



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Türkçe Eğitimi Yüksek Lisans Programı

**ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİSİNİ GELİŞTİRME AÇISINDAN TÜRKÇE DERS
KİTAPLARI ÜZERİNE BİR İNCELEME**

Büşra KİRAZ

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2022



Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye... En İyeye...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Türkçe Eğitimi Yüksek Lisans Programı

ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİSİNİ GELİŞTİRME AÇISINDAN TÜRKÇE DERS
KİTAPLARI ÜZERİNE BİR İNCELEME

EVALUATION OF TURKISH COURSEBOOKS IN TERMS OF CRITICAL THINKING SKILLS
DEVELOPMENT

Büşra KİRAZ

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2022

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Büşra KİRAZ'ın hazırladığı “Eleştirel Düşünme Becerisini Geliştirme Açısından Türkçe Ders Kitapları Üzerine Bir İnceleme” başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından **Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans/Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı

Doç. Dr. Ülker ŞEN

İmza

Jüri Üyesi (Danışman)

Prof. Dr. Özay KARADAĞ

İmza

Jüri Üyesi

Prof. Dr. Mehmet
KURUDAYIOĞLU

İmza

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından 27/05/2022 tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Selahattin GELBAL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Öz

Dil ve düşünme arasındaki çift yönlü ilişki dil eğitimi sürecinde düşünme becerilerinin geliştirilmesini gerekli kılmaktadır. Dil becerilerini etkili bir şekilde kullanmanın yolu etkili bir düşünür olmaktan geçmektedir. Günümüzde maruz kalınan yoğun bilgi seli karşısında güvenilir bilgi kaynaklarını belirleyebilme, doğru ve nitelikli bilgiyi seçebilme, değerlendirebilme ve bilgiden en uygun şekilde yararlanabilme becerileri önem kazanmıştır. Bu nedenle eleştirel düşünme becerileri günümüz dünyası için çok önemli hale gelmiştir. Türkçe ders kitapları, Türkçe öğretmenlerinin öğretim sürecinde sıklıkla başvurdukları materyallerdir. Dolayısıyla ders kitaplarında yer alan çalışmaların eleştirel düşünmeye yönelik bütüncül bir öğretim süreci dahilinde yapılandırılmış olması önemlidir. Bu çalışmada Millî Eğitim Yayınlarından çıkan 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitapları eleştirel düşünme becerilerini geliştirme açısından incelenmiştir. Ders kitabında yer alan çalışmaların eleştirel düşünmeyi geliştirmeye yönelik bir öğretim süreci teşkil etme durumları Bilgilendirici ve Öyküleyici Metinler İçin Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçüt Listeleri aracılığıyla gözden geçirilmiştir. Gönüllü Türkçe öğretmenleriyle yapılan görüşmelerle ulaşılan bulgular desteklenmiştir. Sonuç olarak Türkçe ders kitaplarında eleştirel düşünmeye yönelik çalışmalara yeterince yer verilmediği (%15), çalışmaların eleştirel düşünme boyutları, tema ve metinler arasında dengeli bir dağılım izlemediği, bütüncül bir öğretim süreci teşkil etmemeleri sebebiyle etkinlik olarak kabul edilemeyecekleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kitaplarda yer alan soruların anlama düzeyinde yoğunlaştığı (%54), eleştirel düşünme boyutları, tema ve metinler arasında dengeli bir dağılım izlemediği, dolayısıyla eleştirel düşünmeyi desteklemede yetersiz kaldıkları sonucuna varılmıştır. Çalışmanın sonunda Türkçe derslerinde eleştirel düşünmenin desteklenebilmesi için alanyazından hareketle birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler: eleştirel düşünme, Türkçe ders kitapları, öğretim süreci, etkinlik kavramı

Abstract

The two-sided relationship between language and thinking requires the development of thinking skills during the language education process. In today's world, it's important to identify reliable information sources, to select and evaluate accurate and qualified information, and to make the most appropriate use of information. Therefore, critical thinking skills have become crucial. Turkish textbooks are the materials that Turkish teachers frequently refer to. Therefore, it's important that the activities in the textbooks are aimed at critical thinking and are structured within a holistic teaching process. In this study, the 5th, 6th, 7th, and 8th grade Turkish textbooks were examined in terms of developing critical thinking. The activities in the textbooks were reviewed through the Critical Thinking Skills Criteria Lists for Informative and Narrative Texts to examine if they are activities that constitute the teaching process for critical thinking. The findings that are obtained are supported through interviews with Turkish teachers. As a result, it has been observed that activities on critical thinking aren't sufficiently included in Turkish textbooks (15%), the studies don't follow a balanced distribution between the dimensions of critical thinking, themes, and texts, and they cannot be considered as activities because they don't constitute a holistic teaching process. In addition, it was concluded that the questions in the books focused on the level of comprehension (54%), did not follow a balanced distribution between the dimensions of critical thinking, themes, and texts, therefore they were insufficient to support critical thinking. Finally, suggestions were made for supporting critical thinking skills.

Keywords: critical thinking, Turkish textbooks, teaching process, the term of activity

Teşekkür

“Gülünü değerli kılan onun için harcadığın zamandır.”

Milyonlarca gülün arasında açmış bir gül olsa da en değerli şeyimi, zamanımı ayırdığım için benim gözümde çok kıymetli olan bu çalışmanın alanımıza faydalı olmasını diliyorum. Saygıdeğer danışman hocam Prof. Dr. Özay Karadağ’a beni nitelikli bir bilim insanı olma yolunda yetiştirdiği için teşekkür ederim. Prof. Dr. Mehmet Kurudayıoğlu hocama süreç boyunca verdiği kıymetli destekten ötürü ayrıca teşekkür ederim.

Kendimi geliştirdiğim, pek çok yeni şey öğrendiğim, yanlış bildiklerimi düzelttiğim inişli çıkışlı bu dönemde her zaman yanımda olduklarını bildiğim ve varlıklarından güç aldığım aileme teşekkür ederim. Yalnızca bu süreçte değil tüm eğitim hayatım boyunca üzerimden ilgilerini ve desteklerini eksik etmeyen annem Güldane Kiraz ve babam Ali Kiraz’a özellikle çok teşekkür ederim. Bu çalışmayı kendilerine armağan etmekten gurur duyuyorum.

Duraksadığım, zorlandığım her anda verdiği destekle ilerlememi ve yoluma koşulsuz güvenmemi sağlayan Tuncay Ayverdi’ye ayrıca teşekkür ederim.

Çalışmama gönüllü olarak katkı sağlayan değerli öğretmenlerime çok teşekkür ederim. Aklıma takılan soruları ne zaman kendileriyle paylaştım bir cevap üretmemde bana yardımcı olan değerli yüksek lisans arkadaşlarıma da teşekkürü borç bilirim.

Son olarak, kendime teşekkür ederim, pes etmediğim için.

Büşra KIRAZ

İçindekiler

Kabul ve Onay	ii
Öz.....	iii
Abstract	iv
Teşekkür.....	v
Tablolar Dizini.....	x
Şekiller Dizini	xii
Bölüm 1 Giriş	1
Problem Durumu	2
Araştırmanın Amacı ve Önemi	5
Araştırma Problemi.....	6
Sayıtlılar	7
Sınırlılıklar	7
Tanımlar	8
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	10
Dil ve Düşünme İlişkisi	10
Temel Düşünme Becerileri	14
21. Yüzyılda Düşünme Becerileri	16
Eleştirel Düşünme	24
Eleştirel Düşünme Becerileri	31
Dört Temel Dil Becerisi ve Eleştirel Düşünme	52
Eleştirel Düşünme Becerilerinin Türkçe Eğitime Uyarlanması	68
Öğretim Süreci ve Etkinlik Kavramı	70
Ders Kitaplarında Yer Alabilecek Bazı Çalışma Türlerine Yönelik Süreç Tasarımı	83
İlgili Araştırmalar.....	99
Bölüm 3 Yöntem	101
Araştırmanın Türü	101

Araştırmanın İnceleme Nesnesi ve Çalışma Grubu.....	102
Veri Toplama Süreci.....	103
Veri Toplama Araçları.....	104
Verilerin Analizi.....	111
Araştırmanın İnanırcılığı ve Aktarılabirliği	114
Bölüm 4 Bulgular, Yorumlar ve Tartışma.....	115
Ders Kitaplarında Yer Alan Çalışma Türleri.....	115
Ders Kitaplarında Yer Alan Çalışmaların Eleştirel Düşünmeyle İlgili Olma Durumları	123
Eleştirel Düşünmeyle İlişkili Çalışmaların Etkinlik Özelliği Taşıma Durumları	134
Hem Eleştirel Düşünmeyle İlgili Hem Etkinlik Olma Özelliği Taşıyan Çalışmaların Değerlendirilmesi.....	156
Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Süreci ve Materyallerinde Eleştirel Düşünmenin Yeri ve Öneme İlişkin Görüşleri	189
Tartışma	210
Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler	235
Eleştirel Düşünmeye Yönelik Çalışmalarla İlgili Ulaşılan Sonuçlar.....	235
Sorularla İlgili Ulaşılan Sonuçlar	237
Öğretmen Görüşmeleriyle İlgili Ulaşılan Sonuçlar	238
Öneriler	241
Kaynaklar.....	244
EK-A: Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçüt Listeleri.....	cclvii
Bilgilendirici Metinler İçin Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçüt Listesi.....	cclvii
Öyküleyici Metinler İçin Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçüt Listesi	cclix
EK-B: Görüşme Formu	cclxii
EK-C: Etkinlik Yönerge Tabloları	cclxiv
Ders Kitaplarında Yer Alan Yazma Çalışmaları.....	cclxiv
Ders Kitaplarında Yer Alan Konuşma Çalışmaları.....	cclxix

Ders Kitaplarında Yer Alan Bilgiyi Düzenleme Çalışmaları	cclxxv
Ders Kitaplarında Yer Alan Soru Oluşturma Çalışmaları.....	cclxxvii
Ders Kitaplarında Yer Alan Ana Fikir, Yardımcı Fikir ve Konu Tespiti Çalışmaları	cclxxviii
Ders Kitaplarında Yer Alan Örtülü Anlam Çıkarımı Çalışmaları.....	cclxxx
Ders Kitaplarında Yer Alan Yazma Amacı ve Bakış Açısı Çıkarımı Çalışmaları	cclxxxii
Ders Kitaplarında Yer Alan Özetleme Çalışmaları.....	cclxxxiii
Ders Kitaplarında Yer Alan Açıklama Çalışmaları	cclxxxiv
Ders Kitaplarında Yer Alan Örneklendirme Çalışmaları	cclxxxv
Ders Kitaplarında Yer Alan Metin Tamamlama Çalışmaları	cclxxxvi
Ders Kitaplarında Yer Alan Tahmin Etme Çalışmaları.....	cclxxxvii
Ders Kitaplarında Yer Alan Dönüştürme Çalışmaları	cclxxxviii
Ders Kitaplarında Yer Alan Çözümleme Çalışmaları.....	cclxxxix
Ders Kitaplarında Yer Alan Metin Türü Tespiti Çalışmaları	ccxc
Ders Kitaplarında Yer Alan Değerlendirme Çalışmaları	ccxcii
Ders Kitaplarında Yer Alan Görüş Geliştirme Çalışmaları	ccxciii
EK-D: Soru Yönerge Tabloları	ccxcviii
5. Sınıf Ders Kitabında Yer Alan Soru Yönergeleri.....	ccxcviii
6. Sınıf Ders Kitabında Yer Alan Soru Yönergeleri.....	cccvi
7. Sınıf Ders Kitabında Yer Alan Soru Yönergeleri.....	cccvii
8. Sınıf Ders Kitabında Yer Alan Soru Yönergeleri.....	cccviii
EK-E: Katılımcı Görüşleri.....	cccxxxvi
Dil-Düşünce İlişkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri	cccxxxvii
Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesinin Önündeki Engellere İlişkin Katılımcı Görüşleri.....	cccxxxviii
Eleştirel Düşünme Becerisiyle İlgili Yapılan Etkinliklere İlişkin Katılımcı Cevapları	cccxl

Ders Kitaplarının Yeterli ve Yetersiz Yönlerine İlişkin Katılımcı Görüşleri	cccxlili
Öğretim Programının Yeterli ve Yetersiz Yönlerine İlişkin Katılımcı Görüşleri	cccxlvi
Katılımcıların Eleştirel Düşünme Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Önerileri ..	cccl
EK-F: Gönüllü Katılım Formu.....	ccclv
EK-G: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	ccclvii
EK-H: Etik Beyanı	ccclviii
EK-I: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	ccclix
EK-J: Thesis/Dissertation Originality Report.....	ccclx
EK-K: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	ccclxi



Tablolar Dizini

Tablo 1 Eleştirel Düşünmeyi Tetikleyen Sorular (King, 1995, s.13)	36
Tablo 2 Eleştirel Düşünme Beceri ve Eğilimleri (Lipman, 2003, s.167).....	39
Tablo 3 Öğretim Programlarında Eleştirel Düşünme Becerileri	41
Tablo 4 Eleştirel Metin Çözümleme Çerçevesi (Wallace, 2003; s.39).....	55
Tablo 5 Öğretici ve Yazınsal Metinleri Okuma (Özdemir, 2018)	60
Tablo 6 Yakın Okumanın Aşamaları (Paul ve Elder, 2019, s.10-11).....	62
Tablo 7 Görev Taksonomisi (Conole, 2007, s.83)	75
Tablo 8 Çalışmanın İnceleme Nesnesi.....	102
Tablo 9 Veri Toplama Araçları	104
Tablo 10 Fleiss Kappa Katsayısı Değer Aralıkları	105
Tablo 11 Puanlayıcılar Arası Güvenilirlik Analiz Sonucu	106
Tablo 12 Puanlayıcılar Arası Güvenilirlik Analiz Sonucu	106
Tablo 13 Bilgilendirici Metinler İçin Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçüt Listesi.....	107
Tablo 14 Öyküleyici Metinler İçin Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçüt Listesi	109
Tablo 15 Ders Kitaplarında Yer Alan Çalışma ve Çalışma Türü Sayıları	115
Tablo 16 5. Sınıf Ders Kitabında Yer Alan Çalışma Türleri.....	116
Tablo 17 6. Sınıf Ders Kitabında Yer Alan Çalışma Türleri.....	117
Tablo 18 7. Sınıf Ders Kitabında Yer Alan Çalışma Türleri.....	119
Tablo 19 8. Sınıf Ders Kitabında Yer Alan Çalışma Türleri.....	121
Tablo 20 Dile Yönelik Çalışmaların Dağılımı	123
Tablo 21 Bilgiyi Düzenleme Çalışmalarının Dağılımı.....	124
Tablo 22 Soru-Cevap Çalışmalarının Dağılımı	124
Tablo 23 Okuduğunu/Dinlediğini/İzlediğini Anlama Çalışmalarının Dağılımı.....	126
Tablo 24 Dil Becerileriyle İlgili Çalışmaların Dağılımı	127
Tablo 25 Metin Çözümleme Çalışmalarının Dağılımı	129
Tablo 26 Değerlendirme Çalışmalarının Dağılımı.....	131

Tablo 27 Görüş Geliştirme Çalışmalarının Dağılımı	132
Tablo 28 Yaratıcı Üretim Çalışmalarının Dağılımı	133
Tablo 29 Eleştirel Düşünmeyle İlgili Olabilecek Çalışma Sayıları	134
Tablo 30 Okuduğunu/Dinlediğini/İzlediğini Anlama Çalışmalarının Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı	137
Tablo 31 Metin Türü Tespiti Çalışmalarının Dağılımı	148
Tablo 32 Etkinlik Niteliği Taşıyan Çalışmaların Dağılımı	153
Tablo 33 5. Sınıf Ders Kitabında Yer Alan Soruların Tema, Metin ve Boyutlara Göre Dağılımı	157
Tablo 34 5. Sınıf Çalışmaların Tema, Metin ve Boyutlara Göre Dağılımı.....	161
Tablo 35 6. Sınıf Soruların Tema, Metin ve Boyutlara Göre Dağılımı	164
Tablo 36 6. Sınıf Çalışmaların Tema, Metin ve Boyutlara Göre Dağılımı.....	168
Tablo 37 7. Sınıf Soruların Tema, Metin ve Düzeylerine Göre Dağılımı	172
Tablo 38 7. Sınıf Çalışmaların Tema, Metin ve Boyutlara Göre Dağılımı.....	176
Tablo 39 8. Sınıf Soruların Tema, Metin ve Boyutlara Göre Dağılımı	179
Tablo 40 8. Sınıf Çalışmaların Tema, Metin ve Düzeylere Göre Dağılımı.....	183
Tablo 41 Çalışmaların Eleştirel Düşünme Boyutlarına Göre Dağılımı	186
Tablo 42 Soruların Eleştirel Düşünme Boyutlarına Göre Dağılımı	187
Tablo 43 Anlama Düzeyi Soruların Dağılımı	188
Tablo 44 Katılımcıların Uygun Cevap Verme Durumları.....	190

Şekiller Dizini

Şekil 1 <i>Dil ve Düşünce Arasındaki İlişki</i>	11
Şekil 2 <i>Dilin Boyutları (Halpern, 2013; s.89)</i>	12
Şekil 3 <i>İşlerin Geleceği Raporlarında Yer Alan Beceriler</i>	19
Şekil 4 <i>P21 21. Yüzyıl Becerileri</i>	20
Şekil 5 <i>OECD 21. Yüzyıl Öğrenme Becerileri</i>	21
Şekil 6 <i>ATSC21 21. Yüzyıl Becerileri</i>	22
Şekil 7 <i>21. Yüzyıl Düşünme Becerileri</i>	22
Şekil 8 <i>Eleştirel Düşünme Becerileri Çerçevesi (Ennis, 1989)</i>	32
Şekil 9 <i>Eleştirel Düşünme Becerileri (Facione, 2020)</i>	33
Şekil 10 <i>Temel Eleştirel Düşünme Becerileri (Paul ve Binker, 1990)</i>	35
Şekil 11 <i>Eleştirel Düşünme Becerileri</i>	40
Şekil 12 <i>Mantıklı Düşünmenin Bileşenleri (Nosich, 2011, s.49)</i>	44
Şekil 13 <i>Düşüncenin Evrensel Yapısı (Paul ve Elder, 2013, s.60)</i>	47
Şekil 14 <i>P21'de Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerileri</i>	51
Şekil 15 <i>Metnin Yapısı ve İnceleme Aşamaları</i>	58
Şekil 16 <i>İkna Edici Metinlerin Yapısı</i>	67
Şekil 17 <i>Etkinlik Kavramını Tanımlayan Anahtar Kelimeler</i>	78
Şekil 18 <i>Birikimli (Sarmal) Görev Yapıları</i>	79
Şekil 19 <i>Bağımsız Görev Yapıları</i>	80
Şekil 20 <i>Hiyerarşik Görev Yapıları</i>	81
Şekil 21 <i>Eleştirel Düşünme Süreç Tasarımı</i>	82
Şekil 22 <i>Bilgiyi Düzenleme Süreç Tasarımı</i>	84
Şekil 23 <i>Okuduğunu/Dinlediğini/İzlediğini Anlama Süreç Tasarımı</i>	85
Şekil 24 <i>Ana Fikir, Yardımcı Fikir ve Konu Tespiti Süreç Tasarımı</i>	87
Şekil 25 <i>Örtülü Anlam Çıkarımı Süreç Tasarımı</i>	88
Şekil 26 <i>Özetleme Becerisi Süreç Tasarımı</i>	89

Şekil 27 Bilgilendirici Metinler İçin Çözümleme Süreç Tasarımı	90
Şekil 28 Öyküleyici Metinler İçin Çözümleme Süreç Tasarımı	91
Şekil 29 Çözümleyici Metin Türü Tespiti Süreç Tasarımı	93
Şekil 30 Değerlendirme Süreç Tasarımı	95
Şekil 31 Değerlendirici Metin Türü Tespiti	96
Şekil 32 Görüş Geliştirme Süreç Tasarımı	97
Şekil 33 Karar Verme Süreç Tasarımı	98
Şekil 34 Çalışma Grubunun Mesleki Tecrübe Durumu	103
Şekil 35 Çalışma Grubunun Eğitim Durumu	103
Şekil 36 İncelenen Çalışmalarda Aranılan Nitelik	112
Şekil 37 Üç Aşamalı İnceleme Metodu	113
Şekil 38 Kabul Edilen Çalışmaların Tüm Çalışmalara Göre Oranı	155
Şekil 39 Etkinlik Niteliği Taşıyan Çalışmaların Dağılım Grafiği	156
Şekil 40 5. Sınıf Soruların Eleştirel Düşünme Boyutlarına Göre Yüzdelik Dağılımı	159
Şekil 41 5. Sınıf Anlama Düzeyi Soruların Dağılımı	160
Şekil 42 5. Sınıf Çalışmaların Eleştirel Düşünme Boyutlarına Göre Yüzdelik Dağılımı	163
Şekil 43 6. Sınıf Soruların Eleştirel Düşünme Boyutlarına Göre Yüzdelik Dağılımı	166
Şekil 44 6. Sınıf Anlama Düzeyi Soruların Dağılımı	167
Şekil 45 6. Sınıf Çalışmaların Eleştirel Düşünme Boyutlarına Göre Yüzdelik Dağılımı	171
Şekil 46 7. Sınıf Soruların Eleştirel Düşünme Boyutlarına Göre Yüzdelik Dağılımı	174
Şekil 47 7. Sınıf Anlama Düzeyi Soruların Yüzdelik Dağılımı	175
Şekil 48 7. Sınıf Çalışmaların Eleştirel Düşünme Boyutlarına Göre Yüzdelik Dağılımı	178
Şekil 49 8. Sınıf Soruların Eleştirel Düşünme Boyutlarına Göre Yüzdelik Dağılımı	181
Şekil 50 8. Sınıf Anlama Düzeyi Soruların Yüzdelik Dağılımı	182
Şekil 51 8. Sınıf Çalışmaların Eleştirel Düşünme Boyutlarına Göre Yüzdelik Dağılımı	185
Şekil 52 Çalışma Grubunun Belirlediği 21. Yüzyıl Düşünme Becerileri	189
Şekil 53 Çalışma Grubunun Dil ve Düşünme Arasında Kurdukları İlişki	191
Şekil 54 Çalışma Grubunun Belirlediği Engeller	193

Şekil 55 Çalışma Grubunun Yaptığı Eleştirel Düşünme Etkinlikleri.....	199
Şekil 56 Programın Yeterliliğine İlişkin Cevaplar	202
Şekil 57 Programın Yetersizliğine İlişkin Cevaplar	203
Şekil 58 Ders Kitaplarının Yeterli Yönleri.....	206
Şekil 59 Ders Kitaplarının Yetersiz Yönleri.....	206
Şekil 60 Çalışma Grubunun Sunduğu Öneriler.....	209
Şekil 61 Eleştirel Düşünmenin Dil Becerileriyle İlişkisi.....	220
Şekil 62 Argüman Çözümleme, Kurma ve Paylaşma Süreç Önerisi.....	223
Şekil 63 Soru Oluşturma Süreç Önerisi.....	226



Bölüm 1

Giriş

“Düşünüyorum, öyleyse varım.” (R. Descartes)

“Dil, varlığın evidir.” (M. Heidegger)

“Dilimin sınırları dünyamın sınırlarıdır.” (L. Wittgenstein)

Var oluşun anlamı ve amacı sadece Descartes, Heidegger ve Wittgenstein’in cevap almayı umarak peşine düştüğü bir muamma değildir. Yüzlerce yıldır onlarca filozof, hatta milyonlarca yaşamış ve hala yaşamakta olan insan, farkında olarak ya da olmayarak bu büyük muammanın ilgi çekici gizemine kapılmaktan kendini alamamıştır. Bu metinde Descartes, Heidegger ve Wittgenstein’i söz konusu büyük evrenin örnekleme olarak bir araya getiren şu üç kavram arasındaki görünmez ancak sıkı bağlardır: Varlık, düşünce ve dil.

Descartes, var oluşunu düşünüyor olmasıyla ilişkilendirirken Heidegger varlığın çatısı olarak dili işaret etmiştir. Wittgenstein ise varlığının ve dünyasının sınırlarının dil tarafından belirlendiğini vurgulamıştır. Bu üç filozofun düşünceleri bizi şu soruları sormaya yöneltmektedir: İnsan düşünebildiği için mi konuşmaktadır yoksa konuşabildiği için mi düşünmektedir? Dil varlığını düşünceye mi borçludur yoksa düşünceyi ortaya çıkaran dil midir? Dilimiz duygu ve düşünce dünyamızın sınırlarını nasıl çizmektedir? Büyük felsefi tartışmaların fitilini ateşleyen bu kritik soruların cevaplarının peşine düşmek bu çalışmanın kapsamını aşmaktadır. Ancak dil ve düşüncenin birbirlerine göre konumları tartışmalı bir husus olsa da aralarındaki ilişkinin inkâr edilemiyor oluşu sebebiyle dilden bahsedilen yerde düşünceye yer vermemek imkânsız bir hal almaktadır. Dolayısıyla dil eğitiminin düşünceyi geliştirme boyutu göz ardı edemeyeceğimiz önemli bir bileşen olarak karşımıza çıkmakta, bu bağlamda dil eğitimiyle ilgili yapılan çalışmaların yolu bir noktada düşünme beceri ve süreçleriyle kesişmektedir.

Dil eğitiminde düşünme becerilerinin geliştirilmesinde ders kitaplarının nasıl niteliklere sahip olması gerektiği sorusu doğrultusunda ortaya çıkan bu çalışmanın birinci bölümünde

araştırmada ele alınan problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, araştırmada yer alan sınırlılıklar ve sayılılar açıklanmıştır. Çalışmanın ikinci bölümünde araştırmanın kuramsal temeli ve araştırma konusuyla ilgili diğerk çalışmalarla yönelik detaylı açıklamalara yer verilmiştir. Çalışmanın üçüncü bölümünde araştırmanın yöntemi, inceleme nesnesi, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analizi süreçleri hakkında açıklamalar yapılmıştır. Çalışmanın dördüncü bölümünde elde edilen bulgulara yorumlar getirilmiştir. Çalışmanın beşinci bölümünde bulgu ve yorumlar literatürde yer alan bilgiler doğrultusunda tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Problem Durumu

Dil ve düşünme, insanlığın devamlılığını koruma ve kendini geliştirme serüvenini şekillendiren iki temel yetidir. Birbirinden bağımsız olarak varlığını sürdürebilen ancak kesişmeleriyle birlikte insana dünyayı kavramlar aracılığıyla algılama, soyutlama, düşündüğünü dile getirme ve anlatılanlar üzerinde düşünme olanağı sağılayan bu iki yetinin günümüz koşullarına uygun olarak eğitim ortamlarına nasıl taşınması, bilimsel disiplinler ve çalışma alanları nezdinde nasıl şekillendirilmesi gerektiğini anlamak elzemdir.

Dil ve düşünme arasındaki ilişkinin en somut haliyle karşımıza çıktığı süreçler anlama ve anlatma süreçleridir. İyi bir düşünür aynı zamanda iyi bir anlayıcı ve anlatıcı olarak değerdendirilebilir. Düşünme süreçlerini etkili bir şekilde yönlendirebilen bireyler dinlediklerini, okuduklarını doğru ve etkili bir şekilde anlamlandırabilir ve duygu ve düşüncelerini belli bir plan dahilinde, eksiksiz ve etkili şekilde, yazılı veya sözlü olarak başkalarına aktarabilirler. Dolayısıyla nihai hedefi dil becerilerinin geliştirilmesi olan Türkçe eğitimi ortamlarında ve materyallerinde düşünme becerilerinin geliştirilmesinin rolünü ve önemini yadsımak imkânsızdır. İyi anlayan ve anlatan bireyler yetiştirmek demek aynı zamanda iyi düşünürler yetiştirmek anlamına gelmektedir. Bu anlamda Türkçe eğitimi kapsamında verilen anlama ve anlatma becerileri eğitiminin yolunun düşünme becerileriyle kesiştiğini söylemek mümkündür.

Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda (2006) temel beceriler başlığı altında Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma ve girişimcilik becerilerine yer verilmiştir. Güncel Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) bu beceriler ayrı bir başlık altında ele alınmamakla birlikte “bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan” (s.3) niteliklerdeki bireylerin yetiştirilmesinin güncel bir ihtiyaç olduğu üzerinde durulmuş, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nde belirlenen sekiz anahtar yetkinlik kapsamında (ana dilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade) üst düzey düşünme becerilerine yönelik vurgular yapılmıştır. Örneğin ana dilde iletişim yetkinliği kapsamında “eğitim ve öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunmanın” (s.4); matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler kapsamında “düşünme (mantıksal ve uzamsal düşünme) ve sunmanın (formüller, modeller, kurgular, grafikler ve tablolar)” (s.5); inisiyatif alma ve girişimcilik kapsamında “yaratıcılık, yenilik ve risk almanın yanında hedeflere ulaşmak için planlama yapma ve proje yönetme yeteneğinin” (s.5); kültürel farkındalık ve ifade kapsamında “deneyim ve duyguların yaratıcı bir şekilde ifade edilmesinin” (s.5) önemi ve gerekliliği üzerinde durulmuştur. Türkçe dersi öğretim programının özel amaçları bölümünde ise “birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar kazanımların yapısının ve hiyerarşisinin öğrencilerin temel dil becerilerinin yanı sıra üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacak şekilde düzenlendiği” özellikle vurgulanmıştır (MEB, 2019; s.8). Bu bağlamda Türkçe eğitimi sürecinde öğrencilerin aşağıda yer alan üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesinin amaçlandığı belirtilmiştir:

“Okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,

Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,

Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,

Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması.” (MEB, 2019; s.8)

Özetlenecek olursa 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda düşünme becerilerinin geliştirilmesinin önemine yönelik ifadelerin yer aldığını, Türkçe dersleri kapsamında özellikle öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinin güncel bir ihtiyaç olarak belirlendiğini söylemek mümkündür. Bu yaklaşım doğrultusunda öğretim programında yer alan kazanımlar incelendiğinde eleştirel düşünme becerilerinin metni yorumlama, metni analiz etme, metinden hareketle çıkarımda bulunma, metni değerlendirme, metinde açıkça verilmeyen anlamların ortaya çıkarılması, bilgi kaynaklarının güvenilirliğinin değerlendirilmesi, metnin yazılış biçiminin ve amacının sorgulanması ve metinle ilgili görüşlerin belirtilmesi başlıkları ekseninde programa yansıtıldığı söylenebilir (MEB, 2019). Söz konusu başlıkların programda yer alıyor olması eleştirel düşünmenin geliştirilmesi açısından oldukça yararlıdır ancak programda eleştirel düşünmeyle ilgili kazanımların ağırlıklı olarak dinleme ve okuma becerilerine yönelik olması da dikkat çekicidir. Halbuki eleştirel düşünme nihayetinde sözlü veya yazılı ayrımı olmaksızın eleştirel üretimi de beraberinde getirir, dolayısıyla programda anlatma becerilerinin eleştirel boyutunun ihmal edildiği göze çarpmaktadır. Bu durum 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda eleştirel düşünmenin dört temel dil becerisi ekseninde tam anlamıyla ele alınmamış olduğunu düşündürmektedir. İster bilişsel ister duyuşsal ister devinişsel olsun, her türlü becerinin öğretimi belli bir süreci gerektirir. Türkçe eğitimi özelinde dört temel dil becerisiyle bütünleşik bir süreç tasarımı izlenmediği sürece herhangi bir düşünme

becerisinin etkili bir şekilde geliştirilmesi mümkün olmayacaktır. Dolayısıyla Türkçe derslerinin birincil başvuru kaynağı olan Türkçe ders kitaplarında dört temel dil becerisiyle bütünleşen ve bir süreç dahilinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine hizmet eden etkinliklerin yer alıp almadığı bir merak unsuru olarak ortaya çıkmaktadır. Her ne kadar ders kitabı ve öğretim programı eğitim süreci için önemli materyaller olsalar da bu materyallere öğretim ortamında can verenler öğretmenlerdir. Dolayısıyla Türkçe öğretmenlerinin bu materyallere ilişkin tecrübe ve görüşleri, genelde düşünme becerilerine, özelde ise eleştirel düşünme becerisine yönelik tutum ve yeterlilikleri, Türkçe derslerinde düşünme becerilerine, özellikle eleştirel düşünme becerilerine, yer verme durumları ve bu hususta önlerine çıkan engeller düşünme eğitimi adına belirleyici faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda eleştirel düşünme becerilerinin Türkçe derslerinin ana materyali olan ders kitaplarına yeterince ve doğru bir şekilde yansıtılıp yansıtılmadığının anlaşılması ve bu dersin yürütücüleri olan Türkçe öğretmenlerinin öğretim materyallerine ilişkin görüşlerinin, düşünme becerilerinin öğretimi adına özelleştirilmiş bir süreç izleyip izlemediklerinin ve bu süreçte yaşadıkları sorunların tespit edilmesi gerekli görünmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmada 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyi Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin eleştirel düşünme becerileri açısından incelenmesi amaçlanmaktadır.

