

T.C.
KIRŞEHİR AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE YAPILANDIRMACI
YAKLAŞIM YÖNTEM VE TEKNİKLERİNİN
UYGULANMASINA İLİŞKİN TÜRKÇE
ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ: KIRŞEHİR ÖRNEĞİ

Selçuk ÇETİN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KIRŞEHİR- 2025



©2025-Selçuk ÇETİN

T.C.
KIRŞEHİR AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE YAPILANDIRMACI YAKLAŞIM
YÖNTEM VE TEKNİKLERİNİN UYGULANMASINA İLİŞKİN
TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ: KIRŞEHİR ÖRNEĞİ
OPINIONS OF TURKISH TEACHERS ON THE USE OF
CONSTRUCTURIST APPROACH METHODS AND TECHNIQUES IN
TEACHING GRAMMAR: CASE OF KIRŞEHİR

Hazırlayan
Selçuk ÇETİN

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Danışman
Prof. Dr. Ertuğrul YAMAN

KIRŞEHİR-2025

KABUL VE ONAY

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi, Selçuk ÇETİN tarafından hazırlanan “Dil Bilgisi Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım Yöntem ve Tekniklerinin Uygulanmasına İlişkin Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri: Kırşehir Örneği” adlı tez çalışması 21.10.2025 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından oyçokluğu ile YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman(İmza)

Prof. Dr. Ertuğrul YAMAN

Üye.....(İmza)

Doç. Dr. Nilay ÇAĞLAYAN DİLBER

Üye.....(İmza)

Dr. Öğr. Üyesi Nurbanu ŞAHİN HATİPOĞLU

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../2025

(İmza)

Prof. Dr. Cemalettin İPEK

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- ☐ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- ☐ Tezim sadece Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- ☐ Tezimin yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

21/10/2025

Selçuk ÇETİN

İmza

ÖZET

DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE YAPILANDIRMACI YAKLAŞIM YÖNTEM VE TEKNİKLERİNİN UYGULANMASINA İLİŞKİN TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ: KIRŞEHİR ÖRNEĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan: Selçuk ÇETİN

Danışman: Prof. Dr. Ertuğrul YAMAN

2025- (xiv-85)

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Jüri

Prof. Dr. Ertuğrul YAMAN

Doç. Dr. Nilay ÇAĞLAYAN DİLBER

Dr. Öğr. Üyesi Nurbanu ŞAHİN HATİPOĞLU

Bu araştırma ile Kırşehir ilinde ortaokullar düzeyinde Türkçe derslerinde dil bilgisi öğretimine ilişkin olarak yapılandırımcı yaklaşım çerçevesinde hangi yöntem ve tekniklerin kullanıldığını ve bu yöntem ve tekniklerin ne düzeyde uygulandığını belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma nitel bir durum çalışması olarak hazırlanmıştır. Çalışma grubu, Kırşehir ili Merkez ilçesinde 2023-2024 Eğitim Öğretim Yılında Kırşehir Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı orta okullarda görev alan 40 Türkçe öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formları ve 5. sınıf Türkçe ders kitabı kullanılmıştır. Görüşme formu, katılımcılara yöneltilen 6 açık uçlu soru içermektedir. Çalışma kapsamında kullanılan görüşme formunun uygulanabilmesi için ilgili kişi ve kurumlardan gerekli olan izinler alınmıştır. Görüşme formları aracılığıyla elde edilen verilerin analizi betimsel analiz tekniğiyle gerçekleştirilmiş, ders kitabının incelenmesi sürecinde doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Görüşme formlarının analizi sonrasında katılımcıların dil bilgisi öğretiminde ders işleme sürecinde yapılandırımcı yaklaşımla örtüşen farklı yöntem ve teknikleri dersin içeriğine uygun olarak uyguladığı, ders işleme sürecinde geleneksel yaklaşım öğretim yaklaşımlarından düz anlatım, soru-cevap gibi yöntem ve tekniklerin uygulanmasına sıklıkla yer verdiği, ders işleme sürecinde kullanılan materyallerden akıllı

tahta, dijital kaynaklar gibi araçların kullanımının önemli ölçüde arttığı, öğrencilerin genellikle derse etkin katılımına özen gösterdiği, dil bilgisi değerlendirme sürecinde ise daha çok geleneksel yöntemleri uygulandığı ve yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde süreç odaklı değerlendirmelere istenilen ölçüde yer vermedikleri tespit edilmiştir. Sonuç olarak çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin ortaokullar düzeyinde dil bilgisi öğretiminde ders işleme süreçlerinde yapılandırmacı yaklaşım, yöntem ve tekniklerine yer verseler de değerlendirme sürecinde geleneksel yaklaşım yöntem ve tekniklerini tercih ettikleri saptanmıştır. 5. sınıf Türkçe ders kitabı ise Türkiye Yüz Yılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı bağlamında genel yaklaşım ve hedefler, dil yapıları içerisinde sunulan dil bilgisi konuları, beceri temelli ve bütüncül yaklaşım, konuların sunuluş biçimi, konu-kazanım uyumu, değerler eğitimi ve kültürel bütünlük ve ölçme-değerlendirme etkinliklerinin uygunluğu açısından incelenmiştir. Doküman analizi yoluyla elde edilen veriler ışığında MEB. 5. sınıf Türkçe ders kitabının 2024 TYMM Türkçe öğretim Programıyla uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: dil, dil bilgisi öğretimi, yaklaşım, yapılandırmacı, yöntem ve teknik

ABSTRACT

THE OPINIONS OF TURKISH TEACHERS ON THE APPLICATION OF CONSTRUCTIVIST APPROACH METHODS AND TECHNIQUES IN GRAMMAR TEACHING: THE KIRŞEHİR EXAMPLE

MASTER'S THESIS

Prepared by: Selçuk ÇETİN

Advisor: Prof. Dr. Ertuğrul YAMAN

2025- (xiv-85)

Kırşehir Ahi Evran University Institute of Social Sciences

Turkish and Social Sciences Education Department

Turkish Education Department

Jury

Prof. Dr. Ertuğrul YAMAN

Assoc. Prof. Dr. Nilay ÇAĞLAYAN DİLBER

Asst. Prof. Dr. Nurbanu ŞAHİN HATİPOĞLU

The aim of this study is to identify the methods and techniques used in grammar teaching within the framework of the constructivist approach in Turkish language classes at middle schools in Kırşehir, and to examine the extent to which these methods and techniques are implemented. The study was designed as a qualitative case study. The study group consists of 40 Turkish language teachers working at secondary schools affiliated with the Kırşehir Provincial Directorate of National Education in the central district of Kırşehir during the 2023–2024 academic year. Semi-structured interview forms and the 5th-grade Turkish language textbook were employed as data collection instruments in the study. The interview form comprised six open-ended questions addressed to the participants. Prior to data collection, the required permissions were obtained from the relevant authorities and institutions for the administration of the interview form. The data collected through the interview forms were analyzed by means of descriptive analysis, whereas document analysis was used in the process of examining the textbook. The analysis of the interview forms revealed that the participants implemented various methods and techniques consistent with the constructivist approach in grammar teaching, adapting them to the content of the lessons. It was also found that traditional instructional methods such as direct instruction and question–answer techniques were frequently

used during the teaching process. The use of materials such as smart boards and digital resources has significantly increased, and teachers generally paid attention to ensuring active student participation in lessons. However, in the grammar assessment process, traditional evaluation methods were used more often, and process-oriented assessments within the framework of the constructivist approach were not sufficiently emphasized. As a result, it was determined that although the teachers in the study group incorporated constructivist approaches, methods, and techniques into their grammar teaching processes at the middle school level, they tended to prefer traditional methods and techniques during the assessment stage. The 5th-grade Turkish textbook was examined within the context of the 2024 Turkish Language Curriculum, which was prepared under the Türkiye Yüzyılı Maarif Model (Century of Türkiye Education Model), in terms of its general approach and objectives, the presentation of grammar topics within language structures, skill-based and holistic orientation, the manner of topic presentation, topic–learning outcome alignment, values education and cultural integrity, and the appropriateness of assessment and evaluation activities. Based on the data obtained through document analysis, it was concluded that the Ministry of National Education’s 5th-grade Turkish textbook is consistent with the 2024 TYMM Turkish Language Curriculum.

Keywords: language, grammar teaching, approach, constructivist, methods and techniques

ÖN SÖZ

Günümüzde eğitimin sadece bilgi aktarımıyla sınırlı kalamayacağı, bireyin bilgiyi anlamlandırarak yeniden yapılandırmasını hedeflemesi gerektiği hem yurt içi hem yurt dışında gerçekleştirilen çalışmalarla birçok araştırmacı ve akademisyen tarafından ortaya konulmuştur. Bu anlayış doğrultusunda gelişen yapılandırmacı yaklaşım, öğrenmeyi bireyin kendi deneyimleriyle şekillendirdiği, aktif katılımın ön planda olduğu bir süreç olarak tanımlar. Özellikle ana dili eğitiminin önemli bir unsuru olan dilbilgisi öğretimi, geleneksel yöntemlerle öğrencilere soyut ve ezberlenmesi gereken bir içerik gibi sunulmuş; bu durum da öğrencilerin öğrenmeye karşı olumsuz tutumlar geliştirmesine yol açmıştır. Bu noktada değişen ve gelişen eğitim sistemimizde her biri birer uygulayıcı olarak Türkçe öğretmenlerinin ders işleme sürecinde sınıf içerisinde yapılandırmacı yaklaşım yöntem ve tekniklerine ne düzeyde yer verdiğini belirlemek ve uygulamada karşılaşılan güçlükleri ortaya çıkarmak bu çalışmanın temel amacı olmuştur.

Kırşehir ili özelinde eğitim sahasında görev alan 40 Türkçe öğretmenin görüşleri doğrultusunda hazırlanan bu çalışmada çalışma grubunu oluşturan öğretmenler araştırma boyunca; çalışma grubu, katılımcı, araştırma grubu gibi farklı şekillerde ifade edilmiştir. Çalışmada kolaylık sağlaması açısından öğretmenler tesadüfi olarak “Ö1, Ö2, Ö3...” şeklinde tanımlanmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlere sunulan yarı yapılandırılmış görüşme formları yoluyla elde edilen nitel veriler ışığında şekillenmiş bu çalışma sadece yazıcısı ve araştırmacısı olarak bizim gayretimizle değil; bizim dışımızda daha birçok kişi ve kurumun katkılarıyla ortaya çıkmıştır.

Bu sürecin en başından itibaren, akademik rehberliği ve yapıcı eleştirileriyle çalışmanın tamamlanması sürecinde desteğini hiçbir zaman esirgemeyen başta tez danışmanım “Prof. Dr. Ertuğrul YAMAN” olmak üzere Ahi Evran Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı’nda yer alan birbirinden kıymetli hocalarıma içten bir teşekkürü borç bilirim. Görüşlerini ve deneyimlerini samimiyetle paylaşan, bana zaman ayırarak çalışma gurubunda yer alan ve çalışmanın tamamlanmasına önemli ölçüde katkı sağlayan tüm Türkçe öğretmenlerine içtenlikle teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca bu süreci manevi destekleriyle kolaylaştıran, her zaman yanımda olan ailem; annem Saltanat ÇETİN, kardeşlerim Arzu DEMİRKAZIK ve Serdar ÇETİN ile yakın arkadaşlarım; Mustafa YILMAZ ve Gökay YAVRUCUK’a bana karşı göstermiş oldukları

sabır ve anlayışlarından ötürü minnettarım. Yaşamış olduğum bütün zorluklarda bana destek olarak çalışmanın bugünlere ulaşmasında en büyük güç kaynağım oldukları için iyi ki varsınız diyorum.

Bu çalışmanın Türkçe eğitimi alanında yapılacak olan diğer araştırmalara bir zemin oluşturmasını, akademik anlamda öğretmen adaylarına fikirler sunmasını, eğitim programlarının tasarlanmasına katkı sağlamasını temenni ederim.

Kırşehir-2025

Selçuk ÇETİN



İÇİNDEKİLER

Sayfa

KABUL VE ONAY	i
BİLDİRİM	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
ÖN SÖZ.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR	xiv
BÖLÜM I.....	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem	1
1.2. Problem Cümlesi.....	4
1.3 Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	5
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
1.5. Varsayımlar.....	6
1.6. Tanımlar	6
Dil bilgisi:.....	6
Dil Bilgisi Öğretimi.....	6
Yapılandırmacı Yaklaşım:	6
BÖLÜM II	7
2.KURAMSAL ÇERÇEVE.....	7
2.1. DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİ	7
2.1.1. Dilin Tanımı	7

2.1.2. Dil Bilgisi Tanımı	7
2.1.3. Dil Bilgisi Öğretimi	8
2.1.4. Dil Bilgisi Öğretimi Yöntemleri.....	8
2.2. YAPILANDIRMACI YAKLAŞIM.....	9
2.2.1. Yapılandırmacı Öğrenmenin Temel Özellikleri	11
2.2.2. Öğretim Yöntemleri ve Teknikleri	12
a)Problem Temelli Öğrenme (PBL)	12
b) Proje Temelli Öğrenme (PjBL)	12
c) İş birlikli Öğrenme	12
d) Deneyimsel Öğrenme	12
2.2.3. Yapılandırmacı Yaklaşım Türleri.....	12
Bilişsel Yapılandırmacılık:	12
Sosyal Yapılandırmacılık.....	13
Radikal Yapılandırmacılık:	14
5E modeli:	15
7E modeli:	15
Beceri Yaklaşımı:	16
• Bilgi Sahibi Olma:	16
• Harekete Geçme:	16
• Uygulama (İşi Yapma):	16
• Etkinlik Yaklaşımı:	16
Tematik Yaklaşım:	17
• Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli:	17
2.2.4. Değerlendirme Süreçlerinde Değişim	17
2.2.5. Sınıf Ortamı ve Öğretmen Rolü	18
2.2.6. Türkiye'deki Uygulamalar ve Zorluklar	18
2.3. TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ KAPSAMINDA DİL BİLGİSİNDEN DİL YAPILARINA	19
2.4. TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİNDE YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMA DAYALI UYGULAMALAR.....	25
2.4.1. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline Yönelik Eleştiriler ve Değerlendirmeler.....	27
2.5. İLGİLİ LİTERATÜR ve KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	28

BÖLÜM III.....	40
3.ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	40
3.1. ARAŞTIRMA DESENİ.....	40
3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ.....	41
Tablo 1. Çalışmada Yer Alan Öğretmenlerin Cinsiyet ve Görev Süreleri Dağılımı	42
3.3. VERİ TOPLAMA ARACI.....	42
3.4. VERİLERİN ANALİZİ	43
BÖLÜM IV	53
4.1. BULGULAR	53
BÖLÜM V	71
5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA	71
5.2. ÖNERİLER.....	76
EK 1 Resmi Yazışmalar ve İzinler.....	82
EK 2.a Kırşehir Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni	82
EK 2.b Görüşme Formu Kullanım İzni.....	84
ÖZGEÇMİŞ.....	85

TABLÖLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Çalışmada Yer Alan Öğretmenlerin Cinsiyet ve Görev Süreleri Dağılımı	42
Tablo 2: Ders İşleme Sürecinde Uygulanan Yöntem ve Teknikler	57



ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 4.1.1: Ders İşleme Sürecinde Uygulanan Yaklaşımlar.....	54
Şekil 4.1.2: Ders İşleme Sürecinde Kullanılan Materyallerin Dağılımı.....	59
Şekil 4.1.3: Materyal Dağılımı.....	61
Şekil 4.1.4: Öğretmenlerin Sınıf İçi Etkileşim Hakkındaki Görüşleri	63
Şekil 4.1.5: Dil Bilgisi Derslerinde Uygulanan Ölçme ve Değerlendirme Araçlarının Dağılımı.....	65



SİMGELER VE KISALTMALAR

Bu çalışmada kullanılmış kısaltmalar, açıklamaları ile birlikte aşağıda sunulmuştur.

Kısaltmalar	Açıklamalar
Akt	: aktaran
EBA	: Eğitim Bilişim Ağı
KSBD	: Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
Morpa Kampüs	: Fatih Projesi'nin içerik üretici firmalarından biridir.
ODSGM	: Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü
Ö	: Öğretmen
s	: sayfa
TDK	: Türk Dil Kurumu
TYMM	: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli
vd	: ve diğerleri.

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

1.1. Problem

Günümüz eğitim anlayışı, bilgiyi sadece aktaran değil; bilgiyi yapılandıran, sorgulayan ve yaşamla ilişkilendiren bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bu hedef doğrultusunda, geleneksel öğretim yaklaşımlarının yerine öğrenci merkezli ve aktif öğrenmeye dayalı yaklaşımlar ön plana çıkmaktadır. Bu yaklaşımlardan birisi olan yapılandırmacı yaklaşım bireyin kendi deneyimlerini ve önceki bilgileriyle etkileşim içinde bilgiyi yapılandırmasını esas almaktadır. Bu anlayış, öğretim programlarında köklü değişimleri beraberinde getirmiş ve özellikle öğrenci merkezli yaklaşımların eğitim ortamlarında daha fazla yer bulmasına neden olmuştur. Bu bağlamda yapılandırmacı yaklaşım bireyin öğrenme sürecinde aktif rol üstlendiği, bilgiyi önceki yaşantılarıyla ilişkilendirerek anlamlandırdığı bir öğrenme modeli olarak öne çıkmaktadır.

Dil, bireyin kendini ifade etmesinin ve toplumsal yaşama katılmasının temel aracıdır. Bu yönüyle Türkçe dersi okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılmasının yanı sıra dil bilgisi öğretimiyle de bireyin dilsel yapıyı kavramasını sağlar. Ancak geleneksel yöntemlerle sürdürülen dil bilgisi öğretimi, öğrencilerde ezberci bir öğrenme anlayışının gelişmesine sebep olmaktadır. Bu durum öğrenmenin kalıcılığını ve işlevselliğini azaltmaktadır. Türkçe dersi kapsamında önemli bir yer tutan dil bilgisi öğretimi, sadece kuralların aktarımıyla sınırlı kalmamalı öğrencilerin dili etkin kullanmalarına olanak sağlayacak şekilde tasarlanmalıdır. Bu noktada yapılandırmacı yaklaşımın sunduğu yöntem ve tekniklerin dil bilgisi öğretiminde nasıl kullanılabileceği ve öğretmenler tarafından nasıl değerlendirildiği, araştırılması gereken önemli bir konudur.

Öğretmen yapılandırmacı yaklaşımın sınıf içi uygulamalardaki başarısını belirleyen en önemli aktörlerden biridir. Özellikle yapılandırmacı yaklaşımın sınıf içi uygulamalarındaki yeri, öğretmenin bu yaklaşıma yönelik bilgi düzeyi, tutumu ve uygulamadaki deneyimleri eğitimin niteliğini doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle öğretmenlerin yapılandırmacı öğretim yöntemlerini ne ölçüde benimsediği, uygulamada ne tür stratejilere başvurduğu ve karşılaştıkları güçlükler öğretim sürecinin niteliğini doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamda, dil bilgisi öğretiminde yapılandırmacı yaklaşımın kullanımına ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi, öğretim sürecinde karşılaşılan güçlü ve zayıf yönlerin ortaya konulması açısından önem arz etmektedir.

Uzun yıllar boyunca Türkiye'de dil bilgisi öğretimi, davranışçı kuramın etkisi altında şekillenmiştir. Bu model çerçevesinde öğrenme süreci; uyarıcı, tepki, pekiştirme ve tekrar döngüsüne dayanmış, öğretim süreçleri ezbere dayalı uygulamalarla yürütülmüştür (Onan, 2012). Öğrencilere dil bilgisi, katı kurallar hâlinde sunulmuş ve genellikle anlam kurma, ilişkilendirme ve işlevsellik gibi bilişsel süreçler arka planda bırakılmıştır. Bu durum, öğrencilerin dil bilgisine karşı olumsuz tutum geliştirmelerine ve bu derslerin sadece soyut tanım, terim ve kurallardan ibaret olduğu yönünde bir algı oluşmasına neden olmuştur.

Ancak özellikle 2000'li yıllardan itibaren eğitim sisteminde benimsenen yapılandırmacı yaklaşım, dil bilgisi öğretimini yeniden ele almayı gerekli kılmıştır. Yapılandırmacı öğretim anlayışında, öğrencinin aktif katılımı, bilgiye kendisinin ulaşması ve bilgiyi anlamlı bir şekilde yapılandırması esas alınır. Güneş (2007), bu bağlamda dil bilgisi öğretiminin yeniden tanımlanarak gelişimsel ve etkileşimsel bir boyuta kavuşturulduğunu, öğrencilerin dili çevresiyle etkileşim içerisinde edinmeye başladıklarını ve bu sürecin erken yaşlardan itibaren desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Bu yeni yaklaşım doğrultusunda, dil bilgisi kurallarının ezberletilmesi yerine öğrencilerin çeşitli etkinliklerle bu kuralları sezgisel olarak keşfetmeleri öncelik kazanmıştır. Öğrencilerin öğrendikleri dil kurallarını işlevsel bağlamlarda, yani konuşma, yazma, dinleme ve okuma süreçlerinde etkin biçimde kullanmaları hedeflenmektedir (Onan, 2012). Böylelikle öğretimde bilgi aktarımı değil, beceri geliştirme süreci ön plana çıkmakta; öğrencinin öğrenme sürecinde aktif, üretken ve sorgulayıcı bir rol üstlenmesi sağlanmaktadır.

Karadüz (2007), dil bilgisi derslerinin ezberden uzak, öğrencinin dili işlevsel olarak kullanmasına olanak tanıyan ve kuralları sezdirenen bir yapıda olması gerektiğini ifade etmektedir. Öğrencilerin dil bilgisini yaşamla ilişkilendirebilmeleri ve bunu günlük iletişim bağlamında kullanabilmeleri, onların dilsel becerilerini daha kalıcı ve etkili biçimde geliştirecektir.

Bu anlayış doğrultusunda öğretmenin rolü de dönüşüme uğramıştır. Geleneksel modelde öğretmen bilgiyi aktaran ve öğrencinin doğru cevabı vermesini bekleyen konumdayken, yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen, öğrenme ortamını planlayan, öğrencinin öğrenme sürecine rehberlik eden, onları gözlemleyen ve destekleyen bir danışman rolünü üstlenmektedir. Celep (2008), yapılandırmacı öğretmenin öğrenciyle birlikte öğrenen, bilgiye ulaşma sürecinde araştıran ve yol gösterici olan bir figür olduğunu belirtmektedir.

Türkiye’de 2005 yılında kabul edilen ve 2006-2007 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan Türkçe dersi öğretim programı, yapılandırmacı yaklaşımı temel alarak dil bilgisi öğretiminde de önemli değişiklikler yapmıştır (MEB, 2006). Programda dil bilgisi, yalnızca kurallar bütünü olarak değil, aynı zamanda dil becerilerini destekleyen bir unsur olarak tanımlanmıştır. Öğrencilerin Türkçenin yapısını tanımasının yanı sıra, bu yapısal bilgileri dinleme, konuşma, okuma ve yazma etkinliklerinde işlevsel biçimde kullanmaları amaçlanmıştır.

Yeni program, kuramsal bilgiye dayalı değil, uygulamaya dönük bir dil bilgisi öğretimi anlayışını benimsemektedir. Kuralların sadece tanımlanmasıyla yetinilmemekte; kelime, cümle ve metin düzeyinde çeşitli uygulama örnekleriyle desteklenmesi öngörülmektedir. Bu süreçte görsel materyallerin, çalışma kâğıtlarının ve çeşitli etkinliklerin kullanılması teşvik edilmektedir. Ayrıca dil bilgisi öğretiminin anlama becerisine katkısı özellikle vurgulanmakta, konuşma ve yazma gibi üretim temelli becerilerle ilişkilendirilmesi önerilmektedir (MEB, 2006).

Dil bilgisi öğretimi, bir dilin yapısal öğelerini (ses, biçim, sözdizimi) öğrencilerin anlamlı bağlamlar içinde keşfetmesini amaçlar. Türkiye’de 2006’dan itibaren yürürlüğe giren İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı, dil bilgisini doğrudan kural aktarımı yerine öğrencinin deneyimleriyle yapılandırmasına dayandırmıştır (MEB, 2006). Yapılandırmacı yaklaşım, öğreneni aktif özne olarak konumlandırır; dil bilgisi kuralları, metin incelemeleri, grup tartışmaları ve araştırma temelli etkinliklerle öğrenci tarafından tümevarımsal yolla keşfedilir (Onan, 2012). Buna karşın, ortaokullarda yapılan alan çalışmalarında öğretmenlerin hâlâ %70’e yakın oranda direkt anlatım ve soru-cevap tekniğine başvurduğu, dijital ve iş birlikli öğrenme araçlarının yeterince kullanılmadığı gözlenmiştir (Yılmaz & Yelken, 2013). Bu çelişki; müfredatın hedeflediği yapılandırmacı vizyon ile uygulamanın davranışçı izleri arasında belirgin bir uçurum olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada, Kırşehir örneğinde ortaokul Türkçe öğretmenlerinin yapılandırmacı yöntem-teknik kavramlarını nasıl benimsedikleri, karşılaştıkları güçlükler, dil bilgisi öğretiminde kuramsal ilkeleri pratiğe dönüştürme yolları araştırılacaktır.

Sonuç olarak, yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde dil bilgisi öğretimi, öğrencinin zihinsel süreçlerini ve dilsel gelişimini merkeze alan, kuralları işlevsellik bağlamında ele alan ve dil bilgisini yaşamla ilişkilendiren bir öğretim modeline dönüşmüştür. Bu anlayış, ezberci yaklaşımların yerini anlamlı öğrenmeye, pasif öğrenci profilinin yerini aktif öğrenen bireylere bıraktığı çağdaş bir eğitim vizyonunu yansıtmaktadır.

Ayrıca çalışmada 2024-2025 Eğitim Öğretim yılında uygulanmaya başlayacak Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline yönelik izlenimlere ve MEB 5. sınıf Türkçe ders kitabının 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Öğretim Programı bağlamında genel yaklaşım ve hedefler, dil yapıları içerisinde sunulan dil bilgisi konuları, beceri temelli ve bütüncül yaklaşım, konuların sunuluş biçimi, konu-kazanım uyumu, değerler eğitimi ve kültürel bütünlük ve ölçme-değerlendirme etkinliklerinin uygunluğu açısından incelemesine yer verilmiştir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli eğitimin çok yönlü bir yapıda olmasını hedefleyen bir sistemdir. Bu bağlamda ders kitapları, bilgi, beceri ve değerleri örüntülü biçimde içeren bütüncül bir öğrenme sürecinin temel araçlarından biri olarak görülmektedir. Yeni müfredat ve ders kitapları teorik bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirerek öğrenciye sunmakta, Türkçe öğretimini de yaşam bağlamında işlevsel kılacak şekilde düzenlemektedir. Bu nedenle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde ders kitaplarının niteliği ve içerik uygunluğu büyük önem taşımaktadır.

1.2. Problem Cümlesi

Çalışmanın problem cümlesi “Ortaokul Türkçe derslerinde yapılandırmacı yaklaşımla oluşturulmuş dil bilgisi öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Çalışma bağlamında Kırşehir ili Merkez ilçesinde bulunan ortaokullarda dil bilgisi öğretiminde uygulanan yapılandırmacı yaklaşım yöntem ve tekniklerinin yeterli olup olmadığı saptanmak istenmiştir. Bu araştırma sorusunun alt problem cümleleri ise; öğretmenlere, dil bilgisi derslerini genel olarak nasıl işledikleri, dil bilgisi derslerinin işlenmesi sürecinde genellikle hangi yöntem ve teknikleri uyguladıkları, dil bilgisi konuları işlenirken genellikle hangi materyalleri kullandıkları, ders işleme sürecinde sınıf içindeki etkileşimin nasıl olduğu; dil bilgisi değerlendirmesini nasıl yaptıkları ve son olarak da araştırma bağlamında eksik kaldığını düşündükleri yahut eklemek istedikleri görüş ya da önerilerinin olup olmadığı sorulmuş ve çalışma öğretmenlerin bu sorulara vermiş oldukları cevaplar göz önünde bulundurularak tamamlanmıştır. Ayrıca çalışmanın bir diğer alt problemi olarak “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile hazırlanan 2024 Türkçe Öğretim Programında dil bilgisi (dil yapıları) öğretimi nasıl yer almaktadır?” olarak belirlenmiştir.

1.3 Araştırmanın Amacı ve Önemi

Günümüzde dil bilgisi öğretimi açısından yapılandırmacı yaklaşım, yöntem ve teknikleri uygulanmaktadır. Türkçe dil bilgisi öğretimi, ilkokuldan başlayarak üniversite düzeyine kadar sürdürüldüğü hâlde istenilen başarı bir türlü yakalanamamaktadır. Öğretmenler, dil bilgisi öğretiminde istenilen sonuca ulaşamamasında öğrencilerini suçlamakta, onların bir türlü dil bilgisi kurallarını öğrenemediklerinden dert yanmaktadır. Ancak ilköğretimden başlayıp yüksek öğretim de dâhil olmak üzere dil bilgisi öğretiminin devam etmesi ve konuların öğrencilerce anlaşılması, kabahatin öğrenciden ziyade başka yerde aranması gerektiğini bize gösterir (Başkan, 2003). Bu durum dil bilgisi öğretiminde kullanılan yaklaşım, yöntem ve tekniklerin önemli olduğuna işaret etmektedir. Yapılandırmacı dil yaklaşımına göre dil bilgisi öğretiminin amacı dil becerileri, iletişim, anlama, etkileşim, işlevsellik, kavramları geliştirme ve zihinsel becerileri geliştirme olarak ele alınmaktadır. Dil bilgisinin yararlı açık ve işlevsel olması, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmesi üzerinde durmaktadır. (Güneş, 2007: 262). Bu çalışmanın amacı dil bilgisi öğretiminde uygulayıcı konumunda bulunan Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretiminde yapılandırmacı yaklaşım, yöntem ve tekniklerini ne düzeyde uyguladıklarını belirlemektir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda tamamlanacak çalışma ile dil bilgisi öğretiminde yapılandırıcı yaklaşım, yöntem ve tekniklerinin etkililiğine ilişkin sonuçlar elde edileceği düşünülmektedir.

