



**T.C.
PAMUKKALEÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**TÜM DİL YAKLAŞIMI IŞIĞINDA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ
PROGRAMLARINDAKİ DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİ
ÜZERİNE BİR İNCELEME**

Sibel KARAMAN

Denizli - 2018

T.C.

**PAMUKKALEÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

**TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**TÜM DİL YAKLAŞIMI IŞIĞINDA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ
PROGRAMLARINDAKİ DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİ ÜZERİNE
BİR İNCELEME**

Sibel KARAMAN

Danışman

Prof. Dr. Nurettin ÖZTÜRK

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU

Bu çalışma, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı'nda jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Doç. Dr. Nevin AKKAYA

.....


Üye: Prof. Dr. Nurettin ÖZTÜRK

.....


Üye: Doç. Dr. Duygu UÇGUN

.....


Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun **18.07/2018** tarih ve **25/1...** sayılı kararı ile onaylanmıştır.



Prof. Dr. Mustafa BULUŞ

Enstitü Müdürü

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- Atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- Bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.


Sibel KARAMAN

ÖZET

Tüm Dil Yaklaşımı Işığında Türkçe Öğretimi Programlarındaki Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Bir İnceleme

Sibel Karaman

Tüm dil yaklaşımı, bütüncül öğrenmeyi temel alan yapılandırıcı bir yaklaşımdır. Yaklaşımına göre dil; tüm bileşenleriyle bütündür ve öğrenme sürecinde dil becerileri – okuma, yazma, dinleme, konuşma- bütünleştirilmelidir, dil bilgisi bağımsız olarak değil dil kullanım sürecinde kolayca öğrenilir. Öğrenme sürecinde gerçek araç gereçler benimsenir. Ölçme değerlendirilmede, gözlem, ürün dosyaları, kontrol listeleri gibi bütüncül bir değerlendirme yapmaya olanak sağlayan informal değerlendirme türleri tercih edilir.

Bu araştırmanın amacı, tüm dil yaklaşımının temel ilkelerinin –dil becerilerinin bütünleştirilmesi, dil bilgisinin dil kullanımı sürecinde verilmesi, informal değerlendirme türlerinin benimsenmesi, yapılandırıcı yaklaşıma dayanması- Türkçe öğretimi programlarındaki dil bilgisi anlayışına yansıyor yansımadığını ortaya koymaktır. Bu amaçla 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı (6, 7 ve 8. sınıflar), 2006 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (6, 7 ve 8. sınıflar), 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) ve 2017 Türkçe Öğretim Programı (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) nitel veri analizi yöntemlerinden olan içerik analizi yöntemi kullanılarak incelenmiştir.

Araştırma bulgularına göre tüm dil yaklaşımının dayandığı yapılandırıcı yaklaşım 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nda benimsenmemiş diğerlerinde benimsenmiştir. 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nda informal değerlendirme türlerinden yalnızca gözleme yer verilirken diğerlerinde informal değerlendirme türleri ve araçlarına büyük oranda yer verilmiştir. Dil becerilerinin bütünleştirilmesi ve dil bilgisinin bağımsız olarak ele alınmaması ilkesi tüm programlarda benimsenmiştir. Tüm dil yaklaşımı ilkeleri tüm programlarda yer almaktadır ancak bu ilkeler 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ve 2017 Türkçe Öğretim Programı'nda daha belirgin olarak yer almaktadır.

Anahtar sözcükler: tüm dil yaklaşımı, Türkçe öğretimi programı, dil bilgisi, yapılandırıcı yaklaşım, informal değerlendirme

ABSTRACT

In The Light of Whole Language Approach, A Research About Grammar Teaching In Turkish Teaching Programs

Sibel Karaman

Whole language approach is a constructive approach based on holistic learning. According to approach, it is a whole with all its components. In the learning process, language skills; such reading, writing, listening, speaking as, should be integrated. Grammar cannot be learned independently, but can be learned easily in the language use process. Authentic materials are adopted in the learning process. At assesment, Informal evaluation types like; observation forms, portfolio, checklists, providing holistic assesment, are preferred.

The purpose of this research is, to integrate the language skills, to learn grammar in the language use process, to adopt informal assessment types, putting forward whether the basic principles of the whole language approach reflects understanding of grammar in Turkish teaching programs or not. For this purpose 1981 Primary Education Turkish Language Education Program (6th, 7th and 8th grade), 2006 Primary Education Turkish Language Teaching Program (6th, 7th and 8th grade), 2015 Turkish Language Teaching Program (5th, 6th, 7th and 8th grade) 2017 Turkish Curriculum (5th, 6th, 7th and 8th grades) have been investigated by using content analysis method which is qualitative data analysis method.

According to research findings ; constructive approach, on which the whole language approach is based, is adopted in other Turkish Education Program except for , 1981 Basic Education Schools. In 1981 Basic Education Schools in Turkish Education Program, only observation from informal evaluation types, is given prominence while informal evaluation types and tools are commonly used in other programs. Integration of language skills and the principle that grammar is not handled independently are adopted in all programs. Basic principles of the whole language approach are taken part in all programs but these principles are more specifically avaiable in 2015 Turkish Language Teaching Program and 2017 Turkish Language Teaching Programs.

Key words: whole language approach, Turkish language teaching program, grammar, constructive approach, informmal evaluation

İÇİNDEKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU.....	iii
ETİK BEYANNAMESİ.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
SİMGE ve KISALTMALAR LİSTESİ.....	xii
I.BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.1.1. Alt Problemler.....	3
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	3
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
1.5. Tanımlar.....	6
II. BÖLÜM: ALANYAZIN TARAMASI.....	7
2.1. Kavramsal ve Kuramsal Çerçeve.....	7
2.1.1. Dil.....	7
2.1.2. Dil Bilgisi.....	8
2.1.3. Dil ve Dil Bilgisi Öğretimi Yaklaşımları.....	9
2.1.3.1. Davranışçı yaklaşım.....	9
2.1.3.2. Bilişsel yaklaşım.....	10
2.1.3.3. Yapılandırmacı yaklaşım.....	11
2.1.4. Dil ve Dil Bilgisi Öğretiminde Kullanılan Model, Strateji, Yöntem ve Teknikler..	12
2.1.4.1. Dil ve dil bilgisi öğretiminde kullanılan yöntemler.....	14
2.1.4.1.1 Anlatma / takrir.....	14
2.1.4.1.2. Soru-cevap.....	15
2.1.4.1.3. Gözlem ve inceleme.....	15
2.1.4.1.4. Oyunlaştırma (dramatizasyon).....	16
2.1.4.1.5. Gösteri.....	16
2.1.4.2. MEB 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan yöntem ve teknikler.....	17

2.1.4.2.1. Dinleme / izleme öğrenme alanı yöntem ve teknikleri	18
2.1.4.2.2. Konuşma öğrenme alanı yöntem ve teknikleri.....	18
2.1.4.2.3. Okuma öğrenme alanı yöntem ve teknikleri.....	19
2.1.4.2.4. Yazma öğrenme alanı yöntem ve teknikleri.....	20
2.1.4.3. Dil ve dil bilgisi öğretim teknikleri.....	21
2.1.4.3.1. Beyin fırtınası.....	21
2.1.4.3.2. Benzetim.....	21
2.1.4.3.3. Altı şapka tekniği.....	21
2.1.4.3.4. Kavram haritaları.....	21
2.1.3.3.5. Balık kılçığı.....	21
2.1.4.3.6. Küme çalışması.....	22
2.1.5. Tüm Dil Yaklaşımı.....	22
2.1.5.1. Tüm dil yaklaşımının ilişkili olduğu felsefi görüşler, yaklaşımlar ve öğrenme kuramları	24
2.1.5.1.1. Tüm dil yaklaşımı ve bütüncülük (holizm).....	24
2.1.5.1.2. Tüm dil yaklaşımı ve gestalt kuramı.....	25
2.1.5.1.3. Tüm dil yaklaşımı ve yapılandırmacı yaklaşım.....	26
2.1.5.1.4. Tüm dil yaklaşımı ve sosyal öğrenme kuramı.....	27
2.1.5.1.5. Tüm dil yaklaşımı ve dil yaşantı yaklaşımı.....	28
2.1.5.1.6. Tüm dil yaklaşımı ve iletişimsel yaklaşım.....	28
2.1.5.2. Tüm dil yaklaşımının dil öğretiminde kullanıldığı alanlar.....	29
2.1.5.2.1. Tüm dil yaklaşımı ve anadili edinimi.....	29
2.1.5.2.2. Tüm dil yaklaşımı ve ilk okuma yazma süreci.....	31
2.1.5.2.3. Tüm dil yaklaşımı ve yabancı dil öğretimi.....	33
2.1.5.2.4. Tüm dil yaklaşımı ve özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin Eğitimi.....	35
2.1.5.3. Tüm dil yaklaşımında öğretmenin tutumu.....	36
2.1.5.4. Tüm dil yaklaşımı ve ölçme değerlendirme.....	37
2.1.5.5. Tüm dil yaklaşımı ve öğretim materyalleri.....	39
2.1.5.6. Tüm dil yaklaşımında dil bilgisinin yeri.....	40
2.1.5.6.1. Bireylerde dil bilgisi kurallarının kullanımı	41
2.1.5.6.2. Dilde bütünlük ilkesi bağlamında dil bilgisi öğretiminin biçim, anlam, kullanım boyutları.....	43

2.1.5.6.2.1. Biçim.....	46
2.1.5.6.2.2. Anlam.....	47
2.1.5.6.2.3. Kullanım.....	48
2.1.5.6.3. Dil bilgisi öğretiminde bütün ve parça kavramları.....	49
2.1.6. Dil Bilgisi ve Temel Dil Becerileri Arasındaki İlişki.....	50
2.2. İlgili Araştırmalar.....	51
2.2.1. Tüm Dil Yaklaşımıyla İlgili Araştırmalar.....	51
2.2.2. Dil ve Dil Bilgisi Öğretiminde Bütünlük İlkesi İle İlgili Araştırmalar.....	54
III. BÖLÜM. YÖNTEM.....	57
3.1. Araştırma Deseni	57
3.2. Çalışma Grubu.....	57
3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri.....	58
3.4. Veri Toplama Yöntemi ve Süreci.....	58
3.5. Verilerin Analizi.....	58
IV. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM.....	60
4.1. Türkçe Öğretimi Programlarında Dil Bilgisi Öğretiminin Yeri ve Önemine İlişkin Bulgular	60
4.2. Türkçe Öğretimi Programlarının Dayandığı Yaklaşımlara İlişkin Bulgular.....	67
4.3. Türkçe Öğretimi Programlarında Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Bulgular.....	70
V. BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	75
5.1. Tartışma.....	75
5.2. Sonuç.....	79
5.3. Öneriler.....	81
KAYNAKÇA.....	84
EKLER.....	90
Ek A: Özgeçmiş.....	90

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Davranışçılık ve Yapılandırmacılık.....	12
Tablo 2.2. Tüm Dil Yaklaşımının Kullanıldığı Alanlar ve Bu Alanlara İlişkin Öne Çıkan İlkeler.....	23
Tablo 2.3. Dil Öğrenmeyi Kolaylaştıran ve Zorlaştıran Durumlar.....	30
Tablo 4.1. Dil Bilgisinin Türkçe Öğretimi Programlarındaki Yeri.....	60
Tablo 4.2. 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı Dil Bilgisi Kazanımları ve Kazanımların Yer Aldığı Beceriler.....	64
Tablo 4.3. 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı Dil Bilgisi Kazanımları ve Kazanımların Yer Aldığı Beceriler.....	66
Tablo 4.4. 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı Dil Bilgisi Kazanımları Kazanım İfadeleri.....	70
Tablo 4.5. Türkçe Öğretimi Programlarında Yer Alan Ölçme Değerlendirme Araçları ve Türleri.....	71

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1 Öğretim Modelleri, Stratejileri, Yöntemleri ve Teknikleri Arasındaki İlişki.....	13
Şekil 2.2 Yukarıdan –Aşağıya ve Aşağıdan Yukarıya Modeli.....	34
Şekil 2.3 Dil Bilgisi Yapılarının Biçim, Anlam, Kullanım Boyutları.....	44

SİMGE ve KISALTMALAR LİSTESİ

akt. :Aktaran

çev. : Çeviri

diğ. : Diğerleri

EBA : Eğitim Bilişim Ağı

Ed. : Editör

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

MEGEP : Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi

s. : Sayfa

TDK : Türk Dil Kurumu

t.y. : Tarih yok

I. BÖLÜM: GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, problem cümlesi doğrultusunda belirlenen alt problemleri belirtilmiş ve araştırmanın amacı, önemi sınırlılıkları açıklanmıştır. Araştırmada sıkça geçen kavram ve terimlerin tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eski çağlarda insanlar dili sadece barınma, beslenme, doğa olaylarından ve vahşi hayvanlardan korunma gibi yaşamsal ihtiyaçlarını gidermek için iletişim kurmada bir araç olarak kullanmışlardır. Başlangıçta insanların çıkardıkları sesler ve yaptıkları birtakım figürler iletişim kurmaya yeterken değişen dünya düzeni ile birlikte bu sesler ve figürler bireyin kendisini ifade etmesi ve dış dünyayı algılayıp değerlendirmesi konusunda yetersiz kalmıştır. İnsan sayısındaki artış ve gelişen dünya düzeni bireyin temel iletişim aracı olan dili kullanmaya olan gereksinimini daha da arttırmıştır. Teknolojik, siyasal, sosyal, ekonomik, sanatsal gelişmeler dile yeni kavramlar kazandırmıştır. Bu gelişmelerin tümü daha fazla bireyin daha etkili iletişim kurmasını gerektirdiği için dilin daha kapsamlı olarak ele alınmasını gerektirmiştir.

Gelişen dünya düzeni tüm ulusların dil politikalarını değiştirmiş ve ulusların dil öğretimine verdiği önemi de artırmıştır. Geçmişte geleneksel yaklaşımlar kullanılırken günümüzde bireyin kendisini daha özgürce ifade etmesini ve dil öğretimi sürecinde daha etkin olmasını sağlayacak insan merkezli, bilimsel, bütüncül yaklaşımlar benimsenmektedir. Dil öğretimi sürecinde, sadece bireyin akademik yeterliliğinin, öğretmen tutumlarının, öğrenme ortamının niteliğinin ve kullanılan araç-gereçlerin özelliklerinin yeterli olmadığı, dil öğretiminin daha bütüncül bir yaklaşımla ele alınması gerektiği düşüncesi kabul görmüştür. Dil öğretimine verilen önem, dil öğretiminin nasıl olması gerektiğine ve dil bilgisi öğretiminin dil öğretimindeki etkisine ilişkin çalışmaların da artmasına neden olmuştur. Dil bilgisinin dil öğretiminde vazgeçilemez bir araç olduğu ve temel öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilmesi gerektiği görüşü benimsenmiştir.

Mekanik alıştırma yoluyla dil bilgisi kurallarının öğrenci zihnine kazınmaya çalışıldığı geleneksel yöntemler, tamamen bırakılmış olmasa da tercih edilmemekte ve herkesçe eleştirilmektedir (Bayraktar, 2014, s. 125). Günümüzde dil bilgisi ile ilgili çalışmalarda birtakım kuralların sık sık tekrarlanıp öğrenciye ezberletilmesi yerine öğrencinin edindiği kuralları ders işleniş sürecinde ve günlük yaşantısında uygulaması gerektiği düşüncesi ön plana çıkmaktadır.

Morin'e (2003) göre "bilgiyi bütün-parça ilişkisi çerçevesinde öğrenmek veya öğretmek, eğitimin vazgeçilmez yöntemlerinden biridir. Bütün-parça ilişkisini kuramayacak biçimde eğitilenlerin, bağlantıları düşünmeden bilgi sahibi olanların, yanıldıklarının farkına varmaları çok zordur" (akt. Karahan, 2009). Günümüz dil öğretim anlayışları değerlendirildiğinde temel dil becerilerinin bütünleştirilerek kazandırılması, geliştirilmesi ve dil bilgisi öğretiminin de bu alanlarla bütünleştirilerek gerçekleştirilmesi anlayışı ağır basmaktadır.

Dil ve dil bilgisi öğretiminde benimsenen yaklaşımlar dil öğretiminde istenilen amaca ulaşmada oldukça etkilidir. Bu nedenle her programın dayandığı temel bir yaklaşım vardır. Programların amaç ve kazanımları o programın dayandığı yaklaşıma uygun biçimde belirlenmeli ve yapılandırılmalıdır. Amaç ve kazanımlar programın dayandığı yaklaşımla uyumlu olmadığında dil ve dil bilgisi öğretiminde başarıya ulaşmak olanaksızdır. Ölçme değerlendirme araçları ve türleri de tıpkı amaç ve kazanımlar gibi programın dayandığı yaklaşımla uyum içinde olmalıdır. Ölçme değerlendirme araçları hazırlanırken ve ölçme değerlendirme türleri belirlenirken programın temel ilkeleri, amaç ve kazanımlar, programın dayandığı temel yaklaşım göz önünde bulundurulmalıdır. Böylelikle dil öğretimi sürecinde bütünlük ilkesi sağlanmış olur.

1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nda öğrenme alanları ile dil bilgisi ile ilgili açıklamalar ve dil bilgisi davranışları ayrı olarak verilmiştir ancak ders işleniş sürecinde dil bilgisi öğretiminin öğrenme alanları ile iç içe ve birlikte yürütülmesi öngörülmüştür. 2006 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda dil bilgisi ile ilgili açıklamalar, dil bilgisi amaç ve kazanımları ayrı bir başlık altında sıralanmıştır. Ayrı bir başlık hâlinde dil bilgisine yer verilmesine karşın dil bilgisi çalışmalarının diğer öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilerek gerçekleştirilmesi gerektiği önceki programa benzer biçimde vurgulanmıştır. 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ve 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ise dil bilgisi kazanımları ve kazanımlarla ilgili açıklamalar yapılandırmacı yaklaşım ve bilişsel sürecin basamaklarına uygun olarak okuma ve yazma becerilerinin içinde verilmiştir. Bu araştırmaya konu olan dört Türkçe öğretimi programının da öğrenme alanları ve dil bilgisi konusunda ortak ilkesi, dil bilgisi kurallarının öğrenciler tarafından öğrenilmesine yönelik etkinliklerin temel dil becerileri ile iç içe gerçekleştirilmesidir. Bu bakımdan anılan programlarda süreklilik ilkesinin gözetildiği görülmektedir. Bu çalışmanın temel hipotezi ; "söz konusu programlarda tüm dil yaklaşımının dikkate alındığı; kazanımların belirlenmesinde, sıralanmasında, dile getirilmesinde, öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilmesinde, tüm dil yaklaşımında kullanılması tercih edilen informal

ölçme değerlendirme araç ve türlerinin kullanılmasında, bütün dil yaklaşımının uygulanmasında yapılandırmacı yaklaşımın çıkış noktası olduğu” biçiminde dile getirilebilir. Dolayısıyla bu araştırmanın problem cümlesi “Programların dayandığı yaklaşımlar, dil bilgisi öğretiminde bütünlük ilkesi, tüm dil yaklaşımı açısından öncelikli önem taşıyan informal ölçme değerlendirme araç ve türleri bakımından Türkçe öğretimi programlarında tüm dil yaklaşımının izleri var mıdır?” şeklinde ifade edilebilir.

1.1.1. Alt Problemler

Araştırmanın bu bölümünde çalışmanın alt problemleri belirlenmiştir.

1. Türkçe öğretimi programlarında dil bilgisi, tüm dil yaklaşımında benimsenen dil becerilerinin bütünleştirilmesi ve dilin bütün olarak ele alınması ilkesi ile benzerlik göstermekte midir?
2. Tüm dil yaklaşımının dayandığı yapılandırmacı yaklaşım Türkçe öğretimi programlarına –dil bilgisinin programlarda destekleyici ve tamamlayıcı bir nitelik taşıması nedeniyle dolayısıyla da dil bilgisine- yansımış mıdır?
3. Ölçme değerlendirme bakımından Türkçe öğretimi programları bütün dil yaklaşımına uygun mudur?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı’nın 6, 7 ve 8. sınıflar, 2006 İlköğretim Türkçe Öğretim Programı’nın 6, 7 ve 8. sınıflar, 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın 5, 6, 7 ve 8. sınıflar, 2017 Türkçe Öğretim Programı’nın 5, 6, 7, ve 8. sınıflar için hazırlanmış bölümlerdeki dil bilgisi ile ilgili verilerin –tüm dil yaklaşımının temel ilkesi olan “dilde bütünlük ilkesi” bağlamında- tüm dil yaklaşımının izlerini taşıyıp taşımadığını, “öğrenme” temelli tüm dil yaklaşımın dayandığı yapılandırmacı yaklaşımın programlara ve programlardaki dil bilgisi kazanımlarına yansıyor yansımadığını, tüm dil yaklaşımında tercih edilen ölçme değerlendirme araç ve türlerine programlarda yer verilip verilmediğini belirlemektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Dil bilmek kavramı ile ifade edilmek istenen nedir? “Dil bilmek kavramından genellikle, dilin dil bilgisi kurallarını, sözcük dağarcığını bilmek anlaşılır. Oysa dili, öncelikle sosyal ve kültürel bir iletişim aracı olarak algılamak gerekir” (Doğan 2014, s. 1). Böylelikle dil öğrenme süreci daha bütüncül bir yaklaşımla ele alınmış olur. Bir dili öğrenmek ya da bilmek ifadesi geniş bir bakış açısıyla değerlendirilmelidir. Dili sadece dil

bilgisi kurallarından ve sözcük dağarcığından oluşan bir kavram olarak tanımlamak ve dilin en önemli işlevi olan “iletişimi”; dilin tüm bileşenlerinin birbirini etkilediğini, dilin anlam yönünün en doğru biçimde bağlam içinde anlaşılabilceğini göz ardı etmek doğru değildir.

Bireyler, içinde buldukları iletişim durumları ve ortamları çerçevesinde iletişim kurmak isterler. Bu iletişim çeşitli biçimlerde kurulabiliyorsa dil, dil bilgisi kurallarından öte bir iletişim ve etkileşim aracıdır (Doğan, 2014, s. 1). En önemli iletişim ve etkileşim aracı olan dil seslerin, sözcüklerin, söz dizimlerinin, jest ve mimiklerin, kimi zaman birtakım nesnelere ve davranışlara yüklenen anlamların bütünü oluşturduğu bir kavramdır. Dil bilgisi ise sözlü ve yazılı anlatımda temel dil becerilerini destekleyen ve hedef dili öğrenmeyi kolaylaştıran ya da bilinen bir dili daha etkili kullanmayı sağlayan önemli bir alandır. Bu nedenle dil öğretiminde dil bilgisini merkeze alan ve diğer öğrenme alanlarını göz ardı eden bir dil öğretiminden ya da tam tersine dil bilgisi öğretimini yok sayan bir yaklaşımdan kaçınmak gerekir.

Günümüzde dil öğretiminde tek bir yöntemin tüm sorunları çözeceği gibi bir beklentinin gerçekçi olmadığı kabul edilmiş ve herkesin aynı şekilde dil öğrenemeyeceği, farklı öğrenciler, öğrenme ortamları ve ihtiyaçlar için farklı uygulamaların benimsenmesi gerektiği anlaşılmıştır (Bekleyen, 2015, s. 19). Bu tespit dil öğretiminde kullanılan yöntem, teknik ve yaklaşımlara dinamik bir nitelik kazandırmıştır. Çağın gereksinimlerine ve bireyin doğasına uygun yaklaşımlar belirlenerek bu yaklaşımların ışığında özellikleri iyi bilinen yöntemler bu yöntemlere uygun tekniklerle desteklenerek dil öğretim sürecinde edinilen kazanımlar ve bilgiler daha kalıcı hâle getirilmelidir.

Geçmişte kendilerine sunulan yöntemleri sorgusuz uygulayan öğretmenler yerine günümüzde öğretim sürecinin planlanmasında etkin olan öğretmenler öğrencilerin ihtiyaçlarını da göz önüne alarak öğrenme sürecini planlamaktadır (Bekleyen, 2015, s. 19). Öğretmenler, dil öğrenme-öğretim sürecinde etkisi olan en önemli paydaşlardır ve onların benimsedikleri yöntem, teknik ve yaklaşımlar öğrenme sürecinin niteliğini etkiler. Öğretim programlarının temel uygulayıcıları olan öğretmenlerin öğretim sürecini planlarken yöntem ve tekniklerin yanında bu yöntem ve tekniklerin hazırlanmasına dayanak olan yaklaşımları da göz önünde bulundurarak öğrenme sürecini planlamaları gerekir çünkü tüm öğretim programları belirli yaklaşımlar göz önünde bulundurularak hazırlanır ve kullanılan teknikler, yöntemler ve yaklaşımlar arasındaki uyum öğrenme sürecini olumlu yönde etkiler. Araştırma öğretmenlerin dil bilgisi öğretimine yönelik kendi tutumlarını, öğretim programlarını, öğrenme sürecinde uyguladıkları yöntem ve teknikleri,

kullandıkları ders araç gereçlerini, ölçme değerlendirme araçlarını ve türlerini değerlendirmelerine yardımcı olacak ve bu öğelerin birbirleriyle bir bütün oluşturup oluşturmadığı konusunda bir yargıya ulaşmalarında etkili olacaktır.

Bu araştırmanın konusu olan tüm dil yaklaşımı günümüzdeki öğretim programlarının hazırlanmasında esas alınan yapılandırmacı yaklaşımı destekleyen bir yaklaşımdır. Tüm dil yaklaşımıyla ilgili çok fazla araştırma yapılmıştır ancak ülkemizde yapılan araştırma sayısı çok azdır. Özellikle dil bilgisi öğretiminde faydalı olacağına inanılan araştırma incelenen programlardan elde edilen bulgular ışığında “dil bilgisi öğretiminin nasıl olması gerektiği, dil öğretiminin neden bütün olarak ele alınması gereken bir süreç olduğu ve dil bilgisinin neden bu bütünün bir parçası olarak değerlendirilmesi gerektiği, temel öğrenme yaklaşımlarının dışında başka yaklaşımları kullanmanın faydalı olup olmayacağı, dil bilgisinin ele alınışında ‘bütün-parça’ ilişkisinin önemli olup olmadığı, dil bilgisi kurallarının öğrencilere ezberletilme yoluna gidilmeden kalıcı bir biçimde sezdirilip sezdirilemeyeceği” gibi konularda oluşan sorulara cevap vermek bakımından yol gösterici olacaktır.

Geleneksel dil bilgisi öğretimi yaklaşımları yerini günümüzde kabul gören yapılandırıcı yaklaşımlara bırakmıştır. Dil bilgisi öğretiminde yeni yaklaşımların kabul görmesi geçmişten günümüze dek dil bilgisi öğretiminde kullanılan öğretim materyallerinin de yeniden gözden geçirilmesini ve bu materyallerin dil bilgisi öğretiminde ne kadar etkili olduğunun sorgulanmasını gerektirmektedir. Araştırma dil ve dil bilgisi öğretiminde kullanılan materyallerin niteliğinin artırılmasına ve yeni materyaller geliştirilmesine yönelik farkındalık yaratma konusunda önem taşımaktadır.

İlk okuma yazma süreci, ana dili eğitimi, hedef dil öğretimi, yabancılara Türkçe öğretimi, dil ediniminde güçlük yaşayan çocukların eğitimi gibi alanlarla ilgili çalışmalarda tüm dil yaklaşımına yer verilmiştir ancak Türkçe öğretimi programlarını tüm dil yaklaşımından yola çıkarak inceleyen araştırma sayısı yetersizdir. Bu nedenle bu araştırma dil bilgisi kurallarının dilde bütünlük ilkesinden yola çıkılarak edinilmesi açısından önem taşımaktadır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma; 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nın (MEB, 1981) 6, 7 ve 8. sınıflar, 2006 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (MEB, 2006) 6, 7 ve 8. sınıflar, 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (MEB, 2015) 5, 6, 7 ve 8. sınıflar, 2017 Türkçe Öğretim Programı'nın (MEB, 2017) 5, 6, 7 ve 8. sınıflar için hazırlanmış bölümlerindeki dil bilgisi ile ilgili verilerin yanı sıra programların dayandığı

yaklaşımlara yönelik verilerle, programlarda yer alan ölçme değerlendirme araçlarına ilişkin verilerle, dil ve dil bilgisi öğretimi ile ilgili yazılı ve görsel kaynaklarla sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Bu bölümde araştırmada sıkça kullanılan terimlerin tanımlarına yer verilmiştir.

Bağlam: Söylemi oluşturan, onu çevreleyen durumsallıktır (Doğan, 2014, s. 57).

Dil: “Nedensiz simgelerden oluşan, bildirişimin gerçekleşmesini sağlayan dizge; çok boyutlu kavramlar bütünüdür” (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2011, s. 86).

Dil bilgisi (Grammarling): “Dil bilgisini, başvurulacak statik/kurallar seti olmaktan ziyade dil bilgisi kurallarını doğru, anlamlı ve uygun bir şekilde kullanma yeteneği olarak ele alan dil bilgisi öğretimi için bir yaklaşımdır” (Larsen- Freeman, 2003’ten akt. Larsen Freeman ve Anderson, 2014, s. 294).

Gerçek Dil: “Gerçek bağlamda kullanılan dildir” (Larsen Freeman ve Anderson, 2014, s. 295).

Gerçek Materyal: Öğrenme –öğretme sürecinde kullanılmak amacıyla özel olarak tasarlanmamış, günlük yaşamdan alınarak öğrenme-öğretme sürecinde kullanılacak araç gereçlerdir.

Öğretim Materyali: Öğrenme-öğretme sürecinde kullanılmak üzere hazırlanmış olan görsel, işitsel ve yazılı araç gereçlerin tümüdür.

Öğretim Programı: “Bir dersin özel amaçlarını, bu amaçların davranışlar açısından tanımlarını, amaçların gerçekleştirilmesinde alınabilecek çevresel önlemleri ve bunların gerçekleşme düzeylerini belirleme yollarını içeren bir dersin işlenmesindeki ana başvuru kaynağıdır” (Güneş, 2015, s. 274).

Yaklaşım: “Düşünsel bir tutum ya da bir konuyu ele alış biçimi, bakış açısıdır” (Güneş, 2015, s. 359).

Yapısalcı Yaklaşım: Dil yapılarını ele alan ve dil öğretiminde bu yapıların öğretiminin basitten bileşiğe doğru olmasını öneren görüştür (akt. Demirel ve Özbay, 2016, s. 303).

II. BÖLÜM: ALANYAZIN TARAMASI

Araştırmanın bu bölümünde kavramsal çerçeveyi oluşturmak için çeşitli yazılı ve görsel kaynaklar taranarak elde edilen verilere yer verilmiştir. Araştırmanın problem cümlesinden yola çıkılarak tüm dil yaklaşımı ilkelerinin daha iyi açıklanması amacıyla dil ve dil bilgisi öğretimi ile ilgili temel kavramlara, dil ve dil bilgisi öğretimi yaklaşımlarına, dil öğretim tekniklerine, bir dili oluşturan bileşenlere ve bu bileşenlerin birbirini nasıl etkilediğine, “Dil bütün olarak ele alınmalıdır.” ilkesi bağlamında dil bilimsel yapıların birbiri ile ilişkisine, dil bilgisinin nasıl bütüncül bir yaklaşımla ele alınabileceğine değinilmiştir. Tüm dil yaklaşımında dil öğretimi ile ilgili benimsenen ilkeler, bütün dil yaklaşımının kullanıldığı farklı öğrenme alanları göz önünde bulundurularak açıklanmaya çalışılmıştır. Bütün dil yaklaşımının dayandığı temel görüş ve felsefelere yer verilmiş, yaklaşımının daha iyi anlaşılması amacıyla bu yaklaşımla benzer ilkelere sahip öğrenme kuramlarına ve yaklaşımlarına değinilmiştir.

2.1. Kavramsal ve Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Dil

Günümüze dek dilin ne olduğuna ilişkin çok fazla tanım yapılmıştır. Dilin tanımına ilişkin en genel yargı ise dilin iletişim kurmayı sağlayan bir araç olduğudur. Dilin tanımı yapılırken dile dilin dar ve geniş anlamlarını içine alan çok daha geniş bir çerçevede bakmak gerekir. Altınörs (2016) dilin dar ve geniş anlamı arasındaki ayrımı şöyle ifade etmektedir:

(...) Aynı türden bireylerin (meselâ karıncanın karıncayla) veya farklı türden bireylerin (meselâ köpeğin atla) her çeşit iletişim biçimine “dil” denebilir kuşkusuz. Hayvanlar arasındaki iletişim konusunda ilgi çekici bir örnek olarak Karl von Frisch tarafından açığa çıkarılmış meşhur “arıların dansı” hatırlanabilir. Frisch arıların değişik dönüş hamleleri yaparak birbirlerine polenlerin yerini ilettğini keşfeden ilk kişidir. Arıların dansı, bir iletişim sistemi olarak “arıların dili”dir. Feromonların dilinden, mimik ve jest dilinden, matematiğin dilinden, vb.nden sıkça bahsedildiğini sık sık duyarız. Üstelik “dil” kelimesi sanatsal ifade biçimlerinin çeşitliliğini belirtmek için de kullanılır: Picasso’nun dili, Giacometti’nin dili, Luis Bunuel’in dili vb. böylece “diller”, sembolik ifade biçimlerinin hayli geniş yelpazesini kapsayan bir terim haline gelir. Oysa dar anlamıyla alındığında dil, sadece, insana özgü “sözlü” dili belirtir (Altınörs, 2016, s. 21).

İnsanlar günümüze dek iletişim kurmak için el ve yüz hareketleri, ıslık çalma, işaret dili, tamtamlar gibi farklı yöntemler geliştirmişlerdir ancak bu yöntemlerin karmaşık iletişim örüntülerinin gerektirdiği bütün gereksinimlere karşılık vermesi olanaklı değildir (Aydın, 1999, s. 107). Dil kullanımının temel amacı olan bildirişimin sağlanmasında insanlar tarafından kullanılan bu yöntemler ve göstergeler zaman zaman iletişimin sağlanmasında yetersiz kalmıştır. Bu nedenle insan dili, insanların yaşamlarını sürdürebilmek için gerek duydukları bildirişimin sağlanmasında en etkin kullanılan araçtır ve “dil” sözcüğünün insan zihninde beliren en yaygın şeklidir.

2.1.2. Dil Bilgisi

“Dil bilgisi” sözcüğü bilimsel çalışmalarda, öğretim alanında, günlük konuşmada sık kullanılan bir sözcük olmasına karşın; bakış açısına göre, farklı şekillerde tanımlanabilen bir sözcüktür (Cem Değer, Çetin ve Oflaz Köleci, 2017, s. 1). Dil bilgisi terimi konu olduğu alana ve çalışmalara göre değişik biçimlerde ele alınıp değerlendirilebilir. Bir dil bilimcinin “dil bilgisi” terimini değerlendirme biçimi ile bir filozofun ya da bir dil öğretmenin değerlendirme biçimi arasında farklılıklar görülebilir.

Genel anlamıyla dil bilgisi, “bir dili konuşan kişilerin o dilin temel yapısına ilişkin sezgisel olarak bildiklerinin bütünüdür” (Cem Değer ve diğ., s. 1). “Bir dilin sestem söz dizimine kadar bütün birimlerini, bu birimlerin yapı ve anlam özelliklerini araştıran bilim dalı, dil bilgisidir” (Karaağaç, 2013b, s. 289). Tanımlardan da anlaşılacağı gibi dil bilgisi daha genel anlamda ya da bilimsel bir terim olarak daha dar anlamda kullanılabilir.

Dil öğretiminde dil bilgisinin yeri, dil bilgisi öğretiminin nasıl olması gerektiği konusu güncelliğini koruyan bir tartışma konusudur. Dil bilgisi öğretimine önem verilmesine rağmen yine de istenilen sonuca ulaşma konusunda eksiklikler yaşanmaktadır. Bu eksikliklerin giderilmesi için dil bilgisi öğretiminde kullanılacak kaynakların niteliği, dil bilgisi öğretimin dayandırılacağı öğrenme yaklaşımları, öğrenme sürecinde uygulanacak yöntem ve teknikler, dil bilgisi terimleri birliği vb. konular yeniden gözden geçirilmelidir.

Dil bilgisi kuralları dilin doğru kullanılmasına yardımcı olur ancak dil bilgisi kuralları ve terimleri arasında birlik olmaması kargaşa yaratır (Hengirmen, 1997, s. 15). “Bugün orta dereceli okullarda okutulan dil bilgisi kitaplarında farklı yorum ve değerlendirmelerin bulunuşu tamamen iyi bir gramer kitabımızın olmayışından kaynaklanıyor” (Türk Dil Kurumu, 2011, s. 17). İfadelerden de anlaşıldığı gibi kitaplardaki farklı değerlendirmeler, yorumlar, tanımlamalar dil bilgisi öğretiminin bütüncül bir şekilde gerçekleştirilmesini engellemekte, dil bilgisi öğretimini hem öğrenciler hem de öğretmenler için güç ve verimsiz bir hale getirmektedir. Türkçenin grameri ile ilgili çok sayıda eser yazılmıştır ancak bu kitaplarda birtakım eksiklikler bulunmaktadır. Bu eserler aşağıda verilmiştir:

(...)Büyük ölçüde tasvirî gramer esaslarına göre kaleme alınan bu eserler arasında Tahsin Banguoğlu'nun Ana Hatları ile Türk Grameri (İstanbul 1940), Ahmet Cevad Emre'nin Türk Dilbilgisi (İstanbul 1945), Muharrem Ergin'in Türk Dil Bilgisi (İstanbul 1962), Tahir Nejat Gencan'ın Dilbilgisi (İstanbul 1971), Kaya Bilgegil'in Türkçe Dilbilgisi (Ankara 1964), Tahsin Banguoğlu'nun Türkçe'nin Grameri (İstanbul 1974), Hikmet Dizdaroğlu'nun Tümce Bilgisi (Ankara 1976) adlı eseri zikredilebilir (TDK, 2011, s. 8-9).

