayacağı görüşünü benimser. Her bireyin fiziksel, bilişsel, ruhsal açıdan aynı olduğunu düşünerek öğretim gerçekleştirme davranışçı yaklaşıma özgüdür. Oysa yapılandırmacılık her bir bireyim ilgi, ihtiyaç ve yeterliliğine göre öğretim yapmayı doğru bulur.



Maden (2012), bireylerin aynı uyarıcılara farklı tepkiler verdiğini, farklı anlamlar çıkarabildiğini belirtir. Çünkü her bireyin ön öğrenmeleri, birikimleri, deneyimleri birbirinden farklıdır. Bununla birlikte cinsiyet, yaş, zekâ öğrenme stilleri de farklılık göstermektedir. Tüm bunlar bireylerin öğrenme süreçlerini etkilemektedir. Bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmak ve öğretim sürecini buna göre planlamak bir zorunluluk olarak görülmelidir.

Yapılandırmacılık temeline dayanan ilköğretim programı olan 2005 Türkçe Öğretim Programında da bireysel farklılıklar gözetilmiştir. Davranışçı yaklaşımın her öğrenciyi aynı kabul etmesi görüşünden uzaklaşmıştır. 2005 Türkçe Öğretim Programındaki kazanımlar ve etkinlikler bireysel farklılıklar dikkate alınarak düzenlenmiştir. Öğretmenlerin de programdaki kazanım ve etkinlikleri örnek alarak öğrencilerinin farklı özelliklerine göre etkinlikler ve uygulamalar hazırlaması beklenmektedir. Bu sayede her öğrenci, öğretim sürecine isteyerek katılacak, öğrenme ortamı zevkli hale gelecek ve daha kolay öğrenme gerçekleşecektir.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan öğretim programlarında bireysel farklılıklara vurgu yapıldığı görülmektedir. Gerek kılavuz kitaplar gerek etkinliklerin yer aldığı çalışma kitapları uygulayıcı olan öğretmen için birer örnek niteliğindedir. Türkçe öğretmeni sınıf düzeyini, öğrencilerinin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak yeni etkinlikler ve uygulamalar yapabilir. Yapılandırmacı yaklaşım temelli hazırlanan programlar bu anlamda esnektir. Maden de (2012) yeni öğretim programının, öğretmenlere yeni bir rol biçtiğini belirtir. Öğretmenin bilgi veren konumundan uzaklaşarak kazanımların beceriye dönüşmesini sağlayan bir rehber olması gerektiğini ve bunu yaparken de programı öğrencilerine göre esnetebileceğini görüşünü bildirir.

Farklı öğrenme özellikleri olan öğrenciler farklı yöntem ve araçlarla eğitilmeli ve değerlendirilmelidir. Bu yapılırken öğretmenlerin kendi öğretim stillerinden haberdar olmaları, belirlenen hedefe ulaşmada ve kaliteyi artırmada etkili olacaktır (Maden, 2012).

Çevredeki insanların önemi konusundaki vurgu, bazı eğitimcilerin homojen seviye gruplarının yararlı olup olmadığını sorgulamaya başlamasına neden olmuştur.

Yeteneklere göre gruplama yöntemi, farklı öğrenci yetenek ve fikirlerinin önemini göz ardı eden geleneksel bir yöntem olduğu için terk edildi (Arslan, 2007).

Davranışçı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretiminde ezber öğrenci için kaçınılmaz bir sonuçtu. Öğrenci pasif konumda kendisine verilen bilgileri dinledi. Bilişsel becerilerini kullanmadan, sorgulamadan elde ettiği bilgileri de içselleştiremediği için ezberlemek zorunda kalırdı. Ancak yapılandırmacı yaklaşımla birlikte eğitim sistemimizde ezberci anlayıştan uzaklaşılması gerektiği görüşü benimsenmiştir. Kerimoğlu (2010a), öğrencileri sorgulamaya iten, ezbercilikten uzaklaştıran yeni öğretim programının faydalı olduğu görüşünü savunmaktadır.

2005 yılından itibaren yayımlanan Türkçe öğretim programlarında öğretimin merkezine eskinin aksine öğrencinin getirildiği özellikle vurgulanmıştır. Bütün kazanım ve etkinlikler bu doğrultuda hazırlanmıştır. Öğrenme sürecine öğrencinin aktif şekilde katılmasını sağlayan etkinlik ve uygulamalara yer verilmiştir.

Yapılandırmacılıkla birlikte eğitim sisteminde öğretmeden ziyade öğrenme, bilgiyi yapılandırma, sonuç/üründen ziyade süreç, davranıştan ziyade beceri ve öğrenci özellikleri ön plana çıkmıştır. Yapılandırmacı eğitim sürecinde öğrenme, edilgen ve tek yönlü bir bilgi aktarımını değil, aktif ve çok yönlü bir etkileşimi gerektirir. (Maden, 2012).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretimi sürecinde öğrenci bilgilerini eski bilgileri ile ilişkilendirir ve yapılandırır. Karatay da (2010) bu süreci “bağ kurma, bütünleştirme” olarak adlandırır. Bilgi ezberlenmez, yığılmaz; analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel beceriler kullanılarak yapılandırılır.

Özbay’a göre (2006) ezbercilikten uzaklaşmak için tümevarım yöntemi kullanılmalıdır. Tümevarım yönteminin uygulanmasında öğrencilerin ilgisi, dikkati ve gözlem yeteneği ön plana çıkmaktadır. Öğretmen derse ilgi çekici bir giriş yapmalı ve öğrencilerine verdiği örnekler ile onları düşünmeye itmeli. Öğrencinin örneklerden yola çıkarak kurallara ulaşmasını sağlamalıdır. Bu yöntemin kullanılması ile çocuk bilgiyi ezberlemeye ihtiyaç duymaz, bilimsel ve analitik düşünme yeteneği gelişir.

2005 yılına kadar uygulanan davranışçı yaklaşım temelli dil bilgisi öğretiminde dil bilgisi, hem öğretmenler hem de öğrenciler için ayrı bir ders gibi algılanmaktaydı. Öğretmen, dil bilgisi dersini farklı bir dersmiş gibi işlemekteydi. Bu şekilde gerçekleştirilen öğretim sürecinde öğrenci, dil bilgisini diğer beceri alanlarıyla ilişkilendirememekteydi. Okuma ve yazma becerileri ile ilişkilendiremediği dil bilgisi kuralları soyut kalmakta ve öğrencinin dil bilgisini öğrenmesi güçleşmekteydi. 2005 yılında yayımlanan Türkçe Öğretim Programında, programın “okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma öğrenme alanları ile dil bilgisinden oluştuğu görülmektedir. Yapılandırmacı anlayışa göre hazırlanan Türkçe Öğretim Programları öğretim alanlarını bütün olarak düşünür ve ilişkilendirir.

Öğretmenlerin çoğu dil bilgisini ayrı bir ders gibi düşünmekte, Türkçe dersinin bütünlüğü içinde ona yer vermemektedir. Ders kitabı, defter, yazı tahtası dışında herhangi bir araç-gereci kullanmamakta ya da kullanamamaktadır. Konular genellikle anlatma metoduna göre işlenmekte, somuttan soyuta, bilinenen bilinmeyene gidilmemekte, dil bilgisi bir kurallar yığınıymış gibi hareket edilmekte, ezberci bir tutum izlenmekte, uygulamaya yer verilmemektedir (İşcan ve Kolukısa, 2005).

İşcan ve Koukısıa'ya göre (2005) çocukların dil kullanma başarısının artması için Türkçe dersi işlenirken dil bilgisi konularının diğer etkinliklerle birlikte verilmesi yerinde olacaktır. Ayrıca dil bilgisinin bu şekilde öğretilmesi soyut olan kuralların anlaşılmasını da kolaylaştıracaktır.

Dil bilgisi öğretiminde kuralların cümleden hareketle anlatılması, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini rahatça ifade etmelerinin yanı sıra okuma becerilerini de geliştirmelerini sağlayacaktır (İşcan ve Kolukısa, 2005).

Dil bilgisi öğretiminde başarısızlık nedeniyle dil iyi öğrenilememekte, konuşma ve yazmada eksiklikler ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle dil bilgisi öğretimini Türkçenin dört temel becerisinden olan okuma, dinleme, konuşma, yazma becerilerinden ayrı düşünmek ve planlamak büyük bir yanlış olacaktır (Özbay, 2006).

Dili etkili ve doğru kullanan bireyler, kendilerini ifade etmekte zorlanmazlar. Toplum önünde konuşurken ya da insanlarla iletişim kurarken dile hâkim oldukları için daha rahat olabilirler. Akkaya'ya göre (2011) dil bilgisi öğretimi, anlama ve anlatma becerilerini geliştirdiği için bireyin kendisini gerçekleştirmesinde de etkilidir.

Aytaş ve Çeçen'e göre (2010) diğer beceri alanlarıyla ilişkilendirilen dil bilgisi kuralları daha kolay fark edilir ve hatırlanması kolay olur. Ayrıca doğrudan bir etki sağlamasa da iyi bir dil bilgisi eğitiminin yazma becerisini geliştirdiği, öğrencinin yeni yapılarla özgün ürünle ortaya çıkarmasını sağlayacağı görüşünü bildirirler. Bu sebeple de Göçer ve Sayın da (2014) öğretimin bütüncül anlayışla yapılması gerektiğini savunur.

Dil bilgisiyle dil becerileri arasında doğrudan bir ilişki olmayabilir. Bu durum, dil bilgisinin önemsiz ya da gereksiz olduğunu göstermez. Dil becerilerinde dil bilgisi dışında bazı değişkenlerin de olduğu göz ardı edilmemelidir (Aytaş ve Çeçen, 2010).

Türkçe dersi okuma, anlama, dinleme, yazma becerileriyle birlikte bir bütündür. Dil bilgisi öğretimi de bu bütünün bir parçasıdır. Bu yüzden dil bilgisi öğretimi kesinlikle Türkçe dersi içinde ayrı bir dal olarak düşünülmemeli, diğer alanlar olan konuşma, yazma, dinleme, anlama ve görsel okuma becerileriyle birlikte ele alınmalıdır (Güven, 2013).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmış öğretim programı, dil bilgisinin diğer beceri alanlarından ayrıştırılmaması gerektiğini özellikle vurgular. Hem öğretmen hem öğrenci, dil bilgisini ayrı bir ders gibi görmemesi gerekmektedir. Bu sebeple de dil bilgisi öğretiminin metinler aracılığıyla yapılması uygundur. İşcan ve Kolukısa (2005), metinlerin, dilin işlevlerinin somut olarak görülebildiği birimler olarak düşünür. Öğrencilere dil zevkinin ve bilincinin kazandırılmasında metinlerin büyük önem taşıdığını belirtir. Öğrenciler, metinlerle yapılan dil bilgisi öğretimi ile hem dili diğer beceri alanlarıyla ilişkilendirerek daha kolay öğrenir hem de okuma sevgisi edinir. Bireylerin iyi birer okuyucu olmasını sağlamanın etkili yollarından biri de budur. Göçer ve Sayın (2014), birer sanat eseri olan edebi metinlerin

öğrencilerle buluşturulmasının bu konuda çok etkili olduğu görüşündedir. Edebi metinler ile dil bilgisi öğretimi yapmanın edebiyat ve hayatı bütünleştireceğini de belirtir.

Bir öğrencinin isim, zamir, sıfat, zarf gibi dil bilgisi öğelerini ezbere bilmesinin ona sağlayacağı hiçbir fayda yoktur. Önemli olan nokta, öğrencinin Türkçeyi doğru, güzel ve etkili bir şekilde kullanmayı alışkanlık haline getirmesi, okuduğu ya da dinlediği bir metinde işlenen fikir ve duyguyu anlayıp kavrayabilmesi ve ondan zevk alabilmesidir (Güven, 2013).

Öğretmen, öğrencinin dil bilgisi konularıyla ilgili öğrendiklerini kendi sözlü ve yazılı anlatımlarında kullanmalarını ve uygulamalarını sağlamalı, bunun için önerilerde bulunmalıdır. Bu sayede öğrenci dil bilgisi kurallarını daha sağlıklı bir şekilde öğrenecektir (Güven, 2013).

Öğretmen, öğrencinin dil bilgisi konularıyla ilgili öğrendiklerini kendi sözlü ve yazılı anlatımlarında kullanmalarını ve uygulamalarını sağlamalı, bunun için önerilerde bulunmalıdır. Bu sayede öğrenci dil bilgisi kurallarını daha sağlıklı bir şekilde öğrenecektir (Güven, 2013).

Dil bilgisiyle ilgili kazanımların değerlendirilmesinde, kuralların metin veya cümle bütünlüğü ve bağlamı içerisinde ele alınması, diğer becerileri desteklemesi açısından oldukça önemlidir (Türkçe Öğretim Programı, 2005).

Güneş (2007) dil bilgisinin amaç değil araç olduğunu vurgular. Bu nedenle de öğretimin etkinlikler ve metinler üzerinden gerçekleştirilmesi gerektiği görüşünü ortaya koyar.

Metin, dille farklı düzeylerde iletişim kurma ve dili somutlaştırma aracıdır. Dil seslerden, metin ise harf, hece, kelime, cümle ve paragraftan oluşmaktadır. Harften paragrafa kadar dil öğelerinin her biri metnin anlam bütünlüğüne hizmet etmekte, metnin tamamıyla birlikte bir anlam ve değer kazanmaktadır. Bu nedenle cümlelerde daha çok biçimsel, metinlerde ise anlamsal nitelik öne çıkmaktadır (Güneş, 2013b).

Dilin kuralları kendi içinden çıkmıştır. Dil bilgisi öğretiminde dilin uygulama sahası olan metinlerden hareket edilmesiyle dil kurallarının ortaya çıkış sistematğine uygun bir yaklaşımla öğretim yapılması sağlanmış olur (Çeçen ve Aytaş, 2008).