Bu çalışma yapılandırmacı yaklaşımın dil bilgisi öğretimine uyarlanmasında öğretmen algılarını inceleyerek, eğitim teorilerine (özellikle Türkçe eğitimi literatürüne) yeni veriler eklemek, mevcut literatürde (örneğin, benzer çalışmaların Ankara veya İstanbul odaklı olması) Kırşehir gibi orta ölçekli bir ilin eksikliğini gidermek açısından önemlidir. Özellikle çalışma, öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesine (örneğin, Milli Eğitim Bakanlığı hizmet içi eğitimlerine) somut öneriler sunulması, sınıf uygulamalarında karşılaşılan engelleri (kaynak yetersizliği, zaman kısıtlaması, öğrenci motivasyonu) belirleyerek, daha etkili yöntemlerin önerilmesi, dil bilgisi öğretiminin öğrenci merkezli hale getirilmesini teşvik ederek geleneksel ezberci yaklaşımların yarattığı motivasyon kaybını azaltması açısından önemlidir.

Çalışma bağlamında yer verilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında MEB tarafından hazırlanmış 5. sınıf Türkçe ders kitabının incelenmesi ile dil bilgisi (dil yapıları) konularının, Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin öngördüğü yaklaşım ve hedeflerle ne ölçüde uyumlu olduğunu belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışma kapsamında kitabın içerik yapısı,

yer alan dil bilgisi başlıkları, sunuluş biçimi, kazanım-konular eşleştirmesi, değerlere ve kültürel öğelere yaklaşımı ile ölçme-değerlendirme etkinlikleri olarak incelenmiştir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın çalışma grubunda, yalnızca Kırşehir ili Merkez ilçesinde 2023-2024 Eğitim Öğretim Yılında Kırşehir Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaokullarda görev alan ve gönüllü olan 40 Türkçe öğretmeni yer almaktadır. Ayrıca çalışma içerisinde Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile ilgili görüşlere yer verilmeye çalışılmış ancak uygulamaya geçmediği için sahadan veri toplanması mümkün olmamıştır. Bu nedenle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline yönelik değerlendirmeler literatür taramasıyla sınırlı kalmıştır.

1.5. Varsayımlar

Bu araştırma çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin araştırma sürecine gönüllü olarak katıldıkları ve soruları içtenlikle cevaplandıkları, dil bilgisi öğretimi, yapılandırmacı yaklaşım yöntem teknikleri hakkında temel bilgiye sahip oldukları ve bu doğrultuda öğretim etkinliklerinde bulundukları, elde edilen verilerin araştırma problemine yönelik anlamlı ve güvenilir çıkarımlar yapılmasına olanak tanıdığı varsayımlarına dayanılarak tamamlanmıştır.

1.6. Tanımlar

Dil bilgisi: “Bir dilin ses, biçim ve cümle yapısını inceleyip kurallarını tespit eden bilim dalı” (TDK, 2011: 665) olarak tanımlanmaktadır.

Dil Bilgisi Öğretimi: Genellikle "dil kuralları manzumesi" olarak tanımlanan dilbilgisi, okuma, yazma, konuşma ve dinleme gibi temel becerileri destekleyen bir araçtır (Aytaş ve Çeçen, 2010).

Yapılandırmacı Yaklaşım: Yapılandırmacı yaklaşım bir öğrencinin öğrenmeyi öğrenmesi süreci olarak yorumlanabilir. Öğrencinin “neyi” öğrendiğinden ziyade “nasıl” öğrendiği üzerinde durulur (Güneş, 2014).

BÖLÜM II

2.KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİ

2.1.1. Dilin Tanımı

Dil, insanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2011: 664). M. Ergin dili en geniş anlamıyla, “insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessese” olarak tanımlarken Aksan; “Dil, onu konuşan ulusun yaşayış biçiminin, en geniş anlamda kültürünün, dünya görüşünün, tarih boyunca geçirdiği çeşitli evrelerin ve başka toplumlarla kurduğu ilişkilerin yansıtıcısıdır” (Aksan, 2001: 14). Dil, bir milleti oluşturan ve onu ortak bir kimlik altında bir arada tutan en temel unsurlardan biridir. Toplumların kültürel mirasını kuşaktan kuşağa aktarması, düşünsel gelişimini sürdürebilmesi ve toplumsal bütünlüğünü koruyabilmesi büyük ölçüde dil aracılığıyla mümkündür. Bu bağlamda, bir milleti yok etmenin en etkili yollarından biri, onun dilini işlevsiz hâle getirmek ya da ortadan kaldırmaktır. Çünkü dilin yitirilmesi, yalnızca bir iletişim aracının kaybı değil; aynı zamanda düşünme, anlamlandırma, kendini ifade etme ve kültürel kimliğini sürdürme yetisinin de kaybı anlamına gelir. Dil olmaksızın bireyler ne kendileriyle ne de toplumla sağlıklı bir iletişim kurabilir ne geçmişlerini anlayabilir ne de geleceğe dair bir vizyon geliştirebilir. Dolayısıyla dil, bireyin sanat, kültür, düşünce ve toplumsal yaşamla kurduğu ilişkinin temelini oluşturan, aynı zamanda özgünlük ve yaratıcılığın ortaya çıkmasına olanak sağlayan vazgeçilmez bir araçtır.

2.1.2. Dil Bilgisi Tanımı

Dil bilgisi doğru konuşmaya, doğru yazmaya ve doğru düşünmeye yardımcı olan bir çalışma alanıdır. Amacına uygun bir dil bilgisi öğretimi yoluyla öğrenciler, dilin kapasitesini, kullanım yollarını, sınırlılıklarını ve imkânlarını bulur. Özellikle anadili öğretiminde ulaşılması amaçlanan hedeflere, anlama ve anlatma etkinlikleri sayesinde ulaşılırken, bu etkinlikler yazım ve noktalama çalışmalarıyla desteklenir (Sever, 2000; akt; Ahmet Z. Güven;2013).

2.1.3. Dil Bilgisi Öğretimi

Dil bilgisi öğretimi, bir dilin ses, biçim, cümle ve metin yapısını inceleyen, bu unsurların anlam ve görevlerini ortaya koyan kuralları sistematik bir şekilde öğretme sürecidir (Ahmet Z. Güven, 2013). Bu süreç, öğrencilerin dili doğru ve etkili kullanmalarını sağlayarak iletişim becerilerini geliştirmeyi amaçlar. Genellikle “dil kuralları manzumesi” olarak tanımlanan dil bilgisi, okuma, yazma, konuşma ve dinleme gibi temel becerileri destekleyen bir araçtır (Erdem, 2007). Türkiye’de, özellikle yapılandırmacı yaklaşımlarla, dil bilgisi öğretimi dilin kendisini öğretmek amacıyla ele alınır ve kuralları bağlam içinde keşfedilir.

2.1.4. Dil Bilgisi Öğretimi Yöntemleri

Dil bilgisi öğretimi, bir dilin kurallarını ve yapılarını öğrenciye aktarma sürecinde çeşitli yöntemler kullanır. Bu yöntemler, geleneksel ezberci yaklaşımlardan modern öğrenci merkezli modellere kadar çeşitlenir. Aşağıda, Türkçe ve yabancı dil eğitimi bağlamında yaygın yöntemler özetlenmiştir. Bu yöntemler, dil becerilerini (okuma, yazma, konuşma, dinleme) geliştirmeyi amaçlar ve genellikle tümdengelim (kuralların önceden verilmesi) veya tümevarım (kuralların keşfedilmesi) prensiplerine dayanır (Kurnaz, 2020).

1. Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method): Geleneksel bir yöntem olup, dil kurallarının ezberlenmesi ve metinlerin anadile çevrilmesi üzerine odaklanır. Kelime dağarcığı ve cümle yapıları listelerle öğretilir, konuşma becerisi ise arka planda kalır. Yazılı metinleri anlama ve çeviri becerilerini güçlendirme avantajına sahiptir. Dezavantaj olarak konuşma ve dinleme becerilerini ihmal eder, ezberci bir yaklaşım sunar (Güneş, 2011).

2. Doğrudan Yöntem (Direct Method): Hedef dilin doğrudan kullanıldığı bir yöntemdir. Anadil kullanılmaz, görseller ve jestlerle kavramlar tanıtılır. Konuşma ve telaffuz ön plandadır, dil bilgisi kuralları doğal bağlamda sezdirilir. Avantajı, doğal dil kullanımını teşvik etmek ve iletişim becerilerini geliştirmektir. Dezavantajları ise başlangıç seviyesinde zorlayıcı olabilir, soyut kavramlar için yetersiz kalabilir (Kurnaz, 2020).

3. İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio-Lingual Method): Tekrar ve alıştırma odaklıdır. Dil, uyaran-tepki mekanizmasıyla öğretilir; konuşma ve dinleme becerileri önceliklidir.

Dilbilgisi, örnek cümleler üzerinden tekrarlanarak içselleştirilir. Telaffuz ve akıcı konuşmayı güçlendirme avantajına sahiptir. Dezavantajları ise yaratıcılığı sınırlama ve ezberci unsurları içerir (Güneş, 2011).

4. Yapılandırmacı Yaklaşımlar (Constructivist Methods): Öğrencilerin dil kurallarını kendi deneyimleriyle keşfetmesini sağlar. Tümevarım (örneklerden kurala ulaşma), sezdirme ve metin temelli yöntemler bu kapsamdadır. Dil bilgisi, bağlam içinde (metinler, oyunlar) öğretilir. Alt yöntemler olarak tümevarım yöntemi, tümdengelim yöntemi, metin temelli öğretim ve sezdirme yöntemi kullanılır. Öğrenci motivasyonunu artırır, kalıcı öğrenme sağlar. Diğer taraftan zaman alıcı olabilir, öğretmen deneyimi gerektirir (Erdem ve Çelik, 2011).

Türkiye’de dil bilgisi öğretimi, 2005’ten beri yapılandırmacı yaklaşımlara dayalı programlarla yürütülse de uygulamada geleneksel yöntemler hâlâ baskın olabilir. Etkili bir yöntem seçimi, öğrenci seviyesi, sınıf ortamı ve öğretmen yeterliliğine göre değişir. Araştırmalar, metin temelli ve iletişimsel yöntemlerin öğrenci motivasyonunu artırdığını gösterir (Erdem ve Çelik, 2011; Karadüz, 2007).

2.2. YAPILANDIRMACI YAKLAŞIM

Günümüzde ön plana çıkan öğrenme yaklaşımlarından biri olan yapılandırmacı yaklaşım; öğrenciyi merkeze alan, öğretmeni “her şeyi bilen öğretmen” anlayışından çıkararak öğrenme sürecinde bir rehber olarak konumlandıran öğrenme yaklaşımıdır. Bu yaklaşım Piaget, Vygostky, Bruner gibi uzmanların görüşleri çerçevesinde gelişmiştir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenciler, bilgiyi hazır olarak almaz; bilgiyi kendileri keşfeder ve anlamlandırır. Bu süreçte öğretmen, rehberlik eder ve öğrenme ortamını düzenler (Güneş, 2014). Türkçe öğretimi bağlamında bu anlayış, özellikle dil bilgisi öğretiminde öğrencinin dili işlevsel olarak kullanmasına olanak tanır.

Türkiye’de yapılandırmacı yaklaşımın öğretim programlarına sistematik olarak entegre edilmesi, 2005 ilköğretim program reformu ile gerçekleşmiştir. Bu reform, “öğrenci merkezli eğitim” anlayışı çerçevesinde hazırlanmış ve yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı olarak tasarlanmıştır (MEB, 2005).

Bu programın temel özellikleri şunlardır:

- Aktif öğrenme anlayışı ön plandadır. Öğrencinin bilgiyi sorgulayarak ve keşfederek öğrenmesi amaçlanmıştır.
- Biçimlendirici değerlendirme yöntemleri (öz değerlendirme, akran değerlendirme, süreç temelli değerlendirme) vurgulanmıştır.
- Öğretim süreci, çoklu zekâ kuramı ve bireysel farklılıklar dikkate alınarak tasarlanmıştır.
- Ders kitaplarında öğrenci soruları, grafikler, proje önerileri ve açık uçlu etkinliklere geniş yer verilmiştir.

Ancak bu reform süreci de uygulama düzeyinde çeşitli zorluklarla karşılaşmıştır. Öğretmenlerin yapılandırmacı öğretim konusunda yeterince donanımlı olmaması, merkezi sınav sistemlerinin öğrenci merkezli yaklaşımları gölgede bırakması ve okul altyapılarının yetersizliği bu zorlukların başında gelmektedir (Yılmaz & Yelken, 2013).

Yapılandırmacı öğretim uygulamaları belirli temel ilkelere dayalı olarak geliştirilir. Bu ilkeler aşağıdaki gibi özetlenebilir (Brooks & Brooks, 1999):

- Öğrenci öğrenme sürecinin merkezindedir.
- Ön bilgilerin etkinleştirilmesi önemlidir.
- Anlam kurma süreci bireysel ve sosyal deneyimlerle şekillenir.
- Problem temelli, proje temelli, keşfetmeye dayalı öğrenme yöntemleri tercih edilir.
- Değerlendirme süreç odaklı ve biçimlendirici olmalıdır.
- Öğretmen rehber, kolaylaştırıcı ve ortam düzenleyici olarak konumlanır.

Bu ilkeler doğrultusunda tasarlanan öğrenme ortamları, öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarını ve derinlemesine anlam geliştirmelerini destekler.

2013 yılından itibaren öğretim programlarında önemli bir yönelim değişikliği gözlenmiştir. Programlarda akademik bilgi kadar değerler eğitimi, milli ve manevi unsurlar, yerli ve milli müfredat vurgusu ön plana çıkmıştır. Bu dönemle birlikte eğitim sisteminde yapılandırmacı yaklaşım geri plana itilmemekle birlikte, daha ideolojik ve normatif içeriklerle birlikte yorumlanmıştır (Kaplan, 2021).

Bu süreçte öğretim programları değer odaklı yapılandırılırken, pedagojik içerik açısından ise “karma” bir yapıya dönüşmüştür. Hem yapılandırmacı öğrenme ilkelerine hem

de geleneksel-davranışçı yaklaşımlara dayalı yöntemlerin birlikte kullanıldığı gözlenmektedir.

Son yıllarda Türkiye’deki müfredat reformlarında, bilişim teknolojilerinin kullanımı, STEM eğitimi, dijital okuryazarlık ve 21. Yüzyıl becerileri gibi konular gündeme gelmiştir. Bununla birlikte, programlarda hâlen merkezi sınavların etkisinin yüksek olması, öğretmen özerkliğinin sınırlı kalması ve öğrenci farklılıklarının göz ardı edilmesi gibi sorunlar sürmektedir.

Ayrıca uluslararası karşılaştırmalarda (örneğin PISA) Türkiye’nin performansının orta sıralarda yer alması, eğitim programlarının yalnızca içerik değil pedagojik yöntemler açısından da sorgulanmasını gündeme getirmektedir. Bu çerçevede, yapılandırmacı yaklaşımın eğitimin merkezine yeniden alınması ve bu doğrultuda öğretmen eğitimi, ders içerikleri ve ölçme-değerlendirme sistemlerinin bütüncül bir biçimde yeniden düzenlenmesi gerektiği savunulmaktadır (Erdem & Demirel, 2022).

2.2.1. Yapılandırmacı Öğrenmenin Temel Özellikleri

Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımın uygulamaya yansıyan temel nitelikleri şunlardır:

- **Öğrenci Merkezlilik:** Öğrenme sürecinin merkezinde öğrenci vardır. Öğretmen, kolaylaştırıcı ya da rehber rolündedir.
- **Aktif Katılım:** Öğrenci pasif bilgi alıcısı değil, bilgiyi inşa eden aktif bir özne olarak görülür.
- **Ön Bilgilerin Etkinliği:** Öğrencinin önceki bilgi ve deneyimleri, yeni bilgilerin anlamlandırılmasında temel unsur olarak kullanılır.
- **Gerçek Yaşam Bağlantısı:** Öğrenme, öğrencinin gerçek hayattaki problemleriyle ilişkilendirilerek daha anlamlı hâle getirilir.
- **Yansıtıcı Düşünme:** Öğrenci öğrenme süreci üzerine düşünür, öz değerlendirme yapar ve bilgi üretimini sorgular (Schön, 1983).

Bu ilkeler doğrultusunda eğitim ortamları yeniden şekillenmiştir. Artık bilgi aktarımı değil; bilgi üretimi ve paylaşımı temel amaç hâline gelmiştir.

2.2.2. Öğretim Yöntemleri ve Teknikleri

Yapılandırmacı yaklaşımın eğitimde en çok öne çıkan uygulama alanları, alternatif öğretim yöntem ve teknikleridir. Bu bağlamda aşağıdaki modeller yaygın biçimde kullanılmaktadır:

a) Problem Temelli Öğrenme (PBL)

Öğrenciler gerçek yaşamdan alınmış karmaşık problemleri çözmeye çalışarak öğrenirler. Öğretmen, problemi tanıtır ve süreci yönetir; öğrenciler çözüm için bilgiye ulaşma, analiz yapma ve grup içinde fikir geliştirme süreçlerinden geçer (Barrows & Tamblyn, 1980).

b) Proje Temelli Öğrenme (PjBL)

Öğrenciler belirli bir konuya ilişkin uzun süreli bir projeyi planlar, yürütür ve sonuçlandırır. Süreç boyunca iş birliği, zaman yönetimi ve problem çözme becerileri gelişir.

c) İş birlikli Öğrenme

Öğrenciler küçük gruplar hâlinde belirli bir öğrenme hedefi doğrultusunda birlikte çalışır. Bu süreçte hem bilişsel hem de sosyal beceriler desteklenir.

d) Deneyimsel Öğrenme

Öğrenme, deneyimlerin doğrudan yaşanması ve bu deneyimlerin analiz edilmesi ile gerçekleşir (Kolb, 1984). Özellikle fen, sanat ve meslekî alanlarda bu yöntem etkilidir.

Bu tekniklerin ortak noktası, öğrencinin bilgiye ulaşan, onu dönüştüren ve yaşamla ilişkilendiren aktif bir birey olmasıdır. Yapılandırmacı yaklaşım bu noktada, öğrenmeyi yalnızca zihinsel değil; duyuşsal ve psikomotor alanlarda da bütüncül bir süreç olarak değerlendirir.

2.2.3. Yapılandırmacı Yaklaşım Türleri

Bilişsel Yapılandırmacılık: Bilişsel yapılandırmacılık Piaget'in görüşü temelinde öğrencinin bilgiyi zihninde yapılandığı durumdur. Bilişsel yapılandırma sürecinde öğrenci "denge, dengesizlik, yeniden denge" aşamaları ile karşı karşıya kalır. Öğrenci daha önce yaşantıları yoluyla elde ettiği bir bilgiyle yeni bir öğrenme gerçekleştirir ve bu öğrenme

zihninde bir dengesizlik oluşturur. Öğrenci bu sürecin sonunda elde ettiği öğrenmeleri zihninde yeniden yapılandırarak yine zihinsel dengeye ulaşır.

Piaget, çocukların zihinsel gelişim evrelerini açıklarken yapılandırmacı sürece büyük katkı sağlamıştır. Ona göre çocuklar, çevreleriyle etkileşim hâlinde olarak şemalar oluşturur, bu şemaları asimilasyon ve uyumlama yoluyla geliştirirler (Piaget, 1977). Bu süreçte bilgi, çocuğun aktif bilişsel etkinlikleri aracılığıyla yapılandırılır. Piaget'nin yaklaşımı, yapılandırmacılığın bireysel boyutunu ön plana çıkarır.

Eğitim bağlamında Piaget'nin yaklaşımı, öğrencilerin yaş ve gelişim düzeylerine uygun etkinliklerle öğrenme ortamlarının oluşturulmasını savunur. Öğretmenin görevi, hazır bilgi sunmak değil; öğrencinin zihinsel yapısını keşfetmesine olanak tanımaktır.

Sosyal Yapılandırmacılık: Vygotsky ve Bruner'in görüşleri doğrultusunda şekillenen sosyal yapılandırmacılık, öğrenmeyi çevre ile etkileşim halinde bilinçli bir etkinlik olarak tanımlar. Yani öğrenci içinde yaşadığı toplumsal ya da kültürel yapıdan bağımsız değildir. Öğretmenin bu yaklaşımdaki rolü ise öğrencinin çevre ile etkileşimini sağlayabileceği ortamı oluşturmaktır.

Vygotsky'nin sosyo-kültürel kuramı, bireyin öğrenme sürecinde sosyal bağlamın belirleyici olduğunu vurgular. Vygotsky, özellikle “yakınsal gelişim alanı (ZPD)” kavramı ile öğrencinin potansiyel gelişimini destekleyen sosyal etkileşimi vurgulamıştır (Vygotsky, 1978). Bu etkileşim, öğretmen, akran ya da daha bilgili bir yetişkinle gerçekleşebilir.

Vygotsky'e göre yetişkin ve çocukların iş birliği içinde çalışmaları, çeşitli etkinlikler yapmaları, öğrenmeyi kolaylaştırmakta, dil ve zihinsel becerilerin gelişimini beslemektedir. Bu nedenle iş birlikli öğrenmeye ağırlık verilmelidir. Bu süreçte iki düzeye dikkat edilmelidir.

- Birincisi öğrencinin mevcut gelişim düzeyidir. Bu düzey öğrencinin kimsenin yardımı olmadan bir etkinliği, işi ya da görevi yapabilme düzeyidir.
- İkincisi ise geliştirilebilir düzeydir. Bu düzey öğrencinin birinin rehberliği veya yardımıyla bir etkinliği, işi ya da görevi yapabilme düzeyidir.

Vygotsky'e göre bu iki düzey arasındaki fark öğrencinin “gelişmeye açık alanı”nı gösterir (Lemire, 2005). Öğrencinin gelişmeye açık alanı iş birlikli öğrenme etkinlikleriyle geliştirilmelidir. Birinin yardımıyla bir etkinliği yapan öğrenci benzer etkinlikleri daha sonra kendi başına yapabilir ve gelişimini sürdürebilir. Bu süreçte öğrenciye yardım edecek kişi uzman bir yetişkin, öğretmen, anne-baba veya yetişmiş bir öğrenci olabilir. İş birlikli

öğrenme etkinliklerinde çeşitli sorularla öğrencilerin düşünme, anlama ve problem çözme süreçleri kontrol edilmelidir. Bu uygulama öğrencilerin dil, anlama ve zihinde yapılandırma süreçlerini geliştirmek, onları bağımsız düşünen ve sorun çözen bireyler haline getirmeye yönelik olmalıdır. Vygotsky'e göre öğrenciler aşırı derecede bağımsız bırakılmamalıdır. Aşırı derecede bağımsızlık öğrencilerin dil ve zihinsel gelişimini yavaşlatır. Öğrenciler aşamalı olarak daha karmaşık etkinliklere ve görevlere yönlendirilmelidir. Bu süreçte sosyal-zihinsel etkileşim yoluyla öğrenilen bilgiler zihinsel gelişimi hızlandırmakta ve bireyin toplumda başarılı bir yetişkin olmasını getirmektedir (Barnier, 2005, Lemire, 2005; akt. Güneş, 2007).

Vygotsky'ye göre dil, bireyin düşünme biçimini şekillendiren en güçlü araçtır. Öğrenme ise yalnızca bireysel bir süreç değil, kültürel aktarımın da gerçekleştiği bir sosyal olgudur. Bu bakış açısı, yapılandırmacılığın sosyal boyutunu zenginleştirmiştir.

Bruner, öğrenmenin temelinde keşfetme, problem çözme ve anlam kurma süreçlerinin olduğunu savunmuştur. Ona göre birey, kendi deneyimleri aracılığıyla anlam oluşturur ve bu süreçte öğretmenin görevi uygun yapılandırılmış deneyimler sunmaktır (Bruner, 1966).

Bruner'in "sarmal müfredat" yaklaşımı, yapılandırmacılığın eğitim programlarına yansıtılmasında önemli bir ilke olarak karşımıza çıkar. Aynı konu, öğrencinin gelişim düzeyine göre giderek karmaşıklaşarak yeniden ele alınabilir.

Radikal Yapılandırmacılık: Graserfeld'in ortaya attığı bu görüşte öğrenme öğrencilerin yaşantılarına bağlı olarak ihtiyaçları doğrultusunda ortaya çıkar, öğrenmeler değişken ve öznelir. Radikal yapılandırmacılık bağlamında öğrenci bilgiyi keşfeden değil, yaratandır.

Ernst von Glasersfeld radikal yapılandırmacılıkla bilginin yalnızca bireysel anlam kurma süreciyle sınırlı olduğunu savunarak daha öznel bir perspektif geliştirmiştir. Bu düşünürlerin katkıları, yapılandırmacı yaklaşımı tekil bir kuram olmaktan çıkarıp zengin, çok boyutlu bir eğitim felsefesine dönüştürmüştür.

Eleştirel Değerlendirme: Yapılandırmacı yaklaşım çağdaş eğitim sistemleri için güçlü bir kuramsal zemin sunmakla birlikte, eleştirilere de açıktır. Özellikle soyut kavramların öğretimi, büyük sınıf mevcutları, öğretmen yeterlilikleri ve zaman yönetimi gibi konular bu yaklaşımın uygulanabilirliğini zorlaştırmaktadır. Ayrıca bazı eleştirmenler,

yapılandırmacı ortamların bilgi eksikliğine yol açabileceğini ve öğrencilerin “doğru bilgiye” ulaşmalarının garanti edilemeyeceğini ileri sürmektedir (Kirschner, Sweller & Clark, 2006).

Bununla birlikte, yapılandırmacılığın özü, öğrenmeyi ezber değil anlam temelli hâle getirmektir. Bu nedenle pedagojik anlamda hâlen çağdaş eğitimin merkezinde yer almakta ve birçok ülkede müfredat reformlarının temel referansı olmaktadır.

5E modeli: 5E modeli yapılandırmacı yaklaşım temelinde öğrencinin öğrenmeyi beş aşamada tamamladığını kabul eder. Bu aşamalardan ilki dikkat çekme, ikincisi keşfetme, üçüncüsü açıklama, dördüncüsü derinleştirme ve sonuncusu ise değerlendirmedir. Dikkat çekme aşamasında öğrenciye sorular sorularak öğrencinin merakı harekete geçirilir. Keşfetme basamağında öğrenci deneyler ya da tartışmalar yoluyla sorunun cevabını bulmaya çalışır. Açıklama basamağında öğrenci karşılaştığı problemi nasıl çözdüğünü, nasıl bir sonuca ulaştığını ve bilgiyi nasıl transfer ettiğini açıklar. Eksik ya da yanlış sonuçlar varsa öğretmen tarafından eksiklikler giderilir, yanlışlar düzeltilir.

7E modeli: 7E modelinin teşvik etme aşamasında öğrencinin ön bilgileri ve ne düşündükleri ortaya çıkartılır. Öğrenciler yeni anlatılacak konuyla ilgili düşünmeye sevk edilmektedir. Keşfetme aşamasında öğrenciler etkinlik dahilinde serbest düşünerek tahminler yapar, hipotez kurarlar. Çözüm yönelik alternatif deneyler yapan öğrenciler buldukları sonuç üzerinde tartışır. Öğrencilerin yeni karşılaştıkları olayı keşfetmek ve gözden geçirmek için sorgulama yöntemi kullanılmaktadır. Açıklama aşamasında ise öğrenciler grup tartışmaları ve öğretmenin rehberliğinde seçilen kavramların açıklama ve tanımlamalarını yaparlar. Ayrıca öğretmenin yaptığı açıklamaları dinleyen öğrenciler bu açıklamaları dinleyerek yorumlamaya çalışırlar. Bir sonraki aşama olan genişletme aşamasında öğrencilerin kavramları, tanımlamaları ve açıklamaları araştırmaları ve bunları kullanılması istenir. Öğrenciler önceki bilgilerinin yardımıyla yeni soru ve çözüm yolları üretir. Tüm bunları yaparken öğrenci, öğretmenin teşvikine ihtiyaç duyar ve gerekli bilgi ve delillere sahip olduklarının farkına varılması sağlanır. Daha sonra kapsamına alma aşamasında öğretmen mevcut kavramların diğer alanlardaki anlamlarını da hatırlatır, karşılaştırır ve bu yolla yeni kavramlar oluşturur. Bu yönde öğrencilere yeni sorular sorulur. Öğrenciler ise yeni kavramlarla önceki öğrendikleri kavramlar arasındaki ilişkiyi görürler. Bir diğer aşama olan değiştirme aşamasında öğrenciler arasında grup tartışması yoluyla kavramlar hakkında bilgi paylaşımı yapılır. Grup tartışmasıyla öğrencilerin fikirleri değişebilir. Fikirleri değişen öğrenciler bu yolda yeni plan ve deneyler yapmalıdır 7E modelinin son aşaması olan inceleme aşamasında öğretmen, öğrencilerin kazandıkları yeni

kavram ve becerileri inceler, bunları ölçerek davranış değişikliklerinin sebeplerini açıklamaya çalışır. Öğretmenin açık uçlu sorularına karşılık öğrenciler delillerini ve açıklamalarını ortaya koyarak açık uçlu cevaplar vermeye çalışır.