Türkçe eğitimi beceri temelli bir süreçtir. Anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesiyle birlikte kendisine aktarılanları doğru bir şekilde anlayabilen ve duygu ve düşüncelerini doğru ve etkili bir şekilde anlatabilen bireylerin yetiştirilmesi Türkçe eğitiminin nihai hedefidir. Bir bireyin dinlediklerini ve okuduklarını anlayabilmesi ve zihninden geçenleri karşı tarafa doğru bir şekilde, yazılı veya sözlü olarak aktarabilmesi için düşünme süreçlerini etkili ve stratejik bir şekilde yönlendirebiliyor olması gerekmektedir. Çağın güncel eğitimsel ihtiyaçları ile dil-düşünce arasındaki bağlantılar göz önüne alındığında öğrencilerin temel dil becerilerini eleştirel bir yaklaşımla kullanabilmelerinin sağlanması hem düşünme becerilerinin

hem de dil becerilerinin gelişmesini sağlayacaktır. Çünkü gün geçtikçe değişen dünyayı ve her gün maruz kaldıkları büyük miktardaki veri akışını eleştirel bir yaklaşımla sorgulayabilen bireyler yetiştirmek, doğru ve nitelikli bilgiyi ayırt edebilen, edindikleri bilgileri olduğu gibi kabul etmeden önce mantık süzgecinden geçirebilen ve önyargı ve aşırı genellemelerden sıyrılmış, gerekçeleri olan görüşler geliştirebilen bireyler yetiştirmek anlamına gelmektedir. Burada çift yönlü bir ilişki söz konusudur: Eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerine sahip olan bireyler dilleri aracılığıyla dünyayı daha objektif ve doğru bir şekilde anlamlandırıp kendilerini daha iyi ifade edebilecek; dillerini eleştirel yaklaşım doğrultusunda kullanıp dünyayı anlamlandırabilen ve kendilerini başarıyla ifade edebilen bireyler ise çok daha iyi düşünürler olacaklardır. Dolayısıyla ana dili olarak Türkçe eğitimi sürecinin birincil başvuru kaynağı olan Türkçe ders kitaplarının eleştirel düşünme becerileri ekseninde incelenmesi güncel bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Eğitimin temel amacı önceki nesillerin yaptıklarını tekrarlamaktan ziyade eleştirel olabilen, doğrulayabilen, sorgulayabilen, kendilerine sunulanları olduğu gibi kabul etmeyen, yenilikçi ve yaratıcı zihinler yetiştirmektir (Inhelder ve Piaget, 1958). Bu bağlamda dil becerileri aracılığıyla düşünme süreçlerinin tetiklendiği Türkçe eğitimi ortamlarında öğrencileri sorgulamaya ve eleştirel tutuma teşvik etmek, özellikle üzerinde çalışılan metinlere eleştirel bir yaklaşım geliştirmelerini sağlamak elzem görünmektedir. Dolayısıyla eleştirel düşünme süreçlerine özel düşünme becerilerinin neler olduğunun anlaşılması ve bu becerilerin Türkçe eğitimi sürecine ve temel dil becerilerine uyarlanması üzerinde durulması gereken bir konu alanı olarak değerlendirilebilir.

Araştırma Problemi

Türkçe ders kitaplarında eleştirel düşünmenin geliştirilmesine yönelik sistematik bir süreç izlenme durumu ve Türkçe öğretmenlerinin bu husustaki görüşleri nedir?

Alt Problemler

Çalışmanın alt problemleri şu şekilde sıralanabilir:

1. Türkçe ders kitaplarında yer alan çalışma türleri nelerdir?
2. Türkçe ders kitaplarında yer alan çalışmaların eleştirel düşünmeyle ilgili olma durumu nedir?
3. Türkçe ders kitaplarında yer alan eleştirel düşünmeyle ilgili çalışmaların eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye yönelik bir süreç teşkil etme durumu nedir?
4. Türkçe ders kitaplarında yer alan çalışmalar eleştirel düşünme becerileri açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?
5. Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme açısından Türkçe öğretim süreci ve materyallerine yönelik görüşleri nelerdir?

Sayıtlılar

Türkçe ders kitaplarında yer alan çalışma türleri eleştirel düşünme becerisiyle ilişkilendirilebilir niteliktedir ve kitaplarda eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye yönelik bir süreç tasarımı geliştirilebilir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde kullanılan sorular yeterli kapsayıcılıktadır ve öğretmenler soruları samimi bir şekilde cevaplandırmışlardır.

Sınırlılıklar

Bu çalışma Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından 25.06.2018, 28.05.2018 ve 25.07.2018 tarihli kararlar kapsamında 5 sene süreyle öğretim materyali olarak kabul edilmiş, Millî Eğitim Yayınları'ndan çıkan 5, 6, 7 ve 8. sınıf seviyesinde dört kitapla sınırlandırılmıştır.

Çalışmada yalnızca bilgilendirici ve öyküleyici metin etkinlikleri incelenmiş, türsel özelliklerinin ve esas okunma amacının eleştirel düşünmeden farklılaşması sebebiyle şiir metinleri kapsam dışında tutulmuştur.

Ders kitabında yalnızca metin altı etkinlikleri incelenmiş, hazırlık ve tema sonu değerlendirme çalışmaları kapsam dışında tutulmuştur.

Tanımlar

Eleştirel Düşünme

Yansıtıcı ve üstbilişsel düşünme süreçlerini içeren, belirli standartlara ve mantıksal ölçütlere dayanan, gerçekçi, bağlama, amaçlara ve gerçekliğe duyarlı bir düşünme türü (Nosich, 2011; s.3).

Yaratıcı Düşünme

Yaratmak, bir şey üretmek, bir şeyi yapmak, şekillendirmek veya meydana getirmek, düşüncede, sözde veya eylemde üretken olmak (Starko, 2013).

Ders Kitabı

Öğretim programlarınca belirlenen hedefler ve kazanımlar doğrultusunda hazırlanan, yaş ve sınıf seviyesi gözetilerek seçilen metinlerden, etkinliklerden vb. oluşan, ilgili disiplinin müfredatına paralel bir şekilde yapılandırılan temel öğretim materyali.

Öğretim Süreci

Öğrencinin kasıtlı ve planlı öğretim uygulamalarına dahil olarak öğretim hedeflerinin ön gördüğü çıktılara ulaştığı aktif bir süreç.

Etkinlik

Öğrenme sürecinde öğrenciyi aktif kılan, kendi anlamlarını inşa etmeye teşvik eden, bir şeyleri gözlemlemek ve yapmak suretiyle deneyim kazanmalarını ve bu deneyimler üzerine düşüncelerini sağlayan, öğrenme deneyimlerinin sürekli yeniden yapılandırılmasına olanak tanıyan, amaçladığı hedeflerle, yerine getirilmesi gereken iş ve işlemlerle, ortaya çıkan sonuçlarla tam anlamıyla bir bütünlük sergileyen ve birikimsel bir sürekliliği gözeterek öğrencilerde anlamlı öğrenme yaşantıları oluşturmayı amaçlayan uygulamalar (Fink, 2003; Dewey, 2004; Göğüş, 2012).

Anlama

Metni anlamlandırmak üzere metinde açıkça ve/veya örtük bir şekilde yer alan bilgilerin belirlenmesi, ilgili bilgilerin yorumlanması (kendi ifadeleriyle açıklama ve örneklendirme), dönüştürülmesi (başka bir formda yeniden ifade etme); ulaşılan bilgi ve ipuçlarından hareketle metne yönelik çıkarımlarda ve kestirimlerde bulunulmasına yönelik temel eleştirel düşünme boyutu.

Analiz Etme

Metinden çıkarılan anlamın/anlamların sezgisel düzeyde kalmaması ve metinden hareketle desteklenebilmesi için metnin çözümlenmesi, çözümlenen bilgilerin sıralanması, sınıflandırılması, karşılaştırılması, ilişkilendirilmesi ve metnin taşıdığı anlamsal ve biçimsel özellikler hakkında daha detaylı bilgilere ulaşılmasına yönelik eleştirel düşünme boyutu.

Değerlendirme

Metnin taşıdığı anlamsal ve biçimsel özelliklerin birtakım ölçütler doğrultusunda değerlendirilerek metnin değeriyle ilgili karara varılmasına yönelik eleştirel düşünme boyutu.

Görüş Geliştirme

Metinden ve metnin değerine ilişkin varılan kararlardan hareketle kendi görüşlerini, bakış açısını, çözüm önerilerini vb. üretme ve bunları gerekçelendirerek sözlü ve/veya yazılı bir şekilde diğerleriyle paylaşmaya yönelik eleştirel düşünme boyutu.

Öz Düzenleme

Metinden hareketle sahip olunan bilgi, beceri, tutum ve değerlerin sorgulanması ve/veya metinle ilgili geliştirilen görüş, bakış açısı, çözüm önerilerinin vb. gözden geçirilmesi ve değerlendirilmesine; eksiklik ve hatalar söz konusu olduğunda ise gerekli düzeltmelerin yapılmasına yönelik eleştirel düşünme boyutu.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde dil ve düşünme ilişkisi, temel düşünme becerileri, 21. yüzyıl becerileri, eleştirel düşünme, eleştirel düşünme becerileri, Türkçe eğitimi açısından eleştirel düşünme becerileri ve etkinlik kavramının kapsamıyla ilgili kuramsal bilgilere yer verilmiştir.

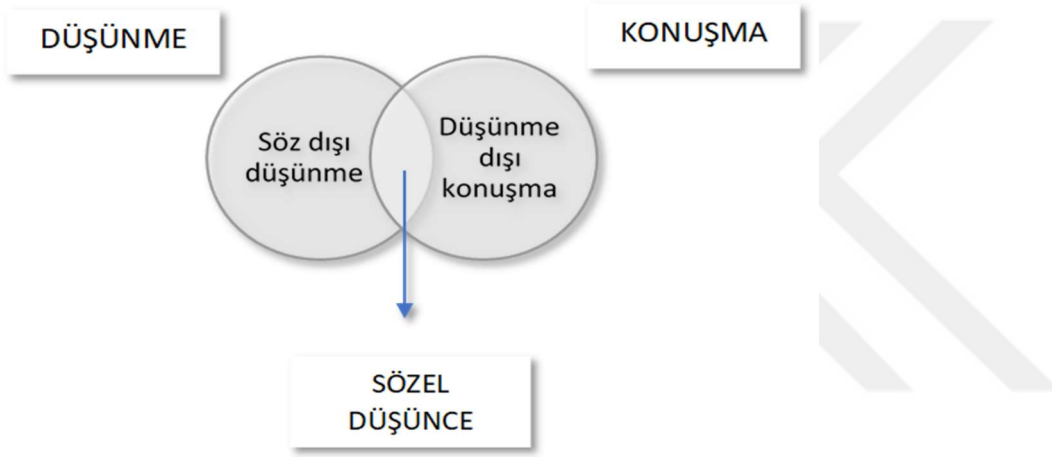
Dil ve Düşünme İlişkisi

İnsanoğlunu diğer canlı türlerinden farklı kılan düşünme becerisi ve dil yetisidir. “Modern insan beyni sözlü bir dili kullanıp daha da geliştirme ve bu dille düşünme yetisine sahiptir” (Fischer, 2020, s.27). İletişim kurma eğilimi kuvvetli, sosyal bir varlık olan insanın düşüncelerini başkalarına aktarma ihtiyacıyla başvurduğu en temel ve işlevsel araç olan dil, insanlığa doğuştan bahsedilmemiş, yüzyıllar süren birtakım evrimsel süreçler sonunda ortaya çıkmıştır. Fischer (2020, s.49) bu evrimsel süreçte Neandertaller’den itibaren karmaşık cümleler kurma yetisinin başladığını, bu yetinin karmaşık düşünme becerilerini mümkün kıldığını ve konuşma temelli toplumların oluşmasını tetiklediğini belirtmiştir. Bir diğer teoriye göre ormanda yaşayan her hayvan gibi ilk insan da doğadaki işaretleri takip etmiş, doğadan gelen seslere kulak vermiş ve zamanla bu sesler arasından kendi sürüsünün gönderdiği sesleri ayırt etmeye başlamıştır. Avcılardan birinin bir iz bulduğu zaman sürünün öteki üyelerine bunu bildiren bir işaret vermesiyle birlikte doğadan gelen işaretlere insanlığın işaretleri de eklenmiştir. Başlangıçta söz konusu işaretler sadece jest ve bağırışlardan ibaret olsa da işaretleri haber veren işaretçilerin sıklığının artmasıyla insan beyninde bulunan merkez istasyonun işi de artmıştır. Böylece insan beyni gelişmiş, oylumu büyümüş, sonuç olarak insan düşünmeyi öğrenmiştir (İlin ve Segal, 2019). Bütün bu bilgilerden anlaşıldığı üzere dil yetisinin gelişmesi aynı zamanda insan düşüncesinin gelişimini de tetiklemiş, böylelikle insanlığın dünyası genişlemiştir. Bir başka deyişle insanlık dil sistemini geliştirirken dil sistemi de insanlığı geliştirmeye başlamıştır.

İnsanın dili sayesinde düşünür, düşüncesi sayesinde konuşur hale geldiği aşikârdır ancak dil ve düşünce olgularından hangisinin diğerinin koşutu olduğu belirsiz kalmaktadır. Dil ve düşünce arasındaki derin, karmaşık, canlı ve sürekli evrilen ilişki birbirleriyle iç içe geçip bir bütün olarak ele alınmalarına sebebiyet vermektedir. Oysaki bu iki olgu birbirleriyle ilişkili olsalar da birbirlerinin koşutu değildir. Bu bağlamda dil ve düşünme arasındaki ilişkiyi aşağıdaki gibi ele almak mümkündür (Vygotsky, 2018):

Şekil 1

Dil ve Düşünce Arasındaki İlişki



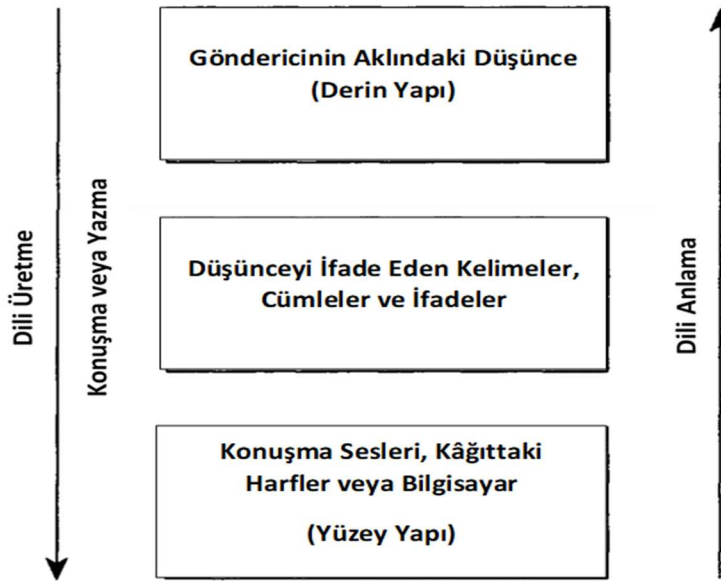
Şekil 1’den anlaşıldığı üzere dil ve düşüncenin birleşiminden sözel düşünce doğmaktadır. Sözel düşünce, zihinde yer alan düşüncenin kelimelerle dile dökülmüş ve dil aracılığıyla alıcıya aktarılmış halidir. “Sözel düşünce dil aracılığıyla aktarılır ancak dilden ibaret değildir. Sözel olmayan yanı da mevcuttur ancak ifade edilebilmesi için araç olarak dile gereksinim duyar” (Vygotsky, 2018; s.87). Bu haliyle sözel düşünceyi dil ve düşünce bileşenlerinden daha fazlası, bu ikisinden daha farklı ve yeni bir şey olarak nitelendirmek mümkündür. Dil ve düşünce arasındaki bu diyalektik ilişki insanın dünyaya açılan ilk ve tek canlı olmasını sağlamıştır. Aynı zamanda insanı bilgi edinmek için birinci elden somut deneyimlere başvurma zorunluluğundan kurtarmış, sözcükler aracılığıyla dünyayı özetleme imkânı vererek onu özgürleştirmiştir. Bu durum insana bilgi edinmek için harcadığı gücü ve zamanı kazandırmış, geçmişini bilip geleceğini tasarlamasını sağlamış, zamanı ve mekânı ele

geçirmesine aracılık etmiştir (Taşer, 2006). Dolayısıyla dil ve düşünce arasında kurulan bağlantılar sonucu ortaya çıkan sözel düşüncenin insanlığın gelişiminde son derece etkili olduğu söylenebilir.

Dil ve düşünmenin birbirleri üzerindeki etkileri kadar düşüncelerin dil aracılığıyla nasıl iletildiğini anlamak da bu iki olgunun insan hayatındaki yerinin anlaşılabilmesi açısından önemlidir. İnsanların dili kullanma ve anlama biçimleri üzerinde çalışan psikologlar dili üretme ve anlama süreçleri ile yüzey ve derin yapı boyutları açılarından incelemişlerdir. Buna göre derin yapı dilin anlam bileşenidir, iletilmek istenen düşünceyi temsil eder. Yüzey yapı ise iletilmek istenen düşüncenin konuşma sesleri, kâğıt, bilgisayar ekranı vb. gibi araçlarla görünür kılındığı boyuttur. Bu süreç aşağıdaki gibi görselleştirilebilir (Halpern, 2013; s.89):

Şekil 2

Dilin Boyutları (Halpern, 2013; s.89)



Not: Alınan kaynak: Halpern, D. F. (2013). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*. Psychology Press.

Şekil 2’de görüldüğü üzere gönderenin zihnindeki düşünce öznel ve yalnızca gönderen tarafından bilinir. Dil, üretim aşamasında gönderenin zihnindeki temel temsilden türer; anlama aşamasında ise gönderenin zihnindeki temsile geri dönmek amaçlanır. Göndericinin zihnindeki temel temsil alıcının zihninde oluşan temsille eşleştirdiğinde kurulan

iletişim başarılı sayılır (Halpern, 2013). Bu durum dili düşüncelerin bir zihinden diğerine taşınması sürecinde en temel başvuru aracı kılmanın yanı sıra dil ve düşünce arasındaki ilişkiyi açık bir şekilde ortaya koyar niteliktedir. Dil, düşünceyi görünür kılar. Bir başka deyişle “dil, çıplak düşüncenin giysisidir.” (Miller, 1972; akt. Halpern, 2013)

Dilin düşüncelerimizi aktarmanın yanı sıra onları şekillendirdiğini savunan bazı hipotezler de vardır. Bu hipotezlerden biri Sapir-Whorf hipotezidir. Söz konusu hipotez dilsel belirleyicilik ve dilsel görecelilik ilkelerine dayanmaktadır. Dilsel belirleyicilik ilkesine göre bireylerin kullandıkları dil, dünyayı algılama şekilleri ve dünyaya bakış açıları üzerinde etkilidir (Mengü, 2003). Dilin en temel görevi bilinci işleyip ona şekil kazandırmaktır. Dillerin doğayı farklı şekillerde bölümlenmeleri ve gerçekliği farklı şekillerde sınıflandırmaları sonucunda bireyler, dillerinin kendilerine sunduğu olanaklar dahilinde dünyayı algırlar. Dolayısıyla sınıflandırıcı bir ilke olan dil, kavramları düzenleyen bir kuvvet olarak karşımıza çıkar (Whorf, 1959; akt. Özdi, 2015). Bir başka deyişle dilimizin sınırları dünyamızın ve gerçeklik algımızın sınırlarını belirler. Dolayısıyla dilin düşünceyi görünür kılmasının yanı sıra onu belirliyor olması da göz ardı edilmemelidir. Bu bağlamda insanların dilleri üzerinde yapılacak olumlu veya olumsuz tüm müdahalelerin kitlelerin düşünce dünyalarını önemli ölçüde etkileyeceğini söylemek mümkündür.

Kısacası varlığını birbirinden ayrı olarak sürdürebilen ancak birbirlerinden büyük ölçüde etkilenen iki olgu oldukları anlaşılan dil ve düşüncenin insanlığın gelişiminde eşit derecede önemli rol oynadığı söylenebilir. Bu bağlamda dilin bahsedildiği yerde düşünceden, düşüncenin bahsedildiği yerde dilden bahsetmemek mümkün değildir. Dolayısıyla ana dili, yabancı dil, ikinci dil ayrımı olmaksızın dil öğretiminin gerçekleştirildiği ortamlarda düşünme eğitimi de doğal olarak eğitim sürecine dahil olacaktır. Bu sebeple düşüncenin ne olduğunun, düşünme sürecinin ve düşünme becerilerinin nasıl işlediğinin anlaşılması dil öğretimiyle düşünme eğitiminin sentezlenebilmesi açısından aydınlatılması gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Temel Düşünme Becerileri

Düşünce, en temel anlamda akla gelen, bilincinde olunan, zihnimizden geçen her şeydir (Dewey, 1910). Düşünceyi ortaya çıkaran ise “gerçekleştirilen etkinlik ile etkinliğin sonuçları arasındaki ilişkinin kavranmasıdır” (Dewey, 2004; s.168). İnsan aklının üç işlevinden biri olan düşünme, hissetme ve isteme işlevleriyle dinamik ve karşılıklı bir ilişki içindedir. Örneğin tehdit edildiğimizi düşündüğümüzde korku hissetmemiz ve bizi tehdit ettiğini düşündüğümüz şeyden kaçmak istememiz davranışların çıkış noktasının düşüncelerimiz olduğunu ortaya koyar niteliktedir. Hissettiğimiz şey için bizi harekete geçiren bir düşünme süreci yaşadığımızı fark ettiğimiz zaman duygular ve arzularımızın altında yatan düşünceleri analiz etmek mümkün olmaktadır. Dolayısıyla düşüncelerimizi analiz edebilmemiz için öncelikle mahiyetlerini ve kapsamalarını anlamamız gerekmektedir (Paul ve Elder, 2013; s.48). Bu bağlamda düşünme becerilerinin, düşünce türlerinin, bunların kapsamalarının ve insan yaşantısındaki yerinin anlaşılması elzem görünmektedir.

Düşünme becerileri, insanlığın entelektüel güçlerinin bir envanterini oluşturması sebebiyle sonsuz sayıda maddesi olan bir listedir. Bir başka deyişle her akıllı insanın farklı etkinlikleri olduğu sürece farklı şekilde sıralanan, senkronize edilen ve yönetilen farklı düşünme becerilerinden de söz etmek mümkün olacaktır (Lipman, 2003; s.175). Dolayısıyla insan düşüncesini anlamak için insanların sahip olduğu temel düşünme becerilerinin belirlenmesi önemlidir. Her insan sorgulama becerileri, akıl yürütme becerileri, bilgi düzenleme becerileri ve çeviri becerileri olmak üzere dört ana düşünme becerisine sahiptir (Lipman, 2003; s.178). Bu dört ana becerinin farklı amaç ve motivasyonlarla, farklı şekil ve oranlarda kullanımıyla birlikte farklı düşünce türlerinin ortaya çıktığı söylenebilir.

İnsan düşüncesinin üst biliş, eleştirel ve yaratıcı düşünme, düşünme süreçleri, içerik- alan bilgisi ve temel düşünme becerileri olmak üzere beş boyutu vardır. Söz konusu düşünce boyutları taksonomik bir sıralama dahilinde algılanmamalıdır çünkü bu boyutlar birbirinden ayrık ve karşılaştırılabilir kategoriler olmaktan ziyade bazı durumlarda örtüşen ve birbirleriyle farklı şekillerde ilişkili olan boyutlardır (Marzano ve diğerleri, 1998; s.3). Buna göre üstbiliş

boyutu, insanın kendi düşüncesinin farkında olması ve düşüncelerini kontrol etmesiyle ilgilidir. Birbirinden farklı ancak birbirleriyle ilişkili olan eleştirel ve yaratıcı düşünme boyutları ise düşünceyi karakterize etmenin iki farklı yoludur. Bir bireyin düşüncesini az çok eleştirel ve yaratıcı olarak tanımlamak mümkündür. Kavram oluşturma, anlama, karar verme ve problem çözme kapsayan düşünme süreçleri, hedefe yönelik olarak ortaya çıkan bilişsel süreçlerdir, belli durum ve bağlamlarda ortaya çıkarlar. İçerik-alan bilgisi, düşünmenin bir konu ve bağlam etrafında şekillenmesini sağlar. Düşüncenin içeriği nasıl düşündüğümüzü büyük ölçüde etkiler. Son olarak temel düşünme becerileri üstbilişsel, eleştirel, yaratıcı düşünme türlerinde ve düşünme süreçlerinde kullanılan temel bilişsel işlemleri kapsar. Tüm düşünce tür ve süreçlerinin temelinde bu düşünme becerilerinin farklı şekillerde kullanımı yatmaktadır (Marzano vd., 1998; s.68). Temel düşünme becerileri odaklanma becerileri (problemi tanımlama, amaçlar belirleme), bilgi toplama becerileri (gözlemleme, sorular formüle etme), hatırlama becerileri (kodlama, hatırlama), organize etme becerileri (karşılaştırma, sınıflandırma, sıralama, temsil etme), analiz becerileri (nitelikleri ve bileşenleri tanımlama, ilişkileri ve desenleri tanımlama, ana fikirleri tanımlama, hataları tanımlama), üretici beceriler (çıkarım yapma, tahmin etme, detaylandırma), bütünleştirme becerileri (özetleme, yeniden yapılandırma) ve değerlendirme becerileri (kriter oluşturma, doğrulama) şeklinde sınıflandırılabilir. Söz konusu temel düşünme becerileri üst bilişin, bilişsel süreçlerin, eleştirel ve yaratıcı düşünmenin hizmetinde kullanılabilir. Dolayısıyla eleştirel ve yaratıcı düşünmenin aynı süreçlerin farklı şekillerde ve oranlarda yürütülmesiyle ortaya çıkan insan düşüncesinin iki temel boyutu olduğunu söylemek mümkündür (Marzano vd., 1998).

Düşüncemiz, akıl yürütme biçimleriyle şekillenir. Deneyimlerimizi kavramsal kategorilere, sınıflara veya kümelere ayırma yeteneğimiz, bir başka deyişle akıl yürütme becerilerimiz, zekâmızın temel bir yönüdür. Temel akıl yürütme becerileri ise sıralama, sınıflama, değerlendirme, tahmin etme, diğerlerini anlama ve kendini anlama olarak sıralanabilir (Fisher, 1995). Düşünme, zihnin eleştirel ve yaratıcı yönlerini birlikte içermektedir. Bu bağlamda akıl yürütme becerilerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme süreçlerine temel

oluşturduğunu söylemek mümkündür. Eleştirel ve yaratıcı düşünme süreçlerini birbirinden tamamen farklı ve bağlantısız olarak algılamak yanlıştır. Eleştirel ve yaratıcı yaklaşımlar, insanın sahip olduğu temel düşünme becerilerini farklı şekillerde işleterek ortak bir bağlamda birbirleriyle etkileşime geçebilirler. Başka bir deyişle insan düşüncesi hem eleştirel hem yaratıcı olabilir, eleştirel süreçte yaratıcılıktan, yaratıcı süreçte eleştirellikten bahsetmek bu anlamda mümkündür (Fisher, 1995).

Söz konusu bilgilerin ışığında insan düşüncesinin eleştirelilik ve yaratıcılık olmak üzere iki temel boyutu olduğu, bu boyutların birtakım temel düşünme becerilerinin farklı şekillerde yönetilmesiyle ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla eleştirel ve yaratıcı düşünme süreçlerinin insanların doğuştan sahip oldukları temel düşünme becerilerine bir bağlam ve amaç kazandırdığını söylemek mümkündür. Günümüzde bireylerin maruz kaldıkları yoğun bilgi seli ve büyük miktarda veri setleriyle başa çıkabilmek için sorgulama, analitik düşünme ve değerlendirme becerilerine ihtiyaç duydukları göz önüne alınırsa özellikle eleştirel düşünmenin çağımız için vazgeçilmez bir düşünme becerisi olduğu anlaşılabacaktır. Bu bağlamda insanların sahip oldukları temel düşünme becerilerinin eleştirel düşünme süreçlerinde kullanılmak üzere eğitim ortamlarında nasıl ve ne yönde geliştirilmesi gerektiğinin anlaşılması, bunun için de bulunduğumuz yüzyılın ihtiyaç ve dinamiklerinin irdelenmesi elzem görünmektedir.

21. Yüzyılda Düşünme Becerileri

Tahayyül edilebilecek en eski tarihten beri insanoğlunun yaşayışında değişmeyen tek şey değişimin kendisi olmuştur. Kendini sürekli geliştiren insanlığın geçirdiği değişim sürecinin temelinde, Engels'in deyişiyle, muazzam bir emek vardır; hatta denebilir ki emek, insanı yaratmıştır (Engels, 2016). Dik durmayı başaran, alet kullanmaya başlayan, konuşmayı söken ve dilin sırrına eren, böylelikle düşüncesini geliştiren, topluluğu toplum haline getiren, tarım devrini başlatan, yerleşik hayata geçen, okuyan, yazan, çizen, ticarete başlayan, imparatorluklar kurup yok eden, sanayi devrimini gerçekleştiren, bilgi devrini başlatan, dünya kitaplığına milyonlarca bilgi birikimini müthiş bir hızla kazandıran insanlığın macerası bugüne

kadar uzanmıştır ve yeni serüvenlerle devam etmektedir. Geçtiğimiz 150 yılda sırasıyla tarım çağının çiftçileri, endüstri çağının fabrika işçileri, bilgi çağının bilgi işçileri olarak yetiştirilen insanlıktan bugün kavram çağının yaratıcıları ve empati kurucuları olmaları beklenmektedir. Bir başka deyişle insanlık, “insanların sırtları üzerine kurulu bir ekonomiden insanların sol beyinleri üzerine kurulu bir ekonomiye, oradan da insanların sağ beyinlerine gitgide daha çok dayanan bir ekonomi ve topluma” geçiş yapmaktadır (Pink, 2018; s.61-62). Kavram çağı olarak nitelendirilen günümüz dünyası yaratıcıların, empati kuranların, modelleri saptayanların ve anlam üretenlerin çağıdır. Bu bağlamda sağ beynin yönettiği düşünce biçimi giderek öncelik kazanmaya başlasa da sol beynin yarattığı düşünce biçimi de vazgeçilmezdir, yalnızca artık tek başına yeterli değildir. Bu doğrultuda kavram çağında yepyeni bir akla ihtiyaç olduğunu, geleceğin bireylerinden hem yaratıcı edimin hem de eleştirel tutumun beklendiğini söylemek mümkündür (Pink, 2018).

Günümüz dünyası için büyük önem arz eden eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri okuma, yazma, matematik, fen bilimleri gibi geleneksel alanlarla ilişkili bir şekilde geliştirilebilmektedir. Bu durum bilginin hala gerekli olduğunu gösterse de artık konu alanları geleceğin bireylerinin yetiştirilmesinde tek başına yeterli olmamaktadır (Karip, 2016; akt. Tüzelişeri, 2018). Dolayısıyla eğitimin yüzü geleceğe dönük olacak şekilde dönüştürülmesinin çağımızın en önemli sorumluluklarından biri olduğu söylenebilir. Tanımı gereği geleceği önceden kestirmek mümkün değildir, ancak dünya genelinde gözlemlenen bazı eğilimler dikkate alınarak geleceğin getirdiklerine uyum sağlamak, gelişmek, dünyayı yeniden şekillendirmeyi öğrenmek ve bunu çocuklarımıza da öğretmek mümkündür. Bugünün öğrencilerinin yarının yaratıcı, üretici ve geliştirici bireyleri olarak yetiştirilebilmeleri için yalnızca bilgi ve becerilerinin değil, aynı zamanda etik ve sorumlu eylemlere yönelmelerini sağlayacak tutum ve değerlerinin de geliştirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda takip edilemeyen bir hızla değişen ve giderek daha karmaşık hale gelen dünyada öğrencilere yalnızca bir şeylerin öğretilmesinden ziyade değişkenliğin ve belirsizliğin içerisinde yollarını çizebilmeleri ve

dünyayı daha iyi bir yer haline getirmelerini kolaylaştıracak pusulalar geliştirmelerini öğretmek daha kıymetli bir hale gelmektedir (OECD, 2018).

Eğitimde gerçekleştirilmesi gereken değişikliklerle dünyanın değişen ve gelişen endüstriyel dinamikleri arasında yakın bir ilişki söz konusudur. Yaklaşık son on yıldır insanlığın gündeminde dördüncü sanayi devrimi, diğer bir ifadeyle Endüstri 4.0 yer almaktadır. Endüstri 4.0, *“yapay zekâ, makine öğrenmesi, robotik, sibernetik, genetik, nesnelerin interneti, bulut teknolojileri, artırılmış gerçeklik, sanal gerçeklik, 3D yazıcılar vb. ile üretim biçimlerinin değişimine vurgu yapan; yeni üretim biçimlerini ortaya çıkaran çok hızlı bir değişim dalgasıdır”* (Konca, 2021; s.1-2). Bu dalga Eğitim 4.0 kavramını da beraberinde getirmiştir. Eğitim 4.0, notlar ve diplomaların yerini beceri, yeterlilik, yetkinlik ve değerlerin aldığı; hızlı dijital dönüşümlere ayak uydurabilecek, büyük verilerle ve değişimlerle baş edebilecek, robotlarla iş birliği yapabilecek, makine öğrenmesi, derin öğrenme gereklerine uygun, üretim ve iş zekâsına sahip bireylerin yetiştirilmesinin amaçlandığı bir eğitim yaklaşımıdır (Konca, 2021; s.5). Eğitim 4.0 yaklaşımı, geleceğin bireylerinin yetiştirilebilmesi için Bloom taksonomisinin önerdiği bilişsel, duyuşsal, devinişsel davranışların ötesine geçilerek 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan yeni beceri, yeterlilik, yetkinlik ve değerlerin eğitime geçiş yapılmasını gerekli hale getirmiştir.