Dil öğretim sürecinin en temel kaynakları metinler olmalıdır. Metinler aracılığıyla yapılan dil bilgisi öğretimi bilgileri somutlaştırdığından kalıcı ve etkili bir öğrenme gerçekleşmesini sağlamaktadır. Öğrenci, kazanması beklenen dil bilgisi kuralının uygulamasını metin içerisinde gördüğünde soyut olan kural kolaylıkla somutlaştırılmış olur ( Aytaş ve Çeçen, 2010; Güneş, 2013b; Göçer ve Sayın 2014).

Dil bilgisi öğretiminde metinlerin kullanılması faydalıdır. Ancak öğretimin gerçekleştirileceği metinler de büyük önem taşımaktadır. Amaç sadece dil bilgisi öğretimi yapmak değil öğrencinin edebi zevk kazanmasını da sağlamaktır. Dolayısıyla dil bilgisi öğretimi için seçilecek metinler titizlikle belirlenmelidir. Göçer ve Sayın da (2014) metinlerin sadece edebilik açısından ele alınmaması gerektiğini vurgular. Metin edebi açıdan ne kadar başarılı olursa olsun verilmek istenen dil bilgisi kazanımlarını yeterince örnekleyemiyorsa öğretim sürecinin etkili olmasını sağlayamaz.

Göçer ve Sayın (2014), tematik metinlerin, ana metinle tanıtılan kuralları pekiştirmesi bakımından öğretim süreci açısından önemli olduğu görüşündedir. Tematik metinlerde değişik örneklere ve istisnalara yer verilmesi gerektiğini de vurgular. Böylece öğretimde kalıcılıktan söz etmek mümkün olacaktır. Tekerleme, masal, bilmece gibi öğrencilerin sevdiği ve kolay akılda kalan metinler tematik metinler olarak seçilebilir.

Güneş (2013b), metinlerin geleneksel yaklaşım ile gerçekleştirilen dil bilgisi öğretim süreçlerinde de kullanıldığını belirtir. Ancak bu durumun gerçek anlamda uygulamalı ve teorik araştırmalara dayanmadığı görüşündedir. Metinlerin kültürü yansıtmaları, dil öğretiminde bir role sahip olmaları bakımından örnek metinler olarak alındığını belirtir.

Göçer ve Sayın (2014), kılavuz kitapların incelenmesi sonucunda dil bilgisi konularının metinlerden bağımsız olduğu görüşünü belirtmişlerdir. Bu durumda öğrenci ve öğretmen için dil bilgisinin ayrı bir ders olarak algılanmasına sebep

olduğu görüşündedirler. Bu durumun sonucu olarak öğretmen dil bilgisi için ayrı bir ders saati ayırır ve bilgiyi kendisi vererek öğrenciyi pasif duruma iter. Uygulamanın bu şekilde olması ise yapılandırmacı yaklaşım ile kesinlikle uyuşmamaktadır.

Metne dayalı dil bilgisi öğretiminde sezdirme esas alınır. Öğrencinin yanlış bir kullanımla karşılaşmaması için kullanılacak metinlerin dilin kusursuz işlendiği metinler olmasına dikkat edilmelidir (Çeçen ve Aytaş, 2008).

Güven'e göre (2013) metin aracılığıyla dil bilgisinde istenilen kazanımlar fark ettirildikten sonra örnekler tahtaya yazılmalı, sezdirme tekniği ile öğrencilere konular kavratılmalı ve konu ile ilgili tanım ve bilgilere öğrencinin kendisinin ulaşması sağlanmalıdır.

Metne dayalı dil bilgisi öğretimi demek etkinliklerde sadece sınırlı şekilde metne yer vermek değildir. Metin bir bütündür ve dil bilgisi öğretimi bu bütünlük içinde gerçekleştirilmelidir. Çeçen ve Aytaş'a göre (2008) metni incelemek için birtakım cümlelerin metinden çıkarılarak bağlamdan ayrı düşünülmesinin hiçbir yararı yoktur, bu durum farklı bir metin üzerinde dil bilgisi incelemesi yapmaktan farksızdır.

Yapılandırmacı yaklaşım temelli dil bilgisi öğretiminde öğrencinin yeni bilgileri edinebilmesi için ön bilgilere ihtiyacı vardır. Bu amaçla öğrencilerin ön bilgilerinin harekete geçirilmesi öğretim süreci için çok önemlidir. Öğretmenler bu konuda öğrencilere rehberlik etmeli ve öğrencilerini araştırmaya yönlendirmelidir. Öz'e göre (2006) derse hazırlığın en önemli aşamalarından biri de amacın doğru belirlenmesidir. Öğretmen, öğretim için rehberlik etmeye başlamadan önce doğru sorularla öğrencilerinin zihnini harekete geçirmeli ve öğrencilerin hedeflerini belirlemelerini sağlamalıdır görüşündedir.

Öğretmen verdiği araştırma konularında bir rehber olmalıdır. Öğretmen ne zaman, hangi konularda, hangi başvurma kaynaklarından, nasıl yararlanılacağını öğrencilere öğretmelidir (Özbay, 2006: 169).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının etkin bir biçimde uygulanabilmesi için etkinlikler işlenirken hazırlık çalışmalarının yeterince yapılması gibi çeşitli hususların dikkate alınması gerekmektedir (Arslan, 2009).

Arslan'a göre (2007) yapılandırmacılık anlamlandırma ve deneyim ile ilişkilidir. Bireyler, öğrendikleri bilgileri ön bilgileri ve deneyimleri ile bütünleştirerek bilgiyi yapılandırır. Eski bilgiler ile yeni bilgileri yapılandıran öğrenci ezberlemeye ihtiyaç duymayacak ve ezberci anlayıştan uzaklaşacaktır.

Yapılandırmacı yaklaşımın öğretim sürecinde değiştirdiği en önemli şeylerden biri de öğretmen ve öğrencinin konumlarıdır. Geleneksel yöntemlerle işlenen derslerde öğrenci pasifken yapılandırmacı yaklaşım temelli öğretim sürecinde aktif olan öğrencidir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan Türkçe Öğretim Programı, öğretim sorumluluğunu öğrenciye vermiştir. Programdaki etkinlikler ve uygulamalar da buna göre hazırlanmıştır. Türkçe Öğretim Programı'na göre (2005) öğretmenin öğrenciye rehberlik etmesi gerektiğini ve öğrencinin öğrenme motivasyonunu artırmalı ve desteklemelidir. Öğretmen ve öğrencinin sağlıklı iletişim kurması bu noktada büyük önem taşımaktadır.

Öğrenen, kendi öğrenmesinden sorumlu birisi olarak, öğretme-öğrenme sürecinin pasif bir alıcısı değil, aktif bir ögesi konumundadır (Akpınar, 2010).

Aktif öğrenme için öğrencilere soru sorma, ilgi ve merak uyandırma, sorgulama, düşünme, sorun çözme, kavramları açıklama gibi etkinlikler yapılır. Öğrencinin ön bilgileri harekete geçirilerek ve zihni aktifleştirilerek öğrenmesi sağlanır (Güneş, 2013a).

Konular kavratılırken mümkün olduğunca öğrenci aktif tutulmalı, farklılık ve benzerliklerin öğrencilerce bulunması sağlanmalıdır. Öğretmen bu süreçte sadece yol gösterici bir rol üstlenmeli, kendi amaçları doğrultusunda öğrencileri bilinçli olarak yönlendirmelidir (Güven, 2013).

Öğrenciyi merkeze alan yaklaşımlar çoklu zeka kuramı, işbirlikçi öğrenme, yapılandırmacılık, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme ve aktif öğrenmedir (Mentiş Taş, 2005).



Konular kavratılırken mümkün olduğunca öğrenci aktif tutulmalı, farklılık ve benzerliklerin öğrencilerce bulunması sağlanmalıdır. Öğretmen bu süreçte sadece yol gösterici bir rol üstlenmeli, kendi amaçları doğrultusunda öğrencileri bilinçli olarak yönlendirmelidir (Güven, 2013).

Millî Eğitim Bakanlığı öğretim programında örnek teşkil etmesi için etkinlikler yayımlamıştır. Öğretmen bu etkinlikleri kendi öğrencilerinin hazırbulunuşluklarına, bireysel farklılıklarına, ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenleyebilir. Çünkü yapılandırmacı yaklaşım esnek bir öğretim yapma imkânı sağlar. Hatta bu etkinliklerden öğrencilerin de hazırlaması beklenmektedir. Öğrencilerin etkinlik hazırlama sürecinde bile aktif yer alması yaparak, yaşayarak öğrenme gerçekleşmesini sağlayarak kalıcı öğrenme sağlamaktadır.

Arslan (2009), öğrencinin aktif durumda olmasının üst düzey becerilerin kullanılmasını sağlayacağını düşünür. Öğrenci yorumlar, analiz ve değerlendirme yapar ve böylece istenilen kalıcı öğrenme gerçekleştirilir.

İstenilen düzeyde başarılı bir öğretim süreci için kilit noktalardan biri de öğretmenlerin yeterliliğidir. Davranışçı yaklaşımda aktif olan öğretmen olsa da yapılandırmacı yaklaşıma göre öğretim sürecinde de kilit noktadadır. Öğretmen psikolojik, öz yeterlilik, zekâ, sosyokültürel düzeyler bakımından ne kadar iyiye öğrencisine o derece iyi bir rehberlik yapabilir. Bundan yola çıkarak eğitim fakültelerinde yetiştirilen öğretmenlerin eğitim ve öğretiminin çok önemli olduğu sonucuna ulaşmak mümkündür.

Güven (2013), iyi öğrenciler yetiştirebilmek için iyi öğretmenler yetiştirilmesi gerektiği görüşündedir. Bundan hareketle eğitim fakültelerindeki öğretim yöntem ve tekniklerinin de gözden geçirilip düzenlenmesi gerektiğini belirtir. Eğitim alanındaki gelişmeler öğretmenlerin yetiştirdiği eğitim fakültelerindeki öğretim süreçlerine ve yöntem tekniklerine yansırsa daha donanımlı öğretmenler yetişir.

Mentiş Taş'a göre (2005) aktif öğrenmeyi kendi öğretim sürecinde deneyimlemelidir. Aktif öğrenme ile yetiştirilmeyen öğretmenlerin mesleğe başladıklarında aktif öğrenmeyi kullanmalarının iyimserlik olacağı görüşündedir.

Öğretmenlerin yapılandırmacılığa ilişkin tutum ve algılamaları; yapılandırmacı paradigmanın başarıya ulaşp ulaşmamasında belirleyici bir rol oynayacak gibi görünmektedir (Yapıcı ve Leblebicier, 2007).

Öğretmenlerin, öğrencilerine yeterli düzeyde rehberlik edebilmeleri için öğretim hayatlarını hiç sona erdirmemeleri gerekir. Bir öğretmen kendini geliştirip donanımlı bir öğretmen olabilmek için ömür boyu öğrenci kalmalıdır. Yeni yaklaşımları, alanı ile ilgili yenilik ve değişimleri takip etmeli ve bunu mesleğine yansıtmalıdır.

Türkçe öğretmenleri, dil bilgisi öğretiminin amaçlarını iyice özümsemeli ve derslerinde bu amaçlar çerçevesinde ve özellikle yapılandırıcı dil öğretim yaklaşımını temel alarak hareket etmelidirler. Çünkü dünyadaki son gelişmeler eğitim alanında geleneksel yaklaşımların yerine yapılandırıcı dil öğretim yaklaşımının tercih edildiğini göstermektedir (Dolunay, 2010).

Dönem başlarında yapılan zümre çalışmaları da önemli bir sorun olarak dikkati çekmektedir. Yeni yöntem, teknik ve yaklaşımları konuşup tartışabilecekleri zümre çalışmalarına öğretmenlerce ya gidilmemekte, ya da formalite icabı gidilmekte, bir önceki tutanağın aynısı yazıya aktarılarak bu zümre toplantıları sonlandırılmakta, bu toplantılardan istenilen verim alınamamaktadır (Özby, 2006).

Özby'a göre (2006) öğretmenlerin lisans eğitimleri düzenlenmedikçe ve öğretmenler lisans eğitimlerinin etkisinden çıkıp kendini geliştirmedikçe nitelikli ve bilimsel bir öğretim sürecinden bahsedilemez. Öğretmenler lisans döneminde öğrendikleri bilgiler ile okul müfredatı arasında kaldığı sürece de bu sorunun devam edeceğini belirtir. Çünkü çelişkiler net ve doğru bir öğretim süreci sağlamasına engel olacaktır.

Türkçe öğretmenleri diğer öğretmenler gibi öğrenciler için bir rol modelidir. Dil bilgisi öğretimini başarılı şekilde sürdürmek isteyen bir Türkçe öğretmenin dil bilincine sahip olması gerekir. Öğretmen hem yazarken hem konuşurken dili etkili, doğru ve güzel kullanarak öğrencilerine örnek olmalıdır. Dolunay'a göre (2010) Türkçe öğretmenleri, dil bilgisi öğretiminin amaçlarını iyi anlamalı ve süreci bu doğrultuda şekillendirmelidir

Dil bilgisi bir kurallar bütünüdür. Dolayısıyla soyut kavramlardan oluşmaktadır. Öğrenciler, yapılandırmacı yaklaşım ile geleneksel yaklaşıma göre dil bilgisini daha kolay öğrense de öğrenciye bilgi yüklemesi yapılması yanlıştır. Türkçe Öğretim Programı bu konuda esnekler. Öğretmenler, öğrencilere ihtiyaçları doğrultusunda bilgi edinmeleri konusunda rehberlik etmelidir.

Bilgi, beceri ve yeterlilikler bilimsel bilgiyi merkeze alarak değil, öğrencinin aktif olduğu etkinlikler yolu ile gerçekleştirilmektedir. Bu nedenle de, programdaki bilgi yükü azaltılarak, öğrencinin bilişsel ve duyuşsal yaş özelliklerine uygun hale getirilmektedir (Yapıcı ve Leblebicier, 2007).