Beceri Yaklaşımı: Beceri; elinden bir iş gelme durumu, kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği, maharet; vücudun, yapılması güç alıştırmalara yatkın olması durumu olarak tanımlanmaktadır. (TDK Türkçe Sözlük).

Beceri, bireyin bir işi, görevi ya da etkinliği gerçekleştirebilme yetisi olarak tanımlanabilir. Bu bağlamda bir beceri; bilgi sahibi olma, harekete geçme ve uygulama aşamalarını içeren bir süreçtir. Başarılı bir beceri gösterimi, bu üç temel bileşenin bir arada bulunmasını gerektirir:

- **Bilgi Sahibi Olma:** Yapılacak işe ya da göreve dair gerekli teorik bilgilerin bilinmesini kapsar. Bu, becerinin temelini oluşturur.
- **Harekete Geçme:** Bilginin uygulamaya dönüştürülmesini içerir. Bu aşamada birey, zihinsel ve fiziksel kaynaklarını devreye sokar. Zihinsel kaynaklar; düşünme, problem çözme, karar verme ve sorgulama gibi bilişsel süreçleri içerirken, fiziksel kaynaklar ise işin yapılması için gerekli araç ve gereçleri kapsar.
- **Uygulama (İşi Yapma):** Edinilen bilgi ve harekete geçirilen kaynaklarla işin somut olarak gerçekleştirilmesidir. Bu süreçte birey hem zihinsel hem de fiziksel çabalarını birleştirerek görevi tamamlar ve bu süreçten deneyim kazanır. Kazanılan deneyimler ise gelecekteki benzer durumlara aktarılır ve bu sayede beceri zamanla gelişir.
- **Etkinlik Yaklaşımı:** Etkinlik; etkin olma durumu, bir canlının iç ve dış uyaranların etkisiyle girdiği çalışma durumu olarak tanımlanmıştır. (TDK, 2011:831).

Etkinlik dört temel boyut ile çeşitli özellikleri içermektedir. Bunlar keşfetme, deneme, yaratıcılık ve öğrenme olmaktadır. Etkinliğin ilk aşaması keşfetme ile başlamaktadır. Etkinlik öğrenci için yeni olmalı, ilk kez karşılaşmalı ve keşfederek öğrenmesine hizmet etmelidir. Deneme, etkinliğin ikinci aşamasıdır. Bu aşamada etkinlikte verilen bilgilerden hareketle öğrenciden bazı işlemler yapması istenmektedir. Düşünme, anlama, araştırma, ilişkilendirme, sorgulama gibi çeşitli zihinsel çabaları gerektiren bu

alışmaları ğrenci deneyerek yapmaktadır. Yaratıcılık ise öğrencinin n bilgileri ile etkinlikte verilen bilgileri birleştirmesi, yeni fikir ve anlamlara ulaşması, bunları uygulaması sonucu oluşmaktadır. Bu aşamaların sonunda etkinliğin amaçladığı öğrenme gerçekleşmekte, ğrenci keşfederek, deneyerek ve uygulayarak öğrenmiş olmaktadır (Güneş, 2017).

Tematik Yaklaşım: Bu yaklaşıma göre öğrenme temalar altında verilen problemler ile başlar (Retnawati, Munadi, Arlinwibowo, Wulandari ve Sulistyaningsih, (2017: 203). Davies ve Shankar-Brown'a (2011: 2) göre öğrenciler temalar üzerine düşünür ve yine öğrenciler öğrendiklerini bilim ile ilişkilendirmeyi öğrenmelidirler.

- **Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli:** Millî ve manevi değerler manzumesi ile maddi gelişmenin zirvesini hedefleyen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli; ğretim programlarının temel yaklaşımı, ğrenci profili, Erdem- Değer-Eylem Çerçevesi, Beceriler Çerçevesi bileşenlerinin bir araya gelerek oluşturduğu, 2024-2025 Eğitim-Öğretim yılında Türkiye'de uygulanmaya başlayan sistematik bir bütüncül eğitim modelidir. <https://tymm.meb.gov.tr/icerik-cercevesi>).

2.2.4. Değerlendirme Süreçlerinde Değişim

Yapılandırmacı ğretim anlayışı, geleneksel sınav odaklı değerlendirme sistemlerini yeterli görmez. Bunun yerine aşağıdaki alternatif değerlendirme yaklaşımları önerilir:

- **Portfolyo Değerlendirme:** ğrencinin süreç boyunca ürettiği çalışmalar (proje, yazı, sunum vb.) derlenerek değerlendirilir.
- **Öz Değerlendirme ve Akran Değerlendirmesi:** ğrenciler kendi öğrenme süreçlerini ve arkadaşlarının çalışmalarını değerlendirme sorumluluğu taşır.
- **Performans Değerlendirmesi:** ğrencinin belirli bir görev veya etkinlikte gösterdiği performans temel alınarak değerlendirme yapılır.

Bu tür değerlendirme sistemleri öğrencinin sürece aktif katılımını ve öğrenme sorumluluğunu artırır (Shepard, 2000).

2.2.5. Sınıf Ortamı ve Öğretmen Rolü

Yapılandırmacı sınıf ortamı, öğrenmeyi destekleyecek biçimde tasarlanmalıdır. Bu bağlamda fiziksel düzen, araç-gereç çeşitliliği, teknolojik destek ve grup çalışmalarına uygun alanlar öne çıkar. Öğretmenin rolü ise bilgiyi doğrudan aktaran biri olmaktan çıkmış, öğrenme sürecini planlayan, yönlendiren ve kolaylaştıran bir öğrenme liderine dönüşmüştür (Windschitl, 2002). Öğretmen, öğrencilerle etkileşim hâlinde öğrenmeyi teşvik eder, anlam üretimi sürecinde rehberlik eder.

Bu bağlamda öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma göre etkili olabilmesi için:

- Süreç odaklı düşünmesi,
- Esnek planlamalar yapabilmesi,
- Öğrenci farklılıklarını gözetmesi,
- Teknolojiyi etkili kullanabilmesi,
- Sürekli geri bildirim sağlayabilmesi gerekir.

2.2.6. Türkiye’deki Uygulamalar ve Zorluklar

Türkiye’de yapılandırmacı yaklaşım 2005 yılında ilköğretim programlarının yenilenmesi sürecinde resmî olarak benimsenmiştir. Yeni müfredat, öğrencinin aktif katılımını esas alarak sorgulama, problem çözme ve yaratıcı düşünmeyi merkeze almıştır (MEB, 2005). Ancak uygulamada çeşitli zorluklar yaşanmıştır:

- **Öğretmen Yeterlilikleri:** Öğretmenlerin büyük kısmı geleneksel eğitim anlayışına göre yetiştirildiği için yapılandırmacı pedagojiyi içselleştirmekte zorlanmıştır.
- **Altyapı Eksiklikleri:** Okulların fiziki imkânları ve teknolojik donanımı yapılandırmacı uygulamalar için yetersiz kalmıştır.
- **Sınıf Mevcudu:** Kalabalık sınıflar öğrenci merkezli uygulamaları zorlaştırmıştır.
- **Ölçme-Değerlendirme Alışkanlıkları:** Yükseköğretim sınavları gibi merkezi sınavlara hazırlık odaklı sistem, yapılandırmacı süreçleri ikinci plana itmiştir.

Tüm bu nedenlerle yapılandırmacı yaklaşımın eğitimdeki yeri, uygulama açısından zaman zaman yüzeysel ve şekilci kalmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Ancak son yıllarda dijital eğitim uygulamaları ve yeni nesil öğretmen yetiştirme programları bu yaklaşımın etkisini artırmaya başlamıştır.

2.3. TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ KAPSAMINDA DİL BİLGİSİNDEN DİL YAPILARINA

Maarif” kelimesi, Arapça kökenli olup “bilgi, irfan, öğrenme” anlamlarını taşıyan “ma‘rifet” kökünden türemiştir. Osmanlı Türkçesinde eğitim ve öğretimi kapsayan anlamda kullanılan maarif, yalnızca bilgi edinme değil, aynı zamanda insanın ahlâken ve ruhen olgunlaşmasını da içeren çok yönlü bir gelişimi ifade eder. Bu yönüyle maarif, yalnızca bir öğretim etkinliği değil; toplumsal, kültürel ve ahlaki değerlerin bireye aktarılması sürecidir (Gündüz, 2015).

Cumhuriyet’in ilk dönemlerinde de “maarif” terimi, eğitim sisteminin genel yapısını belirtmek için kullanılmış; Millî Eğitim Bakanlığı’nın önceki adı da “Maarif Vekâleti” olmuştur. Ancak zamanla “eğitim” ve “öğretim” terimleri yaygınlaşmış, maarif kavramı daha çok geleneksel bir anlayışı çağrıştırır hâle gelmiştir. Günümüzde ise özellikle eğitimde millilik ve manevî değerler vurgusunun artmasıyla birlikte “maarif” kavramı yeniden tartışmaya açılmış, çeşitli projelerde ve belgelerde kullanılmaya başlanmıştır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğrencilerin sadece bilgi ezberleyen değil; bilgiyi anlayan, yorumlayan ve kullanan bireyler olmasını amaçlayan yeni bir eğitim anlayışıdır. Bu anlayış, ortaokul düzeyinde özellikle dil bilgisi derslerinin işlenme biçimi de büyük ölçüde değiştirmeyi hedeflemektedir.

21. yüzyılın bilgi temelli toplumu, eğitimin yapısını kökten değiştirmiştir. Geleneksel öğretim anlayışından uzaklaşarak, bireyin bilgiye erişim, bilgiyi yapılandırma ve kullanma becerilerinin merkezde olduğu bir eğitim modeli ön plana çıkmıştır. Bu değişimin temelinde ise yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı yer almaktadır. Özellikle 1980’li yıllardan itibaren Batı’da etkili olan bu yaklaşım, Türkiye’de eğitim programlarının yeniden yapılandırılmasına da önemli ölçüde etki etmiştir.

Türkiye, son yirmi yılda eğitim politikalarını çağdaş pedagojik yaklaşımlar doğrultusunda gözden geçirirken, aynı zamanda kendi tarihsel, kültürel ve ideolojik dinamiklerini de göz ardı etmemeye çalışmıştır. Bu bağlamda geliştirilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, hem Türkiye’nin kendi eğitim vizyonunu yansıtmakta hem de uluslararası düzeyde rekabet edebilir bireyler yetiştirme hedefini gütmektedir. Ancak bu programın çağdaş pedagojik ilkelerle, özellikle yapılandırmacı yaklaşımla ne ölçüde örtüştüğü henüz yeterince tartışılmamıştır.

Çalışmanın bu bölümünde, yapılandırmacı yaklaşım ile Türkiye'nin geliştirdiği Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli arasındaki kuramsal ve pratik ilişkiyi sorgulamakta; eğitim politikalarının felsefi temelleri ile uygulama düzeyindeki yansımalarını birlikte değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşım, bireyin bilgiyi pasif olarak almadığı, bilakis aktif şekilde inşa ettiği bir öğrenme sürecini öngörür (Fosnot, 2013). Dolayısıyla, bu anlayışla tasarlanmış bir eğitim programı; öğrencinin merakını, keşfetme isteğini ve eleştirel düşünme becerilerini desteklemelidir.

Yapılandırmacı öğrenme teorisinin klasik ve çağdaş temsilcileri olan Jean Piaget, Lev Vygotsky, Jerome Bruner ve daha sonraki dönemlerde bu kuramı eğitim programlarına entegre eden Howard Gardner, Ernst von Glasersfeld gibi düşünürlerin çalışmaları üzerine kuruludur. Bu kuramsal çerçeve, bireyin bilgiyi sosyal ve bireysel düzeyde nasıl yapılandığına, öğrenmenin hangi koşullarda gerçekleştiğine ve öğretmenin bu süreçteki rolüne ışık tutmaktadır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ise Türkiye'nin eğitim politikalarının bir ürünü olarak hem ulusal değerlerin aktarımı hem de çağdaş bilgi ve becerilerin kazandırılması açısından ikili bir misyon üstlenmiştir.

Eskiden dil bilgisi dendiğinde, öğrencilerin çoğunun aklına kural ezberlemek, test çözmek ve cümleleri parçalara ayırmak gelirdi. Ancak Maarif Modeli, dil bilgisini bu şekilde sadece “kural öğretimi” olarak görmüyor. Artık dil bilgisi, öğrencilerin daha iyi okuyabilmesi, yazabilmesi, konuşabilmesi ve düşünebilmesi için bir araç olarak görülüyor. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, dil bilgisini sadece kurallar bütünü olarak değil, dili etkili kullanma becerisini geliştiren bir düşünme ve ifade aracı olarak konumlandırmaktadır. Bu nedenle bu modelde, “dil bilgisi” kavramı yerini “dil yapılarına” bırakmış durumdadır. Böylece dil bilgisel yapıların ne olduğundan ziyade bu yapıların ne işe yaradığı ve nasıl kullanıldığı sorusunun önem kazandığı görülmektedir. Böylece dil bilgisi öğrenimi, yaşamla bağ kuran, anlamı önceleyen, işlevsel ve öğrenci merkezli bir yapıya kavuşmuştur.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, çeşitli alt boyutları olan kapsamlı bir sistem olarak yapılandırılır. Bu sistem aşağıdaki temel bileşenlerden oluşur:

- **Değer Temelli Yaklaşım:** Maarif, eğitimde ahlakî ve kültürel değerleri merkeze alır. Bu değerler bireyin toplumsal bütünlüğe katkı sağlaması için gereklidir (Akyüz, 2020).
- **Kültürel Süreklilik:** Programda geçmişin birikimi ile günümüz arasında bir köprü kurulur. Geleneksel bilgelik, modern bilimsel bilgiyle çelişmeden bir bütün hâlinde sunulur.
- **Bütünsel Eğitim Anlayışı:** Zihin, kalp ve beden gelişimini eş zamanlı hedefleyen bir anlayış esastır. Bu yönüyle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanları kapsar.
- **Erdemli Birey Yetiştirme:** Maarif, bireyin yalnızca mesleki becerilerle değil; erdem, adalet, merhamet gibi değerlerle donanmış bir kişilik geliştirmesini hedefler.
- **Yerel ve Evrensel Dengesi:** Hem millî hem de evrensel insanlık değerlerine açık bir yapı tasarlanır. Bu, kültürel kimlikten ödün vermeden çağdaş dünya ile bütünleşmeyi sağlar.

Yapılandırımcı yaklaşımda öğrenme bireyin zihinsel süreçlerinin ürünü olarak görülür; bilgi ise nesnel bir veri değil, birey tarafından inşa edilen bir yapı olarak değerlendirilir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli de bireyin yalnızca dışsal bilgiyle donatılmasını değil; anlam, hikmet ve irfan yoluyla içsel dönüşüm yaşamasını hedefler. Bu yönüyle yapılandırımcı yaklaşım ile Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli arasında felsefi düzeyde güçlü bir uyum vardır. Her iki yaklaşım da bireyi pasif bir alıcı değil, kendi gelişiminin öznesi olarak konumlandırır.

Özellikle anlam arayışı her iki dizinin ortak noktasını oluşturur: Yapılandırımcılık anlamın birey tarafından inşa edilmesini öngörürken, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli de bireyin ahlaki, kültürel ve manevi düzeyde anlam üretmesini amaçlar. Bu bakımdan yapılandırımcı yaklaşım, Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin pedagojik bir aracı olarak değerlendirilebilir.

Öğrenci, öğretmenin mutlak bilgi kaynağı olduğu bir ortamda değil; araştıran, sorgulayan ve iş birliği içinde çalışan bir öğrenme atmosferinde gelişir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli de bireyin yalnızca bilişsel gelişimini değil; duyuşsal ve ahlaki yönlerini de dikkate alan bir öğrenme süreci öngörür.

Bu doğrultuda, yapılandırmacı yaklaşımın aşağıdaki yönleri Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile örtüşmektedir:

- **Öğrenci merkezli yaklaşım:** Her bireyin öğrenme biçimi farklıdır. Maarif Modelinin taşıdığı anlayış da bireyin fitratına uygun eğitim tasarımını önemser.
- **Yansıtıcı düşünme:** Öğrencinin kendi düşünce sürecini fark etmesi ve eleştirel düşünmesi teşvik edilir. Bu, maarifin bireyi içsel muhasebeye çağıran yönüyle örtüşür.
- **İş birlikli öğrenme:** Sosyal yapılandırmacılıkla paralel olarak, bireylerin birlikte anlam üretmeleri desteklenir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli de toplumsal bütünlük ve birlikte yaşama kültürüne vurgu yapar.

Bu benzerlikler, yapılandırmacı yaklaşımın sadece akademik başarı için değil; insanın bütünsel gelişimi için de işlevsel bir yöntem olduğunu ortaya koyar.

Modelin ortaokul düzeyinde dikkat çeken ilk yönlerinden biri, kademeli sorumluluk anlayışıdır. Bu yöntem; öğretmenin rehberliğiyle başlayan, birlikte öğrenmeyle devam eden ve öğrencinin bağımsız uygulamalarıyla pekişen bir öğrenme sürecini esas alır. Bu yöntemde öğretmen önce konuyu açıklar, sonra birlikte etkinlik yapılır ve en sonunda öğrenci konuyu kendi başına uygulamaya başlar. Bu yaklaşım, öğrencinin bilgiyi içselleştirmesini ve kalıcı öğrenmesini desteklemektedir.

Bir başka yenilik, tematik öğretimdir. Dil bilgisi konularının temalar içerisinde yer alan metinlerle birlikte verildiği görülmektedir. Bu da dil bilgisini günlük hayatla ilişkilendirmeyi ve öğrencilerin konuyu anlamlı bir bağlamda bir metin ve anlam içerisinde öğrenmesine olanak tanır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, disiplinler arası bir öğretim yapısını teşvik eder. Özellikle ilköğretim kademelerinde “tematik öğrenme” ilkesiyle ders içerikleri ilişkilendirilmiş ve öğrencilerin konuları bütünsel biçimde kavraması amaçlanmıştır. Bu durum, öğrenmede anlamlandırmayı ve kalıcılığı artırmakta; farklı disiplinler arası geçişleri kolaylaştırmaktadır. Örneğin, çevre teması coğrafya, fen bilimleri ve değerler eğitimi derslerinde eş zamanlı işlenebilir (MEB, 2023).

Tematik ve disiplinler arası yaklaşım, yapılandırmacılığın öğrenmeler arası bağ kurma ve bilgi transferi ilkeleriyle tutarlıdır. Öğrenci, bilgiyi yalnızca tek bir bağlamda değil; çoklu bağlamlarda anlamlandırarak yapısal öğrenme geliştirir.

Yapılandırmacı öğretim anlayışı, öğretmeni bir rehber, kolaylaştırıcı ve öğrenme ortamını düzenleyici bir figür olarak tanımlar. Bilginin tek yönlü aktarımı yerine, öğrencinin aktif katılımıyla bilgi inşasına öncülük eden bir öğretmen profili öngörülür (Richardson, 2003).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde de öğretmenin rolü sadece bilgi verici olmakla sınırlı değildir. Aksine öğretmen, erdemli bir model, ahlakî bir rehber ve ilham verici bir figür olarak tanımlanır. Dolayısıyla her iki yaklaşımda da öğretmen, öğrencinin zihinsel ve duygusal gelişiminde belirleyici bir aktördür.

Ancak burada önemli bir nüans vardır: Yapılandırmacı öğretmen daha çok öğrenme sürecini yönetirken, maarif öğretmeni aynı zamanda değer inşasında örnek teşkil eder. Bu fark, yapılandırmacılığın daha nötr pedagojik bir yaklaşım olmasına karşın maarif anlayışının normatif bir yön taşıdığını gösterir.

Bu nedenle yapılandırmacı yaklaşım, Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin pedagojik altyapısını oluştururken; öğretmen profili açısından daha kapsayıcı bir modele ihtiyaç duyulabilir.

Yapılandırmacılık, öğrenmenin bireyin anlam verdiği, yaşamla ilişkilendirdiği bilgileri temel alarak gerçekleştiğini savunur. Bu yönüyle anlamlı öğrenme yapılandırmacı yaklaşımın temel ilkelerinden biridir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde de yalnızca bilgi edinimi değil, bu bilginin bireyin değer dünyasında nasıl bir karşılık bulduğu önemlidir. Bu bağlamda şu temel sorular ön plana çıkar:

- Öğrenilen bilgi bireyin hayatında ne işe yarar?
- Bu bilgiyle birey hangi toplumsal ya da bireysel sorumluluğu üstlenebilir?
- Öğrenme süreci bireyin ahlaki yönünü nasıl geliştirir?

Bu sorular hem yapılandırmacı yaklaşımın hem de maarif anlayışının merkezinde yer alır. Dolayısıyla yapılandırmacı öğrenme stratejileri (problem temelli öğrenme, proje temelli öğrenme, deneyimsel öğrenme vb.) Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin değer temelli öğrenme hedeflerini gerçekleştirmek için etkili araçlar sunabilir.

Her iki yaklaşımın teorik düzeyde birbiriyle uyumlu olması, uygulamada aynı başarıyla yansıtılacağı anlamına gelmemektedir. Türkiye’de yapılandırmacı yaklaşıma dayalı programların uygulamaya konulduğu 2005 reformundan itibaren öğretmenlerin bu diziye içselleştirmekte zorlandıkları görülmüştür (Yılmaz & Yelken, 2013).

Benzer şekilde Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında değer aktarımı yapılmak istendiğinde, öğretmenlerin kendi değer sistemleri, pedagojik yeterlilikleri ve kültürel donanımları arasında farklar ortaya çıkmaktadır. Bu durum, yapılandırmacı yöntemlerin değer temelli içeriklerle buluşturulmasında bazı çelişkileri gündeme getirmektedir:

- Yapılandırmacı yöntemler eleştirel düşünmeyi teşvik ederken, değer aktarımı bazen dogmatik olabilir.
- Öğrenci merkezli uygulamalarda değerlerin nasıl “öğretilmesi” gerektiği pedagojik bir tartışma konusudur.
- Aile ve toplumun değer anlayışı ile okul ortamının örtüşmemesi, öğrencide kimlik karmaşasına neden olabilir.

Bu sorunlar, yapılandırmacılığın özgürleştirici potansiyeli ile Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin normatif hedefleri arasında denge kurulmasını zorunlu kılmaktadır.

Ayrıca Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin dil bilgisi öğretiminde anlamı öne çıkaran üç öğretim tekniğini kullandığı görülmektedir. Bu tekniklerden ilki olan bütüncül yaklaşım; yapıların metin içerisinde doğal olarak fark edilmesine imkân verir. İkincisi yarı tümevarımsal yaklaşımı; öğrencinin yapı hakkında düşünmeye yönlendirilmesini içerir. Üçüncü olarak da tümevarımsal yaklaşım; öğrencinin kuralları kendisinin keşfetmesini sağlar.

Bu tekniklerin ortaokul öğrencisinin yaş gelişimine uygun olduğu düşünülmektedir. Çünkü bu yaşta çocuklar hem düşünmeyi hem sorgulamayı sever. Öğrencinin sadece kuralı öğrenmesi değil, o yapıyı kendi cümlelerinde nasıl kullanacağını fark etmesi önemlidir.

Ayrıca öğrencilerden doğru cümleler kurmaları yanında değer yargılarını da içeren anlamlı ifadeler üretmeleri beklenmektedir. Bu durum dilbilgisi öğretimini sadece bilişsel bir süreç olmaktan çıkararak duyuşsal ve etik yönleri de kapsayan bütünsel bir yaklaşımla ele alınmaktadır ve değerlerle de ilişkilidir. Öğrencilerin yazdığı cümlelerde, örneğin empati, yardımlaşma, doğa sevgisi gibi değerlerin de yer alması teşvik edilir. Bu sayede öğrenciler, dil bilgisini kullanarak sadece doğru cümleler değil, anlamlı ve değerli mesajlar da üretir.

Dijital içerikler ve atölye çalışmaları da artık dilbilgisi öğretiminin ayrılmaz bir parçasıdır. Öğrenciler, öğrendikleri konularla ilgili dijital oyunlar oynayabilir, küçük sunumlar yapabilir, sınıf podcastlerine cümleler kaydedebilir. Bu sayede öğrendikleri kurallar sadece defterde kalmaz; gerçek hayatta da kullanılır hâle gelir.

Model aynı zamanda, her öğrencinin farklı öğrenme şekli olduğunu kabul eder. Kimisi görsel öğrenir, kimisi yazarak, kimisi konuşarak öğrenir. Bu yüzden sınıf içinde görsel, işitsel, sosyal öğrenme yöntemlerine uygun etkinlikler yapılır. Böylece her öğrenci, kendi güçlü yönleri doğrultusunda dil bilgisiyle bağ kurar ve gelişir.

Sonuç olarak Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin, ortaokul öğrencilerinin dil bilgisi öğrenme sürecini daha anlamlı, kullanışlı ve keyifli hâle getirmesi beklenmektedir. Kuralları ezberlemenin ötesine geçilerek öğrencilerin dili bir düşünme ve anlatma aracı olarak kullanmaları hedeflenmektedir. Bu yaklaşımın, öğrencinin hem akademik başarısını hem de dil becerilerini güçlü bir şekilde olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

2.4. TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİNDE YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMA DAYALI UYGULAMALAR

Türkiye’de eğitim politikalarının son on yıllık sürecine bakıldığında, “milli ve manevi değerlerle donatılmış birey” yetiştirme hedefinin öne çıktığı görülmektedir (MEB, 2017). Bu hedef doğrultusunda geliştirilen maarif programları, bilgi aktarımı temelli klasik müfredatlardan farklı olarak öğrencinin kişilik gelişimini, ahlakî donanımını ve anlam dünyasını da kapsayan bütüncül bir eğitimi benimsemektedir. Bu çerçevede yapılandırmacı yaklaşım, yalnızca pedagojik bir tercih değil, aynı zamanda bu programların epistemolojik ve ahlaki temelleriyle örtüşen bir yöntem olarak değerlendirilmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşımın, Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin temel bileşenleri olan değer eğitimi, ahlaki gelişim, erdemli birey yetiştirme ve kültürel aidiyet oluşturma gibi hedeflerle nasıl bütünleştiği, uygulama örnekleriyle somutlaşmaktadır.

Metin merkezli yapılandırmacı uygulamalar, öğrencinin metinle etkileşim kurmasını, metne eleştirel ve yaratıcı yaklaşımlar geliştirmesini sağlar. Maarif anlayışı çerçevesinde bu derslerde bireyin estetik, etik ve kültürel duyarlılığı geliştirilir. Öğrenci sadece bir şiiri anlamaya değil, aynı zamanda kendi anlam dünyasında o şiire nasıl karşılık verdiğini sorgulamaya yönlendirilir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin merkezinde yer alan değerler eğitimi, yapılandırmacı yöntemlerle uygulandığında, öğrencinin değerleri özümseme süreci daha etkili ve kalıcı hâle gelmektedir. Bu kapsamda kullanılan bazı uygulama örnekleri şunlardır:

- **Senaryo Temelli Etkinlikler:** Gerçek yaşamdan alınan ya da kurgulanan olaylar üzerinden öğrencilerin ahlaki muhakeme geliştirmesi amaçlanır. Öğrenciler senaryolardaki karakterlerin tutumlarını değerlendirir, alternatif davranış yolları geliştirir ve kendi görüşlerini ifade eder.
- **Drama ve Rol Oynama:** Empati geliştirme amacıyla sıklıkla kullanılan bu yöntemle öğrenciler, başka bir bireyin bakış açısından düşünme ve değerlendirme yapma becerisi kazanır.
- **Toplumsal Sorumluluk Projeleri:** Öğrenciler bir toplumsal soruna çözüm bulmaya çalışırken değer üretme, sorumluluk alma ve iş birliği gibi temel becerileri edinir.

Bu uygulamalar, yapılandırmacı yaklaşımın temel ilkesi olan öğrenmenin bireyin deneyimiyle yapılandığı anlayışına dayanmaktadır (Steffe & Gale, 1995). Aynı zamanda Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin hedeflediği kişilik inşasına da doğrudan katkı sağlar.

Yapılandırmacı yaklaşımla şekillenen maarif uygulamaları, öğrencide sadece akademik becerileri değil; aynı zamanda duyuşsal, sosyal ve ahlaki boyutları da geliştirmeyi hedefler. Bu yönüyle yetiştirilen öğrenci profili şunları içerir:

- Kendi öğrenmesini planlayan ve yöneten birey,
- Sorgulayan ve farklı görüşlere saygılı birey,
- Kendi inanç ve değer sistemini bilinçli biçimde inşa eden birey,
- Topluma karşı sorumluluk taşıyan ve aktif yurttaşlık bilinci gelişmiş birey.

Bu öğrenci profili hem yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme felsefesiyle hem de maarif anlayışının erdemli birey hedefiyle bütünleşmektedir.