“Türk dili hakkında yeteri kadar monografiler yapılmaması, gramer yazımında büyük ölçüde metinlere dayanılmaması ve şekil yanında fonksiyona da aynı ölçüde yer verilmemesi sebebiyle, bu değerli eserlerde eksiklikler dikkati çekmektedir” (Türk Dil Kurumu, 2011, s. 9). Gramer yazımında metinlere dayanılmaması, şekil ve fonksiyona aynı ölçüde önem verilmemesi dil ve dil bilgisi öğretiminde bütünlük ilkesinin göz ardı edildiğini göstermektedir. Türkçe dil bilgisi öğretiminde kitaplar temel ders araç gereçlerindedir. Bu nedenle dil bilgisi ile ilgili kitaplar güncel dil öğretim yaklaşımları, terim birliği ve dil bilgisi öğretiminde bütünlük ilkesi gibi öğeler göz önünde bulundurularak hazırlanmalıdır. Dil bilgisi ile ilgili kaynakların niteliğini belirleyecek etkenlerden biri de bu kaynakların kullanılacağı alanlardır. Kaynaklar hazırlanırken kaynakların kullanılacakları alanlar göz önünde bulundurulmalıdır.

2.1.3. Dil ve Dil Bilgisi Öğretimi Yaklaşımları

Yaklaşım kavramı, “dilini doğasına ilişkin dil kuramını ve dil öğrenme kuramını içerir. Dilin nasıl öğrenildiği sorusuna cevap arar” (Köksal ve Varışoğlu, 2014, s. 82). Yaklaşım terimi dilin nasıl öğrenildiği sorusuna cevap ararken de felsefe, psikoloji, biyoloji vb. disiplinlerden yararlanır. Teknolojik gelişmeler, güncel eğilimler, paradigmlar da yaklaşımları besleyen etkenlerdir. Bu nedenle “yaklaşım” kavramı yöntem ve teknik kavramlarından daha kapsamlı bir kavramdır. Tüm yaklaşımlar dil öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin belirlenmesinde, bu yöntem ve tekniklerin ders işleniş sürecinde nasıl uygulanacağı konusunda öğretmenleri yönlendirir. Yaklaşım, kapsamlı bir kavram olduğu için aynı yaklaşımın dil öğretiminin çeşitli alanlarında - dil öğretim alanlarındaki benzer noktaların dikkate alınması koşuluyla - kullanılması mümkündür. Bu araştırmanın konusu olan yapılandırmacı yaklaşıma dayanan tüm dil yaklaşımı da dil öğretiminin çeşitli alanlarında kullanılan bir yaklaşımdır.

Dil ve dil bilgisi öğretiminde kullanılan yaklaşımlar zaman zaman yetersiz kalınca doğal olarak yerini yeni yaklaşımlara bırakmıştır. Dil ve dil bilgisi öğretiminde günümüze dek kabul gören temel yaklaşımlar davranışçı yaklaşım, bilişsel yaklaşım ve yapılandırmacı yaklaşım olmak üzere üç ana başlık altında toplanmıştır.

2.1.3.1. Davranışçı yaklaşım. Davranışçı yaklaşım, bireylerin davranışları üzerine şekillenen bir yaklaşımdır. “İnsan beyninin son derece karmaşık bir işleyiş düzeni olması ve araştırmaların deneysel olarak yapılamaması, davranışın nöro-biyolojik temelleri üzerine bilgi gelişimini sınırlandırmıştır. Buna karşılık, davranış içinde olduğu çevre koşullarıyla açıklamaya çalışan psikologlar tarafından davranışsal yaklaşım geliştirilmiştir” (Külahoğlu, 2003, s. 6). “Bu yaklaşıma göre psikolojinin konusu organizmanın

gözlenebilir ya da ölçülebilir davranışları olmalıdır” (Güneş, 2015, s. 100). “Davranışçı psikologlar, davranışı açıklamak için doğrudan gözlenebilen şeyler üzerinde ilerleyen sınırlı bir bilimsel paradigmadan hareket ederek düşünme gibi tüm içsel ‘zihinsel’ kavramları kullanmaktan kaçınmışlardır” (Tusting ve Barton, 2011, s. 15). Bu nedenle davranışçı psikologlar, birey davranışlarını açıklamada zihinsel çaba ve zihinsel süreç gibi içe bakış yöntemi ile ilgili unsurları dikkate almamışlardır. Bunun yerine insan davranışlarını açıklarken yalnızca gözlem ve deneyi tercih etmişlerdir. İnsan davranışlarını açıklamada dışa bakış yöntemini benimseyen psikologların görüşlerine ve çalışmalarına dayanılarak ortaya çıkan bu yaklaşım dil ve dil bilgisi öğretiminde uzun süre geçerliliğini korumuştur.

Davranışçı yaklaşıma göre dil pekiştirmeye gelişir (Okur, 2013, s. 37). Çeşitli etkinlikler yoluyla yapılan tekrarlar ve dil öğrenmeye yönelik pekiştirmeler bireyin dil gelişim sürecine katkı sağlar, bu yüzden dil gelişiminde bireyin içinde bulunduğu sosyal çevre ve bireyin dil becerilerine yönelik gerçekleştirdiği etkinlikler dil öğrenme sürecinde önemli bir yer tutar. Davranışçı yaklaşıma dayanan dil öğretimi etkinliklerinde öğrenci etkin değildir. Öğrencinin edineceği bilgiler öğretmenin ve diğer kaynakların sunduğu bilgilerle sınırlıdır. Dil öğrenme sürecinde öğrenciden birtakım çıkarımlar yapmasını, kavram ve kuralları sezmesini beklemek yerine kendisine sunulan bilgileri davranışa dönüştürmesi beklenir.

2.1.3.2. Bilişsel yaklaşım. Biliş terimi, çevremizi öğrenmeyi ve anlamayı içeren zihinsel etkinlikler anlamındadır ve “düşünme” terimi ile eş anlamlıdır (Aydın, 1999, s. 27). Bilişsel yaklaşım, insan davranışlarını açıklamada bilişsel süreçlerin önemini vurgulamış ve bilişselciler, bireyin gösterdiği davranışların bilişsel süreçlerle yakından ilişkili olduğu için psikolojinin konusunun bilişsel süreçlerin incelenmesi olması gerektiğini belirtmişlerdir (Güneş, 2015, s. 66). Buradan bilişsel süreçlerin bireyin davranışlarını yönlendirdiği, etkilediği sonucu ortaya çıkmaktadır.

Bilişsel yaklaşım, “öğrenmeyi yalnızca gözlenebilen davranışların değişimi olarak gören modeli reddeder. Bunun yerine öğrenme, zihinsel yapı ve süreçlerdeki değişimler; dünyayı temsil eden zihinsel harita ve şemaların artan karmaşıklığı ve gelişimi biçiminde ele alınır” (Tusting ve Barton, 2011, s. 17-18). Davranışçılar zihinsel süreçlerin bilimsel olarak ele alınamayacağı düşüncesiyle zihinsel süreçlerle ilgilenmemişlerdir. Bilişselciler ise, zihinsel süreçlerin incelenebileceği düşüncesindedirler (Bacanlı, 1999, s. 132). Davranışçılar bireyin yalnızca gözlenebilen etkinliklerine odaklanırken bilişselciler bireyin zihinsel etkinliklerine de odaklanmışlardır.

Davranışsal yaklaşımda dil öğretimi dış etkenlere bağılıken bilişsel kuramda bir bakıma iç etkenlere bağılıdır (Okur, 2013, s. 39). Davranışçı yaklaşımda bireylerin taklit yoluyla öğrenmesi ve öğrendiklerini beceriye dönüştürmesi anlayışı ağır basmaktadır; öğretmen, bireyin içinde bulunduğu sosyal çevre gibi dış etkenler çok belirleyiciyken bilişsel yaklaşımda bireyin zihinsel etkinlikleri ön plandadır.

Davranışçı yaklaşıma göre insan beyni doğuştan boş bir levhaya benzetilmektedir, bilişsel yaklaşımda ise zihnimiz bilgisayara benzetilmekte ve öğrenme süreci bilgisayarın veri işleme süreciyle benzer düşünülmektedir (Güneş, 2013, s. 40). Davranışçı yaklaşımda bireylerin yaptığı taklitlerle ve tekrarlarla gerçekleşen dil öğrenme süreci bilişsel yaklaşımda yerini zihinsel süreçlere bırakır. Bu nedenle bilişsel yaklaşımda dil öğrenme süreci bireyin etkinliklerinin ve niteliklerinin etkili olduğu birtakım aşamalarla gerçekleşir.

Bilişsel yaklaşım öğrencinin dil becerilerini geliştirirken öncelikle anlama becerilerinin geliştirilmesi daha sonra anlatma becerilerine geçilmesi gerektiğini savunmuştur. Öğrenci önce okuduğunu ve dinlediğini anlamalıdır. Konuşma ve yazma becerileri bu aşama gerçekleştirildikten sonra geliştirilmelidir. Dil yetisi olmadan dili kullanma aşamasına geçilmez (Köksal ve Varışoğlu, 2014, s. 87). Bu nedenle bireyin bir dili öğrenebilmesi için öncelikle belli bir bilişsel düzeye ulaşip dil yetisini kazanması gerekir.

2.1.3.3. Yapılandırıcı yaklaşım. Bu yaklaşımda “Dil edinilmez, öğrenilir.” anlayışı hâkimdir (Güneş, 2013, s. 42). Bu nedenle bireyin dil öğrenme sürecinde yaşantıların ve sosyal çevrenin etkisi büyüktür. Bireyin yaşantısını ve deneyimlerini ön planda tutan yapılandırıcı yaklaşım dil öğretiminde benimsenen güncel yaklaşımlar arasındadır.

Yapılandırıcı yaklaşım; “dili, iletişimcilere benzer tarzda, sosyal bir olay olarak görmekte, öğrenci çevresiyle etkileştikçe, dil kullanımları gelişip zenginleşmektedir. Yani bulunduğu çevreden dil öğelerini alan kişi, aldıklarıyla üretim gerçekleştirmektedir” (Cemiloğlu, 2015, s. 198). Bu nedenle yapılandırıcı yaklaşımda dil öğrenme ve dil becerilerinin geliştirilmesi sürecinde öğrencilerden etkin olmaları, çevrelerindeki bireylerle etkileşim içinde olmaları, yaptıkları çıkarımlarla ve varsayımlarla karar vermeleri, eski bilgileriyle yeni bilgileri arasında bağ kurarak bunları bütünleştirmeleri beklenir. Öğretmenlerden beklenen tutum ise bu süreçte gerekli olan öğrenme ortamını hazırlamak ve öğrencilerin aktif biçimde öğrenme sürecine katılmalarını, öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmeyi sağlamaktır.

Yapılandırmacı yaklaşım, çağdaş öğretim programlarının hazırlanmasında önemli bir kılavuz olmuş ve kuramsal temel olarak programların özünü oluşturmaya başlamıştır (Yaylı, 2014, s. 23). Uzun süre Türkçe öğretimi programlarına hâkim olan davranışçı yaklaşım, yerini yapılandırmacı yaklaşıma bırakmıştır. Yapılandırıcı yaklaşım günümüzdeki öğretim programların dayandığı temel yaklaşımdır. Türkçe öğretimi için hazırlanan programlarda da davranışçı yaklaşımın bırakılıp yerine yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği görülmektedir. Davranışçı yaklaşım ile yapılandırmacı yaklaşım arasındaki temel farklar Yaylı (2014, s. 23) tarafından Tablo 2.1’de şöyle özetlenmektedir:

Tablo 2.1

Davranışçılık ve Yapılandırmacılık

Davranışçılık	Yapılandırmacılık
Öğretme	Öğrenme
Uyarıcıya verilen tepki	Bilgiyi yapılandırma
Bilgi bireyin dışında	Bilgiyi birey oluşturur
Bilgi hazır	Bilgi için araştırma ve soruşturma gerekir
Tekrar ve ezber	Deneyim ve öğrenme yaşantısı
Öğrenici edilgin	Öğrenici etkin
Öğrenici öğretmene bağımlı	Öğrenici bağımsız olma çabasında
Öğretmen bilgiye sahip olan ve ileten	Öğretmen kılavuz ve yol gösterici
Hedef davranışlar	Bireysel kazanımlar
Bağlam önemsiz	Bağlam önemli
Ne öğrenildiği önemli	Nasıl öğrenildiği önemli

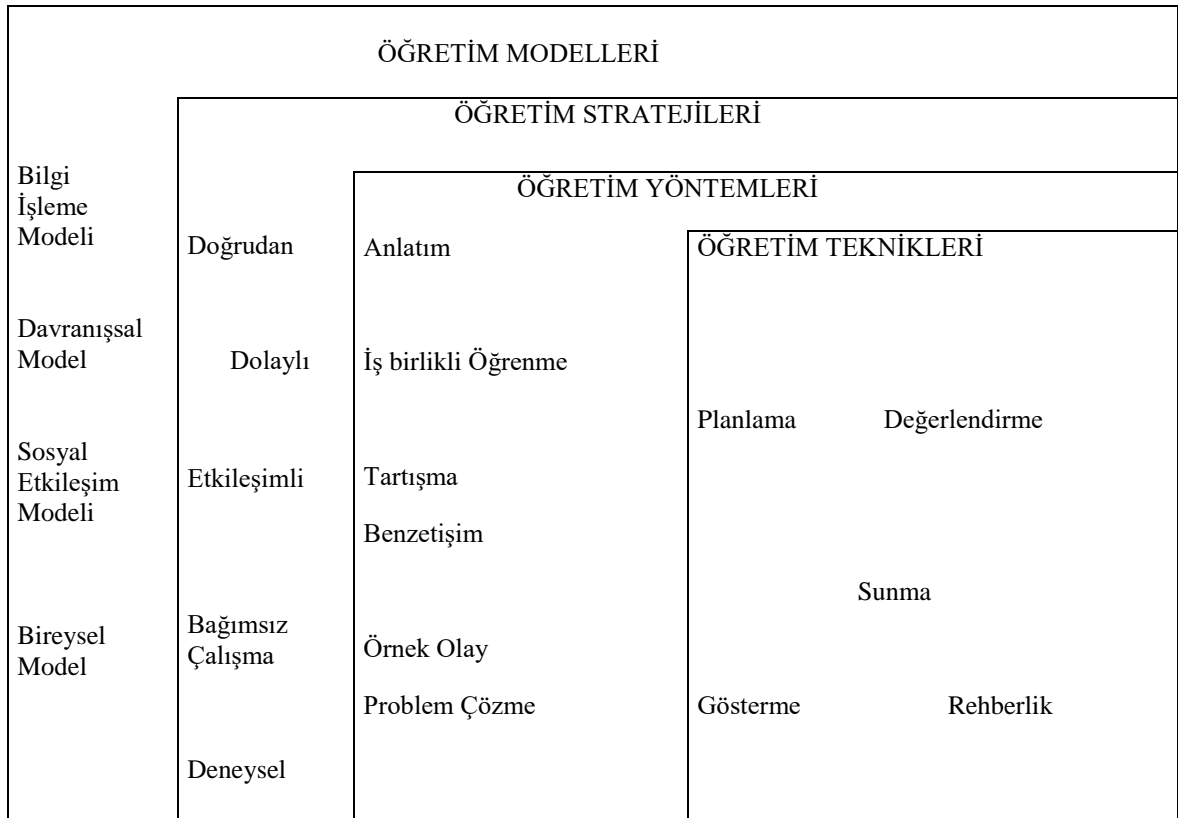
Tablo 2.1’de görüldüğü gibi davranışçı yaklaşımda “öğretme” anlayışı hâkimken yapılandırmacılıkta “öğrenme” anlayışı hâkimdir ve bireyler bilgiyi kendileri yapılandırır. Davranışçılıkta bilgi hazır kaynaklardan edinilirken yapılandırmacılıkta birey bilgiyi araştırarak, soruşturarak yani öğrenme sürecine etkin olarak katılarak kendisi edinir. Davranışçılıkta öğrenci öğretmene bağımlı olarak bilgiyi edinirken yapılandırmacılıkta bağımsız öğrenme söz konusudur. Davranışçılıkta öğretmen etkinken, yapılandırmacılıkta edilgindir. Davranışçı yaklaşımda bağlam önemsizken yapılandırmacı yaklaşımda bağlam önemli bir yere sahiptir çünkü öğrencilerin bilgileri bir bağlam içinde sürece bağlı olarak edinmeleri esastır.

Yukarıda sözü edilen ana yaklaşımların ilkelerine bağlı olarak benimsenen başka yaklaşımlar da vardır. Günümüzde kabul gören en temel dil öğrenme yaklaşımı ise yapılandırıcı yaklaşımdır. Bu araştırmanın konusu olan tüm dil yaklaşımı da yapılandırmacılığı temel alan bir yaklaşımdır.

2.1.4. Dil ve Dil Bilgisi Öğretiminde Kullanılan Model, Strateji, Yöntem ve Teknikler

Öğretim modeli, “eğitim programını şekillendirmede, öğretim materyallerini düzenlemede, sınıfta vd. durumlarda öğretimi yönlendirmede kullanılan kuramların uygulama biçimleridir” (Güneş, 2015, s. 250). Öğretim stratejisi “(...) dersin amaçlarına

ulaşılmasını sağlayan genel bir çerçevedir. Bir başka deyişle konunun seçimi, öğretimin psikolojik boyutunun dikkate alınması, yöntem seçimini içine alan ve öğretim sürecine yön verme çalışmalarına denir” (Taşpınar, 2005, s. 13). Yöntem, “seçilen yaklaşımı temel alan, kendi içinde tutarlılığı olan, dersin düzenlenişini belli bir düzene oturtan, kullanılacak öğretim tekniklerini belirleyen genel bir yoldur. Yöntem, hangi yaklaşımdan doğmuşsa, o yaklaşımın ilkelerini uygulamaya koyma yolu olarak da tanımlanabilir” (Köksal ve Varışoğlu, 2014, s. 82). “Bilginin kaynağından alıcıya giden süreçte takip edilen yolu eğitim yöntemi olarak kabul edersek tekniği, bu süreçte bilginin öğretilmesi davranışa dönüştürülmesi sürecinde öğretim yöntemini uygulamaya koyma biçimidir” (Çetin, 2015, s. 81). Bu nedenle temel bir yaklaşımdan yola çıkılarak dil öğretiminde yeri geldikçe farklı yöntemlere yer verilebilir. Yöntem ve teknik terimleri birçok kaynakta aynı kavramı ifade eden terimler şeklinde kullanılmaktadır oysa bu terimler tam olarak birbiri ile örtüşmez. Şekil 2.1’de öğretim modellerinin, stratejilerinin, yöntem ve tekniklerinin birbiri ile ilişkisi belirtilmektedir.



Şekil 2.1. Öğretim modelleri, stratejileri, yöntemleri ve teknikleri arasındaki ilişki (Taşpınar ve Atıcı, 2002’den akt. Taşpınar, 2005, s. 13)

2.1.4.1. Dil ve dil bilgisi öğretiminde kullanılan yöntemler. Dil bilimcilerin ve eğitimcilerin en etkili yönetime ulaşma çabası tarih boyunca sürmüştür. “Birçok dilbilimci ve dil eğitimcisi mükemmel bir yöntemin hiçbir zaman var olmadığı düşüncesindedir. Yöntemler tarihsel süreçte yeni yaklaşım ve kuramlar çerçevesinde gelişmiş, gelişmiş ve zayıflamışlardır” (Yaylı ve Yaylı, 2014, s. 25). Geçerliğini yitirenlerin yerini yenileri almıştır. Eğitim alanındaki gelişmeler ve araştırmalar devam ettikçe bu değişimin gerçekleşmesi kaçınılmazdır. Bu nedenle dil ve dil bilgisi öğretiminde kullanılabilecek en etkili yöntemleri belirlemek, bu yöntemleri doğru biçimde uygulayabilmek dil ve dil bilgisi öğretimiyle ilgili güncelliğini koruyan konular olmaya devam edecektir. Aşağıda dil ve dil bilgisi öğretiminde kullanılan belli başlı yöntemler sıralanmıştır.

2.1.4.1.1 Anlatma / *takrir*. Anlatma, ders konularının öğretmen tarafından açıklanması ve anlatılması temeline dayanan bir öğretim yöntemidir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1997, s. 18). Öğretmen günümüze dek eğitim öğretimde en yaygın kullanılan öğretim yöntemlerinden biri olan bu yöntemi uygularken öğrencilere aktaracağı bilgiler konusunda seçici davranmalıdır. Öğretim programıyla ve ders içeriğiyle ilgisi olmayan bilgiler üzerinde gereğinden fazla durmamalıdır ve konu bütünlüğünü koruyabilmelidir. Gereksiz bilgiler, öğrencilerin konunun ana noktalarını kavrayamamalarına ve derse yönelik dikkatlerinin dağılmasına neden olabilir.

Anlatma yöntemi; doğru kullanıldığında bireylerde olumlu değerler ve duygular geliştirmede etkili olur, dinleme becerisinin geliştirilmesine ve bireylerin ihtiyaç duydukları bilgilere ulaşmasına olanak sağlar (Kavcar ve diğ., 1997, s. 19). Günümüzde öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarının benimsenmesi sebebiyle hemen hemen tüm derslerde etkili biçimde kullanılabilecek olan anlatma yöntemine ilişkin olumsuz bir algı oluşsa da yöntemin doğru biçimde ve uygun zamanda kullanılması öğrencilere fayda sağlar. Öğretmenin öğrencilere kendilerini ifade etmelerini için yeteri kadar olanak sağlaması yönetime ilişkin olumsuz algıyı kıracaktır ve dersler öğrenciler için daha zevkli hale gelecektir.

Öğretmenin kişiliği, alan ve meslek bilgisi, ses tonu, konuşma becerisi, zaman yönetimi, beden dilini etkili kullanması anlatma yönteminin başarısını etkiler (Köksal ve Varışoğlu, 2014, s. 101). Öğretmen sahip olduğu bilgileri aktarırken neden-sonuç ilişkilerini öğrencilerin sezebileceği biçimde ifade etmeli, konu bütünlüğünü korumaya çalışmalı ve gereksiz tekrarlardan kaçınmalıdır. Ses tonunu konunun niteliğine ve bulunduğu ortama göre ayarlamalıdır. Öğretmenin jest ve mimikleri anlattıklarını tamamlayıcı, destekleyici nitelikte olmalıdır. Öğretmen gerektiğinde öğrencilerle göz

teması kurmalı ve yeri geldikçe gerekli dönütleri öğrencilere vermelidir. Zaman yönetimi ders işleniş sürecini etkileyen önemli bir unsurdur. Öğretmen kazanımların niteliklerine göre belirlenen zaman diliminde gerekli bilgileri öğrencilere aktarmalıdır.

2.1.4.1.2. Soru-cevap. Soru-cevap yöntemi, hazırlanmış bir dizi sorunun sınıfta öğrenciler tarafından yanıtlanması, açıklanmasına ve tartışılmasına dayanan bir öğretim yöntemidir (Kavcar ve diğ., 1997, s. 19). Hemen hemen tüm derslerde uygulanabilen yöntem uygulama bakımından çok eskilere dayanır. Soru-cevap yöntemi günümüzde eğitim öğretimde kullanılan en bilindik ve en yaygın olarak kullanılan yöntemlerdendir.

Soru-cevap yöntemi, Sokrates'ten günümüze kadar soru sorarak bireyleri düşündürmeye ve bu düşünceleri ifade etmeye dayanır (Aykaç, 2005, s. 74). “Eğitim ve eğitimi veren eğitimcinin görevi, insanın sahip olduğu bilgileri açığa çıkarmaktır. Zira insanın doğuştan sahip olduğu bilgiler fark edilmez. Eğitimci uyur ve pasif hâldeki bu bilgileri soru sormak yoluyla öğrencinin zihninde canlandırır, aktif hâle getirir” (Çetin, 2015, s. 84). Öğrenci kendisine yöneltilen sorularla bilgilerini yapılandırmaya başlar.

Öğretmen soru- cevap yöntemini kullanırken çok titiz davranmalıdır özellikle sorduğu soruların niteliğine dikkat etmelidir. Öğretmen, öğrencinin aşına olduğu bilindik sorular sormak yerine onların düşüncelerini harekete geçirecek, yorum yapabilme ve eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirebilecek, öğrencilerin dersin içeriği ile kendi yaşantılarını ilişkilendirebilecekleri sorular sormalıdır. Beklendik sorular sormak öğrencileri birtakım bilgileri ezberlemekten ve gereksiz tekrarlar yapmaktan öteye götüremez.

Soru-cevap yöntemi Türkçe derslerinde metne hazırlık ve metin çözümlemeye yönelik etkinlikler yapılırken sıkça başvurulan bir yöntemdir. Metinle ilgili soruların öğrencilerin bilgilerini yapılandırmasındaki etkisi büyüktür. Metin inceleme çalışmalarında kısa cevaplı, kapalı uçlu sorular yerine açık uçlu sorular sormak öğrencileri düşünmeye, yorum yapmaya sevk edeceği için daha çok fayda sağlayacaktır.

2.1.4.1.3. Gözlem ve inceleme. Gözlem ve inceleme arasında birtakım benzerlikler ve farklılıklar vardır. “Gözlem, bir konunun daha iyi anlaşılabilmesi için olay, şahıs, eser veya konuyu ilgili nesnelere daha iyi belirginleştirmektir. Gözlem; yapılan şahıs, olay, eser ve ilgili nesnelere özelliklerini ayrıntılarıyla tespit etme işidir” (Çetin, 2015, s. 86). İnceleme ise, ele alınan bir konu ya da olayın özelliklerini ve ayrıntılarını tam olarak anlamaya çalışmak için yapılan yöntemli çalışmadır. Gözlem ve inceleme, birbirini tamamlayan iki uğraş gibidir. İyi bir gözlem de, iyi bir inceleme de amaçlı ve planlı bir çalışmayı gerektirir (Kavcar ve diğ., 1997, s. 23). Gözlem ve inceleme yönteminden

verimli sonuçlar alınabilmesi için gözlem ve incelemenin planlı bir şekilde yapılması faydalı olur. Gözlem ve incelemenin amacı, gözlem sürecinde kullanılacak araç gereçler, gözlemin çerçevesi gözlem ve inceleme sürecine geçilmeden belirlenmelidir. Gözlem ve incelemeye konu olacak kişi, eser, olay, durum ve nesnelere hakkında ön araştırma yapılması gözlemin doğruluğunu ve nesneliğini artırır. Elde edilen verilerin değerlendirilmesi ve sunulması da önemli bir konudur. Veriler sistematik bir biçimde sunulmalıdır.

Gözlem ve inceleme, topluca yapılabileceği gibi kümeler oluşturularak ya da bireysel olarak da yapılabilir (Kavcar ve diğ., 1997, s. 23). Topluca ya da kümeler halinde gerçekleştirilen gözlemler bireylerin grupla çalışabilme ve iş birliği yapabilme becerilerini, bireysel yapılan gözlemler ise bireylerin bireysel çalışabilme becerilerini geliştirir. Bu yönüyle gözlem ve inceleme yöntemi bireylerin kişisel ve sosyal gelişimine önemli ölçüde katkı sağlar.

Gözlem ve inceleme yöntemi akla sıklıkla fen bilimlerini getirirse de bu yöntem dil ve dil bilgisi öğretiminde etkin biçimde kullanılabilir. Farklı yörelerdeki, farklı durumlardaki dil kullanımını ya da yazılı, görsel ve işitsel yapıtlardaki dilsel ögeler gözlem ve incelemenin konusu olabilir. Öğrenciler gözlem ve inceleme sonucunda dil ve dil bilgisine yönelik yeni bilgiler edinip birtakım çıkarımlarda bulunabilirler.

2.1.4.1.4. Oyunlaştırma (dramatizasyon). “Hareket, konuşma, taklit gibi öğelerden yararlanarak doğa ve toplum olaylarının hayali bir ortam içinde canlandırılmasına oyunlaştırma denir” (Kavcar ve diğ., s. 22). “Drama gerçek yaşamda hangi durum karşısında nasıl davranılacağı konusunda öğrenciyi hayata hazırlar. Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirdiği gibi etkili dinleme, analitik ve eleştirel düşünme, karar verme ve problem çözme becerilerini de geliştirir” (Köksal ve Varışoğlu, 2014, s. 107). Bu yöntem öğrencilerin gerçek yaşamla ilgili birtakım çıkarımlarda bulunmalarını sağlarken öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmelerine de katkı sağlar. Oyunlaştırma yöntemi kullanılırken öğrenciler kendilerini sözlü olarak ifade ettiklerinde öğrencilerin konuşma becerileri ve diğer bireylerle iletişim halinde olduklarında dinleme becerileri gelişir. Öğrencilerin dili doğal olarak kullanmalarına olanak sağlaması da dil becerilerin geliştirilmesi bakımından bu yöntemin artılarından biridir.

2.1.4.1.5. Gösteri. Gösteri (demonstrasyon) tekniği, “belli olgu ve olaylara ilişkin ilkeleri belirtmek, birtakım beceri ve uygulama yollarını öğretmek amacıyla bir şeyi başkalarının önünde yaparak açıklama işidir” (Kavcar ve diğ., 1997, s. 21). “Öğretmen belli bir işlemin nasıl yapılacağını anlatan bir gösteri yaparak, öğrencilerin çeşitli duyu

organlarını etkilemeye onların bir işlemle ilgili bilgi veya beceri kazanmalarını sağlamaya çalışır” (Aykaç, 2005, s. 112). Gösteri yöntemi ile birden fazla duyuya hitap edilebildiği için bu yöntemle gerçekleştirilen dil etkinlikleri öğrenciler için daha kalıcı öğrenmeler sağlayabilir.

2.1.4.2. MEB 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan yöntem ve teknikler. Uzmanların eğitim öğretime ilişkin kanıları değiştikçe, eğitimle ilgili çalışmalar ve eğitim öğretim sürecinde kullanılan araç gereçlerin niteliği arttıkça öğrenme ve öğretme sürecinde kullanılan yaklaşım, yöntem ve teknikler de sorgulanmaya başlanmıştır. Bunun sonucunda bazı yaklaşımlar, yöntem ve teknikler önemini yitirirken bazıları da rağbet görmeye başlamıştır. Yapılandırmacı yaklaşım da güncelliğini koruyan bir yaklaşımdır.

Ülkemizde “öğretmen merkezli” bir anlayışla işlenen dersler, yerini “öğrenci merkezli” bir anlayışa bırakmıştır (Şahin ve Kemiksiz, 2014, s. 133). Yöntem ve tekniklerin ilgili yaklaşımla bütünlük ve uygunluk sağlayacak nitelikte olması sebebiyle yöntem ve teknikler yeniden gözden geçirilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı yapılandırmacı yaklaşım göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır, bu programdaki yöntem ve teknikler; öğrencinin kendisini ifade edebileceği, yaparak, yaşayarak, sorgulayarak yani deneyimleriyle ve bireysel çıkarımlarıyla öğrenebilmesine olanak sağlar niteliktedir. 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yöntem ve teknikler, tüm derslere uyarlanabilecek geleneksel yöntem ve tekniklerin aksine Türkçe dersine yönelik ayrıntılı olarak hazırlanmış yöntem ve tekniklerdir. Bu yöntem ve tekniklerin amaçlarına ve uygulamalarına yönelik açıklamalar, ilgili oldukları öğrenme alanları başlıkları verilmiştir.

Dil öğretiminde genellikle dört temel beceri –okuma, yazma, konuşma, dinleme– göz önünde bulundurulur. “Dili somutlaştıran ve anlatıma yönelik olan konuşma ve yazma üretken beceriler, dinleme ve okuma ise algılayıcı dil becerileri olarak tanımlanmaktadır” (İnal, 2014, s. 363). 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı da dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma olmak üzere dört temel dil becerisini içermektedir. Bu beceriler doğrultusunda belirlenen yöntem ve teknikler öğrencilerin hem algılama hem de sözlü ve yazılı ürünler ortaya koyma becerilerini geliştirmeye yöneliktir. Konuşma ve yazma etkinliklerinde öğrencilerden yazma ve konuşma öğrenme alanlarına ilişkin sözlü ve yazılı ürünler ortaya koymaları beklenir. Dinleme/izleme ve okuma etkinliklerinde ise öğrencilerden izlediklerini değerlendirmeleri, dinlediklerini ve okuduklarını anlamaları, bunlar üzerine düşünmeleri, okudukları ya da dinledikleri ile ilgili çıkarımlarda bulunmaları beklenir.

2.1.4.2.1. Dinleme / izleme öğrenme alanı yöntem ve teknikleri. İletişimin, öğrenmenin temeli olan ve doğal biçimde edinilen dinleme becerisi, bir bireyin yaşantısındaki ilk anlama etkinliğidir (Sever, 2013, s. 24). Hayatımızda amaçlı ya da amaçsız olarak sıklıkla gerçekleştirdiğimiz bir etkinlik olan dinlemeyi daha verimli hale getirmek mümkündür. Doğal biçimde edinilen bu beceri ve alışkanlıkların bireye daha yararlı olabilmesi için dinleme becerisine yönelik etkinliklerin daha etkili yöntem ve tekniklerle sistematik bir biçimde gerçekleştirilmesi gerekir.

Dinleme becerisi, diğer becerilerle bir bütün olarak değerlendirilmelidir (Sever, 2013, s. 24). Bu becerinin kazandırılmasında kullanılacak yöntem ve teknikler de bu ilke doğrultusunda belirlenmelidir. MEB 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda dinleme/izleme öğrenme alanına kapsamlı biçimde yer verilmiş, dinleme/izleme yöntem ve teknikleri ayrıntılı biçimde açıklanmıştır. Programda “dinleme/izleme” öğrenme alanına ait yöntem ve teknikler şu başlıklar altında sıralanmaktadır;

- Katılımlı dinleme,
- Katılımsız dinleme/izleme,
- Not alarak dinleme/izleme,
- Kendini konuşanın yerine koyarak dinleme/izleme (empati kurma),
- Yaratıcı dinleme/izleme,
- Seçici dinleme/izleme,
- Eleştirel dinleme/izleme (MEB, 2006, s. 62-63).

2.1.4.2.2. Konuşma öğrenme alanı yöntem ve teknikleri. “Konuşma, düşünce ve duyguların sözlü olarak aktarılmasıdır. Geçerli sosyal ilişkilerin düzenlenmesinde son derece önemli rolü vardır” (Çifci, 2015, s. 133). Konuşma da dinleme gibi bireyin ilk edindiği becerilerdendir. Konuşma becerisinin bir bireyin günlük gereksinimlerini karşılamasında, iş hayatında başarılı olmasında ve olumlu sosyal ilişkiler geliştirmesinde etkisi büyüktür. Konuşma becerisi bireyin yaşantısını olumlu yönde etkilediği gibi dil öğrenme ve dil becerilerinin geliştirilmesi sürecinde de önemli bir yere sahiptir. Konuşma becerisi üretken bir beceri olduğu için bireyler bu süreçte dil ile ilgili kuralları uygulama olanağı bulurlar. Bu nedenle okuma ve yazma becerilerine önem verildiği kadar konuşma becerisine de gereken önem verilmelidir.

Konuşma eğitiminde kullanılacak yöntem ve teknikler konuşmanın amacına ve niteliğine göre farklılaşır. Etkili bir konuşma eğitiminde yöntem ve tekniklerin seçimine özen gösterilmesi gerekir. MEB 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda “konuşma” öğrenme alanına ait yöntem ve teknikler şu başlıklar altında sıralanmaktadır;

İkna etme,
 Eleştirel konuşma,
 Katılımlı konuşma,
 Tartışma,
 Kendisini karşısındakinin yerine koyarak konuşma (empati kurma),
 Güdümlü konuşma,
 Kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma,
 Serbest konuşma,
 Yaratıcı konuşma,
 Hafızada tutma tekniği (MEB, 2006, s. 64-65).

2.1.4.2.3. Okuma öğrenme alanı yöntem ve teknikleri. Okuma, tüm öğretim programlarında öncelikli öğrenme alanlarından. “Okuma eğitimi alan öğrenci, bütün okuma türlerinde (yaratıcı okuma, eleştirel okuma, hızlı okuma, not alarak okuma, görsel okuma vd.) becerisini geliştirmelidir” (Çıfci, 2015, s. 132). Bu becerileri edinebilen bir öğrenci okuma etkinliklerinden daha fazla yarar sağlar. Okuma metninin nitelikleri de öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Dilin doğru kullanıldığı metinler bireylerin bir dilin kurallarını doğru biçimde kavrayabileceği nitelikte olmalıdır. Bu nedenle okuma sürecine konu olan metinler özenle seçilmelidir ve okuma becerisi algıya dayalı bir beceri olduğu için öğrencilerin okuma etkinliklerine etkin olarak katılmaları sağlanmalıdır.