Dil bilgisi derslerinde öğretilecek konuların seçimi çok önemlidir. Öğrenciye gereğinden fazla konu yüklemesi yapılması, örneğin ilk ve orta dereceli okullarda dil bilgisi konularının ayrıntılı bir şekilde öğretilmesini öğrenciye yarardan çok zarar vermektedir. Bu nedenle dil bilgisi programı yapılırken gözetilecek en önemli ilke, en çok kullanılan kurala en fazla yer verilmesi durumudur (Demirel, 2000).

Programda, Türkçenin kuralları ile ilgili kazanımlar, öğrencilerin düzeylerine uygun olarak ve aşamalı bir biçimde verilmiştir. Dil bilgisinde kolaydan zora ilerleyen bir sıra izlenmiş olup konuların birbiriyle olan ilişkileri gözetilmiştir (Türkçe Öğretim Programı, 2005).

Öğrenme sürecindeki başarıda etkili ve istenilen öğretmen özellikleri öğretme stillerine göre değişiklik gösterebilmektedir. Uzman öğretme stiline sahip bir öğretmen temsilci öğretme stiline baskın olduğu bir öğretmenden daha farklı öğretmen özelliklerine sahip olabilir veya aynı özellikleri farklı davranışlarla yansıtabilir. Bu bakımdan öğretme stilleri sınıf ortamında öğretmenlik mesleğinin icrasında ve öğrenme sürecinin başarılı olmasında dikkate alınması gereken bir unsurdur (Maden, 2012).

Maden (2012) ayrıca öğretmenlerin farklı özelliklere ihtiyaçları olan öğrencilerine göre öğretme stillerini ve materyallerini zenginleştirmelidirler. Öğretmenlerin farklı öğretme stillerini materyallerle zenginleştirmesi öğrencilerin edinmesi istenen bilgi becerilerin kalıcı olarak edinmesine yardımcı olacaktır.

İlköğretim ikinci kademedeki iyi bir yöntemle öğretilen dil bilgisi dersinde, öğretmen kural söylememeli, birçok örnekten yararlanarak, çocukların gözleri önünde kuralların oluşum tarzını açıklamalıdır. Kural, bir başlangıç olarak değil, bir sonuç olarak öğretilmelidir. Aslında bu konuda uygun olan yöntem; kuralı çocuğa kendi kendine bulduran, örneklerden çıkartan yöntemdir (İşcan ve Kolukısa, 2005). Öğrencinin dil bilgisi kurallarının tanımını ezberden söylemesi, öğrenme gerçekleştiği anlamına gelmez. Öğrenci metnin bağlamından yola çıkarak örnekleri bulabilmeli ve buradan yola çıkarak kurala ulaşmalıdır. Bu öğrencinin edindiği bilgiyi kullanmasını sağlayacaktır.

Dil bilgisi öğretiminin Türkçe öğretiminde ne kadar önemli olduğu, su götürmez bir gerçektir. Dil bilgisi, bir kurallar yığını olarak görülmemelidir. Her bir kuralın anlamaya, konuşmaya, okumaya, anlatıma katkısı sezdirilmeli, kurallar soyut olmaktan çıkarılıp somutlaştırılmalıdır. Kuralların öğretiminde daima onları doğuran mantık açıklanmalıdır (İşcan ve Kolukısa, 2005). Ayrıca öğrencilerin bildiklerinden yola çıkılarak yeni bilgiler edinmesini sağlamak gereklidir. Öğrenci, eski bilgileri ile bağlantı kurarak edindiği yeni bilgileri daha kolay ve kalıcı şekilde öğrenebilir.

İşcan (2007), etkinliklerin somutlaştırılması ve öğrencilerin zihinsel ve psiko-sosyal gelişim düzeylerine uygun olarak kavratılmasını görüşünü savunur ve bu uygulamalar sonucu öğrencinin öğrenmeyi de öğreneceğini belirtir.

İşlevsel dil bilgisi, gerek anlambirimlerin gerek biçimbirimlerin, gerekse sesbirimlerin anlamsal değerlerine inerek dildeki fonksiyonlarını belirler. Bundan dolayı dil öğretiminde dil bilgisinin işlevsel yönünü ön plana çıkaran metotların kullanılması, özellikle Türkçe dil bilgisi öğretiminde sağlıklı ve kalıcı sonuçlara ulaşmamızı sağlayacaktır (İşcan, 2007).

Dilbilgisi konuları, dilin kurallarını ve yapısal özelliklerini içerdiğinden soyut konulardır. Soyut konuların öğrenciler tarafından kolayca anlaşılmasına yardımcı olacak en önemli araç ise etkinliklerdir. Etkinlikler yoluyla öğrenciler dil bilgisi konularını daha kolay anlayacak ve konuların işleniş sürecine etkin olarak katılabileceklerdir (Eroğlu ve Sarar Kuzu, 2014).

Yapılandırmacı yaklaşımın öğrenci için sağladığı en büyük faydalardan biri de edinilen bilgiyi hayatla ilişkilendirebilmesidir. Birey, ilgisi ve ihtiyacı doğrultusunda bilgi edinir ve bunu hayatta kullanabilirse o bilgi kalıcı hale gelmiş demektir.

Eğitimin her alanında kalıcılığı sağlamanın yolu kişinin öğrendiklerini günlük hayatla ilişkilendirebilmesidir. Dil bilgisi öğretiminde de başarıya ulaşabilmek için, öğrencilere öğrendikleri konuyu günlük hayatla ilişkilendirmeleri sağlanmalı, bu konuda onlara yardımcı olunmalıdır (Güven, 2013).

Öğrenme-öğretme sürecinde, öğrencilerin etkinliklere istekle katılmaları, ilgi ve dikkatlerini canlı tutmaları, kendilerini tarafsız gözle değerlendirebilmeleri ancak öğrendiklerini hayata aktarabilmeleriyle mümkün olacaktır. Bu nedenle bütün öğretim süreçlerinin hayata dönük olması amaçlanmış, değerlendirmede tutum ve davranışlardaki gelişmeler de dikkate alınmıştır (Türkçe Öğretim Programı, 2005).

Öğretim sürecinde, öğretmen ve öğrenci kadar veli de önemli sorumluluklar taşımaktadır. Geleneksel anlayışa göre yapılan öğretim sürecinde öğretmen aktif olduğu için tüm sorumluluk öğretmendeydi. Veli, öğretim sürecine katılmamaktaydı. Ancak yapılandırmacı yaklaşım ile birlikte öğrenme sorumluluğu öğrenciye verilmiştir. Öğrencinin bu süreci yönetmesinde rehberlik etmede öğretmen kadar veli de sorumluluk sahibidir. Yeni öğretim programları ile velilere de öğretim sürecinde rol biçilmiştir.

Velilerin, çocuklarının okul dışı etkinliklerine uygun bir şekilde (şekillendirici değil, kolaylaştırıcı) katılması, onların kendi anlamlarını oluşturmalarını (öğrenmelerini) olumlu yönde etkiler. Dolayısıyla yapılandırmacı sınıflarda öğrenci performansını artırmak için, paydaşlardan birisi olan öğrenci velisinin, okul yöneticisi ve öğretmenle işbirliği halinde bu sürece katılması çok önemlidir (Akpınar, 2010).

Eğitimin her alanında kalıcılığı sağlamanın yolu kişinin öğrendiklerini günlük hayatla ilişkilendirebilmesidir. Dil bilgisi öğretiminde de başarıya ulaşabilmek için, öğrencilere öğrendikleri konuyu günlük hayatla ilişkilendirmeleri sağlanmalı, bu konuda onlara yardımcı olunmalıdır (Güven, 2013). Öğrencinin hayatı okulla sınırlı

olmadığından bilgiyi hayatta ilişkilendirme ve hayatta kullanma becerilerini sağlamasında veliler de yardımcı olmalıdır.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretiminde bireyin bilgiyi edinmesi yeterli görülmez. Birey, bilgiyi önceki bilgi ve deneyimleri ile bütünleştirerek içselleştirmelidir. Ancak bu şekilde kalıcı öğrenme gerçekleştirilebilir.

Dil becerileri bir bütünlük ve devamlılık gösterdiğinden, öğretmen öğrencilerin aileleriyle iş birliği içinde olmalı, okul dışında da bu becerilerin geliştirilmesini sağlayıcı etkinlikler düzenlemelidir (Türkçe Öğretim Programı, 2005).

Günümüzde dil bilgisi üzerine yazılan pek çok eserde yazarlar, bilimsel bir duyarlılıkla hareket etmemekte, dil bilgisi konularından bazıları hakkında sağlıklı bilgiler ortaya koyamamaktadır. Bu yüzden öğretmen, dil bilgisi konularından ihtilafli olanları verirken bilimsel bir duyarlılıkla hareket etmeli, mevcut kitaplardaki eksiklikleri ve yanlışlıkları dikkate alarak davranmalıdır (Güven, 2013).

İlköğretim okullarında dil bilgisi öğretimi, öğrencilerin ana dillerini etkili ve güzel bir şekilde kullanmayı öğrenip anlama ve anlatma becerilerini kazanarak birbirleriyle ve içinde yaşadıkları çevreyle iletişim kurmalarını amaçlar. Başka bir ifadeyle dil bilgisi öğretimi öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde yardımcı ve destekleyici bir alan olarak değerlendirilebilir (Dolunay, 2010).

Öğrenmeyle ilgili yapılan araştırma ve gözlemlerde, uygulamayla edinilen bilgi ve becerilerin daha kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum dil öğretiminde daha somut olarak gözlenebilir. Bütün öğrenme etkinliklerinde olduğu gibi Türkçe dersinde de öğrenciyi etkin hâle getirmek, öğretim sürecinde öğretmeni rehber kılmak çağdaş eğitimin geldiği önemli bir noktadır. Öğretmen, bu süreç içinde öğrencileri deneyerek öğrenmeye, muhakeme gücünü geliştirmeye ve iş birliğine özendirilmeli; öğrencinin birikim, düzey ve ilgilerini dikkate alan, öğrenme etkinliklerine isteyerek katıldığı bir ortam sağlamalıdır (Türkçe Öğretim Programı, 2005).

Dil bilgisi konuları anlatılırken kullanılan öğrenme ortamı, öğrencilere beceri kazandıracak nitelikte olmalıdır. Konular anlatılırken bilgisayar, yansıtıcı, tepegöz, cd, kasetçalar ve benzeri teknolojik araç-gereçlerden yararlanılmalıdır. Çünkü birden fazla duyu organına hitap eden eğitim, daha kalıcı ve daha anlaşılır olacaktır (Güven, 2013).

Kerimoğlu (2016) etkinlikler yoluyla dil bilgisi öğretimi konusunda yeterince kaynak bulunmadığını belirtir. Ayrıca yapılandırmacılığın dil bilgisi öğretiminde eksik kısımları olduğu ve bu eksikliklerin öğretmenleri yapılandırmacılığa ittiği görüşündedir.

Kaliteli bir dil bilgisi öğretimi için öğretmenin yeterli ve nitelikli rehberliği, öğrencinin gayretinin yanı sıra öğrenme ortamı da büyük önem taşımaktadır. Bu anlamda okulların ve sınıfların fiziksel yeterlilikleri de öğrenme sürecinde etkilidir. Maden'e göre (2012) okul, sınıf, program, materyal vb. etkenler öğretmen ve öğrenciye göre şekillenmelidir. Öğrenme ortamı, öğrencilere beceri kazandıracak nitelikte olmalıdır.

Dil bilgisi öğretiminde öğrencilerin öğrendiklerini alışkanlık haline getirmelerini sağlamak için onlara çalışma kâğıtları verilmeli ve bunlar öğretmenlerce takip edilmelidir (Güven, 2013).

Öğretimin istenen biçimde etkili ve verimli gerçekleşebilmesi için öğretmen tek başına yeterli değildir. Bu süreci destekleyecek kaliteli materyaller çok büyük önem taşımaktadır. Sadece ders kitabı ile gerçekleştirilen öğretim sürecinden verim beklemek büyük hata olacaktır.

Ana dili becerilerini destekleyen dil bilgisi öğretiminde de konular işlenirken sınıfa önceden tasarlanmış birçok araç ve gereç getirilmesi öğretimin daha etkileşimli olmasını sağlayabilir (Akkaya, 2011).

Derslerde konularla ilgili farklı uygulama örneklerinin yer aldığı çalışma kâğıtlarının kullanılması ve konuların görsel materyallerle desteklenmesi öğrenimi kolaylaştıracaktır (Türkçe Öğretim Programı, 2005).

İşcan ve Kolukısa (2005), sınıflardaki araç gereçlerin bolluğunun tek başına yeterli olmadığını söyler. Öğretmenlerin bu araç gereçleri yerinde ve etkili kullanabilmesi için hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi gerektiği görüşündedir.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretim sürecinde öğrencinin bütün duyularına hitap etmek önemlidir. Bu amaçla da derste kullanılacak materyaller tüm duyu organlarına hitap edecek şekilde seçilmelidir. Görsel öğelerin öğrencilerin dikkatini çektiği ortadadır. Bilgiyi somutlaştırmak ve kalıcı hale getirmek için görsel öğelerden yararlanmak yerinde olacaktır. Türkçe Öğretim Programı, görsel okuma ile ilgili kazanımlar da içermektedir. Akkaya (2011), karikatür gibi hem mizahi hem görsel öğelerin kullanılmasının öğretim sürecini olumlu etkileyeceği görüşündedir.