Dünya Ekonomik Forumu (2018), İşlerin Geleceği Raporu adlı çalışmada bireylerden 2018 yılında talep edilen becerilerle 2022 yılında talep edilecek beceriler arasında karşılaştırma yapmıştır. Rapor 2020 yılında güncellenmiş, 2020 ve 2025 yılları arasında da benzer bir karşılaştırma yapılmıştır. Söz konusu karşılaştırma aşağıdaki gibidir:

Şekil 3

İşlerin Geleceği Raporlarında Yer Alan Beceriler

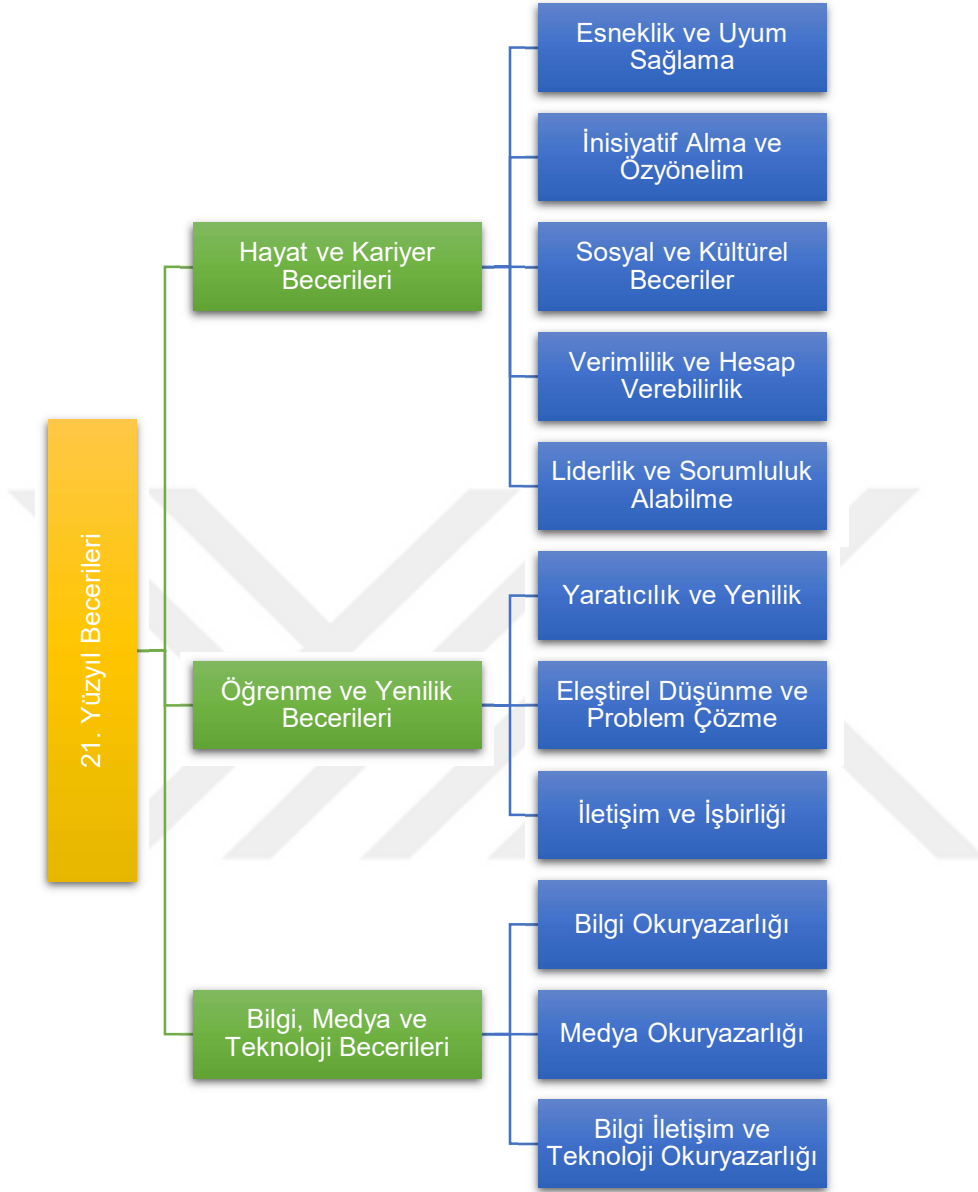
2018	2020	2025
• Analitik ve yenilikçi düşünme • Kompleks problemleri çözme becerisi • Eleştirel düşünce ve analiz yeteneği • Etkin öğrenme stratejilerine sahip olma • Yaratıcılık, özgünlük ve girişkenlik • Özenli çalışmak, güvenilirlik • Duygusal zekâ • Akıl yürütme, problem çözme ve fikir üretme • Liderlik ve sosyal nüfuz • Koordinasyon ve zaman yönetimi becerisi	• Analitik ve yenilikçi düşünme • Etkin öğrenme stratejilerine sahip olma • Yaratıcılık, özgünlük ve girişkenlik • Yeni teknolojileri dizayn etme ve programlama • Eleştirel düşünce ve analiz yeteneği • Kompleks problemleri çözme becerisi • Liderlik ve sosyal nüfuz • Duygusal zekâ • Akıl yürütme, problem çözme ve fikir üretme • Sistem analizi ve değerlendirmesi	• Analitik ve yenilikçi düşünme • Etkin öğrenme stratejilerine sahip olma • Kompleks problemleri çözme becerisi • Eleştirel düşünce ve analiz yeteneği • Yaratıcılık, özgünlük ve girişkenlik • Liderlik ve sosyal nüfuz • Teknolojiyi kullanma, denetleme ve kontrol etme • Teknoloji tasarlama ve programlama • Esneklik ve stresi tolare etme • Akıl yürütme, problem çözme ve fikir üretme • Duygusal zekâ • Sorun giderme ve kullanıcı deneyimi • Ortantasyon sunma • Sistem analizi ve değerlendirmesi • İkna ve müzakere

Dünya Ekonomik Forumu'na ait üç raporda yer alan beceriler incelendiğinde bazı becerilerin devamlılığını koruduğu ancak öncelik sırasının değiştiği ve var olanların haricinde birtakım yeni becerilerin eklenmesine de devam edildiği anlaşılmaktadır. Buna göre 2025 yılında gerek eğitim gerek iş hayatına atılacak bireylerden öncelikli olarak eleştirel, analitik, yaratıcı ve yenilikçi düşünme, problem çözme ve girişimcilik becerilerinin beklendiği anlaşılmaktadır.

Battelle For Kids kuruluşunun P21 (Partnership For 21st Century Learning)-21. Yüzyıl Öğrenme Becerileri Çerçevesi alanyazında en çok üzerinde durulan çerçevelerdendir. P21'de (2019) 21. yüzyıl becerileri aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

Şekil 4

P21 21. Yüzyıl Becerileri

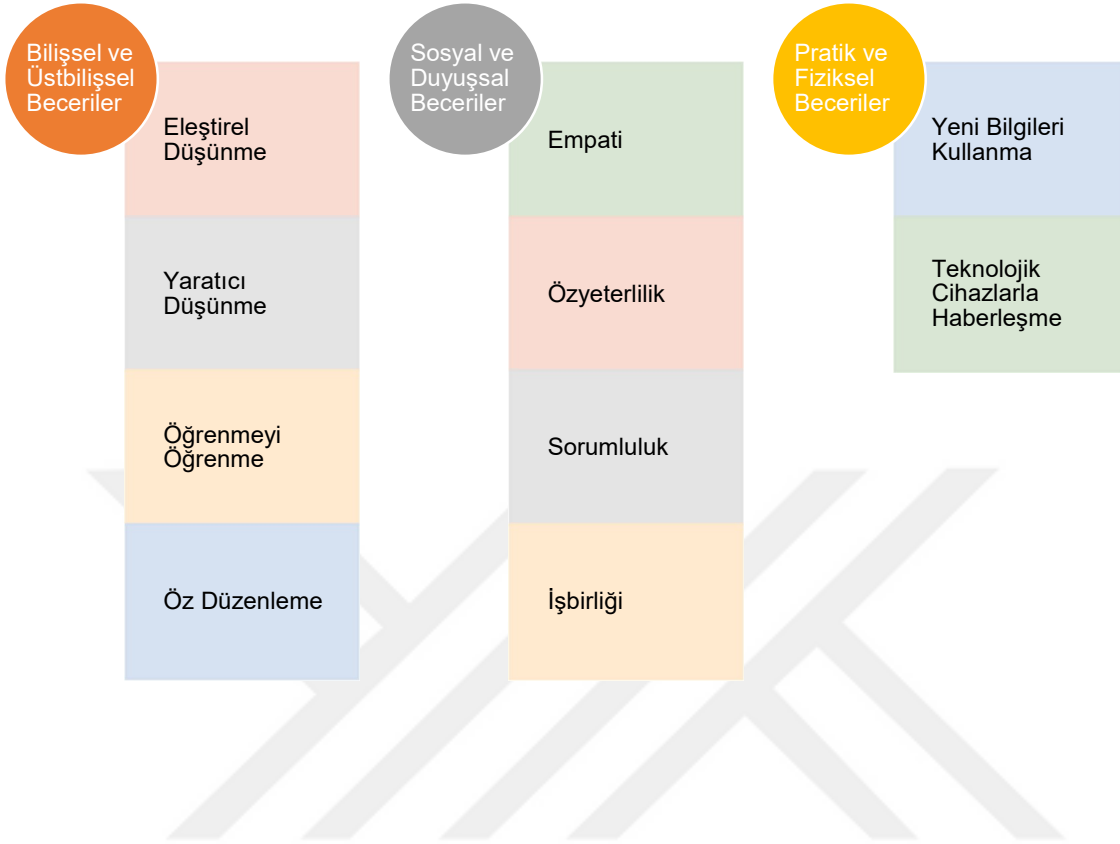


Şekil 4 incelendiğinde 21. yüzyıl bireylerinin uyumlu ve esnek olma, öz yönelimli olma ve inisiyatif alabilme, liderlik etme ve sorumluluk üstlenebilme, girişimci olma, eleştirel ve yaratıcı düşünebilme, sorunlara etkili çözümler getirebilen, iş birliğine yatkın olma, bilgiyi, medyayı ve teknolojiyi etkili bir şekilde kullanabilme gibi becerilere sahip olmalarının beklendiği anlaşılmaktadır.

OECD 2030 Eğitimin ve Becerilerin Geleceği Raporu'nda (2019) 21. yüzyıl öğrenme becerileri aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

Şekil 5

OECD 21. Yüzyıl Öğrenme Becerileri



Şekil 5'ten hareketle 21. yüzyıl bireylerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme, öz yönelimli öğrenme, öz düzenleme, başkalarıyla empati kurabilme, öz yeterliliğinin farkında olma, sorumluluk almaya ve iş birliğine yatkın olma, bilgi ve teknolojiyi etkili bir şekilde kullanabilme gibi niteliklere sahip olmaları gerektiği anlaşılmaktadır.

ATSC21 (Assessment and Teaching of 21st Century Skills Framework) raporu 2010 yılında Cisco, Intel ve Microsoft firmalarının sponsorluğunda, uluslararası bir proje kapsamında meydana getirilmiştir. Rapora göre 21. Yüzyıl becerileri dört başlık altında toplanmaktadır:

Şekil 6

ATSC21 21. Yüzyıl Becerileri

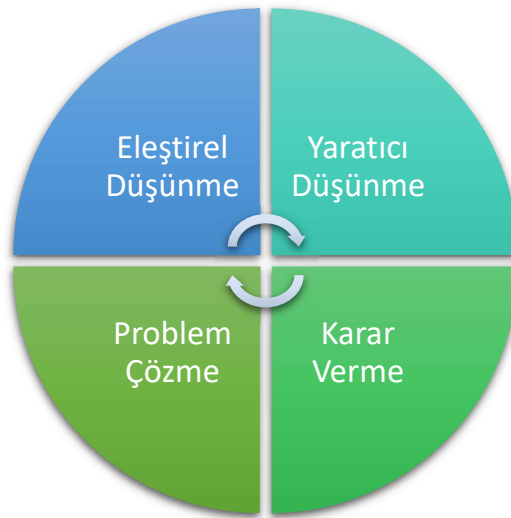


Şekil 6 incelendiğinde eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, karar verme, öz yönelimli öğrenme, üstbiliş, iletişim ve iş birliği, bilgi ve teknoloji okuryazarlığı, vatandaşlık, hayat ve kariyer, kişisel ve sosyal sorumluluk becerilerinin 21. yüzyıl becerileri olarak kabul edildiği anlaşılmaktadır.

21. yüzyıl becerilerine yönelik geliştirilmiş olan çerçeveler düşünme becerileri açısından incelendiğinde geleceğin nitelikli bireylerinden sahip olmaları beklenen ortak düşünme becerileri aşağıdaki gibi belirlenebilir:

Şekil 7

21. Yüzyıl Düşünme Becerileri



Şekil 7’de yer alan düşünme becerilerinden eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri, problem çözme ve karar verme süreçlerinde etkileşimli olarak kullanılan temel becerilerdir. Esasında eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme, temel düşünme becerilerinin farklı yaklaşımlar doğrultusunda kullanıldığı makro düşünme becerileri; problem çözme ve karar verme becerileri ise eleştirelilik ve yaratıcılık boyutlarının bir arada kullanıldığı düşünme süreçleridir. Bir problemin öğelerini mantıklı bir biçimde analiz etmek ve bir karara, yargıya varmak eleştirel yaklaşımı; öğelere ekleme yapmak, onları yeniden birleştirmek veya soruna yeni bir açıdan bakmak ise yaratıcı yaklaşımı gerektirir (Fisher, 1995; s.32). Dolayısıyla geleceğin etkili problem çözen ve doğru kararlar alan bireylerini yetiştirmek için öncelikle öğrencilerin sahip oldukları temel düşünme becerilerini eleştirel ve yaratıcı yaklaşım doğrultusunda işe koşmayı öğrenmeleri gerektiği anlaşılmaktadır.

En basit anlamda yaratmak, bir şey üretmek, bir şeyi yapmak, şekillendirmek veya meydana getirmek, düşüncede, sözde veya eylemde üretken olmak demektir. Bir başka deyişle yaratıcılık, mevcut olana farklılık getirerek yeni bir şey üretmeyi veya mevcut olmayan, orijinal ve etkili bir şeyi ortaya çıkarmayı sağlayan düşünme ve davranış sürecidir. Ancak bu süreçte orijinallik ve yenilik tek başına yeterli değildir, yaratıcılık uygunluğu da gerektirir. Bu bağlamda yaratıcı düşünme, üretilen yeni ve orijinal bir fikrin/ürünün bir amacı veya kriteri karşılaması, bir şeyi daha iyi, daha anlamlı veya daha güzel hale getirmeye çabalaması olarak ele alınabilir (Starko, 2013). Bu açıdan bakıldığında yaratıcılığın modern bilincin en önemli kavramlarını oluşturduğu, aynı zamanda birtakım riskli yönlerinin de olduğu anlaşılmaktadır. Yaratıcı bireyler yetiştirmek çağın gerekliliğidir ancak yaratıcılık birey merkezli olarak değil, toplumun ve çevrenin refahını önceleyecek şekilde bireylere kazandırılmalıdır (Bowers, 1995; akt. Starko, 2013). Yaratıcılık ve hayal gücü, kötü amaçlara hizmet etmesini engellemek için mutlaka eleştirel düşünme, akıl yürütme ve yargı ile hafifletilmelidir. Eleştirel ve yaratıcı düşünme her ne kadar birbirinden farklı düşünme süreçleri olarak görülse de yeni olanı üretmek için yaratıcı; uygun ve yararlı olanı üretip yargılarda bulunmak için eleştirel düşünmemiz gerekir (Fisher ve Williams, 2004). Dolayısıyla yaratıcı düşünme sürecinin dahi

vazgeçilmez bir parçası olan eleştirel düşünmenin çağımız için son derece önemli bir beceri olduğunu söylemek mümkündür.

Eleştirel Düşünme

Eleştiri (critical, critic) kelimesi etimolojik olarak Yunan kökenli kriticos (anlayışlı yargı) ve kriterion (standartlar) kelimelerinden türetilmiştir. Bu açıdan bakıldığında sözcüğün standartlara bağlı olarak anlayışlı yargının geliştirilmesi anlamına geldiği anlaşılmaktadır (Paul ve Elder, 2013; s.28). Dolayısıyla eleştiri, birini, bir şeyi veya bir düşünceyi iyi ve kötü yanlarını bir bütün halinde ortaya koyarak değerlendirmeyi gerektiren zihinsel bir süreç olarak tanımlanabilir (Yılmaz, 2019; s.57). Eleştiri ve eleştirelilik kavramı genel olarak insanlarda olumsuz bir intiba uyandıran bir kapsama sahiptir çünkü pek çok insan eleştirilmeyi rencide edilmekle bir tutmaktadır. Söz konusu kavram yanlışlığının giderilmesi için eleştirinin, eleştirelliğin ve eleştirel düşünmenin ne olduğunun anlaşılması gereklidir.

Eleştirel düşünmeyle ilgili çalışmalarda bu düşünme becerisine yönelik pek çok farklı tanımın yer aldığı göze çarpmaktadır. Alanyazında kabul görmüş belli başlı tanımlar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. “Eleştirel düşünme, neye inanacağına ve ne yapacağına karar vermeye odaklanan makul ve yansıtıcı düşünme türüdür.” (Ennis, 1989; s.4)
2. “Eleştirel düşünme, düşünmeyi daha iyi hale getirmeyi düşünürken düşünme hakkında düşünme sanatıdır.” (Paul ve Elder, 2013; s.xxi)
3. “Eleştirel düşünme, istenen bir sonucun olasılığını artıran bilişsel becerilerin veya stratejilerin kullanılmasıdır. Amaçlı, mantıklı ve hedefe yönelik düşünmeyi tanımlamak için kullanılır. Düşünür, belirli bağlam ve düşünme görevi türü için düşünceli ve etkili becerileri kullanırken, problem çözmede, çıkarımları formüle etmede, olasılıkları hesaplamada ve karar vermede yer alan düşünme türüdür.” (Halpern, 2013; s.6)

4. “Eleştirel düşünme, yorumlama, analiz, değerlendirme ve çıkarımla sonuçlanan maksatlı, kendi kendini düzenleyen yargıların oluşturulması ve bu yargıların dayandığı kanıtsal, kavramsal, metodolojik veya bağlamsal değerlendirmelerin açıklanmasıdır.” (Facione, 2020; s.27)

Söz konusu tanımlamaların ışığında eleştirel düşünmenin yansıtıcı ve üstbilişsel düşünme süreçlerini içeren, belirli standartlara ve mantıksal ölçütlere dayanan, gerçekçi, bağlama, amaçlara ve gerçekliğe duyarlı bir düşünme türü olduğu anlaşılmaktadır (Nosich, 2011; s.3). Bir fikre meydan okuma, farklı bakış açılarını göz önünde bulundurarak edinilen bilgileri değerlendirici bir şekilde ele alma, böylece daha fazla sorgulama, cevap bulma ve daha fazla soru sorma olarak tanımlanabilecek eleştirel düşünme, edinilen bilgilerin doğru olmayabileceği veya tek bir doğru bakış açısı olmayabileceğinin düşünülmesiyle başlar (Moon, 2007; s.17). Bu bağlamda eleştirel düşünmenin özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- “Eleştirel düşünme ölçütlere dayanır. Eleştirel düşünürler ölçütler doğrultusunda yaptıkları değerlendirmeler ışığında karar verirler ve yargıda bulunurlar.
- Eleştirel düşünme kendi kendini düzeltir. Sorgulamanın en karakteristik özelliği kişinin kendi düşüncesindeki eksiklik ve zayıflıkları keşfetmeyi ve hatalarını düzeltmeyi hedeflemesidir.
- Eleştirel düşünme bağlama duyarlıdır. İstisnai ve özel durumları dikkate alarak bakış açılarını anlamayı ve düşünmeyi gerektirir.” (Lipman, 2003, s.215)

Söylemez (2016), eleştirel düşünme literatürü kapsamında yapılmış tanımları inceleyerek eleştirel düşünmenin temel kavramlarını saptamak üzere tanımlarda geçen anahtar ifadeleri belirlemiştir. Buna göre eleştirel düşünmenin temel kavramlarını amaçlı ve kasıtlı eylem, bilgi toplama, akıl yürütme, esneklik, çıkarımda bulunma, değerlendirme, uygulama başlıkları altında toplamak mümkündür. Söz konusu temel kavramlar özetlenecek olursa, eleştirel düşünme amaçlı ve kasıtlıdır çünkü düşünme sürecinde gerçekleştirilen eylemler bir amaç doğrultusunda önceden planlanır. Eleştirel düşünme, sorulara cevap ve

sorunlara çözüm bulma amacıyla bilgi toplamayı gerektirir. Çözümler ve cevapların üretilmesi aşamasında düşünce ve soruların irdelenmesi, özlerine inilmesi ve sorgulanması gerektiği için eleştirel düşünme akıl yürütmeye dayanır. Eleştirel düşünme tek bir doğru sonucun olmayacağını, alternatiflerin de mevcut olduğunu düşünmeyi, yani esnekliği gerektirir. Eleştirel düşünme çıkarım yapmayı kapsar çünkü toplanan bilgi ve verilerden hareketle yeni düşünceler üretilmelidir. Elde edilen bilgilerin geçerlilik, güvenilirlik, doğruluk vb. gibi açılardan sınanması ve test edilmesi gerektiği için eleştirel düşünme değerlendirmeyi de beraberinde getirir. Son olarak düşünme sürecinde üretilen düşüncelerin işlevselliklerinin test edilmesi için eleştirel düşünmenin uygulamayı da kapsamı gerekmektedir (Söylemez, 2016; s.682).

Tüm bu bilgilerin ışığında eleştirel düşünme, bir karara veya yargıya varmadan önce düşünce ve bilgilerin analiz edilmesi, belirli ölçütler doğrultusunda değerlendirilmesi, yapılan analiz ve değerlendirmeler sonucunda mantığa uygun ve objektif yargılara varılması, ulaşılan yargıların da üst bilişsel süreçler dahilinde sorgulamaya ve sınamaya tabii tutulması olarak tanımlanabilir.

Eleştirel Düşünmeye Duyulan İhtiyaç

İçinde yaşadığımız çağ, veri kaynaklarını kelimenin tam anlamıyla parmağımızın ucuna kadar getirmektedir. Basın-yayın ve elektronik iletişim alanında gerçekleşen devrimin sonucunda bireyler, istedikleri her türlü bilgiye ve içeriğe her an ulaşabilmeye başlamış, “internet ve elektronik teknolojilerle birlikte ev ve aile sınırlarını aşan bir dünya” oluşmaya başlamıştır (Tüzel-İşeri, 2018; s.5). Her geçen saniye biraz daha büyüyen bu bilgi birikiminin birkaç tıklama ötemizde olmasının üzerinde düşünülmesi gereken hem olumlu hem olumsuz boyutları vardır.

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin yaygınlaşması sonucu insanlık, tarih boyunca ilk kez erişmesi, yönetmesi ve değerlendirmesi gereken muazzam miktarda veriyle boğuşmaktadır. Ulaşabildiğimiz veri miktarının çok fazla olması, veri tabanlarının giderek genişlemesi ve veri kaynaklarının çoğunun eksik, hedef dışı ve tutarsız nitelikler taşıması doğru bilgiyi tespit etmeye yönelik seçimler yaparken bir nevi *analiz felci* geçirmemize sebebiyet vermektedir

(Davidson, 1996; akt. Halpern, 2013; Dede, 2010). Ulaştığımız veriler arasından alakalı ve güvenilir olan bilgileri seçip bunları yorumlamadığımız, sindirmedığımız, değerlendirmedığımız, öğrenmediğimiz ve uygulamadığımız sürece bu bilgileri bilgisayar ekranından görüntüleyebiliyor olmamızla çok uzak bir kütüphanenin raflarında olduğu için bir türlü erişemiyor olmamız arasında bir fark kalmamaktadır. Aynı anda tüm cevaplara sahip olma tehlikesini ortaya çıkaran bu durum 21. yüzyıl bireylerinin sahip olması gereken becerilerin mahiyetini de belirlemektedir (Halpern, 2013). Tam bir bilgi patlamasının yaşandığı çağımızda maruz kalınan bilgiyi filtreleme, sınırlandırma, analiz etme, değerlendirme, eleme, seçme ve en doğru kararı verebilme becerilerine sahip olmak giderek yaşamsal bir zorunluluk haline gelmektedir (Dede, 2010; Halpern, 2013). İşte bu noktada eleştirel düşünme, tüm bu becerileri bünyesinde toparlayarak insanlara akıllıca bir düşünme süreci yürütme imkânı veren kıymetli bir düşünme becerisi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Eleştirel düşünme, günlük hayatımızda aldığımız her türlü kararda ve problem çözme süreçlerinde pratik bir öneme sahiptir. Ayrıca insanların yaşamlarına ve farklı konulara ilişkin daha derin ve geniş çaplı düşünmelerini sağlayan bir düşünme becerisidir (Nosich, 2011). Eleştirel düşünme becerileri gelişmiş bir birey sorgulayıcı, mantıklı, açık fikirli, esnek, adil bir değerlendirici, önyargılarıyla dürüstçe yüzleşebilen, sağduyulu yargılarda bulunabilen ve düşünme üzerine düşünmeye istekli bir birey olacaktır. Böylelikle gerek eğitim gerek iş gerekse kişisel hayatında tam anlamıyla özgürleşme imkânı bulabilecektir (Facione, 2020). Gerçeği doğrulama yeteneği olarak da ele alınabilecek eleştirel düşünme becerisinin kazanılması seçkin bir azınlığın sorumluluğunda değildir, aksine bu beceriyi kazanmak bir vatandaşlık sorumluluğudur (Butler ve Halpern, 2020). Bu bağlamda toplumun bireylerini eleştirel düşünürler olarak yetiştirmek hem birey hem de toplum nezdinde hayati önem taşımaktadır.

Eleştirel Düşünürün Özellikleri

Eleştirel düşünme, yalnızca birtakım alt beceriler kümesinden ibaret değildir, aynı zamanda bir eğilimdir (Butler ve Halpern, 2020). Russell (1960; akt. Halpern, 2013), eleştirel düşünmeyi belli bir tutumu, gerçekler hakkında birtakım bilgileri ve bazı düşünme becerilerini

içeren, önceden kabul edilmiş bazı standartlar açısından değerlendirme veya sınıflandırma yapma süreci olarak tanımlamıştır. Bu tanımdan hareketle eleştirel düşünmeyi tutum, bilgi ve düşünme becerilerinin kombinasyonu olarak ele almak mümkündür. Temel kavram ve beceriler eleştirel düşünmenin mahiyetini hemen hemen ortaya koysa da birtakım eğilimler olmaksızın eleştirel düşünmeyi bütüncül bir gözle değerlendirmek mümkün değildir. Dolayısıyla eleştirel bir düşünürün sahip olması gereken başlıca eğilim ve özelliklerin analizi önemli bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır.

Fisher'a (1995) göre eleştirel düşünmeyi öğrenmek, hangi soruların ne zaman ve nasıl sorulacağını, hangi akıl yürütme yöntemlerinin nasıl ve ne zaman kullanılacağını öğrenmek demektir. Bu bağlamda eleştirel bir düşünürün akıl yürütmeye hazır olması, düşünce ve muhakemesini kesinkes doğru kabul etmeden sorgulayabilmesi gerekir. Aynı zamanda hem kendi düşüncelerine hem diğerlerinin düşüncelerine meydan okumaya istekli olması, bir yargıya varmadan önce düşünceleri analiz edip değerlendirebilmesi önemlidir. Son olarak doğru ve inançlarında hataya düşme ihtimalini gözetip araştırmaya ve doğrunun peşine düşmeye istekli olması kişiyi iyi bir eleştirel düşünür yapan özelliklerden biridir (Fisher, 1995).

Lipman'a (2003) göre sıradan bir düşünür tahmin etme, yorumlama, sınıflandırma, inanma, çıkarım yapma, kavramları ilişkilendirme, ilişkileri saptama, varsayma, düşüncelerini gerekçesiz bir şekilde ifade etme ve ölçüt olmaksızın yargıya varma gibi özelliklere sahiptir. Eleştirel bir düşünür ise bütün temel düşünme becerilerinin yanı sıra değerlendirme, mantıklı çıkarımlar yapma, prensipleri kavrama, ilişkiler arasındaki ilişkileri saptama, hipotez kurma, düşünceleri gerekçeleriyle ifade etme, ölçütler doğrultusunda değerlendirme ve yargıya varma gibi beceri ve tutumlara sahiptir (Lipman, 2003). Bu noktada eleştirel düşünmenin standart düşünme süreçlerine mantıksal, analitik ve sorgulayıcı bir mahiyet kazandırdığını söylemek mümkündür. Kısacası çok çeşitli beceri ve tutumları içeren, karmaşık bir süreç olan eleştirel düşünmenin diğerlerinin düşüncelerini, argümanlarını ve sonuçlarını tanımlamayı, alternatif bakış açılarını belirlemek üzere kanıtları değerlendirmeyi, destekleyici kanıtlar ve karşı argümanlar arasındaki dengeyi adil bir şekilde kurmayı, yüzeyin gerisindekini görüp satır

aralarını okuyarak yanlış ve haksız varsayımları tanımlamayı, ikna tekniklerini ayırt edebilmeyi, sorunları mantık ve iç görü doğrultusunda yapılandırıp yansıtabilmeyi, argümanların kanıt ve mantıklı varsayımlar doğrultusunda geçerli ve kanıtlanabilir olduğuna kanaat getirmeyi, açık ve iyi gerekçelendirilmiş bakış açıları sunmayı gerektirdiği söylenebilir (Cottrell, 2017).

Paul ve Elder'a (2013) göre çağımızın ihtiyaç duyduğu eleştirel düşünürler bir amaç doğrultusunda düşünüp bir sonuca odaklanırlar. Gözlem ve deneyimlerinden hareketle sahip oldukları kavramların kapsamlarını genişletirler veya yeni kavramlar yaratma hususunda istekli davranırlar. Edindikleri bilgileri çeşitli kriterler doğrultusunda değerlendirerek mantıklı yargılara ulaşırlar. Çıkarım ve varsayımları birbirinden ayırt edip yaptıkları çıkarımların gerisinde yatan varsayımları sorgularlar, böylece düşüncelerinin üzerinde kontrol sağlarlar. Harekete geçmeden önce verecekleri potansiyel kararın tüm etkileri üzerinde düşünürler. Son olarak kendi bakış açılarının ötesine geçip farklı bakış açılarını dikkate alarak düşünmeyi öncelerler (Paul ve Elder, 2013). Bu anlamda eleştirel düşünmenin bilişsel beceriler listesinden daha fazlası olduğu söylenebilir. İdeal bir eleştirel düşünürü betimlemek için yalnızca bilişsel becerilerini değil aynı zamanda genel olarak hayata ve yaşadıklarına nasıl yaklaştığını da karakterize etmek gerekir. Bu durum yolumuzu eleştirel düşünme eğilimleriyle kesiştirir (Facione, 2020). Bu bağlamda eleştirel düşünmeyi karakterize eden eğilimleri şu şekilde sıralamak mümkündür:

- “Çok çeşitli konularda meraklı olma,
- Bilgili olma ve bilgi sahibi olma kaygısı duyma,
- Eleştirel düşünmeyi kullanma fırsatlarına karşı uyanıklık,
- Gerekçeli sorgulama süreçlerine güvenme,
- Kendi akıl yürütme yeteneklerine güvenme,
- Farklı dünya görüşleri konusunda açık fikirlilik,
- Alternatifleri ve görüşleri değerlendirmede esneklik,

- Başkalarının görüşlerini anlama,
- Akıl yürütmeyi değerlendirirken tarafsızlık,
- Kendi önyargıları, klişeleri veya benmerkezci eğilimleriyle yüzleşmede dürüstlük,
- Kararları askıya alma, karar verme veya değiştirme konusunda ihtiyatlı olma,
- Görüşleri yeniden gözden geçirme ve düzenleme istekliliği” (Facione, 2020; s.11)

Facione'ye (2020) göre söz konusu eğilimlere sahip olan bir düşünür sorularını ve endişelerini net bir şekilde ifade eder, karmaşada çalışırken kendi düzenini sağlar, ilgili bilgileri aramakta titiz davranır, kriterlerin seçimi ve uygulanması aşamalarında makul davranır, dikkatini üzerinde çalıştığı soruna odaklar, zorluklarla karşılaştığında sebat gösterir ve konu ve koşullar dahilinde kesin ve net davranmaya çalışır. Bu bağlamda eleştirel düşünmenin alaycı ve küçümseyici olmadan şüpheli, isteksiz olmadan açık fikirli, niteliksiz olmadan analitik, inatçı olmadan kararlı, yargılayıcı olmadan değerlendirici ve zorlamadan güçlü olmayı gerektiren bir düşünme türü olduğunu söylemek mümkündür (Facione, 2020).