Maarif modelinde yapılandırmacı pedagojiyi etkili biçimde uygulayabilen öğretmen, klasik öğretmen profilinden oldukça farklıdır. Öğretmen yalnızca bilgi veren değil; öğrenme

sürecini tasarlayan, rehberlik eden, öğrencinin düşünme ve sorgulama süreçlerini destekleyen bir liderdir. Bu çerçevede öğretmenin sahip olması gereken nitelikler şunlardır:

- Öğrencinin bireysel farklılıklarına duyarlı olmak,
- Öğrenmeyi yaşamla ilişkilendirme becerisi,
- Değerleri aktarmaktan çok yaşatmayı ilke edinmek,
- Sürekli öğrenme ve mesleki gelişime açık olmak.

Ancak öğretmenlerin bu yeni rollere tam olarak uyum sağlayabilmesi için hizmet içi eğitimlerin daha da çeşitlendirilmesi ve uygulamaya dönük biçimde Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Türk eğitim sisteminde köklü bir paradigma değişikliği hedeflemesi bakımından önemli bir girişimdir. Ancak her reform gibi bu model de hem olumlu değerlendirmelerle hem de çeşitli eleştirilerle karşılanmıştır.

2.4.1. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline Yönelik Eleştiriler ve Değerlendirmeler

Bu bölümde Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli bağlamında gerek akademik çevrelerin gerek uygulayıcıların yahut eğitim politikaları uzmanların görüşleri, düşünceleri ve değerlendirmeleri yer almaktadır.

TYMM, özellikle yapılandırmacı yaklaşımın eğitimdeki yansımalarını sistematik hâle getirmesi bakımından olumlu değerlendirilmiştir. Öğrenen merkezli yapısı, beceri odaklı yetkinlik alanları, tematik yapı ve disiplinler arası öğretim anlayışı, modern eğitim paradigmasıyla örtüşmektedir. Ayrıca bireyin bilişsel, duyuşsal, sosyal ve ahlaki boyutlarını bütüncül olarak ele alması pedagojik bir zenginlik sunmaktadır (Aytaç & Koç, 2023).

Ancak bazı akademik eleştiriler, modelin felsefi yönünün güçlü olmasına karşın uygulamaya yönelik yeterli öğretmen eğitimi ve materyal desteğinin henüz sağlanmadığını ifade etmektedir. Eğitimde reformun başarısı, yalnızca içerik değişimine değil, uygulayıcı kapasitesine de bağlıdır (Sönmez, 2024). Bu bağlamda, TYMM'nin öğretmen yetiştirme programlarıyla entegrasyonunun henüz yeterince kurumsallaşmadığı yönünde görüşler bulunmaktadır.

Modelin temel ilkeleri oldukça kapsamlı ve derinlikli olmasına karşın, öğretmenlerin bu modeli uygulama kapasitesine ilişkin çeşitli soru işaretleri mevcuttur. Yapılandırmacı yaklaşım, öğretmenden yalnızca bilgi aktarmasını değil; çok yönlü rehberlik yapmasını,

esnek planlama yapmasını ve öğrencinin bireysel farklılıklarını gözetmesini talep eder. Ancak Türkiye’de öğretmenlerin bu yaklaşıma tam olarak hazırlıklı olmadığı, özellikle deneyimli öğretmenlerin geleneksel yöntemlerden kopmakta zorlandığı ifade edilmektedir (Kılıç & Usta, 2023).

Ayrıca öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin hem sayıca yetersiz olduğu hem de teorik düzeyde kalabildiği eleştirisi yapılmaktadır. Öğretim programının başarılı olması için, öğretmenlerin pedagojik formasyonlarının yanı sıra, uygulamaya dönük araçlara ve zaman planlamasına da ihtiyaç duyduğu vurgulanmaktadır.

TYMM, yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda sürece dayalı, çok boyutlu ve alternatif değerlendirme tekniklerini savunmakla birlikte, Türkiye’deki merkezi sınav sistemleriyle bu yaklaşım arasında hâlen ciddi bir uyumsuzluk söz konusudur. LGS, YKS gibi sınavların bilgi temelli, çoktan seçmeli ve ezbere dayalı olması, TYMM’nin yapılandırmacı felsefesiyle çelişmektedir (Yıldız, 2023).

Bu durum, öğretmenlerin öğrenme sürecine değil; sınav başarısına odaklı öğretim yapmalarına neden olabilmekte ve TYMM’nin öngördüğü eleştirel düşünme, problem çözme, iş birliği gibi becerilerin gelişimini sınırlandırmaktadır. Modelin başarıya ulaşması, ölçme-değerlendirme sisteminin de dönüşümünü zorunlu kılmaktadır.

TYMM, milli ve manevi değerleri öne çıkaran bir model olması bakımından destek görmekle birlikte; değerlerin programda merkezî bir unsur hâline getirilmesinin eleştiriye açık yönleri de bulunmaktadır. Bazı eleştirmenler, değerlerin öğretim sürecine doğrudan müdahalesinin pedagojik özgürlüğü kısıtlayabileceğini ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini sınırlayabileceğini savunmaktadır (Erdoğan & Kaplan, 2024).

Ayrıca, çok kültürlü bir toplum yapısına sahip olan Türkiye’de değer aktarımının dengeli ve kapsayıcı şekilde yapılmasının önemi vurgulanmaktadır. Aksi hâlde eğitimde tek tipçi bir anlayışa kayma riski doğabileceği ifade edilmektedir.

2.5. İLGİLİ LİTERATÜR ve KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Dil bilgisi, bir dilin ses, biçim ve cümle yapısını inceleyen ve bu yapılar arasındaki ilişkileri belirlemeye çalışan bilim dalı olarak tanımlanır. (TDK, 2011:665) Dil bilgisi öğretimi, yalnızca dilin biçimsel yönlerine odaklanan bir alan olmaktan çıkmış; anlama, anlatma, düşünme ve eleştirel değerlendirme gibi bilişsel becerileri destekleyen çok yönlü

bir öğrenme süreci hâline gelmiştir (Aksoy & Köse, 2020). Bu nedenle dil bilgisi öğretimi yalnızca dilsel doğruluğun değil, aynı zamanda dilsel farkındalık, iletişim yetkinliği ve eleştirel düşünme gibi üst düzey becerilerin gelişimi açısından da önem arz etmektedir.

Dil öğretimi alanında tarihsel olarak çeşitli kuramsal yaklaşımlar geliştirilmiştir. Bu yaklaşımlar, dönemin pedagojik ihtiyaçları, teknolojik olanakları ve öğrenme psikolojisine ilişkin anlayışlara göre şekillenmiştir. 20. Yüzyılın ortalarına dek etkisini sürdüren davranışçı yaklaşım, öğrenmeyi dışsal uyarıcılara verilen tepkiler olarak görmüş ve tekrar, ezber, ödül-ceza temelli uygulamaları öne çıkarmıştır (Skinner, 1957). Ancak bu yaklaşım, öğrenmeyi mekanik bir sürece indirgemesi ve öğrencinin zihinsel gelişimini göz ardı etmesi nedeniyle eleştirilmiş ve etkisini zamanla yitirmiştir (Chomsky, 1959; Güneş, 2013).

Chomsky'nin (1965) evrensel dil bilgisi kuramı, bireyin zihninde doğuştan var olan bir dil edinim yetisinin bulunduğunu savunarak, öğrenmenin yalnızca dışsal uyarılarla açıklanamayacağını ortaya koymuştur. Bu gelişmeler, bilişsel ve sonrasında yapılandırmacı yaklaşımların önünü açmıştır.

Yapılandırmacı öğrenme kuramı, bireyin bilgiyi dışardan pasif olarak almadığını, önceki bilgi birikimiyle etkileşime girerek kendi zihinsel süreçleriyle yapılandırıldığını savunur (Fosnot, 2013). Bu bağlamda öğrenme, bireysel ve sosyal bir inşa süreci olarak değerlendirilir. Jean Piaget, Lev Vygotsky ve Jerome Bruner yapılandırmacı yaklaşımın kurucu isimleri arasında yer alır.

- Piaget'ye (1977) göre öğrenme, bireyin çevresiyle kurduğu etkileşim sonucu özümleme ve uyum yoluyla gerçekleşir. Zihinsel gelişim belirli aşamalardan geçerek ilerler ve bu gelişim, dil öğrenimini doğrudan etkiler.
- Vygotsky (1978), öğrenmenin sosyal bir etkinlik olduğunu ve bireylerin gelişmeye açık alanlarının, rehberli öğrenme ve sosyal etkileşimle genişletilebileceğini savunur. Ona göre dil hem bilişsel gelişimin bir aracı hem de öğrenmenin temel taşıdır.
- Bruner (1996), dilin bilgi edinme, yorumlama ve aktarım işlevlerinin zihinsel gelişim açısından merkezi bir rol oynadığını belirtmiştir. Ona göre öğrenme, bireyin kültürel çevresiyle aktif etkileşimi yoluyla inşa edilir.

Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı dil bilgisi öğretimi, öğrencinin dili anlamlı bağlamlar içinde, etkileşimli etkinliklerle öğrenmesini esas alır. Bu yaklaşıma göre dilbilgisi öğretimi;

- Kuralların ezberletilmesinden ziyade öğrencinin keşfederek öğrenmesini sağlar,
- Dil yapılarını anlamlı bağlamlar içinde ele alır,
- Öğrencinin zihinsel şemalarını yeniden yapılandırmasına fırsat tanır,
- İş birlikli öğrenme, probleme dayalı öğrenme ve sorgulama temelli etkinliklerle desteklenir (Arslan, 2020; Güneş, 2022).

Örneğin, bir dil bilgisi kuralı (örneğin ek fiil veya birleşik zaman yapıları) bağlamsız cümlelerle değil, öğrenciye kendi metinlerini oluşturabileceği otantik görevlerle sunulmalıdır. Böylece öğrenci hem grameri hem de iletişimsel bağlamı anlamlandırır. Bu anlayış, yalnızca dil bilgisel doğruluğu değil, anlam üretme, iletişim kurma ve eleştirel dil farkındalığı kazandırmayı hedefler (Öztürk, 2023).

Yapılandırımcılık, son yıllarda dil öğretiminde geliştirilen beceri temelli, tematik, etkinlik odaklı ve disiplinler arası yaklaşımların kuramsal temelini oluşturmuştur (Karakuş & Yıldız, 2021). Bu çerçevede;

- Beceri temelli yaklaşım, dil bilgisi öğretimini dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileriyle bütünleştirir.
- Tematik yaklaşım, dil yapılarını belirli temalar etrafında anlamlandırarak öğretir.
- Etkinlik temelli yaklaşım, öğrencinin aktif katılımını destekleyerek yapıların öğrenimini kalıcı hâle getirir.

Bu yaklaşımların ortak noktası, öğrenci merkezli, üretken ve etkileşimli öğrenme ortamları oluşturma hedefidir. Özellikle dijital okuryazarlık, eleştirel düşünme ve yaratıcı yazma gibi beceriler, yapılandırımcı yaklaşımın çağdaş uzantıları olarak öğretim programlarında yerini almıştır (Turan & Güven, 2023).

Yapılandırımcı yaklaşıma dayalı dil bilgisi öğretimi, öğrencilerin hem dilsel hem de bilişsel gelişimini bütüncül bir biçimde ele alır. Bu yaklaşımda öğrenme, bireyin aktif katılımıyla ve sosyal etkileşimle gerçekleşir. Öğrencilerin dil bilgisi yapılarını yalnızca biçimsel olarak değil, anlamsal, işlevsel ve bağlamsal düzeyde öğrenmeleri hedeflenir. Bu doğrultuda yapılandırımcı yaklaşım, çağdaş dil öğretim programlarının kuramsal temelini oluşturmakta; öğrenmeyi ezberden uzaklaştırarak, öğrenciyi dili anlamlandıran, yorumlayan ve üreten bir özneye dönüştürmektedir. Yapılandırımcı yaklaşım, öğrenmenin bireyin önceki bilgi ve deneyimleriyle yeni bilgileri etkileşimli bir süreçte birleştirerek anlam oluşturma çabası olduğunu savunan bir pedagojik yaklaşımdır. Piaget (1970) ve Vygotsky (1978) gibi kuramcılar, öğrenmenin sosyal etkileşim ve bireysel deneyimlerle şekillendiğini

vurgulamışlardır. Bu bağlamda, öğretim süreci, öğrencilerin aktif katılımını ve keşfetmelerini teşvik etmeyi amaçlar. Jean Piaget önderliğinde Vygotsky ve Bruner gibi bilim adamlarının görüşleri çerçevesinde şekillenen bu yaklaşımın temelinde; öğrenmenin, öğrenenin aktif çabasıyla gerçekleştiği düşüncesi yatmaktadır. Arslan (2007) yapılandırmacılığın temel ilkelerini şu şekilde sıralar:

1. Öğrenme dış dünyada var olan bilgiyi edilgen olarak kabul ediş değildir, öğrenenin dünyayla etkileşime geçmesidir.
2. İnsanlar, öğrenirken öğrenmeyi de öğrenirler. Öğrenme hem anlamın oluşturulmasından hem de anlamlar dizgesi oluşturmaktan meydana gelir.
3. Anlam oluşturma etkinliği zihinseldir, zihinde gerçekleşir. Fiziksel etkinlik, elle tecrübe etmek öğrenmek için gerekli olabilir -özellikle çocuklar için- ancak yeterli değildir; elleri olduğu kadar zihinsel becerileri harekete geçirecek etkinlikler sağlamak gerekmektedir.
4. Öğrenme dili içerir, dil öğrenmeyi etkiler.
5. Öğrenme toplumsal bir etkinliktir, hayatımızla öğrenmeyi birbirinden ayıramayız.
6. Öğrenmek için bilgiye gereksinim vardır. Üzerine inşa edebileceğimiz daha önceden oluşturulmuş bir bilgi olmadan yeni bilgiyi özümsemek olası değildir.
7. Öğrenmek için zamana gereksinim vardır.
8. Öğrenme anlık değildir.
9. Güdüleme, öğrenmede anahtar kavramlardan biridir. Nedenini bilmeden öğrendiğimiz bilgiyi kullanıma geçiremeyebiliriz. (Arslan, 2007: 50-51, akt. Çarkıt, 2013).

Murat Ateş (2017) tarafından gerçekleştirilen “Yapılandırmacı Yaklaşımın 7E Modeline Göre Düzenlenmiş Öğretim Etkinliklerinin Türkçe Dersindeki Başarıya ve Öğrenmedeki Kalıcılığa Etkisi” isimli araştırma, yapılandırmacı 7E öğretim modeline dayalı olarak geliştirilen öğretim etkinliklerinin, Türkçe dersindeki öğrenci akademik başarısı ile öğrenmenin kalıcılığı üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın temel varsayımı, öğrenciyi merkeze alan, aktif katılımı önceleyen ve deneyim temelli öğrenmeyi esas alan yapılandırmacı 7E modelinin, geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha olumlu katkılar sunabileceğidir.

Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden deneysel desen çerçevesinde yürütülmüştür. Deneysel desen kapsamında, deney ve kontrol gruplarına ayrılan öğrencilere farklı öğretim yöntemleri uygulanmış; deney grubunda yapılandırmacı 7E modeline uygun

öğretim etkinlikleri planlanmış ve uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleriyle ders işlenmiştir.

Araştırmanın veri toplama sürecinde, her iki gruba da uygulama öncesi ve sonrası olmak üzere başarı testleri uygulanmış, öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ve öğrenmenin kalıcılığı ölçülmüştür. Ölçme aracı olarak başarı testleri kullanılmış ve gruplar arası farklılıkları belirlemek amacıyla bağımsız örneklemeler için t-testi uygulanmıştır.

Elde edilen nicel bulgular doğrultusunda, 7E modeline uygun olarak planlanmış öğretim etkinliklerinin, hem öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarılarını hem de öğrenmenin uzun vadede kalıcılığını anlamlı düzeyde artırdığı belirlenmiştir. Deney grubu öğrencilerinin, uygulama sonrasında yalnızca daha yüksek başarı puanları elde etmedikleri, aynı zamanda belirli bir süre geçtikten sonra yapılan kalıcılık testlerinde de kontrol grubuna kıyasla daha yüksek performans sergiledikleri görülmüştür.

Bu bulgular, 7E öğretim modelinin bilişsel düzeydeki kazanımların yanı sıra, öğrenme sürecinin sürdürülebilirliğini desteklediğini ve öğrencilerin bilgiye anlamlı bir biçimde ulaşmalarını sağladığını ortaya koymaktadır.

Araştırma sonucunda, yapılandırmacı 7E öğretim modelinin Türkçe derslerinde etkili bir öğrenme ortamı oluşturduğu, öğrenci başarısını artırdığı ve öğrenmenin kalıcılığını desteklediği sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda, eğitim-öğretim süreçlerinde öğrenci merkezli yapılandırmacı yaklaşımlara, özellikle de 7E modeline dayalı etkinliklere daha fazla yer verilmesi önerilmektedir.

Eğitmcilerin, 7E modelinin yedi aşamasını (Giriş, Keşfetme, Açıklama, Derinleştirme, Genişletme, Değerlendirme ve Yeniden yapılandırma) dikkate alarak derslerini planlamaları; öğrencilerin hem derse karşı tutumlarını hem de bilişsel kazanımlarını olumlu yönde etkileyebilir. Ayrıca, bu tür modellerin farklı ders alanlarında ve yaş gruplarında da uygulanabilirliğinin araştırılması, yapılandırmacı yaklaşımların etkililiğine dair daha genel ve kapsamlı çıkarımlar yapılmasına olanak sağlayacaktır.

Topkaya, Batdı, Şahne ve Özkaya (2024) tarafından “Yapılandırmacı Yaklaşım Uygulamalarının Tutuma Etkisine İlişkin Bir Karma-Meta Çalışması” adıyla yayımlanan araştırmanın temel amacı, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı uygulamaların bireylerin tutumlarına olan etkilerini derinlemesine incelemektir. Literatürde bu konuya yönelik sınırlı sayıda kapsamlı çalışmanın bulunması, bu araştırmanın önemini artırmaktadır. Bu doğrultuda, araştırma hem mevcut literatürdeki boşlukları doldurmayı hem de

yapılandırmacı eğitimin tutum üzerindeki etkilerini bütüncül bir yaklaşımla değerlendirmeyi hedeflemektedir. Çalışma aynı zamanda, alana özgü yapılacak gelecek araştırmalara yön göstermeyi amaçlamaktadır.

Araştırmanın alt amaçları şu sorular etrafında şekillenmiştir:

1. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı uygulamaların bireylerin tutumları üzerindeki etki büyüklüğü nedir?
2. Bu yaklaşıma dayalı uygulamaların;
 - Öğrenme ortamlarına,
 - Grup çalışmaları süreçlerine,
 - Öğrenme çıktıları düzeyine ve
 - Genel öğrenme sürecine sağladığı katkılar nelerdir?

Bu çalışma, karma-meta yöntem temelinde yapılandırılmıştır. Bu yöntem, nicel ve nitel verilerin aynı çatı altında bütünleştirildiği iki bileşenli bir analiz süreci sunar:

- **Meta-analiz:** Yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarının tutum üzerindeki etkilerini istatistiksel olarak değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda, belirli ölçütlere göre seçilmiş çalışmalar üzerinden etki büyüklüğü hesaplanmıştır.
- **Meta-tematik analiz:** Nitel araştırma verileri üzerinden tematik çıkarımlar yapılarak, yapılandırmacı uygulamaların öğrenme süreci, duyuşsal tepkiler, etkileşim düzeyi gibi alanlardaki etkileri yorumlanmıştır.

Araştırmanın veri seti, kapsamlı bir literatür taraması sonucunda elde edilmiştir. Literatür taraması; YÖK Ulusal Tez Merkezi, Google Scholar, Science Direct, ProQuest, Cambridge University Press, DergiPark (TR Dizin) gibi ulusal ve uluslararası veri tabanları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Taranan literatür hem Türkçe hem İngilizce yazında yer alan çalışmalarla sınırlandırılmıştır. Anahtar kavramlar arasında “constructivism, attitude, constructivist approach, effect on attitude” gibi ifadeler yer almıştır.

Araştırmanın bulguları, yapılandırmacı uygulamaların bireylerin tutumları üzerinde olumlu ve anlamlı etkiler yarattığını ortaya koymaktadır. Elde edilen nicel bulgulara göre, yapılandırmacı yaklaşımın bireylerin derse olan ilgilerini artırdığı, öğrenme sürecine katılımı teşvik ettiği ve genel anlamda pozitif tutum gelişimini desteklediği belirlenmiştir.

Nitel analiz bulguları ise, özellikle grup çalışmaları ve etkileşim temelli etkinliklerin, öğrenciler üzerinde çok yönlü olumlu etkiler yarattığını göstermiştir:

- Grup alışmaları, yalnızca bilişsel değil; aynı zamanda sosyal ve duyuşsal kazanımları da beraberinde getirmiştir. Öğrenciler arası iş birliğinin artması, bireylerin öğrenme sorumluluğunu paylaşmalarını sağlamış; bu durum hem öğrenme motivasyonunu artırmış hem de kaygı düzeylerini düşürmüştür.
- Yapılandırmacı öğrenme ortamları, öğrencilerin aktif katılımını destekleyerek, dersi daha ilgi çekici hale getirmiştir. Bu da bireylerin derse yönelik istekliliğini ve aidiyet hissini kuvvetlendirmiştir.
- Nitel bulgular kapsamında, örneğin Çimen (2010) yapılandırmacı öğrenme ortamlarında yardımlaşma ve sosyal etkileşim vurgusunu yaparken, Baş (2015) grup çalışmalarının öğrenme sorumluluğunu paylaşma ve güdülenmişliği artırma gibi önemli katkılar sağladığını belirtmiştir. (Akt. Topkaya, Batdı, şahne & Özkaya, 2024)

Bu bulgular, yapılandırmacı yaklaşımın yalnızca bilgi aktarımı değil; bireylerin tutum, motivasyon ve sosyal etkileşim düzeyleri üzerinde de önemli bir etki yarattığını göstermektedir.

Araştırmanın sonucunda yapılandırmacı eğitimin bireylerin tutumlarını olumlu yönde şekillendirdiği açıkça ortaya konulmuştur. Özellikle iş birliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımı ve gerçek yaşamla bağlantılı etkinliklerin planlanması; öğrencilerde derse karşı olumlu bir yaklaşımın gelişmesini sağlamaktadır.

Bu kapsamda araştırmacılar, eğitim ortamlarında yapılandırmacı yaklaşıma dayalı stratejilerin daha yaygın ve sistematik biçimde uygulanmasını önermektedir. Ayrıca, gelecekte bu tür uygulamaların farklı yaş grupları, branşlar ve kültürel bağlamlar açısından da incelenmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Ateş (2017), yapılandırmacı modellerin özellikle ders planlamasında sistematik bir yol sunabileceğini, Türkçe gibi sözel derslerde öğrenmenin etkinliğini artırabileceğini belirtmiştir. 7E modelinin öğretmenler için yol gösterici bir çerçeve sunduğu ifade edilmektedir.

Topkaya vd. (2024) ise yapılandırmacı yaklaşımların öğrenme ortamlarının niteliğini artırdığını, öğrenciler arası etkileşimi ve iş birliğini güçlendirdiğini; dolayısıyla öğrenci merkezli eğitimi yaygınlaştırmak açısından stratejik bir araç olduğunu savunmaktadır. Özellikle duyuşsal bileşenlerin göz ardı edilmemesi gerektiği vurgulanmaktadır. Her iki çalışma da yapılandırmacı yaklaşımın eğitimde daha yaygın ve sistematik biçimde

kullanılmasını savunmakta; ancak katkı sundukları boyutlar farklılaşmaktadır: biri bilişsel süreçlere, diğeri duyuşsal süreçlere vurgu yapmaktadır.

Murat Ateş'in (2017) çalışması ile Topkaya vd.nin (2024) çalışması, yapılandırmacı yaklaşımın eğitime katkısını iki farklı ama birbirini tamamlayan boyutlardan ele almaktadır. İlki, yapılandırmacı öğretimin doğrudan öğrenme ürünlerine (başarı ve kalıcılık) etkisini deneysel olarak gösterirken; ikincisi, öğrenme sürecinde oluşan tutum değişimlerini daha geniş bir literatür taramasıyla gözlemlemektedir.

Bu iki yaklaşım birlikte ele alındığında, yapılandırmacı öğretimin hem bilişsel hem duyuşsal düzeyde anlamlı kazanımlar sağladığı; dolayısıyla modern öğrenme ortamlarında bu yaklaşımın bütünsel olarak değerlendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Ayten (2019) yılında tamamladığı çalışmasında yabancı dil öğretiminde dilbilgisi öğreniminin önemine vurgu yapmaktadır. Araştırmasında özellikle ortaöğretimde kullanılan, iki farklı Fransız yayınevine ait ders kitapları ünite bazlı olarak incelemiş, yabancı dilde dilbilgisi öğretimi sırasında hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin karşılaştığı çeşitli zorluklar bulunduğunu tespit etmiştir. Öğrencilerin bu zorlukların üstesinden nasıl gelebileceklerine dair çözüm önerileri geliştirmeyi amaçlamıştır. Aynı zamanda, öğretmenlerin yaşadığı zorlukları da dikkate alarak, bu sorunların hangi yöntemlerle aşılabileceğine yanıt aradığını ifade etmiştir. Öğreten ve öğrenen açısından karşılaşılan zorluklar belirlenerek, bu sorunlara yönelik kullanılan dilbilgisi öğretim yöntemleri incelenecek ve günümüz eğitim koşullarında hangi yöntemin daha verimli sonuçlar sunduğu araştırılmıştır. İncelemede, çalışma grubu ortaokul yani ergen yaş grubu olarak belirlenmiş ve nitel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda iki kitap incelenmiş olup kitapların 5E modeline ne düzeyde uygun hazırlandığı karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.

Sonuç olarak, incelenen kitaplardan birinin yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda 5E modeline uygun olduğunu bir diğerrinin ise yapılandırmacı yaklaşımı benimsemiş olmasına rağmen, dil bilgisi etkinlikleri ve konu aktarımı açısından 5E modeline uygun olmadığını saptamıştır.

Güneş (2013) ve Koşar (2022) gibi araştırmacılar, yapılandırmacı yaklaşımın dilbilgisi öğretiminde etkili bir yöntem olduğunu belirtmişlerdir. Bu yaklaşımda, dil bilgisi kuralları öğrencilerin aktif katılımı ve keşfiyle öğretilir. Özdemir ve Balkan (2017),

tümevarım modeli ve sezdirme yönteminin bu süreçte önemli araçlar olduğunu ifade etmişlerdir.

Ayrıca Güneş, 2017 yılında gerçekleştirmiş olduğu “Alıştırmadan Etkinliklere: Eğitimdeki Gelişmeler” adlı çalışmasında etkinliği, yapılandırmacı yaklaşımın bir uygulaması olarak değerlendirir. Etkinliğin amacının ise öğrencilerin keşfederek, istekli ve aktif olarak öğrenme olduğunu ifade etmektedir. Bir anlamda bu çalışmasıyla öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan davranışçı yaklaşım ve yapılandırmacı yaklaşımın farklı yönlerini ortaya koyar. Bu çalışmaya göre etkinliğin eğitsel işlevlerini; bilgilere eşlik etmesi ve zenginleştirilmesi, bilgileri işlemeye yardım etmesi, eğitsel ilişkileri güçlendirmesi, düşünce ve eyleme rehberlik etmesi, motivasyonu artırması, öğrenmeyi yönetmesi, öğrenmeyi kontrol etmesi ve değerlendirmesi olarak açıklamaktadır.

Çevik ve Güneş (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada 2017 yılında MEB onaylı 5. Ve 6.sınıf ders kitaplarından 727 etkinlik incelenmiş ve araştırma neticesinde etkinliklerin istenilen nitelikte ve düzeyde olmadığını belirlenmiştir. Ayrıca bu çalışmada araştırma ve etkinliğin karıştırılan kavramlar olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu durumun eğitimin niteliğini ve öğrencinin başarısını olumsuz etkilediği sonucuna varmışlardır.

