

## TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE GÜNÜMÜZ GELİŞMELERİ ve YAPILANDIRICI YAKLAŞIM

**Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ**  
**Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi**

### **Özet**

*Dünyamızda 20.yüzyılın sonlarına doğru öğrencilerin sürekli koşullandırıldığı, zihninden çok davranışlarıyla ilgilenildiği, bilginin pasif olarak aktarıldığı bir eğitim anlayışıyla, gelecek yüzyılın insanın yetiştiremeyeceği ortaya çıkmıştır. Eğitim alanında istenilen sonuçlara ulaşılamaması ve sorunların hızla artması eğitimcileri yeni arayışlara yöneltmiştir. Bu arayışlarda beyinle ilgili araştırma sonuçlarının eğitime aktarılmasıyla yapılandırıcı yaklaşım gündeme gelmiştir. Yapılandırıcı yaklaşımla birlikte çoğu ülkede, düşünen, anlayan, sorgulayan, bilgiyi kullanan ve sorun çözebilen bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaca ulaşmak için dil ve zihinsel becerileri geliştirmenin zorunlu olduğu gündeme gelmiştir.*

*Dünyamızdaki gelişmelere paralel Ülkemizde de son yıllarda önemli gelişmeler olmuş, geleneksel eğitim yaklaşımları terk edilerek yapılandırıcı yaklaşımdan hareketle yeni ilköğretim programları hazırlanmıştır. 2004 Türkçe (1-5.Sınıflar) Öğretim Programında da bu anlayış temel alınmıştır. Türkçe (1-5.Sınıflar) Öğretim Programında yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınarak çoklu zekâ, öğrenci merkezli öğrenme, beyin temelli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlılık, sarmal ve tematik yaklaşım, beceri yaklaşımı, yapılandırıcı okuma, anlama ve yazma öğretimi modelleri gibi çeşitli yaklaşım ve modellerden yararlanılmıştır. Programda Türkçe öğretimi, sadece dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu gibi dil becerilerinin geliştirilmesi değil, aynı zamanda düşünme, anlama, soralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerinin geliştirilmesi de ele alınmıştır. Türkçe öğretiminde dil becerileriyle birlikte zihinsel becerileri geliştirme ön plana çıkmıştır. Yapılandırıcı yaklaşımla birlikte Türkçe öğretiminde önemli gelişmeler olmuş, yeni öğrenme alanları, beceriler, modeller, yöntemler, teknikler ve değerlendirmeler gündeme gelmiştir.*

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe, öğretim, yapılandırıcılık

## **THE NEW DEVELOPMENTS IN TEACHING OF TURKISH AND CONSTRUCTIVIST APPROACH**

### **Abstract**

*In our world, toward the end of 20<sup>th</sup> century, it has appeared that new generation can not be educated with the old approaches, because in the old approaches knowledge is transmitted passively, students are conditioned continually, more emphasis is put on behaviors rather than mind in behavioral approach. Learning is drawing a link between stimulant and reaction and student's behaviors are aimed to be changed in behavioral approach. It directs the student to memorizing conditions them and can not develop intellectual skills. Intensive studies have been carried out in the field of education. Important findings have been achieved in brain studies. The results have been transferred to the field education. New education approaches have been put forward.*

*Constructivist approach stipulates understanding, questioning and intellectual structuring rather than memorizing the knowledge. It also focuses on skills such as thinking, understanding, sequencing, questioning, classifying, associating, analyzing-synthesizing, evaluating etc. Because of the language as the heart of learning, constructivist approach puts emphasis on the importance of language in the development of intellectual skills. Constructivist approach also deals mostly with methods that develop the student's language and intellectual skills.*

*In our country, education approaches such as constructivist approach, multiples intellect, student-centered learning, inter-disciplinary approach, etc. are taken as basis in new Turkish Program. In this way, new Turkish Program contains developing skills rather than changing behaviors, multiple thinking rather than one-way thinking, intellectual independency rather than conditioning.*

**Keywords:** Turkish, teaching, constructivism

## GİRİŞ

Bilim ve teknolojinin hızla geliştiği, sınırların kalktığı, üretim ve kalitenin olabildiğince rekabet ettiği bir dünyada yaşıyoruz. Böyle bir dünyada yaşamak, gelişmeleri izlemek ve geleceğe yön vermek için bireylerin bazı becerileri geliştirmesi gerekmektedir. Bunların başında dil ve zihinsel beceriler gelmektedir. Dil ve zihinsel beceriler düşünme, anlama, sorgulama, değerlendirme gibi zihinsel süreçleri etkilemekte ve üst düzey öğrenmeyi getirmektedir. Bu durum çoğu araştırmanın konusu olmakta ve bu becerileri temel alan eğitim yaklaşımları üzerinde durulmaktadır.

Bu anlayıştan hareketle son yıllarda bilim insanları, bir taraftan dil ve zihinsel becerileri geliştirmeyle ilgili araştırmalar yapmakta, bir taraftan da ulaşılan bulguları eğitim alanına aktarmaktadırlar. Bu çalışmalarda beyin araştırmaları ayrı bir önem taşımaktadır. Beynin bilgiyi nasıl işlediği, okuma, yazma, öğrenme gibi işlemleri nasıl gerçekleştirdiği üzerinde yoğun araştırmalar yapılmaktadır. Bu araştırma sonuçları eğitim alanını derinden etkilemekte ve köklü değişimlere neden olmaktadır. Özellikle öğrenme sürecinde kullanılan zihinsel işlemlerin açıklığa kavuşturulması, dil öğretiminde yeni ufuklar açmaktadır. Böylece eğitim alanında yeni yaklaşımlar, teoriler ve yöntemler gündeme gelmektedir. Günümüzde başta gelişmiş ülkeler olmak üzere kırktan fazla ülkenin eğitim sisteminde uygulanan yapılandırıcı yaklaşım bu çalışmalar sonucu ortaya çıkmıştır.

Yapılandırıcı eğitim yaklaşımında insan beyninin daha etkili ve verimli kullanılmasına ağırlık verilmektedir. Öğrenmeyi merkeze alan bu yaklaşımda, dil ve zihinsel becerileri üst düzeyde geliştirmeye çalışılmaktadır. Zekânın doğuştan yüksek olması, dil ve zihinsel becerilerin yüksek olacağı anlamına gelmemektedir. Öğrencinin zekâ düzeyi yüksek bile olsa, dil ve zihinsel becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Çünkü öğrenme sürecinde dilin özel bir önemi vardır. Yapılandırıcı yaklaşıma göre dil, öğrenmenin ve zihinsel becerileri geliştirmenin en önemli aracıdır. Bir başka ifadeyle dil, öğrenmenin kalbi ve insan beyninin sınırsız bir becerisidir. İnsanlar bu sınırsız becerilerini kullanarak öğrenir ve kendilerini hayat boyu geliştirirler. İnsanlar duygu ve düşünceleri ifade etmek için dili kullanırlar. Dil, çeşitli kişilerle iletişimi ve etkileşmeyi kolaylaştırır. Böylece dil, insanların dış dünya ile bütünleşmesine ve kültürün nesilden nesile aktarılmasına yardım eder. Bu nedenlerle yapılandırıcı eğitim yaklaşımında dil ve zihinsel becerileri geliştirmeye ayrı bir önem verilmekte ve bu anlayış çoğu gelişmiş ülkenin eğitim sisteminde uygulanmaktadır.

Dünyamızdaki gelişmelere paralel Ülkemizde de son yıllarda önemli gelişmeler olmuş, geleneksel eğitim yaklaşımları terk edilerek yapılandırıcı

yaklaşımdan hareketle yeni ilköğretim programları hazırlanmıştır. 2004 Türkçe (1-5. Sınıflar) Öğretim Programında da bu anlayış temel alınmıştır. Türkçe (1-5. Sınıflar) Öğretim Programında yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınarak çoklu zekâ, öğrenci merkezli öğrenme, beyin temelli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlılık, sarmal ve tematik yaklaşım, beceri yaklaşımı, yapılandırıcı okuma, anlama ve yazma öğretimi modelleri gibi çeşitli yaklaşım ve modellerden yararlanılmıştır. Programda Türkçe öğretimi, sadece dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu gibi dil becerilerinin geliştirilmesi değil, aynı zamanda düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerinin geliştirilmesi de ele alınmıştır. Türkçe öğretiminde dil becerileriyle birlikte zihinsel becerileri geliştirme de ön plana çıkarılmıştır. Bu uygulamayla birlikte Türkçe öğretiminde önemli gelişmeler olmuş, yeni öğrenme alanları, beceriler, modeller, yöntemler, teknikler, değerlendirmeler, vb. gündeme gelmiştir. Türkçe öğretimini etkileyen bu gelişmeler, dil öğretim yaklaşımları, teori ve modelleri aşağıda verilmektedir.