Türkçenin diğer beceri alanlarında olduğu gibi dil bilgisi öğretimi alanında da görsel öğeler ve materyaller önemli yer tutmaktadır. Tablolar, resimler, fotoğraflar, karikatürler aracılığıyla öğrencinin ilgisi çekilerek görsel okuma sayesinde istenilen bilgiye ulaşması sağlanabilir. Tüm bu görsel materyaller aracılığıyla soyut olan dil bilgisi kurallarının somutlaştırılması mutlaka ki öğrenmenin daha kolay ve kalıcı olmasını sağlayacaktır. Zira bu materyaller görsel zekâyâ da hitap ettikleri için öğrenci açısından oldukça faydalıdır.

Özbay (2006), derste kullanılan araç gereçlerin öğretme ve öğrenme sürecinin yardımcısı olduğunu söyler. Kullanılan materyallerin çeşitli olması, hem görsel hem işitsel materyaller seçilmesi öğretim sürecini zenginleştirecektir. Bu amaçla hem görsel hem işitsel materyallere (televizyon, akıllı tahta, teyp, bilgisayar; ders kitabı, sözlük, karikatür vb.) yer verilmelidir.

Öğrencilerin de materyal hazırlaması sağlanabilir. Böylece öğrenci hem aktif olarak süreçte yer alacak hem bilgilerini kullanmaya olanak bulacak, hem de yaratıcılığını kullanacaktır. Arslan da (2009) öğretmenin materyal yapım sürecini planlama ve materyali kullanma aşamalarında öğrencilerle birlikte hareket etmesi gerektiğini söyler.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre Türkçe derslerinde bilginin yapılandırılabilmesi ve hedeflenen becerilerin kazandırılabilmesi için eğitim



teknolojileri ve materyallerinden yeterince faydalanılması gerektiği araştırmalarla ortaya konmuştur (Arslan, 2009).

Teknoloji hayatın vazgeçilmez bir parçasıdır. Öğretim sürecinde de mutlaka teknolojik imkânlardan yararlanmak gerekir. Güven'e göre (2013) tepegöz, bilgisayar, kasetçalar gibi araçlardan yararlanarak öğretim yapılmasının öğretimi anlaşılması kolay ve kalıcı hale getireceği görüşündedir.

Dil bilgisi öğretiminde öğrencilerin öğrendiklerini alışkanlık haline getirmelerini sağlamak için onlara çalışma kâğıtları verilmeli ve bunlar öğretmenlerce takip edilmelidir (Güven, 2013).

Türkiye'deki tüm bölgelerdeki okulların eşit koşullara sahip olmadığı ortadadır. Her öğrencinin öğretim sürecinde eşit imkânlara sahip olması açısından Bakanlığa görev düşmektedir. Arslan'a göre de (2009) Millî Eğitim Bakanlığının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının uygulanmasında önemli etkiye sahip olan eğitim materyalleri ile ilgili eksiklikleri tespit etmesi ve okullarda ihtiyaç duyulan materyalleri temin etmesi gerekmektedir.

Ders kitapları, Türkçe öğretmenlerinin en temel materyalidir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretiminin başarıyla gerçekleşmesi için ders kitaplarının yaklaşıma uygun şekilde titizlikle hazırlanması gerekmektedir. Eroğlu ve Sarar (2014) öğretim sürecinde materyallerin önemli olduğu görüşündedir. Ancak öğretmenin en önemli materyali, ders kitaplarıdır. Ders kitaplarının öğrencilerin bilişsel becerilerini harekete geçirerek kalıcı öğrenme gerçekleştirmesini sağlayacağını belirtir.

Dil bilgisi soru ve etkinliklerinin öğrencilerin; uygulama, analiz, sentez yapma, değerlendirme becerilerini ortaya koyacak nitelikte olması ve aynı zamanda Türkçe öğretim programında yer alan kazanımlara uygun olarak hazırlanması dil bilgisi öğretimi açısından büyük önem taşımaktadır (Eroğlu ve Sarar Kuzu, 2014).

Eroğlu ve Sarar Kuzu (2014), dil bilgisi öğretiminde öğretmen, yalnızca çalışma kitaplarındaki etkinliklerle yetinmemeli; öğretmen kılavuz kitaplarındaki ek etkinlikleri kullanmalı; yeri geldiğinde üst düzey bilişsel seviyelere hitap edecek

farklı etkinlikler düzenlemelidir, diyerek materyal zenginliğinin öğretimdeki önemini vurgulamışlardır.

Öğretimin en önemli aşamalarından biri de ölçme ve değerlendirmedir. Bireyin öğretim sürecini ne ölçüde verimli geçirdiği ve belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşamadığı ölçme ve değerlendirme ile belirlenir. Dolunay (2010), ölçme ve değerlendirmenin hem öğretmenler hem öğrenciler için önemli olduğunu belirtir. Öğrenciler açısından öğrenmenin kalıcı olup olmadığını, bilgilerin uygulanıp uygulanmadığını belirlerken öğretmenler açısından da öğretim sürecindeki başarısını ortaya koyarak öğretmenlerin kendilerini değerlendirmesine olanak sağlar.

2018 yılında yayımlanan Türkçe Öğretim Programı, bireysel farklılıkları öğretim sürecinin her aşamasında olduğu gibi ölçme ve değerlendirme aşamasında da temele almıştır. Ölçme ve değerlendirme sürecinin standart olamayacağını belirtir. Bu nedenle de program, ölçme ve değerlendirmenin çeşitlendirilmesi ve esnek olması gerektiğini belirtir.

Gelbal ve Keleşoğlu'na göre (2007) yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında ölçme ve değerlendirme sadece öğrenmenin başında, belirli zamanlarda ve sonunda sözlü ve yazılı yoklamalarla değil, öğrenme süreci boyunca çok ve çeşitli ölçme araçlarıyla yapılır.

Öğretmenler; performans ödevleri, gözlem, öz değerlendirme, görüşme, dereceli puanlama anahtarı vb. araçları kullanarak öğrencilerin bilgiyi nasıl yapılandırıldığını ve üst zihinsel becerilerini ne kadar geliştirdiklerini öğrenim süreci içinde değerlendirirler (Öz, 2006).

Türkçe derslerinde sadece sonuç değerlendirmeye yönelik ölçme-değerlendirme yöntemlerinin kullanılması hedeflenen kazanımların gerçekleştirilememesi sonucunu ortaya çıkaracaktır. Bir başka ifadeyle Türkçe derslerinde hedeflenen davranışların gerçekleştirilmesi, süreç değerlendirme yöntemleriyle ilişkilidir (Arslan, 2009).

Yapılandırmacılığa dayalı bir programın pragmatik felsefeyi temel alması ve belirtilen özelliklerine sahip olması beklenmektedir. Yapılandırmacı öğrenmeye

dayalı olan programın hedef, içerik, eğitim durumları ile ölçme ve değerlendirme boyutlarının belirli niteliklere sahip olmaları söz konusudur (Arsal, 2014).

Yapılandırmacı yaklaşımın temele alınması ile ölçme ve değerlendirmede de büyük değişiklikler meydana gelmiştir. Geleneksel yöntemlerle yapılan öğretimde önemli olan öğrencinin öğretim süreci sonucunda koyduğu üründür. Ancak değişikliklerle birlikte ürünün yanında süreç de ölçme ve değerlendirmeye dâhil edilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı, yayımladığı Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda (2006) Türkçe dersinde uygulanan sistem, çoklu bir değerlendirme sistemidir. Değerlendirme sürecine öğretmen ve öğrenci birlikte katılmaktadır. Değerlendirme sürecinde öğrenci başarısının değerlendirilmesinde birkaç yöntemin bir arada kullanılması da yararlı olacaktır. Burada öğretmen birden fazla araçla öğrenci başarısı hakkında daha gerçekçi değerlendirmeler yapacağını belirtmiştir.

Ölçme ve değerlendirme sürecindeki bu değişiklikler öğrencilerin başarısının daha objektif ve doğru ölçülmesinin yanı sıra öğrencilerin özgüvenleri açısından da başarılıdır. Öğrenci, öğrenme sürecinin sadece tek bir sınavla değerlendirilmeyeceğini bildiği zaman sınavlar kaygısını kuvvetli hissetmez. Süreç boyunca öğrenme aşamasındaki tüm gayretlerinin değerlendirileceğini bildiği için de edindiği bilgileri içselleştirerek sürece daha istekli katılır.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın yöntemini “nitel araştırma” oluşturmaktadır. Bu yönetime bağlı olarak araştırmanın desenini “durum saptaması” oluşturmaktadır. Durum saptaması var olan bir olguyu ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen bir araştırma desendir (Büyüköztürk vd., 2011).

#### 3.2. Katılımcı Grup

Araştırmanın katılımcı grubunu Bursa iline bağlı ilçelerde kadrolu görev yapan, 22-65 yaş aralığında erkek- kadın olmak üzere 100 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların %62'sini kadınlar, %38'ini erkekler oluşturmaktadır.

**Tablo 1**

**Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımları**

Cinsiyet	n
Kadın	62
Erkek	38

**Tablo 2**

**Katılımcıların Mesleki Deneyimleri**

Mesleki Deneyim	N
1-5 Yıl	6
6-10 Yıl	19
11-15 Yıl	44
16 ve Daha Çok	31

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Araştırma verilerinin toplanmasında kullanılacak yarı yapılandırılmış görüşme formu, Türkçe öğretimi alanında uzman iki doçent ve bir yardımcı doçentten görüş alınarak hazırlanmıştır. Görüşme formunun hazırlanmasında öncelikle alanyazın taraması yapılmış, ardından araştırmanın odağında yer alan problem ve alt problem cümleleri belirlenmiştir. Daha sonra problem ve alt problem cümlelerini karşılayacak sorular oluşturularak uzmanlara sunulmuştur. Uzmanlardan elde edilen görüşler doğrultusunda sorulara son hali verilerek yarı yapılandırılmış görüşme formu düzenlenmiştir. Görüşme formunun son hali uzmanlar tarafından yeniden gözden geçirilmiş ve görüş birliğine varılmıştır.

### **3.4. Veri Çözümleme Teknikleri**

Verilerin analizinde “içerik çözümleme tekniği” kullanılmıştır. Her bir alt problem cümlesini oluşturan öğretmen görüşleri öncelikle “kodlama” tekniğiyle daha sonra “kategorizasyon” işlemi ile çözümlenmiştir.

Her bir altı soru kendi içinde tematik olarak ayrılmış, daha sonra kategorize edilerek sınıflandırılmıştır. Ayrıca araştırmada ilk iki alt problem cümlelerine yönelik frekans değerleri verilerek nicel bulgular saptanmıştır.

## BÖLÜM IV

### 4. BULGULAR VE YORUMLAR

Problem ve alt problemlere uygun olarak gerçekleştirilen analiz sonuçları aşağıdaki bölümde tablolar hâlinde verilmiştir.

Öğretmenlerin, yapılandırmacılık ile ilgili herhangi bir eğitim alıp almamaları yapılandırmacı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretimine yönelik görüşlerini ve uygulamalarını etkileyecektir. Bu sebeple katılımcılara “Yapılandırmacı Yaklaşım ile ilgili herhangi bir seminer/eğitim aldınız mı?” ve “Yapılandırmacı anlayışa göre Türkçe öğretimi ile ilgili seminer/eğitim aldınız mı?” soruları yöneltilmiştir.

**Tablo 3**

**Katılımcıların Yapılandırmacı Yaklaşım ile İlgili Eğitim/Seminer Alma Durumları**

Yapılandırmacı Yaklaşım ile İlgili Eğitim/Seminer Alma Durumları	<i>f</i>
Evet	41
Hayır	59

**Tablo 4**

**Katılımcıların Yapılandırmacı Yaklaşıma Göre Türkçe Öğretimi ile İlgili Eğitim/Seminer Alma Durumları**

Yapılandırmacı Anlayışa Göre Türkçe Öğretimi Eğitim/Seminer Alma Durumları	<i>f</i>
Evet	33
Hayır	67

Katılımcıların % 59'u yapılandırmacılık ile ilgili eğitim/seminer almadığını belirtirken % 41'i eğitim/ seminer aldıklarını belirtmişlerdir.

Yapılandırmacı anlayışa göre Türkçe öğretimi ile ilgili seminer alanların oranı % 33 iken almayanların oranı % 67 olarak belirlenmiştir.

Bu iki soruya verilen cevaplardan yenilenen öğretim programı ile ilgili öğretmenlerin yeterince bilgilendirilmediği belirlenmiştir. Şüphesiz ki bu durum yeni öğretim programının istenilen ölçüde verimli ve etkili uygulanmasına engel teşkil etmiştir. Öğretmenler, eğitim almadıkları için uygulamada zorluk çektiklerini, uygulamadıklarını söylemişler ya da bu konuda eğitim almadıkları için sorulan sorularla ilgili fikirleri olmadıklarını belirtmişlerdir. Bu durumu ortaya koyan öğretmen görüşlerine örnek aşağıda sunulmuştur:

### **ÖRNEK 1: Katılımcı 18**

Soru: Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretimi yaparken ne gibi uygulamalardan yararlanıyorsunuz?

Cevap: Düz anlatım.

Soru: Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretiminin yararları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

Cevap: Yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili eğitim almadığım için fikrim yok.

Soru: Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretimi yaparken ne gibi sorunlarla karşılaşmaktasınız?

Cevap: Yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili eğitim almadığım için fikrim yok.

Soru: Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretiminin etkililiğini artırmak için neler yapılabilir?

Cevap: Yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili eğitim almadığım için fikrim yok.

### **ÖRNEK 2: Katılımcı 24**

Soru: Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretimi yaparken ne gibi uygulamalardan yararlanıyorsunuz?

Cevap: Ben fazla kullanmıyorum.

Soru: Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretiminin yararları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

Cevap: Yararlı olacağını düşünüyorum. Ancak uygulamanın tam olarak oturması gerekir.

Soru: Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretimi yaparken ne gibi sorunlarla karşılaşmaktasınız?

Cevap: Öğretmenlere yapılandırmacı yaklaşımla ilgili uygulamalı eğitim verilmelidir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere “Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretimi yaparken ne gibi uygulamalardan yararlanıyorsunuz?” sorusu yöneltilerek yapılandırmacı yaklaşımı sınıflarında ne ölçüde kullandıklarını belirlemek amaçlanmıştır.