Bütün bu bilgilerin ışığında eleştirel bir düşünürün analitik olma, sistematik olma, açık fikirli olma, gerçeği arama ve olgunluk gibi özelliklere sahip olması gerektiği anlaşılmaktadır (Facione, 2020). Eleştirel düşünme eğilimi, zahmetli düşünme sürecine dahil olmayı, görev zorlaştığında, ek çaba gerektirdiğinde ya da ilgili argüman hoşlanılmayan kişilerce sunulduğunda dahi düşünmeye devam etme istekliliğini göstermeyi gerektirir. Eleştirel düşünme becerilerine sahip olup gerçeği aramayan veya en iyi çözümü bulmak için gerekli bilişsel çabayı göstermeye isteksiz olan biri, bu becerilere hiç sahip olmayan birinden daha iyi bir konumda değildir (Butler ve Halpern, 2020).

Kısacası eleştirel düşünme becerisine sahip olmanın bireylere önyargıların farkına varma, tutarlı ve tutarsız bilgileri ayırt etme, gerçekler ve iddialar arasındaki farkı anlayabilme, çıkarım ve varsayımları ayırt etme, kaynak güvenilirliğini test etme, etkili soru sorma, görüşleri ve bilgileri analiz etme ve sorgulama, derinlemesine araştırma, neden-sonuç ilişkileri kurabilme, çözüm üretme ve değerlendirme, farklı düşüncelere hoşgörüyle yaklaşma,

bağımsız, tarafsız ve özgür düşünme olanağı sunduğunu söylemek mümkündür. Dış dünyayla aramızda bir nevi filtre işlevi gören eleştirel düşünme, içinde bulunduğumuz durumlara uzaktan bakarak üzerinde düşünülmüş ve mantıklı kararlara, çözümlere ulaşmamızı sağlayan bir mekanizma olarak düşünülebilir. Bu bağlamda bu üst düzey düşünme becerisinin hem kişisel hem toplumsal hayatımızda inkâr edilemez bir öneme sahip olduğu anlaşılmaktadır.,

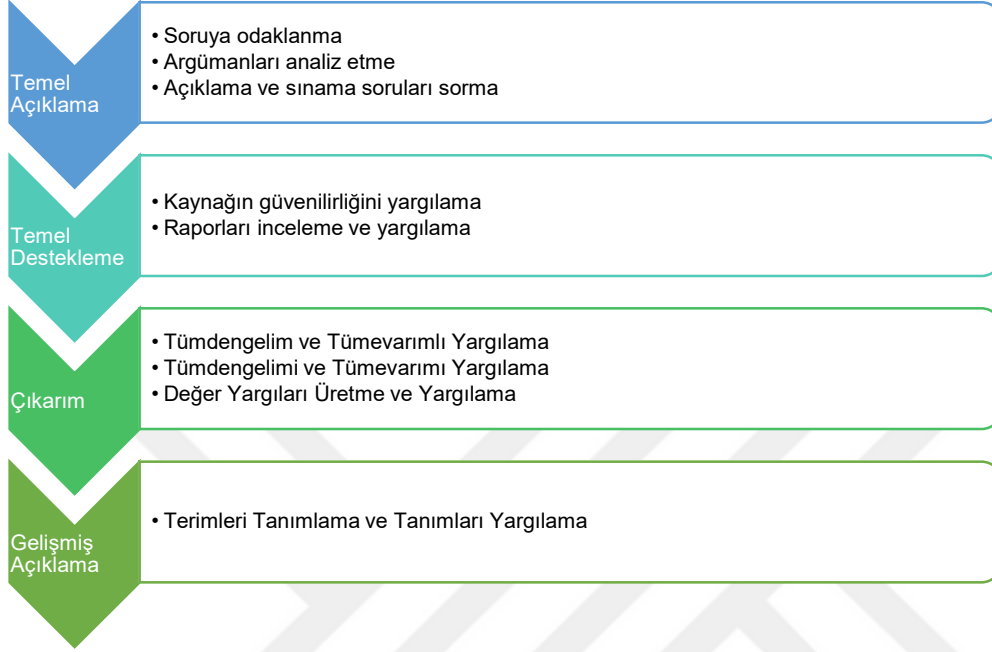
Eleştirel Düşünme Becerileri

Eleştirel düşünme, tek ve bütüncül bir düşünme becerisi değildir. Bütün insanların sahip oldukları temel düşünme becerilerinin analitik, sorgulayıcı ve değerlendirici yaklaşımlar doğrultusunda işletildiği, pek çok alt beceriyi kapsayan çatı bir kavramdır. Dolayısıyla temel düşünme becerilerinin eleştirel düşünme yaklaşımı doğrultusunda nasıl özelleştiğini anlamak üzere eleştirel düşünme becerilerine yönelik yapılmış çalışmaları analiz etmek gerekli görünmektedir.

Ennis (1985, s.45), eleştirel düşünmenin hipotezler, sorular, alternatifler ve planlar oluşturma gibi faaliyetleri kapsamı ve neye inanılacağına veya ne yapılacağına karar vermeyi sağlaması sebebiyle yaratıcı ve pratik bir düşünme süreci olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda Ennis'in (1985) eleştirel düşünme sürecinde önbilgilerden ve deneyimlerden yararlanma, akıl yürütme, çıkarımda bulunma, eleştirel düşünme eğilimlerine sahip olma ve problem çözme boyutlarının etkili olduğunu düşündüğü anlaşılmaktadır. Araştırmacı, söz konusu bu başlıkları eleştirel düşünme eğitimi programı için hedefler ve alt amaçlar başlığı altında genişleterek ele almıştır. Söz konusu çerçeve aşağıdaki gibi özetlenebilir (Ennis, 1989):

Şekil 8

Eleştirel Düşünme Becerileri Çerçevesi (Ennis, 1989)



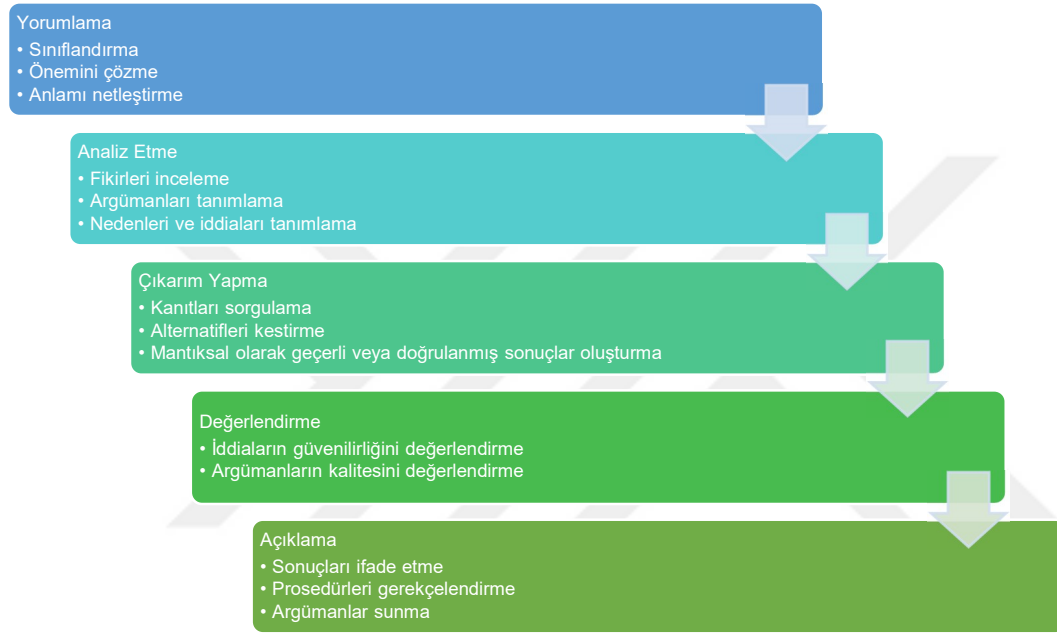
Şekil 8'den hareketle Ennis'in (1985; 1989) eleştirel düşünmenin alt becerilerini tanımlama (sorunu, durumu, kriterleri, terimleri, varsayımları vb.), analiz etme (argümanları, varsayımları, neden ve sonuçları, belirtilmeyen nedenleri, benzerlik ve farklılıkları, ilgili ve ilgisiz olanları vb.), çıkarımda bulunma (ifadeleri yorumlama, tümdengelimli ve tümevarımlı yargılama, genelleme, sonuç ve/veya hipotez üretme, kanıt, karşı kanıt ve diğer muhtemel açıklamaları araştırma, değer yargısı üretme) ve değerlendirme (argümanları, hipotezleri, varsayımları, değer yargılarını, akıl yürütmeyi vb.) olarak belirlediği anlaşılmaktadır. Araştırmacının belirlediği düşünme becerileri edinilen bilgilerin olduğu gibi kabul edilmeyip çözümlenmesini ve belirli kriterler doğrultusunda değerlendirmeye tabii tutulup sorgulanmasını gerektirmektedir.

Eleştirel düşünme, bir sorgulama aracı olması sebebiyle eğitimde özgürleştirici bir güç ve kişisel yaşamda güçlü bir kaynaktır (Facione, 2020). Eleştirel düşünme, çeşitli bilişsel süreçler ve düşünme becerilerinin ezberci ve bağlantısız bir şekilde yürütülmesi anlamına

gelmez, bu sebeple eleştirel düşünmede ustalaşmak için temel eleştirel düşünme becerilerinin belirlenmesi, açıklanması, alt becerilerinin ve tetikleyici sorularının sınıflandırılması gerekir. Facione (2020, s.9), bu kapsamda Delphi tekniğiyle gerçekleştirdiği araştırmasında alan uzmanlarından eleştirel düşünmenin becerilerine yönelik görüşlerini toplamış, yaptığı içerik analizinin ardından eleştirel düşünmenin temel becerilerini aşağıdaki gibi sınıflandırmıştır:

Şekil 9

Eleştirel Düşünme Becerileri (Facione, 2020)



Şekil 9 incelendiğinde Facione'nin (2020) sınıflandırmasında Ennis'ten (1989) farklı olarak açıklama ve öz düzenleme boyutlarının yer aldığı anlaşılmaktadır. Sınıflandırmaya açıklık getirilecek olursa yorumlama, "çok çeşitli deneyimlerin, durumların, verilerin, olayların, yargıların, sözleşmelerin, inançların, kuralların, prosedürlerin veya kriterlerin anlamını veya önemini anlamak ve ifade etmek"; analiz etme, "ifadeler, sorular, kavramlar, açıklamalar veya inanç, yargı, deneyim, sebep, bilgi veya görüşleri ifade etmeye yönelik diğer temsil biçimleri arasındaki amaçlanan ve gerçek çıkarımsal ilişkileri belirlemek"; çıkarım yapma, "makul sonuçlara varmak için gerekli unsurları belirlemek ve güvence altına almak; varsayımlar ve hipotezler oluşturmak; ilgili bilgileri göz önüne almak ve verilerden, ifadelerden, ilkelerden, kanıtlardan, yargılardan, inançlardan, görüşlerden, kavramlardan, açıklamalardan, sorulardan

veya diğer temsil biçimlerinden kaynaklanan sonuçları azaltmak”; değerlendirme, “açıklama niteliğindeki beyanların veya diğer temsil biçimlerinin ya da bir kişinin algısı, deneyimi, durumu, yargısı, inancı veya görüşüne ilişkin açıklamaların güvenilirliğini değerlendirmek; ifadeler, açıklamalar, sorular veya diğer temsil biçimleri arasındaki gerçek veya amaçlanan çıkarımsal ilişkilerin mantıksal gücünü değerlendirmek”; açıklama, “elde edilen sonuçların dayandırıldığı kanıtsal, kavramsal, metodolojik, ölçütsel ve bağlamsal değerlendirmeler açısından akıl yürütmeyi belirtmek ve gerekçelendirmek; akıl yürütmeyi inandırıcı argümanlar şeklinde sunmak”; öz düzenleme ise “bilişsel faaliyetleri, bu faaliyetlerde kullanılan unsurları ve elde edilen sonuçları özellikle analiz becerilerini uygulayarak bilinçli bir şekilde izleme; sorgulama, doğrulama veya düzeltme amacıyla çıkarımsal yargıları değerlendirme” olarak tanımlanabilir (Facione, 2020; s.9). Bütün bu bilgilerden hareketle eleştirel düşünme becerilerinin bilgileri sınıflandırma, bilgilerin önemini çözme, anlamlarını netleştirme; fikirleri ve argümanları tespit edip bunları analiz etme; iddiaları, argümanları değerlendirme; kanıtları sorgulayıp alternatif varsayımlar üreterek sonuç çıkarma; ulaşılan sonuçları belirtme, prosedürleri gerekçelendirme ve argümanlar sunma; öz kontrol ve öz düzeltme şeklinde ele alınabileceği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla eleştirel düşünmenin sıradan düşünmeden ayrılan yönlerini fikir ve argümanları sorgulama, analiz etme, ölçütler doğrultusunda değerlendirme ve ulaşılan sonuçları gerekçelendirerek açıklama olarak belirlemek mümkündür.

Paul ve Binker (1990), diğer tasniflerden farklı olarak eleştirel düşünmenin duyuşsal ve bilişsel stratejilerini belirlemişler, bilişsel stratejileri ise makro yetenekler ve mikro beceriler olmak üzere ikiye ayırmışlardır. Araştırmacılar duyuşsal stratejileri (bağımsız düşünme, benmerkezcilik veya toplummerkezcilik hakkında içgörü geliştirme, açık fikirliliği uygulama, düşüncelerin altında yatan duyguları ve duyguların altında yatan düşünceleri keşfetme, entelektüel alçakgönüllülük geliştirme ve yargıyı askıya alma, entelektüel cesaret geliştirme, entelektüel iyi niyet veya dürüstlük geliştirme, entelektüel sebat geliştirme, mantıklı güven geliştirme) bağımsız olarak ele almalarının sebebini söz konusu entelektüel özelliklerin birbirleriyle uyum içinde en iyi şekilde gelişeceğiyle açıklamışlardır. Bilişsel makro yetenekler

ve mikro beceriler arasında yapılan ayrıma ise öğrenmenin iki seviyesini vurgulamak amacıyla başvurduklarını belirtmişlerdir. Buna göre, tüm karmaşık becerilerde olduğu gibi, eleştirel düşünmede de öğrenciler öncelikle “bir varsayımın ne olduğu, bir imanın ne olduğu, bir çıkarım ve sonuçların ne olduğu, bir konuyu yalıtmanın ne olduğu, birinin söylediklerini desteklemek için nedenler veya kanıtlar sunmanın ne olduğu, bir çelişkinin veya belirsiz bir cümlenin nasıl tanımlanacağı gibi temel bilgileri öğrenmelidir” (Paul ve Binker, 1990; s.396). Söz konusu temel kavram ve bilgiler eleştirel düşünmenin makro yetenekler boyutunu oluşturmaktadır. Ancak gerçek bir durumda eleştirel düşünmek daha karmaşıktır ve çeşitli temel eleştirel düşünme becerilerini bütünleştirip bunlardan yararlanmayı gerektirir. Bu noktada da mikro becerilerin eleştirel düşünme sürecinde bütüncül bir şekilde kullanılması gereken temel beceriler olduğu anlaşılmaktadır. Kısacası araştırmacıların eleştirel düşünmenin temel kavram, bilgi ve becerileri arasında ayrım yaptıklarını, öğrencilerin eleştirel düşünmeyi öğrenebilmeleri için edindikleri kavram, bilgi ve becerileri gerçek bir bağlamda (metin, konuşma vb.) uygulamalarının gerekli olduğunu vurguladıklarını söylemek mümkündür (Paul ve Binker, 1990; s.397). Araştırmacıların belirledikleri temel eleştirel düşünme becerileri aşağıdaki gibidir:

Şekil 10

Temel Eleştirel Düşünme Becerileri (Paul ve Binker, 1990)



Şekil 10'dan hareketle eleştirel düşünme becerilerinin *anlama, analiz, değerlendirme, gerekçelendirme ve üstbilişsel düşünme* olmak üzere dört ana süreçte toplanabileceğini söylemek mümkündür. Buna göre üzerinde çalışılan durumu, materyali vb. anlama sürecinde çıkarım, kestirim ve yorumlar oluşturulur; analiz sürecinde varsayımlar, argümanlar, bakış açıları, teoriler vb. tanımlanır, irdelenir, karşılaştırılır ve ayırt edilir; değerlendirme sürecinde varsayımlar, argümanlar, bakış açıları, teoriler vb. sorgulanır ve ölçütler doğrultusunda değerlendirilir; gerekçelendirme sürecinde üretilen düşüncelere yönelik gerekçeler sunulur ve üstbilişsel düşünme sürecinde düşünme üzerine düşünülür. Böylelikle gerçek bir bağlamda bütüncül bir eleştirel düşünme süreci gerçekleştirilmiş olur.

King (1995), diğer eleştirel düşünme becerileri sınıflandırmalarından farklı olarak tasnifin merkezine eleştirel düşünmeyi tetikleyici birtakım soruları almıştır. Söz konusu eleştirel düşünme soruları hem sorgulayan hem de yanıtlayan tarafta eleştirel düşünmeyi etkinleştirir. Bir başka deyişle eleştirel düşünme sorularıyla birlikte analiz, karşılaştırma, çıkarım, tahmin, değerlendirme ve benzeri gibi üst düzey bilişsel süreçler tetiklenir. Bu bağlamda eleştirel düşünmeye rehberlik eden tetikleyici sorular aşağıdaki gibi belirlenebilir (King, 1995, s.13):

Tablo 1

Eleştirel Düşünmeyi Tetikleyen Sorular (King, 1995, s.13)

Genel Sorular	Tetkik Edilen Spesifik Düşünme Becerileri
...nın güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?	Analiz etme / Çıkarımda bulunma
... ve ... arasındaki farklılık nedir?	Kıyaslama, karşılaştırma
...nın niçin/nasıl böyle olduğunu açıkla.	Analiz etme
Eğer ... olsaydı nasıl olurdu?	Tahmin etme/ Hipotez kurma
...nın doğası nedir?	Analiz
... neden olmaktadır?	Analiz etme / Çıkarımda bulunma
... yeni örneği nedir?	Uygulama
... nasıl kullanılabilir?	Uygulama
...nın etkileri nelerdir?	Analiz etme / Çıkarımda bulunma

Genel Sorular	Teşvik Edilen Spesifik Düşünme Becerileri
...’ya benzer olan nedir?	Analoji ve metaforların oluşturulması ve belirlenmesi
... hakkında halihazırda ne biliyoruz?	Ön bilginin etkinleştirilmesi
..., ...’yı nasıl etkiler?	İlişkilerin analiz edilmesi (neden-sonuç)
... önceden öğrendiklerimizle nasıl ilişkili?	Ön bilginin etkinleştirilmesi
... ne anlama gelmektedir?	Analiz etme
... neden önemlidir?	Önemin analiz edilmesi
... günlük hayatımızda nasıl uygulanabilir?	Gerçek hayata uygulama
... ve ... arasındaki benzerlikler nelerdir?	Kıyaslama, karşılaştırma
...’nın karşı argümanı nedir?	Argümanı çürütme
...’nın en iyi yanı nedir, niçin?	Kanıtların değerlendirilmesi ve gerekçelendirilmesi
... probleminin çözümü nedir?	Düşünceleri sentezleme
... ve ...’yı ... açısından karşılaştır.	Kıyaslama, karşılaştırma
...’ya ne sebep olmuş olabilir? Niçin?	İlişkilerin analiz edilmesi (neden-sonuç)
... ifadesine katılıyor musun, katılmıyor musun? Hangi kanıtlar cevabını destekliyor?	Kanıtların değerlendirilmesi ve gerekçelendirilmesi
...’a farklı bir açıdan bakmanın yolu nedir?	Farklı bakış açıları geliştirme

Tablo 1 incelendiğinde eleştirel düşünmeye rehberlik eden soruların çıkarımda bulunma, analiz etme, değerlendirme, sentezleme, uygulama ve argümantasyon başlıkları altında sınıflandırılabilceği anlaşılmaktadır. Bu tasnifte diğerlerinden farklı olarak sentezleme ve uygulama boyutlarının yer aldığı görülmektedir. Uygulama boyutuyla örnek verme ve herhangi bir şeyi kullanma, sentez boyutuyla ise çözüm üretme işlemlerinin işaret edildiği anlaşılmaktadır. Başka tasnifler de göz önünde bulundurularak bu boyutların eleştirel düşünme boyutları arasında dahil edilip edilmeyeceği değerlendirilebilir.

Bailin ve diğerleri (1999, s.287), eleştirel düşünmenin çoğunlukla bir soruyu cevaplamak, bir karar vermek, bir problemi çözmek, bir plan geliştirmek veya bir projeyi yürütmek gibi amaçlarla gerçekleştirilen bir düşünme türü olarak kabul edildiğini belirtmişlerdir.

Araştırmacılara göre bu eksik bir kabuldür çünkü bir düşüncenin eleştirel olarak nitelendirilebilmesi için belirli standartları karşılaması gerekir. Bunun yanı sıra eleştirel düşünmeyle meşgul olmak için bireyin söz konusu standartların farkında olması ve bunları bilinçli bir şekilde uygulamaya özen göstermesi de önemlidir (Bailin vd., 1999). Buna göre eleştirel düşünmeyi ifade, argüman ve nedenlerin değerlendirilmesiyle sınırlandırmak eleştirel düşünmenin kapsamını daraltmaktadır. İyi bir eleştirel düşünür ne yapacağına veya düşüneceğine karar vermeye çalışırken ortaya çıkan ilk fikir ve eğilimlerinden başka alternatifler üretmeye çalışmalı, düşüncelerini yorumlamalı, değerlendirmeli ve mutlaka bir argüman sunmalıdır (Bailin vd., 1999). Bu açıklamalardan hareketle araştırmacıların eleştirel düşünmenin temel becerilerini yorumlama, değerlendirme ve argüman üretme olmak üzere üç boyutta ele aldıkları anlaşılmaktadır. Bu boyutlar daha önce ele alınan tasniflerle örtüşür niteliktedir.

Fisher (2011), eleştirel düşünmenin çoğu zaman bir kişinin argüman ve fikirlerini ters bir şekilde eleştirme şeklinde düşünüldüğünü, dolayısıyla olumsuz bir terim olarak algılandığını ifade etmiştir. Araştırmacıya göre bu ciddi bir hatadır çünkü sorunları, argümanları ve fikirleri iyi bir şekilde yargılamak için yalnızca hatalara odaklanmak yeterli değildir, iyi bir eleştirel düşünme süreci çeşitli olasılıklar, alternatif düşünceler, farklı seçenekler üretmek gibi yaratıcı bir boyuta da sahiptir. Bu bağlamda eleştirel düşünmeyi hem eleştiriye hem de yaratıcı düşünmeyi kapsayan, bir inancı veya bir eylemi desteklemek için sunulan akıl yürütmelerin ve argümanların kalitesini sorgulayan bir tür değerlendirici düşünce olarak tanımlayan araştırmacı, eleştirel düşünmenin temel becerilerini diğer tasniflere benzer olarak yorumlama (metinleri, filmleri, grafikleri, eylemleri, vücut dilini vb.), değerlendirme (bilgi ve iddiaların doğruluğunu ve güvenilirliğini) ve argümantasyon (gerekçeleştirme) olarak belirlemiştir (Fisher, 2011, s.12). Bütün bu bilgilerin ışığında eleştirel düşünmeyi üzerinde çalışılan materyali genel olarak anlama ve yorumlama, değerini, kalitesini vb. belirlemek üzere değerlendirme ve materyalle ilgili ulaşılan sonuçları gerekçelendirerek paylaşma boyutlarını kapsayan bir süreç olarak değerlendirmek mümkündür. Diğer tasniflerde de görüldüğü üzere

ilgili materyalin sorgulanması ve değerlendirilmesi sonucu ulaşılan yargıların gerekçelendirilerek sunulması eleştirel düşünmenin önemli ve etkileşim arz eden bir boyutudur. Bu boyut, oluşturulacak tasnifte mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır.

Eleştirel düşünme yalnızca bir süreç değil, uygulamalı düşünmedir. Dolayısıyla sadece anlamaktan fazlasını gerektirir, bir ürün, fikir vb. üretmeyi ve makul bir değişiklik meydana getirmek için bilgiyi kullanmayı içerir. Bu bağlamda eleştirel düşünmenin sonucunda asgari düzeyde bir yargı ortaya koyulması en üst düzeyde ise bu yargının uygulamaya geçirilmesi beklenir (Lipman, 2003, s.210). Eleştirel düşünmeyi temel düşünme becerilerinin sorgulayıcı bir bağlamda kullanılması olarak ele alan Lipman (2003, s.167), bu bağlamda sorgulayıcı bir toplulukta sergilenmesi gereken eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerini aşağıdaki gibi sınıflandırmıştır:

Tablo 2

Eleştirel Düşünme Beceri ve Eğilimleri (Lipman, 2003, s.167)

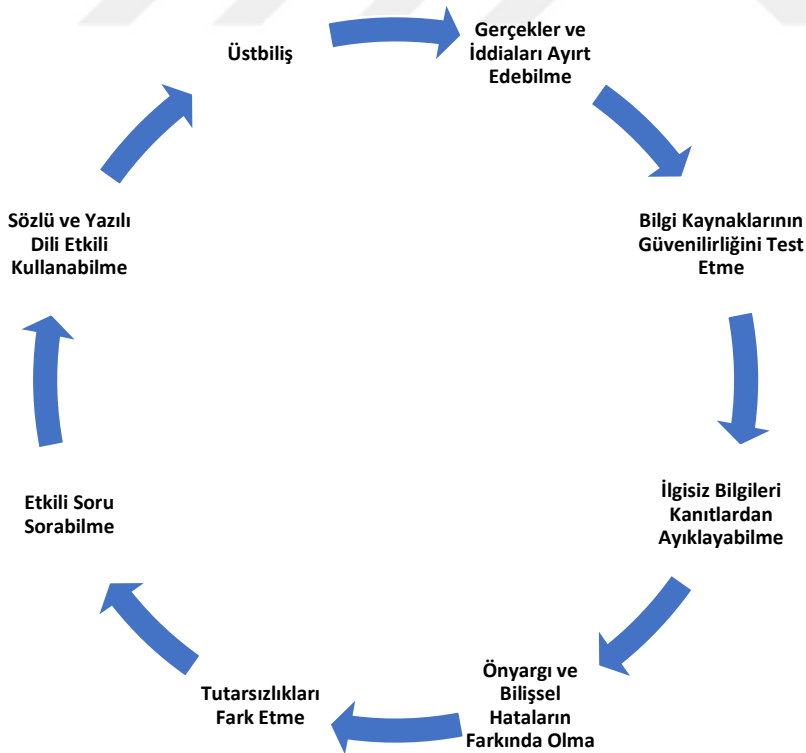
Faktör	Beceri ve Eğilimler
Genel Sorgulama Becerileri	Soruları formüle etme Aşırı genellemelerden kaçınma İddiaların kanıtlarla desteklenmesini isteme Açıklayıcı hipotezler geliştirme Durumsal farklılıkları tanıma Başkalarının fikirlerine dayandırma
Açık Fikirlilik	Makul eleştirileri kabul etme Konuyu farklı açıdan görmekten memnun olma Başkalarına kişi olarak saygı duyma
Akıl Yürütme Becerileri	Uygun analogiler sunma Kötü tanımlanmış kavramları netleştirme İlgili ayırım ve bağlantıları yapma Görüşleri ikna edici nedenlerle destekleme Örnek ve karşı örnek verme Altta yatan varsayımları ortaya çıkartma Uygun çıkarımlar yapma Dengeli değerlendirici yargılarda bulunma

Tablo 2’de görüldüğü üzere eleştirel düşünme sorgulamayı, yapıcı eleştirilere ve farklı bakış açılarına açık olmayı ve birtakım bilişsel süreçler doğrultusunda akıl yürütmeyi gerektirmektedir. Lipman’ın (2003) sıraladığı beceri ve eğilimlerden hareketle eleştirel düşünme becerilerini çıkarımda bulunma, analiz etme, değerlendirme, sentezleme (hipotez kurma) ve argümantasyon (kurulan hipotezleri gerekçelendirme) olarak belirlemek mümkündür.

Eleştirel düşünmeyi çevremizde neler olup bittiğini anlamaya yönelik yapıcı bir çözümleme olarak değerlendiren Kökdemir (2003), eleştirel düşünmenin en önemli özelliğinin bilgiyi kişisel kanılara değil yöneme, tartışmaya ve fikir alışverişine dayandırması olduğunu belirtmiştir. Araştırmacı bu bağlamda eleştirel düşünme becerilerini aşağıdaki gibi tanımlamıştır:

Şekil 11

Eleştirel Düşünme Becerileri



Şekil 11 incelendiğinde Kökdemir'in (2003) eleştirel düşünme becerilerini *analiz (gerçekleri ve iddiaları ayırt etme, ilgisiz bilgileri ayıklayabilme, tutarsızlıkları fark etme), değerlendirme (güvenilirliği test etme), sentez (soru sorma, sözlü ve yazılı dili kullanma) ve üstbiliş (önyargı ve hata farkındalığı)* becerileriyle ilişkilendirdiği anlaşılmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda (2006) öğrencilerin *“yapıcı, yaratıcı, akılcı, eleştirel ve doğru düşünme yollarını öğrenmeleri, bunları bir alışkanlık hâline getirmeleri; bilgiye ulaşmada kitle iletişim araçlarından yararlanmaları, bu araçlardan gelen mesajlara karşı eleştirel bakış açısı kazanmaları ve seçici olmaları; okuduklarını değerlendirip eleştirel bir bakış açısıyla yorumlayabilmeleri”* (s.4-6) amaçlanmıştır. Programda eleştirel düşünmenin önemine vurgu yapılmasına karşın eleştirel düşünme becerilerine yönelik hiçbir belirlemede bulunulmadığı görülmektedir. Bu bağlamda aynı dönemde yürürlükte olan Millî Eğitim Bakanlığı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (2005; akt. Çetin, 2014) ve Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (2009; akt. Örgen-Yaşar, 2013) incelendiğinde eleştirel düşünme becerilerinin aşağıdaki gibi belirlendiği görülmektedir:

Tablo 3

Öğretim Programlarında Eleştirel Düşünme Becerileri

Program	Açıklama
MEB Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (2005; akt. Çetin, 2014)	Bir kanıtı kullanma ya da referansa dayanma Sebeup-sonuç ilişkisini belirleme İlkeleri türetme Genelleme yapma Farklı bakış açılarını yakalama Kararları sorgulama Sınıflama yapma Değerlendirme (ölçüt belirleme) Karşılaştırma yapma İlgili ve ilgisiz bilgiyi ayırt etme Kalıp yargıları fark etme Çıkarımda bulunma
MEB Hayat Bilgisi Dersi Öğretim	Bildiklerini ve bilmediklerini ayırt etme,

Program	Açıklama
Programı (2009; akt. Öge-Yaşar, 2013)	Bildiklerinin doğruluğunu belirleme, Olguların nedenlerini sorgulama, Olaylar ve olgular arasında ilişkiler kurma, Sunulan bilginin doğruluğunu ve bütünlüğünü belirleme, Sunulan bilgideki mantıksızlıkları ve yanlış akıl yürütmeleri tanımlama, Gerçekler ve kanaatler arasındaki farkı fark etme, Bir eylemin veya davranışın değerini ya da uygunluğunu değerlendirmek için mantıklı ölçütleri teşhis etme, Fikirler ve görüşler arkasındaki mantığı ifade etme, Yargıya varma ve mantıklı sonuçlara ulaşma

Tablo 3 incelendiğinde tanımlama (mantıksızlıkları, tutarsızlıkları, yanlış akıl yürütmeleri vb.) ayırt etme (bilinenleri-bilinmeyenleri, ilgilileri-ilgili olmayanları, gerçekleri-görüşleri vb.), sebep-sonuç ilişkileri kurma, karşılaştırma, gerekçelendirme, ölçütler doğrultusunda değerlendirme, çıkarımda bulunma ve bir yargıya ulaşma süreçlerinin MEB tarafından eleştirel düşünmenin temel bileşenleri olarak belirlendiği anlaşılmaktadır. Bu bileşenler genel başlıklar altında sınıflandırıldığında eleştirel düşünme becerilerinin analiz etme, çıkarımda bulunma, değerlendirme ve argümantasyon olarak ele alınabileceği söylenebilir.