### **DİL ÖĞRETİM YAKLAŞIMLARI**

Dünyamızda 1900'lü yıllardan günümüze kadar dil öğretimi alanında çeşitli yaklaşımlar uygulanmıştır. Bu yaklaşımları sınıflamak ve sistemli hale getirmek için bazı çalışmalar yapılmıştır. Bunlardan Bailly'nin 1998 yılında yaptığı sınıflama alanda yaygın kabul görmektedir. Bu sınıflamada dil öğretim yaklaşımları **davranışçı, bilişsel ve yapılandırıcı** olmak üzere üç ana grupta toplanmıştır. Eski dil öğretim yaklaşımları davranışçı başlık altında sıralanmıştır. Bilişsel dil öğretim yaklaşımı olarak Chomsky, Lad, Krashen ve Moniteur'ün çalışmalarına yer verilmiştir. Yapılandırıcı dil öğretim yaklaşımı olarak Piaget, Vygotsky ve Bruner'in çalışmaları ele alınmıştır (Hallé, 2004, Güneş, 2007-c). Bu sınıflamanın eğitim yaklaşımlarıyla örtüşmesi, alanda hızlı yayılmasını ve kullanılmasını getirmiştir. Bu sınıflamaya göre dil öğretim yaklaşımları ve özellikleri şöyle açıklanmaktadır.

**Davranışçı Dil Öğretim Yaklaşımı:** Bu yaklaşımda kullanılan öğretim ilkeleri, çeşitli hayvanlar üzerinde yapılan lâboratuar deneylerinden elde edilmiştir. Hayvan deneylerinin sonuçları insanlara aktarılmış ve öğrenme süreci bu çerçevede açıklanmıştır. Bu yaklaşıma göre öğrenme uyarıcı-tepki arasında bağ kurma işlemidir. Verilen bir uyarıcıya öğrencinin istenen tepki-davranışı göstermesi öğrenme olarak kabul edilir. Öğrencilerin davranışlarını değiştirmek ve istenen davranışları öğretmek için bu yol izlenir. Öğretilen davranışlar önceden belirlenir, uyarıcı-tepki bağlamında çeşitli tek-

rar ve şartlandırmalarla öğretilir. Bu süreç dil öğretimde de uygulanır. Bu yaklaşımın bilinen temsilcisi Skinner'e göre "**Dil, bir davranıştır.**" ve diğer davranışlar gibi öğretilir. Yani dil, uyarıcı-tepki bağlamında çeşitli tekrar ve şartlandırmalarla öğretilir. Olumlu davranışlar pekiştirilir ve alışkanlıklar oluşturulmaya çalışılır. Kısaca dil öğretimi, çeşitli davranışları öğretme, tekrarlama ve şartlandırma biçiminde gerçekleştirilir. Bu yaklaşımda davranış öğretimi üzerinde durulduğundan **öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirmeye ağırlık verilmez.** Dünyamızda uzun yıllar kullanılan bu yaklaşım öğrencileri şartlandığı, zihinsel becerilerini geliştiremediği gibi nedenlerle yoğun eleştiriler almış ve zamanla terk edilmiştir (Boysson-Bardies, 1996, Houdé, Bideaud, Pedinielli, 1992, Bruner, 1987).

**Bilişsel Dil Öğretim Yaklaşımı:** Bu yaklaşımda beynimiz bilgisayara benzetilir ve öğrenme süreci bilgisayarın veri işleme süreci gibi açıklanır. Beynimizde görsel, işitsel, sözel, simgesel, anlamsal, hızlı ve yavaş belleklerin olduğu, öğrenmenin bu bellekler aracılığıyla gerçekleştiği öne sürülür. Bu yaklaşıma göre öğrenme süreci şöyle açıklanmaktadır: Beş duyu organı ile dış dünyadan alınan bilgiler, duyuşsal belleklere gelmektedir. Duyuşsal bellekler bunların bazılarını seçmekte ve hızlı belleğe aktarmaktadır. Hızlı bellekte bu bilgiler işlenmekte ve önemli görülenler kodlanarak yavaş belleğe gönderilmektedir. Yavaş bellekte bilgiler sıralama, sınıflama ve ilişkilendirme yoluyla yerleştirilerek depolanmaktadır. Öğrenme süreci genel olarak bu sırayı izlemekte, hızlı ve yavaş bellek uyum içinde çalışmaktadır. Dil öğretiminde de benzer açıklamalar söz konusudur. Bu yaklaşıma göre "**Dil, öğrenilmez edinilir.**" Dil edinim süreci insanlarda genetik bir donanımla gerçekleşir. Beynimizin dil edinmek için bilgisayar gibi özel olarak programlandığı iddia edilir. Dil edinim sürecinin zihinsel işlemlerden bağımsız olarak geliştiği öne sürülür. Bu yaklaşımın en önemli temsilcisi Noam Chomsky'dir. Bunu Lad, Krashen ve Moniteur izlemiştir. Chomsky'e göre dil edinme insanlarda genetik bir donanımla gerçekleşir. Çocuklar 12 aylıkken ilk kelimelerini söylerler, 18 aylıkken de ansızın dil bilgisi gelişir. Chomsky, çocukların dil edinmek için özel olarak (bilgisayar gibi) programlandığını ve dil edinim sürecinin zihinsel işlemlerden bağımsız gerçekleştiğini iddia eder. Oysa Piaget tam tersini söylemekte ve dilin zihinsel işlemlerle ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Chomsky, dilin zihinsel işlemlerle ilişkisini kurmamakta ve Piaget'e katılmamaktadır (Mason, 2001). Kısaca bilişsel dil öğretim yaklaşımında beyin bilgisayara benzetilir, dil edinim sürecinin zekâdan bağımsız, bilinçsiz ve genetik bir donanımla gerçekleştiği vurgulanır.

**Yapılandırıcı Dil Öğretim Yaklaşımı:** Dünyamızda hızla yayılan bu yaklaşımda insan zihninin geliştirilmesi, etkili ve verimli kullanılması temel alın-

maktadır. Bu nedenle zihinsel becerileri geliştirmeye ayrı bir önem verilmektedir. Bu yaklaşımın temsilcileri Piaget, Vygotsky ve Bruner'dir. Piaget'e göre öğrenme, birey ve çevresi arasındaki etkileşimler sonucu gerçekleşir. Bu ilkeden hareketle 'Zihinsel Gelişim Modeli'ni geliştirmiştir. Buna yapılandırıcı teori de denilmektedir. Bu teoride birey ile çevresi arasındaki etkileşime dayalı bir zihin gelişimi ele alınmaktadır. Piaget, zihin yapılarını şema kavramıyla açıklar. Şema, zihinsel işlemlerin ve süreçlerin gerçekleştirildiği yerlerdir. Zihinsel şemalar aracılığıyla bilgiler arasında bağ kurma, bütünleştirme, anlamlandırma ve yapılandırma söz konusudur. Bu süreçte zihinsel şemalarda da değişiklikler yapılır. Piaget'e göre öğrenme, zihinsel şemaları yeniden düzenleme ve yapılandırma ile gerçekleşir. Zihinsel gelişim, somuttan soyuta ve giderek soyut kuralları içeren düşünme biçimine geçme şeklinde ilerler (Alamargot, 2001).

Piaget'e göre zekâ, çevreye uyum sağlama gücüdür. Uyum, bireyin çevreyle etkileşimi sonucu, çevresindeki değişiklikleri ve yeni bilgileri öğrenmesidir. Uyum sürecinde iki önemli zihinsel işlem yapılır. Bunlar özümleme ve alışmadır. Özümleme, yeni bilgileri ve durumları zihinsel yapıya yerleştirme işlemidir. Alışma ise önceden var olan zihinsel şemaları ve yapıları değiştirmek, düzenleme ve yeni duruma uygun hale getirmedir. Uyum süreci özümleme ve alışma işlemleri sonunda dengeyi gerektirir. Piaget, buna 'denge durumu' demektedir. Denge, zihin gelişim sürecinde yeni bir duruma geçme olmaktadır. Çünkü özümleme ve alışma işlemleri sırasında bir aşamadan ötekine geçme, bireyde dengesizlik oluşturmaktadır. Uyum sürecinin tamamlanması için dengesizliğin giderilmesi ve yeni bir denge oluşturulması gerekmektedir. Bu durum çocuğun gelişmesinde çok önemlidir. Kısaca özümleme, alışma ve dengeleme yoluyla birey yeni bilgileri öğrenmekte ve zihinsel gelişimini sürdürmektedir.