Okuma edimi, yaşamın her anına yayılmış bir edimdir. Kişiler okuma edimini zaman zaman içinde buldukları çevre, öznel koşullar, iş koşulları, ilgi ve beklentiler vb. gibi yönlendirici etkileri olan koşulların güdümünde gerçekleştirebilir (Ülper, 2010, s. 17). Yönlendirici etkisi olan bu koşullar okuma türlerini, okuma becerisinde kullanılacak yöntem ve teknikleri de etkiler. MEB 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda “okuma” öğrenme alanına ait yöntem ve teknikler şu başlıklar altında sıralanmaktadır;

Sessiz okuma,
 Sesli okuma,
 Göz atarak okuma,
 Özetleyerek okuma,
 Not alarak okuma,
 İşaretleyerek okuma yöntemi,
 Tahmin ederek okuma,
 Soru sorarak okuma,

Söz korusu,
Okuma tiyatrosu,
Ezberleme,
Metinlerle ilişkilendirme,
Tartışarak okuma,
Eleştirel okuma (MEB, 2006, s. 66-69).

2.1.4.2.4. Yazma öğrenme alanı yöntem ve teknikleri. Yazma sözcüğü, farklı alanlarda, farklı anlamlarda kullanılabilen bir sözcüktür. “Yazma kavramı bir işlem, süreç, beceri ve öğrenme alanı olmak üzere çeşitli anlamlarda kullanılmaktadır. Yazma; işlem olarak zihnimize yapılandırılmış bilgi, düşünce, duygu ve isteklerin belli kurallara uygun olarak yazıya aktarılması çalışmalarıdır” (Güneş, 2014, s.337). “Dinleme, konuşma ve okumadan sonra en az kullandığımız dil becerimiz yazmadır. Ancak, yazma da konuşma kadar kolay bir iletişim yolu olsaydı mutlaka daha az konuşuyor daha çok yazıyor olurduk” (Çifci, 2015, s.132). Yazma becerisi öğrencilerin zorlandıkları bir beceridir. Bu nedenle yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinliklere ağırlık verilmelidir ve bu etkinlikler daha planlı bir şekilde gerçekleştirilmelidir. Yazma becerisinin dil öğretimi bakımından en büyük katkısı öğrencinin etkin olmasına ve dili kullanmasına olanak sağlamasıdır. Yazma çalışmalarında öğrenciler dile ve dil bilgisine ilişkin kuralları doğal olarak kullanıp bu kuralları sezme ve pekiştirme olanağı bulurlar. MEB 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda “yazma” öğrenme alanına ait yöntem ve teknikler şu başlıklar altında sıralanmaktadır;

Not alma,
Özet çıkarma,
Boşluk doldurma,
Kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma,
Serbest yazma,
Kontrollü yazma,
Güdümlü yazma,
Yaratıcı yazma,
Metin tamamlama,
Tahminde bulunma,
Bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma,
Bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma,
Duyulardan hareketle yazma,

Grup olarak yazma,

Eleştirel yazma (MEB, 2006, s. 70-72).

2.1.4.3. Dil ve dil bilgisi öğretimi teknikleri. Teknik, bir öğretme yöntemini uygulamaya koyma biçimi ya da sınıf içinde yapılan işlemlerin bütünü olarak tanımlanabilir. Yöntem bir tasarım, teknik de bir uygulamaya olarak görülebilir (Demirel, 2016, s. 63). Yöntem ve teknik kavramları bu bakımdan farklılık gösterir. “Yöntem” terimi “teknik” terimine göre daha kapsamlı bir terimdir. Ders işleniş sürecinde bir yöntem birden fazla teknikle desteklenebilir, bir yöntemden yola çıkılarak çeşitli teknikler belirlenebilir.

2.1.4.3.1. Beyin fırtınası. Beyin fırtınası tekniği, “üst düzey tartışma tekniği olarak kullanılır” (Tok, 2013, s. 186). Eğitim öğretim sürecinin hemen hemen her aşamasında kullanılacak bir teknik olan beyin fırtınası tekniği öğrencilerin fikir üretmelerine ve ürettikleri fikirleri paylaşmalarına olanak sağladığı için öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmede etkili biçimde kullanılabilir.

2.1.4.3.2. Benzetim. Benzetim, öğrencilerin bir olayı gerçekmiş gibi ele alıp üzerinde eğitici çalışma yapmalarına olanak sağlayan bir tekniktir (Demirel, 2016, s. 77). Benzetim tekniği öğrencilerin dili kullanmalarına ve bu şekilde dil becerilerini geliştirmelerine olanak sağlayan bir tekniktir. Bu nedenle Türkçe derslerinde rahatlıkla kullanılabilir.

2.1.4.3.3. Altı şapka tekniği. Altı şapkalı düşünme tekniği son zamanlarda gündemde olan bir tekniktir. “Öğrenciler bu teknikle kendi deneyimlerinden edindikleri çıkarımlardan çözümler bulur, duygularını tanımlar, analiz eder ve başkalarının duygularını empati duyarak değerlendirir” (Tok, 2013, s. 189). Bu teknik hem eğitimde hem de başka alanlarda rahatlıkla kullanılabilir. Bireylerin kendilerini ifade etme, yaratıcı düşünme, bir olayı ya da durumu farklı bakış açılarıyla değerlendirebilme ve empati kurabilme yeteneklerini geliştirmelerine katkı sağlar.

2.1.4.3.4. Kavram haritaları. “Kavram haritaları tek bir kavramın aynı kategorideki diğer kavramlarla ilişkisini belirten somut grafiklerdir” (Demirel, 2016, s. 85). Kavram haritaları öğrencilerin bilgilerini bütünlük içinde görebilecekleri ve alt temalarla ilişkilendirebilecekleri düzeneklerdir. Kavram haritalarının somut olması öğrenciler için daha kalıcı öğrenmeler sağlayabilir. Dil ve dil bilgisi öğretiminde çeşitli biçimlerde tasarlanmış kavram haritalarından yararlanılabilir.

2.1.4.3.5. Balık kılıcı. Balık kılıcı tekniğinin uygulanmasında öğrencilerin bir problemin temel ve alt nedenleri üzerinde düşünmeleri esastır. Öğrenciler problemin temel

ve alt nedenlerini irdelerken sistemli düşünme becerilerini geliştirme, bilgilerini yapılandırma, analitik düşünme becerisi gibi beceriler kazanırlar. Öğrenciler bu teknikle, dile ve dil bilgisine ilişkin birtakım çıkarımlarda bulunarak kendi öğrenmelerini oluşturabilirler. Bu tekniğin birtakım yetersizlikleri de vardır. Tok'a (2013, s. 196) göre bu teknik, öğrencilerin düşüncelerini organize etmelerini sağlar ancak problem için çözümler sağlamaz.

2.1.4.3.6. Küme çalışması. Küme çalışması, “bir sınıfta öğrencilerin kümelere ayrılarak ve aralarında iş bölümü yaparak belirli bir ders konusu üzerinde çalışmalarınıdır” (Kavcar ve diğ., 1997, s. 20). Küme çalışması tekniği Türkçe öğretiminde sık sık başvurulan bir tekniktir. Bu teknik yazma ve konuşma becerilerinin kazandırılmasında rahatlıkla kullanılabilir. Teknik; öğrencilerin uyum içinde çalışabilme, sorumluluk alabilme becerilerini geliştirmelerine de olanak sağlar. İş birliğine dayanan bir teknik olduğu için öğrenciler küme çalışmalarında etkileşim hâlinde olmak zorundadırlar bu durum da öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine ya da dil üzerinde çeşitli çalışmalar yaparak öğrencilerin dil yetkinliklerini kazanmalarına katkı sağlayan bir durumdur.

2.1.5. Tüm Dil Yaklaşımı

Temel ilke olarak dilin ve dil öğrenme sürecinin bir bütün olarak ele alınması gerektiğini savunan yaklaşımın kaynak kişisi ve en önemli temsilcisi Ken Goodman olarak bilinir. Pimsarn (t.y.), köken olarak fonetiğe dayanan tüm dil yaklaşımı Noam Chomsky'nin dil edinimi hakkındaki fikirlerinden doğmuştur. 1967'de Ken Goodman Chomsky'nin fikirlerine benzer bir fikir ortaya atmıştır ve “Okuma: Psikolinguistik Tahmin Oyunu” adlı çokça atıf yapılmış bir makale yazmıştır. O günden beri tüm dil yaklaşımı özellikle okuma öğretiminde ve sonra da diğer dil becerilerinin öğretiminde yaygın olarak kullanılmıştır.

Dil, sadece tüm olduğunda dildir (Goodman, 2005, s. 27). “Tüm dil” terimi bir dil teorisi olarak değerlendirildiğinde bu teorinin en temel ilkesi dilin bir bütün olduğu ve bütün olarak ele alınması gerektiğidir. Goodman'a (1986) göre “tüm dil teriminin ifade etmek istediği en önemli anlam, söz dizimi, ses bilgisi, biçim bilgisi gibi dilin kurallarının olduğu kadar; konuşma, dinleme, okuma ve yazma gibi bütün dil biçimlerinin de birbirlerinin ayrılmaz parçaları olduğudur” (akt. Cavkaytar, 2013, s. 97). Dil; hem dil bilgisel yapılar bakımından hem de dil becerileri bakımından bir bütün olarak görülür. Bu dil bilgisel yapılar ve dil becerileri birbirini tamamlayıcı, destekleyici niteliktedir. Birindeki değişim diğerini de etkileyip değiştirebilir.

Tüm dil yaklaşımı, dil öğrenmeyi bütün olarak gören bir yaklaşımdır. Yaklaşımın göre öğrenme sürecinde yazma, konuşma, okuma ve dinleme becerileri bütünleşmiş olmalıdır. Tüm dil yaklaşımında öğrenme, öğrencinin gerçek deneyimlerine ve bilgi birikimine göre yapılandırılır (Patzelt, 1995). “Yaklaşım, bilginin en iyi, bütün, anlamlı ve kişiyle ilgili olarak sunulduğunda öğrenileceği ilkesine dayanmaktadır. Yaklaşımın göre dil, parça parça değil, doğrudan, dil açısından zengin çevreye girerek bir bütün içinde öğrenilir” (Cavkaytar, 2013, s. 99). Bu nedenle tüm dil yaklaşımında dilin gerçek olması ve sosyal kullanıma sahip olması dil becerilerin geliştirilmesi sürecinde önemli bir yere sahiptir çünkü bu yaklaşım dilin bağlam içinde daha kolay öğrenilebileceğini öngörür.

Tüm dil yaklaşımına göre dilin tüm alt sistemleri ayrı ayrı değil aynı zamanda öğrenilir. Bütünü kavramak, parçaların öğrenilmesini kolaylaştırır. Öğrenme her zaman ayrıştırılmış dil alıştırma etkinlikleriyle değil birey için gerçek ve anlamlı deneyimlerin içine gömülmüş şekilde olmalıdır (Cavkaytar, 2013, s. 99-100). Tüm dil yaklaşımında dil bir bütün olarak ele alınır. Turan ve Ege’ye (2003) göre tüm dil yaklaşımı; doğal dil öğrenimini temel alarak dilin tüm bileşenleriyle öğretimde, öğretim programı ile bütünlük oluşturacak biçimde ve çocuk için anlamlı etkinlikler çerçevesinde ele alınması gerektiğini savunur.

Tüm dil yaklaşımı; anadili eğitiminde, okuma yazma sürecinde, hedef dil öğretiminde, dil ve konuşma gereksinimi duyan bireylerin eğitiminde kullanılan bir yaklaşımdır. Tablo 2.2’de tüm dil yaklaşımının kullanıldığı alanlar ve yaklaşımın bu alanlardaki kullanımına ilişkin öne çıkan ilkeler yer almaktadır. Tüm dil yaklaşımının çeşitli alanlarda kullanılırken benimsenen temel ortak ilkesi dil öğrenme sürecinin bir bütün halinde gerçekleştiği ve dilin bütün olarak ele alınması gerektiğidir. Tablo 2.2’de yer alan ilkelerden bazıları bu araştırmanın konusu olan Türkçe öğretimi programlarına da yansımıştır.

Tablo. 2.2

Bütün Dil Yaklaşımının Kullanıldığı Alanlar ve Bu Alanlara İlişkin Öne Çıkan İlkeler

Dil Öğretimi Alanı	Bütün Dil Yaklaşımının Belirgin İlkeleri
Hedef Dil Öğretimi	Dil; sözcük, ses ve dil bilgisi yapıları gibi parçalara ayrılmamalıdır. Dil bilgisi, ayrı biçimde öğretilmek yerine dilin kullanımı sırasında verilir. Okuma ve yazmaya dayanan etkinlikler ön plandadır. Dil, her zaman bağlam içinde öğretilmelidir. Dil becerileri bütünleştirilmelidir.

(devamı arkada)

Tablo. 2.2 (devamı)

Bütün Dil Yaklaşımının Kullanıldığı Alanlar ve Bu Alanlara İlişkin Öne Çıkan İlkeler

Dil Öğretimi Alanı	Bütün Dil Yaklaşımının Belirgin İlkeleri
	Temel dil becerilerinin birleştirileceği ortamlar oluşturulmalıdır. Yukarıdan aşağıya modeli benimsenir. Biçimden önce bütüne odaklanılır. Yapılandırmacı yaklaşım benimsenmiştir. Öğrenmenin sosyal yönü önemlidir. Dil öğretimi etkinlikleri günlük yaşamla ilişkilendirilmelidir. Öğrenciler birbiriyle ve öğretmenle etkileşim içinde olmalıdır. Öğrencilere dili kullanmaları için olanak sağlanmalıdır. Dil öğrenme sürecinde gerçek materyaller daha etkilidir.
Okuma Yazma Süreci	Öğrenme süreci öğrencilerin deneyimleri üzerine şekillendirilir. Beceriler ayrı olarak kazandırılmaz. Okuma yazma süreci aşamalar halinde gerçekleştirilmez. Yazılı her türlü araç gereç materyal olarak değerlendirilir. Yapılandırmacı yaklaşım benimsenir. Değerlendirmede informal değerlendirme türleri tercih edilir.
Dil ve Konuşma Güçlüğü Yaşayan Çocukların Eğitimi	Dil sorunu yaşayan öğrenciler kaynaştırma ortamlarında eğitim alırlar. Dil sorunu olan çocuklara yönelik özel düzenlemeler yapılmaz. Öğrenciler anlamlı ve amaçlı etkinliklere katılırlar.

Not: Tablo Bekleyen, 2015'ten; Brockman,1994'ten; Cavkaytar, 2013'ten; Freeman, D. ve Freeman, Y. 1988'den; Goodman, 2005'ten; Larsen- Freeman ve Marti Anderson, 2014'ten; Patzelt, 1995'ten; Turan ve Ege, 2003'ten yararlanılarak hazırlanmıştır.

2.1.5.1. Tüm dil yaklaşımının ilişkili olduğu felsefi görüşler, yaklaşımlar ve öğrenme kuramları. “1980’lerde ilkokullarda okuma yazma öğretimini kolaylaştırmak amacıyla ortaya atıldıktan kısa bir süre sonra dil öğretimi alanıyla ilgilenen uzmanların dikkatini çeken bu hareketin yöntem, yaklaşım, felsefe ya da inanış gibi terimlerden hangisiyle anlatılması gerektiğine dair tartışmalar olmuştur” (Richards and Rodgers, 2014, s. 144’ten akt. Bekleyen, 2015, s. 17). Bu tartışmaların tüm dil yaklaşımın birçok öğrenme yaklaşımıyla ortak noktalara sahip olmasının yanı sıra felsefe, psikoloji gibi alanlarla da sıkı bir ilişki içinde olmasından kaynaklandığı kanısına varılabilir. Tüm dil yaklaşımı, holizm ve gestalt kuramı ile ortak nitelikler taşır; öğrenme yaklaşımlarından ve kuramlarından ise sosyal öğrenme kuramı, yapılandırmacı yaklaşım, dil deneyim yaklaşımı, iletişimsel yaklaşım gibi birçok yaklaşım ve kuramla ortak özelliklere sahiptir. Tüm dil yaklaşımını bu kuram ve yaklaşımlardan ayırabilecek en temel nokta ise tüm dil yaklaşımının dili, bütün sistemleri ve paydaşlarıyla ele alıp bir bütün olarak görmesidir.

2.1.5.1.1. Tüm dil yaklaşımı ve bütüncülük (holizm). Holizm sözcüğü köken olarak Yunancada “tam, bütün” anlamına gelen “holos” sözcüğüne dayanmaktadır. “Bütüncülük (holizm) bilimsel sözcelerin, deneyime tek tek değil, ait oldukları teorinin

bütünü üzerinden bağlandığını savunan doktrindir” (Delacampagne, 2010, s. 337). “Bütüncülük anlamına gelen holizm, parçadan ziyade bütüne vurgu yapan bir öğretilerdir” (Flew, 2005, s. 262). Holizm ya da bütüncül yaklaşım, “sistemin kendisini oluşturan parçaların toplamından daha fazlasını ifade ettiğini savunan yaklaşımdır” (Güneş, 2015, s. 192). “ ‘Bir bütün onu oluşturan parçaların toplamından daha büyüktür.’ Aristo’nun bu özdeyişi, bilimde bütüncül (holistic) yaklaşımı temellendirerek, başta psikoloji, antropoloji, ekoloji, ekonomi, felsefe, sosyoloji olmak üzere din, dinsel antropoloji ve nöroloji disiplinlerinde kullanılan bir metodoloji olarak kabul görmüştür” (Genç, 2010). Holistik yaklaşım, yukarıda belirtilen bilimlerin dışında başka alanlarda da karşımıza çıkmaktadır. Bu yaklaşımın etkisiyle son yıllarda bütüncül tıp, bütüncül psikoloji, bütüncül yönetim, bütüncül eğitim, bütüncül öğrenme gibi kavramlar da hayatımıza girmiştir.

Birçok filozof dil ile ilgilenmiştir. “Dil ile düşünce arasındaki ilişki, Antikçağ’dan itibaren filozoflar tarafından üzerinde durulmuş bir konudur. Konuşmanın, başta düşünceler olmak üzere; arzuların, öfkenin, sevincin, hüznün, kısacası ruhtaki her tür teessürün/etkilenimin dışavurumu olduğu, birçok filozofun işlediği bir fikirdir” (Altınörs,2016, s. 33). Felsefi bir yaklaşım olan holizm, dil ile düşünce arasındaki ilişki nedeniyle dil ile ilgili çalışmalara da konu olmuştur.

Semboller dizisi olan dil, zihinsel etkinliklerin ürünü olan düşünceyi yapılandırır (Aydın, 1999, s. 107). Bireyler dil aracılığıyla düşündükleri ve düşüncelerini yine dil aracılığıyla ifade ettikleri için dil, bireyin düşünce üretmede ve düşüncelerini ifade etmede kullandığı en temel araçtır bu nedenle dil ile felsefe arasında daima sıkı bir bağ kurulmuştur ve felsefe ve dil her zaman iç içe olmuştur.

“Düşünce ile dil birlikte var olduğu için, felsefe insanın düşünce sürecini, başka bir ifadeyle kendini çevreleyen dünyayı tanıma sürecini ve bunun dile nasıl yansıdığı konusunu çözmede dile büyük katkı sağlar” (Karaağaç, 2013b, s. 293-294). Birçok dil bilimci; dilin kökenini, nasıl oluştuğunu, bir dili oluşturan unsurların nasıl bir araya geldiğini açıklamaya çalışırken felsefi yaklaşımlardan yararlanmıştır. Bu yaklaşımlardan bir tanesi de bütüncül (holistik) yaklaşımdır. Temeli Aristo’ya dayanan bütüncül (holistik) yaklaşımın dil öğretimindeki ve dil edinimindeki yansımaları çeşitli kaynaklarda Türkçeye “tüm dil, bütünsel dil, bütün dil, bütüncül dil” olarak çevrilen “whole language” terimidir. Tüm dil yaklaşımındaki dilde bütünlük anlayışı ile bütüncül yaklaşımdaki bütünlük anlayışı özdeştir.

2.1.5.1.2. Tüm dil yaklaşımı ve gestalt kuramı. Gestalt, “algı alanında teknik bir terim olarak kullanıldığında algılanan obje ya da şeklin bir anlam oluşturacak biçimde

bütünleşmesi” dir. Gestalt psikologları davranışın tek tek ögelerin birleşmesinden oluşmadığını, bu nedenle bir bütün olarak ele alınması gerektiğini belirtmektedirler” (Güneş, 2015, s. 176). Gestalt psikologlarına göre insan davranışlarının değerlendirilmesindeki temel ilke davranışın tüm iç ve dış etkenlerle beraber değerlendirilerek anlamlandırılmaya çalışılmasıdır. Ancak bu şekilde davranışlar doğru biçimde değerlendirilip anlamlandırılabilir. Başlangıçta psikoloji çalışmalarına konu olan gestalt kuramı zamanla eğitimle ilgili çalışmalarda da dikkat çeken bir kuram hâline gelmiştir.

Gestalt psikologlarına göre insanlar dünyayı bir bütün olarak algılar; parça, bütün içinde anlamlıdır (Aydın, 1999, s. 147). Gestalt kuramında en önemli kavram “algıda bütünlük” kavramıdır. Bir parçayı o bütünü oluşturan diğer parçalardan ayırdığımızda parça, bütün içinde kazandığı anlamı koruyamaz. Bütün dil yaklaşımı da gestalt kuramında olduğu gibi dili ses, ek, sözcük, sözcük öbeği gibi parçalara ayırmak yerine bir bütün olarak ele almayı öngörür. Parçaların tek başlarına taşıdıkları anlamlar, üstlendikleri görevler bütün içinde diğer parçalarla bir araya geldiklerinde farklılaşabilir. Bu nedenle anlamlı ve doğru bir dil kullanımı için parçaların oluşturduğu bütünü göz önünde bulundurmamak gerekir. Gestalt kuramcılarının benimsediği “Bütün kendisini oluşturan parçalar ve ögeler toplamından daha başka ve farklı bir şeydir.” ilkesi Goodman’ın öncülüğünü yaptığı tüm dil yaklaşımının da dayandığı temel ilkedir. Tüm dil yaklaşımında dilin parçalardan oluştuğu kabul edilir fakat bu parçaların gerçek değerlerine ve anlamlarına bütün içinde kavuşabilecekleri öngörülür.

Algılamada; şekil-zemin ilişkisi, yakınlık, süreklilik, tamamlama, benzerlik, basitlik ilkeleri söz konusudur. Öğretmen dönemin başında dersin çerçevesini bir bütün olarak sunmalı, sonra ayrıntılara inmeli. Ünitenin kendi içindeki ögelerle ve diğer ünitelerle ilişkisi bir bütünlük taşımalıdır (Bilge, 2003, s. 237). “Algıda bütünlük” ilkesi üzerine şekillenen -öğrenme-öğretme sürecinde bütüncül bir yaklaşım benimsenmesi bakımından- gestalt kuramı ile tüm dil yaklaşımı benzerlikler gösterir. Tüm dil yaklaşımında da dilin kendisi ve dil öğrenme süreci bir bütün olarak ele alınır, önce bütünün kavranması esastır.

2.1.5.1.3. Tüm dil yaklaşımı ve yapılandırmacı yaklaşım. 20. yüzyıl eğitim öğretimle ilgili çalışmaların arttığı, geleneksel yaklaşımların sorgulandığı bir yüzyıl olmuştur. “Dünyamızda 20. yüzyılın sonlarına doğru eğitim alanında sorunların hızla artması, eğitimcileri yeni arayışlara yöneltmiştir. Bu sırada beyinle ilgili araştırma sonuçlarının eğitime aktarılması üzerine yapılandırmacı yaklaşım gündeme gelmiştir”

(Güneş, 2013, s. 41). 20. yüzyıl eğitim öğretimle ilgili çalışmaların arttığı, geleneksel yaklaşımların sorgulandığı bir yüzyıl olmuştur. Yapılandırmacı yaklaşımda bireyin kendi yaşantısından ve gözlemlerinden anlam çıkarması, öğrenme sürecine etkin olarak katılması, sahip olduğu bilgileri ilişkilendirmesi beklenir. Öğrenme, bir süreç olarak ele alınır

Yapılandırmacı yaklaşıma göre “birey çevresi ile etkileşimi sırasında geçirdiği yaşantılardan anlam çıkarmaya çalışır. Geleneksel eğitim yaklaşımında olduğu gibi bir tek kaynağa, ders kitabına bağlı kalarak, herkesin aynı bilgileri aynı şekilde tam olarak öğrenmesi mümkün değildir. Öyleyse öğretmen, öğrencinin sadece ne öğrendiğiyle değil nasıl öğrendiğiyle de ilgilenmelidir” (Güneş, 2015, s. 360). Davranışçı yaklaşımda bireyin öğrendiği bilginin niteliği önemliyen yapılandırmacı yaklaşım öğrenmeyi bir sürece bağlı olarak değerlendirdiği için bireyin nasıl öğrendiği de önemli bir yere sahiptir. Buna benzer bir kanı tüm dil yaklaşımında da hâkimdir.

Tüm Dil Yaklaşımı, yapılandırmacılığı destekleyen bir dil öğretim yaklaşımıdır. Buna göre, sözlü ve yazılı dil, sosyal ortamlarda birey tarafından yapılandırılır ve bütünden parçaya doğru geliştirilir. Dil öğrenme, birey için anlamlı (gerçek) metinlerle ve işlevsel olduğunda daha kolaydır. Tüm dil yaklaşımına göre öğrenme, bireyin ön bilgileri ve deneyimleriyle, gelişimsel düzeyleri göz önünde bulundurularak yapılandırıldığında birey için kalıcı ve eğlencelidir (Harris, Graham, Mason, 2003), (akt. Cavkaytar, 2013).

Tüm dil yaklaşımı ile yapılandırmacı yaklaşım birçok ortak ilkeye sahiptir. Tüm dil yaklaşımında öğrenciden öğrenme sürecine aktif olarak katılması ve bilgiyi kendi yaşantısı üzerine oluşturması beklenir. Geleneksel yaklaşımlarda “öğretme” anlayışı hâkimken tüm dil yaklaşımında “öğrenme” anlayışı hâkimdir. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenmenin öğrenci için anlamlı ve amaçlı olması, öğrencinin aktif biçimde öğrenme sürecine katılması, öğrenci merkezli bir anlayış benimsenmesi, öğrenmenin bireyin yaşantıları üzerine inşa edilmesi, öğrenmede bütünden parçaya doğru bir yol izlenmesi söz konusudur. Tüm dil yaklaşımında da bu ilkelerin benimsendiği görülür. Geleneksel yaklaşımlarda öğrenme çoğunlukla öğretmenin öğrettikleriyle sınırlıyken tüm dil yaklaşımında ve yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme, öğrencinin kendi yaşantısı ve gözlemleriyle ilişkili olduğu için bilgiye ulaşmada ve bilgiyi şekillendirmede öğrencinin rolü büyüktür.

2.1.5.1.4. Tüm dil yaklaşımı ve sosyal öğrenme kuramı. Dil, sosyal faydaya sahip olduğunda kolay öğrenilir (Goodman, 2005, s. 4-5). Bu nedenle tüm dil yaklaşımında dilin sosyal kullanıma ve faydaya sahip olma özelliği dil edinimi sürecinde önemli bir yer tutar. Tüm dil yaklaşımının benimsendiği sınıflarda öğrencilerden bireysel etkinlikler yapmalarından ziyade öğretmenleriyle ve sınıf arkadaşlarıyla sürekli iletişim içinde olmaları ve dili etkin biçimde kullanmaları beklenir.

“Bu yaklaşımı destekleyenler Vygotsky’nin yapılandırmacı anlayışını ve öğrenmenin sosyal yönünü benimsedikleri için, öğrencilerin öğretmenle ve birbirleriyle işbirliği yapmalarının önemini savunurlar” (Bekleyen, 2015, s. 17). Tüm dil yaklaşımı öğrenci merkezli bir yaklaşım olduğu için öğrencilerin dili, hem okul hem de okul dışında gerçek bağlamlarda kullanmaları dil edinim sürecini destekler. Okul çağındaki çocuklar için gerçek bağlamlarda öğrenmenin gerçekleşebilmesinde ailenin, öğretmenlerin ve akranların etkisi büyüktür.

(...)Okul küçük bir toplumdur. Böylece okullar öğrenciler için anlam ifade eden faaliyetler içinde birlikte çalışarak problem çözmenin öğretildiği bir yer olmalıdır. Çoğu zaman yetişkinler birbirlerinden öğrenirken okulda, öğrencilerin birbirlerinden öğrenmeleri engellenmemelidir. En iyi öğrenme ortamı öğrencilerin öğretmenleriyle ve birbirleriyle ilişki içinde bulunduğu amaca uygun faaliyetlerin yapıldığı yerdir (Dewey, 1966), (akt. Korkmaz, 2003, s.199).

Sosyal öğrenme kuramı, öğrenmenin bireylerin etrafındaki bireyleri taklit etmesi ve onları kendilerine model alması şeklinde gerçekleştiğini savunan bir kuramdır. Bu nedenle tüm dil yaklaşımı ile sosyal öğrenme kuramı arasında sıkı bir bağ vardır. Tüm dil yaklaşımında da tıpkı sosyal öğrenme kuramında olduğu gibi öğrencilerin etrafındaki bireylerle - aile bireyleri, öğretmenler, yetişkinler, akranlar – iş birliği yaptıklarında ve iletişim hâlinde olduklarında yani dili kullanım sürecinde dili daha iyi öğrenebilecekleri kanısının hâkim olduğu söylenebilir.

2.1.5.1.5. Tüm dil yaklaşımı ve dil yaşantı yaklaşımı (dil deneyim yaklaşımı). Bu yaklaşım, temel dil becerilerini birbiri ile ilişkilendiren ve çocukların deneyimlerini temel okuma aracı olarak gören bir yaklaşımdır (Girgin, 2005). Dil yaşantı yaklaşımı ya da dil deneyim yaklaşımı olarak bilinen yaklaşım, öğrenmeyi öğrencinin yaşantısı üzerine oluşturan bir yaklaşımdır. Yaklaşım öğrenmeyi bireyin gerçek yaşantıları, deneyimleri, duygu ve düşünceleri üzerine kurguladığı için öğrenme süreci öğrenci için daha anlamlı ve amaçlı bir nitelik kazanır. Yaklaşımın bütün dil yaklaşımı ile en önemli ortak noktaları dilin bütün olarak ele alınması, dil becerilerinin birbiri ile ilişkilendirilmesi ve bütünleştirilmesi, öğrenmenin öğrencilerin yaşantılarına dayanması ve öğrenme sürecinde dilin anlam boyutunun ön planda tutulmasıdır. Yaklaşımın dil becerilerinin öğretimi sürecinde uygulanma biçimi şöyledir:

Öğrenciler hedef dilde bir hikâyeyi yazan öğretmene hayat yaşantıları hakkında bir hikâyeyi sırayla dikte ederler. Sonra her öğrenci öğretmeni yardımıyla hikâyesini okuma uygulaması yapar. Dil Yaşantı Yaklaşımı, Bütünsel Dil Yaklaşımı’nın ilkelerine başvurur. Metin öğrenciler için anlamlı olan içerikle ilgilidir, ve iş birliğiyle üretilir, bütündür ve öğrencilerin hikâyesi olduğu için metin ve anlam arasındaki bağın anlaşılması kolaydır (Larsen Freeman ve Anderson, 2014, s. 188).

2.1.5.1.6. Tüm dil yaklaşımı ve iletişimsel yaklaşım. İletişimsel yaklaşımda “öğrenci öğrenme sürecine katkıda bulunur ve bağımsız bir yolla öğrenir. Öğretmen ise iletişimsel

ortamın sağlayıcısı ve onun etkin bir parçasıdır. Bunun dışında öğretmen bir gereksinim çözümleyicisi, bir danışman ve bir grup işlem düzenleyicisidir” (Yaylı ve Yaylı, 2014, s. 18). İletişimsel yaklaşımda bu öğrenci ve öğretmen tutumlarına benzer tutumlar tüm dil yaklaşımındaki öğretmen ve öğrenci tutumları ile benzerlik göstermektedir. Tüm dil yaklaşımında da öğrenci öğrenme sürecinde oldukça etkindir ve bireysel öğrenmede ya da grupla öğrenmede daima öğrenme sürecine katkı sağlar. Öğretmen ise öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde, öğrenme sürecinde yaşanacak sıkıntıları gidermede, olumlu bir öğrenme ortamı oluşturulmasında etkin rol oynar. Öğrencileri dili kullanmaları için teşvik eder, onları dili kullanmaları konusunda cesaretlendirir. Bu benzerlikler tüm dil yaklaşımı ile iletişimsel yaklaşım arasında öğretmen ve öğrenci tutumları arasında belirgin benzerlikler arasında sayılabilir.

Tüm dil yaklaşımı ile iletişimsel yaklaşım arasındaki bir diğer benzerlik iletişimsel yaklaşımda da tüm dil yaklaşımında olduğu gibi gerçek materyallerin yani nesneye dayalı gereçlerin dil öğretim sürecinde kullanılmasıdır. Nesneye dayalı materyaller öğrenme sürecini tüm dil yaklaşımı doğrultusunda gerçekleştiren öğretmenler tarafından gerek ilk okuma yazma sürecinde gerekse hedef dil öğretimi sürecinde kullanılan araç gereçlerdir. Bu araçlar öğrenmeyi öğrenci için daha gerekli ve anlamlı hâle getirir. Yaylı ve Yaylı (2014, s. 18), nesneye dayalı materyaller; gazete ve dergiler, işaretler, ürün paketleri, haritalar, resimler, ilanlar gibi gerçek yaşamdan alınan nesnelere olabilir.

2.1.5.2. Tüm dil yaklaşımının dil öğretiminde kullanıldığı alanlar. Tüm dil yaklaşımı başlangıçta ilk okuma yazma sürecinde kullanılmasına rağmen kısa sürede öğretmenler tarafından benimsenip dil öğretiminin diğer alanlarında da etkin biçimde kullanılmaya başlanmıştır. Yaklaşımın felsefe, psikoloji ve sosyoloji gibi insanı merkeze alan bilimlerle ilişkili olması tüm dil yaklaşımının farklı alanlarda kullanılmasında etkili olmuş olabileceği düşüncesini akla getirmektedir. Yaklaşım; ilk okuma sürecinde, hedef dil öğretiminde, dil ve konuşma güçlüğü çeken çocukların eğitiminde kullanılmıştır. Dil edinimi sürecini açıklamada da kabul gören bir yaklaşımdır. Tüm dil yaklaşımının dil öğretiminde kullanıldığı alanlar ve bu alanlarla ilgili açıklamalar aşağıda sıralanmıştır.

2.1.5.2.1. Tüm dil yaklaşımı ve anadili edinimi. Çocuklar, evlerde sözlü dili basit, küçük küçük parçalara bölmeden öğrenir. Dili anlamlı ve amaçsal bir şekilde kullanan insanlarla çevrelendikleri sürece diğerlerini anlamak ve kendi kendilerini ifade etmek için dile ihtiyaç duyduklarında, dil öğrenmede şaşırtıcı bir şekilde iyidirler (Goodman, 2005, s. 3-4). Yaklaşımın göre dil edinim sürecinin bu kadar verimli ve kısa olmasının gerekçesi dilin parçalara ayrılmadan bütün olarak öğrenilmesi, birey için bireysel ve toplumsal

kullanımının olmasıdır. Dil edinimi süreci sadece bireyin etkin olduğu bir süreç değildir. Öğretim programları, öğrenme ortamları, öğretmen tutumları, ders araç-gereçleri, aile, sosyo kültürel çevre vb. etkenler dil edinimi sürecini etkiler.

Okul geleneklerinin çoğunun gerçekte dil gelişimini engellediği görülmektedir. Dil gelişimini kolaylaştırmadaki isteğimiz içinde onu zorlaştırdık. Nasıl mı? Öncelikle bütün (doğal) dili küçük parçalara ayırarak fakat küçük soyut parçalara. Küçük çocukların küçük şeyleri daha iyi öğrenebileceklerini düşünmek mantıklı görünüyordu. Dili ayırdık ve onu kelimelere, hecelere ve ayrılmış seslere dönüştürdük. Ne yazık ki buna ek olarak anlamlı iletişim olan dilin doğal amacını arka plana attık ve dili, yardım etmeye çalıştığımız çocukların deneyimleri ve ihtiyaçlarıyla alakasız bir dizi teoriye dönüştürdük (Goodman, 2005, s. 3). Yaklaşımına göre çocukların bütünü kavramalarının zor olduğu düşüncesi, dilin bir bütün olarak değerlendirilmemesi ve bireyin yaşantısıyla ilgisi olmayan teorik bilgiler yığına dönüştürülmesi dil öğrenimini sürecini olumsuz etkiler.