2013 yılında Cafer Çarkıt tarafından Kayseri ilinde gerçekleştirilen “Ortaokullarda Dil Bilgisi Öğretim Sürecinin Yapılandırmacı Yaklaşım Açısından Değerlendirilmesi” adlı çalışmada ortaokullarda dil bilgisi öğretim sürecinin yapılandırmacı yaklaşım açısından değerlendirilmesi yapılmıştır. Araştırma hem nitel hem de nicel veriler içermektedir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz yöntemi, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılarak tamamlanmıştır. Ortaokullarda dil bilgisi öğretim süreci, öğretmenlerin cinsiyet ve meslekte çalışma sürelerine göre karşılaştırmalı olarak incelenirken öğretmenlerin süreçteki uygulamaları da tespit edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca araştırma süresince öğretmenlerin görüşlerine de başvurulmuştur. Bu amaçla öğretmenlere açık uçlu sorulardan oluşan mülakat formu uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma evreni 2012-2013 eğitim- öğretim yılı Kayseri ili merkez ilçelerindeki ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenlerinden oluşmaktadır. Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler doğrultusunda, katılımcıların dil bilgisi öğretiminde ağırlıklı olarak anlatıma dayalı yöntemleri tercih ettikleri; bununla birlikte soru-cevap, grup çalışması, kavram ve zihin haritaları, beyin fırtınası, buluş yöntemi, tümevarım ve tümdengelim gibi yapılandırmacı yaklaşımlara dayalı teknikleri de benimsedikleri belirlenmiştir. Ayrıca problem çözme, iş birliğine dayalı öğrenme, sınıf içi oyunlar, yaratıcı yazma ve rol yapma

gibi öğrenci etkileşimini artırmaya yönelik uygulamalara da yer verdikleri tespit edilmiştir. Görüşmeler sonucunda, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun dil bilgisi öğretiminde temel olarak öğrenci çalışma kitapları, öğretmen kılavuz kitapları, çalışma kağıtları, yaprak testler, defterler ve çeşitli yayınevlerine ait soru bankalarından yararlandıkları belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, katılımcı öğretmenlerin sınırlı bir kısmı, derslerde görsel materyal kullanımına önem verdiklerini ve bu doğrultuda slaytlar ile eğitsel videolar gibi dijital araçlardan faydalandıklarını ifade etmiştir. Yapılan analizler doğrultusunda, görüşmeye katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğrencileri derse katılmaya teşvik edici bir tutum sergiledikleri ve öğrenci-öğretmen etkileşimini destekleyici bir sınıf atmosferi oluşturdukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin, ders sürecini öğrencilerin görüşlerini dikkate alarak yönettikleri ve konuların daha iyi anlaşılabilmesi adına katılımcı bir yaklaşım benimsedikleri saptanmıştır. Bununla birlikte, öğretmenlerin önemli bir kısmı sınıf mevcutlarının fazlalığından şikâyet etmiş; kalabalık sınıf ortamlarının öğrenci-öğrenci etkileşimini sınırladığı ve etkili bir öğrenme ortamı oluşturulmasını güçleştirdiği ifade edilmiştir. Özellikle grup ve küme çalışmalarında artan ses düzeyinin sınıf yönetimini zorlaştırdığı ve bu durumun etkileşim temelli etkinliklerden beklenen verimin alınmasını engellediği yönünde görüşler dile getirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin dil bilgisi derslerinde öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme sürecinde ağırlıklı olarak klasik yöntemlere başvurdukları belirlenmiştir. Bu bağlamda, çoktan seçmeli testler, yazılı sınavlar, yaprak testler ve çeşitli yayınevlerine ait soru bankalarının yaygın biçimde kullanıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin ders sonunda uyguladıkları soru-cevap etkinlikleri de kısa süreli öğrenme kontrolü açısından tercih edilen yöntemler arasında yer almaktadır. Ancak elde edilen veriler, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öz değerlendirme, akran değerlendirme ve öğrenci gözlem formları gibi alternatif değerlendirme araçlarını kullanmadıklarını ortaya koymaktadır. Bu durum, dil bilgisi öğretiminde ölçme ve değerlendirmenin daha çok sonuç odaklı gerçekleştirildiğini; süreç odaklı değerlendirme uygulamalarının ise yeterince dikkate alınmadığını göstermektedir. Alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarının öngördüğü biçimde, öğrenme sürecinin izlenmesine ve öğrenci gelişiminin bütüncül olarak değerlendirilmesine yönelik uygulamaların sınırlı düzeyde kaldığı tespit edilmiştir.

2016 yılında ise benzer bir çalışma Zonguldak ilinde Özcan Göl tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı, Zonguldak il merkezi ve Kozlu ilçesindeki ortaokullarda Türkçe dersi veren öğretmenlerin, bilginin yapılandırılması sürecinde süreç

değerlendirme yaklaşımını benimseyip benimsemediklerini incelemek; derslerde uyguladıkları etkinliklerde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun tutum ve davranışlar sergileyip sergilemediklerini belirlemek; ayrıca yapılandırmacı yaklaşıma dayalı yöntem ve teknikleri kullanma düzeylerini ve dört temel dil becerisini kazandırmaya yönelik öğretim süreçlerinde yapılandırmacı öğretmen rollerini ne ölçüde üstlendiklerini değerlendirmektir. Araştırmanın amacı doğrultusunda veri toplamak amacıyla, Metin Öztürk tarafından geliştirilen 38 maddelik yapılandırılmış öğretmen gözlem formu ile 39 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu formların kullanımı için formun geliştiricisi Metin Öztürk'ten gerekli izinler alınmış, ayrıca formlar üç alan uzmanının görüşleri doğrultusunda değerlendirilerek uygulamaya konulmuştur. Ders gözlemlerinin gerçekleştirileceği okulların seçiminde Zonguldak ilinin sosyokültürel yapısı dikkate alınmış; öğretmen örnekleme belirlenirken ise kıdem yılı, yaş, cinsiyet ve eğitim düzeyi gibi demografik değişkenler göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmanın etik boyutuna uygun olarak öğretmenlerden ve okul yöneticilerinden gerekli izinler alınmış; ayrıca Zonguldak Valiliği'nden resmi onay temin edilmiştir. Sekiz öğretmenin her birinin onar saatlik ders süreçleri izlenerek toplamda 80 saatlik ders gözlemi gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerle yürütülen bireysel görüşmeler ve yapılan ders gözlemleri sonucunda elde edilen veriler, öğretmenlerin mesleki kıdemi, eğitim düzeyi ve cinsiyet gibi değişkenler temelinde analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, süreç değerlendirme yöntemlerinin sınıf içi uygulamalarda yeterince yer bulamadığını; öğretim etkinliklerinin uygulanmasında yapılandırmacı yaklaşıma uygun davranışların sınırlı düzeyde sergilendiğini; yapılandırmacı yaklaşıma dayalı yöntem ve tekniklerin kısmen kullanıldığını ve öğretmen rollerinin de bu yaklaşıma uygun olarak tam anlamıyla benimsenmediğini ortaya koymuştur.

Metin ÖZTÜRK ve Mustafa CİNOĞLU tarafından 2013 yılında gerçekleştirilen ve 2018 yılında yayınlanan “Türkçe Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Anlayışı Uygulama Düzeyinin İncelenmesi (Kilis İli Örneği) adlı çalışmada ise Türkçe öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının temel ilkelerini, özellikle öğrenme-öğretme süreçlerindeki algılama ve uygulama düzeyleri bağlamında değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Araştırma kapsamında, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Elde edilen veriler, bazı öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışa dayalı yöntem ve teknikleri öğretim sürecine etkili bir biçimde entegre ettiklerini göstermektedir. Ancak bu

uygulamaların genellikle sınırlı kaldığı ve bir ders saati içinde çoğunlukla yalnızca tek bir yöntem veya tekniğin kullanıldığı belirlenmiştir.

Bunun yanı sıra, öğretmenlerin büyük bir kısmının alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yeterince yer vermedikleri, bu tür teknikleri uygulama gereği duymadıkları gözlemlenmiştir. Yapılan gözlemler doğrultusunda, öğretmenlerin alternatif değerlendirme araçlarını yalnızca ilgili yönetmeliklerin gerektirdiği ölçüde ve biçimsel düzeyde kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.



BÖLÜM III

3.ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

3.1. ARAŞTIRMA DESENİ

Çalışma nitel bir durum çalışması olarak düşünülmüş ve yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak tamamlanmıştır. Ayrıca MEB 5. Sınıf Türkçe ders kitabının Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline uygunluk açısından doküman analizi yöntemiyle incelemesi yapılmıştır. Ders kitabının dil bilgisi konuları ve ilgili kazanımlar, Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin Türkçe dersi öğretim programı belgeleri ışığında analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, verilerin anlamlı şekilde gruplanması ve yorumlanması ile raporlaştırılmıştır.

Görüşme formlarında açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Açık uçlu sorular öncelikle katılımcıların duygu, düşünce ve deneyimlerini kendi ifadeleriyle aktarmalarına imkân tanıyan sorulardır (Patton, 2018:354). Açık uçlu sorular katılımcıyı görüşmecinin anlayış, tutum veya değerlerine yönlendirmeden, tarafsız ifade edilmeye çalışılan sorulardır (Yıldırım ve Şimşek, 2016:140).

Nitel araştırmalar, sosyal bilimlerde insan davranışlarını, deneyimlerini, anlamlandırma süreçlerini ve sosyal olguları derinlemesine anlamak amacıyla kullanılan, katılımcıların bakış açılarını ön plana çıkaran bir araştırma yaklaşımıdır. Bu araştırma türü, nicel araştırmalardan farklı olarak sayısal veriler yerine sözlü, yazılı ya da görsel verilerle ilgilenir ve genellikle gözlem, görüşme, doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerini kullanır (Yıldırım & Şimşek, 2022).

Nitel araştırmalarda amaç genellemeler yapmak değil, belirli bir durum, olay ya da grup hakkında derinlemesine bilgi üretmektir. Araştırmacı, çalışmanın her aşamasında katılımcıların deneyimlerine, duygularına ve anlam dünyalarına duyarlılık gösterir. Bu nedenle araştırmacının rolü aktif, yorumlayıcı ve etkileşimlidir (Creswell, 2021). Örneğin bir sınıf ortamındaki öğrenci-öğretmen etkileşimini inceleyen bir araştırmacı, yalnızca dışsal davranışları değil, bu davranışların arkasındaki niyetleri, inançları ve bağlamsal faktörleri de analiz eder.

Nitel araştırmalarda veriler genellikle sözel olarak kodlanır ve temalar halinde sınıflandırılır. Elde edilen bulgular, istatistiksel analiz yerine içerik analizi, betimsel analiz ya da tematik analiz gibi tekniklerle yorumlanır (Merriam & Tisdell, 2016). Bu analiz süreçleri, araştırmanın doğasına uygun olarak esnek ve yorumlayıcıdır.

Bu tür araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik kavramları da farklı biçimde ele alınır. Araştırmacının şeffaflığı, veri kaynaklarının çeşitliliğı (veri triangölasyonu) ve katılımcı onayı gibi unsurlar, araştırmanın güvenirliğini artırmak için kullanılır (Patton, 2014). Nitel araştırma, özellikle eğitim, sosyoloji, psikoloji, antropoloji gibi alanlarda karmaşık insan deneyimlerini anlamada vazgeçilmez bir yöntemdir.

3.2. ARAşTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ

Araştırmanın çalışma grubu, Kırşehir ili Merkez ilçesinde 2023-2024 Eğitim Öğretim Yılında Kırşehir Milli Eğitim Müdürlüğüne bağılı ortaokullarda görev alan 40 Türkçe öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma grubu basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiş ve yarı yapılandırılmış görüşme formları dağıtılmıştır. Görüşme formlarındaki soruları cevaplandırarak teslim eden 40 Türkçe öğretmeni gönüllü olarak kabul edilmiş ve çalışmaya dahil edilmiştir.

Tablo 1. Çalışmada Yer Alan Öğretmenlerin Cinsiyet ve Görev Süreleri Dağılımı

Cinsiyet Görev Süreleri (yıl)	Kadın	Erkek
5-10	4	-
10-15	7	3
15-20	5	6
20' den fazla	3	12
Toplam	19	21

Çalışma gurubunda yer alan öğretmenlerin, cinsiyetleri ve meslekteki görev süreleri Tablo 1.1 de gösterilmiştir. Bu bilgilere göre katılımcıların %47.5'i kadın; %52.5'i ise erkektir. Öğretmenlerimizin görev süreleri bakımından %10'u 5-10 yıl, %25'i 10-15 yıl, %27.5'i 15-20 yıl, %37.5'i 20 yıldan fazla mesleki tecrübeye sahip oldukları görülmüştür. Görüşme formlarından elde edilen verilere göre öğretmenlerin meslekte geçirdikleri süre en az 8 yıl, en çok 27 yıl olarak gözlemlenmiştir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARACI

Çalışmada standartlaştırılmış açık uçlu sorular ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile MEB 5. sınıf Türkçe ders kitabı kullanılmıştır. Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme, Patton'a göre, dikkatlice yazılmış ve belirli bir sıraya konmuş bir dizi sorudan oluşan ve her görüşülen bireye bu soruların aynı tarzda ve sırada sorulduğu görüşme yöntemidir. (Patton, 1987: 112, akt. Şimşek ve Yıldırım, 2008: 123). Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme yöntemi her bireye karşı standart ve sistematik olması yönüyle görüşmecinin yanlılığını ve öznelliğini azaltmaktadır. (Şimşek ve Yıldırım, 2008: 123). Araştırmada veri toplama aracı olarak yer alan sorular şu şekildedir:

1. Dil bilgisi derslerini genel olarak nasıl işlersiniz?
2. Ders işleme sürecinde genellikle hangi yöntem ve teknikleri kullanırsınız?
3. Dil bilgisi derslerinin işlenmesi sürecinde genellikle hangi materyalleri kullanırsınız?
4. Ders işleme sürecinde sınıf içinde etkileşim nasıldır?

5. Dil bilgisi değerlendirmesini nasıl yaparsınız?

6. Araştırma bağlamında eksik kaldığını düşündüğünüz bir konu varsa ya da eklemek istediğiniz görüş ve önerilerinizi lütfen paylaşınız.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular Doç Dr. Cafer Çarkıt tarafından 2013 yılında Kayseri ilinde gerçekleştirilen “Ortaokullarda Dil Bilgisi Öğretim Sürecinin Yapılandırımcı Yaklaşım Açısından Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında kullanılan sorulardır. Çalışma bağlamında sorular dil bilgisi özelinde uyarlanarak kullanılmış ve gerekli izinler alınarak uygulanmıştır. Zaman kısıtı bulunması nedeniyle herhangi bir pilot uygulama gerçekleştirilememiştir. Ayrıca çalışma içerisinde Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile ilgili görüşlere yer vermeye çalışılmış ancak uygulamaya geçmediği için sahadan veri toplanması mümkün olmamıştır. Bu nedenle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline yönelik değerlendirmeler literatür taramasıyla sınırlı kalmıştır.

3.4. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu tür analizde amaç elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. (Yıldırım, Şimşek, 2008: 224). Ayrıca çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmış ve bu yöntemle MEB 5. sınıf Türkçe ders kitabının incelemesi yapılmıştır. Doküman analizi, yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir (Wach, 2013). Doküman analizi, basılı ve elektronik materyaller olmak üzere tüm belgeleri incelemek ve değerlendirmek için kullanılan sistemli bir yöntemdir (Akt. Kırıl, 2020).

Yarı yapılandırılmış görüşme formları yoluyla elde edilen verilerin değerlendirilmesinde 2019 yılı Türkçe Öğretimi Programı esas alınmıştır. Doküman analizi yöntemiyle elde edilen veriler değerlendirilirken ise Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda hazırlanmış 2024 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı baz alınmıştır.

Araştırmada görüşme formları yoluyla katılımcılardan ilk olarak “Dil bilgisi derslerini nasıl işlersiniz?” sorusuna cevap vermeleri istenmiştir. Bu soru ile öğretmenlerin

dil bilgisi derslerini nasıl işlediklerini yapılandırıcı yaklaşım açısından ne tür uygulamalar gerçekleştirdiklerini ortaya koymak amaçlanmıştır.

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin “Dil bilgisi derslerini genel olarak nasıl işlersiniz?” sorusuna verdikleri bazı cevaplar şu şekildedir:

Ö1: “Önce anlatım tekniği uygulam. Sonra örnekler verir, öğrencilerin bulmalarını sağlarım. Üçüncü aşamada öğrencilerimin örneklerle konuyu anlatmalarını sağlarım. Son olarak soru yoluyla öğrenilip öğrenilmediğini denetlerim”.

Ö2: “Bir metinle ilişkilendirebilmek için önce bir metin okuyoruz. Sonra işlenecek dil bilgisi konusunu metin içinden hissettirmeye çalışıyorum. Öğrencilere konu ile ilgili sorular soruyorum. (Sıfat işliyorsak) “Bu parçada isimlerin özelliklerini gösteren sözcük var mı?” Sonra konuyu defterlerine tanım olarak yazıyoruz. Tanımdan sonra cümle içinde konu ile ilgili örnekleri bulmalarını sağlıyorum. Son olarak metindeki konunun örneklerini bulmalarını istiyorum.”

Ö3: “Konu genel hatlarıyla anlatılır. Özellikle verilmesi gereken önemli bilgiler üzerinde durulur. Anlatılan konunun pekişmesi adına etkinlik yapılır, soru-cevap tekniği kullanılarak soru çözülür. Anlaşılamayan detaylar üzerinde durulur”.

Ö7: “Konu ile ilgili öğrencilerin önbilgilerini öğrenmeye yönelik konuşmalar yapar, örnek cümleler içinde konuya yönelik sorular sorarım. Konunun ismini söyler bilgisi olan öğrencilerle örnek uygulamalar yaparım. Konuyu yazarak bol örnekli cümleler eşliğinde konu taraması yaparak sonlandırırım.”

Ö26: “Dil bilgisi derslerini genel olarak sezdirme yöntemini kullanarak işlemeyi tercih ederim. Öncelikle işlenecek olan konu hakkında örnekler verip öğrenciye kelime üzerinden ne tür bir değişimin meydana geldiğini sezdiririm. Ardından da konunun tanımını yapar ve örnekleri artırıp gerekli açıklamaları yaparım. Öğrencilere çeşitli örnekler daha verip öğrencilerden kendi aralarında örnekleri tartışıp doğru sonuca ulaşp ulaşamadıklarını tespit eder ve gerekli dönütlerde bulunurum.

Ö32: “Anlatılacak konuyu önce tablo şeklinde tüm bölümlerini yazarım. Çocuğun bütünü görmesi için sonra tüm ayrıntılarıyla işlerim ve örneklendiririm. Sonunda da etkinlik ve testlerle pekiştiririm.”

Ö33: “Öğrencilerin uygun dinleme koşullarını sağladıktan sonra düzey gözeterek bilinenden bilinmeyene doğru yol izlerim. Konudan konuya değişen yöntem ve teknikleri uygulayarak kalıcılığı sağlamaya çalışırım.”

Ö34: “Öğrenci merkezli yaklaşımla önce öğrencinin öğrendiği konuların yoklamasını sağlar, hazırbulunuşluklarını kontrol eder, motive ettikten sonra yeni konuya geçer, farkına vardırma yöntemiyle öğrencinin keşfetmesini sağlarım. Metinler içerisinde dilbilgisi konusunda işlenen konulara uygun etkinlikler oluşturur ve pekiştirme sağlarım.”

Ö35: “Öğrencilerime konuyla ilgili gerekli açıklamaları yaptıktan sonra bir paragraf üzerinde dil bilgisi konusuyla ilgili çalışmalar yaptırırım. Bu paragraflar üzerinde yaptığım çalışmalar, parçanın doğru okunmasını ve anlaşılmasını sağladığı gibi öğrencilerimin konuşmalarını da geliştirir.”

Ö40: “Dil bilgisi konularını, direkt olarak sözlü bir sunumla anlatmak yerine sezdirme yöntemiyle öğrencilerin konuyu zihinlerinde yapılandırmalarını sağlamaya çalışırım. Daha sonra konunun ayrıntılarını görsellerle destekleyerek anlatırım. Daha sonra EBA, çalışma kağıtları, öğretim materyalleri ve eğitici oyunlarla konuyu pekiştiririm”

İkinci olarak katılımcılara “Ders işleme sürecinde genellikle hangi yöntem ve teknikleri kullanırsınız?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soru ile katılımcıların ders işleme sürecinde en çok hangi yöntem ve teknikleri kullandıklarını, kullanılan yöntem ve tekniklerin yapılandırmacı yaklaşım açısından bir değerlendirmesini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu soruya katılımcıların verdiği cevaplardan bazıları aşağıdaki gibidir:

Ö1: “Anlatma, tartışma, örneklendirme, problem çözme gibi yöntem ve tekniklere derslerimde sıklıkla yer veririm.”

Ö2: “Soru-cevap, takrir (düz anlatım), gösterip, yaptırma, araştırma, beyin fırtınası, dramatizasyon vb. yöntem ve teknikler sıklıkla derslerimde yer verdiğim yöntem ve tekniklerdendir.”

Ö5: “Öğrenci merkezli, soru-cevap, drama, gözlem, tartışma, doğrudan anlatım.”

Ö6: “Anlatma, soru-cevap, yazdırma.”

Ö10: “Öğrencilere yeni verilecek bir konu düz anlatım tekniği ile anlatılıp çeşitli sorular sorularak pekiştirilmeye çalışılır. Zaman zaman tartışmaya dayalı olarak bir konu etrafında durulur. Problem çözmeye yönelik olarak da anlatılan konu günlük hayatla bağdaştırılır.”

Ö12: “Anlatma, sezdirme, soru-cevap, dinleme-izleme, not alarak okuma, örnek olay, kendini karşısındakinin yerine koyarak konuşma, problem çözme, tartışma, gösterip-yaptırma, modüler.”

Ö18: “Beyin fırtınası, soru-cevap, düz anlatım, kavram haritası gibi yöntem ve teknikleri kullanmaya çalışırım.”

Ö20: “Uygulama, rol (canlandırma), beyin fırtınası, grup çalışması, anlatım (sunum) yöntemleri.”

Ö21: “Eğitsel oyunlar, drama, benzetim, soru-cevap, beyin fırtınası, kavram haritaları, gösteri tekniklerini sıklıkla kullanırım.”

Ö28: “Bağlantı kurma yöntemiyle beraber etkin katılım yöntemi kullanırım.”

Ö30: “Herkes gibi düz anlatım (takrir) yöntemini çok kullanıyorum ama bol örneklerle sonucu öğrenciye bulduruyorum. Beyin fırtınası, oyunlaştırma, akran öğretimi çok kullandığım yöntemlerdendir. Zamanım varsa mutlaka küçük doğaçlama bir oyunun içerisine vermek istediklerimi yerleştiririm. Tabii ki soru-cevap. Genellikle birini seçer ismiyle hitap ederek soruyu ona sorarım.”

Ö35: “Türkçe çok yönlü bir ders olduğu için birden çok değişik yöntem ve tekniğe başvururum. Yöntem olarak düz anlatım, örnek olay, gösterip-yaptırma. Teknik olarak; soru-cevap, münazara, beyin fırtınası, problem çözme, rol yapma.”

Ö36: “Ders ve konuya bağlı olarak farklı yöntem ve teknikler kullanırım. Derslerimde sadece belli yöntemleri kullanmak istemem. Mümkün olduğunca farklı yöntemleri ve teknikleri kullanmak dersin daha etkili ve kalıcı öğretimine katkı sağlar. Anlatım, soru-cevap, örnek olay, tartışma, gösterip yaptırma, gösteri, rol yapma, drama, benzetme, ikili çalışmalar ve grup çalışmaları.”

Ö40: “Problem çözme yöntemi, örnek olay yöntemi, sözlü anlatım, gösterip-yaptırma kullandığım yöntemdir.”

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlere üçüncü olarak “Dil bilgisi derslerinin işlenmesi sürecinde genellikle hangi materyalleri kullanırsınız?” sorusu sorulmuştur. Bu soru ile ders işleme sürecinde öğretmenlerin başvurduğu materyallerin, yapılandırmacı yaklaşım açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu soruya verilen bazı cevaplar ise şu şekildedir:

Ö2: “Ders kitabı, Türkçe defteri, TDK sözlük ve yazım kılavuzu, Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü, hikaye kitapları ve romanlar, çeşitli tablo veya resimler, kısa videolar. Ders kitapları, çalışma yaprakları, kavram haritaları, slayt, akıllı tahta, video.”

Ö3: “Ders kitapları, çalışma yaprakları, kavram haritaları, slayt, akıllı tahta, video.”

Ö4: “Ders kitabı, sözlük, akıllı tahta.”

Ö5: “Eş anlamlı- zıt anlamlı kelimeler, öğretim afişleri, resfebe atasözleri, deyimleri resimleme, video, gazete, dergi.”

Ö8: “Akıllı tahta, konu anlatımlı kaynak kitaplar, kendi hazırladığım (sınıf seviyesine uygun) etkinlikler.

Ö10: “ MEB ders kitapları, ÖDGM sitesi içinde yer alan dijital kaynaklar sık sık kullanılmaktadır. Sınıfımızda akıllı tahta olduğu için birçok alanda bize fayda sağlamaktadır.”

Ö13: “Sınıf seviyesine göre farklı materyaller kullanıyorum. Betimleme için öğrencilerin kendilerini veya penceredeki görünüm vs.”

Ö18: “Yazılı ve görsel materyaller, sunum ve videolar, EBA destekli çalışmalar yapıyorum.”

Ö21: “Ders kitabı haricinde önceden hazırladığım görsel içerikli materyaller, slaytlar vb. kullanırım.”

Ö28: “Ders kitapları, küçük oyunlar ve internet ortamındaki dokümanları kullanırım.”

Ö35: “Öğrenci çalışma kitabı, kaynak kitaplar, ders kitapları, resimler, işitsel araçlar kullanırım.”

Ö36: “Kaynak kitap, akıllı tahta, ders kitabı, hikâye ve romanlar, kuklalar, kendi hazırladığım materyaller. Dersin içeriğine uygun olarak çeşitli materyaller kullanırım.”

Ö39: “Ders kitabı, çalışma yaprakları, resimler, grafikler, şemalar, kavram haritaları, modeller, slayt, kelime ve cümle kartları.”

Ö40: “Materyaller konuya göre çeşitlilik gösterir. Genellikle konuyla ilgili bir oyun tasarlarım ya da öğrencilerle birlikte oyun kurarım. Yaratıcı drama etkinliklerinde birçok nesne materyal olarak derse fayda sağlamaktadır. Renkli kutular, top, renkli şapkalar, deyimler ve atasözleri kartları, kelime oyunları kullandığım materyallerden bazılarıdır.”

Görüşme formlarında katılımcılara sorulan 4. soru ise “Ders işleme sürecinde sınıf içinde etkileşim nasıldır?” sorusudur. Bu soru ile de sınıf içi iletişimin nasıl gerçekleştiğinin ve yapılandırmacı yaklaşım açısından öğrenmeye olan katkısının ortaya konması hedeflenmiştir. Katılımcıların bu soruya vermiş oldukları cevaplar şu şekildedir:

Ö1: “Genellikle olumludur. Ancak sınıflarımızın kalabalık olması etkileşimi olumsuz etkilemektedir.”

Ö2: “Bu süreçte etkileşim oldukça yoğun bir şekilde gerçekleşir. Özellikle soru-cevap, yapma, gösterme vb. yöntemlerde etkileşim daha fazladır.”

Ö5: “Öğretmen olumlu sınıf ortamı hazırlar. Öğrenciler etkin katılım sağlar. Düşüncelere daima önem verilir. Öğrencilerin özgüven ve saygı çerçevesinde fikirlerini çekinmeden söyleyebildikleri sözlü etkileşime önem veririm”

Ö6: “Karşılıklı soru-cevap iletişimine bağlı öğrencileri aktif duruma getirecek şekilde bir etkileşim vardır.”

Ö7: “Konu işleme sürecinde karşılıklı soru sormaya dayalı, dönüt sürecinde ise test tekniği üzerine konuşulur.”

Ö8: “Sınıfı olabildiğince canlı tutmaya çalışırım. İlgi ne kadar çok olursa konu o kadar iyi anlaşılır.”

Ö9: “Öğrenci-içerik, öğrenci- öğretmen ve ortam etkileşimine dikkat ederim.”

Ö10: “Sınıf mevcutları az olduğundan öğretmen -öğrenci ilişkisi samimi bir şekilde olmaktadır. Her öğrenci ile ayrı ayrı ilgilenme durumu dersin kalitesini artırmaktadır.”

Ö11: “Öğrenci konuyu anlamışsa katılım yüksek. Konu yeni işlenmeye başlamışsa katılım biraz daha düşük”.

Ö15: “Sınıf etkileşimi öğrencinin hazırbulunuşluluk durumunu olumlu etkiler, sınıfta tatlı bir rekabetin oluşması öğrenciyi motive eder.”

Ö17: “Genellikle öğrenci katılımı fazladır.”

Ö18: “Sınıf içinde genellikle öğrencilerin aktif olduğu etkileşime ağırlık veriyorum.”

Ö19: “Herkes konuyla ilgili bildiklerini söyler, eksikler tamamlanır. Bazı derslerde konu öğrencilere ödev olarak verilir ve konuyu öğrenciler anlatır. Bu şekilde konunun öğrenciler tarafından daha iyi anlaşılması sağlanır.”

Ö20: “Dersin ilk bölümlerinde etkileşim az, aktarım tek yönlüdür. Dersin ikinci bölümünde konu verildikten sonra etkileşim artırılır. Alıştırmaları yaparken birbirinden yardım almaları sağlanmaktadır.”

Ö21: “Öğrencinin merkezde olduğu, beden dili jest ve mimikler gibi sözel olmayan iletişim unsurlarının yoğun olarak kullanıldığı etkileşim vardır.”

Ö22: “Sınıf liderliği özelliğini kaybetmeden sınıfımı kontrol altında tutarak dersimi işlerim. Öğrencilerim söz hakkı alarak fikirlerini söylerler. Öğrencilerim farklı olacağını bilseler de düşüncelerini dile getirirler.”

Ö26: “Ders işleme sürecinde bir metin okunuyorsa söz korusu yaparak öğrencileri daha aktif kılmayı amaçlarım. Dil bilgisi öğretim sürecinde ise öğrencilere verilen örnekleri her öğrencinin bulmasını isterim. Öğrenciler de buldukları cevaplar neticesinde birbirleriyle örneklerinin cevaplarını tartışarak buldukları için sınıf içi etkileşim canlıdır.”