Yukarıda açıklanan görüşlerden hareketle yapılandırıcı yaklaşım öğrenmeyi, bireyin ön bilgilerle yeni bilgileri bütünleştirerek yeni anlamlar oluşturduğu ve zihninde yapılandığı aktif bir süreç olarak ele almaktadır. Öğrenme sürecinde birey yeni bilgileri inceler, seçer, ön bilgileriyle bütünleştirir, yeni anlamlar oluşturur ve zihnindeki yapıya yerleştirir. Yeni bilgiler, ön bilgilere ve zihinsel yapıya dayalı olarak seçilir ve işlenir. Bu süreçte hem bilgiler zihne yerleştirilmekte hem de zihinsel yapıda düzenlenmeler yapılmaktadır. Zihinsel yapıyı ve bilgileri düzenlemek için düşünme, anlama, ilişkilendirme, sıralama, sorgulama, analiz-sentez gibi işlemlere ağırlık verilmektedir. Aksi takdirde ön bilgilerle bütünleştirilmeyen ve zihne yerleştirilmeyen bilgiler, ezberlenmiş bilgiler olmakta ve bir süre sonra unutulmaktadır. Bunların zihinsel gelişime de bir etkisi olmamaktadır. Bu yönüyle yapılandırıcı yaklaşım davranışçı yaklaşımdan tamamen ayrılmaktadır. Çün-

kü davranışçı yaklaşımda öğrenme, bilgileri birbirine ekleme modeline göre açıklanmaktadır. Oysa yapılandırıcı yaklaşım öğrenmeyi, bilgiler arasında ilişkiler kurarak bütünleştirme ve zihinde yapılandırma olarak ele almaktadır.

Öğrenme ile ilgili bu ilkeler 'dil öğrenme' için de söz konusudur. Yapılandırıcı yaklaşıma göre **“Dil, edinilmez öğrenilir.”** Dil öğrenme, bireyin aktif çabalarıyla gerçekleşir. Dil öğrenme sürecinde çeşitli zihinsel işlemler yapılır. Bunlar bireyin zihinsel becerilerini geliştirir. Dilin öğrenilmesi zihinsel becerilerin gelişimine bağlıdır. Vygotsky'e göre dil ve öğrenme, ayrılmaz bir şekilde birbirine bağlıdır. Öğrenme dili gerektirir dil de öğrenmeyi etkiler. Dil, öğrenmenin kalbi ve insan beyninin sınırsız bir becerisidir. Bu nedenle öğrenme sürecinde dil becerileriyle zihinsel becerileri geliştirme birlikte ele alınmalıdır. Dil öğrenmede sosyal etkileşimin de rolü büyüktür. Çocuğun başkalarıyla etkileşmesi, dil öğrenmeye ve zihnini geliştirmeye önemli katkılar sağlar. Kısaca dil, zihinsel, bireysel ve sosyal becerileri geliştirme, öğrenme, iletişim kurma, etkileşme ve dış dünyayla bütünleşmenin en önemli aracıdır. Dil, bireyin aktif çabalarıyla, zihinsel becerileri geliştirerek ve başkalarıyla etkileşerek öğrenilir (Güneş, 2007. a, 2007. b, 2007. c, Boileau, 2002, Kirady, 2000, Boysson-Bardies, 1996, Houdé, Bideaud, Pedinielli, 1992, Bruner, 1987).

Yapılandırıcı yaklaşıma göre dil öğrenme süreci anne karnında başlamaktadır. Bebek, anne karnında 5. aydan itibaren konuşmaları ve sesleri dinlemekte, sık tekrarlanan kelimelerle, anne ve babasının adını bilerek doğmaktadır. Bebekler doğum öncesinden sadece bazı kelimeleri duymakla kalmamakta, dille ilgili bazı bilgileri de öğrenmektedirler. Bebeğin dille ilgili bu ön bilgileri, doğar doğmaz annesi ve diğer yetişkinlerle iletişim kurmasına yardım etmektedir. Bebek yetişkinlerle iletişimi küçük çığlıklar, ağlama, bakışlar, jestler vb. yollarla yapmaktadır. Bu şekilde iletişimi başlatmakta ve annesini konuşmaktadır. Annesinin sözlerini ise ses tonundan, yüz ifadesinden ve hareketlerinden anlamaktadır Dördüncü aydan itibaren seslendirmeyi geliştirmekte, derken isteklerini heyecanlarını çağıldayarak aktarmaktadır. Ardından 10-11. aylarda çeşitli sesleri birleştirerek, zincirlemeler yaparak heceler oluşturmaktadır. Daha sonra kelimeler ve cümleler kurarak konuşmaya başlamaktadır (Stern, 1997, Boysson-Bardies, 1996, Schaffer, 1983, Rondal, 1983, ). Bütün bu süreç bebeğin aktif çabalarıyla gerçekleşmektedir. Yani çocuklar dili edinmemekte, tam tersine aktif çabalarla öğrenmektedirler.

Diğer taraftan OCDE' nin 2007 raporuna göre çocuklarda ilk altı yıl beyin sistemi hızla gelişmekte, altı yaşında beyin gelişiminin % 90'ı tamamlanmaktadır. Bu yaşlarda dil öğrenme kapasitesi üst düzeye çıkmaktadır.

Özellikle 4-6 yaşlarında beynin her iki lobu birlikte kullanılmaya başlanmakta ve çocuk 4-6 yaşlarında birden fazla dili öğrenebilecek kapasiteye ulaşmaktadır. Bu kapasitede 11-13 yaşlarına doğru önemli düşmeler olmakta ve ikinci dil öğrenme güçleşmeye başlamaktadır(OCDE, 2007). Birey, dil ve zihinsel becerilerinin büyük bir bölümünü yaşamının ilk yıllarında geliştirmektedir. Dolayısıyla erken yaşlarda dil ve zihinsel becerilerin geliştirilmesi için Türkçe öğretimi çok önemli olmaktadır.

## TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE GÜNÜMÜZ GELİŞMELERİ

Ülkemizde uzun yıllar davranışçı dil yaklaşımı ile Türkçe öğretimi yapılmıştır. Bu durum Türkçe Öğretim Programlarında ve özellikle 1981 Türkçe Öğretim Programında açıkça görülmektedir. Anılan Programda davranışçı yaklaşımın gereği hedef davranışlar sıralanmış ve öğrencilere bu davranışların öğretilmesi öngörülmüştür. Türkçe öğretimi, **anlama, anlatım ve dil bilgisi** olarak üç alanda yapılandırılmıştır. Anlama başlığı altında dinleme, izleme, okuma ve anlama tekniğine yer verilmiştir. Anlatım başlığı altında ise sözlü ve yazılı anlatım ele alınmıştır.

Yapılandırıcı dil öğretim yaklaşımı Ülkemizde 2004 yılında hazırlanan Türkçe (1-5) Öğretim Programında temel alınmıştır. Bu durum Türkçe (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'nda "*Yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınmakla birlikte, çoklu zekâ ve öğrenci merkezli öğrenme gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından da yararlanılmıştır.*" denilerek belirtilmiştir. Bu yaklaşımla birlikte Türkçe öğretiminin amaçları dil, zihinsel, sosyal, iletişim, öğrenme ve zihinsel bağımsızlık becerilerini geliştirme olarak saptanmıştır. Ayrıca Türkçe öğrenme süreci gelişimsel, sosyal ve etkileşimsel olarak ele alınarak çeşitli düzenlemeler yapılmıştır. Yapılandırıcı dil öğretim yaklaşımı Türkçe öğretiminde önemli gelişmelere neden olmuş, yeni öğrenme alanları, beceriler, modeller, yöntemler, teknikler, değerlendirmeler, vb. gündeme gelmiştir. Türkçe öğretimini etkileyen bu gelişmeler aşağıda verilmektedir.

### Türkçe Öğrenme Alanları

Günümüz araştırmalarına göre dilin kullanım alanları, dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu olmak üzere altı alanda ele alınmaktadır. Bunlar aynı zamanda **öğrenme alanları** olmaktadır. Öğrenme alanı, dil, zihinsel, bireysel ve sosyal yönden geliştirilecek beceriler, bilgiler, teknikler, değerler, tutumlar vb. bütünüdür (Saskatchewan, 2000, 2001). Yapılandırıcı yaklaşımda dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu, beceri veya teknik değil 'öğrenme alanı' olarak alınmaktadır.

Ülkemizde 2004 yılında uygulamaya konulan Türkçe (1-5. Sınıflar) Öğretim Programında Türkçe öğrenme alanları dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve sunu olarak belirlenmiştir. Türkçe öğretiminde ilk kez görsel okuma ve sunu ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmıştır. Görsel okuma, görsel metinleri(resimler, karikatür, grafik, tablolar, vb. ), görsel sanatları (rol, oyunlar, tiyatro, vb. ) ve diğer görselleri (doğa, sosyal olaylar, video kayıtları, TV, vb. ) okuma olarak ele alınmaktadır. Görsel sunu ise öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade etmek, sözlü ya da yazılı biçimde bilgilerini aktarmak için görsellerden yararlanması olarak belirlenmiştir.