Çocuklar dili iletişim kurmak, kendi ihtiyaçlarını gidermek, kendilerini ifade etmek, deneyimlerini paylaşmak gibi kendilerine ait amaçlar için kullanmaya çalıştıklarında dil edinimi kolaylaşır ve çocuklar dili kısa sürede öğrenirler. Bu nedenle dili bir bütün olarak değerlendirmek ve kurallar yığına dönüştürmemek, parçacı bir anlayıştan kaçınmak gerekir. Tüm dil yaklaşımının dil öğrenmede dayandığı temel dayanak budur. Dil, doğal ortamlarda ve durumlarda daha kolay öğrenilirken zaman zaman dil öğrenme süreci güçleşebilir. Goodman (2005, s. 4-5) dil öğrenmeyi kolaylaştıran ve zorlaştıran durumları karşılaştırmalı olarak şöyle sıralamaktadır:

Tablo 2.3

Dil Öğrenmeyi Kolaylaştıran ve Zorlaştıran Durumlar

Dil öğrenme kolay olduğunda	Dil öğrenme zor olduğunda
Dil, gerçek ve doğaldır.	Yapaydır.
Dil, bütündür.	Parçalara ayrılmıştır.
Dil, mantıklıdır.	Anlamsızdır.
Dil, ilgi çekicidir.	Sıkıcıdır ve ilgi çekici değildir.
Dil, konu ile bağlantılıdır.	Öğrenci ile bağlantısızdır.
Dil, öğrenciye aittir.	Başka birine aittir.
Dil, gerçeğe dayalıdır.	Bağlam dışıdır.
Dil, sosyal faydaya sahiptir.	Sosyal değere sahip değildir.
Dil, öğrenci için belirli bir amaca sahiptir.	Belirli bir amaca sahip değildir.
Öğrenci dili kullanmayı kendisi tercih eder.	Öğrenci başka biri tarafından dili kullanmaya zorlanır.
Dil, öğrenci için erişilebilirdir.	Dil, öğrenci için erişilemezdir.
Öğrenci dili kullanma gücüne sahiptir.	Öğrenci etkisizdir.

Not: Tablo örneği Goodman , 2005'ten yararlanılarak hazırlanmıştır.

Tablo 2.3'e göre birey dili sosyal yaşamında gerçek olaylara dayalı olarak kendi amaçlarını, beklentilerini, isteklerini, deneyimlerini ifade etmek için özgür biçimde

kullandığında dil öğrenme kolaylaşır. Dil, bireye anlamlı ve ilgi çekici geldiğinde birey dili daha kolay öğrenir. Dil öğrenmeyi kolaylaştıran etkenlerden biri de dilin birey için ulaşılabilir olmasıdır. Birey görsel, yazılı, işitsel iletişim araçları yoluyla dili kullandığında ve günlük yaşamında diğer bireylerle etkileşim içinde olduğunda dil öğrenme daha kolay olur. Dil sosyal yaşamda kullanılmadığında ve sosyal değer taşımadığında, gerçek yaşamdaki olayları, durumları yansıtmadığında yani bağlam dışı olduğunda güç öğrenilir. Dilin bütün olarak ele alınmayarak bir dili oluşturan ses, sözcük, sözcük grupları, cümle gibi öğelerin ayrı ayrı değerlendirilmesi bireyin dil öğrenme sürecini olumsuz etkiler. Bireyin dili kendi iradesiyle kullanamaması ve dilin bireyin amaçlarını gerçekleştirmesinde bir etkisinin olmaması dili sıkıcı ve sıradan bir hale getirdiğinden dil öğrenme zorlaşır.

Dil bilgisi, söz dizimini ve ekleri (kişiyi, sayıyı ve zamanı niteleyen ekler) tanımlar. Bu, bir çocuğun okuldan önce öğrendiği çok önemli bir şeydir fakat kurallar dilde gözle görülür olmadığı için taklit yoluyla öğrenilemez. Bunun yerine çocuklar onları tecrübeleriyle öğrenir. Konuşmayı ve konuşulanları anlamayı öğrenirken çocuklar bu çıkarımlarını yapmak için olağanüstü yeteneklerini ortaya koyarlar (Goodman, 2005, s. 11). Açıklamalardan da anlaşılacağı gibi bireylerin dil bilgisi kurallarını kavraması; dil bilgisi kurallarının geleneksel yaklaşımlardaki “öğretme” anlayışıyla değil “öğrenme” anlayışıyla edinmesi esastır. Bireyler dil bilgisi kurallarını büyük bir çaba harcamadan doğal bir biçimde –tüm dil yaklaşımının dayandığı yapılandırıcı yaklaşıma uygun biçimde– dil kullanımı sürecinde kendi tecrübeleriyle, varsayımlarıyla ve çıkarımlarıyla edinirler.

2.1.5.2.2. Tüm dil yaklaşımı ve ilk okuma yazma süreci. İlk okuma yazma öğretiminde ses esaslı ilk okuma yazma öğretiminin yanı sıra farklı yaklaşımlar da kullanılmıştır. Akyol ve Temur’a (2008) göre, okuma yazma öğrenimi konusunda gündemde olan yaklaşımlardan biri de tüm dil (whole language) yaklaşımıdır. Yaklaşım özellikle Amerika’da ve pek çok ülkede ilk okuma yazma sürecinde kullanılmıştır.

Tüm dil yaklaşımında ses esasına dayalı okuma yazma etkinliklerinin aksine dili, parçalara ayırarak ele almak değil anlamlı olan bütünü kavrayarak okuma yazma etkinliklerinin gerçekleştirilmesi esastır. Turan ve Ege’ye (2003) göre çocuklar; dil öğrenirken sözcükleri ve diğer gramer yapılarını bir bağlam içinde anlamı kavramak ve ifade etmek için öğrendikleri gibi okuma yazmayı da harfleri öğrenmek için değil, yazarak anlamları ifade etmek amacıyla kolayca ve etkili biçimde öğrenebilirler.

Tüm dil yaklaşımının bağımsız öğrenmeye dayalı olduğunu savunanlar olmuştur. Demircan’a (2013, s. 137) göre bağımsız öğrenme, “kurumsal bağlam ve ilişkilerden ayrı, kendi eğitimiyle ilgili öz denetim ve sorumluluğu üstlenmek ve gerçek kaynaklardan

öğrenmektir”. Çelenk (2007), tüm dil yaklaşımının okuma yazma sürecinde kullanılmasıyla ilgili farklı bir bakış açısı geliştirmiştir ve bağımsız öğrenmeye vurgu yapmıştır.

Bütün dil yaklaşımını savunanları, okuma-yazmanın öğretim programlarıyla ilgili değildirler. Daha çok okuma yazmayı kendi çabalarıyla bağımsız olarak öğrenmek isteyenlere yardım sunmayı amaçlamaktadırlar. Bu anlamda bir bakıma, okuryazarlığın amacını aşan bir yaklaşımı içermektedir. Öğrencileri bağımsız olarak okuyan, yazan ve öğrenen bireyler olarak geliştirmeyi amaçlayan rehberlik ve destek hizmetlerinden oluşmaktadır (Çelenk, 2007, s. 62).

Yukarıdaki ifadeden de anlaşılacağı gibi “öğretim programı ve öğrenme yaklaşımı” terimleri birbirlerinden farklı terimlerdir. Dil becerilerini kazandırmada kullanılan yaklaşımlar öğretim programların oluşturulmasında esas alınır. Tüm dil yaklaşımı ilk okuma yazma sürecinde sistematik olarak oluşturulmuş etkinlikler bütünü olarak değerlendirilmemelidir. “Tüm dil” terimi bir felsefe, yaklaşım, teori, sistem olarak kabul edilebilir fakat bir öğretim programı olarak kabul edilmez.

Akyol ve Temur’a (2008) göre bu yaklaşımın ilk okuma yazma sürecinde kullanılmasına ilişkin eleştiriler de yapılmıştır. Birinci eleştiri, okuyucular sözcükleri ve bu sözcüklerin anlamlarını bütün olarak algılayamazlar ancak sözcüklerin bütün olarak algılanması anlamı bilinen sözcükler için söz konusudur. İkinci eleştiri ise alıştırma ve tekrarların yetişkinleri sıkabileceğinin kabul edilebilir olduğu ancak çocukların bunun aksine ritmik tekrarları oyun gibi algılayabilecek olmalarıdır.

Tüm dil yaklaşımında benimsenen okuma yazma anlayışı geleneksel okuma yazma öğretimi anlayışından çok farklıdır. Goodman’a (2005) göre öğretim uygulamaları, okuma programları ve okuldaki müfredat şimdilerde geniş ölçüde çeşitlilik göstermektedir ve onların pek çoğu tüm dil yaklaşımıyla gerçekten uyuşmamaktadır. Tüm dil yaklaşımı;

- Becerileri ayrı ayrı vermeyi,
- Her parça düzenli bir şekilde bir öncekini takip ettiği ve bir öncekine bağlı olduğu için okuma ve yazmayı aşamalara bölmeyi,
- Okuma parçalarını, cümle yapılarını ve kelimeyi kontrol ederek basitleştirmeyi ya da onları ses düzeni çerçevesinde bir araya getirmeyi,
- Alt becerilerin değerlendirme puanlarıyla okuma ve yazma puanlarını bir tutmayı,
- Okuma ve yazma öğretimini, öğrenmedeki kullanımından ya da gerçek okuma ve yazmadan soyutlamayı,

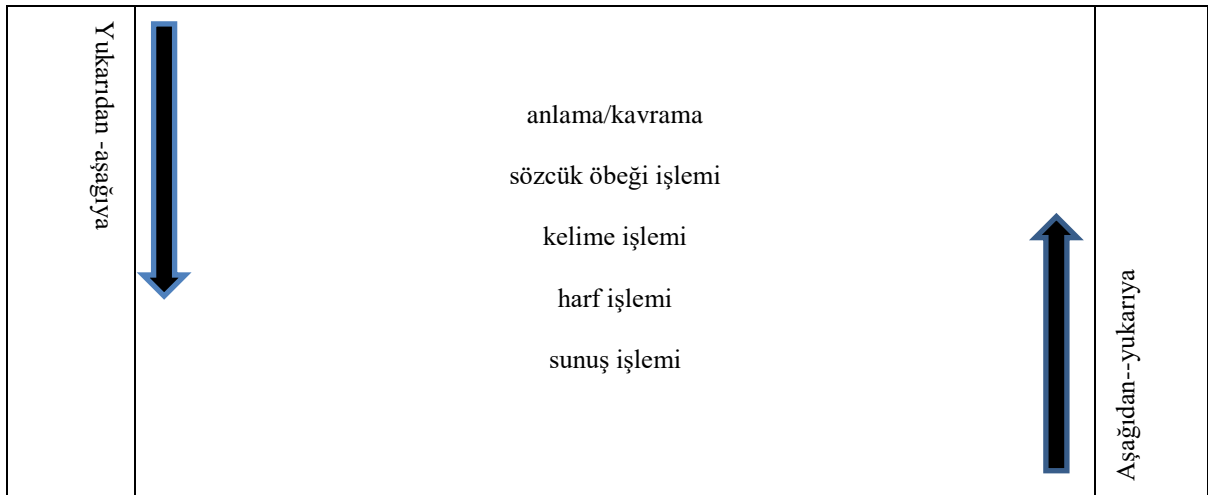
- Herhangi bir fiziksel ya da zihinsel nedenle okumada ya da yazmada zorluk çeken çok sayıda öğrencinin olduğuna inanmayı kesinlikle reddeder (Goodman, 2005, s. 35-36).

Yukarıdaki ifadeler değerlendirildiğinde tüm dil yaklaşımının ilkelerine dair birtakım çıkarımlar yapılabilir. Tüm dil yaklaşımına göre temel dil becerileri öğrencilere bütünleştirilerek kazandırılmalıdır. Okuma ve yazma becerilerine ilişkin etkinlikler aşamalara bölünmeden gerçekleştirilmelidir. Okuma becerisinin kazandırılmasında bir dili oluşturan biçimsel öğelere odaklanmak yerine metnin genelinden çıkarılacak anlama odaklanılmalıdır. Alt becerileri değerlendirmeye yönelik sınavların sonuçları öğrencinin okuma ve yazma becerilerindeki başarısı hakkında ipucu verebilir fakat sadece alt becerileri değerlendirmeye yönelik yapılan sınavlar öğrencilerin okuma ve yazma becerilerindeki başarısını ortaya koymada yetersiz kalır. Buradan da anlaşılacağı gibi tüm dil yaklaşımında ölçme değerlendirmede bütünlük ilkesi gözetilmiştir. Okuma ve yazma sürecinin öğrencilerin etkin olduğu uygulamalara dayanılarak, öğrencinin yaşantısıyla ilişkilendirilerek sürdürülmesi gerekir. Öğrencilerin fiziksel ve zihinsel yetersizliklere sahip olması okuma yazma becerilerinin kazandırılmasını güçleştirir fakat okuma ve yazma becerilerinin kazandırılmasında istenilen düzeye ulaşamamasının tek gerekçesi bu yetersizlikler değildir ve bu yetersizlikler sebebiyle birçok öğrencinin okuma yazma öğrenemeyeceğini düşünmek yanlıştır.

2.1.5.2.3. Tüm dil yaklaşımı ve yabancı dil öğretimi. Tüm dil yaklaşımı; çoğunlukla ilk okuma yazma süreci, yabancı dil öğretimi, dil becerilerini kazanmada güçlük çeken çocukların eğitimi gibi alanlarda kullanılmıştır. Edelsky, Altwerger, ve Flores'e (1991) göre, bir anadili olarak İngilizceyi konuşan çocuklar için sınıflarda başlamasına rağmen, tüm dil yaklaşımı sıklıkla ikinci dil öğrenenlerle de kullanılmıştır (akt. Larsen Freeman ve Anderson, 2014, s. 186-187). Yaklaşımın temeli anadili öğrenme ilkelerine dayanır ve bu yaklaşımın ikinci dil öğrenenlerle de kullanılmasında anadili öğretimine benzer ilkeler benimsenmiştir. Buradan yola çıkılarak yaklaşımda ikinci dil öğretiminin anadili öğretimine benzer bir şekilde yürütülebileceği anlayışının benimsendiği söylenebilir. Yaklaşım yabancı dil öğretiminde yaygın olarak kullanılmış ve yaklaşımın yabancı dil öğretiminde kullanılmasıyla ilgili çok sayıda araştırma yapılmıştır. Yaklaşımın yabancı dil öğretiminde kullanılmasında da diğer alanlarda olduğu gibi parçaya değil bütüne odaklanma, gerçek ve doğal bir dil tercih edilmesi, dil bilgisinin ayrı bir şekilde değil dilin kullanılması sürecinde verilmesi, gerçek materyallere önem verilmesi, sosyal iletişimin ön planda tutulması, yalnızca dinleme ve konuşmaya dayalı etkinliklere değil

okuma ve yazmaya yönelik etkinliklere de ağırlık verilmesi gibi ilkeler göz önünde bulundurulur.

Adından da anlaşılacağı gibi tüm dil yaklaşımı kelime çalışmaları, dil bilgisi yapıları, telaffuz gibi konuları parçalardan ziyade dili, bütüncül olarak ele almayı gerektirir (Edelsky ve diğ.,1991'den akt. Larsen Freeman ve Anderson, 2014, s. 187). Dil bilgisi bağımsız olarak değil dilde bütünlük ilkesi gereği bütün içinde değerlendirilir. Tüm dil yaklaşımında yukarıdan-aşağıya yaklaşımı kullanılır. Edelsky ve diğerlerine (1991) göre “öğrenciler dili oluşturan dilbilimsel biçimler üzerinde çalışmadan önce bütün metnin içeriğini anlamaya teşebbüs ederek yukarıdan-aşağıya (tümdengelim) çalışırlar” (akt. Larsen Freeman ve Anderson, 2014, s. 187). Bu yaklaşım önce parçanın değil bütünün algılanmasını öngörür. Bütünün kavranması parçaların doğru biçimde kavranmasını kolaylaştırır. Parçadan başlamak hem bütünün anlamlı biçimde kavranmasını güçleştirebilir hem de parçaların işlevlerinin gereği gibi algılanmasına engel olabilir.



Şekil 2.2.Yukarıdan –aşağıya ve aşağıdan yukarıya modeli (Anderson & Lynch, 1988'den akt. Yaman, 2015, s. 315)

“Yukarıdan-aşağıya (tümden gelim) süreci, sırf dilbilimsel biçimleri öğrenmenin amaçları uğruna değil, aynı zamanda, öğrencilerin dili amaçlı kullanımıyla uğraştığında en iyi işleyeceği düşünülür” (Edelsky ve diğ., 1991'den akt. Larsen Freeman ve Anderson, 2014, s. 187). “Öğrenciye, iletilen mesajın anlamının oluşturmasında artalan bilgisini kullanması beklenirken, aşağıdan yukarıya modelde dilden-anlama (Language-meaning) ulaşması beklenmektedir” (Richards, t.y.'tan akt. Yaman, 2015, s. 322). Aşağıdan-yukarı ve yukarıdan-aşağı yaklaşımları bu bakımdan farklılık gösterir.

Tüm dil yaklaşımını eleştirenler anadili öğrenimi ilkelerinin yabancı dil öğretimine uygulanmasının doğru olmadığı kanısındadırlar (Bekleyen, 2015, s. 18). Bu eleştiri, tüm

dil yaklaşımının yabancı dil öğretiminde kullanılmasına yönelik temel eleştiridir ancak tüm dil yaklaşımının anadili edinimi ve yabancı dil öğretiminde kullanılmasına yönelik dilin bütünlük ilkesi göz önünde bulundurularak – dilin hem tüm bileşenleriyle hem de dil becerilerinin bütünleştirilmesi-, doğal biçimde, gerçek bağlamlarda ve gerçek materyallerle öğrenilmesinin benimsenmesi gibi benzer özellikler ön plana çıkar. Bu da aynı yaklaşımın farklı dil öğrenme alanlarında kullanılabileceği kanısını ya da bir yabancı dilin anadiline benzer şekilde kolayca öğrenilebileceği kanısını geçerli kılmaktadır.

2.1.5.2.4. Tüm dil yaklaşımı ve özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin eğitimi. Çocuklarda görülen dil sorunları çeşitli nedenlerden kaynaklanır. “Bazı çocuklar sözcük ve anlamını oluşturmada (biçim bilgisi-anlam bilgisi), bazıları sözcükleri birbirine bağlamada (biçim bilgisi), bazıları dilin ses sistemini organize ederek üretmede (sesbilgisi) ve bazıları da dilin kullanımına (edim bilgisi) ilişkin sorunlar yaşarlar” (Maviş, 2013, s. 300). Bu sorunlar dil ve konuşma güçlüğü yaşayan öğrencilerin temel sorunlarından biridir. Tüm dil yaklaşımı da çocuklarda görülen bu dil ve konuşma güçlüklerinin giderilmesinde kullanılan yaklaşımlardan biridir.

Tüm dil yaklaşımı herhangi bir fiziksel ya da zihinsel nedenle okumada ya da yazmada zorluk çeken çok sayıda öğrencinin olduğuna inanmayı reddeder (Goodman, 2005, s. 36). Tüm dil yaklaşımı, dil ve konuşma güçlüğü yaşayan öğrencilerin dil sorunlarının giderilmesinde etkili bir yaklaşım olarak görülür. Bu yaklaşımın dil sorunu yaşayan çocuklara yönelik uygulanmasında öne çıkan bazı temel ilkeler aşağıda yer almaktadır:

Dil sorunu olan çocuk için ayrı bir düzenlemeye gidilmez. Tüm çocuklar planlanan etkinliklere katılırlar. Engelli çocuklar da diğer tüm çocuklar gibi dil/ okuma-yazma becerilerini anlamlı ve amaçlı etkinliklere katılarak kazanacaklardır. Ayrıca, bu şekilde sınıf içinde bütüncül dil yaklaşımının kullanılması, çocuğun dil gereksinimleri ile akademik programın ilişkilendirilmesi, dil müdahalesinin akademik programı temel alarak yapılmasını sağlar (Schory, 1990) (akt. Turan ve Ege, 2003).

Dil ve konuşma bozukluğu yaşayan öğrencilerin dil gereksinimlerinin giderilmesinde bireysel çalışmaların yapılmasının faydalı olacağı kanısı oldukça yaygındır. Tüm dil yaklaşımında ise dil gereksinimi olan öğrencilerin diğer öğrencilerle birlikte öğrenim görmesi gerektiği kanısı hâkimdir. Tüm dil yaklaşımında dil müdahalesinin akademik programdan soyutlanmadan yapılması, çocuğun dil gereksinimleri ile akademik programın ilişkilendirilmesi dil sorunu yaşayan çocuklar için önemli bir kazanımdır.

Dil sorunu yaşayan çocukların sosyal yaşamlarında karşılaştıkları temel zorluk diğer bireylerle iletişim kuramamaktır. Dil sorunu yaşayan çocuklar kaynaştırma ortamlarında diğer çocuklarla birlikte eğitim aldıklarında ve dil sorunu yaşamayan

çocuklar gibi tüm etkinliklere katıldıklarında doğal bir biçimde temel dil becerilerini kazanıp bu becerileri geliştirebilirler. Sözlü iletişim sırasında kendilerini ifade ettiklerinde, kendilerine yöneltilen soruları dinleyip bu sorulara cevap verdiklerinde konuşma ve dinleme becerileri gelişir. Grupla yapılan yazma etkinliklerine katıldıklarında ya da kendi yazma etkinliklerini akranlarıyla paylaştıklarında ise okuma ve yazma becerilerini kazanmaları kolaylaşabilir.

2.1.5.3. Tüm dil yaklaşımında öğretmenin tutumu. Tüm dil yaklaşımının uygulandığı öğrenme etkinliklerinde öğretmenin benimsediği ilkeler ve sergilediği tutumlar geleneksel yaklaşımlarla öğrenme sürecini gerçekleştiren öğretmenlerin tutum ve davranışlarından farklıdır. Tüm dil yaklaşımı öğrenci merkezli bir yaklaşım olduğu için tüm dil yaklaşımını benimseyen öğretmenler öğrencilerin öğrenme sürecinde etkin olarak katılmaları yönünde çaba harcarlar. Öğrencilerini dili kullanma konusunda cesaretlendirirler.

Pek çok öğretmenin çocuklardan öğrendiği şey, dili bütün olarak algılamak ve çocukların kendi ihtiyaçlarını karşılamak için işlevsel ve amaçsal olarak dili kullanmalarına olanak sağlamaktır (Goodman, 2005, s. 4). Tüm dil yaklaşımının benimsendiği sınıflarda dersler öğrenci merkezli bir yaklaşımla işlendiğinden öğretmenler ders işleniş sürecinde etkin değildirler. Öğretmenler öğrencilerin öğrenme sürecine katılmalarını sağlarlar ve öğrenme ortamını yaklaşıma uygun biçimde düzenlerler. Goodman (2005) ders işleniş sürecinde öğretmenlere şunları önermektedir:

Dikkatli bir şekilde dizinlenmiş temel okuma kitaplarını, heceleme programlarını ve el yazısı materyallerini bir kenara bırakın. Öğrencileri dili kullanmaya teşvik edin. Anlamaları gereken konular hakkında konuşmalarını sağlayın. Soru sormayı, cevapları dinlemeyi sonra tepki vermeyi ya da daha çok sormayı ifade edin. Ne yaşadıklarını yazmalarını önerin böylece deneyimleriyle kavrayabilirler ve deneyimlerini diğerleriyle paylaşabilirler. Onları her yerde etraflarını sarmış yazılı materyallerle başa çıkmak, bilgiye ulaşmak için okumaya ve okumaktan zevk almaya teşvik edin (Goodman, 2005, s. 4). Öneriler değerlendirildiğinde tüm dil yaklaşımı ilkeleri gereği öğrenme sürecinin öğretmen merkezli değil öğrenci merkezli olduğu anlaşılmaktadır.

Önerileri uygulayan öğretmenler çocuklarla doğal gelişim ortamlarında çalışabilirler. O zaman dil öğrenme dışarıda olduğu kadar okulda da kolay olur. Ayrıca dil öğrenme; çocuklar ve öğretmenleri için daha ilginç, daha heyecanlı, daha eğlenceli hâle gelir. Okulda olan şeyler okul dışında olanları destekler ve geliştirir. Tüm dil programları dili; kültür, toplum, öğrenci ve öğretmenden oluşan bütün olarak bir araya getirir

(Goodman, 2005, s. 4). Tüm dil yaklaşımı dili tüm paydaşları ile bir bütün olarak ele alır. Öğretmenler de bu bütünün önemli paydaşlarıdır. Öğrencilerin öğrenme süreçleri sadece okulla sınırlı değildir. Öğrencilerin okul içinde ve okul dışında edindikleri bilgiler birbirini tamamlar. Bu nedenle öğretmenlerden öğrenciler için doğal öğrenme ortamları ve durumları hazırlamaları beklenir.

2.1.5.4. Tüm dil yaklaşımı ve ölçme değerlendirme. Tüm dil yaklaşımında değerlendirme sürecinde birtakım notlar almaya olanak sağlayan ölçme araç ve türleri dikkat çeker. Öğrenci gözlemleri, portfolyolar, kontrol listeleri tüm dil yaklaşımı ilkelerine göre işlenen derslerde kullanılabilir ölçme türleri ve araçlarıdır. Gözlem, öğrenme sürecinin bütünlük ilkesi doğrultusunda değerlendirilmesine olanak sağlayan informal değerlendirme türlerindedir.

Gözlemle dayalı değerlendirme belirli bir ortamda ve zamanda öğrencinin hareketlerini ve davranışlarını izlemeye, dinlemeye ve bunları kaydetmeye dayanır (Gürsel, 2013, s. 45). Tüm dil yaklaşımında gözleme dayalı değerlendirmeler büyük öneme sahiptir. Goodman'a (2005, s. 44) göre derslerini tüm dil yaklaşımı ilkeleri doğrultusunda işleyen öğretmenler öğrenci gözlemlerine dayanarak yaptıkları planları değerlendirir ve gözden geçirip düzenlerler. En yararlı değerlendirme biçimi öz değerlendirmedir. Öğretmenler, sürekli kendilerini ve derslerini değerlendirirler aynı zamanda öğrencilerin dili kullanma ve dili öğrenme sürecinde ne zaman başarılı ne zaman başarısız olduklarını anlamalarına ve öğrencilerin kendi gelişimlerini değerlendirme yöntemlerini geliştirmelerine yardım ederler.

Öğrenci dosyaları; belli zaman içinde toplanmış davranış örneklerini, öğrencilerin öğrenme ürünlerini, doğal ortamlarda sıkça yerine getirilen görevlere ilişkin ürünleri, öğretmenin değerlendirme bilgilerini, öğrencinin ürün tercihlerini içerir (Gürsel, 2013, s. 44). Tüm dil yaklaşımı öğretmenlerinin çoğu; birtakım kurallara göre hazırlanmış testler yerine öğrencilerinin portfolyolarını kendi yazma çalışmaları, okuma deneyimleri kayıtları ve diğer öğrenme etkinlikleri ile ilgili örneklerle doldurmalarını sağlarlar (Goodman, 2005, s. 44). Portfolyolar tüm dil yaklaşımında ölçme değerlendirmede sıklıkla kullanılmaktadır. Tüm dil yaklaşımında değerlendirme aracı olarak benimsenen öğrenci ürün dosyaları; öğrencinin gelişim sürecinin izlenmesinde, okul içinde ve okul dışında yaptığı etkinliklerin bütünlük içinde değerlendirmesinde kullanılabilir önemli araçlardır.

Kontrol listeleri öğretmenin eğitim-öğretim ortamını, öğrencinin gelişimi ve dil öğretim sürecini değerlendirebileceği informal değerlendirme araçlarıdır. Öğretmenlerin belirledikleri maddelerle kendilerini ve ders işleniş sürecini

değerlendirmelerine yardımcı olan kontrol listeleri tüm dil yaklaşımına uygun olan değerlendirme araçları arasında yer alır. Freeman ve Freeman (1988) tüm dil yaklaşımı ilkelerine uygun olarak hazırlanmış bir ders işleniş örneği verdikten sonra öğretmenlerin kendilerini, öğrencilerini ve işledikleri dersi değerlendirmeleri amacıyla birtakım sorulardan oluşan bir kontrol listesi hazırlamışlardır. Bu sorular şöyle sıralanmaktadır:

- Ders genelden özele doğru mu ilerliyor? Ayrıntılar genel bir kavramsal çerçeve içinde mi veriliyor?
- Öğrencilerin ilgilerine ve bilgi birikimlerine dikkat çekmeye yönelik çaba var mı? Öğrencilere seçenek sunuluyor mu?
- İçerik anlamlı mı ve öğrenciler için bir amaca hizmet ediyor mu?
- Öğrenciler iş birliği içinde birlikte mi çalışıyor? Öğrenciler birbirleriyle mi yoksa sadece öğretmenle mi etkileşim içindedir?
- Ders içinde öğrencilere dinleme ve konuşmaya fırsat verildiği kadar yazma ve okuma için de fırsat veriliyor mu?
- Öğretmen, öğrencilere başarılı birer öğrenci olacaklarına dair güven veriyor mu?

Tüm dil yaklaşımında portfolyoların hem bir öğrenme yöntemi hem de değerlendirme aracı olarak kullanılması, öğrenci gözlemlerine önem verilmesi ile ilgili açıklamalar ve bir kontrol listesinde yer alabilecek maddeler değerlendirildiğinde bütün dil yaklaşımında ölçme değerlendirme etkinliklerinin yalnızca öğrencilerin hedeflenen kazanımları edinip edinmediklerini belirleme amacı taşımadığı anlaşılabilir. Tüm dil yaklaşımında temel amaç öğrencilerin hedeflenen kazanımları edinip edinmediklerinden ziyade dil öğrenme sürecini daha bütüncül bir yaklaşımla değerlendirmektir. Öğrencilerin bilgi birikimleri ve yaşantıları, öğretmen rolü, öğrenme ortamı, öğrenme sürecinde gerçekleştirilen etkinlikler bir bütün olarak değerlendirildiği için ölçme değerlendirme araçlarından elde edilen sonuçlar bu öğelerin tümü hakkında bilgi verir. Tüm dil yaklaşımını benimseyen öğretmenler çalışmalarını yaptıkları değerlendirmeler doğrultusunda planlayabilirler ve gerek duyduklarında ders işleme sürecine, kullanılan öğretim materyallerinin niteliğine, sınıf ortamının düzenlenmesine yönelik yeni düzenlemeler yapabilirler.

Tüm dil yaklaşımında ölçme değerlendirme araçları ve teknikleri dil becerilerinin değerlendirilmesinde geleneksel araç ve tekniklerden büyük oranda farklılık gösterir. Tüm dil yaklaşımında başarı testleri yerine öğrenci ürün dosyaları, doğrudan gözlem formları, öz değerlendirme formları, kontrol listeleri gibi öğrencinin gelişimi, ders işleniş süreci,

öğrenme sürecinin planlanması, öğretmenin ders işleniş sürecindeki kendi tutumlarını değerlendirmesi vb. konularda öğretmenin bütünlük ilkesi doğrultusunda değerlendirme yapabileceği informal değerlendirme araçlarının kullanılmasının tercih edildiği kanısına varılabilir. İnfomal değerlendirme araçları, formal değerlendirme araçlarının aksine öğrencinin akranları arasındaki başarısını değil bireysel başarısını sürece dayalı olarak ölçmeye elverişli olduğu ve becerilerin kazanılıp kazanılmadığını bütünlük içinde ölçmeye olanak sağladığı için tüm dil yaklaşımına uygun değerlendirme araçları olarak görülebilir.

2.1.5.5. Tüm dil yaklaşımı ve öğretim materyalleri. Öğretim materyalleri bir dersin işleniş sürecinde ve dersin amaçlarına ulaşmada vazgeçilmez unsurlardır. Bu materyaller dersin işlenişinde benimsenen yaklaşımlara, kullanılan yöntem ve tekniklere göre farklılıklar gösterir. Tüm dil yaklaşımında kullanılan öğretim araçları da bu yaklaşımın ilkeleri ile uygunluk göstermektedir.

Neredeyse tüm bireyler kısa zamanda herhangi bir resmi öğretim olmadan kendi ana dillerini belirgin biçimde iyi konuşmayı öğrenirler. Fakat okula gittiklerinde pahalı ve özenle geliştirilmiş materyaller kullanan gayretli öğretmenler tarafından eğitilmelerine rağmen özellikle de yazı dilinde zorluklarla karşılaşır (Goodman, 2005, s. 3). Bu durum da ilk okuma yazma sürecinde kullanılan okuma yazma süreci için özel olarak tasarlanmış öğretim materyallerinin etkisinin sorgulanması gerektiği düşüncesini akla getirmektedir.

Goodman, öğretmenlere dikkatli bir şekilde dizinlenmiş temel okuma kitaplarını, heceleme programlarını ve el yazısı materyallerini bir kenara bırakmalarını önerir (Goodman, 2005, s. 4). Tüm dil yaklaşımında mekanik tekrarlara dayalı materyaller okuma yazma sürecinde benimsenmez. Goodman'a (2005, s. 33-34) göre temel okuma kitapları, dizinlenmiş beceri programları ya da geleneksel tipteki öğretim materyalleri gereksizdir. Çalışma kitapları ve tekrarlanan beceri alıştırmaları tüm dil programları ile uygun değildir. Uygun olan materyaller, çocukların okumak ve yazmak için ihtiyaç duyduğu ya da istediği her şeydir. Geniş yelpazede ilgi alanına ve zorluğa dayalı kurgusal ve kurgusal olmayan birçok eğlenceli kitap ve her çeşit kaynak - ki bazıları özellikle okulda kullanım için tasarlanmıştır - (başlangıç düzeyindekiler için sözlük ve ansiklopediler vb.) ve gerçek yaşam kaynakları (telefon rehberleri, televizyon rehberleri ve yetişkin başvuru kitapları vb.) gereklidir.

Tüm dil sınıfında her tarafta kitaplar, dergiler, gazeteler, rehberler, işaretler, ambalajlar, etiketler, posterler ve diğer türlerden her çeşit baskı materyal bulunur (Goodman, 2005, s. 32). Öğrenciler bu yazılı materyalleri inceledikçe doğal bir biçimde okuma yazma becerilerini geliştirme olanağına sahip olurlar. Bu nedenle tüm dil

sınıflarında sınıf ortamının düzenlenmesi öğrenme-öğretme süreci bakımından büyük öneme sahiptir.

Gerçek dil (authentic language), “gerçek bağlamda kullanılan dildir” (Larsen Freeman ve Anderson, 2014, s. 295). Hedef dil öğretiminde gerçek ve doğal bir dil kullanımı dil öğrenme sürecini olumlu etkiler. Gerçek bağlamda kullanılan dilde gerçek materyallerin kullanılması daha etkili olur. Gerçek materyaller dil öğrenme sürecinde bireylerin daha fazla çaba göstermelerini sağlar çünkü bu materyaller bireylerin dil öğrenmenin gerekliliğine dair inancını artırır. Brockman’ın (1994) belirttiği gibi, gerçek materyaller yetişkin öğrencileri daha çok cesaretlendirdiği gibi öğrenciler için daha çok ilgi çekicidir. Başarılı bir okuryazarlık programında her türlü yazılı ve sözlü metin kullanılır.

Yetişkinlerin öğrenme için iç motivasyonları bulunur. Yeni öğrenmelerini mevcut bilgileri ve deneyimleri üzerine yapılandırır, öğrenmeyi kendi amaçları için uygun hâle getirir ve amaçlarıyla ilişkilendirirler. Yetişkin bireylerin öğrenme amaçları sınıfın dışında devam eden yaşamları ile bağlantılıdır (Tusting ve Barton, 2011, s. 85). Yetişkinlerin ve çocukların öğrenmeye dair yaklaşımları ve beklentileri farklıdır. Bu nedenle dil öğretiminde gerçek materyallerin kullanımı yetişkin bireyler için dil öğrenme sürecini daha anlamlı ve amaçlı kılar.

Hedef dil öğretiminde bireyin günlük yaşantısında sıkça rastladığı yazılı ve sözlü metinler kullanmak oldukça etkilidir. Bu metinler, öğrencilerin günlük yaşamlarından, deneyimlerinden yola çıkarak dil hakkında birtakım çıkarımlar yapmalarını kolaylaştırır ve dil öğrenme sürecini olumlu etkiler. Brockman’a (1994) göre tüm dil yaklaşımını uygulayan bir öğretmen, sınıf dışında bulunduğu yazılı ve sözlü metinleri sınıfa getirerek öğrencilere yardım eder. Öğrenciler; gerçek otobüs tarifeleri, gerçek yemek tarifleri ve gerçek kitaplar ile uygulama yapar.

2.1.5.6. Tüm dil yaklaşımında dil bilgisinin yeri. Günümüzde dil bilgisi öğretiminde yapısalcı ve dil becerilerinden bağımsız bir dil bilgisi öğretimi anlayışından uzaklaşıldığı görülmektedir. Dil bilgisi, dil öğretiminin başlangıç noktası ve merkezi olarak görülmemektedir. Dil bilgisi kurallarını ezberletmek ve tekrarlarla pekiştirmek yerine öğrencilerin bu kuralları; dil kullanım sürecinde doğal biçimde sezmeleri, keşfetmeleri, kullanmaları anlayışı hâkimdir.