**Tablo 5**  
**Uygulama Yaklaşımları**

Uygulama Yaklaşımları	<i>f</i>
Yapılandırmacı Uygulamalar	50
Geleneksel Uygulamalar	11
Karma Uygulamalar	39

Program 2005 yılında uygulamaya konmasına rağmen yaklaşımın henüz istenilen düzeyde uygulanamadığı ortaya çıkmıştır. Katılımcıların sadece % 50’si dil bilgisi öğretimi yapılandırmacı yaklaşıma göre yaparken % 39’u geleneksel yaklaşımdan bütünüyle kopamayarak karma uygulamalara yer vermektedir. %11’i ise öğretim programının değişmesine rağmen eski öğretim alışkanlıklarını terk etmeyerek öğretim süreçlerini geleneksel yaklaşım ile gerçekleştirmektedirler. Bu oldukça dikkat çeken bir sonuçtur.



Yapılandırmacı yaklaşımı temel alan öğretmenler drama, oyunlaştırma, keşfettirme, sezdirme gibi yöntem ve teknikler kullanırken karma uygulamalar yapan öğretmenlerin düz anlatım yöntemine de yer verdiği saptanmıştır. Geleneksel yaklaşımdan vazgeçemeyen öğretmenlerin ise derslerini düz anlatım yöntemi gibi eski yöntemlerle gerçekleştirdiği belirlenmiştir. Bu durumu ortaya koyan öğretmen görüşlerine örnek aşağıda sunulmuştur:

**ÖRNEK 1: Katılımcı 18**

Soru: Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretimi yaparken ne gibi uygulamalardan yararlanıyorsunuz?

Cevap: Düz anlatım.

**ÖRNEK 2: Katılımcı 24**

Soru: Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretimi yaparken ne gibi uygulamalardan yararlanıyorsunuz?

Cevap: Ben fazla kullanmıyorum.

**ÖRNEK 3: Katılımcı 96**

Soru: Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretimi yaparken ne gibi uygulamalardan yararlanıyorsunuz?

Cevap: Dil bilgisi öğrenciler için karmaşık ve zor görünen konulardır. Bunu kırmak adına onların hayatına yaklaşık örnekler ve durumlar bulmaya çalışıyorum. Kuralları direkt öğrencilere vermek yerine örneklerden yola çıkarak kurallara onların ulaşmasını sağlıyorum. Bazen çevremizde gördüğümüz yanlış kullanımlardan da yararlanıp onları doğruya yönlendiriyorum.

**ÖRNEK 4: Katılımcı 7**

Soru: Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretimi yaparken ne gibi uygulamalardan yararlanıyorsunuz?

Cevap: Bazı dilbilgisi konularını oyuna dönüştürerek anlatıyorum. Onları yönlendiriyorum, bilgiye ulaşmalarını sağlıyorum. Ürün dosyası kullanıyoruz. Öğrenciler oluşturdukları ürünleri dosyalarında biriktiriyorlar.

Bazı dilbilgisi konularında günlük hayatla bağlantı kuruyorum. Önceki bilgileri ile yeni bilgiler arasında bağlantı kurmalarını sağlıyorum.

### **ÖRNEK 5: Katılımcı 6**

Soru: Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretimi yaparken ne gibi uygulamalardan yararlanıyorsunuz?

Cevap: Konuyu anlattıktan sonra metin üzerinden pekiştiriyorum. Bilgisayardan ve etkinlik kitabından etkinlik yaptırıyorum.

### **ÖRNEK 6: Katılımcı 20**

Soru: Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretimi yaparken ne gibi uygulamalardan yararlanıyorsunuz?

Cevap: Düz anlatım yöntemi zaten olmazsa olmazlardan. Özellikle teknoloji kullanımından yararlanıyoruz (EBA vb.).

Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımın yararları hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla öğretmenlere “Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretiminin yararları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir.

**Tablo 6**

### **Katılımcıların Yapılandırmacı Yaklaşıma Göre Dil Bilgisi Öğretiminin Yararlarına İle İlgili Görüşleri**

Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretiminin yararları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?	<i>f</i>
Öğrenmede Etkililik	128
İlgi	18
Dil Farkındalığı	2
Diğer (Faydalı)	4

Öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda yapılandırmacı yaklaşımın etkili öğrenme sağladığı ortaya çıkmıştır. Öğrenmenin kalıcılığı, öğrenciyi aktif hale getirmesi, kolay öğrenme sağlaması ve öğrenciyi ezbercilikten uzaklaştırması, öğrencilerin yaparak ve yaşarak öğrenmesi, öğrencinin merakını artırarak öğrenmeye ve keşfetmeye yönetmesi, bilgiyi somutlaştırmayı sağlaması, üst düzey becerilerin gelişmesi gibi etkenlerin öğrenmeyi etkili kıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra öğrencinin bilgiyi keşfettiği, etkin şekilde öğretim sürecine katıldığı derslerin öğrenci açısından ilgi çekici olduğu belirtilmiştir. Dersin eğlenceli hale gelmesi ve öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumunun artması ilgi düzeyini artırdığı görüşü de araştırmanın sunduğu sonuçlardan biridir. Dört öğretmen ise yaklaşımı faydalı bulduğunu belirtmiş ancak sebebi ile ilgili açıklamada bulunmamıştır. Bu durumu ortaya koyan öğretmen görüşlerine örnek aşağıda sunulmuştur:

#### **ÖRNEK 1: Katılımcı 16**

Soru: Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretiminin yararları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

Cevap: Dil bilgisi öğretimi sayesinde öğrenciler ana dillerini doğru kullanma bilincine sahip olurlar. Kendi ana dilinin kurallarını tam ve doğru öğrenirler. Dil bilgisi öğretimi insanlar arası iletişimi ve etkileşimi olumlu yönde etkiler.

#### **ÖRNEK 2: Katılımcı 38**

Soru: Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretiminin yararları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

Cevap: Bir dil elbette kuralları ile vardır. Bu kurallar özümsemediğinde kalıcı olmaz. Bu da dilin yok oluşu ile sonuçlanır. Yapılandırmacı yaklaşım öğrenciyi daha aktif hale getireceği için merak duygusunu harekete geçirerek bilgilerin kalıcılığını sağlar. Günlük hayattaki örneklerden yola çıkmak öğrencilerimize dilimizin kuralları olduğunu hatırlatarak onu yarınlara ulaştırma bilinci kazandırır.

#### **ÖRNEK 3: Katılımcı 75**

Soru: Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretiminin yararları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

Cevap: Yapılandırıcı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretiminde öğrencinin aktif rol alması, merkeze alınması öğrenilen konuların kalıcılığını ve gündelik hayatta kullanılmasını sağlamaktadır.

#### **ÖRNEK 4: Katılımcı 96**

Soru: Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretiminin yararları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

Cevap: Bizim aldığımız klasik ortaokul eğitimiyle kıyasladığımda bilgilerin daha kalıcı olduğunu düşünüyorum. Kural ve ek ezberletmek yerine yaşantılardan örnekler, bilgiye kendilerinin ulaşıyor olmaları öğrendiklerini kalıcı kılıyor.

#### **ÖRNEK 5: Katılımcı 15**

Soru: Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretiminin yararları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

Cevap: Yapılandırmacı yaklaşım uygulandığında konuların biraz da olsa somutlaştırılması sağlanıyor. Ayrıca oyunlaştırma sayesinde çocukların dikkati konuya çekiliyor ve dersler daha eğlenceli bir hal alıyor.

#### **ÖRNEK 6: Katılımcı 3**

Soru: Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretiminin yararları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

Cevap: Faydalı buluyorum.

Çalışma öğretmenlerin yaklaşım ile ilgili görüşlerini ulaştırken yaklaşımı uygulamanın sınırlılıklarını da ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu sebeple öğretmenlere “Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretimi yaparken ne gibi sorunlarla karşılaşmaktasınız?” sorusu yöneltilmiştir.

Tablo 7

**Katılımcıların Yapılandırıcı Yaklaşımına Göre Dil Bilgisi Öğretimi  
Yaparken Karşılaştıkları Sorunlar**

Yapılandırıcı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretimi yaparken ne gibi sorunlarla karşılaşmaktasınız?	<i>f</i>
Müfredat	22
Sınıf Atmosferi	21
Hazır Bulunuşluk	33
Uygulanabilirlik	70
Araç-Gereç Uygunluğu	29

Öğretmenler, verdikleri cevaplarla yaklaşımın uygulanabilirliğinin zor olmasını öne çıkarmışlardır. Bunun altında yaklaşımın her konuya uygun olmaması, süre yetersizliği, öğrencilerin ezbercilikten uzaklaşmaması, öğrencilerin soyut kavramları anlamada zorluk çekmesi gibi nedenler bulunduğunu ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra müfredatın yoğun olması da öğretmenlerin yaklaşımı uygularken karşılaştıkları önemli sorunlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Dil bilgisi konularının yoğunluğu ve kazanımların sınıf düzeylerine dağılımının uygun bulunmaması gibi etkenler bu cevabın ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Öğrencilerin hazır bilgiye alışmış olmaları ve öğrenme sürecinde gerekli araştırmaları yapmadan derse gelmelerinin hazır bulunuşluk düzeylerini etkilemesi de yaklaşımın istenen verimle uygulanamamasına neden olmaktadır. Ayrıca öğretmenler ders kitaplarını yetersiz ve yaklaşımdan uzak bulmaktadır. Öğretim sürecinde en temel materyal olan ders kitabının yetersiz oluşu da uygulamaları doğrudan etkilemektedir. Öğretmenler yaklaşıma göre ders işlenirken oyunlaştırma, drama gibi etkinliklerden yararlanılmasının sınıf kontrolünü zorlaştırdığını, bireysel farklılıklar ve sınıf mevcutlarının fazlalığı da işin içine girince öğrenme ortamı ile ilgili problemler yaşadıklarını da belirtmişlerdir. Materyallerin azlığı, hazırlama zorlukları, maliyetli oluşunun da öğrenme ortamını etkilediğini de belirtmişlerdir. Öğretmenlerin, yaklaşım ile ilgili yeterli bir eğitim ya da seminer almadıkları için yaklaşımı uygularken zorlandıklarını da saptanan önemli sorunlardandır. Sadece 9 öğretmen yapılandırıcı yaklaşıma uygun öğretim gerçekleştirirken sorun yaşamadığını belirtmiştir. Bu durumu ortaya koyan öğretmen görüşlerine örnek aşağıda sunulmuştur:

**ÖRNEK 1: Katılımcı 6**

Soru: Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretimi yaparken ne gibi sorunlarla karşılaşmaktasınız?

Cevap: Süre yetmiyor. Programı yetiştirmek zorunda olduğumuz için ve sınıflar kalabalık olduğu için genelde etkinlikler üzerinden ve test çözerek konuyu pekiştiriyorum.

**ÖRNEK 2: Katılımcı 29**

Soru: Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretimi yaparken ne gibi sorunlarla karşılaşmaktasınız?

Cevap: Yaklaşımdan ziyade 6. Sınıflarda dil bilgisi konuları çok yoğun ve yetiştirmekte zorlanıyoruz. Konular yetişse de tam olarak kavranıldığını düşünmüyorum. Öğrencilere konuyu sezdirmeye çalıştığımızda hazır bulunuşluklarının aynı olmadığını gözlemliyorum, bu da sınıf ortamını olumsuz etkilemekte.

**ÖRNEK 3: Katılımcı 34**

Soru: Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretimi yaparken ne gibi sorunlarla karşılaşmaktasınız?

Cevap: Öğrenci seviyesinin farklılıkları, bu konuda tam bir eğitim/seminer almayışımız bu konuda Türkçe öğretmenlerinin yaşadığı sıkıntıların dikkate alınmadığını görmek sıkıntıların başındadır.

**ÖRNEK 4: Katılımcı 79**

Soru: Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretimi yaparken ne gibi sorunlarla karşılaşmaktasınız?

Cevap: Öğrencilerin hazır bulunuşluklarındaki eksiklikler fark edildiğinde sorun yaşıyoruz. Öncelikle çocuğun konuyu öğrenme konusunda istekli olması gerekir. İstek ve merak yoksa öğrenciyi derse çekmek de zorlaşıyor. Bir diğer sorun ise öğrencilere verilen ders kitaplarının ilgi çekicilikten uzak olması da sorun

oluşturur. Öğrencileri ezberden uzaklaştırmaya çalışıp ezber yöntemiyle oluşturulan sınavlarda başarılı olmalarını beklemek de yanlıştır.

Programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin süreci en iyi bilen kişiler olduğu açıktır. Öğretmenlerden uygulama esnasında yaşadıkları sorunları, yaklaşımın faydalarını göz önünde bulundurarak öğretim sürecinin en etkili şekilde gerçekleşmesi için önerilerde bulunmaları istenmiştir. Bu amaçla öğretmenlere “Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretiminin etkililiğini artırmak için neler yapılabilir?” sorusu yöneltilmiştir.

**Tablo 8**

**Katılımcıların Yapılandırmacı Yaklaşıma Göre Dil Bilgisi Öğretiminin Etkililiğini Artırmak Yönündeki Görüşleri**

Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretiminin etkililiğini artırmak için neler yapılabilir?	<i>f</i>
Müfredat	34
Uygulanabilirlik	51
Öğrenme Ortamı	12
Farklı Yöntemlerin Uygulanması	37
Geleneksel Yaklaşım	3
Araç-Gereç	61

Öğretmenlerin araç- gereç uygunluğu ile ilgili sıkıntıları olduğunu belirtmişlerdir. En temel materyalleri olan Türkçe ders kitaplarının eksiklerinin giderilerek yaklaşıma göre yeniden düzenlenmesinin yaklaşımın etkililiğini artıracaklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra Millî Eğitim Bakanlığının materyal konusunda okullara ve öğretmenlere destek vermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin uygulanabilirliği sınırlayan en büyük etkenlerden biri olarak gördükleri müfredatın yoğunluğunun azaltılmasının ve kazanımların sınıf düzeylerine göre yeniden dağıtılmasının, ders süresinin artırılmasının, konuların bütüncül verilmesinin, merkezi sınavın yaklaşıma uygun hale getirilmesinin de başarıyı artıracak yönünde görüş bildirmişlerdir.