Diğer taraftan yapılandırıcı yaklaşıma göre **anlama ve üretim (anlatım) becerileri her öğrenme alanında geliştirilir.** Yani dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu, öğrenme alanlarının hepsinde, hem anlama hem de üretim(anlatım) becerileri geliştirilir. Eskiden olduğu gibi anlama becerilerini geliştirmek için sadece dinleme ve okumaya değil konuşma ve yazmaya da ağırlık verilmektedir. Bu durum üretim(anlatım) becerileri için de geçerlidir. Üretim(anlatım) becerileri sadece konuşma ve yazma ile değil dinleme ve okuma yoluyla da geliştirilir. Bu anlayıştan hareketle Türkçe (1-5. Sınıflar) Dersi Öğretim Programında anlama ve anlatım becerilerini geliştirme her öğrenme alanında ele alınmıştır.

### **Temel Beceriler**

Yapılandırıcı dil yaklaşımı, davranış değiştirmeye değil beceri geliştirmeye ağırlık vermektedir. Davranış, bir uyarıcıya verilen tepkidir. Oysa beceri, bilgilerin bilinçli olarak uygulamaya aktarılmasıdır. Beceri üç bileşenden oluşur. Bunlar: Bilgi, uygulama bilgisi ve işi yapma bileşenleridir. Bir beceriyi gerçekleştirmek için bilmek, harekete geçmek ve uygulamak gerekir. Bilmek, iş-görevle ilgili bilgilere sahip olmayı, harekete geçmek, iş-görevle ilgili zihinsel ve fiziksel kaynakları harekete geçirmeyi içerir. Yani düşünme, sorgulama, sorun çözme, karar verme, vb. zihinsel kaynaklarla, iş için gerekli fiziksel kaynaklar harekete geçirilerek iş-görev yapılmaktadır. Ardından öğrenilen beceriler farklı durumlara aktarılarak geliştirilmektedir (Tardif, 1999, Perrenoud, 1999, 2004).

Geleceğin insanına öğretilecek becerilerin ne olduğuna ilişkin son yıllarda önemli araştırmalar yapılmıştır. Bunlardan en kapsamlı olanı OCDE tarafından gerçekleştirilmiştir. OCDE ülkeleri "*Geleceğin insanına hangi beceriler öğretilmelidir? Günümüz dünyasında yaşamak, topluma aktif olarak katılmak için gerekli beceriler nelerdir? Bu becerileri geliştirecek eğitim nasıl düzenlenmelidir?*" sorularına cevap vermek için altı yıl süren araştırmalar yapmıştır. Bu çalışmalara Almanya, Avusturya, Belçika, Danimarka, ABD, Finlandiya, Fransa, Norveç, Yeni Zelanda, İngiltere, İsveç ve İsviçre vb.



ülkelerden çok sayıda uzman katılmıştır. Çalışmalar sonunda geleceğin insanına öğretilmesi gereken anahtar beceriler belirlenmiştir (Güneş, 2007. a, 2007. b). Bunlar zihinsel, bireysel, sosyal ve zihinsel bağımsızlık becerileri olarak sıralanmıştır.

**Zihinsel Beceriler:** Geleceğin insanına öğretilecek becerilerin başında zihinsel beceriler gelmektedir. Bütün becerilerin merkezine zihinsel beceriler yerleştirilmiş ve geliştirilmesi zorunlu görülmüştür. Zihinsel becerilerin kalbi düşünme ve sorgulamadır. Düşünme ve sorgulama bütün zihinsel işlem-süreçleri etkilemekte ve geliştirmektedir.

**Bireysel Beceriler:** Bireysel becerilerin temelini dil becerileri oluşturmaktadır. Dili kullanarak bilgiye ulaşma, iletişim kurma, bilgi teknolojilerini kullanma vb. becerilere ağırlık verilmiştir.

**Sosyal Beceriler:** Zihinsel ve bireysel becerilerin yanında sosyal beceriler de belirlenmiştir. Sosyal beceriler başkalarıyla iyi ilişkiler kurma, işbirliği yapma, çatışmaları çözme ve yönetme vb. beceriler olarak sıralanmıştır.

**Zihinsel Bağımsızlık Becerileri:** Zihinsel, dil ve sosyal becerilerin yanında bireyin zihinsel bağımsızlık becerilerini de geliştirmesi öngörülmüştür. Bunlar karar verme, seçme, amaçlarını belirleme ve gerçekleştirme, ihtiyaçlarını, ilgilerini, haklarını ifade etme ve savunma becerileri olarak vurgulanmıştır (Güneş, 2007. a).

Bu çalışmaların ardından çoğu gelişmiş ülkede eğitim programlarında değişiklik yapılmış ve anılan beceriler programlara yerleştirilmiştir. Ülkemizde de yeni ilköğretim programlarının omurgasını oluşturan temel beceriler saptanmıştır. Bunlar *Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, karar verme, kişisel ve sosyal değerlere önem verme*, olarak sıralanmıştır (MEB, 2005). Bu temel becerilere Türkçe (1-5. Sınıflar) Öğretim Programında yer verilmiş, öğrencilerin zihinsel, dil, sosyal ve zihinsel bağımsızlık becerilerini geliştirme ön plana alınmıştır.

### **Sarmal ve Tematik Yaklaşım**

Bruner, öğrencinin bilgileri keşfetmesi ve anlamlandırmasını kolaylaştırmak için eğitim programının sarmal bir yapıda düzenlenmesini vurgular. Ayrıca öğrenilen bilgi ve becerilerin farklı durumlara aktarılması için gerekli önlemlerin alınması üzerinde durur (Barnier, 2005, Totereau, 2005). Bu durum Türkçe(1-5. Sınıflar) Öğretim Programında da dikkate alınmış, dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanları ile kazanımlar sarmal olarak düzenlenmiştir. Sarmal anlayışa öğrenme-

öğretme sürecinde de önem verilmiştir. Programdaki bütün kazanımların öğrenme-öğretme sürecine dağılımı örnek olarak gösterilmiştir. Bu dağılımda kazanımların sarmal bir anlayışla nasıl öğretileceği verilmiştir. Ayrıca öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılmasını, bilgileri keşfetmesini ve anlamlandırmasını kolaylaştırmak için etkinliklerin sarmal verilmesi öngörülmüştür. Öğrenme-öğretme sürecinde etkinliklerin nerelerde ve nasıl verileceği örneklerle gösterilmiştir. Böylece öğrencinin her aşamada bütün öğrenme alanlarıyla ilgili etkinlikler yapması ve dil becerilerini bütün olarak geliştirmesine olanak sağlanmıştır.

Türkçe(1-5. Sınıflar)Öğretim Programında düşünme, anlama, sorgulama, inceleme, araştırma, keşfetme, günlük hayatla ilişkilendirme ve değerlendirme gibi çalışmalarını kolaylaştıran tematik yaklaşım benimsenmiştir. Tematik yaklaşımda ele alınan temalar öğrencilerin edindikleri bilgi ve becerileri genişletme, düzenleme, zihninde yapılandırma ve günlük hayata aktarma olanakları sağlamaktadırlar. Bu anlayıştan hareketle bir eğitim-öğretim yılı içerisinde ele alınacak tema sayısı sekiz olarak belirlenmiştir. Bu sekiz temanın dördü zorunlu, dördü ise seçmelidir. Zorunlu temalar “*Atatürk, Değerlerimiz, Sağlık ve Çevre, Birey ve Toplum*” olarak öngörülmüştür. Seçmeli temalar ise isteğe bağlı olarak seçilmektedir.

### Okuma Öğretim Modelleri

Eskiden “okuma” yazıların şifresini çözme olarak anlaşılıyor ve yüksek sesle okuma üzerinde duruluyordu. Son yıllarda yapılandırıcı yaklaşımla birlikte okuma, bireyin dil, zihinsel, iletişim, öğrenme, anlama, sosyal ve zihinsel bağımsızlık becerilerini geliştirme olarak ele alınmaktadır. Yapılandırıcı yaklaşım okumayı bireyin ön bilgileriyle metindeki bilgileri ilişkilendirerek, bütünleştirerek yeni anlamlar oluşturduğu aktif bir süreç olarak açıklamaktadır. Okuma sürecinde yazı denilen çizgilerin anlamı araştırılmakta, bulunmakta, yorumlanmakta ve yeniden anlamlandırılmaktadır.