Tüm dil yaklaşımının benimsendiği sınıflarda sıfatlar, isimler, fiiller ve dilin diğer bölümlerinin tanımlanmasını içeren dil bilgisi anlayışı; beğenilen şiirler hakkında tartışma, yaratıcı hikâyeler yazma gibi anlamlı dil etkinlikleri anlayışı ile yer değiştirmiştir (Shafer, 1998). “Dil her zaman bağlam içerisinde öğretilmelidir. Dil bilgisi ayrı bir şekilde

öğretilmek yerine dilin kullanımı sırasında verilir. Öğretmenlerin yazılı metinler kullanarak konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerini birleştirecek ortamlar oluşturmaları beklenir” (Bekleyen, 2015, s. 17). Açıklamalardan anlaşılacağı gibi tüm dil yaklaşımında, yaklaşımın doğası gereği dil bilgisi bağımsız olarak ele alınmamaktadır. Turan ve Ege’ye (2003) göre bütüncül dil teriminin ifade etmek istediği en önemli anlam; söz dizimi, ses bilgisi, biçim bilgisi gibi dilin bileşenlerinin olduğu kadar, temel dil becerilerinin de birbirlerinin ayrılmaz parçaları olduğudur.

Dil her şeyi içine alır ve bölünemez. Tüm dil; sözcükleri, sesleri, harfleri, sözcük gruplarını, cümleleri ve paragrafları; moleküller, atomlar ve eşyaların molekül parçaları gibi ele alır. Onların özellikleri incelenebilir ancak bütün daima parçaların toplamından daha fazladır (Goodman, 2005, s. 27). Dili ve dil bilgisel öğeleri tek tek ele almak tüm dil yaklaşımı ilkeleriyle örtüşmez çünkü dil bilgisel parçalar, tek tek ele alındıklarında bütün içinde kazandıkları anlamlardan ve üstlendikleri görevlerden daha farklı anlamlar taşıyabilir ve farklı görevler üstlenebilir. Bu nedenle dil bilgisi kurallarının öğrenciler tarafından öğrenilmesi için parçacı bir anlayış değil bütüncül bir anlayış benimsemek gerekir. Dil öğretiminde, dil bilgisel yapıların hem birbiri ile oluşturduğu bütün hem de dilin kullanımı yani bağlam içindeki durumu dikkate alınmalıdır.

2.1.5.6.1. Bireylerde dil bilgisi kurallarının kullanımı. Bireylerin dili nasıl edindikleri her zaman tartışılan bir konu olmuştur. Dilin nasıl oluştuğu ve dil ediniminin nasıl gerçekleştiği konusunda pek çok kuram ortaya atılmıştır. Bu kuramlardan bazıları geçerliğini kaybederken bazıları gündemde kalmaya devam etmiştir.

Dilin kökenine ilişkin Noam Chomsky’nin kuramı kaydadeğerdir. Chomsky, dönüşümsel-üretimsel dil bilgisi düşüncesini ortaya atmıştır. Chomsky’ye göre, hepimiz dil öğrenirken önce cümle yapısını kavramaya çalışırız sonra bu cümle yapısını çeşitli yapılarla dönüştürür ve yeni cümleler üretiriz. Hiç duymadığımız cümleler oluşturabilmemiz, onları anlayabilmemiz bu gramer yapısıyla gerçekleşir (Bacanlı, 1999, s. 58). Goodman’ın da dil edinimi konusunda buna benzer bir genelleme yaptığı söylenebilir. Goodman’a (2005, s. 11) göre dil bilgisi dilin sistemli hâlidir. Özel bir dili konuşanlar tarafından anlaşılacak neredeyse sınırsız sayıdaki ifadeyi üretmek için gerekli sınırlı sayıda kuralı içerir.

Çocukta dil gelişimi, çocuğun anne karnındayken annesinin ses perdesinin değişikliklerini fark etmesiyle başlar. Dil gelişimi tek yönlü bir gelişim değildir. Dili kullanma ve dil bilgisi gelişimi, anlam ve kavram gelişimi, sözlük (kelime dağarcığı) gelişimi çocukta dil gelişimini tamamlayan öğelerdir (Okur, 2013, s. 23). Bu öğeler özel

bir eğitim almaksızın doğal biçimde bir bütün halinde gelişir ve birbirini etkiler. Çocukların dil gelişimi birtakım evrelerden oluşur.

Dört ile dokuz ay arasını kapsayan babıldama döneminde çocuk birçok ses çıkarır, anne ve babasının nasıl karşılık vereceğine bakar. Onaylanan sesleri tekrar eder (Bacanlı, 1999, s. 59). “Çocuklar özel sesleri tek bir sözcük kullanarak anlamlı üniteler oluşturacak şekilde birleştirirler. Bunlara morgem denilir” (Küçükkaragöz, 2003, s. 100). Dokuz ile on sekiz ay arasını kapsayan tek kelime döneminde anlam, cümle yerine kelime ile ifade edilir (Bacanlı, 1999, s. 59). “İlk cümleler yalnızca bir sözcüklüktür ve bunların mimiklerle birleştirilmesiyle bir cümle meydana gelir” (Yavuzer, 1999, s. 95). “İki yaşından sonra ise, iki kelimeyi birleştirerek basit cümleler kurmaya başlarlar. Sözcüklerin sonuna ‘-yor’ veya ‘-dı’ eki getirebilirler, iki üç kelimelik birleşimler yapabilirler” (Küçükkaragöz, 2003, s. 100). Bu da çocukların kurdukları iki üç kelimelik kısa cümlelerde kip eklerini yavaş yavaş kullanmaya başladıklarını gösterir.

Çocuklar anlaşılır cümleler kurmaya başladıklarında ilk gramer dönemi başlamış olur. Bu dönemde çocuklar edinilen dilin söz dizimine uygun cümleler kurmaya başlarlar. Bacanlı (1999, s. 59), 30-48 ay arasını kapsayan ilk gramer döneminde gramer kazanılır, yapı ve kurallar edinilir. Aydın’a (1999, s. 114) göre iki yaş konuşmanın önemli gelişme gösterdiği yaştır. Çocuklar bu dönemde telgraf dili ile konuşmaya başlarlar. Üç yaşlarında cümleler yetkinleşir ve dil bilgisi kurallarına uygun bir yapı kazanır.

Dil gelişiminde öğrenilen sözcüklerin önemi büyüktür. Bir çocuğun sahip olduğu sözcük dağarcığıyla kendisini doğru ifade etmesi arasında paralellik vardır. Çocuklarda sözcük türlerini kullanma süreci isimlerle başlar. Çocukların kurduğu cümlelerdeki sözcük sayıları zamanla artar ve çocuklar dil gelişimi sürecinde doğal biçimde diğer sözcük türlerini kullanmaya da başlarlar. Yavuzer (1999, s. 94); çocuklar önce isimleri, isimleri öğrendikten sonra fiilleri öğrenirler. Okur’a (2013, s. 29) göre çocuk dört yaşından sonra altı, yedi, sekiz sözcüklük cümleler kurar. Çocuğun en çok kullandığı sözcükler eylem, ad, adıl, belirteç, ön ad, bağlaç; en az kullandığı sözcükler ise ilgeç ve ünlemlerdir.

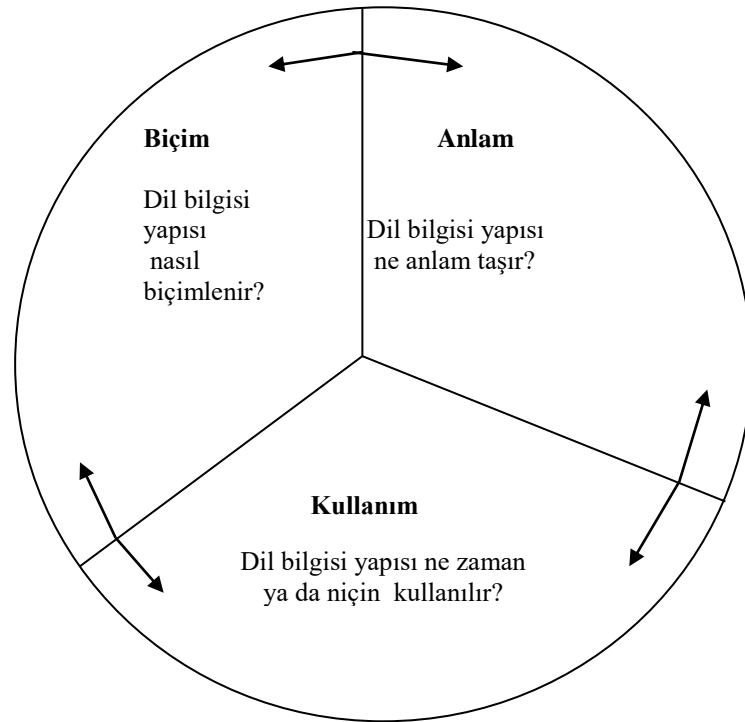
Çocuklar, çocuklukları boyunca ve ilköğretimde cümle yapılarında dönüştürmeleri öğrenerek gramerlerini geliştirirler; cümlede isim, fiil, sıfat vb. sözcük türlerini öğrenirler (Küçükkaragöz, 2003, s. 101). “Çocuklar bilinçli amaç almaksızın kuralları kullanır ve zamanla kuralların kullanımını bilinçli hâle gelir fakat bu yavaş bir süreçtir” (Karakaya, 2007, s. 114). Bir çocuğun dil bilgisi kurallarını kavrama süreci değerlendirildiğinde çocuğun dil bilgisi kurallarını özel bir çabaya ve eğitime gerek duymadan dilin kullanımını sürecinde doğal bir biçimde sezdiği ve kullandığı görülmektedir. Çocuklar, dil bilgisi

kurallarını okula başlamadan dili kullanarak öğrenirler okula gittiklerinde ise dil bilgisi kurallarını sezme ve kullanma süreci daha sistemli bir şekilde yürütüldüğünden çocukların dili kullanma yetisi gelişir. Okul dışında kullanılan dil de çocukların dili kullanma yetisini geliştirmelerine katkı sağlar. Bu nedenle hem okulda hem de okul dışında çocukların dili kullanmalarına olanak sağlanmalıdır.

2.1.5.6.2. Dilde bütünlük ilkesi bağlamında dil bilgisinin biçim, anlam, kullanım boyutları. Günümüzde dil öğretimini yapı odaklı bir anlayışla ele alan yaklaşımlar geçerliliğini yitirmeye başlamıştır. Bu yaklaşımlar yerini, dili daha kapsamlı olarak ele alan yaklaşımlara bırakmıştır. Tüm dil yaklaşımı da bu yaklaşımlardan biridir. Dilde bütünlük ilkesi yaklaşımın öncülerinden olan Goodman tarafından şöyle özetlenmiştir: Goodman'a (2005, s. 10) göre elbette dilin seslerden, harflerden, kelimelerden ve cümlelerden oluştuğunun farkındayız fakat bağlam içindeki kullanımı sistematik bir bütün olmadıkça dil iletişim için kullanılamaz. Dil, sembollere, sisteme ve bir bağlam içindeki kullanıma sahip olmak zorundadır.

İletişimin etkili biçimde gerçekleşebilmesi için dilin yapı, kullanım ve bağlam içinde kazandığı anlam boyutlarını –dilde bütünlük ilkesi bağlamında- iyi kavramak gerekir. Goodman'ın dilin sistematik bir bütün olarak ifade edilmesinde dikkat çektiği niteliklere benzer nitelikler -dilin yapısal özellikleri, bağlam içerisindeki kullanımı, iletişimi sağlayabilmesi- dil bilgisinde de karşımıza çıkmaktadır. Dil bilgisi yapıları, bu yapıların birbiri ile ilişkileri, bütün içinde kazandıkları anlamlar, dil kullanımında gösterdikleri özellikler bir bütün olarak ve birbirleriyle ilişkilendirilerek ele alınmalıdır.

Bütün dil bilgisi yapıları bir biçime, anlama ve kullanıma sahiptir. Biçim, anlam ve kullanımın üç boyutu onların arasındaki etkileşim üç okla görselleştirilen yuvarlak diyagram ile anlatılabilir (Larsen Freeman, 1997, s. 18-23). Biçim, anlam, kullanım boyutlarını, bu boyutların dil bilgisi yapıları bakımından neyi ifade ettiğini ve bu boyutların birbiri ile ilişkisini içeren şema aşağıda sunulmuştur.



Şekil 2.3. Dil bilgisi yapılarının biçim, anlam, kullanım boyutları (Larsen Freeman, 1997, s. 23)

Şekil 2.3' e göre bir dil bilgisel yapı; biçim, anlam ve kullanım olmak üzere üç boyuta sahiptir. Bir dil bilgisi yapısının üç boyutunu ifade eden bu şemada biçim bölümü bir dil bilgisel yapının biçimini ve nasıl sesletildiğini, anlam bölümü bir dil bilgisel yapının taşıdığı anlamı, kullanım bölümü ise dil bilgisel yapının ne zaman ya da niçin kullanıldığını ifade eder.

Bölümler arasındaki oklar, “bölümlerin birbiriyle sıkı bir ilişki ve etkileşim içinde olduklarını, bir bölümdeki değişimin diğer bölümleri de etkileyeceğini vurgular. Şemanın pasta diyagram şekli ise her üç bölümün de dil bilgisi yapısının öğretimi için aynı derecede önemli olduğunu gösterir” (Cem Değer ve diğ., 2017, s. 8). Altınörs (2016) bu ifadeleri destekleyen bir örnek sunmuştur.

Mesela “Ders nasıl geçti?” cümlesi, anlam düzleminde (ilk eklemlilik düzleminde) analiz edildiğinde ders/ nasıl/ geçti/ ti olmak üzere dört birim elde edilir. Ders monemi, fonetik düzlemde (ikinci eklemlilik düzlemi) analiz edildiğinde d / e / r / s fonemleri görülür. Fonemler değiştirilerek yeni bir anlam ifade eden monemler oluşturulabilir: (d yerine t koyup) t / e / r / s. Monemler sentaksa bağlı bir anlam taşıyan cümle içinde sıralanan “kelimeleri” oluşturur ve sentaks da bir dilin gramerine dayanır. Cümlenin anlamı (veya semantiği) sentaksa bağlı olduğu kadar, kontekste ve tonlamaya da bağlıdır. Bunları sırasıyla örneklendirelim:

Her iki dersi aynı gün çalıştım.

Her gün aynı iki dersi çalıştım.

Örnekteki gibi, sadece sentaksı değiştirmek, cümlenin anlamını farklı kılar. Bağlam da anlamı değiştirir. Yani bir cümle, farklı zamanlarda, yerlerde, koşullarda ve farklı kişilere hitaben söylendiğinde değişik anlamlara gelebilir: “Çakmağım bitmek üzere” cümlesi, çakmaklara gaz dolduran bir seyyara hitaben söylendiğinde “doldur” anlamına gelecekken, doğa yürüyüşü yaparken rastladıkları bir mağarayı inceleyen meraklıların arasındaki konuşmada geçtiğinde “çıkalım artık”

anlamına gelebilir. Bu nokta, aynı zamanda “cümle” ile “beyan” ya da “sözce” [énoncé] arasındaki farkı ortaya koyar. Farklı bağlamlarda beyan edilmesi, cümlenin anlamında belirleyici bir unsurdur (Altınörs, 2016, s.22-23).

Yukarıdaki örnekte de görüldüğü gibi biçim birimlerin nerede, ne zaman, hangi bağlamlarda kullanıldığı dil bilgisi açısından büyük önem taşır. Bunun önemini farkında olmak dil bilgisi öğretiminin niteliğini etkiler. Larsen-Freeman’a (1997, s. 17) göre dil bilgisi, aslında biçimi içerirken iletişim kurmak için dil kullanıcıları ayrıca biçimlerin anlamını bilmeye ve onları uygun zamanda kullanmaya da ihtiyaç duyarlar. Aslında dil bilgisi, bazen anlamı ya da uygun dil bilgisi yapısının kullanımını öğrenmektir ki bu kullanım öğrenciler için uzun vadeli öğrenmeyi temsil eder.

Biçim odaklı dil bilgisi öğretimi yaklaşımı belirli yapıların öğrenciler tarafından ezberlenmesine dayandığı için etkili bir dil bilgisi öğretimi konusunda yetersiz kalmaktadır ve günümüzde dil bilgisi öğretiminde yalnızca biçime odaklanmanın yanlış olduğu kanısı yaygınlaşmaktadır. Dilin en temel işlevi iletişim kurabilmektir ve bu iletişimin etkili biçimde gerçekleşebilmesi için dil bilgisinin sadece biçim boyutuna hâkim olmak yetmez aynı zamanda bu dil bilgisi yapılarının bağlama ilişkin olarak taşıdıkları anlamları kavramak, bu yapıların kullanım özelliklerini de bilmek gerekir. Bu şekilde dil bilgisi kurallarını öğrenme süreci bütüncül bir yaklaşımla gerçekleştirilmiş olur. Kurallar da bütün içinde öğrenciler açısından daha kalıcı ve anlamlı biçimde öğrenilir.

Anlamın göz ardı edilerek kalıplaşmış dil bilgisi yapılarının öğrencilere ezbere verilmesi dil bilgisi öğretiminde yapılan hatalardan (Öztürk ve Ömeroğlu, 2015). Dil bilgisi etkinlikleri dil bilgisel unsurların yapılarını, işlevlerini ve kullanıldıkları bağlama göre kazandıkları anlamları göz önünde bulundurularak gerçekleştirildiğinde yani dil kullanımı sürecinde verildiğinde öğrenciler için daha kalıcı öğrenmeler sağlanmış olur.

Dil birimleri; anlamsal değerlerine, kendilerinden bir üst düzlemde kavuşurlar. Ses birimleri, biçim bilgisi düzleminde; biçim birimleri, söz dizimi düzleminde; söz dizimi, metin düzleminde ve metin de bağlam içinde anlamlı hâle gelir (Karaağaç, 2013a, s. 226). Dil kullanımının temel amacı olan anlam aktarımını sağlayabilmek için dili bir bütün olarak değerlendirmek gerekir. Her dil birimi kendisinden önceki ve sonraki dil birimleriyle ilişkilidir. Bu yüzden bir dili oluşturan fonetik, morfolojik ve sentaktik parçaların oluşturduğu bütün, cümlenin ya da metnin anlamını belirler. Dil ve dil bilgisi kurallarını öğrenme sürecinde bütünlük ilkesinin sağlanabilmesinde göz önünde bulundurulması gereken biçim, anlam, kullanım boyutları ve bu boyutların birbiri ile olan ilişkileri aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır.

2.1.5.6.2.1. *Biçim*. Biçim, “dilın anlamdan soyutlanmış ses ve dil bilgisi yapısını anlatır; tümce, biçim birim, sözcük, ad, vb. birimlerin ses, yapı özelliklerini anlatmak için kullanılır” (İmer ve diğ., 2011, s. 51). “Bir parçanın bir başka parça ile veya parçaların bütün ile ilişkisi, işlevdir” (Karaağaç, 2013b, s. 506). Biçim birimlerinin diğeri biçim birimlerle ve bütünle ilişkisi vardır. Dil bilgisi öğretiminde biçim ve işlevi birbirinden bağımsız olarak değerlendirmek dil bilgisi kurallarının öğretimi bakımından günümüzde kabul gören bir anlayış değildir. “Türk Gramerinin Sorunları” adlı toplantının “Gramer Yazımıyla İlgili Metot Sorunları” bölümünün “Tartışma” kısmında dil bilgisi yapılarının biçim ve işlevi hakkında şunlar dile getirilmektedir:

Ahmet Bican Ercilasun: (...) Metinlerde her ekin veya kuruluşun, her yapının kullanılışı nasıldır? İşlevleri nelerdir? Bunları metinden hareket ederek bulup ona göre, onların üzerine bina ederek gramerimizi yazmıyoruz. Galiba en önemli konu bu. Hatta yalnız yazılı metinler değil, karşılıklı olarak konuşurken de çok değişik anlamlarda bazı ekleri, yapıları kullanıyoruz. Bunları da hemen not edip yazılacak gramerde kullanmak lâzım. Zannediyorum şu tespit bu konunun en önemli noktalarından biridir: Şekil ve fonksiyon meselesi. Ben bu konuya dokunmak istiyorum. Bu konuda umumiyetle fonksiyon ihmal edildiği için, şekli ihmal edip fonksiyona ağırlık verelim gibi bir ifrattan tefrite doğru bir gidiş olmasın diye düşünüyorum. Hem şekle hem işleve, bence ikisine birden denk bir şekilde değer vermek lâzım. Çünkü yalnız işlevi esas alırsanız bu defa, meselâ yönelme hâline de, yönelme ifade ettiği zaman yönelme hâli; verme ifade ettiği zaman verme hâli; sebep ifade ettiği zaman sebep hâli demek dibi bir durum ortaya çıkabilir. Buna bir terimle karşılık vereceğiz ama bunun çeşitli işlevlerini işte bu metinlerden bulacağımız örneklerle ortaya koymak gramerimizin başlıca özelliği olacak (Türk Dil Kurumu, 2011, s. 11-12).

Biçim birimleri tek başlarına değerlendirmek dil bilgisi açısından doğru bir yaklaşım değildir. Bunun aksine sadece biçim birimlerin işlevlerine odaklanmak da dil bilgisi kurallarının öğrenilmesinde hedeflenen düzeye ulaşmada yetersiz kalır. Bu nedenle biçimlerin işlevlerini ve bağlamdan yola çıkarak kazandıkları anlamı da tespit etmek gerekir çünkü dil bir sistemdir ve biçim birimler diğeri birimlerle sistemli olarak bir araya geldiklerinde bir anlam ifade ederler.

Sözlükte bütün biçim birimi özelliği taşıyan göstergelerin iki boyutu vardır: biçim ve anlam. Ses-biçim ve anlamdan oluşan biçim birimleri, daha üst bir yapıya, sözdizimine taşındığında, anlatım ve içerik bilgisine ulaşılır çünkü dış dünyanın bir varlık veya olayı ancak çevresiyle birlikte algılanabilir; sözler ve cümleler de anlamlarını ancak ve ancak buldukları çevreden yani bağlamlarından alırlar. Bu yüzden dil birimleri de ancak kendilerinin bir üst biriminde iletişim değeri kazanır. Ses birimleri, biçim birimi düzleminde; cümleler de ancak metin düzleminde gerçekleşebilirler ve metinler de ancak bağlamlarında gerçek değerlerine kavuşabilirler (Karaağaç, 2013b, s.191).

Dil kullanımının temel amacı olan iletişimi etkili biçimde sağlayabilmede dil bilgisinin etkisi büyüktür. Etkili bir dil bilgisi öğretiminin daha bütüncül bir yaklaşımla gerçekleştirilmesi gerekir. Dil bilgisi öğretiminin daha bütüncül bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için de Cem Değer, Çetin ve Kölecî'nin (2017, s. 4) belirttiği gibi dil bilgisi öğretiminde yalnızca yapının nasıl biçimlendiği değil cümle içindeki işlevi ve anlamsal değişikliklere yol açtığı konusunda da öğrenciler bilinçlendirilmelidir.

2.1.5.6.2.2. *Anlam*. Dil bilgisi öğretiminde bir dil bilgisel yapının taşıdığı anlamı ifade eden boyut “anlam” boyutudur. Anlam konusunda sıkça gündeme gelen, tartışılan bazı terimler bağlam, derin yapı ve yüzey yapı terimleridir. “Anlam” boyutunu daha iyi ifade etmek için bu terimleri açıklamak gerekir.

Anlamı; bir kelimededen, sözden, bir davranış veya olgudan anlaşılan şey olarak tanımlayabiliriz (Flew, 2005, s. 30). Bağlam, “bir dil biriminin bitişiğinde ya da çevresinde onu anlam, işlev, yapı bakımından etkileyen birim ya da birimlerdir” (İmer ve diğ., 2011, s. 41). Sözcüklerin, söz öbeklerinin ve cümlelerin sahip olduğu kendine özgü anlamlar konuşma ya da metin içinde diğer öğelerin durumuna göre değişir (Hengirmen, 1997, s. 396). “Sözlerin anlamlarını kullandıkları cümle belirlerken, metnin anlamını, kullandığı bağlam belirler. Bu hâliyle bağlam, herhangi bir olgunun, içinde ortaya çıktığı, olaylar, durumlar, ilişkiler örgüsünü ifade eder” (Karaağaç, 2013b, s. 175). Aynı sesler, sözcükler, işaretler, davranışlar kullandıkları farklı bağlamlar içerisinde farklı anlamlar taşıyabilirler. Wilson bir zilin çalmasının farklı bağlamlarda farklı anlamlar ifade ettiğini şöyle açıklamaktadır:

Bir zilin çalması, kendi başına hiçbir anlam ifade etmemektedir fakat belli kabul edilmiş bağlamlarda o, “Haydi sınıflara!”, “Kapıda biri var!”, “Kiliseye gel!”, “Ders bitti.” ya da “Garson, lütfen buraya gelin!” gibi farklı anlamlara gelebilir. Aynı sesin nasıl o kadar çok farklı anlamlara geldiğine epey şaşırabiliriz ama cevap kolaydır. Ses, kabul edilmiş bağlamlarda vuku bulmaktadır: Sadece bir tek anlama gelebileceğini bildiğimiz zamanlar, mekânlar ve hallerde (Wilson, 2002, s. 23-24).

Bağlamın oluşması, bağlamı gerek yazılı gerekse sözlü olarak oluşturan tetikleyici ile başlar; bu bir soru, bir yazı konusu, bir söz olabilir. Bunların ortaya çıktığı yer, ortam, zaman, kimin tarafından, kimin için, hangi niyetle, hangi amaçla, hangi beklentiyle oluşturuldukları içeriği etkiler. Bir metin oluşumunda anlamı, sadece seçilen sözcükler ve terimler değil, kullanılan yapılar, bu yapıların birbirine nasıl bağlandıkları da etkiler. Cümleler tek başlarına bir metin oluşturmazlar (Doğan, 2014, s. 66).

Cümleleri bir araya getirip yazılı ya da sözlü metinler oluşturabilmek için dil bilgisel öğelerden yararlanmak gerekir ve bu dil bilgisel öğelerin üstlendikleri görevler, metne kazandırdıkları anlamlar ve bu öğelerin nasıl kullandıkları açıklanırken metnin bütünü dikkate alınmalıdır. Bir metni anlamlandırmaya çalışırken o metni hem dil içi bağlam hem de dil dışı bağlam açısından değerlendirmek gerekir.

Dil içi bağlam; sözlüklük ve söz dizimlik bir bağdaşıklığı ifade eder, dil dışı bağlam ise zaman, kişi, konu, durum vb. bakımından mantıksal bir tutarlılık eksenlidir (Karaağaç, 2013a, s. 189). Dinleyici ile konuşmacının, yazar ile okuyucunun metni anlamlandırmaya yönelik tutumları farklı olabilir ve bu tutumlar anlamı etkileyebilir. Bu nedenle dil içi bağlamı ve dil dışı bağlamı bütün halinde değerlendirmek gerekir.

Anlam konusunda karşımıza çıkan iki önemli terim “yüzeysel yapı ve derin yapı” terimleridir. Aydın’ın (1999, s. 111) belirttiği gibi dilbilimcilere göre, her cümlenin yüzeysel yapı ve derin yapı olmak üzere ortak iki temel yapısal özelliği vardır. Yüzeysel yapı, dil bilim kurallarına göre oluşturulan yapıdır. Her cümle belli bir düşünce ya da önermeyi iletmek amacıyla üretilir. Bu amaçla bir araya getirilen sözcükler dil bilgisi kurallarına göre sıralanır. Doğan (2014, s. 39), derin yapı cümlenin temeldeki anlamsal ilişkilerini içerir.

Yüzeysel yapıdaki dilsel birimler, birbirine dil bilgisel kurallar çerçevesinde bağlanırlar (Sağır, 2002, s. 16). Dil bilgisel öğelerin sözlü ya da yazılı anlatımda karşıladığı anlamların değerlendirilmesinde yüzeysel yapılar yetersiz kalabilir çünkü dil bilgisel kurallar çerçevesinde oluşturulan aynı yüzeysel yapılar farklı bağlamlarda farklı anlamlar taşıyabilir. Grice (1979), dile getirilen ifade ile bu ifadelerin taşıdığı anlamların farklı olabileceğini şöyle açıklamaktadır:

(...) Söylenen, o cümlenin beyan edildiği iletişim ortamından bağımsız olarak taşıdığı içeriktir; kastedilen ise söylendiği iletişim ortamından kazandığı içerik (Grice, söylenen ve anlatılan şeyin aynı olduğu durumları elbette inkâr etmez.). Grice’a göre bu içerik hatibin beyanı aracılığıyla muhatabında uyandırma niyetinde olduğu bir etkidir ve bu etki, hatibin söz konusu niyeti anlamasıyla oluşur. Örneğin, bir çift otomobillerinde yolculuk yaptıkları sırada, birden yağmur yağmaya başlaması üzerine direksiyondaki eşine dönüp “Yol ıslak” dediğinde, yolun ıslak olduğunu söylemekte ama aslında hızlı kullanmasının tehlikeli olduğunu kasetmektedir (Grice, 1979, s. 7’den akt. Altınörs, 2016, s. 185-186).

“Anlamın olmadığı bir öğrenme, bilgilerin işlevini unutturur. Öğrencilerin dil bilgisi konularını sevmeleri ve etkinliklere katılmaları için dil bilgisinin işlevini vurgulamak gerekli bir adımdır” (Öztürk ve Ömeroğlu, 2015). Öğrencilere dil bilgisi kuralları sezdirilirken bu dil bilgisi kurallarının kullanıma bağlı olarak kazandıkları anlamlar vurgulanmalıdır. Dil bilgisi yapılarının anlamını vurgulamak öğrencilerin dil bilgisi kurallarını öğrenmenin gerekliliğine dair inancını arttıracaktır.

2.1.5.6.2.3. Kullanım. Kullanım boyutu, dil bilgisi kurallarının öğrenilmesi açısından oldukça önemli bir yere sahiptir çünkü öğrenilen dil bilgisi kurallarının ne zaman, nerede, hangi bağlamlarda kullanılabileceğinin yeteri kadar bilinmemesi bu dil bilgisi kurallarının öğrenilmesini anlamsız kılar ve dil bilgisi öğretimini günlük yaşantıdan soyut kurallar bütününe dönüştürür. Dil bilgisel yapıların kullanım boyutunu daha iyi ifade edebilmek için “kullanım, kullanış, kullanım bilgisi” terimlerini açıklamak gerekir.

Kullanım, soyut dil dizgesinin somut dil olguları olarak gerçekleşmesi; dil bilgisel tümce kurma yetisidir, kullanış ise soyut dil bilgisini kurallarını etkili iletişim amacıyla kullanma yetisidir (İmer ve diğ., 2011, s. 183). Kullanım bilimi ise “Dili, konuşulduğu

ortam, çevre etkileri, konuşucuların niyeti, duyguları, konuşucu ile dinleyici arasındaki etkileşim açılarından inceleyen, böylece dilin kullanılması ile ilgili olguları dikkate alan dilbilim dalıdır” (Hengirmen, 1999, s. 267). Tanımlardan da anlaşılacağı gibi dilin kullanım boyutuna hâkim olmak bildirişimin sağlanmasında önemli bir yere sahiptir.

Bir dili kullanmak, “dilsel yapıları belli bir iletişim bağlamında üretmeyi öngörür. Yani, bir yapının hangi bağlamda uygun olacağını bilmek, birbirine benzeyen yapılar arasından bağlama uygun olanını seçmek, öğrencinin o dili kullanabildiğini gösterir” (Cem Değer ve diğ., 2017, s. 4). Bir sözcüğün nerede, ne zaman, hangi sözcükle ya da sözcüklerle birlikte kullanıldığı söz dizimi bakımından büyük önem taşır. Söz diziminde sözcüklerin kullanıldığı yerler ve ilişkili oldukları diğer sözcükler sözcüklerin türlerini, görevlerini ve taşıdıkları anlamları belirler. Aynı sözcük; söz diziminde karşımıza farklı türlerde, görevlerde ve anlamlarda çıkabilir. Karaağaç (2013a, s. 79) bu durumu şöyle ifade etmektedir:

Sözlükte birer ad olan sözler, söz diziminde, işaret ettikleri bilginin değerine ve anlamına göre, bu anlam kümelerinden birine ait olurlar. Böylece bir söz, yalın bir bilgiye işaret ediyorsa, ad; bir özellik adı olarak, bir varlığın niteliğine işaret ediyorsa, sıfat; bir eylemin niteliğine işaret ediyorsa, zarf; varlığı belirli ölçekler içinde kümeleştiriyorsa, zamir; varlığın gerçekleştirdiği yapma ve olmalara işaret ediyorsa, eylem; varlık-varlık veya varlık-eylem ilişkilerinin adı olmuşsa, edat ve nihayet, bilinen tek varlığa işaret ediyorsa, özel addır (Karaağaç, 2013a, s. 79).

Dil öğretim sürecinde öğrencinin bir dil bilgisi kuralını ne zaman kullanabileceğini bilmesi önemlidir (Göçen ve Okur, 2013, s. 337). Dil bilgisi öğretiminde öğrencinin kuralları ne zaman, nerede, hangi durumlarda kullanacağını bilmesi dil derslerine olan ilgisini ve dil bilgisine olan yaklaşımını olumlu yönde etkiler. Öğrenciler tarafından sadece ezberlenen ve kullanım boyutu bilinmeyen dil bilgisi kuralları dil öğretimi açısından bir değer taşımaz. İster ana dili öğretiminde olsun ister yabancı dil öğretiminde olsun dil bilgisi kurallarının işlevsel özelliklerini sezen öğrenciler temel dil becerilerini daha kolay geliştirirler bu nedenle bir dil bilgisel yapının biçim ve anlam boyutlarının yanı sıra kullanım boyutuna da gereken önem verilmelidir.

2.1.5.6.3. Dil bilgisinde bütün ve parça kavramları. Dil ve dil bilgisi öğretiminin nasıl olması gerektiği önemli bir tartışma konusudur. Bu tartışma sürecinde “bütün ve parça” sözcükleri karşımıza sıklıkla çıkan sözcüklerdendir. Dilde parça terimi “fonetik, morfolojik ve sentaktik” parçalar olmak üzere üç grupta ifade edilebilir.

Parça (segment) terimi; “dilnin çeşitli düzlemlerinde saptanabilen birimlerden her biridir” (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2011, s. 211). “Dil birimlerinin birbiriyle ilişkiye girerek, anlamlı veya işlevli bir birim oluşturacak biçimde art arda birleşmesiyle oluşan yapı, dizimdir. Dizimler, diziden seçilmiş gösterenlerin birleştirilmesiyle oluşur”

(Karaağaç, 2013a, s. 257). Karakaya (2007, s. 69) şekillerin ilişkisi morfoloji, kelimelerdeki dil bilgisi adıyla ifade edilir. Daha üst yapılarda kelimelerin birleşmesi sentaktır. Morfoloji ve sentaks, dil bilgisi alanıyla ilişkilidir.

Tüm dil yaklaşımı doğrultusunda gerçekleştirilen öğrenme etkinliklerinde dilin öğrenilmesinde benimsenen ilke, bütünlük ilkesidir ve tüm dil yaklaşımında parçaların bağımsız olarak değil bir bütün halinde değerlendirilmesi ve bütün içinde anlamlandırılması öngörülür. Goodman, dilin neden bir bütün olarak değerlendirilmesi gerektiğini açıklamaya çalışırken dili tahta bir masaya benzetmiştir. Eğer tahta bir masayı onu meydana getiren elementlere bölerseniz o, artık bir masa olmaz. Karbonun, hidrojenin bazı küçük şeylerin özellikleri araştırılabilir ve bunlar bir masanın nasıl olabileceğini anlamamıza yardım eder fakat onlarla bir masa yapamayız (Goodman, 2005, s. 27). Goodman'ın dilin bütünlüğüne ilişkin benzetmesine yakın bir benzetme de Karahan (2009) tarafından yapılmıştır. Karahan, “bütünü” bir makineye benzetmiştir. Karahan'a göre makineyi yeterince tanımayan biri parçaları birleştirerek bir makineyi yeniden oluşturamaz çünkü insan zihni önce bütünü algılar, daha sonra parçaların ve ayrıntıların farkına varır. Algılama sırası, öğretimde bütün-parça ilişkisinin çıkış noktasının “bütün” olacağını işaret etmektedir. Parçalar arasında doğru bir ilişki kurmak, bu parçaları birleştirmek, bütünü bilinçli olarak tanımakla mümkündür.

Farklılıklara ve parçalılığa fazla odaklanmak bireylerin öğrenmesinde ve hayatlarında belirebilecek anlamlı örüntülerin fark edilmemesine yol açabilir (Tusting ve Barton, 2011, s. 84). Tüm öğrenmelerde olduğu gibi anlamlı örüntülerin gözden kaçırılması parçacı bir anlayışla gerçekleştirilen dil öğretiminde de görülebilir. Bu nedenle dil öğretiminde de bütüncül bir yaklaşım benimsemek gerekir.

Dil öğeleri bütündür ve hep iç içedir. Her ses birimi; biçimi, anlamı, cümleyi etkilediği gibi; her cümle de; sözcük biçimlerini, onların anlamlarını, ses birimlerini kapsamaktadır (Sağır, 2002, s. 8). Bu nedenle öğrencilere temel dil becerilerini kazandırmada ve dil bilgisi kurallarının sezdirilmesinde bu birimlerin ilişkileri göz önünde bulundurulmalıdır. Dil bilgisi etkinlikleri dil becerileriyle bir bütün oluşturacak şekilde gerçekleştirilmelidir ve öğrencilerin dil bilgisi kurallarını dil kullanımı sürecinde öğrenmeleri sağlanmalıdır.

