

İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarındaki Tematik Yaklaşım Üzerine Bir İnceleme*

Doç. Dr. Aziz KILINÇ*

Işıl DUMAN†

Özet

İnsanoğlu yaşadığı her gün, bir yenilikle karşılaşmaktadır. Bu yenilikleri gelecek kuşaklara aktarabilmek için ise eğitim sisteminde bir takım yenilikler yapmaktadır. Eğitim sisteminde yapılan bu yeniliklere, mevcut zamandaki felsefi akımlar ışık tutmaktadır. Yapılandırmacı eğitim felsefesiyle oluşturulmuş 2006 İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programının, ders kitaplarına getirdiği en önemli yenilik tematik anlayıştır. Gerçekleştirilen çalışmalarda öğretmenlerin ve diğer paydaşların tematik anlayış konusunda yeterince bilgiye sahip olmadığı ortaya konulmuştur. Yapılan bu çalışma, tematik anlayışın ne olduğu, nasıl uygulanması gerektiği, önceki Türkçe Eğitimi programıyla ne tür farklılıklar oluşturduğu hakkında uygulayıcılarına bilgi vermekte, alan yazınla karşılaştırmalar yapmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yapılandırmacılık, tematik anlayış, Türkçe ders kitabı.

An Investigation of Thematic Approach in The Turkish Language Textbooks

Abstract

Mankind faces an innovation on Earth every day. In order to transfer these new innovations to future generations they do a number of changes in the educational system. The existing philosophical currents shed light on these innovations in the educational system. The most important innovation brought to textbooks by Secondary School Turkish Language Teaching Program created with constructivist educational philosophy in 2006 is thematic understanding. According to studies it was put forward that Teachers and other stakeholders do not have enough information about the thematic understanding. In this study, thematic approach is defined, information is given about its implementation, information about the differences from the previous Turkish Language Education program is provided to practitioners, and comparisons are made in the field.

Key Words: Constructivism, thematic approach, Turkish textbook.

* Bu çalışma Doç. Dr. Aziz KILINÇ yönetiminde Işıl DUMAN tarafından tamamlanan (2012) "İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Millî Kültür Temasına İlişkin Kazanımların Değerlendirilmesi" başlıklı yayınlanmamış yüksek lisans tezinden üretilmiştir

* Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, akilinc@comu.edu.tr.

† Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

GİRİŞ

Ana dili bir toplumun kültürünü, yaşam biçimini, duygu ve düşüncelerini yansıtır. Toplumunu millet yapan en önemli unsur olan ana dilin eğitiminin niteliği, toplumun temel dinamiklerini motorize etmesinden dolayı oldukça önemlidir. Cumhuriyet tarihine bakılacak olursa Türk eğitim sistemi içerisinde ana dil eğitimine önem verildiği görülmektedir. 2004 yılında üzerinde çalışılmaya başlanan, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında da uygulamaya konulan yeni İlköğretim programlarına bakıldığında bugüne kadar gerçekleştirilememiş birçok yeniliği ve farklılığı beraberinde getirdiği görülür.

Dil, insanlar arasında iletişimi sağlayan ve bütün öğrenme faaliyetlerinde anahtar rol oynayan doğal bir araçtır. Dil edinimi ve eğitimi belli bir süreç içinde gelişir. Bireylerin öğrenmeye ve öğrendiklerini birleştirmeye olan doğal eğilimi, uygun yöntem ve teknikler kullanıldığında geliştirilebilir. İnsanın kendisini ve çevresindeki olayları anlamaya çalışırken kurduğu düşünce dünyası, kavramlar ve kavramlar arasındaki ilişkilerle biçimlenir. İnsan, kavramların bir dil bütünlüğü içinde kazandıkları değerlerle birlikte sosyalleşir ve dil yardımıyla öğrenme, öğrendiklerini uygulama, yorumlama gibi birtakım düşünme ve ifade etme faaliyetlerinde bulunur. Dilin bu önemli özellikleri bünyesinde barındırması nitelikli bir anadil eğitimine duyulan gereksinimi de beraberinde getirmiştir.