Geleneksel okuma teorileri olarak “**Şifreyi Çözme Teorisi, Görsel Birleştirme Teorisi, Kelimeyi Bütün Algılama Teorisi ve Tahmin Etme Teorisi**” yaygın olarak bilinmektedir. Bu teoriler okuma öğretiminin göz hareketleri, gözün görme alanı, kelimeyi bütün olarak algılama, sesli okuma gibi fizikî yönlerine daha fazla ağırlık vermektedirler. Okuma öğretiminin zihinsel süreçleri üzerinde fazla durmamaktadırlar. Yapılandırıcı yaklaşımla gündeme gelen teori ve modeller, dil ve zihinsel becerileri geliştirmeyi birlikte ele almaktadır. Bunlar “**Okuma Gelişim Teorisi, Açıklayıcı Okuma Modeli, Etkileşimsel Okuma Modeli, Okuma Teknikleri Modeli ve Örneklem Modeli**”dir (Weinstein ve Hume, 2001, Tardif, 1999, 1997, Giasson, 1995, 1990,

Boyer, 1993, Goupil ve Lusignan, 1993). Bu modellerin hepsi yapılandırıcı dil yaklaşımına dayanarak geliştirilmiştir.

Açıklayıcı okuma modeli aşamalı olarak uygulanmaktadır. Her aşama bir soru ile eşleştirilmekte ve dört soruyla okuma teknikleri-becerileri öğretilmektedir. Bunun için” Ne?, Niçin?, Nasıl?” ve “ Ne zaman?”soruları sorulmaktadır. Etkileşimsel okuma modeli, bir metni anlama sürecinde, öğrenci-metin-ortam arasındaki etkileşim üzerine kuruludur. Okuma teknikleri modeli, okuma becerilerini geliştirirken öğrencilere kullanacakları çeşitli teknikleri öğretmeye yöneliktir. Örnekleme modelinde ise okuma teknikleri örneklerle öğretilmektedir. 2004 Türkçe(1-5. Sınıflar)Öğretim Programında bu okuma modellerinden hareketle çeşitli kazanımlar, teknikler ve etkinlikler verilmiştir.

### **Yazma Öğretim Modelleri**

Yazma, beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemidir. Yazma sürecine, beyinde yapılandırılmış bilgilerin gözden geçirilmesiyle başlanmaktadır. Yazının amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenerek yazılacak bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek düzenlenmektedir. Bu işlemler sıralama, sınıflama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, değerlendirme vb. olmaktadır. Bu işlemler sonucunda düzenlenen bilgiler harflere, hecelere, kelimelere ve cümlelere dökülerek aktarılmaktadır. Yazma, düşüncelerin kâğıt üzerine dökülmesini sağlamaktadır. Kâğıt üzerine dökülen düşünceler daha kolay incelenmekte, karşılaştırılmakta, genişletilmekte, yeniden düzenlenmekte ve sistemli hale getirilmektedir. Bu düzenleme işlemi öğrencinin hem düşüncelerini hem de zihin yapısını düzenlemesini getirmektedir.

Yapılandırıcı dil yaklaşımı okuma kadar yazmaya da önem vermektedir. Çünkü yazmada kullanılan zihinsel işlemler aynı zamanda zihin yapısını düzenleyen işlemler olmaktadır. Okuma becerileri yeni bilgilerle bireyin zihnini zenginleştirmektedir. Yazma becerileri ise bireyin zihninde yapılandırdığı bilgileri inceleme, gözden geçirme, sorgulama, ilişkilendirme, kontrol etme vb. işlemlerle yeniden düzenlemesini sağlamaktadır. Bu işlemler bireyin zihin yapısını da düzenlenmesini getirmektedir. Zihinsel gelişim açısından yazma okumadan daha önemli olmaktadır.

Yazma öğretimi alanında günümüze kadar çeşitli yazma teorileri ve modelleri geliştirilmiştir. Geleneksel yazma modelleri, alanda yaygın olarak bilinen eski modellerdir. Bu modeller parçadan bütüne, bütünden parçaya ve karma (bütünleştirici) modeller olmak üzere üç grupta toplanmaktadır. Parçadan bütüne ve bütünden parçaya olarak adlandırılan iki model birbiri-

ne zıt süreçlerden oluşmaktadır. Karma modeller ise bu modellerin sınırlılıkları önlemek için geliştirilmiştir.

Yapılandırıcı yaklaşımla birlikte yazma öğretimi alanında yeni teori ve modeller gündeme gelmiştir. Bunlardan Emilia Ferreiro tarafından geliştirilen **‘Yazma Gelişim Teorisi’** yaygın olarak bilinmektedir. Bu teoride yazma öğretimine gelişimsel yaklaşılmakta, yazma becerilerinin gelişimine okul öncesinden başlanarak üst düzeye kadar götürülmekte, öğrencinin dil ve zihinsel becerilerinin geliştirilmesi birlikte ele alınmaktadır. Yazma öğretiminin davranışsal yönünden çok, zihinsel yönüne ağırlık verilmekte ve geliştirilecek zihinsel beceriler üzerinde durulmaktadır.

Yazma becerileri ile yazma sürecini açıklamak için çeşitli araştırmalar yapılmış ve öğretim modelleri geliştirilmiştir. Örneğin Schmidt, 1975, Ellis, 1988, Margolin, 1984, De Beaugrande, 1984, Martlew, 1983, Van Galen, 1991, Dell, 1988, Harley, 1984, Holyaok, 1991, Garrett, 1988, Levelt, 1992, Hayes ve Flower, 1980, Hayes, 1996, gibi araştırmacılar yazma öğretim modelleri geliştirmişlerdir. Bunlardan yaygın olarak kabul edileni Hayes ve Flower(1980) ile Hayes’in (1996) yazma öğretim modelidir. Hayes ve Flower’ın yazma öğretim modeli, yazı üretim sürecindeki zihinsel işlemleri ve süreçleri açıklayan, bu süreçte karşılaşılan sorunları çözmeyi amaçlayan bir modeldir (Mességué, 1998). Bu modeli geliştirmek için çeşitli deneysel çalışmalar yapılmış, bu çalışmalara dayanarak yazı üretim süreçleri ile güçlükleri belirlenmiş ve yazı üretimini iyileştirme koşulları da saptanmıştır.

Hayes ve Flower’ın yazma öğretim modeli, birbirine bağlı üç bileşenden oluşmaktadır. Bunlar yazma görevi-işi ile ilgili ön bilgiler, zihinsel süreçler ve yazı üretim süreçleri olmaktadır. Yazı üretim süreçleri üç aşamaya ayrılmaktadır. Bunlar planlama (zihinsel tasarım), metinleştirme ve gözden geçirme olmaktadır. Her aşamada, bir önceki aşamada yapılanları gözden geçirmek ve değiştirmek söz konusudur. Planlama sürecinde, yazar önce bilgi ve düşüncelerini gözden geçirmekte ve düzenlemektedir. Ardından yazma sürecini belirlemektedir. Metinleştirme sürecinde ise yazar zihnindeki kelimelere, cümlelere ve paragraflara aktarmaktadır. Ayrıca ürettiği metni, çeşitli düşüncelerle zenginleştirmek için konuyla ilgili çeşitli materyalleri gözden geçirmektedir. Son aşamada ise tüm metni gözden geçirme ve düzeltme çalışmaları yapılmaktadır. Bu süreçte metin dil ve anlam yönüyle kontrol edilmektedir (Demalsy ve Moffet, 1994, Moffet, 1995).

Daha sonraki yıllarda Hayes, Hayes ve Flower yazma öğretim modelini, çeşitli eleştirileri göz önüne alarak yapılandırıcı yaklaşım çerçevesinde 1996 yılında yeniden düzenlemiştir. ‘Hayes Modeli’ olarak bilinen bu modelde zihinsel süreçlerin rolü ayrıntılı olarak ele almış ve bazı eklemeler yapmıştır.

Önceki modelde yazma sürecinde üç zihinsel sürece yer verilmekteydi. Bunlar planlama (zihinsel tasarım), metinleştirme ve gözden geçirmeydi. Yeni modelde zihinsel sürece sorun çözme adıyla yeni bir süreç eklenmiştir. Böylece birey yazma sürecinde dört zihinsel süreci ve sorumluluk alanını birleştirmektedir. Eski modelde zihinsel tasarım birinci sırada rol oynamaktaydı. Hayes, yeni modelde yine zihinsel tasarım sürecini birinci sıraya almıştır. Ancak bu sürece karar verme ve sorun çözme gibi alt süreçler eklemiştir. Bu modelde yazarın ön bilgileri ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Bu modelin en yeni ögesi ise yapılandırıcı yaklaşım çerçevesinde güdülemeyi dikkate almıştır. Yazarın güdülenmesi, yazma sürecinde önemli bir durumdur. Hayes'e göre bilgileri toplamak, süreçleri belirlemek ve yazmayı gerçekleştirmek için öğrenciler ve yazarlar güdülenmelidir.