2.1.6. Dil Bilgisi ve Temel Dil Becerileri Arasındaki İlişki

Dil bilgisi ile ilgili tartışmalar değerlendirildiğinde dil bilgisinin temel dil becerilerini geliştirmede payı olduğu, dil bilgisi öğretiminin de dil becerileri ile bütünlük içinde gerçekleştirilmesi gerektiği dil bilgisi kurallarının temel dil becerileri içinde

kullanılarak öğrenilebileceği ve pekiştirilebileceği inancının kabul gördüğü söylenebilir. Dil bilgisi kurallarının iyi bilinmesi okuma ve dinleme gibi algılamaya dayalı dil becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlar. Onan'ın (2012) belirttiği gibi “ana dili öğretimi bir bütün olarak ele alınmalıdır. (...) Türkçenin dört temel dil yapısı (ses, şekil, söz dizimi, anlam) ana dili öğretimi çerçevesinde, anlama becerilerini geliştirmedeki işlevleri yönünden göz ardı edilemeyecek gramatikal ve bilişsel özelliklere sahiptir.” Sağır da (2002, s. 7) sözcüklerin doğru, düzgün ve seri bir biçimde okunmasının da dil bilgisi eğitimi ile gerçekleşebilen bir çalışma olduğunu, anlayarak okumanın da önce dil bilgisi konu alanının sonra da, Türkçe dersinin konusu olduğunu belirtmektedir.

Dil bilgisi öğretiminin bağımsız gerçekleştirilmemesi günümüzde benimsenmiş bir kanıdır. “Dil bilgisi öğretiminin başat amacı, öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmek olduğu için, Türkçe derslerinin bazı saatlerinin ‘Dil bilgisi’ başlığı altında, bütünlük ilkesine ters bir biçimde yürütülmesi doğru değildir. Dil bilgisi çalışmalarının anlama ve anlatma etkinlikleriyle birlikte yürütülmesi gerekir” (Sever, 2013, s. 26). Konuşma ve yazma anlatmaya dayalı becerilerdir. Bu becerilere yönelik etkinliklerde öğrenciler dil bilgisi kurallarını kullanma imkânı bulurlar, bu nedenle konuşma ve yazma becerileri öğrencilerin dil bilgisi kurallarını doğal biçimde öğrenip pekiştirmelerine olanak sağlar. Dil bilgisi kurallarının doğru kullanımı da öğrencilerin bu becerilerdeki başarısı olumlu yönde etkiler.

2.2. İlgili Araştırmalar

2.2.1. Bütün Dil Yaklaşımıyla İlgili Araştırmalar

Brockman (1994) tarafından yapılan “Tüm Dil: Yetişkinler İçin de Bir Okuryazarlık Eğitimi Felsefesi” adlı araştırmada yaklaşımın yetişkinlerin eğitiminde ve İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde uygulanmasına ilişkin açıklamalarda bulunulmuştur. Tüm dil yaklaşımının temel ilkeleri sıralanarak ve bu ilkeler hakkında açıklamalar yapılmıştır.

Freeman ve Freeman (1988) tarafından yapılan araştırmada bir dersin tüm dil yaklaşımından yola çıkılarak nasıl işlenmesi gerektiği bütün dil yaklaşımının ilkeleri belirtilerek açıklanmıştır. Bu ilkeler; derslerin bütünden parçaya doğru işlenmesi, öğrenci için bir anlam ve amaç taşıması, sosyal iletişimi güçlendirmesi, temel dil becerilerini içermesi, öğretmenlerin öğrencilerine olan güvenini yansıtması, derslerin işlenişinde öğrenci merkezli bir yaklaşım sergilenmesi şeklinde sıralanmıştır. Bu ilkeler doğrultusunda, tüm dil yaklaşımında uygun olarak bir ders işleniş örneği verilmiştir. Bu

ders işleniş örneğinde tüm dil yaklaşımından yola çıkılarak dört temel beceri -yazma, konuşma, okuma, dinleme- öğrencilere kazandırılmaya çalışılmıştır. Çalışmanın sonunda öğretmenlerin işledikleri dersin tüm dil yaklaşımı ilkelerini yansıtıp yansıtmadığı konusunda kendilerini ve işledikleri dersi değerlendirmelerine yardımcı olmak amacıyla bütün dil yaklaşımı ilkelerini içeren sorulardan oluşan bir kontrol listesi hazırlanmıştır.

Patzelt (1995), İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi bağlamında yaptığı araştırmada tüm dil yaklaşımının dili bir bütün olarak ele aldığına ve yazma, konuşma, okuma, dinleme becerilerinin dil öğrenme sürecinde bütünleştirilmesi gerektiğine değinmiştir. İlgili araştırmada tüm dil yaklaşımının bir öğretim yöntemi olmadığına, tüm dil yaklaşımıyla çocukların ve yetişkinlerin bir yabancı dili ana dillerini öğrenme şekilleriyle benzer biçimde öğrendiklerine, tüm dil yaklaşımın yetişkinler için ilgi çekici olmasının nedenlerine, yaklaşıma yönelik etkinliklerin günlük yaşamla ilişkisine, tüm dil yaklaşımının sınıf içinde uygulanış şekline ve tüm dil yaklaşımında kullanılan materyallerin niteliklerine ilişkin açıklamalarda bulunulmuştur.

Shafer (1998) yaptığı araştırmada tüm dil yaklaşımının kökenine, yaklaşımın ortaya atılmasına dayanak olan yaklaşımlara ve tüm dil yaklaşımının dil öğretimi sürecindeki uygulamalarına yer vermiştir.

Pimsarn (t.y.) tarafından yapılan araştırmada tüm dil yaklaşımının dayandığı felsefi kurama, yaklaşımın nasıl ortaya çıktığına ve yaklaşımın yazma becerisinde kullanılmasına ilişkin açıklamalar yapılmıştır. Pimsarn; araştırmasında bütün dil yaklaşımının holizme dayandığını, Ken Goodman'ın Chomsky'nin fikirlerinden esinlenerek yaklaşımı temellendirdiğini ifade etmiştir ve ardından da tüm dil yaklaşımının yazma becerisinin kazandırılmasında izlenecek dört aşamaya yer vermiştir.

Turan ve Ege (2003) "Dil Sorunu Olan Çocuklar İçin Bütüncül Dil Yaklaşımı" adlı araştırmalarında bütün dil yaklaşımının ana felsefesi, yararları, öğrenme ortamlarında kullanımı ve okuma, yazma, konuşma gibi temel dil becerilerini kazanma konusunda güçlük çeken çocuklara uygulanması konusunda tartışmalara yer vermişlerdir. Araştırmada tüm dil yaklaşımının ne zaman ve kimler tarafından ortaya atıldığına, yaklaşımın dil öğrenmeyle ilgili hangi varsayımlar üzerine kurulduğuna, tüm dil yaklaşımının sınıf ortamında nasıl uygulanabileceğine, tüm dil yaklaşımında temel dil becerilerinin ayrılmaz bir bütün olduğuna, tüm dil yaklaşımının uygulandığı sınıflarda öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişimin niteliğine, kullanılacak okuma yazma araç ve gereçlerinin özelliklerine, tüm dil yaklaşımının ülkemizde uygulanmasına, yaklaşımın klinik çalışmalarda kullanımına ve bu yaklaşıma yönelik eleştirilere ilişkin bilgiler verilmiştir.

Araştırmada Norris ve Hoffman'ın tüm dil yaklaşımının klinik çalışmalarda üç aşamada uygulanabileceğini düşündüğü ifade edilmiş ve bu aşamaların çevre düzenlemesi, çocuğa iletişim olanakları sağlanması, çocuğun iletişimsel girişimlerine doğal sonuçlar sağlanması şeklinde sıralandığına değinilmiştir. Norris ve Hoffman'ın tüm dil yaklaşımının uygulanmasında izlenecek üç aşamaya yönelik açıklamalarına yer verilerek bu açıklamalar dikkate alınarak bir uygulama örneği sunulmuştur.

Millî Eğitim Bakanlığı (2007) tarafından Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi kapsamında hazırlanan “Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dil ve Konuşma Güçlüğü” başlıklı modülde dil ve konuşma güçlüğü yaşayan çocukların dil sorunlarının giderilmesinde kullanılabilecek yaklaşımlar arasında bütün dil yaklaşımına yer verilmiştir. Çalışmada yaklaşımın dayandığı ilkeye, dilin bir bütün olarak öğrenilmesi gerektiğine, dilin bireyin sosyal ve kültürel yaşantısından etkilenecek değiştiğine değinilmiştir. Tüm dil yaklaşımının klinik ortama uygulanmasının çevre düzenlemesi, çocuğa iletişim ortamlarının sağlanması, çocuğun iletişimsel girişimlerine doğal sonuçlar sağlanması şeklinde sıralanan üç aşamada gerçekleştirilebileceği belirtilerek bu aşamaların uygulanmasına yönelik bir örnek sunulmuştur.

Akyol ve Temur (2008) yaptıkları araştırmada tüm dil yaklaşımının okuma yazma öğretiminde kullanılan ve gündemde olan bir yaklaşım olduğunu ifade ederek tüm dil yaklaşımının nasıl uygulandığını ve bu yaklaşıma yönelik eleştirileri belirtmişlerdir. Çalışmada tüm dil yaklaşımından yola çıkılarak uygulanan okuma yazma öğretimi ile ses temelli okuma yazma öğretimi karşılaştırılmış ve okuma yazma öğretimi açısından yetişkinlerle çocuklar arasında farklılıklar görülebileceği vurgulanmıştır.

Cavkaytar (2013) yaptığı araştırmada tüm dil yaklaşımının tarihi gelişimine ve ilkelerine değinerek tüm dil yaklaşımını geleneksel yaklaşımla karşılaştırmıştır. Tüm dil yaklaşımının benimsendiği sınıflarda öğretmenin öğretim süreci boyunca sergilediği öğretim davranışlarına yer vermiş ve tüm dil sınıflarında öğretmenlerin öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerinde yararlanabilecekleri Tompkins ve Wagner'ın önerdiği farklı stratejilere değinerek bu stratejileri model olmak, ipucu vermek, öğrenci gereksinimlerine göre destek sağlamak şeklinde sıralamıştır. Araştırmanın sonucunda tüm dil yaklaşımının bilginin bütünlük halinde anlamlı ve kişiyle ilgili olarak sunulduğu zaman en iyi şekilde öğrenileceği ilkesine dayandığını vurgulamıştır.

Ling-Ying (2014), İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi bağlamında anaokullarındaki ve kreşlerdeki öğretmenlerin tüm dil yaklaşımı ile okumayı öğrenme konusundaki görüşlerine yönelik bir çalışma yapmıştır. Toplam 200 anket formu

anaokullarında ve kreşlerde çalışan öğretmenlere dağıtılmış ve doldurulan formların 169 tanesi analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların büyük çoğunluğunun tüm dil yaklaşımı kuramını, kuramın değerini ve ilk okuma yazma süreciyle olan ilgisini bildiği saptanmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin çoğunun ne tüm dil yaklaşımı ne de beceri merkezli yaklaşımı tercih ettiğini ve öğretmenlerin tercihlerinin iletişimsel yaklaşım etrafında kümелendiğini göstermektedir.

Tüm dil yaklaşımının sınıftaki uygulamalarına yönelik bir belirsizlikten söz edilebilir (Bekleyen, 2015, s. 17). Bergeron (1990) bu konuda yazılan 64 makalenin her birinde farklı sınıf içi uygulamalar olduğunu belirterek makalelerin %50'sinde geçen sadece dört ortak ilke olduğunu tespit etmiştir (akt. Bekleyen, 2015, s. 17). Bu tespitin yapılmasında tüm dil yaklaşımının dil öğretiminin çeşitli alanlarında kullanılmasının, birçok yaklaşım ve kuramla benzer özelliklere sahip olmasının, bir öğretim modeli olmaktan ziyade felsefeye dayanan bir öğrenme kuramı olmasının etkisi olduğu söylenebilir.

2.2.2. Dil ve Dil Bilgisi Öğretiminde Bütünlük İlkesi İle İlgili Araştırmalar

Cem (2005) yaptığı araştırmada Türkçe dil bilgisinin yabancılara öğretime yönelik öneriler sunmuştur. Araştırmada yabancı dil öğrenimi ve öğretimi alanındaki gelişmeler doğrultusunda dil bilgisi öğretime ilişkin değişen bakış açılarına yer verilmiştir. İlgili araştırmada dil bilgisi öğretiminde Larsen Freeman'ın dil bilgisinin üç boyutunu içeren -biçim, anlam, kullanım- diyagramına yer verilerek bu üç boyutun kapsamına ve birbirlerini nasıl etkilediklerine ilişkin açıklamalar yapılmıştır. –Dır ekinin nasıl öğretilbileceği ya da –Dır ekinin öğretimi için nasıl öğretim malzemesi oluşturabileceği bir örnekle açıklanmıştır sonrasında da –Dır ekinin kullanımına ilişkin bir bağlam oluşturulmuştur. Araştırmada dil bilgisinin biçim, anlam, kullanım boyutlarının birbirinden ayrılmaz bir bütün olduğu vurgulanmıştır.

Karahan (2009) yaptığı araştırmada dil bilgisi öğretiminde “parça”dan mı yoksa “bütün”den mi başlamak gerektiği konusu üzerinde durmuş, dil bilgisi öğretim programlarında önceliğin parçaya verilmiş olduğunu ancak bu sıralamanın nedenleri üzerinde durulmadığını belirtmiştir. Araştırmanın sonunda dil bilgisi öğretiminin cümleden yani bütünden başlaması ve dil bilgisi öğretiminde cümlenin başka cümlelerle kurduğu “bütün”e yer verilmesi gerektiğini daha sonra da cümlenin yapısında yer alan sözcük ve sözcük öbekleri ile bunların yapı ve işlev özelliklerinin izlemesi gerektiğini vurgulamıştır.

Onan (2012) yaptığı araştırmada 2006 Türkçe Öğretimi Programı'nda dil bilgisi ile okuma öğrenme alanı arasındaki etkileşimi ele almıştır. Kazanımlardan yola çıkarak okuma öğrenme alanı ile dil bilgisi arasındaki etkileşimi ortaya koymuştur.

Karagöz ve Oryaşın (2014) tarafından yapılan araştırmada dil bilgisi etkinliklerinin ana metinden yola çıkılarak yürütülmesi gerektiği belirtilerek bu şekilde bütünlük sağlanacağı ve öğrencilerin dil bilgisi kurallarını sezerek, kalıcı biçimde öğrenebilecekleri ifade edilmiştir. Bu doğrultuda 2005 Türkçe Öğretimi Programı'nda yer alan dil bilgisi konuları göz önünde bulundurularak 6. sınıf dil bilgisi etkinliklerinin metinlerle olan ilişkisi değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda araştırmaya konu olan öğrenci çalışma kitabında yer alan dil bilgisi etkinliklerinin yalnızca %2'sinin ana metin bağlamında, %16'sının ise ana metinden farklı bir metin ya da paragraf bağlamında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen kılavuz kitabında ise ana metin bağlamında etkinlik olmadığı, etkinliklerin %15'inin ana metinden farklı bir metin veya paragraf bağlamında olduğu ortaya çıkmıştır. Oranlardan da anlaşılacağı gibi dil bilgisi öğretimi metnin bağlamından yola çıkılarak yani ana metin esas alınarak gerçekleştirilmemiştir.

Arslan (2017), yaptığı araştırmada dil bilgisi konularını neden öğrenemediğini ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırmada öğrencilerin dil bilgisi konularını öğrenememelerinin altında yatan nedenler; öğrencilerin dil bilgisi konularına duyduğu ilgi eksikliği, dil bilgisi konularının üzerinde durulmaması, dil bilgisi kaynaklarının yetersiz olması, en temel sorun olarak da dil bilgisi kurallarının ezberletiliyor olması şeklinde sıralanmıştır. Türkçe öğretmenleri arasında yapılan araştırmada öğretmenlerin dil bilgisi öğretiminin dil becerilerinin geliştirilmesinde önemli olduğu önerisine %41,7 oranında katıldığı, %47'sinin ise kesinlikle katıldığı görülmüştür. Bu da dil bilgisinin dil becerilerinin geliştirilmesine katkı sağladığının benimsendiği sonucunu ortaya koymaktadır. Araştırmada dikkat çeken bir diğer sonuç da dil bilgisinin ayrı bir ders gibi ele alınmasının Türkçe dersinin bütünlüğü içinde verilmesi konusunda önemli bir sorun olduğudur. Bu maddeye katılımcıların %53,9'u katılıyorum, %20'si kesinlikle katılıyorum şeklinde yanıt vererek dil bilgisi öğretiminin Türkçe dersi bütünlüğü içinde ele alınması gerektiğini onaylamıştır. Kuralların ezberletilmesinin dil bilgisi öğretiminde önemli bir sorun olduğu da araştırma sonuçlarındandır. Bu bağlamda katılımcıların %46,1'i katılıyorum, %44,3'ü kesinlikle katılıyorum yanıtını vermiştir.

Çelikipazu (2015), yaptığı araştırmada Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden yola çıkarak ortaokul dil bilgisi öğretiminin yapılandırıcı yaklaşımla uyuşmayan yönlerini ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların çoğunun dil bilgisi

öğretimini gerekli gördüğü, öğrencilere dil bilgisi konusunun neden öğrenilmesi gerektiğini açıkladığı, katılımcıların büyük çoğunluğunun dil bilgisi etkinliklerini bağımsız olarak uyguladığı, ders kitaplarındaki etkinlikleri yetersiz bulduğu, kazanımların sınıf düzeylerine uygun biçimde verildiğini ve öğrencilerin çoğunun dil bilgisi konusunda isteksiz olduğunu düşündüğü tespit edilmiştir.

Göçer (2015) yaptığı çalışmada okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma becerilerinin geliştirmesinde dil bilgisinin işlevi, yeri ve öğretimi konusunu ele alarak dil eğitiminde bütünlük ilkesi ve tümevarım yöntemi ile ilgili açıklamalar yapmıştır. Göçer çalışmasında dil bilgisi öğretimi ile ilgili çalışmaların temel dil becerileri etkinlikleri içinde yeri ve zamanı geldikçe bütünlük ilkesi gözetilerek yapılması gerektiğini vurgulamıştır. Göçer “Türkçe öğretiminde bütünlük ilkesi” ifadesinin bilgede bütünlük, işlenecek konu ve becerilerde bütünlük, teori ve uygulamada bütünlük, diğer derslerle bütünlük, paydaşlarda bütünlük, ders işleniş sürecinde öğretmenin uyguladığı yöntem ve tekniklerde bütünlük şeklinde açıklanabileceğini belirterek bütünlük ilkesinin kapsam alanına ilişkin bir şema sunmuştur.

Günümüzde dil bilgisi öğretiminde çoğunlukla bütünlük ilkesi benimsendiğinden dil bilgisel unsurların biçim, anlam, kullanım boyutlarına yönelik çok sayıda araştırma yapılmıştır. Dil bilgisi öğretime yönelik uygulamaların metinler aracılığıyla yapılması gerektiği görüşü ve günümüz öğretim programlarında dil bilgisi öğretiminin temel öğrenme alanları ile ilişkilendirilerek yapılması gerekliliği dil bilgisi öğretiminin bütüncül bir yaklaşımla yapılmasına yönelik araştırmaların oranının artmasında etkili olmuş olabilir.

III. BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın desenine (modeline), çalışma grubuna, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına, veri toplama sürecinde yapılan çalışmalara, verilerin analizinde kullanılan yönteme ilişkin bilgiler verilmiştir.

3.1. Araştırma Deseni (Modeli)

Bu araştırmada nitel veri desenlerinden olan tarihî araştırma deseni kullanılmıştır. “Tarihî (historical) araştırmalar, dönemin dokümanları dikkatlice okunarak ya da o zamanlarda yaşamış kişilerle görüşmeler yapılarak odaklanılan problemle ilgili olarak ‘Geçmişte ne oldu?’ sorusuna cevap arar” (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012, s. 19). Tarihî araştırma deseninin kullanıldığı bu çalışmada elde edilen dokümanlarda yer alan veriler kronolojik sıra ile incelenmiş ve elde edilen veriler yine kronolojik sıra ile sunulmuştur.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturan Türkçe öğretimi programları aşağıda verilmiştir:

- 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı
- 2006 İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı
- 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı
- 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı

Araştırmanın başlangıcı, 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı olarak belirlenmiştir. 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı’nın araştırmanın başlangıcı olarak belirlenmesinin nedeni tüm dil yaklaşımının 1960’lı ve 1970’li yıllarda bir kuram olarak ortaya atılmış olması ve 1980’lerde öğretmenler tarafından benimsenip uygulanmaya başlamasıdır.

Bu araştırmanın kapsamını 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı’nın 6, 7, ve 8. sınıf düzeyinde, 2006 İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı’nın 6, 7, 8. sınıf düzeyinde, 2015 Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı’nın 5, 6, 7, 8. sınıf düzeyinde, 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın 5, 6, 7, 8. sınıf düzeyinde programlarda yer alan dil bilgisine ilişkin veriler oluşturmaktadır. Türkçe öğretimi programların temel hazırlanış felsefeleri, ölçme değerlendirme bölümleri, dil bilgisinin diğer öğrenme alanları ile ilişkileri gibi dil bilgisi ile ilişkilendirilebilecek diğer veriler de araştırma kapsamındadır.

3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Bu araştırmada araştırmanın problem cümlesine ve alt problem cümlelerine yanıt verebilecek bilgilerin elde edilmesinde doküman incelemesi yönteminden yararlanılmıştır. Türkçe öğretimi ile ilgili kitap, dergi, tebliğ, MEB'e ait öğretim programları gibi basılı birtakım kaynaklara ulaşılmıştır. Dil ve dil bilgisi öğretimine ilişkin kaynaklar araştırmanın konusu doğrultusunda taranmıştır.

3.4. Veri Toplama Yöntemi ve Süreci

Araştırmanın problem cümlesi ve alt problem cümleleri belirlenip konu sınırlandırılması yapıldıktan sonra kavramsal çerçeveyi oluşturmak amacıyla kaynak araştırması yapılmaya başlanmıştır. Veri toplama sürecinde araştırmanın konusu kapsamına giren kaynaklar ve araştırma konusu ile ilgili daha önce yapılmış benzer araştırmalar incelenmiştir. Araştırmanın evrenini oluşturan Türkçe öğretimi programlarındaki dil bilgisi ile ilgili veriler tüm dil yaklaşımının bütünlük ilkesinden yola çıkılarak derlenmiştir. Bu araştırmada, nitel araştırmalarda veri toplama yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi (doküman analizi) yöntemi kullanılmıştır. Şimşek'in (2009) belirttiği gibi doküman incelemesi; araştırılması hedeflenen, olay ve olgular hakkındaki yazılı materyallerin analizini içerir.

3.5. Verilerin Analizi

Bu araştırmada doküman incelemesi yöntemi ile toplanan verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi; "bir mesajın belli özelliklerinin objektif ve sistematik bir şekilde tanınmasına yönelik çıkarımların yapıldığı bir tekniktir. İçerik analizi metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelimelerin veya kavramların varlığını belirlemeye yönelik yapılır" (Büyüköztürk ve diğ., 2012, s. 240). Bu araştırmada, araştırmaya konu olan öğretim programları araştırmanın alt problemlerindeki kavramlardan ve tüm dil yaklaşımı ilkelerini oluşturan temel kavramlardan yola çıkılarak değerlendirilmiştir.

1981'den günümüze dek hazırlanmış Türkçe öğretimi programları; programların temel hazırlanış felsefeleri, öğrenme alanları ve dil bilgisinin bu öğrenme alanları ile olan ilişkisi, dil ve dil bilgisi öğretiminde ölçme değerlendirme türleri ve araçları; dil bilgisi öğretimi ile ilgili davranışlar, amaçlar, kazanımlar ve amaç davranış ve kazanımlara yönelik açıklamalar bakımından incelenmiştir. Tüm dil yaklaşımı ile 1981'den günümüze dek hazırlanmış olan Türkçe öğretimi programlarının hazırlanmasında benimsenen yaklaşımlar arasındaki benzerlikler ve farklılıklar, dil bilgisi merkeze alınarak ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda programlardaki, dil bilgisi ile ilgili veriler

tüm dil yaklaşımı ışığında değerlendirilip birtakım bilgiler ortaya konacağından bu çalışma nitel bir çalışmadır.

IV. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerinden yola çıkılarak çalışma grubunu oluşturan Türkçe öğretimi programlarından elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Türkçe Öğretimi Programlarında Dil Bilgisinin Yeri ve Önemine İlişkin Bulgular

Bu bölümünde araştırmanın 1. alt problem cümlesine -Türkçe öğretimi programlarında dil bilgisi, tüm dil yaklaşımında benimsenen dil becerilerinin bütünleştirilmesi ve dilin bütün olarak ele alınması ilkesi ile benzerlik göstermekte midir?- ait bulgulara yer verilmiştir.

Günümüze kadar kullanılan Türkçe dersi öğretim programlarında dil bilgisi konusunda farklı yaklaşımlara yer verilmiştir. Bu araştırmanın konusu olan Türkçe öğretimi programlarında dil bilgisi konusunda benzer ilkeler benimsendiği görülmektedir. Bu benzer ilkelerin başında dil bilgisi öğretiminin temel dil becerileriyle ilişkilendirilerek gerçekleştirilmesi ve dil bilgisinin diğer dil becerilerini destekleyici ve tamamlayıcı bir nitelikte olması gelmektedir. Bu araştırmaya konu olan programlarda dil bilgisinin ele alınış biçimi Tablo 4.1’de yer almaktadır.

Tablo 4.1

Dil Bilgisinin Türkçe Öğretimi Programlarındaki Yeri

Türkçe Öğretimi Programları	Programlarda Dil Bilgisinin Ele Alınış Biçimi
1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı	Dil bilgisi ile ilgili açıklamalar , dil bilgisi amaç ve davranışları ayrı bir başlık altında ele alınmıştır. Anlayış olarak dil bilgisinin dil becerileri ile bütünleştirilmesi gerektiği benimsenmiştir.
2006 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı	Dil bilgisi ile ilgili açıklamalar, amaç ve kazanımlar ayrı bir başlık altında sunulmuştur. Anlayış olarak dil bilgisinin temel dil becerilerini destekleyici nitelikte olması benimsenmiştir.
2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı	Dil bilgisine ayrı bir başlık hâlinde yer verilmemiştir ve dil bilgisine ilişkin kazanımlar diğer dil becerileri ile iç içe verilmiştir.
2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı	Dil bilgisine ayrı bir başlık hâlinde yer verilmemiştir. Kazanımlar diğer dil becerileriyle iç içe verilmiştir.

MEB’e göre temel eğitimin 6,7 ve 8. sınıflarında “1-5. sınıflarda olduğu gibi, Türkçe dersinin dinleme, okuma- anlama, anlatma, dil bilgisi, yazım vb. etkinlikleri kaynaştırılmış olarak, hiçbiri öbüründen soyutlanmadan (ders saatleri ayrılmadan) işlenmelidir” (MEB, 1981). 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı’nda tüm dil yaklaşımının temel ilkesi olan öğrenme alanlarının bütünleştirilmesi ilkesi benimsenmiştir. MEB’e göre “özellikle dil bilgisi ayrı bir ders saatinde değil, okuma,

dinleme, anlama, anlatım etkinliklerinde ihtiyaç olduğu anda işlevsel olarak yer almalı; okumanın, dinlemenin yani anlamamanın ve anlatmanın, kusursuz olmasını sağlamak için bir araç olarak kullanılmalıdır” (MEB, 1981). Dil bilgisi kurallarının diğer dil becerileri içinde yani dil kullanımı sürecinde verilmesinin benimsenmesi tüm dil yaklaşımıyla örtüşen bir anlayıştır. Programda dil bilgisi; bir kurallar bütünü olmaktan ziyade öğrencilerin okuduklarını ve dinlediklerini anlamalarında, kendilerini yazılı ve sözlü olarak ifade etmelerinde önemli rol oynayan bir etken olarak değerlendirilmektedir. Dil bilgisi kurallarının öğrenci tarafından bilinmesi yeterli görülmemekte aynı zamanda bu kuralların öğrenci için işlevsel bir yönünün olması gerektiği de vurgulanmaktadır.

1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı’nda 6, 7 ve 8. sınıflara yönelik dil bilgisi öğretimi yaklaşımında tüm dil yaklaşımının dayandığı temel ilke olan dili bir bütün olarak algılama ilkesi ön plana çıkmıştır. Dilde bütünlük ilkesinin görülebileceği en küçük birim ise cümledir. MEB’e göre “1.-5. sınıflarda olduğu gibi bu sınıflarda da dil bilgisi çalışmaları, doğru konuşmayı, doğru anlamayı sağlayıcı bir doğrultuda yapılmalı; her zaman cümle esas alınmalı, cümleden hareket edilmelidir (MEB, 1981). Programda okuma parçaları üzerinde yapılan çalışmalarla ilgili açıklamalarda dil bilgisine yönelik çalışmaların cümleler aracılığıyla yürütülmesi gerektiği vurgulanmıştır. Cümleler bağlamdan söz edilebilecek küçük yapılardır. Dil bilgisel öğeler bağlam içinde değerlendirilmelidir.

“Dil bilgisi; bir dilin dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma öğrenme alanlarını destekleyen kurallar bütünüdür. Öğrenci açısından Türkçenin yapısını oluşturan ve işleyiş kurallarını tanımlayan bilgilere sahip olmak oldukça önemlidir ancak daha da önemli olan bu kuralların konuşma, yazma, dinlemeyle ilgili dil etkinliklerinde uygulanmasıdır” (MEB, 2006, s. 7). 2006 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda dil bilgisinin bağımsız bir öğrenme alanı olarak değil diğer dil becerilerinin kazanılmasında etkisi olan bir unsur olarak görülmesi gerektiği anlayışı hâkimdir. Aynı zamanda dil bilgisinin diğer dil becerilerinde kullanılarak işlevsel bir nitelik kazanması gerektiği belirtilmiştir. Öğrencilerin kuralları bilmesinin yanında uygulamasının da dil bilgisi öğretiminin temel ilkesi olduğu görülmektedir.

(...) Dil bilgisinde kolaydan zora ilerleyen bir sıra izlenmiş olup konuların birbiriyle olan ilişkileri gözetilmiştir. Türkçeyle ilgili kural ve bilgilerin örneklerden hareket edilerek verilmesi daha doğru olacaktır. Derslerde konularla ilgili farklı uygulama örneklerinin yer aldığı çalışma kâğıtlarının kullanılması ve konuların görsel materyallerle desteklenmesi öğrenimi kolaylaştıracaktır. Ayrıca dil bilgisi konularının anlama olan katkısına özellikle dikkat edilmesi, konuların birer beceriye dönüşmesine yardımcı olacaktır. Bu bağlamda konuların konuşma ve yazma becerileriyle ilişkilendirilmesi gerekmektedir (MEB, 2006, s. 7-8).

Program’da konuların birbiri ile ilişkilerinin gözetilmiş, dil bilgisi kurallarının anlama olan katkısı göz önünde bulundurulmuştur. Bu da 2006 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda dil bilgisine yönelik bütüncül bir yaklaşım benimsendiğini göstermektedir. Dil bilgisi kurallarının konuşma ve yazma becerileriyle ilişkilendirilmesi gerektiğinin de vurgulanması programın dil bilgisini bir bütün olarak ele aldığı kanısını desteklemektedir. Konuşma ve yazma öğrencilerin dili etkin biçimde kullandığı becerilerdir. Açıklamalardan da anlaşılacağı gibi; programda dil bilgisi kurallarının dilin kullanımı sürecinde öğrenilmesi, pekiştirilmesi gerektiğinin benimsendiği ortaya çıkmaktadır. 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda ise dil bilgisi, bütünlük ilkesi ve kazanımların verilmesi bakımından önceki programlardan daha farklı biçimde ele alınmaktadır.

Bu programda dil bilgisi ile ilgili kazanımlar öğrenme alanları içinde sınıf seviyesine uygunluk gözetilerek 1.sınıftan 8. sınıfa kadar aşamalı olarak yapılandırılmıştır. Bu yaklaşımla dil bilgisi konularının ezberlenmesi yerine sezdirme ve uygulama yoluyla öğretilmesi amaçlanmıştır. Dil bilgisi, öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilerek metin bağlamı içerisinde ele alınmalıdır (MEB, 2015, s. 4).

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı gibi 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı, dil bilgisi bakımından daha önce hazırlanan Türkçe öğretimi programlarından farklıdır. Bu programda dil bilgisi kazanımları ayrı bir başlık altında verilmemiştir. Dil bilgisi kazanımları, temel dil becerileri kazanımları ile iç içe verilmiştir. 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda dil bilgisi konusunda dil bilgisi kazanımlarının ezberletilmesi değil sezdirilmesi yani “öğretme” değil “öğrenme” anlayışı benimsenmiştir. Bu da dil bilgisi konusunda yapılandırmacı bir anlayış benimsendiğini ortaya koymaktadır. Dil bilgisi kazanımlarının bağımsız biçimde ele alınmayıp diğer öğrenme alanları ile ilişkilendirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Konuların metnin bağlamından yola çıkılarak ele alınması gerektiği ifadesi de bu programda dil bilgisine ilişkin bütüncül bir anlayış benimsendiğini ortaya koymaktadır ve programdaki dil bilgisi anlayışı tüm dil yaklaşımında hâkim olan “Dil bağlam içinde öğretilmelidir.” ilkesi ile örtüşmektedir.

2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört öğrenme alanına yer verilmiştir. 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda, 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda olduğu gibi dil bilgisi kazanımları ve bu kazanımlara ilişkin açıklamalar ayrı biçimde değil diğer öğrenme alanlarıyla bütünleştirilmiş olarak yer almaktadır. Dil bilgisi bağımsız bir öğrenme alanı olarak değerlendirilmemektedir. Bu da programın dil bilgisini ele alış biçimi bakımından dilde bütünlük ilkesine uygun olduğunu göstermektedir.

Amaç ve kazanımlar tüm öğretim programlarında yer alan ve bir programı oluşturan temel öğelerdir. Amaç, “eğitim-öğretim süreci sonunda ulaşılması istenen düzey ya da sonuçtur” (Güneş, 2015, s. 23). Kazanım, “öğrenme süreci içerisinde, planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde öğrencide görülmesi beklenen bilgi, beceri ve tutumlardır” (Demirel ve Özbay, 2016, s. 301). Davranış ise “öğretim hedeflerinin gözlenebilir ve ölçülebilir öğrenci tepkileridir” (Güneş, 2015, s. 96). Bir programda yer verilen amaçlar, kazanımlar ve davranışlar ilgili oldukları öğrenme alanının dayandığı ve programın hazırlanmasında esas alınan öğrenme yaklaşımları hakkında önemli ipuçları verir. Bu nedenle bu araştırmada programlarda yer alan dil bilgisine yönelik amaç, kazanım ve davranışlara yer verilmiştir.

1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı’nda dil bilgisine yönelik özel amaçlar ve davranışlar temel dil becerilerinden bağımsız biçimde, ayrı başlıklar halinde yer almaktadır. MEB’e (1981) göre, 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı’nda dil bilgisine yönelik özel amaçlar şunlardır;

Öğrencilere bilinçle:

- A.1. Anlamlarına göre cümleleri, cümle içinde kelimeleri doğru vurgulayabilme;
2. Kelimelerin gerçek, mecaz ve terim anlamlarını kavrayabilme, deyimleri anlayabilme;
3. Kelimeleri gerçek, mecaz, terim anlamlarında ve sesteş, anlamdaş, karşıt anlamlı kelimeleri, deyimleri anlatma etkinlikleri içinde doğal olarak kullanabilme;
4. Büyük ve küçük ses uyumlarını kavrayıp uygulayabilme;
5. Kelime türlerini cümle içindeki anlamlarına ve görevlerine göre tanıyabilme ve doğal olarak kullanabilme;
6. Kelimelerin yapısı ve dilimizin özelliği olan kelime türetme yollarını kavrayabilme;
7. Kelimeleri, takıları doğru anlayabilme ve yazabilme;
8. Noktalama işaretlerini tam ve doğru olarak kullanabilme;
9. Fiil köklerini, basit ve bileşik zamanlı biçimlerini, çatılarını, ek fiilleri, yardımcı fiilleri, bileşik fiilleri, fiilimsileri cümle içinde kavrama ve doğru kullanabilme;
10. Cümlelerde öğelerin sıralanışını, sıralanışa göre anlam değişikliğini kavrayabilme ve buna göre cümle kurabilme;
11. Cümle türlerini (anlamlarına, yapılarına, yüklemine ve öğelerin sıralanışına göre) öğrenebilme;
12. Cümlelerin görevlerini kavrayabilme; davranışlarını kazandırmak;
- B. Bir önceki sınıflarda kazandıkları davranışları pekiştirmektir.