Ülkemizde, ilköğretimden üniversiteye kadar her aşamada anadil dersi verilmesine rağmen; öğrencilerin dili düzgün kullanıp kendilerini tam olarak ifade edemedikleri görülmektedir. Kuşkusuz öğrencilerin Türkçeyi kullanmadaki yetersizliklerinin çeşitli nedenleri bulunmaktadır (Bölükbaşı ve diğerleri; 2007; 1). Bu nedenlerin başında da Türkçenin öğretimindeki yöntem sorunları gelmektedir. Yöntem sorunları her programda farklı bir biçimde ele alınarak değerlendirilmesine karşın sorunu ortadan kaldırmaya yönelik adımlar atılamamıştır.

Türkiye’de program geliştirme çalışmaları Osmanlı Devleti zamanında başlamıştır. II. Mahmut’tan itibaren Türkçenin eğitim dili olarak önemini yansıtan gelişmeler yaşanmış, 1839 Tanzimat Fermanı’nın ilanından Cumhuriyet’e kadarki süreçte okuma ve yazmayı artırıcı değişik programlar yürürlüğe konmuş, ancak bu programlar bütüncül olmaktan uzak kalmıştır (Akyüz, 2001: 76). Bugünkü anlamda programlara ise ancak Cumhuriyet sonrasında çalışmaları sonucunda ulaşılmıştır.

Cumhuriyet’in ilanından itibaren bugüne kadar, ilköğretimde 1926, 1936, 1948, 1968, 1981 ve 2006 programları olmak üzere belli başlı altı programdan söz etmek mümkündür. Bu programlar incelendiğinde genel olarak anadil eğitimine gerekli özenin gösterilmediği görülmektedir. Ancak son *İlköğretim Okulları Türkçe Dersi Programında* birçok yenilik ve açılımın anadil eğitimine getirildiği görülmektedir. 2005’te taslağı yayınlanan, 2006’da pilot okullarda uygulaması yapılan bu programda Yapılandırmacı yaklaşım ve Çoklu zekâ kuramı temel alınmıştır. Son ilköğretim okulları Türkçe programı öğrenciyi temel alan bir tutuma sahiptir. Öğretmen bilgi aktaran konumundan yönlendiren ve kılavuzluk eden konumuna geçmiştir. Öğrenciden bilgiyi ezberlemekten çok, onu yaşamın içinde kullanmayı öğrenmesi beklenmektedir (Yangın, 2006: 14).

Programın, öğrenci merkezli ve etkinlik temelli oluşu dolayısıyla, Türkiye koşulları içerisinde, ülke genelinde uygulanmasının mümkün olmadığı noktasında bir takım eleştiriler mevcuttur. Programa getirilen diğer bir eleştiri ise programda bir takım kavramlara yer verilmesine rağmen bu kavramların yeterince açıklanmadığıdır. Bir takım kazanımlara yönelik etkinlikler programda yer almamıştır (Bölükbaşı ve diğerleri, 2007: 21).

Eğitim sistemi ilk günden itibaren felsefi akımlarla iç içe bir gelişim göstermektedir. Sistemde yapılacak yeniliklerde, felsefi akımlar takip edilmektedir.