Bu modeller Finlandiya, Kore, Kanada, Fransa, İngiltere, Avustralya, İsviçre, Belçika, Finlandiya vb. ülkelerde yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu modellerin Türkçe öğretiminde de başarılı olduğu görülmüş ve 2004 Türkçe Öğretim Programında da yararlanılmıştır.

#### **Anlama Modelleri ve Anlama Becerilerini Geliştirme**

Eskiden anlamak için bir metnin defalarca okunması istenirdi. Öğrencinin ne anladığı, nasıl anladığı üzerinde durulmazdı. Eğitim alanında bu uygulama uzun yıllar yürütülmüştür. Ardından 1900'lü yıllarda davranışçı yaklaşımla birlikte “Okumak, anlamaktır.” görüşü ortaya atılmıştır. Bu görüşle birlikte metin merkeze alınmış, metindeki olayların, kişilerin vb. ayrıntılı incelenmesine başlanmıştır. Yani metinde aktarılanları anlama yeterli görülmüş, öğrencinin anlama becerilerini geliştirme üzerinde durulmamıştır (Cohen, Mauffrey, 1990). Bu uygulama 1970'li yıllara kadar sürmüş, **anlama öğretimi** veya **öğrencinin anlama becerilerini geliştirme** gibi bir eğitimden hiç bahsedilmemiştir. Son yıllarda araştırmacılar anlama öğretimi ile ilgilenmiş ve çeşitli modeller geliştirmişlerdir. Bunlardan yapılandırıcı yaklaşım çerçevesinde geliştirilen **süreçsel ve etkileşimsel anlama modelleri** yaygın olarak bilinmektedir.

Yapılandırıcı yaklaşımda metni anlama yerine öğrencinin **anlama becerilerini geliştirmeye** önem verilmektedir. Bu yaklaşıma göre anlama sürecinde bütün zihinsel beceriler devreye girmekte, yeni bilgiler bireyin ön bilgilerinin ışığında incelenmekte ve yeniden anlamlandırılmaktadır. Birey ön bilgileriyle metindeki bilgileri birleştirerek yeni anlamlar oluşturmaktadır. Bu konudaki araştırmalar okuyucunun metindeki bilgileri aynen almadığını, metindeki bilgileri kendine göre seçtiğini, bazılarını atladığını, bazı yerlere eklemeler yaptığını göstermektedir. Böylece okuyucunun anladığı anlam ile metnin anlamı farklı olabilmekte, hatta okuyucu metnin anlamı-

nın dışına da çıkabilmektedir. Bu nedenle metni derinlemesine inceleyerek metindeki anlamı öğrenciye ezberletme yerine öğrencinin anlama becerilerini geliştirmeye ağırlık verilmelidir.

Anlama aynı zamanda bir zihin modeli oluşturma aracıdır. Okuyucunun metindeki bilgileri seçme, sıralama, işleme ve yapılandırma gibi işlemlerini sürekli olarak yapması, giderek bir zihin modeli oluşturmasını getirmektedir. Buna “**anlama modeli**” denilmektedir. Anlama modeli okunan metinlerle oluşturulmakta, geliştirilmekte ve zenginleştirilmektedir. **Aynı tür metinlerin ve yazarların okunması anlama modelinin sınırlı ve fakir olmasını getirmektedir.** Öğrencilere çeşitli metinler verilerek, yöntem ve teknikler öğretilerek anlama modellerini zenginleştirmelerine yardım edilmelidir. Bunun yanında dört özel teknik hem anlama modelini hem de becerilerini geliştirmeye önemli katkılar sağlamaktadır. Bunlar **tahmin etme, anlamı açıklama, sorgulama ve özetleme** teknikleridir. Bu dört teknik anlamayı geliştirmekte, öğrencinin metindeki anlamları etkili bir şekilde izlemesini ve kontrol etmesini sağlamaktadır. Bu tekniklerin Türkçe (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı’nda uygulanması örneklerle gösterilmiştir.

Yapılandırıcı yaklaşımda öğrencinin anlama becerilerini geliştirmek için iki anlama modeli uygulanmaktadır. Bunlar **süreçsel ve etkileşimsel anlama modelleridir.**

**Süreçsel Model:** Bu modelde anlamaya gelişimsel bir süreç olarak yaklaşılmakta ve sürecin aşamaları ile geliştirilecek beceriler üzerinde durulmaktadır. Van Dijk ve Kintsch tarafından “anlama modeli” olarak geliştirilmiştir. Giasson (1990, 1995) ve Fayol (1992, 1999) tarafından zenginleştirilmiştir. Bu model sadece anlama sürecine değil, bilgilerin işlenmesi sürecine de ağırlık vermektedir. Bilgilerin işlenmesi ve anlama süreci iç içe geçmiş iki temel süreç olarak ele alınmaktadır. Bu modele göre anlama ve bilginin işlenmesi bir birine bağlı üç aşamada yapılmaktadır. Bunlar bilgiyi seçme, sıralama ve düzenleme aşamalarıdır.

**Seçme:** Bir metni okurken metindeki bütün bilgiler aynen alınmamaktadır. Okuyucu metinde önemli gördüğü bazı bilgileri seçmekte, bazılarını dikkate almamakta, bazılarını da atlamaktadır. Bu işlemler okuyucunun ön bilgilerine, zihin yapısına, ilgi ve ihtiyaçlarına dayalı olarak gerçekleşmektedir.

**Sıralama:** Seçilen bilgiler önemine göre sıralanmaktadır. Önem sırasını okuyucu belirlemektedir. Yani okuyucunun ilgi ve ihtiyacına göre önemli görülenler birinci plana alınmaktadır. Buna bilgiler arasında hiyerarşi oluşturma da denilmektedir.

**Düzenleme:** Sıralanan bilgiler, sınıflama, sorgulama, ilişkilendirme, değerlendirme, iç bağlantılar kurma vb. gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek düzenlenmektedir. Bunlar okuyucunun ön bilgileriyle birleştirilerek yeniden anlamlandırılmaktadır. Böylece okuyucu yeni anlamlara ulaşmaktadır. Bilgileri düzenleme ve zihinde yapılandırma işlemi üç düzeyde gerçekleştirilmektedir. Birinci düzeyde metnin küçük yapıları, ikinci düzeyde metnin büyük yapıları ele alınmakta, üçüncü düzeyde ise zihinde düzenleme işlemleri gerçekleştirilmektedir.

Küçük yapılar düzeyinde yapılandırma, metnin küçük yapılarını anlama ve bunları yapılandırma ile ilgilidir. Bu düzeyde bir kelimenin, cümlecğin ve ya cümlenin anlamını yapılandırma işlemi gerçekleştirilmektedir. Büyük yapılar düzeyinde yapılandırma, metnin büyük yapılarını anlama ve bunları yapılandırmayla ilgilidir. Metnin büyük yapıları, metnin paragrafları, en belirgin bölümleri ya da tümüne denilmektedir. Ardından metnin küçük ve büyük yapılarından oluşturulan anlamların zihinde düzenlenmesi yapılmaktadır. Bu işlemlerin sürekli yapılması giderek okuyucunun kendine özgü bir zihin düzenleme modeli oluşturmasını getirmektedir. Buna “anlama modeli” denilmektedir. Metni anlamak için mutlaka bir anlama modeli oluşturmak gerekmektedir (Fayol, 1992, 1999).

**Etkileşimsel Model:** Sosyal yapılandırıcılık anlayışına göre bilgi ve becerilerin yapılandırılması, okuyucu-metin ve sosyal ortam etkileşimine bağlı bulunmaktadır. Bruner ve Vygotsky'nin görüşlerinden yola çıkılarak geliştirilen bu modele göre, anlama, üç bileşenden oluşan etkileşimsel bir süreçtir. Bunlar metin, okuyucu ve ortam olmaktadır. Anlama sürecinde okuyucu okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasında bir dizi zihinsel işlemler yapmaktadır. Ön bilgileri harekete geçirme, tahminler yapma, sorgulama, anlamayı kontrol etme, değerlendirme gibi. Anlama sürecinin diğer bileşeni metin olmaktadır. Metin, içerdiği çeşitli bilgi ve düşüncelerle okuyucunun ön bilgilerinin etkileşmesini sağlamaktadır. Ayrıca okuyucuyu diğer metinlere yönlendirmekte ve metinler arası düşünmesini getirmektedir. Anlama sürecinin ortam bileşeni ise metnin anlaşılmasına fiziksel, sosyolojik ve psikolojik olarak etki etmektedir. Anlama bu üç değişken arasındaki sürekli etkileşime dayalı olarak gerçekleşmektedir. Bir başka ifadeyle anlama, etkileşim sonunda oluşturulan anlamı düşünme, düzenleme ve zihinde yapılandırma sürecidir. İyi bir anlama için üç değişkenin birbiriyle sürekli etkileşim içinde olması gerekmektedir (Giasson, 1990, 1995). 2004 Türkçe Öğretim Programında bu anlama modelleri dikkate alınarak çeşitli kazanımlar, teknikler ve etkinlikler verilmiştir.