Dil bilgisine yönelik özel amaçlar değerlendirildiğinde öğrencilerden öğrendikleri dil bilgisi kurallarını uygulamaları beklenmektedir. Amaçlarda yer alan “doğru olarak kullanabilmek, doğal olarak kullanabilmek” ifadelerinden de dil bilgisi kurallarının bağlam içinde, işlevine uygun biçimde kullanılmasının önemli olduğu anlaşılmaktadır. Programda benimsenen dil bilgisi anlayışında kuralların yalnızca bilinmesinin değil kullanımının da önemli olması dil öğretiminde bütünlük ilkesinin göz önünde bulundurulduğunu göstermektedir.

2006 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda dil bilgisi ile ilgili amaç ve kazanımlar ayrı bir bölüm hâlinde diğer öğrenme alanlarından bağımsız olarak verilmiştir.

Bu amaç ve kazanımlara ulaşma konusunda uygulanacak etkinliklere yönelik açıklamalar ayrıntılı biçimde yapılmıştır. Kazanımların değerlendirilmesine yönelik ölçme değerlendirme araçları da bu açıklamalar arasında yer almaktadır. Programda yer alan dil bilgisi amaç ve kazanımları değerlendirildiğinde öğrencilerden dil bilgisi kurallarını kavramaları, kavradıkları kuralları anlam özelliklerini göz önünde bulundurarak kullanmaları beklendiği görülmektedir. Bir programın amaç ve kazanımlarında kullanılan ifadeler o programda benimsenen ilkeler hakkında ipucu verebilir. 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nda yer alan davranış ifadeleri ağırlıklı olarak dil bilgisi kurallarının beceriye dönüştürülmesinin beklendiğini gösterirken 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı dil bilgisi kazanımlarında yer alan kazanım ifadeleri öğrencilerden ağırlıklı olarak dil bilgisine ilişkin kuralları sezmeleri, kavramaları, bazı kavramları ayırt etmeleri beklendiğini göstermektedir. Programda dil bilgisine yönelik “öğretme” değil yapılandırmacı yaklaşımın temel ilkesi olan “öğrenme” anlayışının benimsendiği görülmektedir.

2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı öğrenme alanları bakımından 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndan büyük farklılıklar göstermektedir. 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrenme alanları dört başlık altında -Dinleme/İzleme, Konuşma, Okuma, Yazma- verilmiştir ve dil bilgisi kazanımları ile bu kazanımlara ait açıklamalar ayrı bir bölüm halinde programda yer almıştır. 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ise karşımıza üç öğrenme alanı –sözlü iletişim, okuma, yazma- çıkmaktadır. Dil bilgisi kazanımlarının ise ayrı bir bölüm halinde verilmediği, okuma ve yazma öğrenme alanları ile bütünleştirildiği görülmektedir. Öğrenciler okuma ve yazma becerilerine yönelik etkinliklerde dil bilgisi kurallarını sezme ve kullanma olanağı bulurlar. Dil bilgisi kazanımlarının bağımsız olarak verilmemesi, dil becerileri ile ilişkilendirilerek verilmesi dil bilgisi kurallarının sezdirilmesinde dil kullanımının önemli olduğu ve dilde bütünlük ilkesinin gözetildiği kanısını güçlendirmektedir. Tablo 4.2'de 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan dil bilgisi kazanımlarına ve kazanımların yer aldığı dil becerilerine yer verilmiştir.

Tablo 4.2

2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı Dil Bilgisi Kazanımları ve Kazanımların Yer Aldığı Beceriler

Beceriler	Sınıf Düzeyleri	2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı Dil Bilgisi Kazanımları
Sözlü iletişim	5	-
	6	-
	7	-
	8	-

(devamı arkada)

Tablo 4.2 (devamı)

2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı Dil Bilgisi Kazanımları ve Kazanımların Yer Aldığı Beceriler

Beceriler	Sınıf Düzeyleri	2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı Dil Bilgisi Kazanımları
Okuma	5	İsimlerin ve sıfatların cümledeki işlevlerini fark eder.
	6	İsim ve sıfat tamlamalarını fark ederek bunların anlama olan katkılarını bilir.
	7	Zamirlerin cümledeki işlevlerini fark eder.
	8	Edat, bağlaç ve ünlemlerin anlama olan katkısını fark eder.
Yazma	5	Dilin ses, şekil ve söz dizimi kurallarına uyarak okur.
	6	Fiillerin cümleye kattığı anlam özelliklerini fark eder.
	7	Zarfların cümleye kattığı anlamı ve işlevi fark eder.
	8	Dilin ses, şekil ve söz dizimi kurallarına uyarak okur.
Yazma	5	Fiilimsilerin cümledeki işlevini fark eder.
	6	Çekim eklerini (hâl ekleri, iyelik ekleri, çoğul eki, ilgi hâli) ve yapım eklerini doğru kullanır.
	7	İsim, isim tamlaması, sıfat ve sıfat tamlamalarını cümledeki işlevlerine uygun kullanır.
	8	Yazdıklarında ses olaylarına uğrayan kelimeleri doğru kullanır.
Yazma	5	Çekim eklerini (hâl ekleri, iyelik ekleri, çoğul eki, ilgi hâli) ve yapım eklerini doğru kullanır; kök bilgisi ile ilişki kurar.
	6	Zamirleri, edatları, bağlaçları ve ünlemleri cümledeki işlevlerine uygun kullanır.
	7	Yazma çalışmalarında, kaynaştırma (y, ş, s, n) harflerini doğru kullanır.
	8	Yazdıklarında ses olaylarına uğrayan kelimeleri doğru kullanır.
Yazma	5	Yapım eklerini bilir; basit, türemiş ve birleşik sözcükleri ayırt eder.
	6	Çekim eklerini (kişi ekleri, haber ve dilek kipleri) ve yapım eklerini doğru kullanır.
	7	Fiilin cümleye kattığı anlam özelliklerini, ek fiili ve zarfları cümledeki işlevlerine uygun kullanır.
	8	Dil bilgisine dayalı anlatım bozukluklarının farkına varır.
Yazma	5	Cümlenin öğelerini bilir.
	6	Fiilimsileri cümledeki işlevine uygun olarak kullanır.
	7	Yazdıklarını gözden geçirir.
	8	

Tablo 4.2'deki veriler değerlendirildiğinde dil bilgisine ilişkin kazanımlarının okuma ve yazma öğrenme alanları ile iç içe olduğu görülmektedir. 5. sınıfta okuma öğrenme alanına ait 23 kazanımdan 2'si, yazma öğrenme alanına ait 13 kazanımdan 2'si; 6. sınıfta okuma öğrenme alanına ait 27 kazanımdan 2'si, yazma öğrenme alanına ait 13 kazanımdan 3'ü; 7. sınıfta okuma öğrenme alanına ait 28 kazanımdan 2'si, yazma öğrenme alanına ait 11 kazanımdan 3'ü; 8. sınıfta okuma öğrenme alanına ait 31 kazanımdan 2'si, yazma öğrenme alanına ait 12 kazanımdan 4'ü doğrudan dil bilgisi ile ilgilidir. Dil bilgisinin ele alınışı ve programların yapısı bakımından 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2015 Türkçe Dersi Öğretimi Programı benzerlik göstermektedir. Her iki programda da dil bilgisi kazanımları ayrı bir bölüm hâlinde ele alınmak yerine temel öğrenme alanları içinde yer almaktadır. Programın yapısı incelendiğinde öğrenme alanlarının "(1) Dinleme/İzleme, (2) Konuşma, (3) Okuma, (4) Yazma" olmak üzere dört ana başlık halinde yer aldığı görülmektedir. Tablo 4.3'te 2017 Türkçe Dersi Öğretim

Programı dil bilgisi kazanımları ve bu kazanımların hangi beceriler içinde yer aldığı belirtilmektedir.

Tablo 4.3

2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı Dil Bilgisi Kazanımları ve Kazanımların Yer Aldığı Beceriler

Beceriler	Sınıf Düzeyleri	2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı Dil Bilgisi Kazanımları
Dinleme/İzleme	5	-
	6	-
	7	-
	8	-
Konuşma	5	-
	6	-
	7	-
	8	-
Okuma	5	Kökleri ve ekleri ayırt eder. Yapım ekinin işlevlerini açıklar.
	6	Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder. İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar. İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar. Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar. Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder. Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.
	7	Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder. Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder. Zarfların metnin anlamına olan katkısını açıklar. Fiillerin anlam özelliklerini fark eder. Anlatım bozukluklarını tespit eder.
	8	Metindeki anlatım bozukluklarını belirler. Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar.
Yazma	5	Yazılarında ses olaylarına uğrayan kelimeleri doğru kullanır.
	6	-
	7	Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır.
	8	Cümle türlerini ayırt eder. Cümle türlerini tanıır. Fiillerin çatı özelliklerinin anlama olan katkısını kavrar.

Tablo 4.3'te görüldüğü gibi dil bilgisi kazanımları öğrenme alanları ile bütünleşmiş olarak verilmiştir. 5. sınıfta okuma öğrenme alanına ait 34 kazanımdan 2'si, yazma öğrenme alanına ait 16 kazanımdan 1'i; 6. sınıfta okuma öğrenme alanına ait 35 kazanımdan 6'sı; 7. sınıfta okuma öğrenme alanına ait 38 kazanımdan 5'i, yazma öğrenme alanına ait 17 kazanımdan 1'i; 8. sınıfta okuma öğrenme alanına ait 35 kazanımdan 2'si, yazma öğrenme alanına ait 20 kazanımdan 3'ü doğrudan dil bilgisi öğretimi ile ilgilidir. 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan dil bilgisi kazanımları ve bu kazanımlarla ilgili açıklamalar değerlendirildiğinde programda birtakım dil bilgisi

kurallarının ezberletilmesi yerine bu kuralların kullanılmasına yönelik işlevsel bir dil bilgisi anlayışı benimsendiği görülmektedir. Dil bilgisi kazanımları okuma ve yazma becerileriyle bütünleştirilmiştir. Dil bilgisi kazanımlarının diğer dil becerileriyle bütünleştirilmesi de programda bütüncül bir dil öğretimi amaçlandığını, dil bilgisi kurallarının dili kullanım sürecinde öğrenilmesi gerektiği düşüncesini desteklemektedir.

4.2. Türkçe Öğretimi Programlarının Dayandığı Yaklaşımlara İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın 2. alt problem cümlesine -Tüm dil yaklaşımının dayandığı yapılandırmacı yaklaşım Türkçe öğretimi programlarına dolayısıyla da dil bilgisine yansımış mıdır?- ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bu araştırmaya konu olan öğretim programlarında etkisi olan iki yaklaşımdan söz edilebilir. Bu yaklaşımlar davranışçı ve yapılandırmacı yaklaşımdır.

Türkçe eğitiminde 2006 programından önceki programlarda davranışçı yaklaşımın izlerini görmekteyiz (Yaylı, 2014, s. 23). “Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yaklaşım olarak, öğrenme sürecinde öğrencinin birikim ve deneyimlerinden hareketle sorunlara çözümler üretmesini, öğrenme-öğretme etkinliklerinde öğrencinin gelişim düzeyinin dikkate alınmasını, dolayısıyla değerlendirmede öğretim sürecindeki gelişimin de önemli olduğu benimsenmiştir” (MEB, 2006, s. 3). Öğrenme sürecinde öğrencinin birikim ve deneyimlerinin göz önünde bulundurulması, öğrencinin gelişim düzeyinin dikkate alınması; değerlendirmede süreç odaklı bir yaklaşımın da benimsenmesi bu programda tüm dil yaklaşımının dayandığı yapılandırmacı bir yaklaşımın izlerinin olduğunu göstermektedir.

2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda “Türkçe Dersi öğretim Programı’nda Türkçe öğretiminin yanında; düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, değerlendirme gibi zihinsel becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.” denilmektedir (MEB, 2015, s. 3). Öğrencinin zihinsel süreçlerle bilgiyi yapılandırması bu programda da benimsenen bir ilkedir. Bu nedenle Program’da yapılandırmacı yaklaşım hâkimdir.

2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda, “Öğretim programlarında doğa bilinciyle desteklenen bir çevre anlayışına sahip öğrencilerin yetiştirilmesiyle beraber, öğrenmenin sadece okul mekânları veya sınıflarla sınırlı olmadığı, bütün hayatı kapsadığı fikrini temele alan, öğrenilenlerin günlük hayatta kullanılabilmesinin yolunu açan bir yaklaşım dikkate alınmıştır” denilmektedir (MEB, 2017, s. 4). Açıklamalar değerlendirildiğinde Program’da sonuç odaklı bir başarı anlayışından ziyade öğrencilerin

edindikleri bilgileri günlük yaşantılarıyla ilişkilendirip bu bilgileri kullanmaları hedeflenmektedir. Öğrenme süreci, sadece okul ile sınırlandırılmayıp bireyin bağımsız olarak da bilgiyi elde edebileceği yaşam boyu devam edecek bir süreç olarak görülmektedir. Bu bakımdan 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yapılandırmacı bir yaklaşım benimsendiği söylenebilir. Programlarda dil bilgisi bağımsız olarak ele alınmadığından programların hazırlanmasında esas alınan yaklaşımlar dil bilgisi için de söz konusudur.

Bir programın davranış, amaç ve kazanımlarında kullanılan ifadeler o programda benimsenen öğrenme yaklaşımı hakkında ipucu verebilir. 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nda yer alan davranış ifadeleri ağırlıklı olarak dil bilgisi kurallarının beceriye dönüştürülmesinin beklendiğini göstermektedir. Bu programda dil bilgisi ile ilgili davranışlar dil becerileri ile iç içe değil ayrı bir başlık hâlinde yer almaktadır. MEB'e (MEB, 1981) göre 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nda dil bilgisi öğretimine yönelik olarak öğrencilere kazandırılacak davranışlar şunlardır:

6.Sınıf

1. Cümleyi tanıyabilmek ve yazımını kavrayabilmek;
2. Cümle içinde kelimeleri doğru vurgulayabilmek, sesteş kelimelerin anlamını vurgu ile belirtebilmek, vurgu yoluyla cümlenin türlü anlamlarını gösterebilmek;
3. Kelimelerin gerçek, mecaz ve terim anlamlarını kavrayabilmek; kelimeleri bu anlamda kullanabilmek;
4. Büyük ses uyumunu tanıyıp kullanabilmek;
5. Sesteş, anlamdaş, karşıt anlamlı kelimeleri kullanabilmek, kelime yapıları ve Türkçede türetme yollarını, en işlek yapım eklerini kavrayabilmek;
6. Cümledeki görevine ve anlamına göre aynı kelimelerin hangi türde kullanıldığını anlayabilmek (sıfat, fiil, zarf vb.);
7. Kelimeleri cümle içinde görevlerine göre kullanabilmek;
8. Cümle içinde edatı, bağlacı, zarfı tanıyabilmek, kullanabilmek;
9. Cümle içinden niteleme ve belirtme sıfatlarını (işaret, belgisiz, sayı, soru sıfatları) tanıyabilmek, kullanabilmek;
10. Cümle içinde zamiri tanıyabilmek, kullanabilmek (kişi, işaret, belgisiz, soru zamirleri);
11. Ki bağlacını kullanabilmek;
12. De bağlacını doğru kullanabilmek;
13. İle kelimesini doğru kullanabilmek;
14. Fiil kiplerinden bildirme kiplerini kavramak ve cümle içinde kullanabilmek;
15. Fiillerin olumlu, olumsuz, soru biçimlerini doğru kullanabilmek, anlamlarına göre türlerini kavrayabilmek;
16. Soru eki "mi"yi doğru yazabilmek;
17. Kurallı ve devrik cümleyi kavramak;
18. Noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanabilmek;
19. Türkçe "Sözlük"e ve yazım kılavuzuna vb. başvurabilmek;

7. Sınıf

1. Cümle içinde kelimeleri doğru vurgulayabilmek, sesteş kelimelerin anlamını vurgu yoluyla belirtmek, vurgu yoluyla cümlenin türlü anlamlarını görebilmek;
2. Kelimelerin gerçek, mecaz ve terim anlamlarını kavrayabilmek, kelimeleri bu anlamlarda kullanabilmek; küçük ses uyumunu tanıyıp kullanabilmek;
3. Sesteş, anlamdaş, karşıt anlamlı kelimeleri kullanabilmek;
4. Deyimleri anlayıp kullanabilmek;

5. Kelimeleri cümle içinde görevlerine göre kullanabilmek;
6. Cümle içinde zamiri tanıyabilmek (kişi, işaret, belgisiz, soru zamirleri);
7. Zamir görevi gören ekleri tanıyabilmek, kullanabilmek;
8. Kelimeleri cümle içinde yapılarına göre değerlendirmek;
9. Fiil kiplerinden dilek kiplerini kavramak ve cümle içinde kullanabilmek;
10. Anlamlarına göre cümle türlerini kavrayabilmek ve bu türde cümleler kullanabilmek;
11. Ek fiilleri, yüklemelerine göre cümle türlerini kavrayabilmek ve bu türde cümleler kurabilmek;
12. Yardımcı fiilleri kavrayabilmek ve cümle içinde doğru yazabilmek;
13. Etken, edilgen, geçişli, geçişsiz fiilleri kavrayabilmek;
14. Kurallı ve devrik cümleyi kavrayabilmek;
15. Noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanabilmek;
16. Türkçe “Sözlük”e ve yazım kılavuzuna başvurabilmek;

8. Sınıf

1. Cümle içinde, kelimeleri doğru vurgulayabilmek, sesteş kelimelerin anlamını vurgu ile belirtebilmek, vurgu yoluyla cümlelerin türlü anlamlarını gösterebilmek;
2. Kelimelerin gerçek, mecaz, terim anlamlarını kavrayabilmek;
3. Deyimleri anlayıp kullanabilmek;
4. Sesteş, anlamdaş, karşıt anlamlı kelimeleri kullanabilmek;
5. Kelimeleri yapılarına göre tanıyabilmek;
6. Kelimeleri cümle içindeki görevlerine göre kullanabilmek;
7. Cümle içinde zaman, yer, yön, nitelik, nicelik, soru zarflarını tanımak, ad, sıfat ve edatlarla ilişkilerini kavramak, doğru kullanabilmek;
8. Fiillerin basit ve birleşik zamanlı biçimlerini kavramak ve cümle içinde kullanabilmek;
9. Ek fiil, birleşik fiilleri kavrayabilmek ve cümle içinde doğru yazabilmek;
10. İşteş, dönüşlü, geçişlilik kazanmış ve geçişlilik derecesi artırılmış fiilleri kavrayabilmek;
11. Cümlelerde öğelerin sıralanışını, sıralanışa göre anlam değişikliğini kavramak, buna göre cümle kurabilmek;
12. Fiilimsileri tanıyabilmek ve kullanabilmek;
13. Yapılarına göre cümleleri, öteki cümle türlerini kavrayabilmek ve bu türlerde cümleler kurabilmek;
14. Cümleciklerin görevlerini kavrayabilmek;
15. Noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanabilmek;
16. Türkçe “Sözlük”e ve yazım kılavuzuna vb.ne başvurmak;

MEB 2006, 2015, 2017 Türkçe dersi öğretim programlarında dil bilgisi konuları amaç ve kazanımlar aracılığıyla ifade edilirken 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı’nda “davranış” sözcüğü kullanılmıştır. Davranış, “öğretim hedeflerinin gözlenebilir ve ölçülebilir öğrenci tepkileridir” (Güneş, 2015, s. 96). Davranışlar değerlendirildiğinde öğrencilerden -ağırlıklı olarak- öğrendikleri dil bilgisi kurallarını uygulamaları, beceriye dönüştürmeleri ve böylelikle pekiştirmeleri beklendiği görülmektedir.

2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı dil bilgisi kazanımlarında yer alan kazanım ifadeleri öğrencilerden ağırlıklı olarak dil bilgisine ilişkin kuralları sezmeleri, kavramaları, bazı kavramları ayırt etmeleri beklendiğini göstermektedir. Programda dil bilgisine yönelik “öğretme” anlayışı değil yapılandırıcı yaklaşımın temel ilkesi olan “öğrenme” anlayışının benimsendiği görülmektedir. Tablo 4.4’te programda yer alan dil bilgisine yönelik kazanımların kazanım ifadeleri ve bu ifadelerin kullanım sıklığı verilmektedir.

Tablo 4.4

2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı Dil Bilgisi Kazanımları Kazanım İfadeleri

2006 Türkçe Öğretimi Programı Dil Bilgisi Kazanımları Kazanım İfadeleri		
Kazanım İfadesi	Sınıf Düzeyi	Kazanım İfadesi Kullanım Sıklığı
(...) kavrar	6	10
(...) ayırt eder		3
(...) fark eder		2
(...) kullanır		5
(...) kavrar	7	11
(...) ayırt eder		1
(...) fark eder		2
(...) uygulamalar yapar		1
(...) kullanır		6
(...) kavrar	8	9
(...) kullanır		3
(...) bulur		1
(...) belirler		2
(...) fark eder		1
(...) düzeltir		1

Tablo 4.4’te görüldüğü gibi “kavramak, ayırt etmek, fark etmek” gibi öğrenme odaklı ifadeler çoğunluktadır. Tüm dil yaklaşımında da yapılandırmacı bir yaklaşım olması nedeniyle “öğrenme” anlayışı hâkimdir. Ayrıca uzun yıllar kullanılan 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı ile 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı bu bağlamda değerlendirildiğinde programlardaki dil bilgisi öğretimine yönelik anlayışın büyük oranda değiştiği görülmektedir.

4.3. Türkçe Öğretimi Programlarında Ölçme- Değerlendirmeye İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın 3. alt problem cümlesine -Ölçme değerlendirme bakımından Türkçe öğretimi programları bütün dil yaklaşımına uygun mudur?- ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu araştırmanın konusunu oluşturan Türkçe öğretimi programları incelendiğinde ölçme değerlendirme araç ve türlerine, bunların hangi amaçlarla ve hangi becerilerin değerlendirilmesinde kullanılabileceğine ilişkin açıklamalar yapıldığı görülmektedir. Bazı programlarda dil bilgisinin değerlendirilmesine yönelik özel açıklamalar yapılmıştır ancak Türkçe dersinin işlenişinde dil becerilerin bütünleştirilmesi ve dil bilgisinin de becerilerle ilişkilendirilmesi anlayışı benimsendiğinden verilen ölçme değerlendirme araç ve türlerinin dil bilgisinin değerlendirilmesinde kullanılabileceği sonucuna varılabilir. Tablo 4.7’de bu ölçme değerlendirme araç ve türlerine yer verilmiştir. 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda ölçme ve değerlendirmede bütüncül bir anlayışın benimsendiği ifade edilmiş, ölçme değerlendirme araç ve türleri kapsamlı biçimde belirtilmemiştir. Programların sürekliliği ilkesi göz önünde bulundurulduğunda 2006 İlköğretim Türkçe

Dersi Öğretim Programı'nda yer alan ölçme değerlendirme araç ve türlerinin kullanılabilceği kanısına varılabilir. Türkçe öğretimi programlarında yer alan ölçme değerlendirme araç ve türlerine Tablo 4.5'te yer verilmiştir.

Tablo 4.5

Türkçe Öğretimi Programlarında Yer Alan Ölçme Değerlendirme Araçları ve Türleri

1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı	2006 İlköğretim Türkçe Öğretim Programı	2017 Türkçe Öğretim Programı
-Yazılı ve sözlü gözlemlerin işlendiği fiş ve defterler	- Açık uçlu, kısa cevaplı, doldurulmalı sorular	- Hazır bulunuşluk testleri
-Sözlü yoklamalar	- Çalışma kâğıtları	- Gözlem
-Kısa cevaplı çok sorulu sınavlar	- Standart testler	- Görüşme formları
-Sınırlı sayıda sorulu (kompozisyon türü) yazılı yoklamalar	- Süreç gelişim dosyaları	- Yetenek testleri
-Ödevler	- Eşleştirme testleri	- İzleme/ünite testleri
	- Öz değerlendirme formları	- Uygulama etkinlikleri
	- Akran değerlendirme	- Otantik görevler
	- Gözlem formları	- Dereceli puanlama anahtarları
	- Tutum ölçekleri	- Açık uçlu sorular
	- Kontrol listeleri	- Yapılandırılmış grid
	- Proje ve performans ödevleri	- Tanılayıcı dallanmış ağaç
	- Dereceli puanlama anahtarları	- Kelime ilişkilendirme
		- Öz ve akran değerlendirme
		- Grup değerlendirme
		- Projeler
		-Dönem sonu sınavları
		-Uygulama sınavları
		-Öğrenci ürün dosyaları
		- Elektronik portfolyolar

Not: Tablo örneği Yaylı, 2014'ten alınıp geliştirilerek ve MEB,1981'den; MEB, 2006'dan; MEB, 2017'den yararlanılarak hazırlanmıştır.

Tablo 4.5 incelendiğinde tüm dil yaklaşımında okuma yazma sürecinde benimsenen informal ölçme değerlendirme araç ve türlerinin oranının günümüze yaklaşıldıkça arttığı, ölçme değerlendirmede kullanılacak ölçme araçları ve türleri değerlendirildiğinde bütünlük ilkesine önem verildiği, ölçme değerlendirmede yalnızca sonuç odaklı değerlendirmelerin yapılmadığı görülmektedir. Yer verilen ölçme değerlendirme araçlarından bazıları - gözlem formları, tutum ölçekleri, kontrol listeleri, ürün dosyaları, elektronik portfolyolar vb.- öğretmenlerin hem öğrencilere yönelik bütüncül bir ölçme değerlendirme yapmalarına hem de derslerini, öğrenme etkinliklerini değerlendirmelerine olanak sağlamaktadır.

1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nda ölçme değerlendirme etkinlikleri ve bu etkinliklere yönelik açıklamalar ayrı bir başlık altında yer almaktadır. Programda sonuç odaklı ölçme değerlendirme etkinliklerinin yanı sıra tanıma amaçlı ölçme değerlendirme etkinliklerine de yer verildiği, gözlemin önemli bir değerlendirme türü olduğu söylenebilir. Gözlemin bir değerlendirme türü olarak uygulanabileceğine ilişkin 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nda "Her öğretmenin, öğretim yılı başlarında 2-3 hafta sürecek yazılı ve sözlü gözlemlerle öğrencilerin (...) hangi

üstünlükleri ve eksiklikleri bulunduğunu ayrı ayrı saptayarak, bunların her öğrenci için ayrı ayrı tutacağı fişlere ya da defter sayfalarına işleme yerinde olur.” ifadesi yer almaktadır (MEB, 1981).

MEB 2006 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda değerlendirmenin önemi ve amacı, “Değerlendirme, eğitim sisteminin belirlenen hedeflere ulaşmasında önemli bir rol oynamaktadır. Değerlendirmenin temel amacı sistemin doğru işleyip işlemediğini ortaya koymak ve buna dayanarak sistemdeki eksikliklerin tamamlanmasını ve yanlışlıkların düzeltilmesini; kısacası sistemin onarılmasını sağlamaktır.” ifadesi ile belirtilmiştir (MEB, 2006, s. 214). Buradan anlaşılacağı gibi ölçme değerlendirmede sadece öğrenci başarısını ölçmeye yönelik bir yaklaşımdan kaçınılmıştır, dil öğretiminde ölçme değerlendirme konusunda bütüncül bir yaklaşım benimsenmiştir. Programda formal ölçme değerlendirme araçlarının yanında informal ölçme değerlendirme türlerine ve araçlarına da yer verilmesi de bu düşünceyi desteklemektedir.

MEB 2006 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda ölçme araçlarına yönelik açıklamalar yapılmıştır. “Öğrencilerin; dinleme, konuşma, okuma, yazma ve dil bilgisi alanlarına ilişkin performansları çeşitli ölçme araçları kullanılarak ölçülebilir. Bu belirlemeler için tutum ölçekleri, başarı testleri, gözlem formları, dereceli puanlama anahtarları gibi araçlar kullanılır” (MEB, 2006, s. 214). “Öğretim sürecinde öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma, yazma ve dil bilgisi alanlarına ilişkin durumları sürekli ve sistematik olarak gözlemlenir ve gözlem sonuçları gözlem formlarına kaydedilir” (MEB, 2006, s. 227). Açıklamalarda yer verilen ölçme değerlendirme araçları arasında gözlem formları önemli bir yere sahiptir ve bu programda da öne çıkan ölçme değerlendirme araçlarından biridir. Diğer derslerde olduğu gibi Türkçe derslerinde de gözlem formları kullanılabilir. Bu gözlem formlarıyla öğrencilerin dil bilgisine ilişkin kazanımları edinip edinmedikleri bağımsız olarak ya da diğer öğrenme alanlarıyla bütünleştirilerek değerlendirilebilir.

MEB 2006 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda “Dil Bilgisi” başlığı altında “Açıklamalar” bölümünde kazanımların değerlendirilmesinde kullanılabilecek soru türleri ve ölçme değerlendirme araçları hakkında açıklamalar yapılmıştır. Bu açıklamalarda dil bilgisine yönelik kazanımların değerlendirilmesinde “açık uçlu, kısa cevaplı, doldurulmalı sorular; çalışma kâğıtları, standart testler, süreç gelişim dosyaları, eşleştirme testleri, öz değerlendirme formları, gözlem formları” kullanılabileceği belirtilmiştir (MEB, 2006, s. 41-50). Dil bilgisi kazanımlarının değerlendirilmesine yönelik önerilen soru türleri

ve değerlendirme araçları tüm sınıf düzeyleri ve dil bilgisi kazanımları için “Açıklamalar” bölümünde yer almıştır.

MEB 2006 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda, “Dil bilgisiyle ilgili kazanımların değerlendirilmesinde, kuralların metin veya cümle bütünlüğü ve bağlamı içerisinde ele alınması, diğer becerileri desteklemesi açısından oldukça önemlidir.” denilmektedir (MEB, 2006, s. 8). Dil bilgisine yönelik değerlendirmelerin daha sağlıklı olabilmesi için değerlendirme etkinliklerinin metinlerden hareketle yapılması tercih edilmelidir. Programda dil bilgisi kazanımlarının metinlerden yola çıkılarak yani bağlamı dikkate alınarak değerlendirilmesinin diğer becerileri desteklemek açısından önemli olduğunun dile getirilmesi dil bilgisine yönelik ölçme değerlendirme anlayışının bütüncül bir nitelik taşıdığını ve dilde bütünlük ilkesinin gözetildiğini göstermektedir.

2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda ölçme ve değerlendirme konusunda bütüncül bir yaklaşım benimsenmiş olduğu görülmektedir. Program’a göre “Öğrenme sürecinin başlangıcında öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi, süreç içinde öğrenme ve gelişimin izlenmesi ile öğrenme sürecinin sonucunda kazanımların gerçekleşme düzeylerinin belirlenmesi birbirini destekleyen ve tamamlayan ölçme ve değerlendirme etkinlikleri olarak ele alınmalıdır” (MEB, 2015, s. 13). Bu programda dil bilgisi öğretiminin öğrenme alanlarıyla ilişkilendirildiği göz önünde bulundurulduğunda dil bilgisi öğretimine yönelik ölçme – değerlendirme etkinliklerinin diğer dil becerileriyle bütünleştirilerek gerçekleştirilebileceği söylenebilir. Program’a göre, “Öz değerlendirme ve akran değerlendirme etkinlikleri tüm öğrenme alanlarında kullanılabilir olmakla birlikte özellikle yazma öğrenme alanında yazma becerilerinin ayrılmaz bir parçası olarak kullanılmalıdır” (MEB, 2015, s. 15). Öz değerlendirme ve akran değerlendirme formlarıyla yazma etkinliklerinden yola çıkılarak öğrencilerin dil bilgisi konularına yönelik kazanımları edinip edinmediği değerlendirilebilir. Böylelikle dil bilgisine yönelik daha bütüncül bir değerlendirme yapılabilir.

2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda programda benimsenen ölçme değerlendirme yaklaşımına ilişkin açıklamalarda bulunulmuştur. Buna göre, “Eğitim öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirme faaliyetleri; tanıma, izleme ve sonuç odaklı olmak üzere üç farklı şekilde yapılabilmektedir” (MEB, 2017, s. 7). Program’da ölçme değerlendirme faaliyetlerinde kullanılacak ölçme değerlendirme araçlarına yer verilmiştir. Bunlar; tanıma odaklı ölçme araçları hazır bulunuşluk testleri, gözlem, görüşme formları, yetenek testleri vb.; izleme/ biçimlendirme odaklı ölçme araçları izleme/ünite testleri, uygulama etkinlikleri, otantik görevler, dereceli puanlama anahtarı,

açık uçlu sorular, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, kelime ilişkilendirme, öz ve akran değerlendirme, grup değerlendirme, projeler, gözlem formları vb., sonuç (ürün) odaklı ölçme araçları dönem sonu sınavları, uygulama sınavları, gözlem, görüşme formları, projeler vb. olarak belirtilmiştir (MEB, 2017, s. 8). Programda yer verilen ölçme değerlendirme araçları tüm dil becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılabileceği gibi dil bilgisi öğretiminde de etkili biçimde kullanılabilir.

V. BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular değerlendirilerek ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlarla ilgili birtakım önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma

Bütünlük ilkesi, hem Türkçe eğitiminde hem de yabancı dil öğretiminde yaygın olarak benimsenen bir ilkedir. Türkçe öğretimindeki bütünlük ilkesi nasıl ele alınmalıdır? Sever'e (2013, s. 26) göre Türkçe öğretimindeki bütünlük ilkesi bağlamında gerektiğinde bir çalışmadan öteki çalışmaya geçilerek anlama, anlatma ve dil bilgisiyle ilgili beceriler kazandırılmaya çalışılmalıdır.

Bazı araştırmalar dil ve dil bilgisi öğretiminde bütünlük ilkesinin yeterince göz önünde bulundurulmadığını göstermektedir. Çelikipazu (2015) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin %47'sinin dil bilgisine ayrı bir ders saati ayırdığı sonucu ortaya konmuştur, bu oranın oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Dil bilgisine ayrı bir ders saati ayırmak hem programlardaki dil bilgisi anlayışıyla hem de Türkçe öğretiminde bütünlük ilkesi ile uyuşmamaktadır. Bu nedenle dil bilgisinin -dil öğretiminde bütünlük ilkesi gereği- bağımsız bir alan olarak değerlendirilmemesi gerekir.

Türkçe öğretiminde benimsenen bütünlük ilkesi tüm dil yaklaşımında benimsenen bütünlük ilkesi ile bu bakımdan benzerdir. Tüm dil yaklaşımında benimsenen dil becerilerinin bütünleştirilmesi ve dil bilgisi kurallarının da dil kullanımı sırasında öğrenilebileceği ilkesi Türkçe programlarındaki dil bilgisi anlayışına da yansımıştır. 1981'den günümüze dek hazırlanan Türkçe öğretimi programlarında da dil bilgisi öğretimine yönelik olarak bu doğrultuda bir yaklaşımın benimsendiği görülmektedir.

Anlama ve anlatma çalışmalarına öncelik verilmesi, dilin doğal bir ortam içinde öğretilmesi, Türkçenin gücünün kavratılması ve hissettirilmesi, dil öğretiminde uygulamaya yer verilmesi doğruluğu tartışılmayacak genel kabullerdir (Temizyürek ve Balcı, 2015, s. 18). 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı ile ilgili olarak ifade edilen görüşlerden de anlaşılacağı gibi Program'da Türkçenin öğretimi ile ilgili ezberden uzak, doğal bir yaklaşım benimsendiği görülmektedir. Dilin doğal bir ortamda ve ezberden uzak bir biçimde öğretilmesi tüm dil yaklaşımının da temel ilkelerindedir.

2006 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda dil bilgisi öğretiminin nasıl olması gerektiğine dair açıklamalarda bulunulmuştur. "Bu görüşler genel anlamda, Türkçe dersinin bütün ayrıntıları ile bir bütünlük oluşturduğu ve dolayısıyla da, birini diğerinden soyutlamadan bütün ayrıntıların iç içe işlenmesinin gerekliliği doğrultusundadır. Bu

noktada bir başka gereklilik ise dil bilgisinin ‘işlevsel’ olması, yani uygulamaya dönük bulunmasıdır” (Cemiloğlu, 2015, s. 199). Dil bilgisi öğretimin nasıl olması gerektiği ile ilgili açıklamalar değerlendirildiğinde Program’da dil bilgisine ait kazanımların ayrı bir başlık hâlinde verilmesine rağmen dil bilgisi öğretiminde bütüncül bir yaklaşımın benimsendiği görülmektedir. Dil bilgisi kazanımlarının temel dil becerileriyle bütünleştirilerek kazandırılması ilkesi hem 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda hem de 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda benimsenmiştir.