Eğitim Yaklaşımları

1891 – 1900 yılları arasında sindirim fizyolojisi alanında çalışmalarını geliştiren Ivan Pavlov, klasik koşullanma akımını ortaya atmıştır. Bu akımda uyarıcı – tepki bağımlı oluşturmuştur. Yaptığı deneylerde kullandığı denek pasiftir. Aktif konumdaki uyarıcıya verilen tepkiler, yani sonuçlar önemlidir. Bu akımın eğitim sistemine yansması davranışçı akımla gerçekleşmiştir. Bu akımla oluşturulan eğitim sisteminde, dil bir davranıştır. Zihinsel çalışma önemli değildir. Merkez konumda bulunan öğretmenin sunduğu bilgiyi, pasif konumda bulunan öğrenci alır ve tekrar eder. Ezber bilgiye dayalı olan bu sistemde, kullanılan ders kitapları, sadece o derse ait bilgileri içermektedir. Basit tekrar egzersizleri tamamen bilgiyi tekrar etme ve ezberlemeye dayanmaktadır. Oluşturulan hedefler ürün odaklıdır. Ürüne dayalı bu yaklaşım, davranışlardaki gözlemlenebilir değişiklikleri dikkate almaktadır. Öğretmen merkezli davranışçılıkta, öğrenciler ezberle yöneltilmektedir. Eleştirel düşünen ve karşılaştığı problemleri çözebilen bireyler yetiştirmede başarılı olunamamaktadır (Phillips ve Soltis, 1998).

Davranışçı akım dışında, bilişsel akımdan da dil eğitiminde yararlanılmıştır (Derry, 1996). 1940’lı yıllarda ortaya atılan bu akımda, beyin bilgisayara benzetilmektedir. Dil edinimi için beynin özel olarak programlanması gerektiğini savunan bu akıma göre, bu süreç insanlarda genetik bir donanımla gerçekleşmektedir. Dil öğretiminde bilişsel yaklaşıma ilişkin alan yazında çeşitli çalışmalar yapılmıştır (bakınız: Chomsky, 1968; Eynsenck ve Keane 1995; Harley,1995; Harmer, 1992). Bu çalışmalarda, öğrenme süreci, bilgisayarın veri işleme sürecine benzetilmektedir. Bu nedenle de bu süreç zihinsel işlemlerden bağımsız olarak gerçekleşmektedir.

Hem davranışçılığın hem de bilişselciliğin temelinde nesnelci yaklaşım vardır. Bu yaklaşıma göre bilgi, bireyden bağımsızdır. Öğrenme, dış dünyadan bireye bilginin transfer edilmesi sonucu oluşmaktadır. Bilginin sınırsız bir alana sahip olduğunu savunan bu yaklaşımda bilginin sınırları zihinle sınırlanamamaktadır (Özden ve Şimşek, 1998).

1710 yılında “İnsan beyni ancak kendi yarattığını bilebilir.” düşüncesiyle Giambattista Vico yapılandırmacılığın temelini atmıştır. Eleştirel felsefenin babası olarak kabul edilen, modern felsefenin gelişim seyrine uygun olarak bilgi kuramını ortaya atmış olan Immanuel Kant, “Saf Aklın Eleştirisi” adlı tezinde yapılandırmacılıktan bahsetmiştir. Ona göre, zihin, kurallarını doğadan çıkarmamaktadır. Tam tersine bu kuralları doğaya kendisi vermektedir. Zihnin sürekli öğrenme etkinliği içerisinde kendisini değiştirdiğini savunmaktadır. Kant, bilgiyi oluşturmada nesnenin değil, öznenin etkin taraf olduğunu göstermiştir. Kant dışında, yapılandırmacılara katkıda bulunan bir diğer filozof Hegel’dir. Hegel’e göre, bilgi insan etkinliğinin bir ürünüdür. Bilgi, öznenin etkinliğinden ayrı olarak ele alınamaz görüşünü savunan Hegel, bilginin tüm öğelerinin zihnin kendisine ait olduğunu öne sürmüştür. Kant’a benzer görüşleri savunan bir diğer filozof ise Dewey’dir. Dewey’in çalışmaları bilimsel yöntem ve yapılandırmacı düşünmeyi etkilemiştir. Rousseau gibi Dewey de geleneksel öğretimde hatırlama ve ezberi reddederek “Eğitim yaşama hazırlık değil, yaşamın kendisidir.” demektedir. “Bireysel Yapılandırma Kuramı”nı ortaya atan Kelly, Bruner, Ausubel, Piaget, Vygotsky, Von Glasersfeld, Fosnot gibi filozoflar yapılandırmacılık üzerine düşüncelerini geliştirmişlerdir. Bunların arasından Vygotsky, bilişsel gelişimin, sosyal çevreden bireye doğru olduğunu savunmuştur. Bu sürece “içselleştirme” adını veren Vygotsky bireylerde de bilginin özümsemişliğini vurgulamıştır (Özden ve Şimşek, 1988)