### **Dil Bilgisi Öğretimi**

Yapılandırıcı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretiminin amacı, dil ve zihinsel beceriler ile iletişim, etkileşim ve kavram geliştirme olarak ele alınmaktadır. Böylece dil bilgisi öğretimi amaç değil, çeşitli becerileri geliştirmede araç olarak görülmektedir. Dil bilgisi öğretiminin yararlı, açık ve işlevsel olması, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmesi üzerinde durulmaktadır (Roland, 2005, Bentolila, 2006). Bu nedenle ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamaktadır.

Yapılandırıcı yaklaşımla birlikte çoğu gelişmiş ülkede dil bilgisi öğretimi yeniden gözden geçirilmiş ve bazı konular çıkarılmıştır. Dil bilgisi öğretiminde en ağır uygulamalara sahip Fransa'da bile önemli değişiklikler yapılmış, bazı dil bilgisi konuları ilk öğretim programından çıkarılarak orta öğretim ve üniversite programlarına kaydırılmıştır. Bu durum Ülkemizde de söz konusu olmuş ve dil bilgisi, Türkçe (1-5. Sınıflar) Öğretim Programında ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış diğer alanlar içerisine dağıtılmıştır. İlköğretim 1-5 sınıflar düzeyinde dil bilgisi kural ve ilkelerinin sezdirilmesi yolu benimsenmiştir (MEB, 2005).

### **Metin Özellikleri**

Türkçe öğretiminde metinler dil, zihinsel, sosyal ve zihinsel bağımsızlık becerilerini geliştirmek için birer araçtır. Metinler öğrencilere çeşitli becerileri öğretmek için kullanılmalıdır. Yapılandırıcı yaklaşıma göre metin amaç olmamalı, metin derinlemesine incelettilerik içindeki bilgilerin öğrencilere ezberletilmesi yoluna gidilmemelidir. Metinlerden öğrenmek, dil ve zihinsel becerileri geliştirmek için yararlanılmalıdır.

Öğrencilerin dil ve zihinsel becerilerinin geliştirilmesinde **metin uzunluğu** önemli bir etkidir. Yapılandırıcı yaklaşıma göre kısa metinler öğrencinin metinle etkileşiminin az olmasına neden olmaktadır. Metnin kısa olması öğrenciye daha az bilgi ve düşüncenin sunulmasını getirmektedir. Diğer taraftan kısa metin az kelime demektir. Öğrenci kısa metinlerde daha az kelimeyle karşılaşmakta ve zihinsel sözlüğünü zenginleştirmede başarılı olamamaktadır. Metnin kısa olması öğrencinin metinle etkileşim yoğunluğunu ve dikkat becerilerini de etkilemektedir. *Araştırmalara göre sürekli kısa metinler okuyan öğrenciler, uzun metinlerdeki anlam zincirini yakalamakta güçlük çekmektedirler.* Yani kısa metinler öğrencinin dil, anlama ve zihinsel becerilerini geliştirmede yetersiz kalmaktadır.

Diğer taraftan günümüz araştırmaları, kısa ve anlam bütünlüğü koparılan metinlerin öğrenciye okuma zevki ve alışkanlığı kazandırmadığını göstermektedir. Kısa metinler öğrencinin ezberlemesine neden olmaktadır.



Örneğin öğrenci üç-dört paragraflık bir metni okurken ezberlemektedir. Bu nedenle anlama ve dil becerileri ikinci planda kalmaktadır. Bu durumlar öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarını güçleştirmektedir.

Ülkemizde Türkçe kitaplarında uzun yıllar “*çocukta dikkat süresinin kısa olduğu ve anlamının yeterince gelişmediği*” gerekçesiyle kısa metinler verilmiştir. Günümüzde yapılandırıcı yaklaşıma göre bu görüşler geçerli değildir. Bruner’e göre çocuğun dil ve zihin gelişimi, kelime öğrenmesi, zihinsel sözlük geliştirmesi vb. büyük oranda okul öncesi dönemde gerçekleşmektedir. Yani okul öncesi dönemde, çocukta dil ve zihinsel gelişimle kelime öğrenme üst düzeyde olmaktadır(Boysson-Bardies, 1996, Bruner, 1987).

Metin uzunluğunun ne kadar olması gerektiğinin çeşitli araştırmalarla belirlenmiştir. Böylece ilköğretimin çeşitli düzeylerindeki öğrencilere verilecek metinlerin uzunluğu için çeşitli objektif ölçütler geliştirilmiştir. Mc Cullough’a göre ilköğretim birinci sınıf için metin uzunluğu 125-400 kelime, ikinci sınıf için metin uzunluğu 375-500 kelime, üçüncü sınıf için 450-600 kelime, dördüncü sınıf için 800-1000 ve daha üst sınıflar için ise 1000 ve üstü kelime içeren metinler olabilir (Güneş, 1997, 2002).

Metin uzunluğu konusunda çeşitli ülkelerdeki uygulamalar ile uluslar arası düzeydeki araştırmalar da incelenmiştir. Bu araştırmalardan en geniş kapsamlı olanları PIRLS ve PISA araştırmalarıdır. İlköğretim 4. sınıf (9 yaş ) öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerini belirlemek amacıyla yapılan PIRLS 2001 araştırmasına 35 ülke katılmıştır. Türkiye 35 katılımcı ülke arasında 28. sırada yer almıştır. PIRLS 2001 araştırmasında öğrencilere 4 metin okutulmuş ve bu metinlere dayalı çeşitli sorular sorulmuştur. Metinlerin ikisi öyküleyici ikisi de bilgilendirici metindir. Birinci metin Roald Dahl tarafından yazılan “**Baş Aşağı Fareler** “ başlıklıdır. Bu metin toplam 390 kelime ve 2 sayfa uzunluğunda öyküleyici bir metindir. İkinci metin “**Nehir Yolculuğu**” başlıklıdır. Bilgilendirici olan bu metin 355 kelime ve 2 sayfa uzunluğundadır. Üçüncü metin “**Depremi Haber Veren Tavşan**” başlıklıdır. Yazarı Rosalind Kerven’dir. Öyküleyici olan bu metin toplam 426 kelime ve 4 sayfa uzunluğundadır. (Fransızcası 625 kelime)Dördüncü metin ise “**Yavru Deniz Kuşlarının Gecesi**’dir. Bilgilendirici olan bu metnin yazarı Bruce McMillan’dır. Bu metin toplam 575 kelime ve 3 sayfa uzunluğundadır. (Fransızcası 793 kelime) Görüldüğü gibi PIRLS 2001 araştırmasında 35 ülkeden katılan ilköğretim 4. sınıf (9 yaş ) öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerini ölçmek için öğrencilere 355-575 arası kelime uzunluğunda metinler verilmiştir (MEB, 2003).

OCDE tarafından yürütülen PISA (Uluslar Arası Öğrenci Başarısını Belirleme) araştırmalarına çeşitli ülkelere 15 yaş grubu öğrenciler katıl-

makta ve bu öğrencilerin okuma, fen ve matematik becerileri ölçülmektedir. PISA 2003 araştırmasına 44 ülke, PISA 2006 araştırmasına ise 57 ülke katılmıştır. Türkiye her iki araştırmada da katılımcı ülkeler içinde son sıralarda yer almıştır. PISA araştırmalarında 15 yaş grubu öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini belirlemek amacıyla iki tip metin kullanılmaktadır. Bunlar uzun ve kısa metinlerdir. Kısa metinlerin genellikle 450 kelimedenden başladığı uzun metinlerin ise 1800 kelime uzunluğunda olduğu saptanmıştır. Örneğin “le Cadeau-Hediye-“ başlıklı metin 1800 kelimedir. ”Bien Dans Ses Baskets” metni ise 450, Grip metni ise 500 kelimedir.