Dil bilgisi konuları ile öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları arasında bir ilişki olduğunda öğrenciler, kendi ilgi ve ihtiyaçlarına cevap veren çalışmalarla dil bilgisi dersini sever ve dil bilgisi konularını kendileri için daha yararlı bir hâle getirebilir (Sağır, 2002, s. 26). Tüm dil yaklaşımında da bu ifadeye benzer biçimde bireyin bir dile ait kuralları bilmesinden ziyade o dili anlamlı ve amaçlı bir biçimde kullanması önem taşır. Bu çalışmaya konu olan Türkçe öğretimi programları amaç, kazanım ve davranışlar bakımından değerlendirildiğinde öğrencilerin dil bilgisi kurallarını yalnızca bilmeleri değil aynı zamanda temel dil becerilerinde kullanmaları yani dil bilgisinin işlevsel bir nitelik taşıması gerektiği gibi bir yaklaşımın benimsenmiş olduğu kanısına varılabilir. Tüm dil yaklaşımının ilkelerine göre dil bilgisi kuralları ayrı ayrı değil temel dil becerileri ile bütünleştirilerek ele alınmalıdır, dil öğretiminde parçacı bir anlayıştan kaçınılmalıdır. İncelenen öğretim programlarında dil bilgisine ilişkin yer alan amaç, kazanım ve davranışların dil becerileriyle bütünleştirilmesi öngörüldüğünden programlardaki dil bilgisi anlayışının tüm dil yaklaşımı ile benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Tüm dil yaklaşımına göre bireylerin dili kullanması dil öğrenme sürecini kolaylaştırır. Temel dil becerileri öğrencilerin dil bilgisi kurallarını kullandıkları öğrenme alanlarıdır. Türkçe öğretimi programlarındaki kazanımlar değerlendirildiğinde öğrencilerin dile ve dil bilgisine ilişkin kuralları bilmesinin yanı sıra bu kuralları uygulamasının gerekli olduğu sonucuna varılabilir.

Bir öğretim programda yer alan amaç, kazanım ve davranışlar o programın hazırlanışında benimsenen yaklaşımlar hakkında fikir edinmemizi sağlar. Bu araştırmanın örneklemini oluşturan öğretim programlarının dil bilgisi öğretimine ilişkin amaç, kazanım ve davranışların sonunda yer alan ifadeler incelendiğinde “kavrayabilmek, kavramak, gösterebilmek, kurabilmek, değerlendirmek, başvurabilmek, başvurmak, ayırt etmek, kullanabilmek, kullanır, belirler, düzeltir, fark eder vb.” ifadeler dikkat çeker. Bu ifadelerden yola çıkılarak incelenen Türkçe öğretimi programlarında dil bilgisi öğretiminde

öğrencilerin kuralları sezmesi, bilmesi, uygulamasının amaçlandığı ve dil bilgisi öğretimi konusunda bütüncül bir yaklaşımın benimsendiği söylenebilir.

1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı davranışçı bir yaklaşımla hazırlanmıştır. Programda öğrencilerden öğrendikleri dil bilgisi kurallarını uygulamaları yani davranışa dönüştürmeleri beklenir. 2006 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı, dayandığı yaklaşım bakımından 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'ndan büyük oranda farklılık gösterir. Yaylı'ya (2014, s. 24) göre bu programda öğrenme alanları bağımsız olarak tanımlansa da Türkçe dersinin bir bütün olarak önemine dikkat çekilmektedir. Dil bilgisinin bir öğrenme alanı olarak tanımlanmaması davranışçı bir programdan yapılandırmacı bir programa geçişin önemli bir göstergesidir.

2006 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı dil bilgisi bakımından değerlendirildiğinde dil bilgisinde temel amacın birtakım kuralların öğrencilere öğretilmesi olmadığı görülmektedir. Bunun yerine öğrencilerden dil bilgisi kurallarını kendi varsayımlarıyla, çıkarımlarıyla, kararlarıyla kavrayabilmeleri; öğrenmenin gerçekleşmesinde etkin olmaları beklenmektedir. Yani bu programda “öğretme” değil yapılandırıcı yaklaşımın bir özelliği olan “öğrenme” anlayışı benimsenmiştir. 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ve 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da bu doğrultuda bir yaklaşım benimsendiği görülmektedir.

Dil öğretiminin geleneksel bir yaklaşımla gerçekleştirildiği dönemde genellikle sonuç odaklı bir yaklaşım söz konusuysa günümüzde öğrenme yaklaşımlarının değişmesiyle birlikte bu ölçme değerlendirme anlayışı yerini daha bütüncül bir anlayışa bırakmıştır ve ölçme değerlendirme yalnızca sonuç odaklı bir etkinlik olarak görülmemektedir. Günümüzde yaygın olarak benimsenen ölçme değerlendirme anlayışına göre, “Ölçme ve değerlendirme eğitim sürecinin başında, süreç sırasında ve sürecin sonunda uygulanabilir” (Yıldız ve Tunçel, 2014, s. 200). İncelenen Türkçe öğretimi programlarında bu üç ölçme değerlendirme türüne değinildiği, ölçme değerlendirmede bütünlük ilkesinin benimsendiği görülmektedir.

Dil öğretiminde ölçme araçları önemli bir yere sahiptir. Doğru biçimde gerçekleştirilen ölçme değerlendirme etkinlikleri dil öğretimi sürecini etkiler. Derman'a (2013, s. 538) göre ölçme araçlarının özelliklerinin bilinmesi, doğru ölçme aracının seçilmesi ölçümün doğru bir biçimde yapılması ve ölçüm sonuçlarının değerlendirilmesindeki ölçütlerin farkındalığı, dil öğretiminin niteliğinin artırılmasına katkı sağlar.

1981'den günümüze dek hazırlanmış Türkçe öğretimi programlarında ölçme değerlendirme araçlarına, yöntemlerine ve ilkelerine ilişkin bilgiler verilmiştir. Bu da ölçme değerlendirmenin Türkçe öğretimi açısından önemli olduğu inancının benimsendiğini ortaya koymaktadır. Ölçme değerlendirme etkinliklerine gereken önemin verilmesi, ölçme araçlarının niteliği, alternatif ölçme değerlendirme araç ve türlerinin kullanılması dil öğretimi etkinliklerinin ve öğrenci gelişim düzeylerinin bütünlük içinde değerlendirilmesine katkı sağlayacaktır. Günümüzde öğrencilerin dil bilgisine ilişkin kazanımları edinip edinmediğini belirlemek ve öğrenme sürecini değerlendirmek amacıyla geleneksel yaklaşımda kullanılan yazılı ve sözlü değerlendirmelerin yanı sıra öğrenci gözlem formları, kontrol listeleri, ürün seçki dosyaları, öz değerlendirme ve akran değerlendirme formları, tutum ölçekleri gibi ölçme araçlarına yer verilmektedir. Özellikle proje görevleri ve öğrencilerin çalışmalarından oluşan ürün seçki dosyaları ölçme değerlendirme etkinliklerinin bütünlük ilkesi çerçevesinde yürütülmesine katkı sağlamaktadır.

Öğretim programlarının hazırlanmasında benimsenen yaklaşımlar o derste kullanılacak yöntem ve tekniklerin, öğretim materyallerinin belirlenmesinde ipucu verebileceği gibi ölçme değerlendirme araç ve yöntemleri konusunda da ipucu verebilir. Günümüz programlarında benimsenen temel yaklaşım olan yapılandırıcı yaklaşım, ölçme değerlendirme araçları ve yöntemleri bakımından diğer yaklaşımlardan farklı olarak süreç değerlendirme odaklı bir yaklaşımdır. Cemiloğlu'na (2015, s. 14) göre yapılandırmacı yaklaşım, dil becerilerinin gelişimsel bir çizgide ilerlediğini var saydığı için dört temel dil alanı ile etkinliklerin aşamalı ve gelişim basamaklı olmasına dikkat edilir. Ölçme ve değerlendirme etkinlikleri de buna uygun olarak sonuç değerlendirmesi şeklinde değil sürecin değerlendirilmesi biçiminde gerçekleştirilir.

Tüm dil yaklaşımı yapılandırmacı bir yaklaşım olduğundan ölçme değerlendirme etkinliklerinde bütüncül bir anlayış benimsenmiştir. 2006 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendiğinde sonuç odaklı ölçme-değerlendirme araçlarının yanı sıra süreç odaklı ölçme değerlendirme araçlarına da yer verildiği görülmektedir. Bunun yanı sıra bu programlarda tüm dil yaklaşımında benimsenen informal ölçme değerlendirme türlerine ve araçlarına da yer verilmiştir.

5.2.Sonuç

Tüm dil yaklaşımının temel ilkeleri doğrultusunda – dilin bütün olarak ele alınması, dil becerilerinin bütünleştirilmesi, dil bilgisi kurallarının dil kullanımı sürecinde verilmesi, öğrenme merkezli yapılandırmacı bir yaklaşım olması, ölçme değerlendirilmede bütüncül değerlendirmeye olanak sağlayan informal değerlendirme araçlarının tercih edilmesi- Türkçe öğretimi programlarında dil bilgisine ilişkin yer alan bulgular değerlendirilip aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Tüm dil yaklaşımı, dil becerilerinin bütünleştirilmesini ve dilin tüm bileşenleriyle bir bütün olarak ele alınması gerektiğini öngören bir yaklaşımdır. 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı, 2006 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendiğinde yapılan açıklamalardan dil öğretimi bakımından dil bilgisinin bağımsız olarak ele alınmadığı, destekleyici ve tamamlayıcı bir nitelik taşıdığı görülmektedir. Özellikle 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ve 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda dil bilgisi kazanımlarının diğer dil becerileriyle iç içe verilmesi, bütünleştirilmesi tüm dil yaklaşımının dilde bütünlük ve dil bilgisinin dil becerileriyle bütünleştirilmesi yani dili kullanma süreciyle birlikte öğrenilmesi, pekiştirilmesi ilkesiyle örtüşmektedir. Tüm dil yaklaşımında dil, bütün bileşenleri ve paydaşlarıyla bir bütün olarak ele alınır. Dil öğretiminde parçacı bir anlayıştan kaçınılır. 1981'den günümüze dek hazırlanmış Türkçe öğretimi programlarında benzer bir yaklaşım benimsendiği görülmektedir. Tüm dil yaklaşımında öğrencilerin dili doğal ortamlarda kullanmaları, kendilerini ifade etmeleri dil öğrenme sürecinde önemli bir ilkedir. 1981'den günümüze dek hazırlanmış Türkçe öğretimi programlarında davranış, amaç, kazanımlarda ve bunlara yönelik açıklamalarda öğrencilerin dil bilgisi kurallarını bilmeleri, sezmeleri, kavramaları ve kullanmaları gerektiği vurgulanmıştır. Tüm dil yaklaşımında da dil bilgisi kurallarının dil kullanımı sürecinde özel bir çaba harcamadan kolayca öğrenebileceği düşüncesi hâkimdir. Bu bakımdan araştırmaya konu olan programlardaki dil bilgisi kurallarının öğrenilmesinde ve pekiştirilmesinde temel alınan anlayış tüm dil yaklaşımındaki dil bilgisi anlayışıyla benzerlik gösterir. Dil becerilerini geliştirme süreci sadece okulla sınırlı değildir. Bireyler okulda ve okul dışında edindikleri becerileri ilişkilendirerek dil becerilerini geliştirebilmelidir. Böylece dile yönelik etkinlikler bireyler için daha gereksinim duyulan anlamlı etkinlikler hâline gelir. Bu araştırmanın konusu olan Türkçe öğretimi programlarında dil kullanımının öneminin vurgulandığı görülmektedir. Araştırmaya

yönelik genel bir çıkarım yapıldığında günümüze yaklaştıkça programların dil öğretimi ve dil öğretiminde dil bilgisinin yeri bakımından daha bütüncül bir anlayışla hazırlandığı görülmektedir.

1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı davranışçı bir yaklaşımla hazırlanmıştır bu nedenle program, temel alınan yaklaşım bakımından tüm dil yaklaşımıyla uyuşmamaktadır. Bu araştırmaya konu olan diğer Türkçe öğretimi programları ve programlardaki dil bilgisi verileri değerlendirildiğinde 2006 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın, 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın ve 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın yapılandırmacı bir anlayışla hazırlandığı görülmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme sürecindeki etkinlikler öğrenci merkezli olarak gerçekleştirilir. Bireylerin öğrenme sürecinde kendi varsayımları, çıkarımları, yaşantıları, deneyimleri bilgiye ulaşmada ve bilginin yapılandırılmasında temel noktadır. Bu nedenle tüm dil yaklaşımının dayandığı yapılandırmacı ve öğrenci merkezli yaklaşım bu programlarda da hâkimdir. Tüm dil yaklaşımı öğrenme merkezli bir yaklaşımdır. Bu programlardaki kazanım ifadeleri değerlendirildiğinde kavrama, öğrenme odaklı bir dil bilgisi anlayışının benimsendiği görülmektedir bu da tüm dil yaklaşımının dayandığı yapılandırmacı yaklaşımla örtüşmektedir.

1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı adından anlaşılacağı gibi bir eğitim programıdır daha sonra hazırlanan programların başlıklarında ise “öğretim programı” ifadesi yer almaktadır. “Eğitim”, öğretime göre anlam olarak daha kapsamlı bir ifadedir ve bireyde birtakım istendik davranışlara ulaşmayı amaçlar. Öğretim ise eğitime göre daha özel ve planlı çalışmaları ifade eder. Programların adlandırılmasında kullanılan ifadelerden yola çıkılarak dil ve dil bilgisi öğretiminde benimsenen anlayışın değiştiği söylenebilir.

İnformal ölçme değerlendirme türleri ve araçları tüm dil yaklaşımında benimsenen ölçme değerlendirme araç ve türlerindedir. İnformal değerlendirme öğrenme sürecinin daha bütüncül bir şekilde değerlendirilmesine olanak sağladığından tüm dil yaklaşımında okuma yazma etkinliklerinin değerlendirilmesinde bu değerlendirme türüne yer verilmiştir. “Gözlem” bütün dil yaklaşımında öne çıkan bir değerlendirme türüdür. 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nda informal değerlendirme türlerinden olan gözlemin yazılı ve sözlü olarak yapılabileceği belirtilmiştir ve sonuçların her öğrenci için ayrı ayrı fişlere ya da defter sayfalarına işlenebileceği önerilmiştir. 2006 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendiğinde 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nda daha

sınırlı olarak diğer programlarda ise formal ölçme değerlendirme araç ve türlerinin yanı sıra informal ölçme değerlendirme araç ve türlerine büyük oranda yer verildiği görülmektedir.

5.3.Öneriler

Geleneksel anlayışta dil bilgisi “sabit kurallar bütünü” olarak algılanmıştır. Bu nedenle dil bilgisi öğretimi benzer yaklaşımlar, yöntem ve teknikler, öğretim araçları ile sürdürülmeye devam etmiştir. Günümüzde ise bu anlayış değişmeye başlamıştır. Bu anlayışın değişmesinde çeşitli bilim dallarındaki gelişmelerin etkisi vardır. Bu nedenle dil bilgisi öğretimindeki çalışmalar sürdürülürken dil bilgisi öğretiminin ilişkilendirilebileceği tüm bilimlerden özellikle de dil bilimindeki gelişmelerden yararlanılmalıdır.

Arslan (2017) tarafından yapılan araştırmada dil bilgisi öğretiminin temel sorunlarından biri kuralların ezberletilmesidir. Katılımcıların %90,4’ü de dil bilgisi kurallarının ezberletilmesinin bir sorun olduğunu onaylamışlardır. Bu nedenle dil bilgisi öğretimine yönelik uygulamalarda verilen örnekler benzer kuralların tekrarlarına dayanan ezberci bir anlayışa yönelik örnekler olmamalıdır. Uygulamalarda kullanılan örnekler öğrencilerin dil bilgisi kurallarını gereksiz tekrarlara gitmeden ve kendi kavrama becerileriyle sezebilecekleri nitelikte olmalıdır.

Dil bilgisi kurallarının kullanılmasında yazma ve konuşma çalışmaları önemli bir yer tutar. Yazma çalışmalarında öğrencilerin dil bilgisi kurallarını kendilerini ifade etmek için kullanabilecekleri bireylerin gerçek yaşamlarına dayanan metinler – otobiyografi, anı, günlük, gezi yazısı vb.” yazılması dilin öğrenciler için daha amaçlı ve anlamlı kullanılmasını sağlayacaktır. Bu metinler üzerinden öğrencilerin dil kullanımına ve dil bilgisi kazanımlarını edinip edinmediklerine ilişkin değerlendirmeler de daha gerçekçi olacaktır. Bu nedenle yazma çalışmalarında gerçek yaşama dayalı metinlerin kullanılması faydalı olacaktır. Konuşma becerisi de yazma becerisi gibi ortaya bir ürün koyma niteliği taşıdığından öğrencilerin dil bilgisi kazanımlarını uygulama becerilerini geliştirdiği için dil bilgisi öğretimi mutlaka konuşma ve yazma öğrenme alanları ile bütünleştirilmelidir.

Dilin bağlam içinde kullanımını öğrencilere göstermek ve öğrencilerin kuralı sezebilmesini sağlamak dil öğretimi açısından önemlidir (Göçen ve Okur, 2013, s. 337). Öğrencilerin gerçek bağlamlarda dili kullanmasını sağlamak onların dil kurallarını sezmelerini kolaylaştırır. Dil öğrenme sürecinde öğrencilere otantik görevler vermek, ders işleniş sürecinde verilen örneklerin sayısını artırmak öğrencilerin dil kurallarını daha iyi kavramaları konusunda etkili olacaktır.

Dil bilgisi kazanımlarının edinilip edinilmediğine ilişkin sınav soruları öğrencinin bir dil bilgisel yapının biçim, anlam, kullanım boyutunu değerlendirebileceği metinler bağlamında hazırlanmalıdır. Öğrenci gözlem formlarıyla öğrencinin dil bilgisine ilişkin kuralları kavrayıp kavramadığı ve okuma, konuşma, yazma öğrenme alanlarında bu kuralları uygulayıp uygulamadığı gözlenmelidir.

Dil bilgisi öğretiminde kullanılmak amacıyla seçilen metinlerin nitelikleri ezberden uzak, kalıcı bir dil bilgisi öğretimi açısından büyük önem taşır. Bir ulusun kültürel değerlerini, yaşam biçimini, tarihini anlatan metinler dil öğretiminde kullanılabilir etkili araçlardır. Öğrencilerin gerçek yaşamla, kendi kültürleri ve bilgi birikimleriyle ilişkilendirebildikleri metinlerdeki dil bilgisel ilişkileri ve dil bilgisi ile ilgili kuralları sezmeleri kolaylaşır. Masallar, fıkralar, destanlar, efsaneler dil öğretiminde kullanılabilir güzel örneklerdir.

Bir gün birisi Nasrettin Hoca'ya sorar:

-Hoca Efendi sen kaç yaşındasın?

Nasrettin Hoca adamı başından savmak ister:

-Kırk yaşındayım, der.

Adam şaşırır ve itiraz eder:

-Aman Hoca'm nasıl olur, on yıl önce de kırk yaşında olduğunuzu söylemiştiniz bana.

Baltayı taşa vurduğunu anlayan Hoca, hiddetle karşılık verir adama:

“Erkek adam sözünden dönmez!” (akt. Erdal, 2017, s. 48).

Yukarıda yer alan Nasrettin Hoca fıkrasında “sorar, ister, der, şaşırır, itiraz eder, karşılık verir, dönmez” fiilleri -çekimlendikleri kip bakımından- biçim olarak geniş zamanı ifade ettikleri halde anlam olarak duyulan (öğrenilen) geçmiş zamanı ifade etmektedirler. Örnek olarak verilen fıkrayı okuyan, dinleyen, anlatan ya da yazan bir öğrenci Nasrettin Hoca'nın geçmişte yaşamış ve tanınmış bir karakter olduğunu bildiği için bu fıkrada geniş zaman kipiyle çekimlenmiş fiillerin aslında duyulan (öğrenilen) geçmiş zaman anlamı taşıdığını kolayca sezer. Bu sebeple dil bilgisi öğretiminde kullanılacak metinlerin seçiminde kültürel öğeleri içeren metinlerin tercih edilmesi dil bilgisi öğretimine katkı sağlayacaktır.

Teknolojik gelişmeler hayatın her alanını etkilediği gibi dil öğretimini de etkilemiştir. Öğretmenler ve öğrenciler tarafından hazırlanan dil bilgisi öğretimine yönelik etkinliklerin EBA gibi çevrimiçi sosyal eğitim platformlarında paylaşılması dil bilgisi öğretiminin sadece sınıf ortamı ile sınırlı kalmamasını ve verimli çalışmaların daha geniş öğretmen ve öğrenci kitleleri ile paylaşılabilmesini sağlayacaktır. Öğrenme sürecinin sınıf dışında da devam etmesi ve elektronik bilişim araçlarıyla görsel ve işitsel etkinliklerin sunulması öğrencilerin edindikleri bilgileri daha kalıcı hâle getirmelerini sağlayacaktır. Öğrenme sürecinin bütünlük içinde gerçekleştirilmesi açısından bilişim

ağları önem taşır. Bu nedenle teknolojinin dil bilgisi öğretiminde kullanılmasına yönelik çalışmalara ağırlık verilmelidir.

Geleneksel dil bilgisi öğretiminde kullanılan materyaller çoğunlukla yazmaya dayalı materyaller olduğu için dil bilgisi öğretiminin öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirmelerine olan katkısı yetersiz kalmaktadır. Teknolojik gelişmeler ve dil öğretiminde kabul gören yeni öğrenme yaklaşımları dil bilgisi öğretiminde kullanılan öğretim materyallerinin yeniden gözden geçirilmesini zorunlu kılmıştır. Dil bilgisi öğretiminde tekrarlara dayanarak öğrencinin dil bilgisi kurallarını ezberlemelerine neden olan materyaller yerine öğrencinin dili kullanma yetisini geliştirecek, yaratıcılığını ön plana çıkaracak materyallerin geliştirilmesine yönelik çalışmalara ağırlık verilmelidir.

Öğrenci tarafından en kolay ulaşılabilen ve eğitim-öğretimde en yaygın olarak kullanılan öğretim materyalleri ders kitaplarıdır. Ders kitapları hazırlanırken öğretim programlarının temel felsefeleri, öğrencilerin geliştirmeleri gereken temel dil becerileri ve edinmeleri beklenen kazanımlar dikkate alınmalıdır. Türkçe ders kitapları bu öğelerin bütünleştirilmiş ve uyum içinde olması gerektiği ilkesine dayanılarak hazırlanmalıdır.

Dil bilgisi öğretiminde kavram haritaları vb. -öğrencilerin dil bilgisel ilişkileri bütünlük içinde görebilecekleri araçlar- kullanılması öğrencilerin dil bilgisel yapıları ve bu yapıların birbirini nasıl etkilediğini kavramalarını sağlayacaktır.

Temel dil becerilerinin kazandırılması ve edinilen becerilerin pekiştirilmesi yalnızca Türkçe dersleriyle ve Türkçe öğretmenlerinin çalışmalarıyla sınırlı değildir çünkü öğrenciler dili tüm derslerde kullanırlar. Bu yüzden sadece Türkçe öğretmenleri değil tüm ders öğretmenleri dil bilgisel yapıları öğrenci düzeylerine uygun biçimde kullanmalı ve öğrencileri dili doğru kullanmaya teşvik etmelidir. Öğretmenler, öğrenciler için en etkili modeller olduklarından kendileri de ders işleniş sürecinde Türkçenin tüm kurallarını göz önünde bulundurmalı ve bu kuralları uygulamada titizlik göstermelidir çünkü bir öğretmenin sahip olduğu dil becerisi öğrencilerin de dili kullanma becerisini etkileyecektir. Bir derste dilin etkili kullanması öğrencinin algılama yetisini öğretmenin de ifade gücünü geliştirir. Bir dilin kurallarına hâkim olmak o dilin kullanıldığı tüm derslerdeki akademik başarıyı artırır bu nedenle tüm derslerde dile ilişkin kurallara titizlikle uyulmalıdır.

Ülkemizde tüm dil yaklaşımıyla ilgili çalışma sayısı çok sınırlıdır. Bu yaklaşımın kullanıldığı dil öğretimi alanlarıyla ilgili çalışma sayısı artırılabilir. Öğretmenlerin yaklaşımla ilgili görüşlerini belirlemeye yönelik araştırmalar da yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akyol, H., Temur, T. (2008). Ses temelli cümle yöntemi ve cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 80-95. <http://sbed.mku.edu.tr> sayfasından elde edilmiştir.
- Altınörs, A. (2016). *50 soruda dil felsefesi*. İstanbul: 7 Renk Basım Yayım ve Filmcilik.
- Arslan, M. (2017). Ortaöğretim Türkçe dersinde dil bilgisi konularının öğretiminde karşılaşılan sorunların belirlenmesi. *Researcher: Social Science Studies*, 5, 231-241. <https://www.researchgate.net> sayfasından elde edilmiştir.
- Aydın, A. (1999). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aykaç, N. (2005). *Öğretmen ve öğrenme sürecinde aktif öğretim yöntemleri*. Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Bacanlı, H. (1999). *Eğitim psikolojisi gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bayraktar, H. (2014) Yabancı dilde iletişimsel yeterlilik kavramının tarihçesi ve dil öğretimine yansımaları. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler* (113-130). Ankara: Pegem Akademi.
- Bekleyen, N. (2015). Dil öğretiminin tarihsel gelişimi. N. Bekleyen (Ed.), *Dil öğretimi* (3-19). Ankara. Pegem Akademi.
- Bilge, F. (2003). Gestalt ve insancıl yaklaşımda öğrenme. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* (221-250). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Brockman, B. (1994). Whole language: a philosophy of literacy teaching for adults, too!. <http://files.eric.ed.gov> sayfasından elde edildi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cavkaytar, S. (2013). Tüm dil yaklaşımı (whole language). M. Durmuş, A. Okur (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* (95-100). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Cem, A. (2005). Dil bilgisi öğretiminde biçim – anlam - kullanım üçlüsü: ders malzemesi hazırlama ve uygulama önerisi, *Dil Dergisi*, Sayı 128, 7-22. <http://dergiler.ankara.edu.tr> sayfasından elde edilmiştir.
- Cem Değer, A., Çetin, B., Oflaz Köleci. (2017). *Kuramdan uygulamaya yabancılar Türkçe dil bilgisi öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cemiloğlu, M. (2015). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Ankara: Alfa Aktüel.
- Çelenk, S. (2007). *İlkokuma yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Maya Akademi.
- Çelikpazu, E. (2015). Ortaokul 5-8. sınıf Türkçe dil bilgisi öğretimi üzerine bir inceleme.

- Turkish Studies*. 10, 333-360. <https://www.researchgate.net> sayfasından elde edildi.
- Çetin, İ. (2015). Öğretim yöntem ve teknikleri. İ. Çetin (Ed.), Dil ve edebiyat öğretim yöntemleri (81-94). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çifci, M. (2015). Dil öğretimi. İ. Çetin (Ed.), Dil ve edebiyat öğretim yöntemleri (125-172). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Delacampagne, Christian. (2010). *20. Yüzyıl felsefe tarihi* (5). (D. Başkasap, Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları. (1995.)
- Demircan, Ö. (2013). *Yabancıdil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.
- Demirel, A., Özbay, V. (2016). İlköğretim Türkçe öğretmen kılavuz kitabı. Ankara: Dikey Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2016). *Yabancı dil öğretimi dil pasaportu dil biyografisi dil dosyası*. Ankara: Pegem Akademi.
- Derman, S. (2013). Yabancılar Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme. M. Durmuş, A. Okur (Ed.), Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı (527-539). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Doğan, A. (2014). *Sözlü ve yazılı çeviri odaklı söylem çözümlemesi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Erdal, N. (2017). *İlköğretim Türkçe 8 öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: Dörtel Yayıncılık.
- Flew, A. (2005). *Felsefe sözlüğü*(1). (N. Özsoy, Çev.). Ankara: Yeryüzü Yayınevi.
- Freeman, D., Freeman, Y. (1988). Whole language content lessons for ESL students. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED295468.pdf> sayfasından elde edilmiştir.
- Genç, U. (2010). Müzelerde bütüncül yaklaşım denemesi: aynı bütünün parçalarını sergileyen müzeler için bir uygulama örneği. Masrop e-dergi, <http://masrop.org> sayfasından elde edilmiştir.
- Girgin, Ü. (2005). Okuma öğretiminde kullanılan iki okuma yaklaşımının işitme engelli çocuklar için kullanımı: yönlendirilmiş okuma etkinliği ve dil-deneyim yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(2), 27-36. <http://dergiler.ankara.edu.tr> sayfasından elde edilmiştir.
- Goodman, Ken. (2005). *What's whole in whole language 20 th anniversary edition*. Canada: RDR Books.
- Göçen, G., Okur, A. (2013). Dil bilgisi eğitimi. M. Durmuş, A. Okur (Ed.), Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı (333 -356). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Göçer, A. (2015). Temel dil becerilerinin geliştirilmesinde dil bilgisi öğrenme alanının

- yeri, işlevi ve öğretimi: bütünlük ilkesi ve tümevarım ekseninde tematik bir yaklaşım. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 4, 233-242. <http://turkoloji.cu.edu.tr> sayfasından elde edilmiştir.
- Güneş, F. (2013). Dil öğretimi ve temel dil yaklaşımları, M. Durmuş, A. Okur (Ed.), *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı (37-54)*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe yazma öğretimi: yaklaşım ve modeller. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler (337-362)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, H. (2015). *Eğitim bilimleri terimleri sözlüğü*. Ankara: Ütopya yayınları.
- Gürsel, O. (2013). Özel eğitimde değerlendirme. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim (27-56)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Hengirmen, M. (1997). *Türkçe dilbilgisi*. Ankara: Engin.
- Hengirmen, M. (1999). *Dilbilgisi ve dilbilim terimleri sözlüğü*. Ankara: Engin.
- İmer, K., Kocaman, A., Özsoy, S. (2011). *Dilbilim sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- İnal, S. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe yazma öğretimi: yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde yazmanın önemi ve yazma etkinlikleri. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler (363-372)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karaağaç, G. (2013a). *Anlam (anlam bilimi ve iletişim)*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Karaağaç, G. (2013b). *Dil bilimleri terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Karagöz, M., Oryaşın, U. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerinin metinlerle ilişkisi, 3, 187-194. <https://www.academia.edu> sayfasından elde edilmiştir.
- Karahan, L. (1997). *Türkçede söz dizimi -cümle tahlilleri-*. Ankara: Akçağ.
- Karahan, L. (2009). Dil bilgisi öğretiminde bütün-parça ilişkisinin önemi. *Turkish Studies*, 4, 23-30. <http://www.turkishstudies.net> sayfasından elde edilmiştir.
- Karakaya, Ş. (2007). *Dil gelişimi ve dil politikası*. Ankara: Akçağ.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., Sever, S. (1997). *Türkçe öğretimi- Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Korkmaz, İ. (2003). Sosyal öğrenme kuramı. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Gelişim ve öğrenme psikolojisi (197-220)*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Köksal, D., Varışoğlu, B. (2014) Yabancı dil öğretiminde yaklaşım yöntem ve teknikler.

- A. Şahin (Ed.), Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler (81-111). Ankara: Pegem Akademi.
- Küçükkaragöz, H. (2003). Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. B. Yeşilyaprak (Ed.), Gelişim ve öğrenme psikolojisi (75-107). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Külahoğlu, Ş. (2003). Gelişim ve öğrenme psikolojisine giriş. B. Yeşilyaprak (Ed.), Gelişim ve öğrenme psikolojisi (1-26). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Larsen Freeman, D., (1997). From the series director. D. Larsen Freeman (Ed.), Grammar dimensions form, meaning, and use /second edition/ book three (17- 24): Heinle & Heinle Publishers.
- Larsen Freeman, D., Anderson, M. (2014). *Dil öğretiminde teknik ve ilkeler* (3). (M. Calp, Çev.). Ağrı: Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Yayınları. (2011.)
- Ling-Ying, H. (2014). Learning to read with the whole language approach: the teacher's view. *English Language Teaching*, 7, 71-77. <http://files.eric.ed.gov> sayfasından elde edildi.
- Maviş, İ. (2013). Dil ve konuşma bozukluğu olan öğrenciler. İ. H. Diken (Ed.), Özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim (293-328). Ankara: Pegem Akademi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (1981). Temel eğitim okulları Türkçe eğitim programı. *T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 44, 326-355. <http://tebligler.meb.gov.tr> sayfasından elde edildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2006). İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı. <http://ttkb.meb.gov.tr> adresinden elde edildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2007). Çocuk gelişimi ve eğitimi dil ve konuşma güçlüğü. <http://hbogm.meb.gov.tr> adresinden elde edildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2015). Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı. <http://ttkb.meb.gov.tr> adresinden elde edildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2017). Türkçe dersi öğretim programı. <http://mufredat.meb.gov.tr> adresinden elde edildi.
- Okur, A. (2013). Dil. C. Yıldız (Ed.), Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi (9-43). Ankara: Pegem Akademi.
- Onan, B. (2012). Dil bilgisi ve okuma öğrenme alanları arasındaki etkileşim üzerine bir analiz çalışması. *İdil Dergisi*, 1, 30-47. Doi: 10.7816/idil-01-03-03
- Öztürk, J., Ömeroğlu, A. F. (2015). Dil bilgisi öğretiminde kavram haritalarının kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 69-86. <http://sbed.mku.edu.tr> sayfasından elde edilmiştir.
- Patzelt, K.E. (1995). Principles of whole language and implications for ESL learners.

<http://files.eric.ed.gov> sayfasından elde edildi.

- Pimsarn, P. (t.y.). The whole language approach to teaching writing. http://litu.tu.ac.th/2012/images/litu/pdf/Teaching_Tips/Pratin04.pdf sayfasından elde edilmiştir.
- Sağır, Mukim. (2002). *İlköğretim okullarında Türkçe dil bilgisi öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sever, S. (2013). Türkçe öğretiminin etkinlik alanları. B. Düzçay (Ed.), *Etkinliklerle Türkçe öğretimi* (23-32). İzmir: Tudem.
- Shafer, G. (1998). Whole language: origins and practice. *Language Arts Journal of Michigan*, 14, 18-21. <https://scholarworks.gvsu.edu> sayfasından elde edilmiştir.
- Şahin, A., Kemiksiz, Ö. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılabilecek grupla öğretim teknikleri. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler* (131-171). Ankara: Pegem Akademi.
- Şimşek, H. (2009). Eğitim tarihi araştırmalarında yöntem sorunu. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42, 33-51. <http://dergiler.ankara.edu.tr> sayfasından elde edilmiştir.
- Taşpınar, M. (2005). *Kuramdan uygulamaya öğretim yöntemleri*. Ankara: Üniversite Kitabevi.
- Türk Dil Kurumu, (2011). *Türk gramerinin sorunları bildiriler*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Temizyürek, F., Balcı, A. (2015). *Cumhuriyet dönemi ilköğretim okulları Türkçe programları*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tok, T.N., (2013). Etkili öğretim için yöntem ve teknikler. A. Doğanay (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (161-237). Ankara: Pegem Akademi.
- Turan, F. ve Ege, P. (2003). Dil sorunu olan çocuklar için bütüncül dil yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(1), 31-43. <http://dergiler.ankara.edu.tr> sayfasından elde edilmiştir.
- Tusting, K., Barton, D. (2011). *Öğrenme kuramları ve yetişkin öğrenme modelleri üzerine kısa bir inceleme*. (A. Yıldız ve A. Demirli, Çev.). Ankara: Dipnot Yayınları.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Wilson, J. (2002). *Dil, anlam ve doğruluk* (1). (İ. Emiroğlu ve A. Tüzer, Çev.). Ankara: Ankara Okulu Yayınları.
- Yaman, Ş. (2015). Dinleme becerisinin öğretimi. N. Bekleyen (Ed.), *Dil öğretimi* (309-332). Ankara: Pegem Akademi.

- Yaylı, (2014). Türkçe öğretim programı ve ders kitapları. H. Ülper (Ed.), Türkçe ders kitabı çözümlenmeleri (21-35). Ankara: Pegem Akademi.
- Yaylı, D., Yaylı, D., (2014). Yabancı dil öğretimi yaklaşımları ve yöntemleri. D. Yaylı ve Y. Bayyurt (Ed.), Yabancılara Türkçe öğretimi politika yöntem ve beceriler (7-28). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yavuzer, H. (1999). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldız, Ü., Tunçel H. (2104). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve öneriler. A. Şahin (Ed.), Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler (175-215). Ankara: Pegem Akademi.

Ek A: Özgeçmiş

Kişisel Bilgiler	
Adı	Sibel
Soyadı	Karaman
Doğum yeri ve tarihi	Zara-01.01.1981
Uyruğu	T.C.
İletişim adresi ve e-mail adresi	Pınarkent Mahallesi 150. Sokak No.: 28 Pamukkale/ Denizli Telefon Numarası: 0 505 741 77 20 sibelkrmn.1981@gmail.com
Eğitim	
İlköğretim	Pınarkent Ortaokulu
Ortaöğretim	Denizli Ticaret Meslek Lisesi
Yükseköğretim (Lisans)	Pamukkale Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü
Yabancı dil	
İngilizce –YÖKDİL (09.07.2017)	57,50
Mesleki Deneyim	
2002-2005	İstanbul Gaziosmanpaşa 50. Yıl İlköğretim Okulu (Türkçe Öğretmeni)
2005-2006	İstanbul Bayrampaşa Nuri Örs İlköğretim Okulu (Türkçe Öğretmeni)
2006-2008	Denizli Kocadere Vali Mehmet Özgün İlköğretim Okulu (Türkçe Öğretmeni)
2008-2010	Denizli Hacı Serpil Kabaklıoğlu İlköğretim Okulu (Türkçe Öğretmeni)
2010-2018	Denizli Hacı Halil Bektaş Ortaokulu (Türkçe Öğretmeni)