Yapılandırmacılar, bilişsel yaklaşımda olduğu gibi beyni bilgisayara benzetmeye karşıdır. Onlara göre öğrenme, pasif ya da basit bir biçimde nesnel değildir. Yapılandırmacılara göre, birey, bilgiyi kendi yaşantısı yoluyla anlamlı bir hale getirmektedir. Bilgi, çevreden pasif bir biçimde alınmamaktadır. Yapılandırmacılar göre, bireyler doldurulmayı bekleyen boş tenekeler değildir. Tam aksine, anlamları araştıran etkin organizmalardır. Öğrenme işi sosyal bir etkinliktir (Kozlof, 1998). Bu görüşe göre, bireylerin geçmiş yaşantıları birbirinden farklıdır. Doğal olarak sahip oldukları zihinsel şemalar da birbirinden farklıdır. Bu nedenle alınacak yeni bilginin, eski şemalarla bağlantı kurması, zihinlerinde farklı süreçleri beraberinde getirecektir. Piaget'e göre, "Bilgi, uyum sağlayıcı bir faaliyettir." Bu uyum esnasında da geçilen süreçler her bireyde farklı bir yol izlemektedir.

Tüm bu akımların her birinin eğitim programına yansımaları farklı olmuştur. Davranışçı eğitim programlarında hedefler ürüne dayalı, yapılandırmacı yaklaşımda ise sürece dayalı olarak belirlenmektedir. Ürüne dayalı yaklaşım davranışlardaki gözlenebilir değişikliklere, sürece dayalı yaklaşım üst düzey öğrenme, düşünme ve bilginin kalıcılığına odaklanmaktadır. Burada sözü edilen kalıcı bilgi, ezbere dayalı bilgi değildir. Bireyin zihninde işleminden geçmiş, diğer bilgileriyle artık kemikleşmiş bir yapı oluşturmasıdır. Yapılandırmacı akımla oluşturulmuş eğitim sisteminde merkezde öğrenen bulunmaktadır. Eğitim programının merkezinde öğrenenin bulunması, öğrenme hedeflerinin sürece dayalı ve üst düzey öğrenmeye yönelik belirlenmesini, öğrenme içeriğinin öğrencilerin ilgilerine dayalı ve gerçek yaşamla bağlantılı olmasını, öğrenme – öğretme ve değerlendirme etkinliklerinin öğrenenle birlikte planlanması, uygulanması ve değerlendirmesini gerektirmektedir.

Öğrencilerin gereksinimleri dikkate alınarak üst düzey düşünme becerilerine yönelik hedefler üzerinde yoğunlaşılır. Öğrencilerin aynı hedefe aynı derecede ulaşmaları beklenemez. "Ne öğretmeli?" yerine, "Birey nasıl öğrenir?" sorusu cevaplandırılır (Gürol, 2002: 160).

Yukarıdaki sorular cevaplandırılarak oluşturulan ders içerikleri, karmaşık olan günlük gelişmelere ayak uyduracak biçimde düzenlenmektedir. Bireyin girift düşünmesi gereken durumlara uyum sağlayabilmesi için, ders içerikleri de iç içe geçmiş bir yapıyla sunulmaktadır. Çünkü bireyler günlük hayatta karşılaştıkları problemleri tek bir bakış açısıyla çözememektedirler. Bu sorunları çözebilmeleri için ayrı ve parça halinde düşünmek yerine, bir ve bütün düşünmek gerekmektedir. Bu mantığı kavrayan Türk eğitim sistemi de son yıllarda, ilköğretim programlarında dünyadaki bu değişimin gereksinimlerine cevap verebilecek yaklaşımlardan birisi olduğu düşünülen disiplinler arası anlayışa ilgi ve ihtiyaç duymuştur.