Ö29: “İletişimim genellikle olumlu oluyor. Öğrencilerle göz teması kurmaya ve onlara isimleriyle hitap etmeye özen gösteririm.”

Ö30: “Çok iyidir. Etkileşim olmazsa ders de olmaz. İletişimde bir problem görürsem hemen bir fıkra anlatırım ya da ilginç bir öykü.”

Ö33: “İletişim odaklıdır. Öğrenci en aktif şekilde katılım sağlar.”

Ö37: “Genelde derse başlarken soru-cevap yöntemiyle çocukların bilgi seviyelerini ölçerim. Derse ilgilerini çektikten sonra da anlatım yöntemini uygularım. O yüzden yerine göre tek karşılıklı yerine göre tek yönlü bir iletişim vardır.”

Ö39: “Öğrencilerin kişisel özelliklerini ve hazırbulunuşluklarının farklı olmasından dolayı değişiklik göstermektedir. Öğrencilerin ilgisini çeken konularda etkileşim daha iyi.”

Ö40: “Sınıf içinde etkileşim düzeyinin yüksek olmasına özellikle özen gösteririm. Özellikle beyin fırtınası, konuyla ilgili görüşlerini belirtmeleri için.”

Çalışmada yer alan bir diğer soru ise; “Dil bilgisi değerlendirmesini nasıl yaparsınız?” sorusudur. Bu soru ile de öğretmenlerimizin dil bilgisi konularının hangi düzeyde öğrenilip öğrenilmediğini ölçme değerlendirme bağlamında genel olarak hangi araçları kullandığını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu soruya verilen bazı cevaplar ise şu şekildedir:

Ö1: “Çoktan seçmeli sorular yoluyla, tahtaya yazılan cümleler aracılığıyla, EBA’deki video, soru vb. araçlarla değerlendirme yaparım”.

Ö2: “Açık uçlu sorular, test soruları ile değerlendirme yaparım. Metinlerde geçen dilbilgisi kuralları öğrencilere buldurularak pekiştirme sağlanır. Son olarak öğrencilere konu tekrarı yaptırarak değerlendirme yapılır.”

Ö4: “Dil bilgisi kazanımları ile ilgili değerlendirmemiz ilk olarak öğrencilerden dönüt almakla başlar. Eğer alınan dönütler istenen seviyede değilse yardımcı metinler fotokopi yoluyla çoğaltılır ve konuyu kavratmaya yönelik ilave çalışmalar yapılır. Son aşamada ise yazılı sınavlar içerisinde yer alan sorularla ölçme değerlendirme süreci tamamlanır.”

Ö6: “Anlattığım konu ile ilgili eve ödev veririm. Verdiğim ödevin değerlendirmesini sınıfta yaparım. Konuyu kavrayamayan öğrencileri tespit ederim, konu tekrarı ve test çözümü ile pekiştirme çalışması yaparım.”

Ö9: “Metin yoluyla sorulan dil bilgisi sorularının cevaplanmasını isterim. Değerlendirmeye tabii cevap anahtarını sınav sonunda öğrencilere ulaştırırım.”

Ö10: “Derecelendirilmiş ölçekler kullanılarak değerlendirme yapılmaktadır. Sınıf içinde ayrıca sözlü olarak öğrencilere sorular sorularak doğru cevap veren öğrenciler ders içi etkinlikler puanlamasında değerlendirilmektedir.”

Ö17: “Yazılı sınavlarda 1 ya da 2 soru soruyorum.”

Ö19: “Yazılı sınav için değerlendirme genellikle 30 puan üzerinden yapılır.”

Ö20: “Genellikle sözlü değerlendirme yapmaktayız. Yazılı sınavlarda dil bilgisi konularına yer verip yazılı değerlendirmesinde de bulunuyoruz.”

Ö25: “Değerlendirme ölçekleri, sorular, sınavlar, testler.”

Ö26: “Dil bilgisi değerlendirmesini çalışma kağıtlarından ve yazılı sınavlardan yararlanarak yaparım. Öğrencilerden hangi dilbilgisi olayının meydana geldiğini bularak göstermelerini isterim. Eğer öğrenciler verilen örneklerdeki dilbilgisi olaylarını doğru bir şekilde tespit ederlerse konunun anlaşıldığını düşünürüm. Fakat öğrencilerin bazılarında henüz konunun anlaşılmadığını düşünerek ek çalışma kağıtları ve anlaşılmayan yerlere değinmek gibi işlemleri de tamamlayarak tekrar yaparım.”

Ö27: “Önceden test olarak çoktan seçmeli yapıldı. Ancak şimdi sistem değiştiği için açık uçlu sorular sorularak değerlendirmeleri yapıyoruz.”

Ö30: “Soru-cevaplarla yaparım. Dönütü hemen almak isterim. Test yaparım. Ama en önemlisi anlattırırım.”

Ö31: “Sınavlarda soru şeklinde ya da konu anlatıldıktan sonra kavrama testleri ile.”

Ö35: “Öğrencilerimin ezber yapmamaları için uğraşırım. Değerlendirirken de öğrencilerimin tanımdan örneklere değil, örneklerden ve sezdirmelerden sonra kurala ulaşp ulaşmadıklarına dikkat ederim.”

Ö36: “Türkçe dersinde dil bilgisi amaç olmamalıdır. Amaç dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin kazandırılması olmalıdır. Bu süreç içerisinde dil bilgisi sadece özelden genele, somuttan soyuta tümevarım, değişimden kurala vb. yöntemlerle sezdirilmelidir. Değerlendirme aşamasında da bu ilkeleri gözeterek sorular veya etkinlikler hazırlar, soruların gelişimsel ve etkileşimsel olmasına özen gösteririm.”

Ö39: “Öğrencilerin yaptığı çalışmaları değerlendirirken dönüt vermeye özen gösteririm. Dönütle birlikte pekiştirmeye yer veririm. Öğrencilerin kendi kendilerini düzeltmelerine yardımcı olurum.”

Ö40: “Dil bilgisi değerlendirmelerini yazılı sınavda; boşluk doldurma, eşleştirme, sıralama, örneklendirme gibi yöntemler gerektiren sorularla yaparım.”

Araştırma çerçevesinde çalışma grubunda yer alan öğretmenlerden araştırma bağlamında eksik kaldığını düşündükleri bir konu varsa ya da eklemek istedikleri görüş ve önerilerini paylaşmaları istenmiştir. Bu talebin nedeni uygulayıcı olarak öğretmenlerimizin mesleklerini icra ederken karşılaştıkları öznel veya görüşme formları hazırlanırken öngörülememiş durumları ortaya koymaktır.

Bu konuda katılımcılardan gelen bazı dönütler şu şekildedir:

Ö1: “Teşekkür eder, başarılar dilerim.”

Ö2: “Çalışmalarınızda başarılar dilerim.”

Ö5: “Türkçenin anlama ve anlatma becerileriyle birlikte bu alanı destekleyen, açıklayan öğretim etkinlik dersleri verilebilir.”

Ö7: “Sınıf içi uygulamalarda öğretmen bazlı yöntemde eksik olduğunu düşünmüyorum. Programın belli sınıflarda (6. Sınıf) yoğunlaşması, dersimizin amacı dışına çıkması, sözel mantık, tablo ve grafik sorularının sisteme girmesi.”

Ö8: “Türkçe dersi aslında dil bilgisinin tam ve sağlıklı öğrenilmesiyle daha iyi bir seviyeye çıkacaktır. Çünkü kurallarına göre yazan, konuşan bir birey doğru da anlayacağı için başarı da artacaktır. Ancak son zamanlarda sınavlarda dil bilgisi sorularının çok az çıkması da dersimiz açısından olumsuz bir durumdur.”

Ö9: “Türkçe dersinin ezberden ibaret olmadığını kavrayıp okuma, okuduğunu anlama ve ifade edebilme yeteneklerinin gelişmesi için ana bir ders olduğu unutulmamalıdır. Bu yüzden bütün çalışmaların metin üzerinden yapılması bence çok önemlidir.”

Ö13: “Ders kitaplarındaki etkinlikler bana göre çok yetersiz. Dil bilgisi dersinin ayrıca bir bütün olarak işlenmesi gerektiğini düşünüyorum.”

Ö15: “Araştırmaları ev ödevi şeklinde yaptırıp sınıfta paylaşıyorum, eksikleri gidermeye gayret ediyorum.”

Ö16: “Ortaokullarda dil bilgisi konularının mümkün olduğu kadar azaltılması, öğrencilerin konuları tam öğrenmeleri adına faydalı olacaktır. Özellikle 6. sınıflarda dilbilgisi konularında bir yığılma söz konusudur.”

Ö21: “Eklemek istediğim, dil bilgisi “zor ya da soyut kalıyor” gerekçesiyle toplumda dil bilgisinin kaldırılması ya da içeriğinin boşaltılması gerekliliği fikri oluşmuştur. Dil bilgisi olmadan anlam bilgisi eksik kalır. Bunlar bir bütündür. Türkçenin tam ve anlaşılabilir öğretilmesi için dil bilgisi konularının işlenebilmesi elzemdir.”

Ö26: “Ders işleme sürecine başlamadan öğrencilerin hazırbulunuşlukları dikkate alınmalıdır. Öğrencilerin durumlarına göre bir plan yapılmalıdır.”

Ö28: “Derslerin sosyal yaşamla daha sıkı sıkıya ilişkilendirilmesi gerektiğini düşünüyorum.”

Ö32: “Daha geç öğrenen öğrenciler için neler yapılıyor?”

Ö36: “Dil bilgisinde öğretiminde kurallar amaç olarak değil çeşitli becerileri geliştirmek için araç olarak ele alınmalıdır. Dil bilgisi öğretimine gelişimsel ve etkileşimsel olarak yaklaşılmalıdır. Dil bilgisi öğretimine okul öncesi dönemden başlanmalı ve üst düzeye uzayan bir süreç olmalıdır. Dil bilgisinin amacı dil becerileri, iletişim, anlama,

etkileşim, işlevsellik, kavramları geliştirme ve zihinsel becerileri geliştirme olarak ele alınmalıdır”.

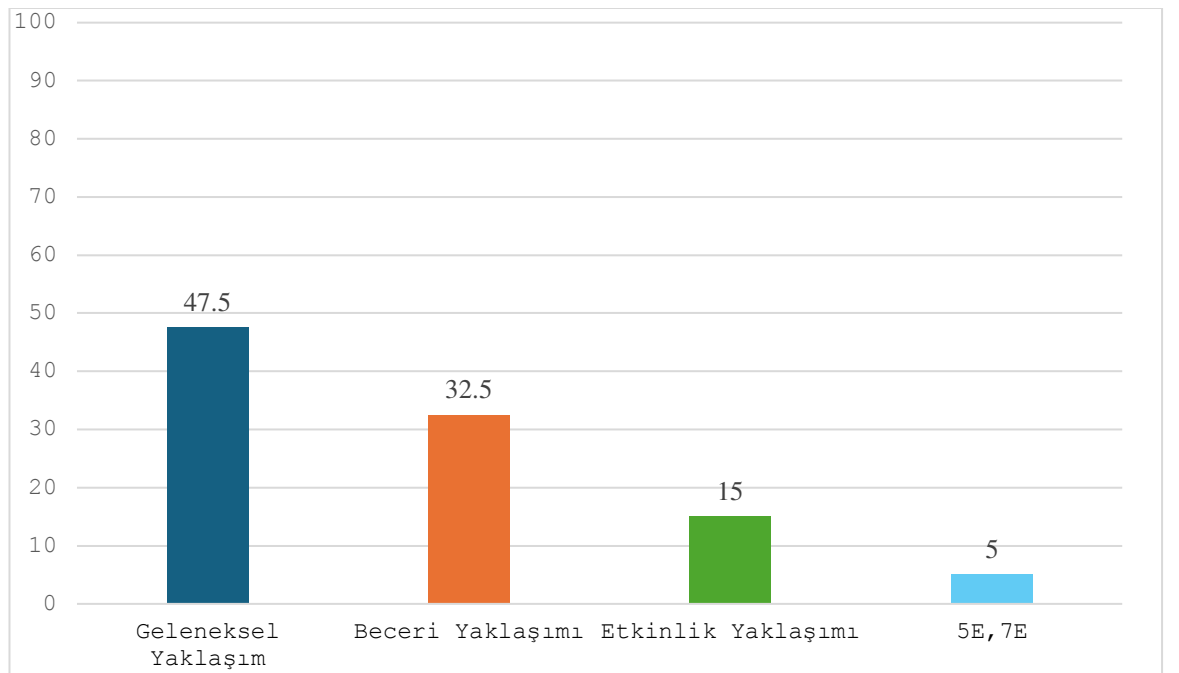
Ö40: “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde dil bilgisinin yeri ve önemi ile ilgili fikirlere bu çalışmada yer verilebilir.”

Çalışma bağlamında doküman analizi yöntemiyle MEB 5. sınıf Türkçe ders kitabının incelemesi yapılmıştır. Doküman analizi; yazılı, görsel ya da dijital materyallerin sistematik bir şekilde incelenerek anlamlı verilerin elde edilmesini amaçlayan nitel bir araştırma yöntemidir. Bu yöntem; mevcut belgeler üzerinden geçmiş olayları, olguları ya da süreçleri analiz etmek ve yorumlamak için kullanılır. Araştırmacı belgenin içeriğini temalar, kavramlar veya örüntüler açısından değerlendirerek araştırma sorularına yanıt arar. Doküman analizi tek başına yöntem olabileceği gibi, gözlem ve görüşme gibi diğer veri toplama yöntemleriyle birlikte de kullanılabilir (Bowen,2009). Doküman analizi sonucu elde edilen verilere araştırmanın “Bulgular” bölümünde yer verilmiştir.

BÖLÜM IV

4.1. BULGULAR

Bu bölümde görüşme formları yoluyla elde edilen verilerin bulgu ve yorumları ile MEB. 5. Sınıf Türkçe ders kitabının doküman incelemesi sonucu elde edilen verilerin bulgu ve sonuçlarına yer verilmektedir.



Şekil 4.1.1: Ders İşleme Sürecinde Uygulanan Yaklaşımlar

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerden görüşme formları yoluyla elde edilen verilere göre; öğretmenlerin %47.5'i ders işleme sürecinde düz anlatıma ve örneklere yer vermektedir.

Ö8: "İlk önce anlatacağım konuya giriş yapar, örneklerle öğrenciye sezdiririm. Daha sonra yazdırmam gereken bilgileri yazdırırım. Bol örneklerle konuyu kavratmaya çalışırım".

Ö9: "Konuları belirli bir sıra içinde aşamalı olarak öğretirim. Kuralların öğrencilere ezberletilmesi gereklidir".

Ö15: "Konu tekrarı yaparım, üzerine etkinlik yaptırır sonra soru çözdürürüm. Ev ödevi vererek konu eksiklerini kapatmaya çalışırım".

Ö17: "Konuyla ilgili kısa tanımlar yazdırıyorum. Bol örnek verip öğrenciye buldurmaya çalışıyorum".

Ö23: "Önce konuyu tahtaya yazıp anlatırım. Öğrenciler ise deftere yazarlar. Konu bitince akıllı tahtadan interaktif testler çözülür. Her gün ödevlendirme ile kaynak kitaplardan konu ile ilgili testler çözülür.

Ö24: "Önce basit sorularla ön bilgilerini ölçerim. Konu anlatımını yaptıktan sonra soru ve örneklerle konuyu iyice kavramalarını sağlarım".

Ö25: "Önce konu anlatımı yaparım. Örneklerle açıklamalar yaparım. Sonra soru çözümü yaparız". Bu veriler ışığında öğretmenlerimizin geleneksel yöntemleri devam ettirdiği ve öğrencilerin öğrenmede pasif kaldığı söylenebilir.

Öğretmenlerin %15'i etkinlik yaklaşımını tercih etmektedir.

Ö20: "Genellikle sunuş yoluyla eğitimden yararlanıyoruz. Şu an 5. sınıflarla eğitim öğretime devam ediyoruz. Çocuklar kavramları yeni duyduğunda anlam veremiyorlar. Öncelikle telaffuz çalışması yapıyoruz. Bunun sebebi dillendiremedikleri kavramları öğrenmeleridir. Konu bitiminden sonra alıştırma ve etkinliklerle konuyu pekiştiriyoruz".

Ö29: "Ders kitaplarındaki metinlere serpiştirilmiş müfredat doğrultusunda etkinlik ve örnekler yoluyla çözmeye çalışırım. Pekiştirmek için akıllı tahta kullanırım. Ayrıca kazanım bazlı sorular hazırlar ve çözdürürüm".

Ö32: “Anlatılacak konuyu önce tablo şeklinde tüm bölümlerini yazarım. Çocuğun bütünü görmesi için sonra tüm ayrıntılarıyla işlerim ve örneklendiririm. Sonunda da etkinlik ve testlerle pekiştiririm.”

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin %32.5’i ise ders işleme sürecinde öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimsemektedir. Bu durum öğrencilerin öğrenmede aktif rol almalarını sağlamaktadır.

Ö2: “Bir metinle ilişkilendirebilmek için önce bir metin okuyoruz. Sonra işlenecek dilbilgisi konusunu metin içinden hissettirmeye çalışıyorum. Öğrencilere konu ile ilgili sorular soruyorum. (Sıfat işliyorsak) “Bu parçada isimlerin özelliklerini gösteren sözcük var mı?” Sonra konuyu defterlerine tanım olarak yazıyoruz. Tanımdan sonra cümle içinde konu ile ilgili örnekleri bulmalarını sağlıyorum. Son olarak metindeki konunun örneklerini bulmalarını istiyorum.

Ö4: “Sanırım “Dil Bilgisi” dersi diye kastedilen Türkçe dersi içinde yer alan “dil bilgisi” kazanımlarıdır. Bu kazanımların verilmesinde dikkat çekme, güdüleme çalışmaları ile derse başlıyoruz. Kaynak metinler içerisinde ilgili kazanım konularını hissettirmeye çalışarak öğrencilerin hazır bulunuşluklarına katkı sağlıyoruz. Öğrenme sürecine uygun olarak seçilen yöntem ve tekniklerle dersimizi uyguluyoruz”.

Ö18: “Daha önce işlediğim ya da çocukların öğrendiği konuyla bağlantısını kurarım. Örnekler vererek çocukların sezmesini sağlamaya çalışırım. Sonra kavram haritasını çizerek çocukların neleri öğreneceğini gösterir, bu şekilde ilgilerini ve dikkatlerini çekmeye çalışırım”.

Ö24: “Önce basit sorularla ön bilgilerini ölçerim. Konu anlatımını yaptıktan sonra soru ve örneklerle konuyu iyice kavramalarını sağlarım”.

Ö26: “Dil bilgisi derslerini genel olarak sezdirme yöntemini kullanarak işlemeyi tercih ederim. Öncelikle olan konu hakkında örnekler verip öğrenciye kelime üzerinden ne tür bir değişimin sezdiririm. Ardından da konunun tanımını yapar ve örnekleri gerekli açıklamaları yaparım. Öğrencilere çeşitli örnekler daha verip öğrencilerden kendi aralarında örnekleri tartışıp doğru sonuca ulaşmış olup olmadığını tespit eder ve gerekli dönütlerde bulunurum”.

Ö32: “Anlatılacak konuyu önce tablo şeklinde tüm bölümlerini yazarım. Çocuğun bütünü görmesi için sonra tüm ayrıntılarıyla işlerim ve örneklendiririm. Sonunda da etkinlik ve testlerle pekiştiririm”.

Ö33: “Öğrencilerin uygun dinleme koşullarını sağladıktan sonra düzey gözeterek bilinenden bilinmeyene doğru yol izlerim. Konudan konuya değişen yöntem ve teknikleri uygulayarak kalıcılığı sağlamaya çalışırım”.

Ö34: “Öğrenci merkezli yaklaşımla önce öğrencinin öğrendiği konuların yoklamasını sağlar, hazırbulunuşluklarını kontrol eder, motive ettikten sonra yeni konuya geçer, farkına vardırma yöntemiyle öğrencinin keşfetmesini sağlarım. Metinler içerisinde dilbilgisi konusunda işlenen konulara uygun etkinlikler oluşturur ve pekiştirme sağlarım”.

Ö35: “Öğrencilerime konuyla ilgili gerekli açıklamaları yaptıktan sonra bir paragraf üzerinde dilbilgisi konusuyla ilgili çalışmalar yaptırırım. Bu paragraflar üzerinde yaptığım çalışmalar, parçanın doğru okunmasını ve anlaşılmasını sağladığı gibi öğrencilerimin konuşmalarını da geliştirir”.

Ö39: “Öncelikle öğrencilerin gözlem yapmalarını sağlarım. Gerekli kuralları açıklayarak öğrencilerin keşfetmelerini ve genelleştirme yapmalarını sağlarım. Kuralları uygulamalarını ve alıştırmaları yapmalarını isterim”.

Ö40: “Dil bilgisi konularını, direkt olarak sözlü bir sunumla anlatmak yerine sezdirme yöntemiyle öğrencilerin konuyu zihinlerinde yapılandırmalarını sağlamaya çalışırım. Daha sonra konunun ayrıntılarını görsellerle destekleyerek anlatırım. Daha sonra EBA, çalışma kağıtları, öğretim materyalleri ve eğitici oyunlarla konuyu pekiştiririm.”

Tablo 2: Ders İşleme Sürecinde Uygulanan Yöntem ve Teknikler

Kullanılan Yöntem ve Teknik	Öğretmen (sayısı)
Anlatım / Düz anlatım	29
Soru-Cevap	25
Beyin Fırtınası	13
Tartışma	9
Gösterip Yaptırma	6
Problem Çözme	6
Drama / Dramatizasyon	9
Örnek Olay / Örneklendirme	9
Grup Çalışması	3
Buluş Yoluyla Öğrenme	2
Proje / Etkinlik	4
Kavram Haritası / Zihin H.	2
İstasyon Tekniği	1
Not Alarak Okuma	1
Sezdirme	1
Modüler Yöntem	1
Test Çözme	1

Görüşme formlarında yer alan ders işleme sürecinde dil bilgisi konuları işlenirken kullanılan yöntem ve teknikler bakımından ise katılımcıların %72.5'inin düz anlatım yöntemini kullandığı görülmektedir.

Ö3: “Doğrudan anlatım, özetleme, beyin fırtınası, soru-cevap, zihin haritası, proje çalışması”. Ö6: “Anlatma, soru-cevap, yazdırma”.

Ö8: “Anlatma (sözlü), yazdırma, soru-cevap”.

Ö13: “Ders işleme sürecinde geleneksel yöntem ve teknikleri kullanıyorum.”

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin %22.5’inin dil bilgisi konularını tartışma yöntemini, %22.5’inin örnek olay yöntemini, %15’inin problem çözme yöntemini, %15’inin gösterip yaptırma yöntemini, % 7,5’inin iş birlikli öğrenme yöntemini; %32.5’inin beyin fırtınası tekniğini, %60’ının soru-cevap tekniğini, %22.5’inin oyunlaştırma tekniğini kullanarak işlediği saptanmıştır.

Ö12: “Anlatma, sezdirme, soru-cevap, dinleme-izleme, not alarak okuma, örnek olay, kendini karşısındakinin yerine koyarak konuşma, problem çözme, tartışma, gösterip-yaptırma, modüler”.

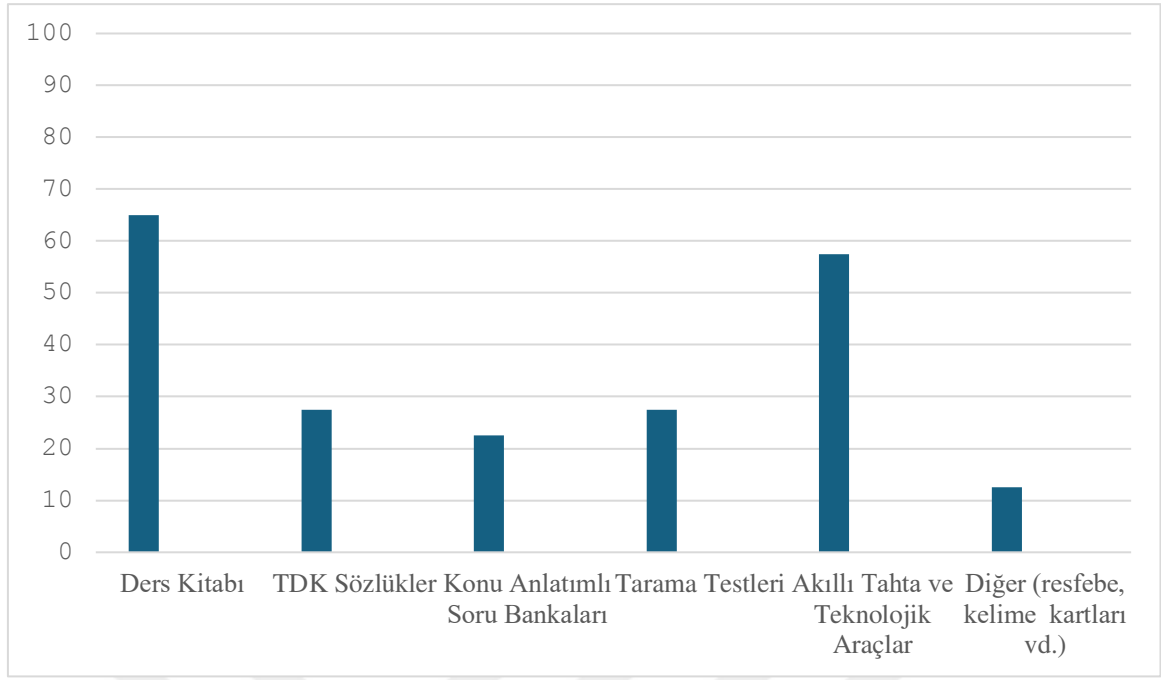
Ö16: “Düz anlatım, tartışma, gösterip yaptırma”.

Ö26: “Ders işleme sürecinde genellikle anlatım ve buluş yolu yöntemini kullanırım. Yapılandırmacı yaklaşımın da benimsemiş olduğu buluş yolu stratejisi öğrencilerde daha kalıcı öğrenmeleri meydana getirdiğini düşünürüm. Yöntem ve teknik kullanımında ise istasyon tekniği, örnek olay yöntemi ve gösterip yaptırma yönteminden faydalanırım”.

Ö30: “Herkes gibi düz anlatım (takrir) yöntemini çok kullanıyorum ama bol örneklerle sonucu öğrenciye bulduruyorum. Beyin fırtınası oyunlaştırma, akran öğretimi çok kullandığım yöntemlerdendir. Zamanım varsa mutlaka küçük doğaçlama bir oyunun içerisine vermek istediklerimi yerleştiririm. Tabii ki soru-cevap. Genellikle birini seçer ismiyle hitap ederek soruyu ona sorarım”.

Ö33: “Tartışma tekniği, gösterip yaptırma yöntemi, soru-cevap tekniği, düz anlatım yöntemi, çözümleme- birleşim yöntemi”.

Ö37: “Anlatım yöntemini uygulamam ve soru-cevap yöntemiyle desteklerim. Etkinliklerle ve grupla çalışma yöntemiyle de uygulama yaptırmaya çalışırım”.



Şekil 4.1.2: Ders İşleme Sürecinde Kullanılan Materyallerin Dağılımı

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin ders işleme sürecinde genellikle kullandıkları materyaller bağlamında görüşme formlarından elde edilen verilere göre %65'i ders kitaplarını kullanmaktadır.

Ö9: “Ders kitabı, çalışma yaprakları, şemalar ve eğitici videolar”.

Ö11: “Kitap, defter, kaynak kitap, akıllı tahta, test”.

Ö14: “Akıllı tahta, kitap, sözlük, tahta”.

Ö17: “Akıllı tahta, ders kitabı”.

Ö31: “Ders kitabı, akıllı tahta, sözlükler”.

Ö32: “Ders kitabı, sözlük, defter, akıllı tahta”.

Ö34: “MEB ders kitabı, etkinlikler (Boşluk doldurma, eşleştirme, doğru-yanlış vb.)

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerimizden %27.5'i ders işleme sürecinde TDK Türkçe Sözlük ve Yazım Kılavuzu ile Atasözü ve Deyimler Sözlüğünden yararlanmaktadır. Ö1: “Ders kitabı, sözlük ve yazım kılavuzu, deyimler ve atasözleri sözlüğü, çeşitli görsel materyaller, dinleme metinleri”.

Ö22: “Akıllı tahta, sözlükler, resimler, ders kitabı, slaytlar”.

Ö31: “Ders kitabı, akıllı tahta, sözlükler”.

Ö33: “Ders kitabı, sözlük, defter, akıllı tahta.”

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerimizin %22.5’inin kaynak kitap olarak konu anlatımlı soru bankalarını kullandıkları tespit edilmiştir.

Ö6: “Akıllı tahta, ders araç gereçleri, soru bankaları”.

Ö15: “Ders kitabı, kaynak kitaplar, akıllı tahtayı kullanırım”.

Ö36: “Kaynak kitap, akıllı tahta, ders kitabı, hikâye ve romanlar, kuklalar, kendi hazırladığım materyaller. Dersin içeriğine uygun olarak çeşitli materyaller kullanırım”.

Ö38: “Akıllı tahta, ders kitabı, yardımcı kaynaklar.”