Halpern (2007, s.34), eleştirel düşünmenin yalnızca bireyin kendi düşünmesi üzerine düşünmesi veya sorunları çözmesiyle sınırlı olmadığını belirtmiş, eleştirel düşünmeyi isteyen sonuçları daha muhtemel hale getirecek beceri ve stratejileri kullanmak olarak tanımlamıştır. Eleştirel düşünmenin birtakım üst düzey bilişsel becerileri kapsadığını belirten araştırmacı, oluşturduğu tasnifte analiz, değerlendirme ve üstbilişsel süreçlere değinmekle birlikte farklı olarak problem çözme, yaratıcı düşünme ve karar verme becerilerine de değinmiştir. Değerlendirme boyutu birtakım ölçütler doğrultusunda bir sorun, konu vb. hakkında kararlara varmayı kapsadığından karar verme becerisi bu boyut kapsamında ele alınabilir. Yaratıcı düşünme ve problem çözme becerileri bir arada ele alınacak olursa eleştirel düşünmenin bir sorun, durum vb. ile ilgili bakış açısı, çözüm önerisi vb. geliştirme boyutunun varlığından söz

etmek mümkündür. Bu bağlamda eleştirel düşünme becerileri analiz, değerlendirme, çözüm önerisi, bakış açısı vb. üretme ve öz kontrol/değerlendirme olarak belirlenebilir.

Eleştirel düşünme, sorunların varlığını tanımayı, doğru olduğu ileri sürülen iddiaları desteklemek için sunulan kanıtları sorgulamayı, farklı türden kanıtların, çıkarımların, soyutlamaların ve genellemelerin doğası hakkında bilgi sahibi olmayı ve tüm bu tutum ve bilgileri kullanma ve uygulama becerilerine sahip olmayı gerektiren bir düşünme sürecidir. Bileşenlerini varsayımları tanıma, argümanları değerlendirme ve sonuç çıkarma olarak belirlemek mümkündür (Watson ve Glaser, 2010, s.2). Varsayım, kanıt olmaksızın doğru olduğu varsayılan bilgi ve ifadelerdir. Doğrudan ifade edilmiş veya açıkça ifade edilmemiş varsayımların tespit edilmesi bilgi boşluklarının fark edilmesini sağlayacağından eleştirel düşünme sürecinde kilit bir unsurdur. Argüman, birini bir şeye inanmaya veya bir şekilde hareket etmeye ikna etme amacıyla kurulan iddialardır. Argümanları analiz etmek ve değerlendirmek onları kabul etmeden önce nesnelliklerini ve doğruluklarını sorgulamayı ve bu doğrultuda hareket etmeyi sağlar. Sonuç çıkarma, mevcut kanıtlardan hareketle mantıksal olarak takip edilebilen sonuçlara ulaşmaktır. Bir sonuca varmadan önce tüm bilgiler değerlendirilmeli, alternatif sonuçların akla yatkınlığı sorgulanmalı, en uygun sonuç seçilmeli ve aşırı genellemelerden kaçınılıp nihai sonuca ulaşılmalıdır (Watson ve Glaser, 2010; s.2-3). Söz konusu bilgilerden hareketle eleştirel düşünmenin varsayım ve argümanları analiz etme, değerlendirme ve elde edilen verilerden hareketle mantıksal sonuçlara ulaşma olmak üzere üç boyutu olduğu anlaşılmaktadır. Diğer tasniflerden farklı olarak bu tasnifte gerekçeli sonuçların paylaşılması ve bakış açısı, çözüm önerisi vb. üretilmesi boyutu yer almamaktadır.

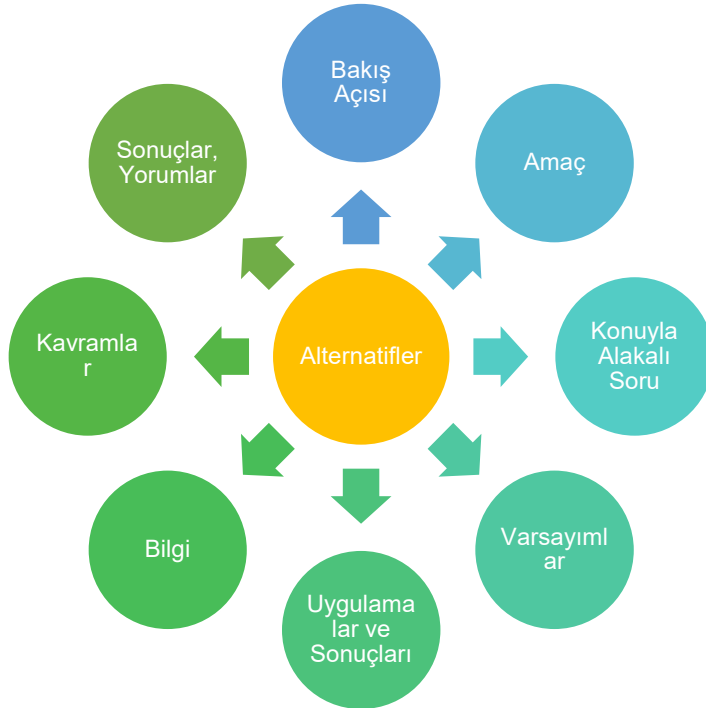
Eleştirel düşünme, okunanların, dinlenenlerin olduğu gibi kabul edilmesi yerine sorular ve cevaplar aracılığıyla, sistematik bir şekilde sorgulanması girişimidir. Bu bağlamda eleştirel düşünmenin temelinde birtakım soru köklerinin ve temel becerilerin yer aldığını söylenebilir. Buna göre eleştirel düşünmenin tanımlama (ne, nerede, kim, ne zaman), analiz (nasıl, niçin, eğer böyle olursa) ve değerlendirme (sonuç olarak ne oldu, sonraki aşamada ne yapılmalı) olmak üzere üç boyutundan bahsetmek mümkündür (Learning Development, 2010, s.4). Bu

tasniften hareketle eleştirel düşünmenin bir konuyu, sorunu vb. anlama, ortaya çıkış dinamiklerini analiz etme ve alternatif durumları kestirme, ulaşılan sonuçları değerlendirme ve bunları farklı durumlara adapte etme olmak üzere üç temel boyutu olduğunu söylemek mümkündür.

Bir soru sormakla, bir problemi ortaya çıkarmakla başlayan eleştirel düşünme sürecinin soru sorma, çözümleme ve sonuçlara inanma olmak üzere üç bileşeni vardır. Sorular sormak eleştirel düşünmeyi başlatmak için gerekli olsa da yeterli değildir, önemli olan sebeplerin çözümlenmesi, birtakım sonuçların çıkarılması ve sonuçlardan hareketle sorunun cevaplanmasıdır. Son aşamada ise eleştirel düşünme sürecinin çıktılarına, yani kurulan mantığın sonuçlarına inanılması gerekir (Nosich, 2011, s.5). Eleştirel düşünme, yansıtıcı olması, mantıklı düşünme bileşenlerini ve birtakım standartları karşılaması sebebiyle sıradan düşünme süreçlerinden ayrılmaktadır. Mantıklı düşünmenin bileşenlerini aşağıdaki gibidir (Nosich, 2011, s.49):

Şekil 12

Mantıklı Düşünmenin Bileşenleri (Nosich, 2011, s.49)



Şekil 12’de yer alan mantıklı düşünme bileşenlerinin numaralandırılmaması sebebiyle doğrusal bir sıra izlemedikleri ve birbirleriyle ilişkili oldukları anlaşılmaktadır. Söz konusu bileşenler kapsamında eleştirel düşünmeyi tetiklemek üzere sorulması gereken sorular aşağıdaki gibi belirlenebilir:

1. “Kişinin kurduğu bu mantıktaki temel amacı nedir? Kişi bu mantıkla başka hangi amaçlara veya hedeflere ulaşmak istemektedir?
2. Kişinin ifade ettiği temel soru veya problem nedir? Konuyla alakalı en önemli alt sorular nelerdir?
3. Kişinin mantıklı düşünmek için kullandığı en önemli bilgi nedir? Kişinin bu mantık için ihtiyacı olan diğer bilgiler veya veriler nelerdir?
4. Kişinin en temel sonuçları nelerdir? Kişi bu durumu nasıl yorumlamaktadır? Kişi konuyla alakalı en temel soruyu nasıl cevaplamıştır? Hangi çözümler önerilmiştir?
5. Mantiğin bağlı olduğu temel kavramlar nelerdir? Kişi bu kavramları nasıl anlar? Bu kavramlar kişinin kurduğu mantıkta birbirleriyle nasıl örtüşmektedir?
6. Kişinin bu mantık kurmada yaptığı temel varsayımlar nelerdir? Yazarın ifade ettiği veya etmediği önemli varsayımlar nelerdir?
7. Kişinin kurduğu mantığın temel uygulamaları ve sonuçları nelerdir?
8. Kişi soruya hangi bakış açısından yaklaşmaktadır? Bu mantığı anlamak için gerekli diğer bakış açıları nelerdir? Konuyla alakalı olarak hangi disiplinin bakış açısı kullanılmaktadır? Bu mantığı güçlendirmek için diğer hangi disiplinler yardımcı olacaktır?
9. Kişinin ortaya koyduğu konunun bağlamı nedir? Bu olaya ve kişinin bu mantığına neden olan şartlar nelerdir? Konunu ortaya koyulduğu disiplindeki geçmiş nedir?

10. Hangi alternatifler vardır? Mantıken bundan önceki sorulara verebileceğiniz alternatif cevaplar nelerdir? Kişinin kurduğu mantığın alternatifleri nelerdir?” (Nosich, 2011; s.71-72)

Eleştirel düşünme, mantıklı düşünme bileşenleri ve temel analiz sorularının yanı sıra bazı standartlar doğrultusunda da şekillenir. Bu bağlamda eleştirel düşünmenin dayandığı standartları *açıklık, doğruluk, önem-alaka, yeterlilik, derinlik ve genişlik ve kesinlik* olarak belirlemek mümkündür (Nosich, 2011, s.137). Bütün bu bilgiler özetlenecek olursa eleştirel düşünmenin bir sorunu, durumu vb. mantıklı düşünme bileşenleri ve düşünme standartları açısından analiz etmeyi, değerlendirmeyi ve bu süreçlerin sonucunda mantıklı sonuçlara ulaşmayı kapsayan bir düşünme becerisi olduğu söylenebilir. Bu bağlamda eleştirel düşünme becerilerini analiz etme, değerlendirme ve sonuç çıkarma olarak belirlemek mümkündür. Açıklık, doğruluk, önem-alaka, yeterlilik, derinlik ve genişlik, kesinlik gibi standartlar ise eleştirel düşünmenin özellikle değerlendirme sürecinde başvurulabilecek kriterler olarak kabul edilebilir.

Eleştirel düşünme, düşünceyi sistematik olarak geliştirme amacıyla düşüncenin kalitesini analiz etme, değerlendirme ve yeniden düzenleme sürecidir (Paul ve Elder, 2013, s.25). İyi bir eleştirel düşünür düşünme süreci üzerinde düşünürken düşüncelerini analiz eder, yani parçalarına ayırarak ele alır. Düşünce parçalarına ayrıldığında birtakım evrensel yapı taşları ortaya çıkar. Söz konusu bileşenler aşağıdaki gibidir (Paul ve Elder, 2013, s.60):

Şekil 13

Düşüncenin Evrensel Yapısı (Paul ve Elder, 2013, s.60)



Şekil 13'te yer alan düşünce bileşenlerinin arasında doğrusal bir ilişki olmadığı anlaşılmaktadır. Buna göre bileşenlerin hepsi birbirinden bağımsız ancak birbirleriyle ilişkili bir şekilde çalışarak muhakememizi şekillendirir ve düşüncemiz üzerinde genel bir mantık yürütmemizi sağlar. Bir başka deyişle, düşünce amaçları tetikler, sorular üretir, bilgileri kullanır, sonuçlara ulaştırır, varsayımlar yaptırır, birtakım etkiler ortaya çıkarır ve bir bakış açısını meydana getirir (Paul ve Elder, 2013). Dolayısıyla eleştirel düşünme sürecinde doğrusal bir ilerleyişin söz konusu olmadığını, düşünme becerileri ve süreçleri arasındaki farklı ilişki kombinasyonları sonucunda ortaya çıktığını söylemek mümkündür. Eleştirel düşünmede önemli olan birtakım düşünme standartları doğrultusunda düşündürmektir. Bu standartlar ise netlik, doğruluk, kesinlik, ilgililik, derinlik, düşünce özgürlüğü, mantık, önem, adillik olarak belirlenebilir (Paul ve Elder, 2013, s.92). Özetlenecek olursa Paul ve Elder'ın (2013) eleştirel düşünme becerilerini *analiz etme, değerlendirme, sonuç çıkarma, argümantasyon ve öz-değerlendirme* alt becerilerine dayandırdığı anlaşılmaktadır. Araştırmacılar bilgilerin, varsayımların, iddiaların, argümanların belirli kriterler doğrultusunda derinlemesine

sorgulanmasını, analiz edilmesini, yapılan analiz sonucunda birtakım çıkarım ve sonuçlara ulaşılmasını, ulaşılan çıkarım ve sonuçların değerlendirilmesini, düşünme süreci sonucunda ortaya koyulan iddia ve argümanların gerekçelendirilmesini, bunların etki ve sonuçlarının takip edilip üzerlerinde gerekli düzenlemelerin yapılmasını destekler nitelikte açıklamalarda bulunmuşlardır. Netlik, doğruluk, kesinlik, ilgililik, derinlik, düşünce özgürlüğü, mantık, önem ve adillik ise eleştirel düşünme sürecinde başvurulabilecek değerlendirme ölçütleri olarak kabul edilebilir.

Bruning ve diğerleri (2014), eleştirel düşünmeyi, düşüncelerin açıklığını veya zıt noktalarını değerlendirmeyi hedefleyen; bakış açısı veya fikir tespit etme, karşıt görüşleri analiz etme, delil toplama ve yeni bilgileri toplama gibi becerileri içeren bir düşünme becerisi olarak ele almışlardır. Araştırmacılara göre eleştirel düşünme bilgi, çıkarım, değerlendirme ve üstbilgi olmak üzere dört bileşenden oluşmaktadır. Buna göre bilgi, eleştirel düşünmek için kullanılan, aynı zamanda eleştirel düşünme sonucunda elde edilen bir unsurdur. Çıkarım, tümdengelsel ve tümevarımsal akıl yürütme süreçleri sonucunda bilgi birimleri arasında herhangi bir şekilde bağlantı kurarak durumları daha derin ve anlamlı bir seviyede anlamayı sağlar. Analiz etme, yargılama ve ölçme alt becerilerini kapsayan değerlendirme, bilgileri çözümlemeyi, bilgi kaynaklarının güvenilirliğini değerlendirmeyi ve belirli kriterler doğrultusunda bilgileri karşılaştırıp en uygun bilgiyi seçerek mantıklı bir şekilde düzenlemeyi sağlar. Son olarak üstbilgi süreci düşünme üzerine düşünüp varılan karar ve sonuçların yeterli olup olmadığını analiz etmeyi gerektirir (Bruning vd., 2014). Kısacası eleştirel düşünme becerilerinin bilgileri anlama, çıkarımda bulunma, analiz etme, değerlendirme, sonuca varma ve öz-değerlendirme şeklinde ele alınabileceği anlaşılmaktadır.

Söylemez (2016), eleştirel düşünmenin tüm yönleriyle orta koyulabilmesi için bu düşünme türüyle ilgili belirlenmiş eğilimler, stratejiler, boyutlar ve özelliklerin incelenmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda araştırmacı eleştirel düşünmenin özelliklerini eleştirel düşünme eğilimine sahip olma, farkına varma, yeterlilik, açıklama, yorumlama, düzenleme, akıl yürütme, çıkarım yapma yaratıcı düşünme, değerlendirme, uygulama, iletişim kurabilme

(paylaşma), eleştirel düşünmeyi alışkanlık haline getirme olarak belirlemiştir. Buna göre bir kişinin eleştirel düşünebilmesi için öncelikle eleştirel düşünmeyi istemesi, mevcut durumun farkına varması, ilgili durumla ilgili birtakım yeterliliklere sahip olması (yeterli bilgiye sahip olmak, bilgileri doğru temellere dayandırmak, yeterli güven ve cesarete sahip olmak) gerekmektedir. Ardından konu alanıyla ilgili kavramlar bilinip bunlar açıklanmalı ve gerçekle kurguyu ayırt etme ve propagandaları belirleme amacıyla bilgi yorumlanmalıdır. Daha sonrasında dışa dönük ve öze dönük veriler çözümlenmeli, sınıflandırılmalı, değerlendirilme ve yeniden düzenlenmelidir. Akıl yürütme sürecinde ise bilgi ve veriler derinlemesine sorgulanarak genel mantık belirlenmeli ve varsa mantıksal hatalar ortaya konulmalıdır. Verilerden yola çıkılarak sonuçlar üretilmeli, yaratıcı düşünmeden yararlanılarak özgün çözümler üretilebilmelidir. Veriler, çözüm önerileri ve düşünme süreci değerlendirilmelidir. Elde edilen bilgi ve çözümlerin yaşama aktararak uygulanması sağlanmalı ve kontrol edilmelidir. Düşünceler sözlü ve yazılı olarak paylaşılıp alınan dönütler dikkate alınarak yeniden düzenlenmelidir. Son olarak her türlü plan ve uygulamalarda eleştirel düşünme süreçlerini işe koşarak eleştirel düşünme alışkanlık haline getirilmelidir (Söylemez, 2016, s.683-688). Bütün bu bilgilerden hareketle eleştirel düşünmenin temel becerilerinin anlama (farkına varma, yorumlama, çıkarım yapma), analiz etme ve düzenleme, değerlendirme, çözüm üretme, sonuçları paylaşma ve elde edilen bilgileri, becerileri vb. yaşama aktarma olduğu söylenebilir. Bu bağlamda eleştirel düşünme sürecinin etkili bir şekilde ilerleyebilmesi için öncelikle var olan sorunun farkına varılması, sorunla ilgili bilgilerin toplanması, toplanan bilgilerin çözümlenmesi ve yeniden düzenlenmesi, bilgilerden hareketle verilmeyenlere yönelik çıkarımda bulunulması, bilgileri sentezleyerek özgün cevap ve çözüm önerilerine ulaşılması, bilgi kaynaklarının, bilgiyi iletenlerin, verilerin, çıkarımların, ulaşılan cevap ve çözümlerin, düşünme süreç ve çıktılarının değerlendirmeye tabii tutulması, ulaşılan sonuçların sözlü, yazılı vb. şekillerde diğerleriyle paylaşılması, son olarak da süreç üzerinde üstbilişsel düşünme gerçekleştirilip edinilen bilgilerin, becerilerin vb. kişisel hayatla ilişkilendirilmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

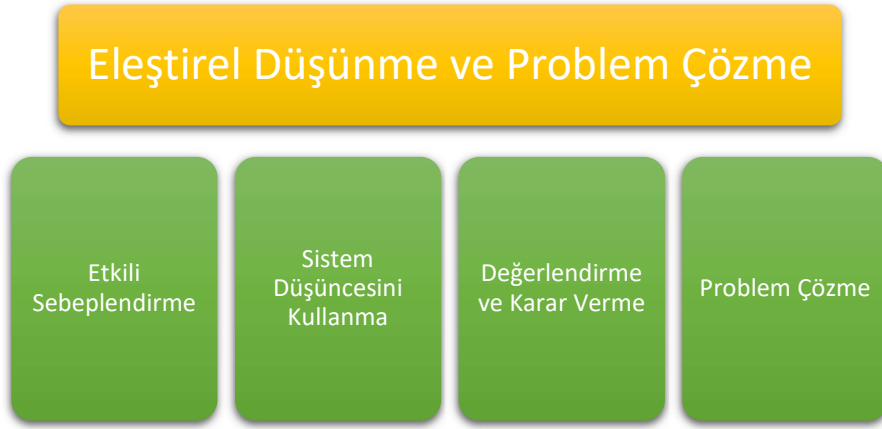
Akarsu (2018), alanyazındaki diğer tasniflerden farklı olarak eleştirel düşünme becerisini metin ekseninde değerlendirerek alt becerilerine ayırmıştır. Buna göre eleştirel düşünmenin analiz, değerlendirme ve ileri argüman olmak üzere üç bileşeninden söz etmek mümkündür. Analiz, bir metnin parçalarını tanımlayarak metindeki bilgileri mantıksal muhakemeye tabii tutmayı; değerlendirme, metnin başarısı hakkında yargıda bulunmayı; ileri argüman ise analiz ve değerlendirme neticesinde kendi düşüncelerini açıklamayı kapsar (Akarsu, 2018; s.98). Bu doğrultuda, diğer tasniflere benzer bir şekilde, eleştirel düşünmenin analiz edilen sorunun, durumun, metnin vb. değerlendirilmesi ve hakkında görüş üretilmesi süreci olarak ele alındığını söylemek mümkündür.

Dilekli (2019), alanyazındaki diğer tasniflerden farklı olarak eleştirel düşünmenin *verilerin güvenilirliğini kontrol etme, nedenleri açıklama, tahmin etme ve genelleme* olmak üzere dört alt beceriyi kapsadığını savunmaktadır. Verilerin güvenilirliğini kontrol etme becerisi değerlendirme, nedenleri açıklama becerisi analiz etme (metinde sunulan sebep, gerekçe ve delilleri analiz etme) ve görüş geliştirme (kendi görüşüne gerekçe ve deliller sunma), tahmin etme becerisi anlama (kestirimde bulunma/öteleme) ve genelleme becerisi analiz etme (metinde yer alan genellemeleri analiz etme), değerlendirme (metinde yer alan genellemeleri değerlendirme) ve öz düzenleme (kendi genellemelerini değerlendirme) boyutlarıyla ilişkilendirilebilir. Özetlenecek olursa Dilekli'nin (2019) eleştirel düşünmenin alt beceri ve sorularını anlama, analiz etme, değerlendirme, görüş geliştirme ve öz düzenleme boyutlarına dayandığını söylemek mümkündür.

P21 projesinde belirlenen 21. yüzyıl becerileri kapsamında öğrenme ve yenilik becerileri başlığı altında ele alınan eleştirel düşünme becerisi, problem çözme becerisiyle birlikte açıklanarak bu çerçeveye dahil edilmiştir. Söz konusu çerçeve kapsamında eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin alt becerileri aşağıdaki gibi belirlenmiştir (P21, 2019):

Şekil 14

P21'de Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerileri



Şekil 14'te açıklanan çerçeveye göre etkili sebeplendirme becerisi duruma uygun olarak tümevarım, tümdengelim vb. gibi akıl yürütme türlerini kullanmayı kapsamaktadır. Sistem düşüncesini kullanma becerisi karmaşık bir sistemde genel bir sonuca varabilmek için bir bütünün parçalarının birbirleriyle olan etkileşimlerini analiz etmekle ilgilidir. Değerlendirme ve karar verme becerisi kanıtları, argümanları, iddiaları, inançları ve başlıca alternatif bakış açılarını analiz etme ve değerlendirme, bilgiler ve argümanlar arasında sentezleme yapma ve bağlantı kurma, bilgileri yorumlama ve analize dayalı olarak sonuçlar çıkarma, son olarak öğrenme deneyim ve süreçleri üzerine eleştirel bir şekilde düşünme boyutlarını içerir (P21, 2019). Bu bağlamda P21 çerçevesi kapsamında belirlenen eleştirel düşünme becerilerini kanıtları, argümanları, iddiaları, inançları, alternatif bakış açılarını analiz etme ve değerlendirme, sentezleme (bilgiler ve argümanlar arasında ilişkiler kurma), çıkarımda bulunma (bilgileri yorumlama ve analizlere dayalı olarak sonuçlar çıkarma) ve düşünme süreci üzerine düşünme şeklinde özetlemek mümkündür.

Eğmir (2020), eleştirel düşünmeyi “özyönelimli, özdisiplinli, kendi kendini düzelten; bireye hem edindiği bilginin hem de kendi düşünmesinin kalitesini ölçme imkânı sunan düşünme türü” (s.7) olarak tanımlamıştır. Eleştirel düşünen bir birey bilgiyi süzme, analiz etme ve kritik etme imkânına sahip olacağını belirten Eğmir (2020), ortaokul öğrencileri için bir eleştirel düşünme öğretim programı tasarısı hazırlamıştır. Tasarımda yer alan eleştirel

düşünme kazanımları problemi anlama, farkına varma ve tanımlama, öznel ve nesnel ifadeleri ayırt etme, çıkarımları analiz etme, amaca uygun sorular sorma, çıkarımları değerlendirme ve kaynak güvenilirliğini belirleme üzerinde yoğunlaşmıştır (Eğmir, 2020, s.34-35). Araştırmacının bu bağlamda eleştirel düşünmenin merkezine anlama, analiz ve değerlendirme becerilerini aldığı anlaşılmaktadır. Daha önce değinilen çerçevelerin aksine Eğmir'in (2020) çizdiği çerçevede sentezleme sürecine net bir şekilde değinilmemektedir. Bir başka deyişle Eğmir'in (2020) program taslağının öğrenciyi yeni bilgi üretmekten ziyade var olan bilgi ve düşünceler üzerinde düşünmeye sevk ettiği söylenebilir.

Eleştirel düşünme becerileri başlığı altında yer verilen bütün bilgilerin ışığında literatürde eleştirel düşünme sürecinin belli başlı ortak becerilerden oluşan bir desen doğrultusunda yapılandırıldığı anlaşılmaktadır (Ennis, 1985; Ennis, 1989; Paul ve Binker, 1990; King, 1995; Bailin ve diğerleri, 1999; Fisher, 2001; Lipman, 2003; Kökdemir, 2003; MEB, 2006; Halpern, 2007; MEB, 2009; Watson ve Glaser, 2010; Learning Development, 2010; Nosich, 2011; Halpern, 2013; Paul ve Elder, 2013; Örgе-Yaşar, 2013; Bruning ve diğerleri, 2014; Söylemez, 2016; Akarsu, 2018; Dilekli, 2019; P21, 2019; Eğmir, 2020, Facione, 2020). Çalışma kapsamında ulaşılan bu becerilerin ders kitaplarında doğrudan taranması ulaşılabilecek sonuçları yanıltabilir çünkü düşünme becerilerinin işletilmesinde ilgili bağlam esastır. Dolayısıyla bir metin ve dört temel dil becerisi kapsamında eleştirel düşünmenin geliştirilmesinin nasıl mümkün olabileceğini ortaya koymak elzemdir.

Dört Temel Dil Becerisi ve Eleştirel Düşünme

Hangi eğitim seviyesinde olursa olsun okullarda verilen bütün derslerin öğrencileri düşünmeye teşvik edici nitelikte olması gerekir çünkü formal eğitim sürecinin sonunda öğrencilerden ulaşmaları beklenen nihai seviye çeşitli disiplinlere yönelik edindikleri bilgileri harfi harfine hatırlamaları değil, disiplinler doğrultusunda etkili ve bağımsız bir şekilde düşünebilmeleridir. Aksi takdirde öğrenciler nasıl düşüneceklerini ve bilgiyi nasıl kullanacaklarını öğrenmekten ziyade bilgiyi ezberleme yoluna gidecek, ortalamaları yüksek

ancak düşünme güçleri zayıf bireyler olarak hayata atılacaklardır. Çağımızın ihtiyaç ve dinamikleri göz önüne alındığında bu durum istenmedik bir senaryodur.

Düşünme gücünün ana dili alt yapısı sağlam olan bireylerin kavram dünyaları üzerinde geliştiği düşünülürse Türkçe eğitiminin bilgi ve ezber odaklı olmaktan ziyade beceri ve düşünsel süreçler ekseninde yapılandırılması gerektiği anlaşılabacaktır. Etkili düşünme, doğru ve eksiksiz anlama ve düşünceleri doğru bir şekilde ifade edebilme becerileri iyi bir düşünür olmanın yanı sıra iyi bir dil kullanıcısı olmayı gerektirir; zira dildeki yetkinlik, düşüncenin niteliği üzerinde belirleyicidir (Karadüz, 2010, s.1572-1574). Dolayısıyla eleştirel düşünme becerilerinin Türkçe eğitimine uyarlanabilmesi için öncelikle eleştirel düşünme ve dört temel dil becerisi arasındaki ilişkilerin ortaya konulması gerektiği anlaşılmaktadır.

Anlama Becerileri ve Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünme, bireylerin edindikleri bilgileri olduğu gibi kabul etmeden önce sorgulama, mantık süzgecinden geçirme, analiz etme ve değerlendirme işlemlerine tabii tuttıkları bir süreç olması sebebiyle doğal olarak dinleme ve okuma becerileriyle yakından ilişkilidir. Dolayısıyla Türkçe eğitimi bağlamında eleştirel dinleme ve eleştirel okuma kavramlarının varlığını yadsımak mümkün değildir.

Günümüzde, özellikle teknolojik imkânların gelişmesiyle birlikte, yalnız yazılı olarak değil, sözlü ve görsel olarak da yoğun bir veri bombardımanına maruz kalınmaktadır. Dinlenen, izlenen, hatta göz ucuyla şöyle bir bakılan her şeyin bir amacı, iletmek istediği bir mesajı olduğu düşünüldüğünde söz konusu veri boyutunun ne kadar büyük olduğu anlaşılabacaktır. Dolayısıyla bireylerin gündelik hayatlarında dinleme/izleme kanalı aracılığıyla edindikleri bilgileri sorgulamaları ve nitelikli bilgileri ayırt edip kullanmaları önemli bir beceri alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir başka deyişle bireyler, dinleme/izleme durumlarında başvuracakları eleştirel bir filtreye son derece ihtiyaç duymaktadırlar. Bu ihtiyaç bağlamında ortaya çıkan eleştirel dinleme, dinlenenlerin tam olarak kavranmasını, sorgulanmasını, değerlendirilmesini ve dinlenenlerden hareketle bir sonuca varılmasını gerektiren bir dinleme türüdür (Azizoğlu, 2020, s.53). Eleştirel dinlemenin amacı bireylere dinledikleri hakkında soru

sorma alışkanlığı kazandırmak ve dinledikleri konuyu tarafsız bir şekilde, olumlu ve olumsuz bütün yanlarıyla değerlendirmelerini sağlamaktır. Eleştirel bir dinleyici dinleme esnasında konuşmacının amacını, konuyla ilgili bilgi ve birikiminin yeterliliğini, verdiği bilgilerin geçerliliğini ve güncelliğini, konuya olan bakış açısını, sorunlara yönelik ürettiği çözüm önerilerini ve bu çözüm önerilerinin dayanaklarını sorgulamalıdır (Doğan, 2016, s. 35). Eleştirel anlamlandırma, analiz, sorgulama, karşılaştırma ve değerlendirme olmak üzere dört boyutu olan eleştirel dinleme sürecinde gerçekleştirilmesi gereken aşamalar öznel ve nesnel anlatımı belirleme, anlatımın taraflı olup olmadığını belirleme, metnin konusunu ve ana fikrini belirleme, propaganda ifadelerini tanıma, metnin konusunu değerlendirme ve sonuç çıkarma, tutarlılığı değerlendirme ve metindeki kanıt ifadelerini ve konuşmacıyı değerlendirme olarak belirlenebilir (Çarkıt ve Altun, 2020). Bir başka deyişle eleştirel bir dinleyicinin sözcüklerin ötesine geçerek konuşmacının kendisine sunduğu bilgileri sorgulayıp analiz ettiğini, konuşmacının bakış açısını, kullandığı kaynakları, dayanak noktalarını ve tutarlılığını değerlendirdiğini, metindeki önemli bilgileri belirlediğini, fikirler arasında bağlantılar kurduğunu ve dinlenenlerden hareketle bir sonuca vardığını, bir cevap oluşturduğunu söylemek mümkündür (Trace, 2013, s.68). Kısacası eleştirel bir dinleyicinin dikkatini dinlediği metin üzerinde yoğunlaştırarak olabildiğince hızlı bir şekilde dinlediklerini anlaması, sorgulaması, çözümlemesi, değerlendirmesi ve dinledikleriyle ilgili birtakım sonuçlara ve görüşlere varması gerektiği anlaşılmaktadır.

Bireylerin gerek günlük hayatlarında gerekse eğitim ortamlarında karşılaştıkları yazılı metinleri derinlemesine anlamaları ve objektif bir şekilde sorgulayıp değerlendirmeleri gerekmektedir. Çünkü bireylerden sürekli bir gelişim ve değişim içerisinde olan dünyaya uyum sağlayabilmeleri için nitelikli bilgiye ulaşmaları, edindikleri bilgiyi doğru bir şekilde yorumlamaları, kullanmaları ve söz konusu bilgilerden hareketle yeni bilgiler üretebilmeleri beklenmektedir. Dolayısıyla günümüz koşullarında okuma becerisi, birtakım harflerin yan yana getirilerek seslendirildiği ve yüzeysel anlamların üzerinde durulduğu basit bir süreçten ziyade metnin asıl amacına ve mesajlarına yönelik çıkarımların yapıldığı, metnin derinlemesine

sorgulandığı ve analiz edildiği, metinde ele alınan bilgilerin ve metnin yazarının birtakım ölçütler açısından değerlendirildiği ve metinle ilgili objektif yargıların oluşturulduğu eleştirel okuma süreciyle ilişkili olmalıdır. Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin olduğu gibi kabul edilip ezberlenmesi yerine sorgulanması, derinlemesine anlaşılması, analiz edilmesi ve belli kriter ve standartlar dahilinde değerlendirilmesi Türkçe eğitimi sürecinin hedeflerinden biridir. Öğrencilerin düşünme becerilerini dil becerileri üzerinden geliştirmek ancak bu şekilde mümkün olacaktır. Bu bağlamda bir metnin ne gibi açılardan ve nasıl çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gerektiğinin anlaşılması elzem görünmektedir.