Öğretim programlarında disiplinler arası ilişkiyi sağlamak için içerik sınırlarını ortadan kaldırarak, öğrencilerin farklı ders konularının hayatlarını nasıl etkilediğini ve her disiplinin güçlü yanlarını diğerleriyle bağlantısını etkin bir biçimde göstermek çok önemlidir. Disiplinler arası kavramı, ayrı ayrı disiplinlerin zenginliğini, onların birbirleriyle bağlantılı olduğunu, gerçek hayattaki problemlerin her zaman tek doğru cevabı olmadığını kabul etmektedir. Bilim, matematik ve dil gibi konularda karşıtlık içindeki çözümleri bir arada bulundurmamak, düşünceleri ifade etmenin daha iyi ve yeni yollarını bulmak için, bilişsel, duyuşsal ve yaratıcı kapasiteyi ön plana çıkarır. Aynı zamanda bu kavram, çoklu zekâ kuramını ve dünyayı çoklu bilme yollarını temsil eder. Pek çok araştırmacıya göre, disiplinler arası yaklaşım, farklı disiplinleri tek bir öz, özellikle bir konu veya bir problem etrafında bütünleştirme görevini üstlenmektedir. Bu nedenle de bu yaklaşım, merkez bir konu alanının altında yatan derin temalara dayanır. Bu noktada da karşımıza tematik anlayış çıkmaktadır.

Tematik anlayışın uygulandığı ders kitaplarında, her temada bir konu işlenmektedir. Kazandırılmak istenen konu, farklı türde metinlerle öğrencilere sunulmaktadır. Bu işlem sürerken diğer derslerle de bağlantı kurularak, konuya farklı bakış açıları kazandırılmaya çalışılmaktadır. Çünkü tematik anlayışta, öğrenciler, araştırmalarına yardımcı olacak disiplinleri kullanmaktadırlar. Bu yöntemle konuyu incelerler. Bu yaklaşımla, öğrencilerin kapsam ve derinlik olarak gelişmeleri hedeflenmektedir. Beyin kapasitelerinin tümünü kullanmaları beklenmektedir. Program, disiplinleri öreterek, farklı disiplin alanlarını bir tema, merkezî bir konu ya da problemin etrafında bir araya getirerek, öğrencilerin araştırma, inceleme, sentez ve yapıcı yargılama gibi pek çok farklı düşünme becerilerini işe koyan bir çalışma çerçevesi sunmaktadır. Bu programda duyuvarın bir bütün olarak bilişsel ve duyuvaral eğitime önem verilmiştir.

YÖNTEM

2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (MEB, 2006) doğrultusunda uygulamaya konulan tematik yaklaşımın ne olduğu ve nasıl uygulanması gerektiği konusunda başta öğretmenler olmak üzere diğer paydaşlara öneriler geliştirmek amacıyla olan bu çalışma, betimsel türde nitel bir çalışmadır. Araştırmanın verilerinin toplanmasında nitel araştırma veri toplama tekniklerinden olan *doküman inceleme* tekniği kullanılmıştır. Bu tekniğin kullanılmasının nedeni var olan bir durumun mevcut belge ve dokümanlara uygun olarak ortaya konulmasının istenmesidir. Doküman incelemeleri büyük ölçüde hedef dokümanın taranmasına dayanır (Yıldırım ve Şimşek, 2004). Bu çalışmada da benzer bir yaklaşım izlenerek Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (MEB, 2006)'nın incelenmesi amaçlandığı için kullanılan doküman incelemesi tekniğinin, çalışmanın amaçlarının gerçekleşmesi için uygun olduğu düşünülmektedir.