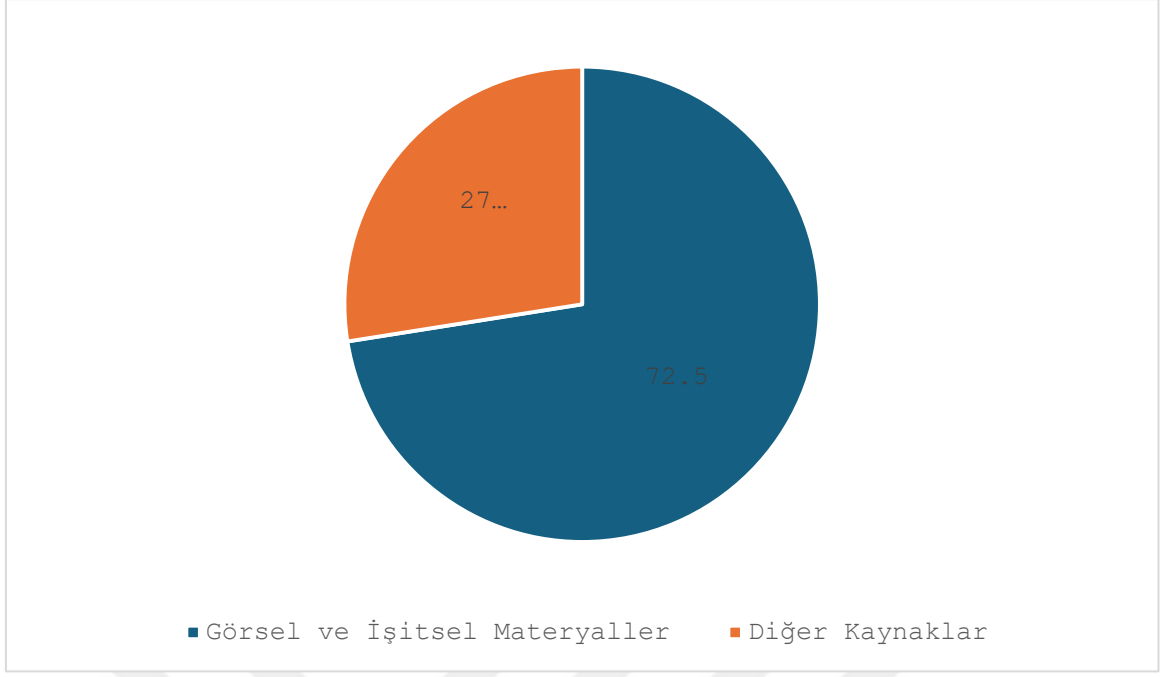
Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerimizin %57.5’i derslerinde akıllı tahtayı kullandıklarını belirtmişlerdir.

Ö16: “Defter, sözlük, ders kitabı, akıllı tahta, yardımcı kaynak”.

Ö17: “Akıllı tahta, ders kitabı”.

Ö26: “Ders işleme sürecinde konuyla alakalı çeşitli örneklerle ulaşabilmek için amacıyla akıllı tahta ve çalışma kağıtlarından yararlanırım”.

Ö29: “Akıllı tahta, kazanım testleri ve etkinlikler.”



Şekil 4.1.3: Materyal Dağılımı

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin %72.5'inin derslerinde görsel ve işitsel materyallere yer verdiği saptanmıştır.

Ö1: “Ders kitabı, sözlük ve yazım kılavuzu, deyimler ve atasözleri sözlüğü, çeşitli görsel materyaller, dinleme metinleri”.

Ö9: “Ders kitabı, çalışma yaprakları, şemalar ve eğitici videolar”.

Ö12: “Akıllı tahta, ders kitabı, Türkçe sözlük, yazım kılavuzu, çalışma yaprakları, resimler, grafikler, şemalar, kavram haritaları, eğitici-öğretici videolar”.

Ö18: “Yazılı ve görsel materyaller, sunum ve videolar, EBA destekli çalışmalar yapıyorum”. Ö21: “Ders kitabı haricinde önceden hazırladığım görsel içerikli materyaller, slaytlar vb. kullanırım”.

Ö23: “Akıllı tahta, sesli ve yazılı materyaller”.

Ö35: “Öğrenci çalışma kitabı, kaynak kitaplar, ders kitapları, resimler, işitsel araçlar kullanırım.”

Araştırmada çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin %27.5'inin ders işleme sürecinde çalışma yaprakları ve tarama testlerinden faydalandıkları görülmüştür.

Ö7: “Akıllı tahta, konu tarama testleri, defter, kalem vs”.

Ö11: “Kitap, defter, kaynak kitap, akıllı tahta, test”.

Ö19: “Ders kitabı, akıllı tahta, tarama testleri”.

Ö29: “Akıllı tahta, kazanım testleri ve etkinlikler”.

Ö34: “MEB ders kitabı, etkinlikler (Boşluk doldurma, eşleştirme, doğru-yanlış vb.)”.

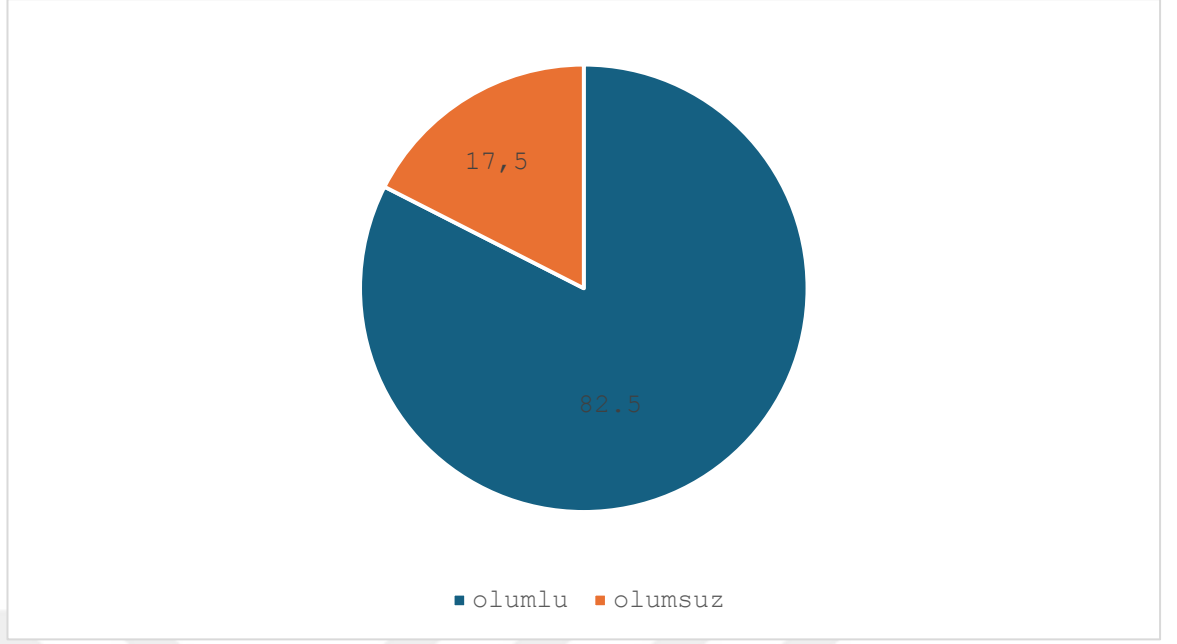
Ayrıca çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin resfebe, öğretim afişleri, kelime kartları, gazete ve dergiler, bulmacalar, renkli toplar ve kutular gibi materyalleri ve hatta öğrencinin kendisini ya da gözlem gücünü ders işleme sürecine dahil ettikleri görülmektedir.

Ö5: “Eş anlamlı- zıt anlamlı kelimeler, öğretim afişleri, resfebe, atasözleri, deyimleri resimleme, video, gazete, dergi”.

Ö10: “MEB ders kitapları, ÖDGM sitesi içinde yer alan dijital kaynaklar sık sık kullanılmaktadır. Sınıfımızda akıllı tahta olduğu için birçok alanda bize fayda sağlamaktadır”. Ö13: “Sınıf seviyesine göre farklı materyaller kullanıyorum. Betimleme için öğrencilerin kendilerini veya penceredeki görünüm vs”.

Ö39: “Ders kitabı, çalışma yaprakları, resimler, grafikler, şemalar, kavram haritaları, modeller, slayt, kelime ve cümle kartları”.

Ö40: “Materyaller konuya göre çeşitlilik gösterir. Genellikle konuyla ilgili bir oyun tasarlarım ya da öğrencilerle birlikte oyun kurarım. Yaratıcı drama etkinliklerinde birçok nesne materyal olarak derse fayda sağlamaktadır. Renkli kutular, top, renkli şapkalar, deyimler ve atasözleri kartları, kelime oyunları kullandığım materyallerden bazılarıdır.”



Şekil 4.1.4: Öğretmenlerin Sınıf İçi Etkileşim Hakkındaki Görüşleri

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin %82.5'i sınıf içerisindeki etkileşim açısından olumlu kanaate sahiptir.

Ö2: “Bu süreçte etkileşim oldukça yoğun bir şekilde gerçekleşir. Özellikle soru-cevap, yapma, gösterme vb. yöntemlerde etkileşim daha fazladır”.

Ö5: “Öğretmen olumlu sınıf ortamı hazırlar. Öğrenciler etkin katılım sağlar. Düşüncelere daima önem verilir. Öğrencilerin özgüven ve saygı çerçevesinde fikirlerini çekinmeden söyleyebildikleri sözlü etkileşime önem veririm”.

Ö6: “Karşılıklı soru-cevap iletişimine bağlı öğrencileri aktif duruma getirecek şekilde bir etkileşim vardır”.

Ö8: “Sınıfı olabildiğince canlı tutmaya çalışırım. İlgi ne kadar çok olursa konu o kadar iyi anlaşılır”.

Ö9: “Öğrenci-içerik, öğrenci- öğretmen ve ortam etkileşimine dikkat ederim”.

Ö10: “Sınıf mevcutları az olduğundan öğretmen -öğrenci ilişkisi samimi bir şekilde olmaktadır. Her öğrenci ile ayrı ayrı ilgilenme durumu dersin kalitesini artırmaktadır”.

Ö12: “Öğrencilerle aramızda iyi bir iletişim olduğu için sınıf içi iletişim de istenilen seviyelerdedir. İyi bir öğrenmenin gerçekleşmesi için iyi bir etkileşimin olması

gerekmektedir”. Ö15: “Sınıf etkileşimi öğrencinin hazırbulunuşluluk durumunu olumlu etkiler, sınıfta tatlı bir rekabetin oluşması öğrenciyi motive eder”.

Ö19: “Herkes konuyla ilgili bildiklerini söyler, eksikler tamamlanır. Bazı derslerde konu öğrencilere ödev olarak verilir ve konuyu öğrenciler anlatır. Bu şekilde konunun öğrenciler tarafından daha iyi anlaşılması sağlanır”.

Ö21: “Öğrencinin merkezde olduğu, beden dili jest ve mimikler gibi sözel olmayan iletişim unsurlarının yoğun olarak kullanıldığı etkileşim vardır”.

Ö22: “Sınıf liderliği özelliğini kaybetmeden sınıfını kontrol altında tutarak dersimi işlerim. Öğrencilerim söz hakkı alarak fikirlerini söylerler. Öğrencilerim farklı olacağını bilseler de düşüncelerini dile getirirler”.

Ö23: “Her öğrenci mutlaka söz hakkı alır. Soru- cevap yöntemi kullanılır ve dersin sonunda fikirleri alınır”.

Ö30: “Çok iyidir. Etkileşim olmazsa ders de olmaz. İletişimde bir problem görürsem hemen bir fıkra anlatırım ya da ilginç bir öykü”.

Ö37: “Genelde derse başlarken soru-cevap yöntemiyle çocukların bilgi seviyelerini ölçerim. Derse ilgilerini çektikten sonra da anlatım yöntemini uygulayım. O yüzden yerine göre tek karşılıklı yerine göre tek yönlü bir iletişim vardır”.

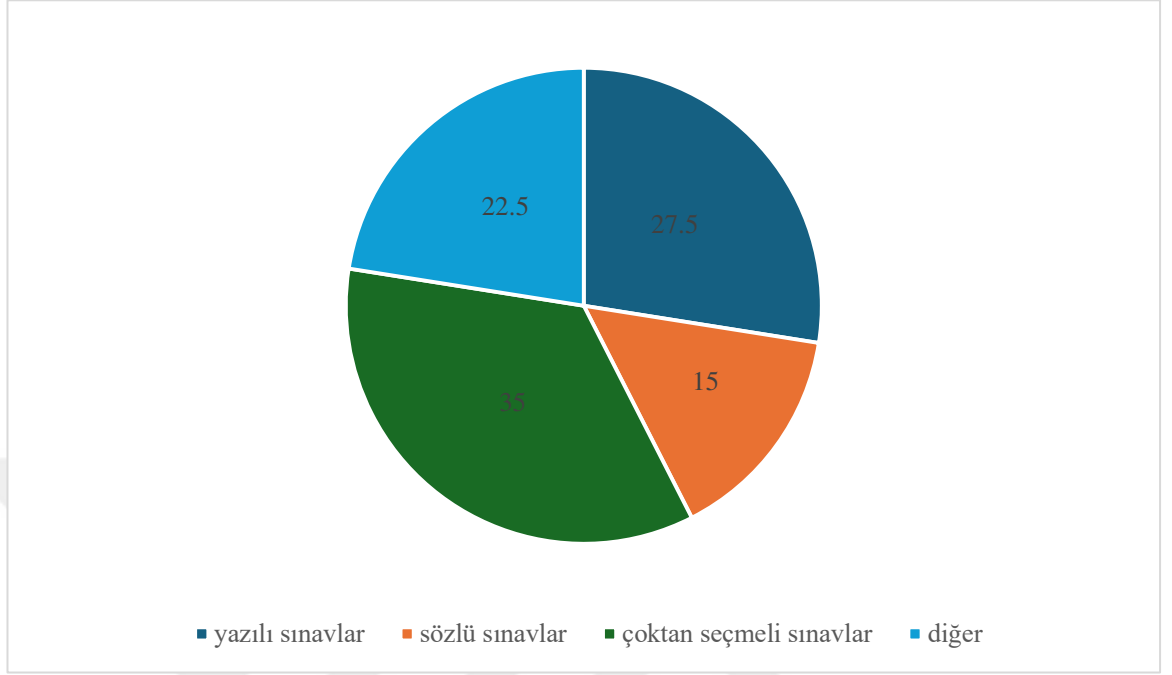
Ö39: “Öğrencilerin kişisel özelliklerinin ve hazırbulunuşluklarının farklı olmasından dolayı değişiklik göstermektedir. Öğrencilerin ilgisini çeken konularda etkileşim daha iyi.”

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin %17.5’i ise sınıf içerisindeki etkileşimin istenilen düzeyde olmadığını ifade etmiştir.

Ö1: “Genellikle olumludur. Ancak sınıflarımızın kalabalık olması etkileşimi olumsuz etkilemektedir.

Ö4: “Sınıf içi etkileşim öğrencilerin hazır bulunuşluluğu ve öğrencilerin akademik seviyelerine göre değişiklik gösterir. Yani eğitim bilimleri kitaplarında bahsi geçen farazi sınıflara göre düşünürsek her şey kitabına uygun ve olumlu geliyor. Ancak madalyonun öteki yüzünü çevirecek olursak eğitim sistemimizin gerçekleriyle ve birçok olumsuzlukla karşılaşıyoruz”.

Ö25: “Öğrencilerin dinleme alışkanlığı olmadığından sınıf içi etkileşim zayıftır.”



Şekil 4.1.5: Dil Bilgisi Derslerinde Uygulanan Ölçme ve Değerlendirme Araçlarının Dağılımı

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin %27.5'inin ders işleme sürecinde dil bilgisi değerlendirmesini yazılı sınavlar yoluyla yaptığı saptanmıştır.

Ö17: “Yazılı sınavlarda 1 ya da 2 soru soruyorum”.

Ö18: “Sınıf içerisinde çocuğun yazdığı bir metin üzerinden ve yazılı sınavlarla yapıyorum”. Ö19: “Yazılı sınav için değerlendirme genellikle 30 puan üzerinden yapılır”.

Ö26: “Dil bilgisi değerlendirmesini çalışma kağıtlarından ve yazılı sınavlardan yararlanarak yaparım. Öğrencilerden hangi dil bilgisi olayının meydana geldiğini bularak göstermelerini isterim. Eğer öğrenciler verilen örneklerdeki dil bilgisi olaylarını doğru bir şekilde tespit ederlerse konunun anlaşıldığını düşünürüm. Fakat öğrencilerin bazılarında henüz konunun anlaşılmadığını düşünerek ek çalışma kağıtları ve anlaşılmayan yerlere değinmek gibi işlemleri de tamamlayarak tekrar bir değerlendirme yaparım”.

Ö40: “Dil bilgisi değerlendirmelerini yazılı sınavda; boşluk doldurma, eşleştirme, sıralama, örneklendirme gibi yöntemler gerektiren sorularla yaparım.”

Katılımcıların %35'i değerlendirme yaparken çoktan seçmeli testleri ya da tarama testlerini uyguladıklarını ifade etmektedir.

Ö1: “Çoktan seçmeli sorular yoluyla, tahtaya yazılan cümleler aracılığıyla, EBA'daki video, soru vb. araçlarla değerlendirme yaparım”.

Ö5: “Anlattığım konu ile ilgili eve ödev veririm. Verdiğim ödevin değerlendirmesini sınıfta yaparım. Konuyu kavrayamayan öğrencileri tespit ederim, konu tekrarı ve test çözümü ile pekiştirme çalışması yaparım”.

Ö7: “Akıllı tahta üzerinde soru çözümü, ÖDGM web sitesi üzerindeki konu kavrama testleri, öğrencilerin bireysel kaynakları üzerinde ağırlıklı eksikliği olan öğrencilerle bireysel çalışma, diğerleri ile grup çalışması”.

Ö8: “Konu bitiminde sınıf seviyesine uygun olarak hazırladığım tarama sınavlarıyla konu anlaşılmış mı ya da ne kadar anlaşılmış bakarım”.

Ö11: “Kazanım değerlendirme testi yaparak”.

Ö13: “Konu anlatımının bitiminde tarama yaparım”.

Ö14: “Tarama ve yazılı sınavlarla”.

Ö15: “Sınıf içi soru çözümü, tarama ve denemeleri yaparım”.

Ö38: “Test çözerek.”

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin %15'i ise değerlendirme sürecinde sözlü sınama yapmaktadır.

Ö3: “Yazılı anlatım, sözlü anlatım”.

Ö12: “Etkinlikler, örnek cümleler, konu sonunda yaptığım tekrarlar, öğrencilere tahtada cümleler vererek çözümlenmesini sağlarım”.

Ö16: “Sözlü yoklama, çoktan seçmeli sorular, açık uçlu sorular ve geri dönütler şeklinde”.

Ö20: “Genellikle sözlü değerlendirme yapmaktayız. Yazılı sınavlarda dil bilgisi konularına yer verip yazılı değerlendirmesinde de bulunuyoruz”.

Ayrıca öğretmenlerin değerlendirme süreçlerinde dönütlere, performans ödevlerine, derecelendirilmiş ölçeklere ve metinlere yer verdiği de görülmektedir.

Ö4: “Dil bilgisi kazanımları ile ilgili değerlendirmemiz ilk olarak öğrencilerden dönüt almakla başlar. Eğer alınan dönütler istenen seviyede değilse yardımcı metinler fotokopi yoluyla çoğaltılır ve konuyu kavratmaya yönelik ilave çalışmalar yapılır. Son aşamada ise yazılı sınavlar içerisinde yer sorularla ölçme değerlendirme süreci tamamlanır”.

Ö6: “Anlattığım konu ile ilgili eve ödev veririm. Verdiğim ödevin değerlendirmesini sınıfta yaparım. Konuyu kavrayamayan öğrencileri tespit ederim, konu tekrarı ve test çözümü ile pekiştirme çalışması yaparım”.

Ö9: “Metin yoluyla sorulan dil bilgisi sorularının cevaplanmasını isterim. Değerlendirmeye tabii cevap anahtarını sınav sonunda öğrencilere ulaştırırım”.

Ö10: “Derecelendirilmiş ölçekler kullanılarak değerlendirme yapılmaktadır. Sınıf içinde ayrıca sözlü olarak öğrencilere sorular sorularak doğru cevap veren öğrenciler ders içi etkinlikler puanlamasında değerlendirilmektedir”.

Ö25: “Değerlendirme ölçekleri, sorular, sınavlar, testler”.

Ö29: “Metin yazdırma sırasında gözlemlerim. Kazanım testlerini yaptırırken ve etkinlik çalışması sırasında.”

Son olarak çalışma grubunda yer alan öğretmenlerimizin araştırmamıza katkı olarak sunmuş oldukları görüş ve önerilerine yer verilmiştir.

Ö5: “Türkçenin anlama ve anlatma becerileriyle birlikte bu alanı destekleyen, açıklayan öğretim etkinlik dersleri verilebilir”.

Ö7: “Sınıf içi uygulamalarda öğretmen bazlı yöntemde eksik olduğunu düşünmüyorum. Programın belli sınıflarda (6. Sınıf) yoğunlaşması, dersimizin amacı dışına çıkması, sözel mantık, tablo ve grafik sorularının sisteme girmesi”.

Ö8: “Türkçe dersi aslında dil bilgisinin tam ve sağlıklı öğrenilmesiyle daha iyi bir seviyeye çıkacaktır. Çünkü kurallarına göre yazan, konuşan bir birey doğru da anlayacağı için başarı da artacaktır. Ancak son zamanlarda sınavlarda dilbilgisi sorularının çok az çıkması da dersimiz açısından olumsuz bir durumdur”.

Ö9: “Türkçe dersinin ezberden ibaret olmadığını kavrayıp okuma, okuduğunu anlama ve ifade edebilme yeteneklerinin gelişmesi için ana bir ders olduğu unutulmamalıdır. Bu yüzden bütün çalışmaların metin üzerinden yapılması bence çok önemlidir”.

Ö10: “Teşekkürler”.

Ö12: “Yok. Teşekkür ediyor, kolaylıklar diliyorum.”

Ö13: “Ders kitaplarındaki etkinlikler bana göre çok yetersiz. Dilbilgisi dersinin ayrıca bir bütün olarak işlenmesi gerektiğini düşünüyorum”.

Ö15: “Araştırmaları ev ödevi şeklinde yaptırıp sınıfta paylaşıyorum, eksikleri gidermeye gayret ediyorum”.

Ö16: “Ortaokullarda dil bilgisi konularının mümkün olduğu kadar azaltılması, öğrencilerin konuları tam öğrenmeleri adına faydalı olacaktır. Özellikle 6. sınıflarda Dilbilgisi konularında bir yığılma söz konusudur.”

Ö21: “Eklemek istediğim, dil bilgisi zor ya da soyut kalıyor” gerekçesiyle toplumda dil bilgisinin kaldırılması ya da içeriğinin boşaltılması gerekliliği fikri oluşmuştur. Dil bilgisi olmadan anlam bilgisi eksik kalır. Bunlar bir bütündür. Türkçenin tam ve anlaşılabilir öğretilmesi için dil bilgisi konularının işlenebilmesi elzemdir”.

Ö26: “Ders işleme sürecine başlamadan öğrencilerin hazır bulunuşlukları dikkate alınmalıdır. Öğrencilerin durumlarına göre bir plan yapılmalıdır”.

Ö28: “Derslerin sosyal yaşamla daha sıkı sıkıya ilişkilendirilmesi gerektiğini düşünüyorum”.

Ö32: “Daha geç öğrenen öğrenciler için neler yapılıyor?”

Ö36: “Dil bilgisinde öğretimde amaç olarak değil çeşitli becerileri geliştirmek için araç olarak ele alınmalıdır. Dil bilgisi öğretime gelişimsel ve etkileşimsel olarak yaklaşılmalıdır. Dil bilgisi öğretime okul öncesi dönemden başlanmalı ve üst düzeye uzayan bir süreç olmalıdır. Dil bilgisinin amacı dil becerileri, iletişim, anlama, etkileşim, işlevsellik, kavramları geliştirme ve zihinsel becerileri geliştirme olarak ele alınmalıdır”.

Ö40: “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde dil bilgisinin yeri ve önemi ile ilgili fıkirlere bu çalışmada yer verilebilir.”

Çalışmada yer verilen 5. sınıf Türkçe ders kitabı incelemesinden elde edilen veriler ise şu şekildedir:

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), dil öğretiminde beceri temelli, bütüncül ve işlevsel bir yaklaşımı benimsediğini vurgular. Yeni müfredatta dil bilgisi kuralları ezberlenmesi yerine dilin iletişimsel işlevini geliştirmeye hizmet eden bir araç olarak ele alınmıştır (Akın, 2024; SASAM, 2024). 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan dil bilgisi konuları da bu anlayışla düzenlenmiştir. Kitaptaki dil bilgisi konuları (örneğin kök-ek ilişkisi, yapım ekleri, eşsesli kelimeler, büyük harf ve noktalama işaretleri, ses olayları vb.) tematik metinler içinde verilmekte ve öğrencilerin pratik dil becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerle işlenmektedir (MEB, 2024a). Bu bağlamda dil bilgisi öğretimi okuyup-anlamaya, konuşma ve yazma becerilerine entegre edilmiştir. Ayrıca müfredatta “Atatürk’ü Tanımak” ve “Geleneklerimiz” gibi temalar bulunmasıyla, kültürel değerler ve milli kimliğe vurgu yapılmaktadır (MEB, 2024b; MEB, 2024a). Ölçme değerlendirme etkinlikleri de sürekli, biçimlendirici ve performans odaklı olarak planlanmakta; yazma, konuşma, proje gibi çoklu kanıtlar üzerinden öğrencinin becerileri izlenmektedir (MEB, 2024c; MEB, 2024a).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde dil öğretiminin temel amacı dil bilgisi kurallarını öğretmek değil, dinleme, okuma, konuşma, yazma gibi temel dil becerilerini bütüncül olarak geliştirmektir (Akın, 2024; SASAM, 2024). TYMM metinlerinde “dil bilgisi öğretiminin bir amaç değil bir araç olması gerektiği” açıkça belirtilmiştir (Akın, 2024). Bu doğrultuda dil bilgisi kuralları öğrencilerin iletişim yetkinliğini artırmaya hizmet edecek şekilde işlevsel bağlamlar içinde sunulur. Yenilenen öğretim programı, sözcüğün çok anlamlılığından metin çözümlemeye, üretken becerilere kadar iletişim odaklı kazanımları ön plana çıkarmıştır (Akın, 2024; SASAM, 2024). Ayrıca, TYMM genel çerçevesinde öğrencilerin kendi kültürünü kavraması ve evrensel değerlerle iletişim kurması öncelikli hedefler arasındadır. Bu nedenle Türkçe dersinin kazanımlarında kültürel okuryazarlığa vurgu yapılmış, müfredatta Atatürk, milli gelenekler ve erdemler gibi temalar öne çıkarılmıştır (MEB, 2024b; MEB, 2024a).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan temel dil bilgisi konuları şunlardır:

- **Köken Bilgisi ve Sözcük Yapısı:** Sözcüklerin kök-ek ilişkisi, kök ve ekleri ayırt edebilme (MEB, 2024a). Yapım ekleri ve işlevleri (örn. yapım eki ile yeni kelime türetme) (MEB, 2024a).
- **Sözcük Anlamı ve İlişkileri:** Eş sesli (eş yazılılı) kelimelerin ayırt edilmesi (MEB, 2024a).
- **Dil Yapıları:** İsmin yerini tutan sözcükler (zamir), ismi niteleyen/belirten sözcükler (sıfat, belirteç vb.) ve geçiş/bağlantı ifadeleri gibi “işlev temelli dil yapıları” metinlerde geçiş ifadeleri olarak kullanılmıştır (MEB, 2024a).
- **Noktalama ve Yazım Kuralları:** Büyük harf kullanımı ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanma (MEB, 2024a). Ses olayları (ünsüz yumuşaması, ünsüz benzeşmesi vb.) ve bunların yazıya yansması (ör. yazılarında ses olaylarına uğrayan kelimeleri doğru kullanma) (MEB, 2024a).
- **Üretici Beceri (Yazma) Faaliyetleri:** Şiir yazma, bilgilendirici metin yazma, kısa metin oluşturma gibi yazılı üretim etkinlikleri (MEB, 2024a).
- **Diğer:** Dinleme, konuşma ve okuma becerileri kapsamında metni anlama ve yorumlama kazanımları da işlenirken, dil bilgisi öğeleri bu süreçte doğal biçimde tekrar edilir.

Kitapta dil bilgisi konuları açıkça “Dil bilgisi” başlığı altında ayrı olarak değil, tüm bu temalara yayılarak işlenmiştir. Örneğin “Erdemler” temasındaki metin etkinliklerinde büyük harf kullanımı ve ses olayları ele alınırken (MEB, 2024a), “Sağlık ve Spor” temasında eşsesli kelimeler ve kök-ek ayırt etme kazanımları yer almıştır (MEB, 2024a). Yazım ve noktalama kazanımları ise genellikle her temadaki yazma çalışmalarıyla bütünleştirilmiştir (MEB, 2024a).