Wallace (2003, s.39), metin analizinde dilsel özellikler ve dilbilgisel işlevlerin göz önünde bulundurulmasının çözümlene süreci için kolaylaştırıcı bir üst dil oluşturacağını belirtmiştir. Araştırmacı bu bağlamda bir metnin eleştirel yaklaşımla çözümlenmesine yönelik Hallidayan'ın işlevsel dilbilgisi kuramına dayanan aşağıdaki modeli geliştirmiştir:

Tablo 4

Eleştirel Metin Çözümlene Çerçevesi (Wallace, 2003; s.39)

Boyut	Açıklama
Söylem Alanı Düşünsel Anlamlar: Yazar metinde neler olup bittiğini nasıl açıklıyor? Metin ne hakkında?	1. Katılımcılar: - Ne/kim hakkında konuşuluyor? En önemli katılımcılar kim? İkincil derecede önemli katılımcılar kim? Gizli katılımcılar kim? - Katılımcılar hakkında nasıl konuşuluyor? Hangi isim veya sıfatlar onlarla birlikte kullanılıyor? 2. Süreçler: - Hangi eylemler (önemli katılımcılarla yan yana gelerek) hangi tür süreçleri tanımlıyor? (Maddi, zihinsel ve ilişkisel gibi) 3. Koşullar: - Durumlar ne derece spesifik olarak belirtilmektedir? (Örneğin zarflar veya edat cümleleri aracılığıyla) 4. Nedensellik: - Nedensellik nasıl ilişkilendirilir? Fail her zaman açıkça belirtiliyor mu? Kim kime ne yaptı? Aktörler özne konumunda mı?

Boyut	Açıklama
Söylemin Anlamı Kişiler Arası Anlamlar: Yazarın okuyucuyla ilişkisi nasıl? Metnin konusuna ilişkin tutumu ne?	1. Kişi: Hangi kişisel adlar seçilmiş? Yazar kendine, öznelere ve okuyucuya nasıl gönderimde bulunuyor? 2. Ruh Hali: Hangi ruh hali baskın? (Bildirimsel, buyurucu, zorlayıcı vb.) 3. Kiplik: Kesinliği ya da otorite derecesini belirtmede kipliğin rolü nedir? 4. Zarflar, Sıfatlar, İsimler: Yazarın konuya olan tutumunu belirten zarflar, sıfatlar, isimler var mı?
Söylemin Yöntemi Metinsel Anlamlar: Metnin bağlamı nasıl düzenlenmiş?	1. Anlamsal Yapı: Metin öyküleyici mi, açıklayıcı mı, betimleyici mi? (Örneğin geçmiş ya da şimdiki zaman kullanımı açısından vb.) 2. Genel Organizasyon: Metnin daha büyük yapıları nelerdir? (Örneğin başlangıç ve bitiş, bilginin sunulma biçimleri açısından) 3. Tema: Tümce ve bütün metin düzeyinde ilk konum için hangi bilgi seçilir? 4. Bağlaşıklık: Metin nasıl bir bütün haline gelir? (Örneğin metnin semantik yapısıyla ilişkili hangi bağlayıcılar kullanılır?)

Tablo 4 incelendiğinde bir metnin eleştirel yaklaşımla çözümlenmesinde metnin alanı, anlamı ve yönteminin dikkate alınması gerektiği anlaşılmaktadır. Buna göre metnin alanı, metnin ne hakkında olduğunun ve yazarın metinde olanları nasıl açıkladığını sorgulamayı gerektirir. Metnin anlamı, yazarın okuyucuyla olan ilişkisini ve konuya olan tutumunu ortaya çıkarmayı sağlar. Son olarak metnin yöntemi yazarın metinsel içeriği nasıl düzenlediğini sorgulamakla ilgilidir. Wallace'ın (2003) sunduğu çerçeve metnin bu üç boyutunu dilsel ipuçları açısından incelemeyi gerektirmektedir ancak dilsel ipuçlarından hareketle yapılacak çıkarımların yanı sıra sezdirimsel çıkarımlarda bulunmak da bir metnin eleştirel bir şekilde okunmasında önemli rol oynamaktadır. Dolayısıyla bir metnin açık ve sezdirilen anlamları bakımından hangi katmanlardan oluştuğunu anlamak gerekli görünmektedir.

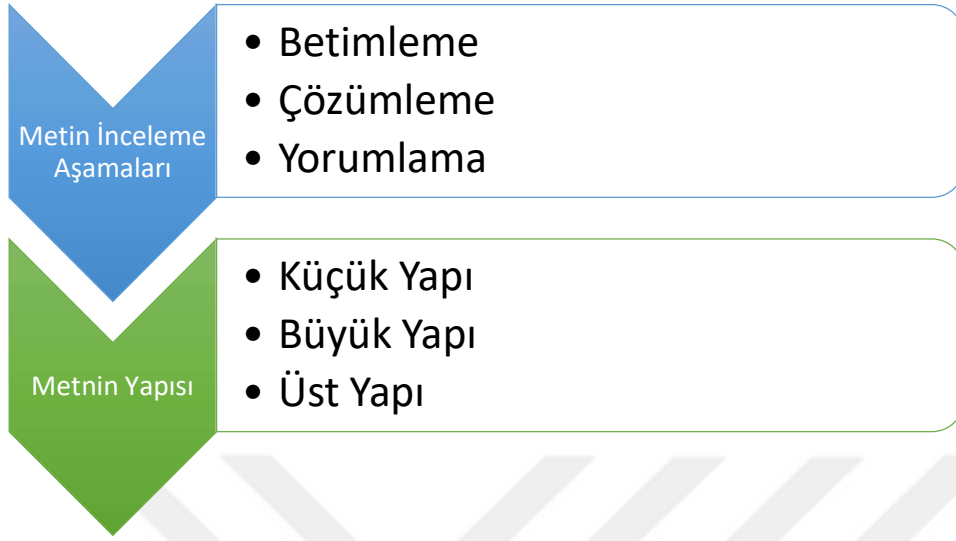
Okuma, “kendi evinin, kabuğunun dışına çıkmak demektir, dış dünyaya, başkalarına, ötekilere açılmak demektir, ötekilerle iletişim kurma isteğinin başka türlü, zihinsel belirtisidir” (Çotuksöken, 2011, s.47). Buna göre okumanın amacı okunan metinleri olabildiğince doğru anlamaktır. Bu amaç doğrultusunda bir metin yüzey okuma ve derin okuma olmak üzere iki türde okunabilir. Yüzey okuma veya düz okuma, metinde olup bitenlerle ilgili bilgi edinmek

amacıyla metinde yer alan düşüncelerin doğruluğunu sorgulamadan okumaktır. Böyle bir okumada öğrenme süreçleri aktif olur, bir başka deyişle okuma, ezberleme ve belleme için yapılan bir etkinlik haline gelir, edinilen bilgiler hiçbir değişikliğe uğratılmadan olduğu gibi kabul edilir. Okuma yalnızca bu düzeyde kaldığında ne eleştirel ne yaratıcı düşüncenin geliştirilmesi mümkün olmaz. Derin okuma, diğer adıyla eleştirel okuma düzeyinde ise metnin üst ve alt anlamlarını, şifrelerini çözmek ve çözümlemek amacıyla sorular sorma, yanıtlar bulmaya uğraşma, metnin düşünsel yapısındaki doğru ve yanlışlar üzerinde düşünme, metni konu, konunun betimlenmesi, amaç, bakış açısı, iletiler, kurgu, ilişkiler üzeni, iletişim boyutu vb. gibi açılardan yorumlama süreçlerini kapsar. Bu bağlamda eleştirel okumanın anlama, kavrama, çözümleme ve değerlendirme aşamalarını içerdiği söylenebilir (Çotuksöken, 2011, s.47-48). Kısacası bir metnin eleştirel düşünme becerileri doğrultusunda okunması esnasında yüzeysel bilgilerin anlaşılmasının gerekli olduğu ancak tek başına yeterli olmadığı anlaşılmakta, önemli olanın metnin amaç, alt mesajlar, mesajların yapılandırılma ve sunulma biçimleri, ortaya konulan bakış açısı ve savunulan iletiler, güvenilirlik, geçerlilik, doğruluk, tutarlılık vb. gibi boyutlar açısından sorgulanması olduğu görülmektedir.

Bir metnin okunmasının/dinlenilmesinin ardından her okuyucu metinle ilgili, metinde söz edilenlerle ilgili ve metnin söyleme biçimleriyle ilgili bir kanıya ulaşır. Bir metni inceleme ve çözümlemenin metne yönelik kişisel duygu ve görüşlerin dile getirilmesi anlamına gelmediği bilinmelidir. Çözümleme yapan kişi metne yönelik görüşlerini açıklarken metinden hareketle kanıtlayıcı bir çerçeve oluşturmak zorundadır. Bir başka deyişle okuyucu metnin çözümlemesini yaparken kişisel duygu ve görüşlerini değil metinden hareketle geliştirdiği düşüncelerini gerekçeleriyle birlikte ortaya koymalıdır (Günay, 2017, s.70-71). Dolayısıyla bir metnin incelenmesinde birtakım yapısal özelliklerin belli aşamalar doğrultusunda analiz edilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda bir metin, üç katman ve üç aşama açısından detaylı bir şekilde aşağıdaki gibi okunabilir (Günay, 2017):

Şekil 15

Metnin Yapısı ve İnceleme Aşamaları



Şekil 15'te yer alan betimleme aşaması, metnin küçük yapısıyla ilgilidir. Bu aşamada metin dilsel bağlamda ele alınarak metnin genelinde gözlemlerde bulunulur ve tümceler düzeyinde bir inceleme yapılır. Tümceler arası bağıntı, sözdizimsel özellikler, metnin bölümlerini gösteren belirleyiciler, tümceler arası artgönderim ve öngönderimler, dilbilgisel zamanlar, tümce yapıları (eksiltili yapı, sözlü dile uygun yapılar ya da özenli dil kullanımları), anlatım özellikleri (örtük anlatım ve çıkarsamalar, sezdirimler), metnin genel anlamsal yapısını verecek örgeler ve izleğin oluşturulması gibi boyutlar dikkate alınır. İkinci aşama olan çözümleme aşaması, büyük yapıyla ilgilidir. Metnin mantıksal yapısını, genel tutarlılığını, temel düşünme ve işleyiş biçimini, yazarın belirlediği amaçları ve bunlara nasıl ulaştığını veya okuyucu üzerinde yaratılmak istenen etkilerin nasıl yaratıldığını vb. ortaya çıkarmak üzere metni bütüncül bir şekilde incelemeyi gerektirir. Son olarak yorumlama aşaması, metnin üst yapısıyla ilgilidir. Bu aşamada metnin özellikleriyle ilgili değerlendirmeler ve genellemeler yapılarak birtakım yargı ve sonuçlara ulaşılır (Günay, 2017). Söz konusu bilgilerden hareketle bir metnin detaylı bir şekilde okunması esnasında öncelikle metnin yüzey yapısında, açıkça yer alan bilgilerin ortaya çıkarılması, daha sonra metnin geneline dağılmış olan bilgilerin çözümlenip ilişkilendirilerek birtakım çıkarımlara ulaşılması, son olarak yapılan

özmlerlerden hareketle metnin özelliklerine yönelik genelleme ve sonuçlara ulaşılması gerektiği anlaşılmaktadır. Eleştirel düşünme becerileri Türkçe eğitimine uyarlanırken söz konusu bu aşamalılık dikkate alınmalıdır.

Okuma sözcüğünün dilimizde  anlamı vardır. Buna göre okuma, ilk anlamıyla, bireyin kâğıt üzerindeki işaretleri birbirine çatarak sesbirimlerden sözcüklere, sözcük dizilerinden anlamlara ulaşabilme; söylemek istediklerini de bu işaretler aracılığıyla kâğıt üzerine dökebilme becerisidir. Bu aşamada okuma temel okuma-yazma düzeyindedir. Okumanın ikinci anlamıysa okuma alışkanlığının kazanılmasıyla ilgilidir. Temel düzeyde okuma becerisinin kazanılmasının ardından bu beceri alışkanlığa dnşmezse zamanla yitecektir. Son olarak okuma, kazanılmış bir okuma alışkanlığına düşünceyi ve duyarlılığı geliştirecek eleştirel bir biçim kazandırmaktır. Okumaya yansıtılan eleştirel bir tutumla birlikte birey okudukları üzerine düşünecek, bunları değerlendirecek ve okuduklarına dair kendi yargılarını oluşturabilecektir (zdemir, 2018, s.17). Eleştirel okuma bu anlamda harfleri birbirine çatarak bir metni deşifre etme ve sürekli bir şeyler okumanın ötesinde okunanları olduğu gibi kabul etmeden veya okunanlara ilişkin bir yargıya varmadan önce metni derinlemesine sorgulamayı, analiz etmeyi, değerlendirmeyi, ardından metne ilişkin görüşleri dile getirmeyi gerektirecektir. zdemir'e (2018) göre metinde anlatılanların geçerliliği ve yazarla aynı doğrultuda düşünülüp düşünülmediği üzerinde düşünmek eleştirel tutumu destekler ve böylelikle okuma, eleştirel düşünceyi diri tutan bir kaynağa dönüşür.

zdemir (2018), eleştirel okumayı metin türleri ekseninde ele alarak öğretici metinlere ve yazınsal metinlere yönelik ayrı tasnifler oluşturmuştur. zdemir'in (2018) yaptığı tasnif kısaca aşağıdaki gibi özetlenebilir:

Tablo 5*Öğretici ve Yazınsal Metinleri Okuma (Özdemir, 2018)*

Metin Türü	Açıklama
Öğretici Nitelikli Metinler	Konuyu Araştırma: Yazar neyin üzerinde duruyor? Ne hakkında söz söylüyor? Bu konuyu seçerken seçimini etkileyen ya da onu yönlendiren belli bir nedeni var mı? Konuya Bakış Açısını Belirleme: Yazar konuyu nasıl görüyor? Sınırlı, genel bir biçimde mi yoksa geniş bağlamda, özel boyutlarıyla mı ele alıyor? Yerel veya ulusal bağlamda mı düşünüyor evrensel ölçüler içinde mi? İletiyi Bulma: Yazıda asıl vurgulanmak istenen nedir? Yazının üzerine kurulduğu düşünce nedir? İletiyi Açma ve Geliştirme Yollarını Tanıma: Yazar metni oluştururken düşünceyi açma, geliştirme yönünden hangi yollara başvurmuş? (Örneklendirme, tanımlama, karşılaştırma, tanık gösterme, nesnel verilerden yararlanma vb.) Dil Örüntüsünü Değerlendirme: Yazar anlamı kurmak için hangi sözcük ve cümlelerden nasıl yararlanmış? Anlatım Biçimini Belirleme: Yazar güttüğü amaç doğrultusunda hangi anlatım biçimini tercih etmiş?
Yazınsal Nitelikli Metinler	Yansıyan ve Yansıtılan: Konu nasıl yansıtılmış? Olay Akışı ve Olay Örgüsü: Metinde gerçekleşen olaylar neler? Bu olaylar hangi sırayla meydana gelmiş? İleti ve Düşünsel Boyut: Metinde anlatılan, üzerinde durulan, örtük olarak bize iletmeye çalışılan ne? İnsan Ögesini Değerlendirme: Metinde insan ögesi hangi yollarla işlenmiştir? Anlatılanların gelişim ve örgülenişini yönlendiren ana ve yan kişiler hangileri? Yazar bunları anlatırken kişiliklerine tip açısından mı yoksa karakter açısından mı bakmış? Kişiler inandırıcı mı? Bireysel bir yaşama sahipler mi yoksa bir düşünceyi somutlamak veya iletmek amacıyla mı yaratılmışlar? Kişiler gerçek anlatı kişileri mi yoksa araç kişiler mi? Yazar karakter çizmede hangi yollara başvurmuş? Karakterler bir bütünlük taşıyor mu? Uzam ve Zaman Ögeleri Üzerinde Düşünme: Anlatılanlar hangi çevrede ve hangi zamanda geçiyor? Metnin öyküleme zamanı nasıl ilerliyor? Anlatı ve Anlatı Açısını İrdeleme: Anlatılanlar hangi anlatıcının bakış açısıyla verilmiş? (Birinci kişi-öykü kişisi, üçüncü kişi-öykü kişisi değil, temel kişi-öznel, yan kişi-nesnel, her şeyi bilen-öznel, gözlemci-nesnel) Anlatım: Metin hangi anlatım biçimiyle oluşturulmuş? (Öyküleyici, betimleyici, açıklayıcı sergileme, konuşturma vb.)

Tablo 5'ten anlaşıldığı üzere öğretici metinlerle yazınsal metinleri eleştirel bir şekilde okurken odaklanılması gereken farklı noktalar vardır. Buna göre öğretici metinlerde yazar bir konu belirler, bu konuyu belli bir bakış açısıyla ele alır; vurgulamak istediği düşünceyi ve bu

düşünceyi destekleyen yan düşünceleri metne sindirerek metnin düşünce yapısını kurar; dilsel unsurlardan yararlanarak düşüncelerini dile dönüştürür, esas iletiyi ve yazarın düşüncelerini taşıyan dil birimleri metnin dil dokusunu oluşturur; dil dokusu belli bir anlatım biçimi ekseninde yapılandırılarak metin bir bütün halinde meydana getirilmiş olur. Dolayısıyla yazarın iletmek istediği ileti ve düşünceleri tam anlamıyla anlayabilmek için metnin dil dokusunu irdelememiz gerekir çünkü “metnin düşünce yapısını kavrama dil dokusunu kavramayı, dil dokusunu kavrama da düşünce yapısını kavramayı gerektirir” (Özdemir, 2018; s.88). Bir başka deyişle bir metinde hangi düşüncelerin nasıl anlatıldığını çözümlmek o metni eleştirel bir şekilde okuyup anlamlandırmak demektir. Öte yandan yazınsal nitelikli metinlerde verilmek istenen iletiler doğrudan değil örtük bir şekilde metinde yer alır. Yazarın yaptığı sezdirimlerden hareketle verilmek istenen esas mesaja ulaşmak için ele alınan konunun nasıl yansıtıldığına, metinde gerçekleşen olaylara ve bunların sıralanışına, metinde yer alan karakterlerin sunuluşuna, metindeki konumlarına, düşüncelerine ve davranışlarına, metindeki olayların ortaya çıkmasında belirleyici olan zaman ve uzam özelliklerine, anlatılanların hangi anlatıcının ağzından ele alındığına ve metnin hangi anlatım biçimi ekseninde yapılandırıldığına odaklanılması gereklidir. Kısacası hem öğretici hem yazınsal nitelikli metinlerin eleştirel okunmasının mümkün olduğunu ancak bu iki metin türüne yönelik eleştirel okuma süreçlerinin farklı odak noktaları ve soruları olduğunu söylemek mümkündür.

Okuma, çok çeşitli amaçlarla gerçekleştirilen bir eylemdir ancak bir metnin yazarının ilgili konuda ne söylediğini anlamak okumanın evrensel amacıdır. Bu bağlamda okumak, kelimeleri anlamlara çevirmek olarak değerlendirilebilir. Bir metnin yazarı halihazırda düşünce ve deneyimlerini kelimelere çevirmiştir, okurun yapması gereken kelimeleri anlamlara çevirerek yazarın ortaya koymaya çalıştığı esas düşünce ve mesajlara ulaşmaktır. Ancak okuyucuların çoğunluğu yazarın amaçladığı anlamı ortaya çıkarmaktan ziyade kendi anlamlarını metne yansıtarak orijinal anlamları çaptırırlar. İzlenimci okuma olarak tanımlanabilecek bu durumda okuyucu, kendi düşünceleriyle yazarın düşünceleri arasında net bir ayırım yapamaz ve yazarın görüşlerini ancak kendi görüşleriyle örtüşüyorsa doğru kabul

eder. Bu durum okuyucuyu eleştirel bir okuma sürecinden uzaklaştırır. Eleştirel bir okuyucunun yansıtıcı okuma yapması, diğer bir deyişle yazarın düşünceleriyle kendi düşünceleri arasında ayırım yaparak okuduklarını netlik, doğruluk, kesinlik, uygunluk, derinlik, genişlik, mantık, anlamlılık ve adalet gibi ölçütler açısından, objektif bir şekilde değerlendirmesi gerekir (Paul ve Elder, 2019, s.10-11). Dolayısıyla eleştirel okuma sürecinde kişisel görüşler ekseninde bir yargıya varmanın ertelendiğini, yansıtıcı bir zihnin ışığında okunanların objektif bir şekilde analiz edilmesi ve değerlendirilmesinin ardından metinle ilgili yargılara varıldığını söylemek mümkündür. Paul ve Elder (2019), bütün bu bilgilerin ışığında okumanın entelektüel ve üretken bir çalışma olması gerektiğini savunmuş, bu bağlamda yakın okuma olarak isimlendirdikleri beş aşamalı bir okuma yaklaşımı geliştirmişlerdir. Bu yaklaşımın aşamaları kısaca aşağıdaki gibi açıklanabilir:

Tablo 6

Yakın Okumanın Aşamaları (Paul ve Elder, 2019, s.10-11)

Aşama	Açıklama
Yorumlama	Metni cümle cümle yorumlayın. Okurken her cümlemin anlamını kendi kelimelerinizle belirtin.
Açıklama	Bir paragrafın tezini açıklayın. Paragrafın ana noktasını bir veya iki cümleyle belirtin. Ardından, açıkladığınız şeyi detaylandırın (Başka bir deyişle vb.). Gerçek dünyadaki somut durumlara bağlayarak anlama örnekler verin. (Örneğin vb.) Zaten anladığınız diğer anlamlara bağlamak için temel tezin metaforlarını, benzetmelerini, resimlerini veya şemalarını oluşturun.
Analiz	Okuduklarınızın mantığını analiz edin. Aşağıdaki sorulardan faydalanabilirsiniz: Yazarın cevaplamaya çalıştığı anahtar soru nedir? Yazarın temel amacı nedir? Yazarın konuya bakış açısı nedir? Yazar, akıl yürütmesinde hangi varsayımlarda bulunuyor? Yazarın akıl yürütmesinin sonuçları nelerdir? Yazar bu sorun üzerinden akıl yürütürken hangi bilgileri kullanıyor? Makalededeki en temel çıkarımlar veya sonuçlar nelerdir? Yazarın en temel kavramları nelerdir?

Aşama	Açıklama
Değerlendirme	Okuduğunuz parçanın mantığını ve kalitesini netlik, kesinlik, doğruluk, uygunluk, önem, derinlik, genişlik, mantık ve adalet gibi ölçütler açısından değerlendirin. Aşağıdaki sorulardan faydalanabilirsiniz: Yazar, anlamını açıkça belirtiyor mu, yoksa metin belirsiz veya bir şekilde karışık mı? Yazarın iddiası doğru mu? Yazar ayrıntıları ve spesifik özellikleri sağlamada yeterince kesin mi? Yazar, amacından saparak alakasız materyalleri mi tanıtıyor? Yazar bizi konunun içerdiği önemli karmaşıklıklara mı götürüyor, yoksa yazı yüzeysel mi? Yazar, diğer ilgili bakış açılarını dikkate alıyor mu, yoksa yazı kendi perspektifinde aşırı derecede dar mı? Metin kendi içinde tutarlı mı yoksa metin açıklanamayan çelişkiler içeriyor mu? Metin önemli mi yoksa konu önemsiz bir şekilde mi ele alındı? Yazar adil mi davranıyor yoksa yazar tek taraflı, dar bir yaklaşım mı izliyor?
Rol Yapma	Yazarmış gibi düşünerek yazarın sesinden konuşun. Yazarın sesini benimseyerek metinle ilgili aklınıza gelebilecek her türlü soruyu tartışın ve yazarın vereceğini düşündüğünüz şekilde soruları cevaplayın.

Tablo 6’da görüldüğü üzere yakın okuma süreci, temelde metinde verilmek istenen esas mesajları anlamayı, metinle etkileşime girmeyi, metni analiz etmeyi ve değerlendirmeyi, ardından bakış açısını anlamak üzere yazarın zihnine girmeye çalışmayı kapsar. Bütün bu aşamalarıyla birlikte yakın okuma, bir metne birtakım ölçütler ve sorular ışığında objektif bir şekilde yaklaşmayı mümkün kıldığından eleştirel okuma olarak nitelendirilebilir. Böylesi bir okuma sürecine dahil olan okur, metnin pasif algılayıcısı olarak kalmayacak, metinde verilmek istenen anlamlardan hareket ederek metnin aktif üreticisi olacaktır.

Bir metni eleştirel bir yaklaşımla okumak diğer okuma türlerine göre daha zordur çünkü eleştirel okuma, metinde ele alınan bilgiyi tam ve doğru olarak anlamayı gerektirir. Bir metinde ele alınan bilgileri tam ve doğru anlamamanın yolu ise yazarın söyledikleri kadar söylemediklerini de keşfedebilmekten geçer. Bir başka deyişle eleştirel okuma sürecinde okuyucudan yazarın

metnin yüzey yapısında açıkça belirttiği bilgileri anlamasının yanı sıra söylenenden yola çıkarak söylenmeyenlere ulaşması beklenir. Bu bağlamda bir metni tam olarak anlamak için detaylı bir metin çözümlemesi yapmak elzemdir (Ülper, 2019, s.24). Öğrencileri eleştirel okuyucular haline getirmek için metin hakkında gözlem ve inceleme yapmaları, yaptıkları gözlem ve incelemeler arasında bağlantılar kurmaları, söz konusu gözlem ve bağlantılardan hareketle çıkarımlar yapmaları ve çıkarımlarından bir sonuç elde etmeleri sağlanabilir (Di Yanni, 2017; akt. Ülper, 2019, s.25). Ülper'e (2019) göre bu aşamaları yerine getirebilen, okuduğu metnin karşısında edilgin olmayan eleştirel bir okur aşağıdaki soruları sorarak bir metni eleştirel yaklaşımla sorgulayabilir:

1. "Metnin ana izleğini ve iletisini anladım mı?
2. Yazarın metni yazma amacını anladım mı?
3. Yazarın bu anlatım biçimini seçme nedenini anladım mı?
4. Yazarın bu tür bir dil kullanma nedenini anladım mı?
5. Yazarın bakış açısını anladım mı?
6. Yazarın ruh durumunu anladım mı?
7. Yazarın sezdirimlerini ayımsadım mı?
8. Yazar söylemlerinde tutarlı mı?
9. Yazarın metni organize etme biçimi uygun mu?
10. Yazarın yazdıkları belirsizlik içeriyor mu?
11. Yazarın yazdıkları örtük anlamlar içeriyor mu?
12. Yazarın yazdıkları doğrulanabilir mi?
13. Yazarın yazdıkları gerçek mi, kurgusal mı?
14. Yazarın yazdıkları mantıklı ve gerçekçi mi?
15. Yazarın verdiği örnekler uygun ve yeterli mi?

16. Yazarın yararlandığı kaynaklar güvenilir mi?
17. Yazarın varsayımları doğru mu?
18. Yazarın yazdıkları güncel mi?
19. Yazarın yazdıkları işlevsel mi?
20. Yazarın yazdıkları artalan bilgilerimle uyuyor mu?
21. Yazarın söylediklerine katılıyor muyum?
22. Bence nasıl olmalıydı?" (Ülper, 2019; s.27-28)

Ülper'in (2019) belirlediği sorulardan hareketle eleştirel okuma sürecinde metnin ana iletisinin anlaşılmasının, yazarın yaptığı dil ve anlatıma yönelik tercihlerin nedenlerinin sorgulanmasının, yazarın bakış açısının anlaşılmasının, yazarın doğrudan söylemediği, örtük anlamların çıkarılmasının, metinde anlatılanların ve verilen örneklerin tutarlılık, doğruluk, güvenilirlik, güncellik, işlevsellik vb. gibi ölçütler açısından değerlendirilmesinin, metinde anlatılanların artalan bilgileriyle eşleştirilmesinin ve metinde anlatılanlara ilişkin görüş belirtilmesinin gerekli olduğu anlaşılmaktadır. Söz konusu soruların eleştirel düşünme literatüründe belirlenen temel eleştirel düşünme becerilerini Türkçe eğitimi açısından ele almayı kolaylaştıracağını söylemek mümkündür.

Özetlenecek olursa eleştirel düşünme becerileri anlama becerileri ekseninde incelendiğinde sözlü veya yazılı ayrımı olmaksızın bir metnin öncelikle tam anlamıyla anlaşılması, açıklanması, yorumlanması, dönüştürülmesi; metnin örtük anlamlarına yönelik çıkarımlarda bulunulması, yapılan çıkarımların desteklenmesi için metin genelinde dilsel ve bağlamsal ipuçlarının araştırılması; metnin derinlemesine analiz edilmesi ve birtakım ölçütler ekseninde objektif bir şekilde değerlendirilmesi; son olarak da metne ve metinde anlatılanlara yönelik gerekçelendirilmiş görüşler geliştirilmesinin gerekli olduğu anlaşılmaktadır. Bütün bu süreçlerin tamamına yansıtıcı düşünme ve üstbilişsel bir bakış açısının eşlik etmesi gerektiği unutulmamalı, eleştirel okuma sürecine okumanın izlenmesi ve değerlendirilmesine yönelik bir

boyut da mutlaka dahil edilmelidir. Eleştirel düşünme becerileri Türkçe eğitimi alanına ancak bu şekilde entegre edilebilir.

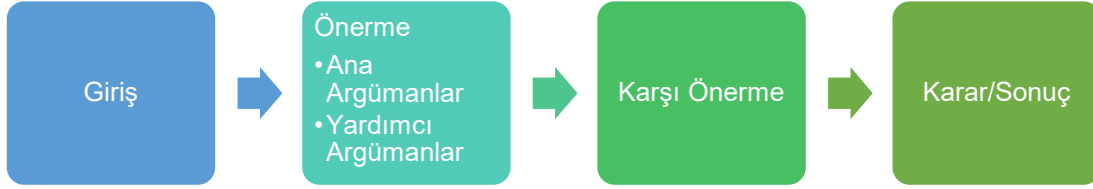
Anlatma Becerileri ve Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünme sürecinin sonunda bireyler okudukları, dinledikleri/izledikleri metinlerle ilgili gerekçelendirilmiş görüş, bakış açısı ve alternatif çözüm önerileri ürettikleri için eleştirel düşünmenin üretici bir boyutundan da bahsetmek mümkündür. Bir başka deyişle eleştirelilik, yalnızca içsel akıl yürütme ve sorgulamadan ibaret değildir, aksine diğerleriyle yazılı veya sözlü olarak paylaşımına açılıp tartışmaya sunulduğunda değer kazanır. Bu bağlamda eleştirel düşünmenin anlamlandırma, analiz etme ve değerlendirme aşamaları sorgulama boyutunu oluştururken görüş geliştirme ve gerekçelendirme aşamalarının üretmeye dönük olan savunma boyutunu oluşturduğu söylenebilir. Bir bilgiyi, durumu, argümanı vb. sorgulama, konunun ne hakkında olduğunu, içerdiği akıl yürütmeyi ve dayandığı kanıtları anlamak için dikkatlice incelemeyi, böylece konu hakkında bir yargı oluşturmayı içerir. Bir bilgiyi, durumu, argümanı vb. savunma ise başkalarını bir konu hakkında ne düşünceleri gerektiğine ikna etmeye çalışmayı kapsar (Monasch University, 2011). Dolayısıyla eleştirel düşünmenin savunma boyutu olarak ele alınabilecek konuşma ve yazma becerileri kapsamında öğrencilerin okudukları, dinledikleri, izledikleri vb. ile ilgili düşünce ve görüşlerini gerekçelendirerek ve kanıtlar sunarak belli bir düzen dahilinde dile getirmelerinin sağlanması önemlidir. Bu bağlamda Türkçe eğitimi ortamlarında öğrencilerin bir tezi, bir görüşü, bir çözüm önerisini vb. kanıtlar, örnekler, karşı örnekler ve argümanlar sunarak savundukları ikna edici ve tartışmacı metin yapılarından yararlanılması eleştirel düşünmeyi anlatma becerileri ekseninde geliştirme noktasında oldukça yararlı olacaktır.