Güvenilirlik

Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için; Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği: $Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)$ şeklindeki güvenilirlik formülü kullanılmıştır. İki farklı uzmanın görüş birliğine dayalı olarak gerçekleştirilen içerik analizi sonucunda araştırmanın güvenilirliği %94 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik hesaplarının %70'in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Dolayısıyla elde edilen sonuç, araştırma için güvenilir kabul edilmiştir.

BULGULAR

Davranışçı yaklaşım benimsenerek hazırlanan ders kitaplarında katı bir anlayış söz konusuydu. Üniteler olarak hazırlanmış kitaplarda, hangi dersle ilgili ise o dersin konuları yer alırdı. Yeni program sayesinde bu anlayış değişmiştir. Dışarıdan bakıldığında, konuyla ilgili yeterli bilgisi olmayan birisi için, temalar ile üniteler arasında bir fark yok gibi gözükmektedir. Aslında bu iki kavram arasında önemli farklılıklar mevcuttur.

Birinci fark, ünitelerden oluşan kitaplarda katı kurallar vardı ve bu kurallar asla değiştirilemezdi. Ancak temalarla oluşturulmuş kitaplarda katı kurallar yoktur. Çünkü her birey farklıdır ve farklı öğrenmektedir. Bu nedenle de keskin çizgilerle ders işlenemez.

İkinci fark, ünitelendirilmiş bir ders kitabı, hangi derse aitse, sadece o dersin konularını barındırır. Fakat tematik anlayışa göre hazırlanmış bir ders kitabında, sadece o dersin konuları yer almaz. Örneğin, Türkçe dersinde “zaman ve mekân” teması işlenirken, bir ülkenin tarihi hakkında Sosyal Bilgiler dersiyle bağlantı kurulabilmektedir. Ya da tüketim alışkanlığının anlatıldığı bir metin işlenirken Matematik dersindeki yüzdelik hesapları konusuna değinilebilmektedir. Bu şekilde dersler arası alışverişe, disiplinler arası yaklaşım adı verildiği yukarıda açıklanmıştır.

Aynı şekilde bir sporunun biyografisi işlenirken spor kültürü hakkında oluşturulmuş olan kazanım da öğrencilere kazandırılmaya çalışılmaktadır. Ya da Atatürk hakkındaki bir metin işlenirken Atatürk hakkında oluşturulan kazanımlar öğrencilere kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bir dersle doğrudan ilgili olmayan konular hakkında özel kazanımlar oluşturulduysa ve bu kazanımlar derste kazandırılmaya çalışılıyorsa, bu kazanımlar, ara disiplin olarak tanımlanmaktadır.

Üçüncü fark, ünite kavramı davranışçı yaklaşımla oluşturulmuş kitaplarda bulunurdu. Tema kavramı ise yapılandırmacı anlayışla oluşturulmuş kitaplarda bulunmaktadır.

Tematik anlayış, Gömleksiz ve Kan (2007)'a göre disiplinler üstü bir anlayıştır. Bu anlayışla oluşturulan ders kitapları, sadece o dersin kazanımlarını içermemektedir. Konuyla bağlantılı olan derslerin kazanımlarını da içermektedir. Bu anlayış yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak oluşturulmuş ve Türkçe öğretim programlarına yansıtılmıştır (Güneş, 2009: 9). Çoklu zekâ kuramına göre bireyde sekiz temel zekâ türü vardır. Bu nedenle kimi bireyler matematikte, kimisi bedensel becerilerde, kimisi sözel konularda, kimisi de sanatsal konularda daha yeteneklidirler. Örneğin, Türkçe dersinde yer alan tamlamalar konusunu, kimi öğrenci sözel ifadelerle anlarken, kimi öğrenci matematiksel ifadelerle daha iyi anlamaktadır. Tüketim konusunu kimi öğrenci hikâye türü metinlerle, kimisi fiziksel etkinliklerle, kimisi matematik işlemleriyle daha iyi anlayabilmektedir. Bireysel farklılıklar, yapılandırmacı anlayışta olduğu gibi, tematik anlayışta ön planda tutulmaktadır (Demirel, Başbay ve Erdem, 2006).