Öne çıkan diğer cevaplar uygulanabilirlik başlığı altında toplanmıştır. Tablo 2 ve 3'te öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım ve yapılandırmacı yaklaşıma göre Türkçe eğitimi/seminerleri alma oranları belirtilmiştir. Verilen eğitim ve seminerleri

yetersiz bulan öğretmenler, yaklaşım ile ilgili daha fazla bilgi sahibi olabilmek ve yaklaşımı verimli şekilde uygulayabilmek için uzman kişiler tarafından verilecek hizmet içi eğitimlerinin faydalı olacağı görüşündedirler. Aynı zamanda uygulanabilirliğin artırılması için öğrencilere ana dil bilincinin kazandırılmasının, öğrencilerin sürece aktif katılımının sağlanmasının, bilgiyi günlük hayatla bağdaştırmanın, öğretmenlerin görüşlerine başvurulmasının önemini belirtmişlerdir.

Öğrenme ortamının öğrenme sürecini doğrudan etkileyen faktörlerden olduğu ortadadır. Öğretmenler sınıf mevcutlarının azaltılmasının ve dersin eğlenceli hale gelmesinin önemini verdikleri cevaplar ile ortaya koymuşlardır.

Öğretmenler yapılandırıcı yaklaşım ile öğrenme sürecinin etkili olabilmesinin bir yolunun da farklı yöntem ve teknikler kullanmak olduğu görüşündedirler. Bunun yanı sıra verilen cevaplar da diğer beceri alanları ve metinler ile ilişkilendirme de görülmektedir.

Geleneksel yaklaşımdan uzaklaşılması gerektiği yönünde görüşler de bulunmaktadır. Ancak 100 katılımcıdan sadece 3 tanesi bu yönde görüş bildirmiştir. Bu durumu ortaya koyan öğretmen görüşlerine örnek aşağıda sunulmuştur:

#### **ÖRNEK 1: Katılımcı 54**

Soru: Yapılandırıcı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretiminin etkililiğini artırmak için neler yapılabilir?

Cevap: Kitaplarda yer alan etkinlikler de yapılandırıcı yaklaşıma uygun değil.  
Soru- cevap şeklinde, yardımcı çalışma kitaplarında belli bir yönergeyle dil bilgisi çalışmalarını daha zevkli ve renkli yapılabileceği kanaatindeyim.

#### **ÖRNEK 2: Katılımcı 58**

Soru: Yapılandırıcı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretiminin etkililiğini artırmak için neler yapılabilir?

Cevap: Öncelikle yapılandırıcı yaklaşımın etkili olabilmesi için sınıf mevcutları belirli bir sayıda olmalı ve sınıfın fiziksel şartları düzenlenmeli. Materyal



kullanımı için destek sağlanmalı. Bu yaklaşıma uygun hazırlanmış ders kitapları hazırlanmalı. Bu yaklaşımın öğretmenler tarafından daha işlevsel kullanılması için öğretmenlere eğitim verilmeli. Bu konuda öğretmenler teşvik edilerek desteklenmeli.

### **ÖRNEK 3: Katılımcı 60**

Soru: Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretiminin etkililiğini artırmak için neler yapılabilir?

Cevap: Etkinliklerin merkezden hazırlanması ve çok zorlama etkinliklerin yapılmaması, etkinliklerin daha uzman kişilerce hazırlanması ve mutlaka uygulayıcı kişilerin görüşlerinin alınması.

### **ÖRNEK 4: Katılımcı 91**

Soru: Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretiminin etkililiğini artırmak için neler yapılabilir?

Cevap: Öncelikle ders kitaplarımız ve çalışma kitaplarımız bu yaklaşıma uygun bir hale getirilmelidir. Sonrasında da bize bu konuda yeterli eğitimin verilmesi, uygulayıcıların da bu işin içine dâhil edilmesi gerekmektedir.

## BÖLÜM V

### 5.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

#### 5.1. Sonuç ve Tartışma

Dilin insan hayatı için önemi tartışılmazdır. Bireyin çevresini anlamlandırmasını, öğrenmesi ve iletişim kurmasını sağlayan en önemli etkenlerden biridir. Dolayısıyla dil öğretimi bireylerin hayatı için çok önemlidir. Çünkü bireylerin dil öğrenimdeki başarısı hayatının her alanını doğrudan etkilemektedir. Bireyler ana dillerini doğal süreçle öğrenseler de dili etkili bir şekilde kullanmaları için dil bilgisi öğretimine ihtiyaç duyarlar. İhtiyaç duydukları bu öğrenimi de okullar sağlamaktadır.

Ülkemizde 2005 yılına kadar geleneksel yaklaşıma göre dil bilgisi öğretimi yapılmakta ve dil bilgisi öğretiminde bir türlü istenilen başarı sağlanamamaktaydı. Dünyadaki ve ülkemizdeki değişen yaşam koşulları eğitim sürecini de etkilemiş ve Millî Eğitim Bakanlığı 2005 yılında büyük bir değişiklik yaparak öğretim programını yapılandırmacı anlayışa göre düzenlemiştir. Bu yaklaşıma göre yapılan dil bilgisi öğretiminin daha etkili ve kalıcı olduğu, öğrencilerin derse ilgi ve tutumlarının ve öğrenmeye isteklerinin arttığı ülkemizdeki ve dünyadaki bilim insanlarının yaptıkları araştırmalar ile ortaya konmuştur.

Arıcı (2005), “İlköğretim Okullarında Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Öğretmen Görüşleri” adlı araştırmasında öğrencilerin geleneksel yaklaşıma göre dil bilgisi öğrenme süreci ile ilgili olumsuz tutumlarını ortaya koymuştur. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin, öğrencileri dil bilgisi becerileri bakımından yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir. Bu durum öğrencilerin dil bilgisini severek öğrenmelerinin önünde de engel teşkil etmektedir. Araştırmaya göre öğrenciler, dil bilgisi konularını orta düzeyde sevdiklerini belirtmişlerdir. Araştırmanın yılına bakılarak, geleneksel yaklaşıma göre öğrenim gören öğrencilerin bu cevapları verdiği saptanabilir. Bu sonuç, öğrencilerin geleneksel yaklaşım ile yapılan ezberci öğretim ile dil bilgisine karşı olumsuz tutum geliştirdikleri söylenebilir. 2017 yılında yapılan bu araştırmada ise öğretmenler, öğrencilerin dersi eğlenceli bulduklarını, dil bilgisine karşı olumlu tutum ve davranışlar geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Bu, yapılandırmacı yaklaşım ile sürdürülen öğretim sürecinin olumlu sonucudur. İki araştırmanın sonuçlarına bakarak

yapılandırmacı yaklaşıma göre sürdürülen dil bilgisi öğretiminin, geleneksel yaklaşıma göre sürdürülene göre daha verimli ve etkili olduğu sonucuna ulaşmak mümkündür.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğretim yapması beklenen öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğrenim hayatları boyunca geleneksel yaklaşımlara göre yetiştirilmiştir. Bunun yanı sıra öğretim programı yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlendikten sonra da öğretmenlerin bir kısmı yaklaşım ile ilgili herhangi bir eğitim ya da seminer almamıştır. Araştırmamız sonucunda yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili eğitim/seminer alan öğretmenlerin oranı %41'i evet cevabı verirken %59'u hayır cevabı vermiştir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre Türkçe öğretimi ile ilgili eğitim ya da seminer alan öğretmenlerin oranı % 33'ü evet cevabı verirken %67'si hayır cevabını vermiştir. Bu durum mutlaka ki öğretim süreçlerini doğrudan etkilemektedir.

Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma göre ders işleme oranlarından da beklenen yüksek oran görülememiştir. Program 2005 yılında değişmiş olmasına rağmen öğretmenlerin sadece %50'si yapılandırmacı anlayışa göre ders işlemektedir. Bu da değişen öğretim programının teoriden uygulamaya tam olarak geçemediği sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Yapılan araştırma öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımın yararları ile ilgili görüşlerini de ortaya çıkarmıştır. Öğretmenler yapılandırmacı yaklaşım ile gerçekleştirilen dil bilgisi öğretiminin daha kalıcı öğrenme gerçekleştirdiğini, öğrencilerin ilgi ve isteklerini olumlu yönde etkilediğini ve dil bilinci kazandırmada etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırma, yapılandırmacı yaklaşıma göre yapılan dil bilgisi öğretimini sınıf mevcutlarının fazla olması, müfredatın gereksiz yoğun olması, ders kitaplarının yaklaşımdan uzak ve yetersiz olması, sürenin yetmemesinin, merkezi sınav sisteminin yaklaşıma uygun olmaması gibi etkenlerin olumsuz etkilediği sonuçlarını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca öğretmenler, yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yeterli bilgi düzeyine sahip olmamalarının süreci olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Benzer görüşlere Kırmızı ve Akkaya (2009) "Türkçe Öğretimi Programında Yaşanan

Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmalarında yer vermiştir. Kırmızı ve Akkaya'nın (2009) çalışmasına göre öğretmenler, programı uygulamada yaşadıkları sorunların temellerinden bir tanesinin hizmet içi eğitimlerin yetersizliği olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, verilen hizmet içi eğitimleri hem süre hem de içerik bakımından olumlu değerlendirmemektedirler. Öğretmenlerin, yaklaşım ve yöntemler konusunda yeterince bilgi sahibi olmadığı ve materyal kullanımı bakımından da eksikleri olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca program ile ilgili yeterli bilgi sahibi olmayan öğretmenlerin, yenilenen öğretim programının kendilerine tanıdığı esnekliğin farkında olmadığı görülmüştür. Araştırmaya göre bazı öğretmenler süre yetersizliğinden yakınırken bazı öğretmenler, etkinlerin kısa sürede bittiğini belirtmiştir. Programın uygulayıcısı konumundaki öğretmenlerin bu eksiklikleri programın istenilen şekilde verimli uygulanmasını engellemektedir görüşüne ulaşılmıştır. İki araştırmanın da sonucuna göre öğretmenlere etkili, kaliteli, içerik ve süre bakımından yeterli hizmet içi eğitimlerin verilmesinin bir gereklilik olarak görüldüğünü söylemek mümkündür.

2005 yılı itibariyle geleneksel yaklaşıma göre öğretim yapmaktan uzaklaşılsa da bazı sorunların hala giderilemediği görülmektedir. Arıcı (2005), “İlköğretim Okullarında Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmasında da aynı sorunları ortaya koymuştur. Çalışmaya göre öğretmenlerin, dil bilgisi açısından ders kitaplarını yetersiz buldukları ve dil bilgisine yeterli süreyi ayıramadıklarını sonucuna ulaşılmıştır. Süre ve ders kitapları ile ilgili sıkıntılar yaşandığı Kırmızı ve Akkaya'nın (2009) çalışmasında da saptanmıştır. Öğretmenler, ders kitaplarındaki metinlerin fazla uzun olduğunu ve bu durumun etkinliklere hedeflenen ve yeterli görülen sürenin ayrılmasını zorlaştırdığını belirtmişlerdir. 2017 yılında yapılan bu çalışmada da aynı sorunlar yine saptanmıştır. Araştırmaya göre öğretmenler ders kitaplarını yetersiz, müfredatı yoğun ve süreyi yetersiz bulmaktadır. Görüldüğü üzere, yaklaşım değişse de bazı sorunlar aynı şekilde devam ederek öğretim sürecinin verimini etkilemektedir. İstenilen başarı düzeyine ulaşabilmek için yaklaşımın değişmesinin tek başına yeterli olmadığı görülmektedir. Ders kitaplarının ve müfredatın da yaklaşıma uygun hale getirilmeden istenilen düzeye erişilmenin mümkün olmadığı söylenilebilir.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretiminin etkililiğini artırmak için öneriler de araştırma ile ortaya konmuştur. Programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin cevapları, müfredatın yoğunluğunun azaltılması, merkezi sınavın yaklaşıma uygun hale getirilmesi, sınıf mevcutlarının azaltılması, program geliştirme sürecinde Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin alınması, öğretmenlere alanında uzman kişiler tarafından kaliteli hizmet içi eğitimler verilmesi gibi uygulamalarla yaklaşıma uygun programın daha etkili uygulanacağı sonucunu ortaya çıkarmıştır. Erdem (2008) çalışmasında öğretmenlerin öğretmekte zorluk çektikleri konularla, öğrencilerin öğrenmekte zorluk çektikleri konuların aynı olduğunu belirtmiştir. Buna göre müfredatın yoğunluğunun ve kazanımların sınıf düzeylerine göre uygun dağıtılmamasının bu durumun ortaya çıkmasında etkili olduğu söylenebilir. Programın uygulayıcılarının öğretmenler olduğu düşünülürse bu önerilerin dikkate alınmasının öğretimin daha başarılı ve etkili olmasını sağlayacağını söylemek mümkündür.

## 5.2. Öneriler

Bu çalışmanın sonuçlarından hareketle şu önerilerin getirilmesi uygun bulunmuştur:

1. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı daha etkili ve verimli uygulayabilmesi için öğretmenlere eğitim fakültelerinde bu yönde eğitim verilmelidir. Ayrıca aktif olarak çalışan öğretmenlere uzman kişiler tarafından yapılandırmacılığa göre Türkçe öğretimi ile ilgili eğitim ve seminerler verilmelidir. Bunun yanı sıra öğretmenler de alanları ile ilgili araştırmaya istekli olmalıdır. Geliştirilen programları ve yeni yaklaşımları ve uygulamaları takip etmelidir.