İkna edici metinler, yazarın bir konu hakkında geliştirdiği görüşleri ve bakış açısını çeşitli argümanlarla destekleyerek okuyucuyu aynı fikri benimsemeye ve harekete geçmeye ikna etmeye çalıştığı metinlerdir. Eleştirel ve analitik düşünmeyi geliştirmede bir araç olarak değerlendirilebilecek olan ikna edici metinlerin yapısı aşağıdaki gibidir (Kurudayıoğlu ve Yılmaz, 2014, s.91):

Şekil 16

İkna Edici Metinlerin Yapısı



Şekil 16'da yer alan bölümlerden ilki olan giriş bölümünde yazar önermesini ortaya koymadan önce önermenin temelini oluşturacak bilgiler sunar ve okuyucunun/dinleyicinin dikkatini çeker. Önerme bölümünde metni yazma sebebini, bir sorunun cevabını, bir sorunun çözümünü veya bir öneriyi paylaşır. Ana argümanlarla önermesini gerekçeleriyle birlikte destekler, yardımcı argümanlarla birlikte ana argümanın etkisini güçlendirir. Karşı önerme bölümünde ortaya koyduğu önermenin karşıtı olan düşünce veya görüşü çürütürerek kendi önermesini destekler, bu birimin ikna edici metinlerde yer alması zorunlu değildir. Son olarak karar/sonuç bölümünde önerme ve argümanları özetler ve toparlar (Kurudayıoğlu ve Yılmaz, 2014, s. 91). Kısacası ikna edici metinlerde metnin yazarı kendi görüşünü argüman ve kanıtlar ekseninde savunurken karşıt görüşleri de çürütürerek okuyucuya kendi görüşlerini kabul ettirmeye çalışır.

Tartışmacı metinler, yazarın bir konu hakkındaki iddialarını veriler ve düşüncüyü geliştirme yollarından yararlanarak desteklediği ve karşı iddiaları çürütmeye çalıştığı metinlerdir. Tartışmacı bir metnin yapısını oluşturan ana elementler veri, iddia, karşı iddia ve sonuç; yardımcı elementler ise destek gerekçesi ve çürütme gerekçesidir (Coşkun ve Tiryaki, 2011, s.64). Bu haliyle tartışmacı metin yapısı ikna edici metin yapısıyla benzerlik gösterse de bu iki metin türünün birbirinden ayrılan yönleri vardır. Bunlardan ilki tartışmacı metnin birincil amacının bir konunun çeşitli yönleri üzerinde tartışma, ikna edici metnin amacının ise

tartışmadan ziyade karşı tarafı bir görüşe ikna etme olmasıdır. Tartışmacı metinlerde iddia ve karşı iddia birimlerinin geniş bir şekilde ele alınması önemsendirken ikna edici metinlerde okuyucu/dinleyicinin bir düşünceye inanmaya ve harekete geçmeye ikna edilmesi daha ön plandadır, bu sebeple tartışmacı metinden daha farklı strateji ve tekniklere başvurulabilir (Kurudayıoğlu ve Yılmaz, 2014, s.95). Dolayısıyla bu iki metin türünün Türkçe eğitimi ortamlarında eleştirel düşünmeyi geliştirmek üzere kullanılabilmesi için aralarındaki farkların iyi analiz edilmesi ve amaçlarına uygun olarak kullanılması önemlidir.

Özetlemek gerekirse ikna edici ve tartışmacı metin yapılarından gerek konuşma gerek yazma etkinliklerinde yararlanılması öğrencilerin düşünce ve görüşlerini gerekçe ve kanıtlar sunarak diğerleriyle paylaşmasını ve tartışmaya açmasını destekleyecektir. Söz konusu bu paylaşım ve tartışma ortamı ise anlatma becerileri aracılığıyla eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesini sağlayacaktır. Bu bağlamda eleştirel düşünme becerileri Türkçe eğitime uyarlanırken sorgulama ayağı kadar savunma ayağının da dikkate alınıp anlatma becerilerine yönelik eklemelerin de yapılması elzem görünmektedir.

Eleştirel Düşünme Becerilerinin Türkçe Eğitime Uyarlanması

Eleştirel düşünme becerilerine yönelik alanyazından (Ennis, 1985; Ennis, 1989; Paul ve Binker, 1990; King, 1995; Bailin ve diğerleri, 1999; Fisher, 2001; Lipman, 2003; Kökdemir, 2003; MEB, 2006; Halpern, 2007; MEB, 2009; Watson ve Glaser, 2010; Learning Development, 2010; Nosich, 2011; Halpern, 2013; Paul ve Elder, 2013; Örgü-Yaşar, 2013; Bruning ve diğerleri, 2014; Söylemez, 2016; Akarsu, 2018; Dilekli, 2019; P21, 2019; Eğmir, 2020; Facione, 2020) ve eleştirel okuma-dinleme/konuşma-yazmaya yönelik alanyazından (Wallace, 2003; Çotuksöken, 2011; Coşkun ve Tiryaki, 2011; Trace, 2013; Kurudayıoğlu ve Yılmaz, 2014; Doğan, 2016; Günay, 2017; Özdemir, 2018; Paul ve Elder, 2019; Ülper, 2019; Azizoğlu, 2020; Çarkıt ve Altun, 2020) hareketle, eleştirel düşünmenin dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileriyle ilişkilendirilmesi ışığında eleştirel düşünme becerileri Türkçe eğitime uyarlanmış ve Bilgilendirici ve Öyküleyici Metinler İçin Eleştirel Düşünme Becerileri

Ölçüt Listeleri oluşturulmuştur (bkz. EK-A). Ders kitaplarının incelenmesinde anlama, analiz etme, değerlendirme, görüş geliştirme ve öz düzenleme boyutlarından oluşan bu ölçüt listesi dikkate alınmıştır. Bu boyutların kapsamını kısaca şu şekilde tanımlamak mümkündür:

Anlama Boyutu: Metni anlamlandırmak üzere metinde açıkça ve/veya örtük bir şekilde yer alan bilgilerin belirlenmesi, ilgili bilgilerin yorumlanması (kendi ifadeleriyle açıklama ve örneklendirme), dönüştürülmesi (başka bir formda yeniden ifade etme); ulaşılan bilgi ve ipuçlarından hareketle metne yönelik çıkarımlarda ve kestirimlerde bulunulmasına yönelik temel eleştirel düşünme boyutudur.

Analiz Etme Boyutu: Metinden çıkarılan anlamın/anlamların sezgisel düzeyde kalmaması ve metinden hareketle desteklenebilmesi için metnin çözümlenmesi, çözümlenen bilgilerin sıralanması, sınıflandırılması, karşılaştırılması, ilişkilendirilmesi ve metnin taşıdığı anlamsal ve biçimsel özellikler hakkında daha detaylı bilgilere ulaşılmasına yönelik eleştirel düşünme boyutudur.

Değerlendirme Boyutu: Metnin taşıdığı anlamsal ve biçimsel özelliklerin birtakım ölçütler doğrultusunda değerlendirilerek metnin değeriyle ilgili karara varılmasına yönelik eleştirel düşünme boyutudur.

Görüş Geliştirme Boyutu: Metinden ve metnin değerine ilişkin varılan kararlardan hareketle kendi görüşlerini, bakış açısını, çözüm önerilerini vb. üretme ve bunları gerekçelendirerek sözlü ve/veya yazılı bir şekilde diğerleriyle paylaşmaya yönelik eleştirel düşünme boyutudur.

Öz Düzenleme: Metinden hareketle sahip olunan bilgi, beceri, tutum ve değerlerin sorgulanması ve/veya metinle ilgili geliştirilen görüş, bakış açısı, çözüm önerilerinin vb. gözden geçirilmesi ve değerlendirilmesine; eksiklik ve hatalar söz konusu olduğunda ise gerekli düzeltmelerin yapılmasına yönelik eleştirel düşünme boyutudur.

Söz konusu boyutlar kapsamında yer alan maddeler EK-A'da yer almaktadır.

Öğretim Süreci ve Etkinlik Kavramı

Hiçbir beceri kendiliğinden ve bir anda kazanılamaz. İster bilişsel ister duyuşsal ister psikomotor olsun, bireyin bir beceriyi kazanabilmesi için belirli bir öğretim sürecinden geçmesi gerekir. Çünkü öğrenme süreci gerektirir. Süreç, bir amaca yönelik olarak, sürekli ve birbirine bağlı bir şekilde gelişen olay ve hareketler dizisidir. Dolayısıyla bir konunun, davranışın, becerinin vb. öğrenci tarafından öğrenilmesinin birdenbire olup biten bir olay olarak değil, birbirine bağlı olaylar ve etkinlikler zincirinin bir ürünü olarak ortaya çıktığını söylemek mümkündür (Sünbül, 2011, s.16). Bu bağlamda kazandırılmak istenen bir becerinin öğrencinin karşısına planlı ve bütüncül bir süreç dahilinde birden çok kez, farklı bağlamlarda ve zorluğu aşamalı olarak artırılmak suretiyle çıkarılması önem arz etmektedir. Eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasında da aynı durum söz konusudur. Her ne kadar eleştirel düşünme alt becerilerine ayrıştırılabilse de bu alt becerilere yönelik birbirleriyle ilişkili olmayan ve bütünsellik arz etmeyen etkinliklerin eleştirel düşünme becerisini geliştirebileceği söylenemez. Söz konusu bütünsellik hem yatay (bir sınıf düzeyinde metin ve temalar arasında) hem de dikey (sınıf düzeyleri arasında) bağlamda sağlanmadığı müddetçe üst düzey bir düşünme becerisi olan eleştirel düşünmenin kazanılması ve gündelik yaşamın her alanında kullanılmak üzere bir tutum olarak benimsenmesi mümkün olmayacaktır.

Türkçe derslerinin yürütülmesinde öğretmenlerin yoğun olarak yararlandığı, hatta çoğu zaman ders işleyişinin üzerine yapılandırıldığı temel kaynak olan ders kitabı, metin temelli ve etkinlik yaklaşımına dayalı bir görünüm göstermektedir. Öğrencilerin metin altında yer alan etkinliklerden hareketle okudukları/dinledikleri metinleri yapılandırmaları ve Türkçe dersinin kazanımlarına erişmeleri beklenmektedir. Türkçe dersi saatlerinin önemli bir bölümünü kapsayan bu ders kitabı uygulamalarının verimliliği ise ders kitaplarının niteliğine ve öğretmen yeterliliklerine bağlıdır. Her ne kadar ders kitabı öğretmene bir çerçeve sağlasa da bu çerçeveyi sınıf ortamında işletip çeşitlendirecek olacak olan öğretmendir. Bu noktada ders kitabındaki metin ve etkinliklerin öğretmene rehberlik edecek, çalışmalarını şekillendirmesine ve çeşitlendirmesine yardımcı olacak ve bir ders dönemi boyunca öğrenciye kazandırılması

gereken becerileri etkili bir şekilde planlayabilmesine yardımcı olacak nitelikte olması gerekmektedir. Kısacası öğretmen ders kitaplarından nasıl yararlanması gerektiğini bilmeli, ders kitapları da öğretmenin dersin hedeflerini gerçekleştirmede yararlanabileceği yeterlilik ve nitelikte olmalıdır.

Ders kitapları incelendiğinde her metnin altında etkinlik adıyla etiketlenmiş bazı çalışmalar olduğu ve hedef-kazanım-etkinlik olmak üzere üç ayaklı bir ağız izlendiği görülmektedir. Bu ağız temelinde yapılandırmacılık, aktif öğrenme ve etkinlik temelli öğrenme yaklaşımlarının dinamikleri yer almalıdır. Yapılandırmacı kurama göre “öğrenme, etkinlik ve kendi kendine organizasyonun bir sonucudur” (Fosnot ve Perry, 2007, s.38). Öğrenciler aktif anlam üreticileridir ve anlam üretme çabası verirken büyük fikirler inşa ederek bakış açılarında ilerleyici değişimlerin gerçekleşmesini sağlarlar. Bir başka deyişle, öğrenme sürecinin pasif alıcısı değil aktif yapılandırıcısı konumundadırlar. Bu durum öğrenmenin gelişimin sonucu değil ta kendisi olmasıyla ilgilidir. Dolayısıyla öğrenciler yaratıcılık ve organizasyon becerilerine, kendi sorularını sorma, kendi hipotez ve modellerini üretme, geçerliliklerini test etme, konuşma ve uygulama gruplarında tartışma ve savunma imkânlarına sahip olmalıdırlar (Fosnot ve Perry, 2007, s.37). Bu anlamda yapılandırmacı yaklaşım açısından öğrenme etkinliklerinin öğrenciyi aktif ve kendi öğrenmelerinden sorumlu kılan, akıl yürütmesine, yaratmasına, değerlendirmeler yapmasına, tartışmalara katılmasına ve hipotezlerini savunmasına imkân veren uygulamalar olarak tanımlanabileceğini söylemek mümkündür.

Öğrenme etkinliklerinin ne olduğu ve ne olmaması gerektiğinin anlaşılabilmesi için aktif öğrenmenin de ne olduğunun bilinmesi gereklidir. “Aktif öğrenme, öğrenenlerin öğrenme ve öğretme etkinliklerine katılmalarına, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarına ve analiz ederek, sentezleyerek ve değerlendirerek fikirler arasında bağlantı kurmalarına olanak sağlayan öğretim tekniklerini ifade eder” (Göğüş, 2012, s.77). Bir başka deyişle yapılandırmacı eğitim süreçlerinde öğrenciler aktif öğrenenlerdir, yani kendilerine verilen bilgilerin pasif alıcıları değil, zihinde anlam inşa edicilerdir (Dewey, 2004, s.96). Aktif öğrenme yaklaşımına göre bir öğretim süreci planlanırken hedefler, geri bildirim ve değerlendirme prosedürleri belirlendikten

sonra öğrencilerin ve öğretmenin neler yapacağı belirlenmelidir. Bu husus karşımıza öğrenme ve öğretim etkinliği kavramlarını çıkarır. Öğrenme ve öğretim etkinlikleri öğrencinin yalnızca bilgiyi ve fikirleri edindiği süreçler olarak tasarlanırsa öğrenciyi pasif öğrenmeye iter. Ancak etkinlikler öğrencilerin bir şeyler yapmalarını ve yaptıkları şeyler üzerine düşünmelerini sağlarsa aktif öğrenmeden bahsetmek mümkün olur (Fink, 2003, s.104-107). Dolayısıyla öğrencilerin zihinsel anlam inşası sürecinin desteklenebilmesi için hem zihinsel hem uygulamalı etkinliklerin tasarlanmasına ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Bireylerin günlük yaşantılarında gerçekleştirdiği etkinliklerin birçoğu kendileri için bir anlam ifade etmeyen iş ve işlemler yapmayı içerir ancak “öğrenme süreci, etkinliği gerçekleştirdikten sonra daha öncesinde beklemediğimiz sonuçların farkına vardığımızda başlar” (Dewey, 2004, s.96). Eğitim, deneyimlerin sürekli yeniden yapılandırıldığı bir süreçtir. Eğitim boyunca kazanılan deneyimler aktif bir süreç teşkil edecek şekilde zamana yayılır, deneyim süreci ve deneyimin sonucu özdeşleşir ve öğrencinin daha önce farkına varmadığı bağlantılar ortaya çıkar. Deneyimler ve etkinlikler bu şekilde süreklilik kazanır ve eğitici hale gelir. Bir başka deyişle etkinlikler, belirli bir zaman dilimine yayılarak bu süreç içinde birikimsel bir gelişimin sağlanmasını hedefleyen uygulamalardır. Hedefler ise bu süreçte etkinliğin muhtemel sonucunun öngörülebilmesini sağlayarak etkinliğe yön verir ve hedefe ulaşmak için atılacak adımların belirlenmesini sağlar. Dolayısıyla hedefler ve etkinlikler arasında çift yönlü bir ilişkinin varlığından söz etmek mümkündür (Dewey, 2004, s.97). Bütün bu bilgilerin ışığında aktif öğrenme ve yapılandırmacı yaklaşım açısından etkinliği şu şekilde tanımlamak mümkündür: Etkinlik, öğrenme sürecinde öğrenciyi aktif kılan, kendi anlamlarını inşa etmeye teşvik eden, bir şeyleri gözlemlemek ve yapmak suretiyle deneyim kazanmalarını ve bu deneyimler üzerine düşünmelerini sağlayan, öğrenme deneyimlerinin sürekli yeniden yapılandırılmasına olanak tanıyan, amaçladığı hedeflerle, yerine getirilmesi gereken iş ve işlemlerle, ortaya çıkan sonuçlarla tam anlamıyla bir bütünlük sergileyen ve birikimsel bir sürekliliği gözeterek öğrencilerde anlamlı öğrenme yaşantıları oluşturmayı amaçlayan uygulamalardır (Fink, 2003; Dewey, 2004; Göğüş, 2012).

Etkinlik kavramının tam anlamıyla tanımlanabilmesi için ikinci ve yabancı dil öğretiminde görev temelli öğrenme yaklaşımı da gözden geçirilebilir. İlgili yabancı alanyazında etkinlik kavramının activity (etkinlik), task (görev) ve exercise (alıştırma) kavramlarıyla ilişkili bir şekilde ele alındığı görülmektedir. Her ne kadar birbirleri ile ilişkili olsalar da esasında bu kavramların kapsamı birbirinden farklıdır ve birbirlerinin yerine kullanılması doğru değildir. CEFR (2000, s.21), görev kavramını planlı bir sürecin son ürünü, tamamlanmış bir eser, etkinlik kavramını ise görevi gerçekleştirmeye yönelik bir adım olarak görülebilecek bir şey yapmak, sürecin bir parçası, devam eden çalışma olarak tanımlamıştır. Bir başka deyişle görev, bir sürecin sonucunda ulaşılması beklenen nihai sonuç ve ürünü işaret ederken etkinlik kavramı söz konusu nihai ürün ve sonuçlara ulaşmak maksadıyla süreç boyunca gerçekleştirilen her türlü uygulama olarak ele alınmıştır. Bu tanım, görevi sürecin sonucu, etkinliği ise süreç boyunca sonuca yönelik atılan adımlar olarak nitelemektedir. Bu kavramlara yönelik farklı bir tanımlama da Richards'a (2004) aittir. Richards (2004), etkinliği dersin hedefleriyle ilgili uygulamalar yapılmasını içeren her türlü amaçlı sınıf prosedürü, alıştırmayı dilin belirli bir boyutuna yönelik kontrollü, rehberli veya açık uçlu uygulamaları içeren öğretim prosedürü, görevi ise öğrencilerin mevcut dil kaynaklarını veya görev öncesinde sağlanan kaynakları kullanarak gerçekleştirdikleri, kişilerarası etkileşimin hat safhada olduğu ve odak noktasının dilin belirli bir boyutundan ziyade anlamına ve kullanımına yöneldiği uygulamalar olarak ele almıştır. Bu tanımdan hareketle öğrencilerin dilin belli bir boyutuna yönelik veya anlamsal ve iletişimsel boyutuna yönelik olarak yaptıkları her uygulamayı etkinlik olarak değerlendirmek mümkündür. Nunan (1988, s.18) ise görev temelli yaklaşım açısından görevi, öğrencilerin dikkatlerinin biçimden ziyade anlama odaklandığı, hedef dilde anlama, manipüle etme, üretme veya etkileşimde bulunmalarını kapsayan sınıf çalışmalarının bir parçası olarak tanımlamıştır. Nunan'a (1988) göre bir görev, bünyesinde süreçte yapılacak etkinlikleri de taşır çünkü etkinlik "öğrencinin görev üzerinde yapacağı iş" (Nunan, 1988, s.18). Bu tanımlamadan görev kavramının öğrencilerin hedef dilde anlama, anlatma, üretime ve etkileşime geçmelerini ve nihayetinde bir sonuca, bir ürüne ulaşmalarını sağlayan çatı bir kavram olarak ele alındığı, etkinlik kavramının ise görevin yerine getirilmesi sürecinde yapılacak iş ve işlemler olarak

değerlendirildiği anlaşılmaktadır. Bütün bu tanımlamaların ışığında görev, bir nevi sınıf içi etkileşimi ve öğrenci aktivitesini harekete geçiren, ulaşılması beklenen nihai sonuçları işaret eden bir hedef konumundayken etkinlikler ise bu hedeflere ulaşma noktasında yapılan her türlü amaçlı uygulamalar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir başka deyişle etkinlikler, öğrencilerin bir öğretim hedefi ve dilsel bir görev kapsamında gerçekleştirdikleri sınıf içi veya dışı her türlü uygulama olarak tanımlanabilir. Görev ve etkinlik kavramlarının kapsamı ikinci/yabancı dil öğretimi ve ana dili eğitimi açısından şüphesiz farklılaşacaktır. İkinci/yabancı dil öğretimi süreçlerinde alıştırma, etkinlik ve görevler dilin temel yapı ve kurallarının kazanılması ve bunların iletişimsel amaçlarla kullanılması rolünü üstlenecektir. Ana dili eğitiminde ise öğrenciler dilin kural ve yapıları ile dilin pragmatik kullanımına halihazırda hâkim oldukları için gerçekleştirilmesi gereken alıştırma, görev ve etkinliklerin daha üst düzey bir nitelik taşıması beklenecektir. Örneğin Göğüş'e (2012, s.78) öğrencilerin analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey becerilerinin geliştirilebilmesi için tartışma, gözden geçirme ve değerlendirme, kavram haritaları, rol yapma, proje çalışmaları ve işbirlikli grup çalışmaları gibi öğrenme etkinlikleri tasarlanması gerekir. Kısacası alanyazından hareketle görev, etkinlik ve alıştırma kavramlarının birtakım temel özelliklerine dair tanımlama getirilebileceği gibi bu tanımın hedef kitle ve öğretim hedefleri doğrultusunda değişkenlik gösterebileceği de göz önünde bulundurulmalıdır.

Conole (2007, s.81), öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirilmesinin temelinde amaçlanan öğrenme çıktılarına ulaşmak için bir dizi görevin tamamlanmasının yer aldığını belirtmiştir. Bir öğrenme etkinliğinde ise bağlam, öğrenme çıktıları, pedagoji ve görevler olmak üzere dört bileşen olduğunu ifade etmiştir. Buna göre konu, zorluk seviyesi, amaçlanan öğrenme çıktıları ve aktivitenin gerçekleştiği ortam öğrenme etkinliğinin bağlamını oluşturur. Öğrenme çıktıları ise bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olmak üzere üçe ayrılır ve etkinliğin mahiyetini belirler. Pedagoji bileşeni öğretim sürecinde benimsenen öğrenme ve öğretme yaklaşımlarıyla ilgilidir, söz konusu yaklaşımlar çağrışımsal, bilişsel ve durumsal olarak belirlenebilir. Son olarak görev bileşeni görevin türü, görevi desteklemek için kullanılan öğretme tekniklerini, ilgili tüm araç ve

kaynakları, öğrenci etkileşimi ve rollerini ve öğrenme etkinliğiyle ilişkili değerlendirmeleri kapsayan bir bileşendir (Conole, 2007, s.83). Çalışmacı geliştirdiği taksonomide görev bileşeninin alt bileşenlerini aşağıdaki gibi açıklamıştır:

Tablo 7

Görev Taksonomisi (Conole, 2007, s.83)

Görev Taksonomisi	
Tür (Ne?)	1. Özümseyici: Okuma, izleme, dinleme 2. Bilgi İşleyici: Toplama, sıralama, sınıflandırma, seçme, analiz etme, manipüle etme 3. Uyarlayıcı: Modelleme, simülasyon 4. İletişimsel: Tartışma, sunum, müzakere, eleştirme 5. Yaratıcı: Yaratmak, üretmek, yazmak, çizmek, bestelemek, sentezlemek, yeniden karıştırmak 6. Deneyimsel: Pratik yapmak, uygulamak, taklit etmek, deneyimlemek, keşfetmek, araştırmak, gerçekleştirmek
Teknik (Nasıl?)	1. Özümseyici 2. Bilgi İşleyici: Kavram haritası, beyin fırtınası, kelime haritaları, bulmacalar, tanımlama, zihin haritaları, internette arama 3. Uyarlayıcı: Modelleme 4. İletişimsel: Akıl yürütme, tartışma, koçluk, münazara, müzale, akvaryum, buz kırma, röportaj, yerinde sorgulama, ikili diyaloglar, panel tartışması, akran değişimi, performans, soru-cevap, turlar, yapı iskelesi, Sokratik metot, kısa cevap, kartopu, yapılandırılmış tartışma 5. Yaratıcı: Eser, ödev, kitap raporu, tez, alıştırma ve uygulama, deneme, günlük tutma, sunum, literatür taraması, MCQ, bulmacalar, portföy, ürün, rapor, test, oylama 6. Deneyimsel: Vaka çalışması, deney, saha gezisi, oyun, rol oynama, çöpçü avı (oyun), simülasyon
Etkileşim (Kim?)	Bireysel, birebir, birden çok, grup temelli, sınıf temelli

Tablo 7 incelendiğinde görevlerin mahiyetlerine göre özümseyici, bilgi işleyici, uyarlayıcı, iletişimsel, yaratıcı ve deneyimsel olmak üzere altı farklı başlık altında incelenebildiği anlaşılmaktadır. Conole'un (2007) geliştirdiği bu taksonomide teknik boyutunda her görev kapsamında kullanılması için önerdiği teknikler esasında görevleri hayata geçiren uygulamalardır. Dolayısıyla bu taksonomiye göre öğrenme etkinliklerini belirli bir bağlamda

gerçekleşen ve bu bağlamdan etkilenen, çeşitli pedagojik yaklaşımlar doğrultusunda yapılandırılabilen, belirlenen hedeflere ulaşmak üzere birtakım görevlerin çeşitli teknikler ve farklı etkileşim düzeyleri doğrultusunda gerçekleştirilmesini öngören ve birtakım çıktı ve sonuçlara sahip olan uygulamalar olarak tanımlamak mümkündür.

Borich (2017), etkili bir öğretim sürecinde *amaç, standartlar ve davranışsal amaçların* belirlenmesinin önemli olduğunu ancak bu üç kavramın sıklıkla birbirlerinin yerine kullanıldığını belirtmiştir. Buna göre amaçlar, *neye gereksinim duyulduğuna dair genel ifadeler*, standartlar, *amaçları yansıtan ve kimin (öğretmen, öğrenci, okul), neyi, hangi sırada gerçekleştirmesi gerektiğini belirten ifadeler*, davranışsal amaçlar ise *amaçların ve standartların öğrencilere nasıl ne zaman ve ne düzeyde kazandırılacağını belirten ifadelerdir* (Borich, 2017, s.132). Davranışsal amaçların *belirlenen standartların birtakım öğretim stratejileri aracılığıyla sınıf ortamında uygulanabilir hale getirilmesi* ve *öğretim stratejilerinin öğrenciler üzerindeki etkisinin ölçülebilir hale getirilmesi* olmak üzere iki pratik amacı olduğunu belirten Borich (2017, s.136), davranışsal amaçların hazırlanmasında öğrenme çıktılarının belirlenmesinin oldukça önemli olduğunu vurgulamıştır. Buna göre öğrenme çıktısı bir amacı gözlenebilir ve ölçülebilir yani davranışsal hale getiren esas unsurdur. Davranışsal amaçlar bir öğrenme çıktısını işaret edecek eylem sözcükleriyle yazılmalıdır ancak amaç yazımında kullanılan bazı fiiller öğrenme çıktılarından çok öğrenme etkinliklerini işaret eder niteliktedir (Borich, 2017, s.138). Öğrenme çıktıları ve etkinliklerinin birbirine karıştırılmasının davranışsal amaç yazma açısından önemli bir sorun olduğunu vurgulayan çalışmacı, öğrenme çıktısını *bir dersin veya ünitenin sonunda ulaşılan nihai sonuç, ürün*; öğrenme etkinliğini ise *kendi içinde bir son olmayan, bir öğrenme sonucuna götüren, bir sonraki performans için gerçekleştirilmesi gereken uygulamalar, öğrenme araçları* olarak tanımlamıştır (Borich, 2017, s.138). Buna göre “öğrenme etkinlikleri, yalnızca öğrenme çıktısı ya da ürünleriyle ilişkili olduğunda önemlidir. Öğrenme çıktısı net olarak zihinde oluşturulmadan istendik öğrenci davranışını ortaya çıkarmada yardımcı bir öğrenme etkinliğini belirlemenin bir yolu yoktur” (Borich, 2017, s.138). Dolayısıyla öğrenme hedefleri belirlenirken öğrencilerin hangi çıktılara ulaşmalarının istendiğinin, öğrenme

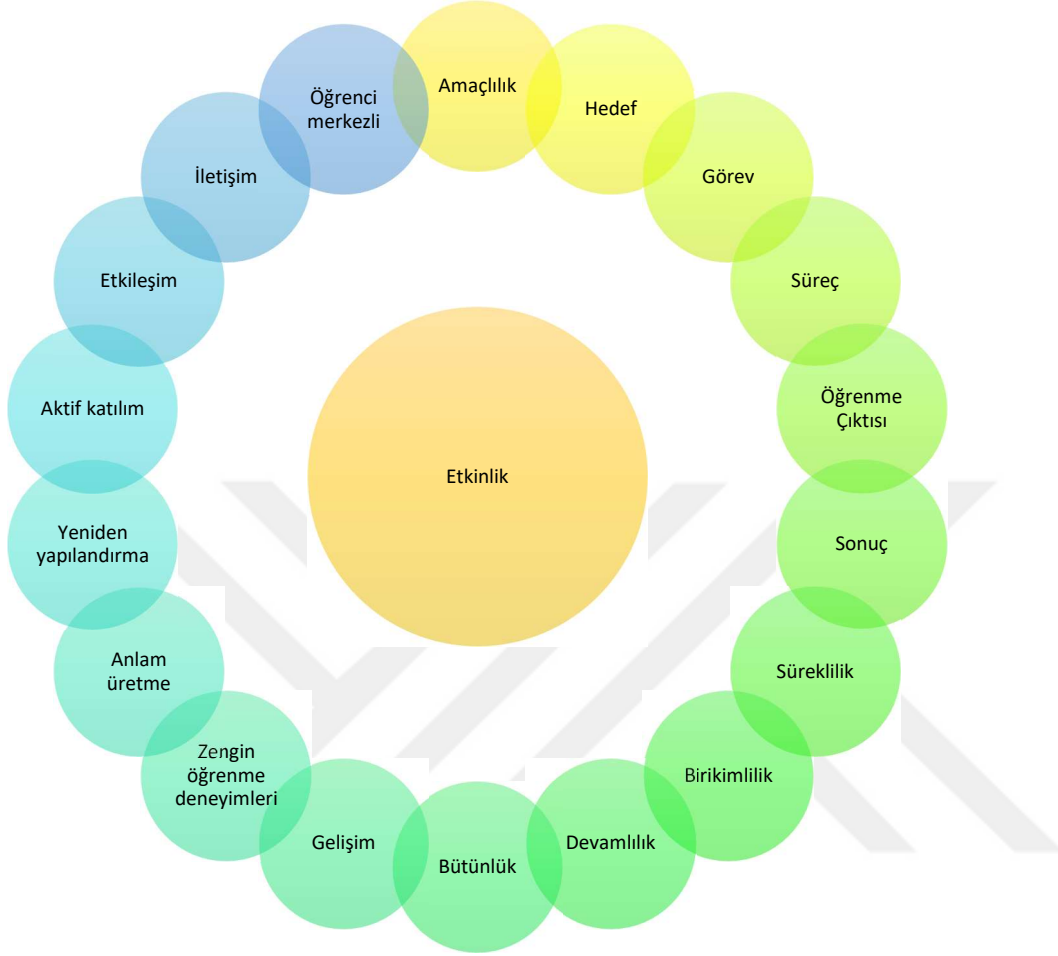
etkinlikleri belirlenirken de bu çıktılarına ulaşırken hangi birikimli iş ve işlemleri gerçekleştirmeleri gerektiğinin net bir şekilde ifade edilmesinin oldukça önemli olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda etkinlik kavramını öğrenme çıktılarına ulaşılmasına hizmet eden her türlü aşamalı, birikimli uygulama ve araçlar olarak tanımlamak mümkündür.

Etkinliklerle ilgili değinilecek son tanım ise 2006 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer almaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanmış ilk öğretim programı olma özelliği gösteren bu programda etkinlikler, "programda yer alan kazanımların hayata geçirilmesi ve hedeflenen bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkların kazandırılması" için önemli bir öğretim bileşeni olarak değerlendirilmiştir (MEB, 2006, s.8). Programa göre etkinlik kavramının *öğrencilerin öğrenme sürecinde etkin bir rol üstlenmesini sağlayan, birbirleriyle ve öğretmenleriyle iletişim ve etkileşim içinde olmalarına imkân veren, her aşamada katılımcı olarak yer almalarını öngören öğrenci merkezli uygulamalar* olarak ele alındığı anlaşılmaktadır (MEB, 2006, s.8). Dolayısıyla öğretim programında etkinliklerin aktif öğrenme ve iletişim boyutları açısından tanımlandığını söylemek mümkündür.