Tematik yaklaşımın getirdiği bir diğer yenilik ise, işlevsel olmasıdır. Tematik yaklaşımla oluşturulmuş konularda hayatın kendisi görülmektedir. Bu sayede öğrenciler, yaşantılarından yola çıkarak konuyu içselleştirebilmektedir. Yani bu yöntemle yapılandırmacı anlayış hayata daha kolay geçebilmektedir (Güneş, 2009: 10).

Ders kitaplarında belirlenen temaların, öğrenciler tarafından daha iyi kavranabilmesi için, ilgi çekici olmaları gerekmektedir. Bu sayede öğrencide, çalışma, araştırma, eleştirme, yeniden yapılandırıp bilgi haline getirme isteği uyandırılmaktadır.

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında temalarla ilgili özellikler şu şekilde sıralanmıştır(MEB, 2006):

- Her temada farklı türlerden en az üç okuma, bir dinleme/izleme metnine/materyaline yer verilir. Dinleme metinleri öğretmen kılavuz kitabında yer almalıdır.
- Seçilen konu veya temanın farklı yönlerinin ele alındığı metinler işlenir.
- Dinleme/izleme metni, okuma metinlerinde ele alınan alt temalardan biriyle bağlantılı olabilir.
- Her sınıfta bir zorunlu Atatürkçülük teması olmak üzere altı ana tema ele alınır.

- 6. sınıfta “Sevgi”, 7. sınıfta “Millî Kültür”, 8. sınıfta “Toplum Hayatı” zorunlu ana temalardır. Zorunlu temalar diğer sınıflarda da işlenebilir.
- Ana temalar altında belirtilen alt temalar zenginleştirilebilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Zaman içerisinde düşünce yapılarında ve bunun bir sonucu olarak felsefi akımlarda meydana gelen değişiklikler, eğitim sistemine de yansımıştır. Önceleri doğru, iyi görülen yöntemler üzerinde, zaman içerisinde incelemeler yapılarak değişikliklere gidilmiştir. Yapılandırmacı eğitim felsefesi de, zaman içerisinde düşünce yapılarında meydana gelen yenileşmeler ve iyileşmeler sonucunda ortaya atılmıştır. Bunun bir getirisi olarak da ders kitaplarındaki mevcut içerikler değiştirilmiş, hedefler bu anlayışa göre yeniden düzenlenmiştir. Öğrencilerin, karşılaştıkları problemleri daha kapsamlı düşünerek çözebilmelerini amacıyla tematik anlayış ortaya atılmış ve ders kitapları da buna göre düzenlenmiştir. Tematik anlayış kavramı içerisinde disiplinler arası yaklaşım, ara disiplin gibi anlayışlardan da yararlanılmıştır.

Sonuç olarak, yapılandırmacı eğitim felsefesinin bir ürünü olan tematik anlayışta, öğrencilerin, kapsamlı ve derin düşünerek, farklı bakış açılarıyla sorunlarını çözmeleri amaçlanmaktadır. Öğrencilere kazandırılacak olan kavram, Türkçe dersi içerisinde farklı metinlerle işlenmektedir. Söz konusu olan kavramın ilişkili olabileceği diğer derslerle de, işleyiş esnasında bağlantı kurulmaktadır. Katı sınırları olmayan bu anlayışla, öğrencilerin de düşüncelerine katı sınırlar koymamaları amaçlanmaktadır.