2. Araştırma, öğretim sürecinin en temel materyali olan ders kitaplarının yeterliliğinin süreci olumlu yönde etkileyeceğini ortaya koymuştur. Yaklaşımın başarısının artması için ders kitaplarının yaklaşıma uygun olarak yeniden düzenlenmesi yerinde olacaktır.

3. Dil ve dil bilgisinin öneminin kavranması çok önemlidir. Öğrencilere kurallar ezberletilmeden dili etkili kullanmalarının yolları öğretilmelidir. Bunun için öğretmenlerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurması ve farklı yöntem ve

teknikleri çeşitli materyaller ile kullanarak öğretim sürecini gerçekleştirmesi uygun olacaktır.

4. Millî Eğitim Bakanlığının program geliştirme sürecinde öğretmenlerin görüş ve önerilerine başvurması, elde ettiği verileri program geliştirme esnasından göz ardı etmemesi ve öğretmenlerin sıkıntılarını göz önünde bulundurması programın etkililiğini artıracaktır.

5. Öğrenme ortamı, öğretim sürecinin önemli bir parçasıdır. Okullardaki öğretim ortamlarının eksikliklerinin giderilmesi yerinde olacaktır.

6. Öğretim sürecinin verimli olabilmesi için materyal geliştirilmesine önem verilmesi gerekmektedir. Millî Eğitim Bakanlığının bu yönde öğretmenleri ve okulları desteklemesi ve öğretmenlerin materyal geliştirme konusunda bilinçlenmesi uygun olacaktır.

7. Öğretmenlerin geleneksel anlayışı bütünüyle terk ederek süreci yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlemesi ve öğrenciye bilgiyi edinme sürecinde rehberlik etmesi ve bilgiyi yapılandırarak hayatla bağdaştırmalarını sağlaması gerekmektedir.

8. Öğretmenlerin dil bilgisini ayrı bir ders olarak görmemesi ve diğer beceri alanlarıyla ilişkilendirmesi olumlu sonuçlar doğuracaktır.

9. Artık yaşamın ayrılmaz bir parçası olan teknolojinin derslerde kullanılması gerekmektedir. Öğretim süreci teknolojik uygulamalar ile desteklenmelidir.

10. Müfredatın yoğunluğunun azaltılarak, kazanımların sınıf seviyelerine göre yeniden dağıtılması öğrencilerin dil bilgisini öğrenmelerini kolaylaştıracak ve öğrenmeye isteklerini artıracaktır. Ayrıca yoğunluğunun azaltılması, süre yetersizliği sorununun çözümü de olabilir.

11. Millî Eğitim Bakanlığının, liselere geçiş için uyguladığı merkezi sınav sisteminin yaklaşıma uygun hale getirilmesi yapılandırmacı yaklaşımın özellikle 7 ve 8. sınıflarda uygulanma oranının artmasının önünü açacaktır.

## KAYNAKLAR

- Adıgüzel, A. (2009). Yenilenen İlköğretim Programının Uygulanması Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar. **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 9(17), 77-94.
- Akkaya, A. (2011). Karikatürlerle Dil Bilgisi Öğretimi. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akpınar, B. (2010). Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğretmenin, Öğrencinin ve Velinin Rolü. **Eğitime Bakış Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi**, 16-20.
- Anılan, H. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminin Değerlendirilmesi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, 14(5), 1893-1924.
- Arıcı, A. F. (2005). İlköğretim Okullarında Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Öğretmen Görüşleri. **Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi**, 12.
- Arsal, Z. (2014). İlköğretim Fen Ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Yapılandırmacılık İlkelerine Göre Değerlendirilmesi. **International Journal Of Curriculum And Instructional Studies**, 2(3).
- Arslan, A. (2009). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı ve Türkçe Öğretimi. **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 13(1), 143-154.
- Arslan, A., Orhan, S. ve Kırbaş, A. (2010). Türkçe Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Uygulanmasına İlişkin Yönetici Görüşleri. **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 14(1).
- Arslan, M. (2007). Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 40(1), 41-61.
- Aydın, Ö. (1999). Ortaokullarda Dilbilgisi Öğretimi Üzerine Öğretmen Görüşleri. **Dil Dergisi**, 81, 23-29.

- Aytaş, G. ve Çeçen, M. A. (2010). Ana Dili Eğitiminde Dil Bilgisi Öğretiminin Yeri ve Önemi. **Türklük Bilimi Araştırmaları**, 27(27), 77-89.
- Barın, E. ve Demir, C. (2008). **Türk Dil Bilgisi 2: Biçim Bilgisi**. Ankara: Öncü Kitap.
- Büyüköztürk, Ş. Çakmak, E. K. Akgün, Ö. E. Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Pegem Akademi.
- Çeçen, M. A. ve Aytaş, G. (2008). Metne Dayalı Dil Bilgisi Öğretiminin Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Bilgisi Başarısına Etkisi. **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 5(1).
- Demir, C. ve Yapıcı, M. (2007). Ana Dili Olarak Türkçenin Öğretimi ve Sorunları. **Sosyal Bilimler Dergisi**, 9(2).
- Demirel, Ö. (2000). **Türkçe Öğretimi (2.Baskı)**. İstanbul: Pegem Yayınları.
- Dolunay, S. K. (2007). Okul Kültürü ve Türkçe Öğretimi. **Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi**, 11(3), 9-22.
- Dolunay, S. K. (2010). Dil Bilgisi Öğretiminin Amacı ve Önemi. **Türklük Bilimi Araştırmaları**, 27(27), 275-284.
- Dolunay, S. K. (2009), İlköğretim İkinci Kademedeki Zaman Ekleri Ve Fonksiyonlarının Öğretimi, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dolunay, S. K. (2013). Ana dili ve Ana Dil Terimleri. **Ana Dili Eğitimi Dergisi**, 1(1), 32-37.
- Erdem, İ. (2008). Öğretmen Görüşlerine Göre Dil Bilgisi Konularının Öğretilebilirlikleri. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 6(1), 85-105.
- Erdem, İ. ve Çelik, M. (2011). Dil Bilgisi Öğretim Yöntemi Üzerine Değerlendirmeler. **Electronic Turkish Studies**, 6(1), 1030-1041.



- Eroğlu, D. ve Kuzu, T. S. (2014). Türkçe Ders Kitaplarındaki Dilbilgisi Kazanımlarının ve Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi. **Başkent University Journal of Education**, 1(1).
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 33(33).
- Göçer, A. ve Sayın, H. (2014). 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Kılavuz Kitaplarındaki Metinlerin Dil Bilgisi Öğretimindeki Yeterliliği ve Kullanım Durumlarının İncelenmesi. **Journal Of European Education**, 4(2), 11-28.
- Güneş, F. (2007). **Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma**, Ankara: Nobel Yayın-Dağıtım.
- Güneş, F. (2009). Türkçe Öğretiminde Günümüz Gelişmeleri Ve Yapılandırıcı Yaklaşım. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, C. 6, S. 11, S. 1-21.
- Güneş, F. (2013). Dil Bilgisi Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar. **Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi**, 2(7), 71-92.
- Güneş, F. (2013). **Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar Ve Modeller**. Ankara: Pegema Yayınları.
- Güneş, F. (2013). Türkçede Metin Öğretimi Yerine Metinle Öğrenme. **Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi** (Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı), 11, 606-607.
- Güven, A. Z. (2013). Dil Bilgisi Konularının Öğretim Sorunları. **Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi**, 2(6), 1.
- İşcan, A. (2007). İşlevsel Dil Bilgisinin Türkçe Öğretimindeki Yeri. **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 9(1).

- İşcan, A. Ve Kolukısa, H. (2005). İlköğretim İkinci Kademe Dil Bilgisi Öğretiminin Durumu, Sorunları ve Çözüm Önerileri. **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 5(1).
- Karadüz, A. (2007). **İlköğretimde Türkçe Öğretimi, "Dil bilgisi Öğretimi.** Ankara: Pegama Yayıncılık.
- Karadüz, A. (2010). Yapılandırmacı Paradigma Bağlamında Türkçe Derslerinde Öğrenme Ortamları. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 7(14).
- Karatay, H. (2010). Türkçe Dersi Öğretim Araçlarında Yapılandırmacılık: Metinlerarasılık Türkçe Dersi Öğretim Araçlarında Yapılandırmacılık: Metinlerarasılık. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 7(14).
- Karatay, H., Kartallıoğlu, N. ve Coşkun, S. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Dil Bilgisi Konularını Öğrenme Düzeyleri. **Türklük Bilimi Araştırmaları**, 32(32), 199-219.
- Kavcar, C. (1998). Türkçe Eğitimi Ve Sorunlar. **Dil Dergisi**, S. 65, S. 5-18.
- Kerimoğlu, C. (2010a). Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Söz Dizimi ile İlgili Kabuller Üzerine I (Kelime Grupları). **Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**, (20).
- Kerimoğlu, C. (2010b). Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Söz Dizimi ile İlgili Kabuller Üzerine II (Cümle Öğeleri). **Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**, (20).
- Kerimoğlu, C. (2010c). Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Yapı Bakımından Cümle Sınıflandırmaları. **Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**, (21).
- Kerimoğlu, C. (2016). Dilbilgisi Yazımı ve Öğretimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Kıldan, A. O., Ahi, B., ve Uluman, M. (2012). Öğretmen Adaylarının Mecazlar Yoluyla Çocuk Kavramına Bakış Açıkları (Boylamsal Bir Çalışma). **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, 13(1).

- Kırmızı, F. S. ve Akkaya, N. (2009). Türkçe Öğretimi Programında Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 25(25), 42-54.
- Maden, S. (2012). Türkçe Öğretmenlerinin Öğretme Stilleri. **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi**.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2005). **İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı**. Ankara: MEB Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı(2006). **İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu-6, 7 ve 8. Sınıflar**. Ankara: MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). **İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu**. Ankara: MEB Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Öz, F. (2006). **Uygulamalı Türkçe Öğretimi–Yeni Programa Göre Geliştirilmiş**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, M. (2003). Türkçe Öğretiminde Hedef–Araç İlişkisinin Ders Kitabı Örneğinde Değerlendirilmesi. **Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi**, 13, 62.
- Özbay, M. (2006). **Özel Öğretim Yöntemleri I -II**. Ankara: Öncü Kitap.
- Sağır, M. (2002). **İlköğretim Okullarında Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sever, S. (2000). **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme (3. Baskı)**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2004). **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taş, A. M. (2005). Öğretmen Eğitiminde Aktif Öğrenme. **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, 6(2).

Türk Dil Kurumu (2005). **Türkçe Sözlük**(10. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Yapıcı, M. ve Leblebici, N. H. (2007). **Öğretmenlerin Yeni İlköğretim Programına İlişkin Görüşleri**. İlköğretim Online, 6(3).



## EKLER

### EK 1. GÖNÜLLÜ KATILIMCI ONAM FORMU

**DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**ETİK KURULU BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU** Bu formun amacı katılmanız rica edilen araştırma ile ilgili olarak sizi bilgilendirmek ve katılmanız ile ilgili izin almaktır.

Bu kapsamda “Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Dil Bilgisi Öğretimine Yönelik Öğretmen Görüşleri” başlıklı araştırma “Berna SALMAN” tarafından **gönüllü katılımcılarla** yürütülmektedir. Araştırma sırasında sizden alınacak bilgiler gizli tutulacak ve sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. Araştırma sürecinde konu ile ilgili her türlü soru ve görüşleriniz için aşağıda iletişim bilgisi bulunan araştırmacıyla görüşebilirsiniz. Bu araştırmaya **katılmama** hakkınız bulunmaktadır. Aynı zamanda çalışmaya katıldıktan sonra çalışmadan **çıkabilirsiniz**. Bu formu onaylamanız, **araştırmaya katılım için onam verdiğiniz** anlamına gelecektir.

**Araştırmayla İlgili Bilgiler:** Araştırmanın Amacı: Yapılandırmacı 1 Yaklaşım göre dil bilgisi öğretimi ile ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesi  
Araştırmanın Nedeni: Dil bilgisi öğretimi açısından mevcut öğretim sisteminin öğretmen açısından uygulanabilirliğini saptamak

Süresi: Ocak 2018- Mart 2018

Araştırmanın Yürütüleceği Yer: Bursa

**Çalışmaya Katılım Onayı:**

Katılmam beklenen çalışmanın amacını, nedenini, katılmam gereken süreyi ve yeri ile ilgili bilgileri okudum ve gönüllü olarak çalışma süresince üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma ile ilgili ayrıntılı açıklamalar sözlü olarak araştırmacı tarafından yapıldı. Bu çalışma ile ilgili faydalar ve riskler ile ilgili bilgilendirildim.

Bu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının (Islak imzası ile)

Adı-Soyadı:

İmzası:

Araştırmacının

Adı-Soyadı: Berna SALMAN

e-posta: bernasalman19@hotmail.com

İmzası:

## EK 2. YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Değerli Öğretmenler,

Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretiminin önemli bir öğrenme alanı olan dil bilgisinin Yapılandırmacı anlayışa göre uygulama durumlarını ve biçimlerini saptamaktır. Bu araştırmadan beklenen, Türkçe öğretmenlerinin mevcut dil bilgisi uygulamalarını saptamak, bu uygulamaları gerçekleştirirken karşılaştıkları sorunları ve görüşlerini Yapılandırmacılık yönünden ortaya çıkarmaktır. Araştırmada vereceğiniz samimi cevaplar, çalışmanın niteliğine katkı sağlayacak, güvenilirliğini arttıracaktır. Katkılarınız için teşekkür ederim.