BÖLÜM V

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada yapılandırmacı yaklaşımın kuramsal temelleri, eğitimdeki yansımaları ele alınmıştır. İncelenen literatür ve mevcut uygulamalar çerçevesinde şu temel sonuçlara ulaşılmıştır:

Öncelikle yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı bilgiye ulaşma biçimini kökten değiştirmiştir. Öğrenmeyi yalnızca dışsal bir aktarım süreci olarak değil bireyin anlam dünyasında aktif olarak yapılandığı bir süreç olarak tanımlayan bu yaklaşım; bireyin zihinsel, sosyal ve duyuşsal boyutlarını bir arada geliştirmeyi amaçlamaktadır (Fosnot, 2005). Bu bağlamda öğrenci pasif bir bilgi alıcısı değil; sorgulayan, analiz eden ve yeniden üreten bir özne konumuna yerleşmektedir.

Bu bölümde görüşme formları kullanılarak ortaya çıkan bulguların sonuçlarına ve değerlendirmelerine yer verilmektedir. Yapılandırmacı yaklaşım öğretim sürecinde öğrenciyi pasif bir alıcı olarak değil aktif bir öğrenen olarak tanımlar. Bu anlayışla öğrenci kendi çabasıyla öğrenen, daha önceki öğrenmeleri ile bilgiyi yapılandıran ve bu bilgileri yaşantısında uygulayabilen bir birey konumundadır.

Günümüzde öğrenci merkezli bir yaklaşım olarak ortaya çıkan bu yaklaşım öğrencilerin dört temel dil becerisine (dinleme, konuşma, okuma, yazma) katkıda bulunmayı amaçlar. Bu amaç doğrultusunda sezdirme yöntemi, problem çözme yöntemi, örnek olay yöntemi, tartışma yöntemi ile iş birlikli öğrenme, istasyon tekniği, oyunlaştırma ve beyin fırtınası tekniği yapılandırmacı yaklaşımın öğretim yöntem ve teknikleri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin ders işleme sürecinde düz anlatım ve örneklere çok sık yer verdiği görülmektedir.

Katılımcıların öğrenci merkezli bir ders işleme sürecini tercih ettiği görülse de geleneksel öğretim yöntemlerini devam ettirdikleri söylenebilir. Bu durum alanyazında yer alan (Çarkıt,2013; Öztürk& Cinoğlu, 2013; Göl 2016) benzer çalışmalarda elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir. Öncelikle geleneksel yöntemlerin hâlâ öğretmenler arasında yaygın bir biçimde tercih edildiği, ancak bu yöntemlerin öğrencilerin pasif öğrenici rolünü pekiştirdiği görülmektedir. Düz anlatım, soru-cevap, örnek çözümü gibi tekniklerin

baskınlığı; öğrencinin bilgiyi anlamlandırma, uygulama ve transfer etme süreçlerinde yetersiz kalmasına neden olmaktadır.

Katılımcılar derslerinde konunun içeriğine göre birden fazla yöntem ve tekniğe yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Bu yönüyle 2013 yılında Metin Öztürk ve Mustafa Cinoğlu tarafından Kilis ilinde gerçekleştirilmiş çalışmanın sonuçlarıyla farklılaşmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşım açısından sezdirme, problem çözme, oyunlaştırma gibi yöntemler daha çok tercih edilirken zihin haritaları ve proje tabanlı öğretimin ihmal edildiği söylenebilir.

Ders işleme sürecinde kullanılan materyaller, yapılandırmacı eğitim bağlamında değerlendirildiğinde öğretmenlerin ders kitabı, kaynak kitaplar, tarama testleri, görsel ve işitsel materyallerin kullanımına önem verdikleri saptanmıştır.

Bu sonuç ortaokullarda dil bilgisi öğretimi konu edinen çalışmalarla (Çarkıt, 2013; Öztürk& Cinoğlu, 2013) benzer niteliktedir.

Ayrıca katılımcılar dersin içeriğine uygun materyalleri kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuç ise dil bilgisi öğretiminde ders işleme sürecinde kullanılan materyallerin çeşitlendiğine işaret etmektedir. Bu yönüyle diğer çalışmalarla farklılık göstermektedir.

Ayrıca öğretmenler dijital kaynaklardan yararlandıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte akıllı tahta kullanımının yaygınlaşması, eğitim içerikli interaktif araçların oluşturulması ve kullanımının yaygınlaşması dil bilgisi öğretiminde materyal kullanımı açısından diğer çalışmalardan (Çarkıt, 2013; Öztürk, 2013; Göl, 2016) farklılık göstermektedir. Bu durumun gerçekleşmesinde teknolojinin günden güne gelişmesinin ve 2019 sonrası tüm dünyada etkisini gösteren küresel salgının etkili olduğu söylenebilir.

Çalışma grubunda yer alan öğretmenler yapılandırmacı yaklaşım açısından öğrenci merkezli etkileşimi önemsemektedir. Ancak sınıf mevcutlarının kalabalık olması nedeniyle etkileşim açısından olumsuz durumlarla karşılaşmaktadır.

Dil bilgisi derslerinin ölçme ve değerlendirmesinde çalışma grubunda yer alan öğretmenlerimizin yazılı sınav, çoktan seçmeli testler ya da tarama testleri, sözlü sınav, derecelendirilmiş ölçekler, performans ödevleri, sınıf içi etkinlikler gibi araçları kullandıkları belirlenmiştir. Bu sonuç diğer çalışmalarla (Çarkıt,2013; Öztürk & Cinoğlu, 2013 ve Göl, 2016) değerlendirme sürecinde kullanılan ölçme araçları bakımından çeşitlilik

göstermesi nedeniyle farklılaşsa da aynı çalışmalarda yer alan sonuçlara göre yeterli düzeyde kullanılmaması nedeniyle benzerlik göstermektedir.

Katılımcıların ders işleme sürecinde yapılandırmacı yaklaşım yöntem ve tekniklerine yer vermiş olsa da değerlendirme sürecinde geleneksel yaklaşıma ilişkin ölçme ve değerlendirme araçlarını daha yaygın olarak kullandığı görülmektedir.

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin değerlendirme süreçlerinde dönütlere, performans ödevlerine, derecelendirilmiş ölçeklere ve metinlere yer verdiği de görülmektedir. Buna karşılık, yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı örneklerde öğrencilerin metinlerle ilişki kurma, kavram haritalarıyla anlam inşa etme, grup çalışmalarıyla iş birliği geliştirme, dijital araçlarla çoklu temsil sistemleri arasında geçiş yapabilme gibi beceriler kazandıkları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin bu etkinliklerde daha fazla sorumluluk alarak sürece katıldıkları; bilgiye yalnızca ulaşmakla kalmayıp, bilgiyi yapılandırarak yeniden ürettikleri anlaşılmaktadır. Özellikle 7E modelinin sistematik yapısı, öğrencinin ön bilgilerini harekete geçirme, keşfetme, açıklama, genelleme ve uygulama basamaklarında derin öğrenmeyi desteklemekte ve kalıcılığı artırmaktadır. Araştırmanın duyuşsal boyutu ele alındığında yapılandırmacı öğrenme ortamlarının öğrenci tutumlarını olumlu yönde şekillendirdiği; aidiyet, güven ve motivasyon düzeylerini artırdığı anlaşılmaktadır. Sonuç olarak; yapılandırmacı yaklaşım Türkçe derslerinde dil bilgisi öğretimini anlamlı, işlevsel ve öğrenciyi merkeze alan bir sürece dönüştürebilme potansiyeline sahiptir. Ancak bu potansiyelin tam anlamıyla ortaya çıkarılabilmesi için sistematik planlama, öğretmen eğitimi, materyal geliştirme ve değerlendirme kültürünün dönüşümüne ihtiyaç vardır. Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı dil bilgisi öğretimini, öğrencilerin aktif katılımını artırdığı ve öğrenmenin kalıcılığını sağladığı için tercih ettiklerini göstermektedir (Güneş, 2013).

Elde edilen bulgular, Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin “öğrenci merkezli”, “eleştirel düşünceyi özendiren” ve “araştırma-keşif temelli” yaklaşımıyla tutarlıdır (Erdem & Demirel, 2022). Ne var ki, uygulamadaki araç-gereç ve zaman yetersizlikleri ile merkezi sınav odaklı ölçme sistemleri bu paralelliğin fiiliye dönüşmesini güçleştirmektedir. Öğretmen eğitimi programlarında yapılandırmacı yöntemler daha derinlemesine işlenmeli; hizmet içi eğitimlerle yenilikçi tekniklerin sınıfa entegrasyonu desteklenmelidir. Ayrıca dijital işbirlikçi platformlar ve küçük grup çalışmalarıyla sınıf içi etkileşim zenginleştirilebilir. Portfolyo, akran ve öz-değerlendirmeye dayalı formatif araçlar; öğrenci

sorumluluğunu, içsel motivasyonu ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmede etkili olabilir (Şahin & Er, 2020). Sonuç olarak, dil bilgisi öğretiminde kuramsal yapılandırmacı ilkelerin yaşam bulması; müfredat, değerlendirme ve öğretmen yeterliklerinin eşgüdümlü biçimde düzenlenmesiyle mümkün olacaktır.

TYMM, dil bilgisi öğretiminde işlevsel (fonksiyonel) bir yaklaşımı öngörür. Bu yaklaşımda öğrenciler dil bilgisi kurallarını ezberlemek yerine dili kullanarak öğrenir. Örneğin, 2019 müfredatındaki dil bilgisi kazanımlarının yeni programda çıkarılması, “dil bilgisi öğretiminin bir amaç değil bir araç olması gerektiği” anlayışıyla açıklanmıştır (Akın, 2024). 5. sınıf Türkçe kitabı da bu doğrultuda hazırlanmıştır. Kitaptaki aktivitelerin çoğu metin veya iletişim odaklıdır; dil bilgisi öğretimi metin çözümleme, oyun, rol yapma ve yazma etkinliklerinin içine gömülmüştür. Bu yapı, TYMM’in öne çıkardığı beceri entegrasyonu ve yapılandırmacı öğrenme prensipleriyle örtüşmektedir. Öğrenciler gramer kurallarını teorik olarak değil, gerçek dünya bağlamlarında deneyimleyerek öğrenirler. Örneğin, “şuur”, “ruhaniyet” gibi kelimeler “Erdemler” teması içinde ele alınarak sözcükte anlam incelenmekte böylece dil bilgisi ile toplumsal değer arasında bağlantı kurulmaktadır. Bu bütüncül yaklaşım TYMM’nin “bilgi-beceri-değer” üçlüsünü bir arada ele alan felsefesine uygundur.

Kitapta dil bilgisi konuları metin-temelli ve bağlamsal olarak sunulmaktadır. Her tema içinde verilen metinler etrafında, ilgili dil bilgisi noktaları örneklendirilir. Örneğin “Erdemler” temasında büyük harf ve noktalama kuralları ile ses olayı kazanımları, metin sesli okunduktan sonra işlenmektedir (MEB, 2024a). Dil bilgisi açıklamaları öğretmen kılavuzunda yapılandırmacı yöntemlerle desteklenebilir; ancak kitap etkinlikleri öğrenci merkezli olup dil bilgisi kavramları ödev veya oyunlarla pekiştirilmiştir. Bu bağlamda, TYMM ’nin “dil öğrenimi sürecinde yapılandırmacı yaklaşıma” vurgu yapmasıyla örtüşen bir tasarım görülmektedir.

Yukarıda listelenen dil bilgisi konuları, TYMM Türkçe Öğretim Programı’ndaki kazanımlarla uyumludur. Örneğin programda “T.5.3.10 Kökleri ve ekleri ayırt eder”, “T.5.4.5. Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun kullanır” gibi kazanımlar bulunur ki bunlar kitapta ilgili etkinlikler aracılığıyla karşılanmaktadır (MEB, 2024a). Çalışmada yapılan incelemelere göre yeni müfredatın çoğu dil bilgisi kazanımını çıkarmış olsa da bu kazanımların kapsamı dilsel becerileri destekleyecek şekilde yeniden yorumlanmıştır (Akın, 2024; MEB, 2024a). Sonuç olarak, kitap içeriği ile öğrenme çıktıları arasında genel olarak

güçlü bir uyum vardır. Kitaptaki her tema sonunda yer alan “Yönerge/Değerlendirme” bölümleri de kazanımların ölçülmesi için tasarlanmıştır (MEB, 2024a).

Türkçe kitabı değerler eğitimi ve kültürel bütünlük açısından zengin içeriğe sahiptir. Kitabın üniteleri millî ve manevî temalar üzerine kuruludur: “Atatürk’ü Tanımak”, “Geleneklerimiz”, “Erdemler” gibi konular doğrudan milli kültürü ve değerleri yansıtır (MEB, 2024b; MEB, 2024a). Dil bilgisi konuları ise bu temalar içinde günlük yaşam bağlamında verilmiştir. Örneğin “gelenek” ile ilgili bir metinde sözcüklerin kök-ek çözümü yapılabilir; “erdem” temalı bir hikâyede cümledeki geçişli-fiil analizi gündeme getirilebilir. Bu yapı, öğrencilerin hem dili öğrenmesini hem de kendi kültürel geçmişleriyle bağ kurmasını sağlar. Ayrıca kitapta Türkçe’nin zenginliği (deyimler, atasözleri, terimler) ve Atatürk’ün yaşamı gibi içerikler yer alarak kültür aktarımına katkı sağlanmıştır.

TYMM’ de ölçme-değerlendirme süreci sürekli, biçimlendirici ve beceri odaklı olarak tanımlanmıştır (MEB, 2024c). Kitaptaki değerlendirme örnekleri de bu anlayışı yansıtır. Her ünite sonunda yazılı üretim (şiiir, bilgilendirici yazı vb.), sunum veya grup çalışması gibi performans ödevleri yer alır. Yukarıdaki “Yönerge” bölümlerinde şair olma hayali kurma, tartışma yapma gibi katılımcı etkinliklerle öğrenciler değerlendirilir (MEB, 2024a). Ayrıca kitap, öğrencinin kendi öğrenmesini takip edebilmesi için çoktan seçmeli veya eşleştirme tarzı kısa testler değil, yazılı ürün ve projelerle “öğrenme kanıtı” toplamayı destekler. Bu yaklaşım TYMM’ nin öğrenci portfolyoları, proje ve sunum gibi çoklu değerlendirme önerileriyle örtüşmektedir (MEB, 2024c; MEB, 2024a).

Bu inceleme sonucunda, 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki dil bilgisi konularının TYMM vizyonuna genel olarak uygun olduğu görülmüştür. Kitap dil bilgisi anlatımını metin bağlamlarında vermekte, iletişimsel becerilere ve değerler eğitimine vurgu yapmaktadır. Eksik görülen tek yan, bazı klasik dil bilgisi kazanımlarının sınırlandırılmasıdır; fakat bu da modelin dil bilgisine yüklenen işlevsel anlayışının bir sonucudur (Akın, 2024; SASAM, 2024). Sonuç olarak ders kitabı TYMM’ nin beceri temelli ve kültür odaklı hedefleriyle büyük ölçüde uyumludur.

5.2. ÖNERİLER

Günümüzde teknolojinin gelişmesi ve bu teknolojik gelişmelerin eğitim alanına entegrasyonu ile eğitim sisteminde de büyük değişimler ortaya çıkmıştır. Güncel olarak yapılandırmacı yaklaşım yöntem ve tekniklerinin dil bilgisi öğretiminde ne düzeyde uygulandığını ortaya koyan bu araştırma ile ders işleme sürecinde, öğretmenler ve öğrenciler tarafından büyük ölçüde ders kitaplarından yararlanıldığı görülmüştür. Bu nedenle ders kitaplarının içeriği yapılandırmacı yaklaşımın temel prensipleri gözetilerek geliştirilip zenginleştirilebilir. Aynı zamanda dijital ortamda yer alan uygulamaların yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda hazırlanmasına özen gösterilebilir.

Araştırma kapsamında yapılandırmacı yaklaşımla birlikte ortaya çıkan beceri yaklaşımı açısından yazma becerisinin öğretmenler tarafından ihmal edildiği, daha doğru bir ifade ile öğretmenlerin derslerinde yazma becerisine daha az yer verdiği görülmektedir. Bu konuda öğretmenler dinleme, konuşma, okuma becerileriyle birlikte yazma becerisine gerekli önemi vermelidir.

Araştırmada “geç öğrenen öğrenciler” ya da “kaynaştırma öğrencileri” açısından herhangi bir bilgi yer almamaktadır. Bu nedenle bu çalışmada yer verilememiştir. Ayrıca “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” henüz yeni bir uygulama olmasına karşın dil bilgisi öğretimini daha işlevsel bir boyuta taşıması ve bu modelin kademeli sorumluluk anlayışını benimsemesi nedeniyle dersin işlenmesi sürecinde sınıf içinde uygulanması yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde analitik düşünme, çıkarım yapma ve yorumlama gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirme hedefine ulaşmasını destekleyebilir.

Öğretmen yetiştirme programları, yapılandırmacı pedagojiyi sadece kuramsal düzeyde değil, uygulamalı biçimde sunmalıdır. Öğretmen adaylarının sınıf içi uygulamalarda yapılandırmacı yöntemleri deneyimlemesi, bu pedagojinin içselleştirilmesini kolaylaştıracaktır. Ayrıca hizmet içi eğitimlerde problem temelli, senaryo temelli ve İş birlikli öğrenme uygulamalarına daha fazla yer verilmelidir.

Yapılandırmacı yaklaşımın öğrenmeyi süreç odaklı ve bütüncül olarak ele alması, geleneksel sınav sistemleriyle uyumlu değildir. Bu nedenle değerlendirme araçları portfolyo, öz değerlendirme, akran değerlendirmesi, performans görevleri gibi alternatif yaklaşımlarla zenginleştirilmeli, merkezi sınav sistemleri de öğrenme sürecini destekleyecek biçimde yeniden yapılandırılması önerilebilir.

Yapılandırmacı yaklaşım, bireyin çevresiyle etkileşimine önem verir. Bu doğrultuda müfredatın daha esnek ve yerel ihtiyaçlara cevap verebilir hâle getirilmesi gereklidir. Yerel kültür ve değerlerin öğrenme süreçlerine entegre edilmesi, hem öğrencinin yaşantısıyla ilişki kurmasını kolaylaştırır hem de Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin hedeflediği kültürel bütünleşmeyi destekler.

Yapılandırmacı öğretim ortamları, bireysel ve grup temelli öğrenmeye uygun biçimde yeniden düzenlenmeli, bu bağlamda sınıf donanımları, dijital araçlar ve öğrenme materyalleri artırılması önerilebilir.

2023 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile hedeflenen değer temelli eğitim anlayışı, yapılandırmacı pedagojinin sunduğu bireysel inşa, deneyim temelli öğrenme ve anlamlandırma süreçleriyle yüksek oranda örtüşmektedir. Ancak bu örtüşmenin uygulama düzeyine taşınabilmesi için maarif programlarında yapılandırmacı stratejilere daha sistematik biçimde yer verilmelidir. Özellikle değerler eğitimi uygulamalarında yapılandırmacı öğrenme kuramları temel alınarak senaryo, tartışma, drama ve proje temelli etkinlikler yaygınlaştırılmalıdır. Bu tür etkinliklerin artırılması sonucu dil bilgisel kurallar, ezberlenen soyut formüller olarak değil, metin ve iletişim bağlamında keşfedilen işlevsel öğeler olarak sunulur. Böylece öğrenciler, öğretmen rehberliğinde projeler, problem temelli etkinlikler ve iş birlikli görevler aracılığıyla dil yapılarını kendi deneyimleriyle ilişkilendirerek öğrenir. Bu durumda öğrenciler için sıkıcı, onları zorlayıcı ve anlaşılmaz olan öğrenme süreci, öğrenciler için hem daha eğlenceli hem daha kalıcı bir öğrenmenin gerçekleştiği bir sürece dönüşmüş olacaktır. Değerlendirme süreçleri de geleneksel sınav merkezli yaklaşımlardan uzaklaşıp portfolyo, performans görevleri ve akran-öz değerlendirme gibi süreç odaklı araçlara kayar. Bu yöntemler, öğrencinin sürekli geri bildirim almasını, üst düzey düşünme becerilerini geliştirmesini ve dil bilincini kalıcı hâle getirmesini destekler. Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin de değer temelli, araştırmacı ve eleştirel düşünceyi ön planda tutan eğitim vizyonu ile yapılandırmacı pedagojiyi tamamlayıcı nitelikte olduğu düşünülmektedir. Ancak uygulamada, kalabalık sınıflar, zaman kısıtı ve merkezi sınav baskısı gibi yapısal engeller, yenilikçi yaklaşımların benimsenmesini zorlaştırmaktadır. Bu engellerin kaldırılması kurumlararası iş birliğinin sağlam zeminlerde daha güçlü bir şekilde gerçekleştirilmesiyle mümkün görünmektedir. Böylece dil bilgisi öğretiminde hem anlam hem de beceri odaklı bir öğrenme ortamı oluşturulabilir ve üst düzey düşünme becerilerini kazanmış, analitik düşünebilen ve bilgiyi yordayan bireyler yetiştirilebilir.

6. KAYNAKÇA

- Akın, A. (2024). 2024 Türkçe Öğretim Programı ile 2019 Türkçe Öğretim Programı'nın karşılaştırmalı incelenmesi
- Aksan, D. (2001). Türkçenin Gücü. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aydın, Ö. A. (2019). Yapılandırmacı Yaklaşım Doğrultusunda Dilbilgisi Öğretimi Üzerine Bir İnceleme. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi.
- Aydoğan, Ş., Cevheroğlu, S., Koçhan, A., Koçhan, H., (2024). Branş Öğretmelerinde Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğretmen Roller. International Journal of Original Educational Research, 2(1), 365-376.
- Aytaş, G. ve Çeçen, M. A. (2010). Ana Dili Eğitiminde Dil Bilgisi Öğretiminin Yeri Ve Önemi, *TÜBAR-XXVII-/2010-Bahar*, 2(4): 77-89
- Batdı, V., Topkaya, Y., Şahne, E. N., Özkaya, A. (2024). Yapılandırmacı Yaklaşım Uygulamalarının Tutuma Etkisine İlişkin Bir Karma-Meta Çalışması. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(1), 553-592.
- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as A Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal* , 9(2), 27-40.
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1999). In search of understanding: The Case for Constructivist Classrooms. ASCD.
- Can, T. ve Keleş, Ş. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde Dil Öğretim Yaklaşımlarında Ön Plana Çıkan Kavramlar Üzerine Bir İnceleme. *Bezgek Yabancılar Türkçe Öğretimi Dergisi*, 3(4), 309-323.
- Celep, C. (2008). Eğitimde örgütsel bağlılık ve öğretmenlerin performansı. Ankara: Pegem Akademi.
- Çarkıt, C. (2013). Ortaokullarda Dilbilgisi Öğretim Sürecinin Yapılandırmacı Yaklaşım Açısından Değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kayseri Erciyes Üniversitesi.
- Erdem, A. R., & Demirel, M. (2022). Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin pedagojik temelleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(1), 56–70.

- Erdem, İ. (2007), İlköğretim II. Kademedede Dil Bilgisi Öğretiminin Sorunları Üzerine Bir Araştırma, (Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- Erdem, İ. ve Çelik, M. (2011), Dil Bilgisi Öğretim Yöntemi Üzerine Değerlendirmeler, *Turkish Studies, International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 6 Issue 1: 1057-1069.
- Erdoğan, F., & Kaplan, B. (2024). Değerler eğitimi ve çokkültürlülük: Eleştirel bir perspektif. *Eğitimde Yeni Yönelimler Dergisi*, 10(1), 24–41.
- Ergin, M. (2019). Türk Dil Bilgisi. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Fosnot, C. T. (2005). Constructivism: Theory, Perspectives, and Practice (2nd ed.). Teachers Güneş, F. (2007). Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.College Press.
- Güneş, F. (2017). Alıştırmalardan Etkinliklere: Eğitimdeki Gelişmeler. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 103-120
- Güneş, F. (2011), Dil Öğretim Yaklaşımları Ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 8, Sayı: 15: 123 – 148
- Güneş, F. (2011). Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148.
- Güneş, F. (2013). Yapılandırmacı yaklaşımla dilbilgisi öğretimi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 171-187.
- Güven, A. Z. (2013). Dil ve Edebiyat Dergisi (2)6, 1-10.
- Karadüz, A. (2007). “*Dil Bilgisi Öğretimi*”. İlköğretimde Türkçe Öğretimi (Editör:Ahmet Kırkkılıç ve Hayati Akyol) (ss. 281-308). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Karadüz, A. (2007). Yapılandırmacı yaklaşıma göre dilbilgisi öğretimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 21, 281–290.
- Kıral, B. (2020). *Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi*. Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(15), 170-189
- Koşar, G. (2022). Türkçe Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşımın Sınıf İçi Uygulamaları:
- Kurnaz, H. (2020), Dil Bilgisi Öğretimi, Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi (pp.305-333), Pagem Akademi.

- MEB Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü. (2021). “Hizmet İçi Eğitim İhtiyaç Analizi Raporu”. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2017). Eğitimde 2023 Vizyonu. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2023). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2023). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Tanıtım Kitapçığı. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024a). *Ortaokul Türkçe 5. sınıf ders kitabı*.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024b). *Ortaokul Türkçe Dersi 5. Sınıf - Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024c). *Öğrenme kanıtları (ölçme ve değerlendirme) - Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*.
Bakanlığı.
- Onan, B. (2012). Türkçe Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım: Kuramdan uygulamaya. *Milli Eğitim Dergisi*, 194, 73–77.
- Öğretmen Görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 18(1), 44-63.
- Özdemir, E., & Balkan, F. (2017). Yapılandırmacı öğrenme kuramı çerçevesinde Dilbilgisi Öğretimi. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 289-305.
- Patton, M. Q. (2018). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (M. Bütün & S. Demir, Ed. ve Çev.). Pegem Akademi.
- Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child* (D. Coltman, Trans.). Orion Press.
- Sahipkiran Stratejik Araştırma Merkezi [SASAM]. (2024, Mayıs 8). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve Türkçe öğretimi: Yenilikler ve değerlendirme. SASAM.
- Sönmez, V. (2024). Eğitimde reform: Planlama, uygulama ve değerlendirme. *Eğitim Kuram ve Uygulama Dergisi*, 20(1), 12–27.
- Steffe, L. P., & Gale, J. (1995). *Constructivism in education*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Şahin Yağmur, E. (2021). Türkçe Öğretiminde Yaklaşım ve Yöntemler Üzerine Araştırmalar, (B4,92)
- Şahin, A., & Er, G. (2020). Portfolyo ve akran değerlendirme uygulamaları. *Eğitim Yönetimi Çalışmaları*, 5(1), 23–38.
- TDK Türkçe Sözlük (2011). Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.
- Yıldız, R. (2023). Ölçme-değerlendirme sisteminin yapılandırmacı yaklaşımla uyumu üzerine bir inceleme. Eğitimde Dönüşüm Araştırmaları, 6(3), 190–209.
- Yılmaz, A ve Yelken, T.Y. (2013). Ortaokul Türkçe Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına Dayalı Öğretim Uygulamaları. “Eğitimde Kuram ve Uygulama”, 9(2), 211-229.



EK 1 Resmi Yazışmalar ve İzinler

EK 2.a Kırşehir Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni

KIRŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-24512418-605.01-95358586
Konu : Selçuk ÇETİN'in
Araştırma İzni

29.01.2024

KIRŞEHİR AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 05.01.2024 tarih ve E-67873788-210.03-00000596249 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı 221175001 numaralı öğrencisi Selçuk ÇETİN'in "Dil Bilgisi Yöntem ve Tekniklerinin Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri:Kırşehir Örneği" konulu araştırmayı müdürlüğümüze bağlı il merkezde yer alan resmi ve özel ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenlerine kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre ve araştırmacının sorumluluğunda uygulanması ile ilgili Valilik Makamının 26.01.2024 tarih ve 95333353 sayılı onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Yusuf Yasin GÜLŞEN
İl Millî Eğitim Müdürü

Eki: Onay Örneği

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Yenice Mah. 182. Sok. No:2/ P.K. 40100Belge Doğrulama Adresi :

<https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: Emine YÜKSEL

Telefon No : 0 (386) 213 51 50

Unvan : Büro Personeli

E-Posta: kirsehirmem@meb.gov.tr İnternet

Adresi:

kirsehirmeb@gov.tr

Faks:3862133003

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden b3a5-8f07-323a-b423-3656 kodu ile teyit edilebilir.

EK 2.b Görüşme Formu Kullanım İzni

Görüşme sorularının
kullanılmasına ilişkin izin talebi. ☆

Gelen Kutusu



Selçuk Çetin 16:47

Değerli Hocam, Ben Selçuk ÇETİN. Ahi Evran Üniversitesi SBE. Türkçe Eğitimi alanında



C. C. 17:07

Alicılar: ben ▾

Selçuk Bey merhaba,
Araştırmanız da ilgili görüşme formunu kullanabilirsiniz.
Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim. Selamlar.

Doç. Dr. Cafer ÇARKIT
Gaziantep Üniversitesi

30 Eki 2023 Pzt 16:47 tarihinde Selçuk Çetin

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı, Soyadı : Selçuk ÇETİN

Yabancı Dili :İngilizce

Taranmış
Fotoğraf (isteğe bağlı)
(3.5cm x 3cm)

Eğitim Durumu

Lisans : Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği

Yüksek Lisans: KAEÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi

Yayınlar:

Çetin, S. (2025). Dil Bilgisi Öğretiminde Etkinlik Yaklaşımı. 13. Uluslararası New York Sosyal, Beşeri, İdari ve Eğitim Bilimlerinde Akademik Çalışmalar Kongresi.