Tematik anlayışın yukarıda sayılan avantajlarına rağmen çeşitli sınırlılıkları olduğu da görülmektedir. Türkçe derslerinde büyük oranda metin merkezli bir işleme süreci izlendiği düşünüldüğünde ders kitaplarına alınacak metinlerin belirli temalar doğrultusunda seçilmesi niteliksiz metinlerin ders kitaplarına girebilmesine neden olmaktadır. Örneğin Doğa ve Evren temasına ilişkin bir metin bulma zorunluluğu duyan bir ders kitabı yazarı bu sınırlılıktan dolayı niteliksiz bir metne ders kitabında yer verebilmektedir. Çeçen ve Çiftçi (2011)’nin de tespit ettiği gibi metinlerin temayla uyumlu olmaması gibi bazı sorunlarla da karşılaşmaktadır. Bu durumun bir sonucu olarak da ders kitaplarında yer verilmesi gereken bir takım metinler Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (MEB, 2006)’nda yer alan temalar içerisinde yer almadığı için dışarıda kalmaktadır. MEB’in bu sınırlılığın önüne geçebilmek adına ders kitabı yazarlarına kendi temalarını tanımlama hakkını vermesi daha uygun olabilecektir.

KAYNAKÇA

- Akyüz, Y. (2001). Türk Eğitim Tarihi Başlangıçtan 2001’e. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Bölükbaşı F. ve Diğerleri. (2007). Türkçe Öğretimi, İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Çeçen, M. A. ve Çiftçi, Ö. (2011). “Türkçe Derslerinde Tematik Eğitim ve Metin-Tema-Alt Tema İlişkisi Üzerine Bir Araştırma”, Türkçenin Eğitimi-Öğretiminde Kuramsal ve Uygulamalı Araştırmalar (Editörler: G. Leyla Uzun-Ümit Bozkurt). ss:445-457.
- Chomsky, N. (1968). Language and Mind. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

- Kılınç, A. ve Duman, I. (2012). İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarındaki tematik yaklaşım üzerine bir inceleme. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(4), 94-101.
- Demirel, Ö.; Başbay, A. ve Erdem, E. (2006) Eğitimde Çoklu Zeka: Kuram ve Uygulama. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Derry, S., 1996. Cognitive Schema Theory in the Constructivist Debate. In *Educational Psychologist*, 31(3/4), pp.163–174.
- Eynsenck, M. ve Keane, M. (1995). *Cognitive Psychology: A Student's Handbook*. East Sussex, UK: Psychology Press.
- Gömlüksiz, M. N. ve A. Ü. Kan. (2007). Yeni İlköğretim Programlarının Dayandığı Temel İlke ve Yaklaşımlar”, *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*. 5(2), 60-66.
- Güneş, F. (2009) Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve Türkçe Öğretimi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (11): 1-21.
- Gürol, M. (2002) Eğitim teknolojisinde yeni paradihma: Oluşturmacılık. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (1): 159-183.
- Harley, B. (1995). Second Language Processing at Different Ages: Do Younger Learners Pay More Attention to Prosodic Cues to Sentence Structure?. *Language Learning* içinde. Sayı: 45, s. 43-71.
- Harmer, J. (1992). *The Practice of English Language Teaching*. USA: Longman.
- Hope, S., (1991) “Policy Making, The Arts And School Change. (Briefing Paper)”, *Reston, VA: Council of Arts*, 1991.
- Kozlof, K. (1998). *Constructivism in Education: Sophistry for a new age*.
- Martinello, M. L., (2000) “Interdisciplinary Inquiry In Teaching And Learning”, *Upper Saddle River: Gillian E. Cook*, 2000.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6,7,8, Sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Miles, M. B. ve Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage Publication.
- Özden ve Şimşek, (1988). Davranışçılıktan oluşturmacılığa: “Öğrenme Paradigmasının Dönüşümü ve Türk Eğitimi. *Bilgi Toplumu Dergisi*. Sayı: 1.”
- Phillips, D. C. ve Soltis, J. F. (1998) *Perspectives on Learning*, Chapter 3. Teachers College Press.
- Yangın, B. (2006). Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu, http://www.erg.sabanciuniv.edu/docs/mufredat_raporu.doc; Erişim Tarihi; 06/08/2008.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2004) *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.