**Berna SALMAN**  
Türkçe Öğretmeni

### A. Kişisel Bilgiler:

Cinsiyet: Kadın  Erkek

Mesleki Deneyim: 1-5 yıl  6-10 yıl  11-15 yıl  16 ve daha çok

**B. Yapılandırmacı Yaklaşım ile ilgili herhangi bir seminer/eğitim aldınız mı?**

Evet  Hayır

**C. Yapılandırmacı anlayışa göre Türkçe öğretimi ile ilgili seminer/eğitim aldınız mı?**

Evet  Hayır

**D. Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretimi yaparken ne gibi uygulamalardan yararlanıyorsunuz?**

**E. Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretiminin yararları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?**

**F. Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretimi yaparken ne gibi sorunlarla karşılaşmaktasınız?**

**G. Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretiminin etkililiğini artırmak için neler yapılabilir?**

### **EK 3. UYGULAMA YAPILAN OKULLARIN LİSTESİ**

#### **KARACABEY/BURSA**

1. 14 EYLÜL ORTAOKULU (KARACABEY)
2. ŞEHİT YÜZBAŞI ATILLA SAVAŞ ACARCA (KARACABEY)
3. ŞEHİT SERKAN ŞAHİN ORTAOKULU (KARACABEY)
4. ŞEHİT BİLAL KANAT ORTAOKULU (KARACABEY)
5. ŞEHİT BAHADİR TAYFUR ORTAOKULU (KARACABEY)
6. SULTANİYE ORTAOKULU (KARACABEY)
7. SEYRAN ORTAOKULU (KARACABEY)
8. SARİBEY SERKAN ARGİN ORTAOKULU (KARACABEY)
9. ÖMER MATLI ORTAOKULU (KARACABEY)
10. MUHSİN ÖZDAMAR ORTAOKULU (KARACABEY)
11. KEŞLİK ORTAOKULU (KARACABEY)
12. KARAKOCA ORTAOKULU (KARACABEY)
13. KARACABEY ORTAOKULU (KARACABEY)
14. İSTİKLAL ORTAOKULU (KARACABEY)
15. DAĞKADI ORTAOKULU (KARACABEY)
16. CUMHURİYET ORTAOKULU (KARACABEY)
17. BAYRAMDERE ORTAOKULU (KARACABEY)
18. ATATÜRK ORTAOKULU (KARACABEY)

#### **MUSTAFAKEMALPAŞA/BURSA**

19. ÇELTİKÇİ ORTAOKULU (MUSTAFAKEMALPAŞA)
20. TAŞPINAR ORTAOKULU (MUSTAFAKEMALPAŞA)
21. TEPECİK ŞEHİT ALİ ÜZEL ORTAOKULU (MUSTAFAKEMALPAŞA)
22. GÜNER ŞENPAMUKÇI ORTAOKULU (MUSTAFAKEMALPAŞA)
23. ÇALTILIBÜK ORTAOKULU (MUSTAFAKEMALPAŞA)
24. SOGUTALAN ORTAOKULU (MUSTAFAKEMALPAŞA)
25. TOKİ FATİH ORTAOKULU (MUSTAFAKEMALPAŞA)
26. KARAORMAN ORTAOKULU (MUSTAFAKEMALPAŞA)
27. YEŞİLOVA ORTAOKULU (MUSTAFAKEMALPAŞA)



28. GÜLLÜCE ORTAOKULU (MUSTAFAKEMALPAŞA)
29. YALINTAŞ İMAM HATİP ORTAOKULU (MUSTAFAKEMALPAŞA)
30. DEMİRELİ ORTAOKULU (MUSTAFAKEMALPAŞA)
31. KARAOĞLAN ORTAOKULU (MUSTAFAKEMALPAŞA)
32. OVAAZATLI ORTAOKULU (MUSTAFAKEMALPAŞA)
33. ZÜFERBEY YATILI BÖLGE ORTAOKULU (MUSTAFAKEMALPAŞA)
34. TATKAVAKLI ORTAOKULU (MUSTAFAKEMALPAŞA)
35. SİNCANSARNIÇ ORTAOKULU (MUSTAFAKEMALPAŞA)
36. LALAŞAHİNPAŞA ORTAOKULU (MUSTAFAKEMALPAŞA)
37. MUSTAFAKEMALPAŞA ORTAOKULU (MUSTAFAKEMALPAŞA)
38. DEVECİKONAĞI ORTAOKULU (MUSTAFAKEMALPAŞA)
39. MEHMET AKİF ERSOY ORTAOKULU (MUSTAFAKEMALPAŞA)
40. ŞEHİT HİKMET AKTAŞ ORTAOKULU (MUSTAFAKEMALPAŞA)
41. ADAKÖY ORTAOKULU (MUSTAFAKEMALPAŞA)
42. ATATÜRK ORTAOKULU (MUSTAFAKEMALPAŞA)
43. YALINTAŞ ORTAOKULU (MUSTAFAKEMALPAŞA)
44. ORMANKADI ORTAOKULU (MUSTAFAKEMALPAŞA)

#### **NİLÜFER/BURSA**

45. TUNA İMAM HATİP ORTAOKULU (NİLÜFER)
46. FETHİYE ORTAOKULU (NİLÜFER)
47. HATİCE GANİ ERVERDİ ORTAOKULU (NİLÜFER)
48. HASANAĞA ORTAOKULU (NİLÜFER)
49. ZEKAİ GÜMÜŞDİŞ ORTAOKULU (NİLÜFER)
50. KONAKLI ORTAOKULU (NİLÜFER)
51. KOÇ ORTAOKULU (NİLÜFER)
52. SÜLEYMAN CURA ORTAOKULU (NİLÜFER)
53. VAHİDE AKTUĞ ORTAOKULU (NİLÜFER)
54. DİLEK ÖZER ORTAOKULU (NİLÜFER)
55. GÖLYAZI ÜNALLAR ORTAOKULU (NİLÜFER)
56. CAVİT ÇAĞLAR ORTAOKULU (NİLÜFER)
57. İRFANİYE ORTAOKULU (NİLÜFER)

58. KAYAPA ŞEHİT JANDARMA ER EYÜP GÜRSOY ORTAOKULU  
(NİLÜFER)
59. EŞREF ERGİN ORTAOKULU (NİLÜFER)
60. KAYAPA ORTAOKULU (NİLÜFER)
61. DEMİRCİ ORTAOKULU (NİLÜFER)
62. CANAYDIN ORTAOKULU (NİLÜFER)
63. ŞEHİT PİYADE KURMAY YARBAY İLKER ÇELİKCAN ORTAOKULU  
(NİLÜFER)
64. ALİ DURMAZ ORTAOKULU (NİLÜFER)
65. ÇALI İMAM HATİP ORTAOKULU (NİLÜFER)
66. SADETTİN TÜRKÜN ORTAOKULU (NİLÜFER)
67. YAYLACIK ORTAOKULU (NİLÜFER)
68. AKÇALAR FAHRİYE SAYAREL ORTAOKULU (NİLÜFER)
69. KARA MEHMET ORTAOKULU (NİLÜFER)
70. IŞIKTEPE RÜVEYDE DÖRTÇELİK ORTAOKULU (NİLÜFER)
71. HASANAĞA ŞEHİT PİYADE ER KADİR ÇAVUŞOĞLU ORTAOKULU  
(NİLÜFER)
72. GÜMÜŞTEPE ORTAOKULU (NİLÜFER)
73. TAHTALI ORTAOKULU (NİLÜFER)
74. YOLÇATI ŞEHİT COŞKUN ÇALI ORTAOKULU (NİLÜFER)
75. ŞEHİT KARA PİLOT YÜZBAŞI HAKAN TAN ORTAOKULU  
(NİLÜFER)
76. FETHİYE İMAM HATİP ORTAOKULU (NİLÜFER)
77. MERAL-MUAMMER AĞIM ORTAOKULU (NİLÜFER)
78. ŞEHİT MURAT ALKAN İMAM HATİP ORTAOKULU (NİLÜFER)
79. ALARA ORTAOKULU (NİLÜFER)
80. İSMAİL KARASU İMAM HATİP ORTAOKULU (NİLÜFER)
81. ABDURRAHMAN VARDAR ORTAOKULU (NİLÜFER)
82. NİLÜFER İSMAİL KADRIYE SOLAKOĞULLARI ORTAOKULU  
(NİLÜFER)
83. ÜRÜNLÜ ORTAOKULU (NİLÜFER)
84. DOĞANKÖY ORTAOKULU (NİLÜFER)

85. ŞEHİT ZAFER KOYUNCU İMAM HATİP ORTAOKULU (NİLÜFER)
86. NİLÜFER ŐEHİTLER ORTAOKULU (NİLÜFER)
87. ÖĞRETMEN HASAN GÜNEY ORTAOKULU (NİLÜFER)



**EK 4.ARAŞTIRMA İZİNİ**

T.C.  
BURSA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 86896125-605.01-E.21602147  
Konu: Berna SALMAN'ın Araştırma İzni

15.12.2017

**DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE**  
( Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı )

- İlgi a) MEB Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 22/08/2017 tarihli ve 2017/25 sayılı Genelgesi.  
b) 11/12/2017 tarihli ve 14882 sayılı yazınız.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Berna SALMAN'ın "Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Dil Bilgisi Öğretimine Yönelik Öğretmen Görüşleri" konulu araştırmasını Müdürlüğümüze bağlı ekli listede yer alan okullarda uygulama isteği ile ilgili onay ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi, ilgilinin çalışmasının tamamlanmasından sonra İl Millî Eğitim Müdürlüğümüze çalışmanın sonucu ile ilgili bilgi verilmesini arz ederim.

Müştak GENCER  
Müdür a.  
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

Ek:Makam Onayı ve Okul Listesi ( 4 Sayfa )

**Murat TEMURÇİN**  
Müdür  
Güvenli Elektronik İmzalı  
Aslı ile Aynıdır.  
15/ Aralık 2017..

D. E. Ü. REKTÖRLÜK GELEN NO  
22.12.2017 13.14 - 70767

Adres : Hocaahsan Mh. İlkahar Cad. No:38  
( Yeni Hükümet Konağı A Blok) 16050/Osmangazi/BURSA  
Telefon No:(0224) 445 16 00 Fax: 445 18 10  
E-posta: argel6@meb.gov.tr İnternet Adresi: http://bursa.meb.gov.tr

Bilgi için : Ekrem KOZ  
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı  
Tel: (0224) 445 1638

Leyla DİK..  
VHK1  
(0224) 215 25 39

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 686d-f1ec-3b92-aca1-55bd kodu ile teyit edilebilir.

## EK 5.VALİLİK OLURU



T.C.  
BURSA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 86896125-605.01-E.21588806  
Konu : Berna SALMAN'ın Araştırma İzni

15.12.2017

## MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : MEB Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 22/08/2017 tarihli ve 2017/25 sayılı Genelgesi.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Berna SALMAN'ın "Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Dil Bilgisi Öğretimine Yönelik Öğretmen Görüşleri" konulu araştırma isteği Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 11/12/2017 tarihli ve 14882 sayılı yazısı ile bildirilmektedir.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Berna SALMAN'ın "Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Dil Bilgisi Öğretimine Yönelik Öğretmen Görüşleri" konulu araştırmasını Müdürlüğümüze bağlı ekli listede yer alan okullarda yapma isteği ilimizde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenerek değerlendirilmiştir. Araştırma ile ilgili çalışmanın okul/kurumlardaki eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, araştırma formlarının aslı okul müdürlüklerince görülerek ve gönüllülük esası ile okul müdürlüklerinin gözetim ve sorumluluğunda ilgi Genelge çerçevesinde uygulanması ayrıca araştırma sonuçlarının Müdürlüğümüz ile paylaşılması komisyonumuzca uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ekrem KOZ  
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

EK: Okul Listesi ( 3 Sayfa )

OLUR  
15.12.2017

Sabahattin DÜLGER  
Vali a.  
İl Millî Eğitim Müdürü

Adres : Hocaahasan Mh. İkbahar Cad. No:38  
( Yeni Hükümet Konagi A Blok) 16050/Osmangazi/BURSA  
Telefon No:(0224) 445 16 00 Fax: 445 18 10

Bilgi için : Ekrem KOZ  
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı  
Tel: (0224) 445 1638

Leyla DİKİCİ  
VHKİ  
(0224) 215 25 39

E-posta: arge16@meb.gov.tr İnternet Adresi: http://bursa.meb.gov.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 2e98-c06d-30f4-a6eb-cc89 kodu ile teyit edilebilir

Tarih: 25/072018

**Tez Başlığı:**

**Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Dil Bilgisi Öğretimine Yönelik Öğretmen Görüşleri**

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 96 sayfalık kısmına ilişkin, 29/05./2018 tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (**Turnitin-Tez İntihal Analiz Programı**) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin **benzerlik oranı % 26** dir.

- <http://www.kutuphane.deu.edu.tr/tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/> adresindeki Tez İntihal Analiz Programı Kullanım Kılavuzunu okudum

**Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15)**

**Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30)**

<input type="checkbox"/> Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, <input type="checkbox"/> Kaynakça hariç, <input type="checkbox"/> Alıntılar dâhil, <input type="checkbox"/> Altı (6) kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.	<input checked="" type="checkbox"/> Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, <input checked="" type="checkbox"/> Kaynakça dâhil, <input checked="" type="checkbox"/> Alıntılar dâhil.
<b>EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. <input checked="" type="checkbox"/></b> <b>EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd İçinde. <input checked="" type="checkbox"/></b>	

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

**Adı Soyadı** : Berna SALMAN  
**Öğrenci No** : 20159500127  
**Anabilim Dalı** : Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi  
**Programı** : Türkçe Öğretmenliği  
**Statüsü** : Yüksek Lisans  Doktora

**ÖĞRENCİ**

Berna SALMAN  
25.07.2018

**DANIŞMAN**

Doç.Dr.İbrahim Seçkin AYDIN  
25.07.2018

**Açıklamalar**

1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu () işaretleyerek doldurunuz.

Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine (Ali Taş Tel: +90 (232) 3018026 veya [ali.tas@deu.edu.tr](mailto:ali.tas@deu.edu.tr)) başvurunuz.

2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu" formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.

3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.

4: Turnitin-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.