Bu görüşlerden hareketle Türkçe ders kitaplarında metinlerin 1-3 sayfa arasında seçilmesine dikkat edilmiştir. Metinlerin anlam bütünlüğü içinde öğrenciye sunulmasına özen gösterilmiştir. Yine Türkçe(1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'nda ders kitaplarında yer alacak metinlerle ilgili bilgiler ve metin örnekleri verilmiştir. Her temada üç farklı türden öyküleyici metin, bilgilendirici metin ve şiir olmak üzere beş metin işlenmesi öngörülmüştür. Metinlerin kazanımlarına ve sınıf düzeylerine uygun seçilmesi istenmiştir. Metnin öğrencinin düşünme, anlama, sorgulama, inceleme, araştırma, keşfetme, günlük hayatla ilişkilendirme ve değerlendirme gibi becerilerini geliştirici özellikte olması belirtilmiştir.

### **Öğrenme-Öğretme Süreci**

Yapılandırıcı yaklaşım öğrenme-öğretme sürecini de etkilemektedir. Yapılandırıcı yaklaşıma göre Türkçe öğretiminin öğrenme-öğretme süreci beş aşamada ele alınmaktadır. Bunlar: **Hazırlık, anlama, metin aracılığı ile öğrenme, kendini ifade etme ve ölçme ve değerlendirme** aşamalarıdır. Öğrenciler her aşamada çeşitli etkinlikler yoluyla aktif duruma getirilmektedir.

**Hazırlık** aşamasında ön hazırlık yapma, zihinsel hazırlık yapma, ön bilgilerini harekete geçirme, anahtar kelimelerle çalışma, metni tanıma ve tahmin etme, amaç, yöntem ve teknikleri belirleme etkinlikleri yapılmakta, öğrencinin **zihinsel hazırlığına** ayrı bir önem verilmektedir.

**Anlama** aşamasında dinleme, okuma, görsel okuma, metni anlama ve söz varlığını geliştirme etkinlikleri yapılmaktadır. **Anlama**, inceleme, seçim yapma, bir karara varma, yorumlama, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi çeşitli zihinsel etkinlikleri gerektirmektedir. Anlama sürecinde öğrenci ön bilgileri ışığında metinde sunulan yeni bilgileri incelemeli, onlar üzerinde düşünmeli ve zihninde yapılandırmalıdır. Bu nedenle metni anlama çalışmalarına ağırlık verilmektedir. Anlama becerilerinin geliştirilmesi amacıyla sıralama, sınıflama, eleştirme, tahmin etme, ilişki kurma, özetleme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi etkinlikler verilmiş; ayrıca

metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam kurmaya özen gösterilmiştir.

**Metin aracılığı ile öğrenme** aşamasındaki çalışmalarda ağırlıklı olarak bilgiyi zihinde yapılandırma ile öğrencilerde temel, zihinsel ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirme amaçlanmaktadır. Bu nedenle metin aracılığıyla öğrenme aşamasında yapılacak çalışmalarda öğretmenler, öğrencilere bilgiyi hazır vermeleri yerine bilgiyi daha çok kendilerinin yapılandırmalarına yardım etmelidirler. Bu amaçla öğrencilere, **sorun çözme** (Örneğin, sorunları belirleme, tanımlama, çözümünü arama ve çözüm örneklerini bulma, vb işlemleri), **karar alma** ( Amaç belirleme, amaca ulaşma yöntemlerini gözden geçirme, analiz etme ve en uygun olanını seçme işlemleri), **kavramlaştırma** (Örnekleri tanıma, ortak özelliklerini araştırma, onları sınıflama, aralarında ilişki kurma ve değerlendirme işlemleri), **eleştirel düşünmeyi geliştirme** (Ön yargıdan uzaklaşma, bilgi ve kanıtları inceleme, bunların doğruluğunu ve değerini ölçme ve değerlendirme gibi işlemler), **düşünmeyi geliştirme** (Düşünme becerilerini geliştirmek için bilgileri hatırlama, iç bağlantılar kurma, inceleme, analiz-sentez yapma, ölçme ve değerlendirme işlemleri), çalışmalarında rehberlik etmelidirler.

**Kendini ifade etme** aşamasında ön hazırlık, zihinsel hazırlık, ön bilgileri harekete geçirme-konu belirleme, amaç, yöntem ve teknikleri belirleme, kuralları uygulama, konuşma, yazma, görsel sunu gibi uygulamalar yaptırılmaktadır.

**Ölçme ve değerlendirmenin** amacı öğrencinin eksik yönlerini tamamlamasına ve becerilerini geliştirmesine yardım etmektir. Değerlendirme, öğrencilerin düşünme, anlama, sorgulama, ilişki kurma, analiz-sentez yapma becerilerini geliştirme düzeyini ölçmek için yapılmaktadır. Ölçme ve değerlendirme çalışmaları iki şekilde yürütülmektedir. Bunlar, öğrencinin kendini ölçmesi ve değerlendirmesi ile öğretmenin öğrencinin gelişim düzeyini ve öğrenme sürecini ölçmesi ve değerlendirmesi; bunlar ek olarak kullanılan yöntem ve tekniklerin değerlendirilmesini de kapsamaktadır. Ayrıca süreç ve sonuç değerlendirme gibi iki tür değerlendirme de söz konusu olmaktadır. Süreç değerlendirme öğrenme-öğretme sürecinin her aşamasında yapılabilmektedir. Sonuç değerlendirme ise sürecin sonunda yapılan değerlendirme olmaktadır (MEB, 2004).

Sonuç olarak Ülkemizde etkili bir Türkçe öğretimi gerçekleştirmek amacıyla günümüz gelişmelerine ve yapılandırıcı yaklaşıma dayalı olarak köklü yenilikler yapılmıştır. Böylece Türkçe öğretimi daha sistemli ve bilimsel bir yapıya kavuşturulmuştur.

## KAYNAKÇA

Alamargot, D. (2001). "L'acquisition des connaissances". In C. Golder, D. Gaonac'h (Eds.), *Enseigner à des adolescents. Manuel de Psychologie*. Coll. Profession Enseignant. Hachette Education.

Barnier, M. (2005). *L'approche socio-constructive des apprentissages scolaires*, Psychologie de l'éducation Thème 2.

Boysson-Bardies, B. (1996). *Comment la parole vient aux enfants*. Ed. Odile Jacob.

Bruner, J. S. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Retz.

Cohen I. , Mauffrey A. (1990). *Vers une nouvelle pédagogie de la lecture*, Armand Colin.

Estienne F. (2000). *L'écriture en chantier pour les dyslexiques et les dysorthographiques*, Masson, Paris.

Houdé, O., Bideaud, J. and Pedinielli, J. (1992). *L'homme en développement*. Paris, PUF.

Fayol, M. , Gombert, J. E. , (1992). *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris, Presses Universitaires de France.

Fayol M. and Gombert JE, (1999). "L'apprentissage de la lecture et de l'écriture", J. A. Rondal ve E. Esperet (Eds. ), *Manuel de Psychologie de l'enfant*. Bruxelles: Mardaga

Giasson, J. (1995). *La lecture : De la théorie à la pratique*, Éditeur Gaëtan Morin, Montréal.

Giasson, J. ( 1996). *La compréhension en lecture*. Boucherville : Gaëtan Morin.

Güneş, F. (2009). *Hızlı Okuma ve Anlamı Yapılandırma*. Nobel Yayınları.

Güneş, F. (1997). *Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları

Güneş, F. (2007-a). *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları

Güneş, F. (2007-b). *Yapılandırıcı Yaklaşımla Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınları

Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Nobel Yayınları

Hallé, P. (2004). *Acquisition du langage : spécialisation des enfants dans leur langue maternelle*, LPP (CNRS-Paris 3), MIDL, Paris.

Kirady, G. (2000). *La maternelle, école de la parole*, CRDP Pays de la Loire.

## Türkçe Öğretiminde Günümüz Gelişmeleri ve Yapılandırıcı Yaklaşım

Mason, T. (2001). *Langue et enfance: Chomsky et ses critiques, formation des PE2 à l'IUFM de Versailles entre 1994 – 2001*, Université de Paris.

Mességué, A. (1998). *Rôle de l'image de soi en production de textes*, IIIèmes Journées de Psychologie Différentielle, Paris, 2-4 sept. Presses Universitaires de Rennes.

MEB. (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: MEB Basımevi.

OCDE (2007). *Comprendre Le Cerveau: Naissance d'une Science de L'apprentissage*, Paris.

Perrenoud, P. (2004). *Evaluer les compétences, la revue de l'Éducateur*, Mars, Paris.

Rondal, J. A (1983). *L'interaction adulte-enfant et la construction du langage*. Bruxelles: Mardaga.

Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal, Éditions Logiques.

Schaffer, J.A. (1983). *Le comportement maternel*. Bruxelles, Mardaga.

Saskatchewan A. (2001). *Philosophie et méthodes d'enseignement*, Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan

Totereau, C. , (2005). *Acte de lire*. Genève: Delachaux et Niestlé.