Bütün bu bilgi ve tanımlamaların ışığında etkinlik kavramının üzerinde uzlaşmış tek ve standart bir tanımı olmadığı ancak taşıması gereken birtakım özellikler olduğu anlaşılmaktadır. Bu özellikleri aşağıdaki gibi listelemek mümkündür:

Şekil 17

Etkinlik Kavramını Tanımlayan Anahtar Kelimeler



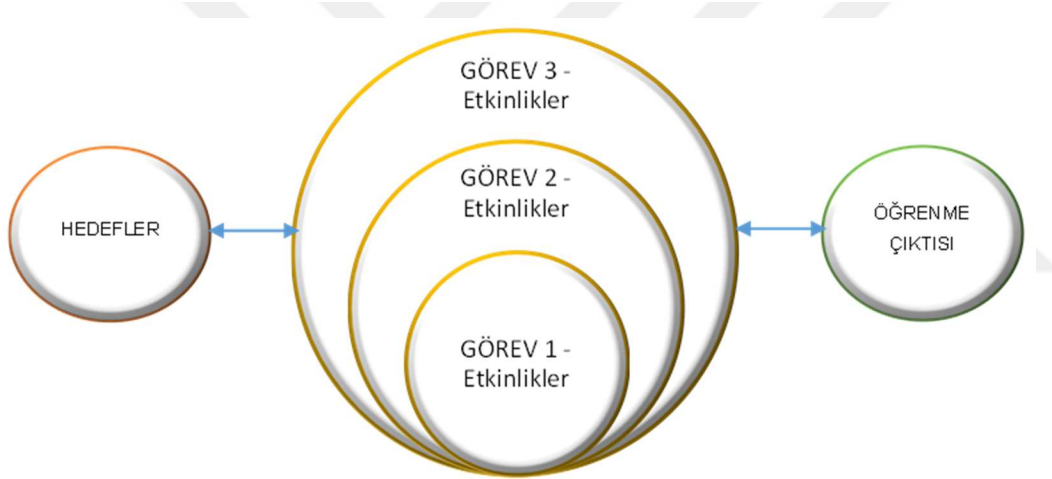
Şekil 17’de yer alan anahtar kelime ve ifadelerden hareketle etkinliği şu şekilde tanımlamak mümkündür: Etkinlik, belirlenen bir hedefe ulaşmak üzere yerine getirilmesi gereken görevlere bir bağlam sağlayarak bu görevlerin aşamalı bir şekilde gerçekleştirilmesini sağlayan, belli bir süreç kapsamında zamana yayılarak, birikimli bir şekilde ilerleyerek, süreklilik ve bütünlük teşkil ederek öğrencileri hedefin öngördüğü öğrenme çıktılarına, sonuçlarına ve ürünlerine ulaştıran, öğrencilerin aktif katılımını ve öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen etkileşimini tetikleyerek öğrencilere anlam üretme, bilgilerini yeniden yapılandırma ve zengin öğrenme deneyimleri edinme olanağı sunan uygulamalardır. Bu tanımdan belirlenen hedefe ulaşılabilmesi için etkinliklerin sürece yayılarak, aşamalı ve birikimli bir şekilde ilgili hedefin kazanılmasını sağlamasının; her etkinlikle beraber ilgili hedefe yönelik bilgi ve

becerilerin yeniden yapılandırılarak geliştirilmesine imkân vermesinin; bir hedef doğrultusunda tasarlanan etkinliklerin birbirlerini tamamlayarak bir bütünlük teşkil etmesinin önemli olduğu anlaşılmaktadır. Aynı zamanda etkinliklerin öğrencileri etkin kılması ve sınıf içi etkileşimi üst düzeye çıkarmasının da beklendiğini söylemek mümkündür.

Öğretim hedefleri, öngörülen öğrenme çıktılarına ulaşmak amacıyla tasarlanacak etkinliklerin üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Örneğin bazı hedefler kapsamı giderek genişleyen ve karmaşıklaştıkça görevlerin yerine getirilmesini gerektirebilir. Bu doğrultuda sınıf içi hedef-etkinlik-çıktı sürecine yönelik aşağıdaki gibi bir diyagram tasarlanabilir:

Şekil 18

Birikimli (Sarmal) Görev Yapıları



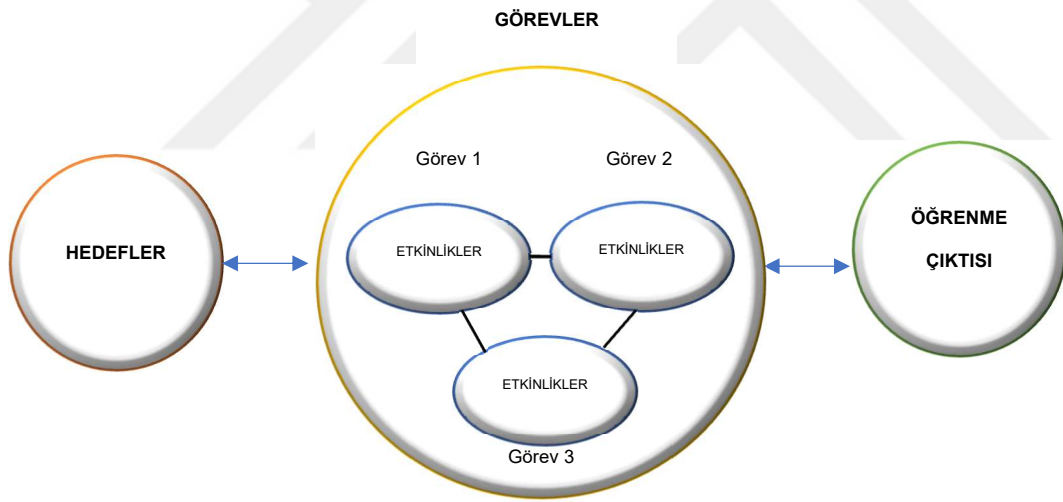
Şekil 18 incelendiğinde bazı hedeflerin öngördüğü öğrenme çıktılarına (sonuç/ürün) ulaşılabilmesi için birbirlerini içeren, birikimli olarak ilerleyen, kapsamı giderek genişleyen, giderek karmaşıklaştıkça ve öğrencilerin yeri geldikçe tekrar karşılaştıkları etkinliklerin tasarlanması gerektiği anlaşılmaktadır. Bu tarz hedeflerde görevler hiyerarşik bir şekilde sıralanmaktan ziyade birbirini kapsar nitelik göstermektedir. Bir başka deyişle görevleri birikimlilik gerektiren hedeflere yönelik etkinlikler bir bütünlük ve sarmallık arz etmektedir. Bu bütüncüllük ve sarmallık hem yatay (bir sınıf düzeyi) hem de dikey (sınıflar arası düzeyler)

eksende sağlanmalıdır. Aksi takdirde öğrenciler birbirinden kopuk birtakım çalışmaları yerine getirmiş olmak için yapmış olacaklar, yaptıkları iş ve işlemleri ne birbirleriyle ne de hedefler ve sonuçlarla ilişkilendiremeyeceklerdir. Bu da belirlenen hedeflere ve hedeflerin öngördüğü sonuç ve ürünlere sağlıklı bir şekilde ulaşılmasına sebebiyet verecektir. Bu görev yapısı için önemli olan ilgili hedefin alt görevlerinin karmaşıklık seviyelerinin belirlenmesi, etkinliklerin bir önceki düzeyi de kapsayacak ve karmaşıklık düzeyi giderek artacak şekilde tasarlanmasıdır.

Bazı hedeflere ait görevler birbirleriyle ilişkili ancak birbirlerinden bağımsız bir şekilde bir bütüne hizmet edebilir. Bağımsız görev yapılarına ilişkin aşağıdaki gibi bir şema geliştirmek mümkündür:

Şekil 19

Bağımsız Görev Yapıları

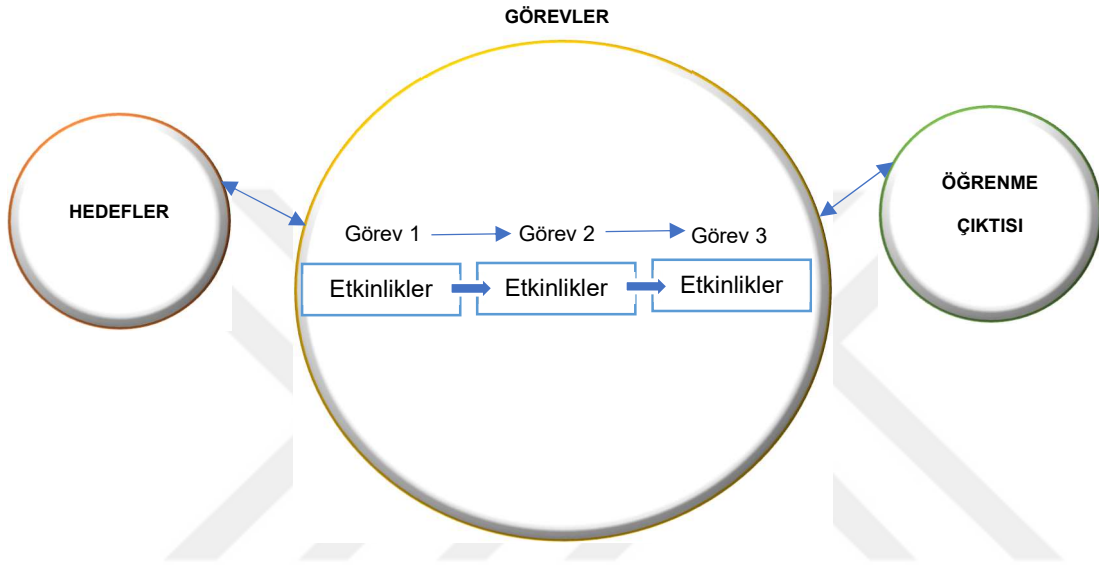


Şekil 19'da görüldüğü üzere birbirinden bağımsız olarak, belli bir öncelik sırasına tabii olmadan gerçekleştirilen görevler bir araya geldiklerinde bütünlük arz etmekte ve bir hedefin öngördüğü çıktılara ulaşılabilmesini sağlamaktadır. Dolayısıyla bu görevlere yönelik etkinlikler bir hedefe yöneldiği ve bütünlük arz ettiği müddetçe etkinlik olarak kabul edilebilmelidir. Bu noktada önemli olan ilgili hedefin gerektirdiği alt görevlerin tam olarak belirlenebilmesi ve öncelik sırası gözetilmese de hepsinin yerine getirilmesinin sağlanmasıdır.

Kapsamı ve karmaşıklığı giderek genişleyen ve birbirinden bağımsız gerçekleştirilebilme niteliği taşıyan görev yapılarının yanı sıra hiyerarşik görev yapısından da söz etmek mümkündür. Hiyerarşik görev yapısına ilişkin aşağıdaki gibi bir şema tasarlanabilir:

Şekil 20

Hiyerarşik Görev Yapıları

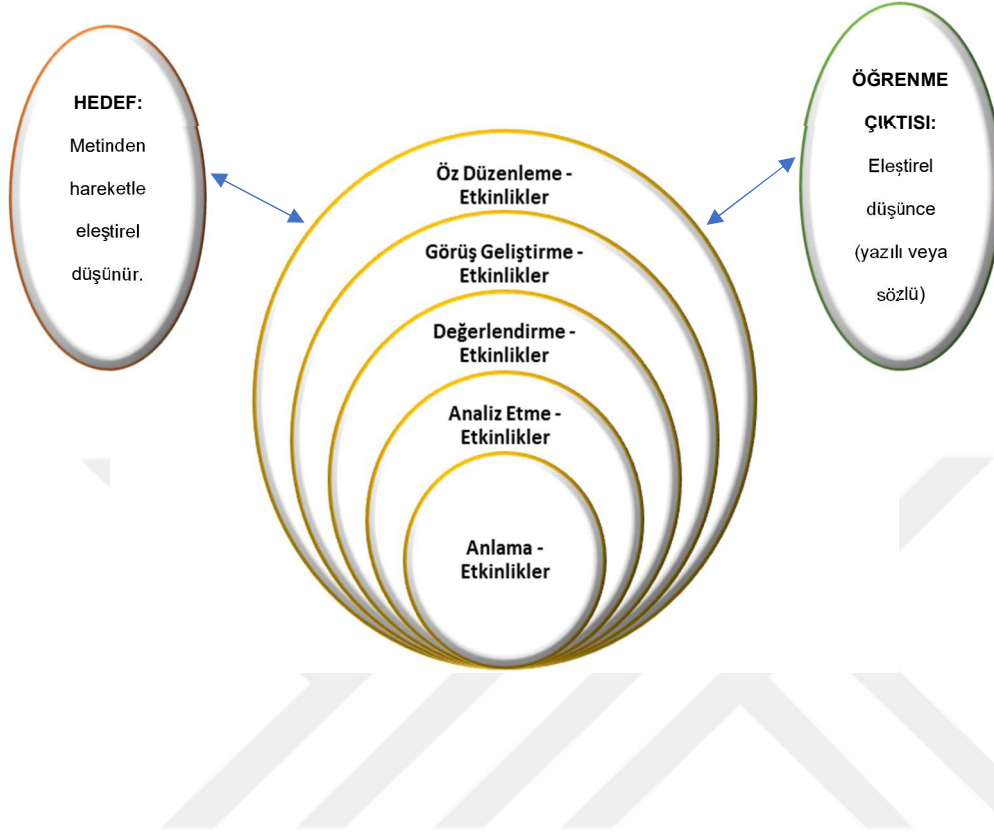


Şekil 20 incelendiğinde hiyerarşik görev yapıların birbirinin ön koşulu olma niteliği taşıdığı anlaşılmaktadır. Bu noktada yine önemli olan ilgili hedeflerin görevlerinin tam olarak belirlenmesi ve doğru sıralamayla düzenlenebilmesidir. Söz konusu görev yapılarının ders kitaplarındaki varlığı bulgular ve yorum bölümünde örneklendirilmiştir.

Çalışmanın amacı ders kitaplarını eleştirel düşünme açısından irdelemektir. Dolayısıyla metinden hareketle eleştirel düşünme bir hedef, eleştirel düşünce de bir öğrenme çıktısı olarak kabul edildiği takdirde eleştirel düşünme öğretimine ilişkin aşağıdaki gibi bir süreç tasarlamak mümkündür:

Şekil 21

Eleştirel Düşünme Süreç Tasarımı



Şekil 21'den hareketle eleştirel düşünme sürecinde metnin anlaşılmasının, anlaşılan metnin analiz edilmesinin, anlaşılan ve analiz edilen metnin değerlendirilmesinin, anlaşılan, analiz edilen ve değerlendirilen metinden hareketle görüş geliştirilmesinin ve anlama, analiz, değerlendirme ve görüş geliştirme süreçlerinin nihayetinde öz düzenlemeye başvurulmasının beklendiği anlaşılmaktadır. Bir başka deyişle öğrencilerin metinden hareketle eleştirel düşünebilmeleri için birbirini kapsayan, zorluk düzeyi giderek artan ve sarmal bir yapı gösteren anlama, analiz etme, değerlendirme, görüş geliştirme ve öz düzenleme görevlerini yerine getirmeleri istenmektedir. Dolayısıyla eleştirel düşünme becerisinin geliştirilebilmesi için ders kitaplarındaki metinlerde bu düzeneğin kurulması, öğrencinin eleştirel düşünme görevleri doğrultusunda tasarlanmış etkinlikler aracılığıyla hedef ve öğrenme çıktıları arasında ilişki kurabilmesi elzemdir. Ders kitabındaki etkinliklerin eleştirel düşünmeyi geliştirme açısından değerlendirilmesi aşamasında bu düzenek dikkate alınmıştır.

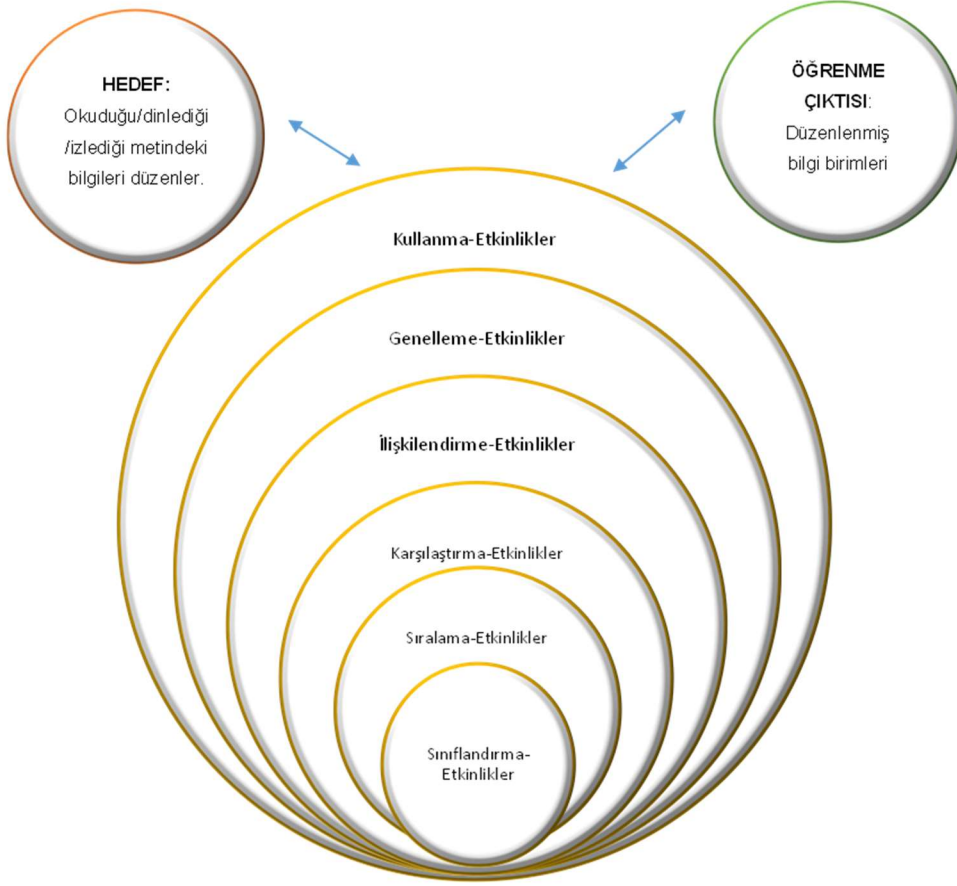
Ders Kitaplarında Yer Alabilecek Bazı Çalışma Türlerine Yönelik Süreç Tasarımı

Bilgiyi Düzenleme Çalışmaları

Bilgiyi düzenleme becerileri, bilginin daha etkili anlaşılması veya sunulmasını sağlayan organizasyon becerileridir. “Bu beceriler aracılığıyla, benzerlikleri eşleştirerek, farklılıkları not ederek veya dizileri belirterek bilgi ve deneyime bir yapı empoze ederiz” (Marzano vd., 1988, s.80). Sınıflandırma, sıralama, karşılaştırma, ilişkilendirme becerileri bütün düşünme becerilerinin ve özetleme, ana fikir ve konuyu bulma, metni çözümleme ve değerlendirme gibi süreçlerin temelinde yer aldığı için bu çalışmalar eleştirel düşünmeyle yakından ilişkilidir. Bu becerilerin söz konusu çalışmalara temel oluşturabilmesi için kendi içinde bir düzen teşkil etmesi de önemlidir. Öğrenci, bir metinde yer alan kavramları tespit etmeli, bunları sınıflandırmalı, önem derecesine göre sıralamalı, bu aşamalardan hareketle birtakım genellemelere ulaşmalı ve bir amaç doğrultusunda (özetleme, ana fikir tespit etme vb.) bu işlemlerin sonuçlarından yararlanabilmelidir. Bu doğrultuda bilgiyi düzenleme çalışmaları için aşağıdaki gibi bir süreç tasarlanabilir:

Şekil 22

Bilgiyi Düzenleme Süreç Tasarımı



Şekil 22'den hareketle öğrencilerin bir metinde yer alan bilgileri düzenlerken metinde yer alan bilgileri, kavramları vb. sınıflandırmaları, sınıflandırdıkları bilgi ve kavramları önem derecelerine göre sıralamaları, sınıflandırılmış ve sıralanmış bilgi ve kavramlar arasında karşılaştırmalar ve ilişkilendirmeler yapmaları, ulaştıkları sonuçları genelleyerek bunları bir amaç doğrultusunda kullanmaları (konu, ana fikir, yardımcı fikir tespiti, özetleme, değerlendirme vb.) gerektiği anlaşılmaktadır. Bir başka deyişle bilgiyi düzenleme çalışmaları birbirini kapsayacak şekilde giderek genişleyen sarmal bir yapıyı gerektirmektedir.

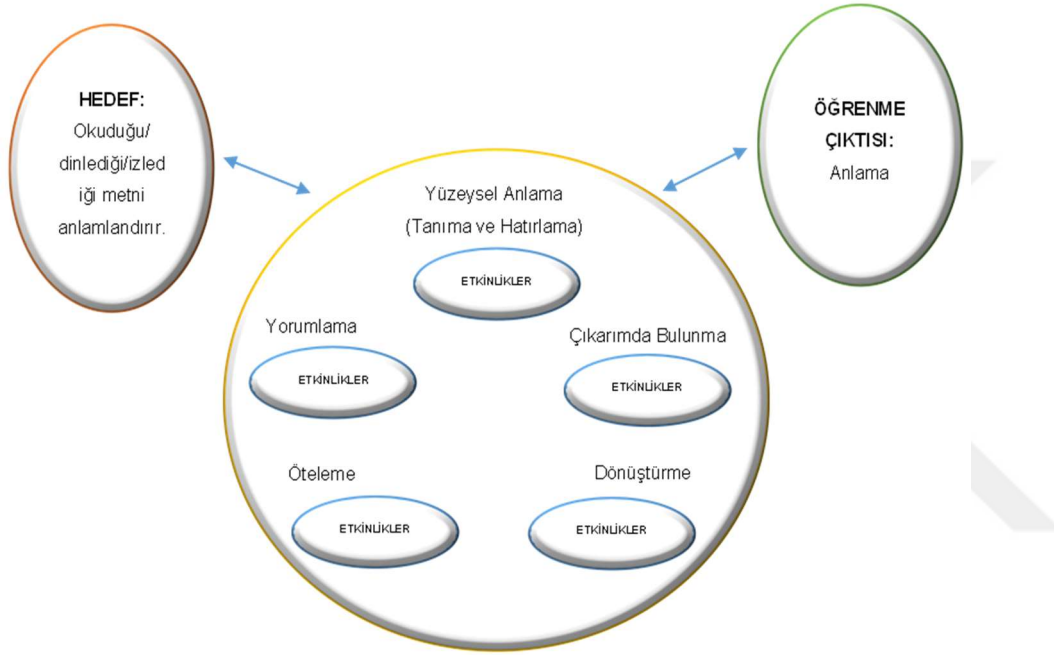
Okuduğunu/Dinlediğini/İzlediğini Anlama Çalışmaları

Eleştirel düşünme sürecinin en temel basamağı okunan/dinlenen/izlenen bir metnin anlaşılmasıdır. Çünkü bir metin tam anlamıyla anlaşılmadan o metinle ilgili çıkarım ve yargılarda bulunmak mümkün değildir. Dolayısıyla okuduğunu/dinlediğini/izlediğini anlama

çalışmaları eleştirel düşünmeye bir zemin oluşturur denebilir. Okuduğunu/dinlediğini anlamamanın düzeylerini yüzeysel anlama (tanıma ve hatırlama), çevirme (dönüştürme), yorumlama, öteleme ve çıkarımda bulunma olarak belirlemek mümkündür (Senemoğlu, 2020, s.401). Bu düzeylerden hareketle okuduğunu/dinlediğini/izlediğini anlama süreci aşağıdaki gibi tasarlanabilir:

Şekil 23

Okuduğunu/Dinlediğini/İzlediğini Anlama Süreç Tasarımı



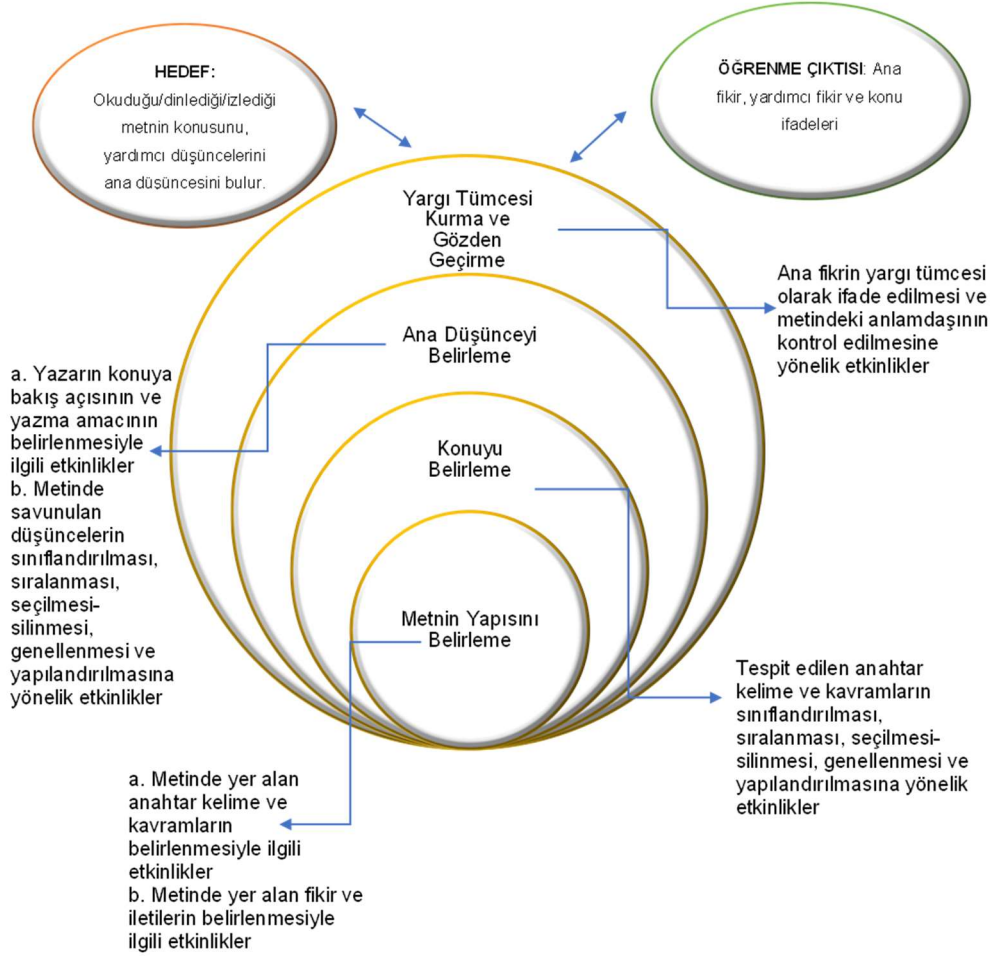
Şekil 23 incelendiğinde ilgili düzeylerin okuduğunu/dinlediğini/izlediğini anlamamanın alt görevleri olduğu ve bağımsız bir süreç teşkil ederek anlama hedefine hizmet edebileceği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmaları etkinlik olarak kabul etmek mümkündür. Ancak yüzeysel anlama, çıkarımda bulunma, dönüştürme, öteleme ve yorumlama etkinliklerinin kendi alt görevlerinin sarmal, bağımsız veya hiyerarşik bir öğrenme süreci gerektirip gerektirmediğini de incelemek elzemdir çünkü bazı alt görevler bilişsel açıdan oldukça karmaşık bir görünüm gösterebilmektedir.

Ana Fikir, Yardımcı Fikir ve Konu Tespiti. Ana fikir, “bir pasajın açık içeriğinin, belirli bilgileri kapsayan genelleştirilmiş ifadeler yaratılmasıyla ve ardından bu belirli (ve artık gereksiz) bilginin silinmesiyle elde edilen, bir özetidir” (Cunnigham ve Moore, 1986; akt.

Carriedo ve Alonso-Tapia, 1996). Bir metnin ana fikrinin saptanması özetleme, metinde ele alınan olayları ve anahtar fikirleri açıklama, metnin genel yapısını tanımlama ve metindeki bilgileri bütünleştirme imkânı verir. Bir başka deyişle ana fikri tespit ederek okuyucu metindeki önemli bilgi ve fikirleri keşfetmiş olur. Bu durum ise ana fikir tespit etme çalışmalarını açılımı, not alma, tahmin etme, bağlam ipuçlarını analiz etme, özet çıkarma gibi beceriler için önkoşul bir beceri konumuna getirir (İlter, 2018, s.304). Konu ve yardımcı fikirlerin tespitiyle de ilişkili olan ana fikrin tespit edilebilmesi içinse metin tür ve yapılarının göz önünde bulundurulması, önemli fikirlerin belirlenmesi ve ulaşılan ana fikrin doğruluğunun izlenmesi gereklidir (Çetinkaya, Ateş ve Yıldırım, 2013, s.189). Bütün bu bilgilerin ışığında ana fikir, yardımcı fikir ve konu tespitinin birbirleriyle iç içe ve pek çok alt görevin gerçekleştirilmesini gerektiren, karmaşık bir beceri olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla bu becerilerin öğrencilerin kendi kendilerine çözüp bir anda öğrenebilecekleri beceriler olmadığı söylenebilir. Bu bağlamda ders kitabında yer alan etkinliklerin öğrencilere bir metnin konusunu, yardımcı fikirlerini ve ana fikrini tespit etmede bir öğrenme süreci sunması önemlidir. Bu doğrultuda aşağıdaki gibi bir öğretim sürecinin planlanması mümkündür (Baumann, 1983; Afflerbach, 1987; Carriedo ve Alonso-Tapia, 1996; Ülper, 2011):

Şekil 24

Ana Fikir, Yardımcı Fikir ve Konu Tespiti Süreç Tasarımı



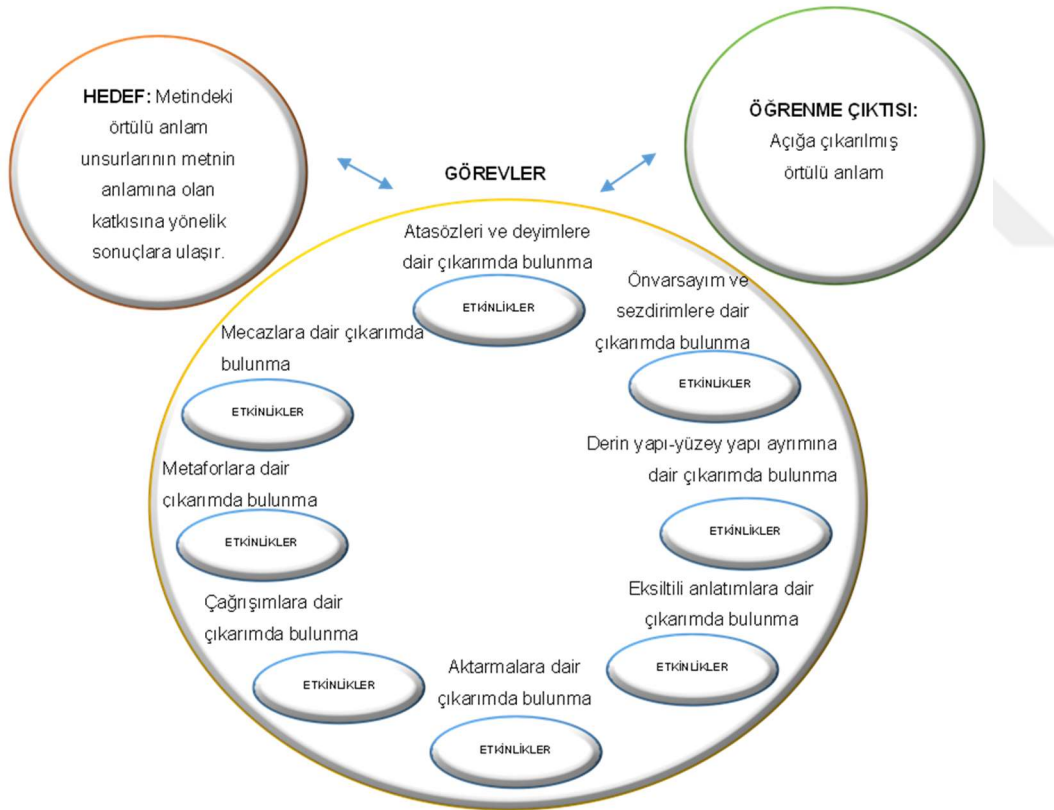
Şekil 24 incelendiğinde ana fikri belirleme hedefi doğrultusunda tasarlanmış sarmal ve birikimli bir öğrenme sürecinin öğrenciyi ana fikir, yardımcı fikir ve konu ifadesi çıktısına yönlendirmede etkili olacağı anlaşılmaktadır. Bu düzenekte etkinliklerin kapsamı giderek genişleyen, karmaşıklaşan ve birbiriyle bütünleşen bir yapıdadır.

Örtülü Anlam Çıkarımı. Metindeki örtülü anlamları tespit etmek bir metnin anlaşılması için oldukça önemlidir. Dilin ses ve şekil yapıları birbirleriyle örtüşerek anlam oluşturma işlevine sahiptir. Ancak ses ve şekil yapıları anlamla örtüşmediğinde ortaya örtülü anlamlar çıkar. Çıkarım yapma becerisiyle ilişkili olan örtülü anlamlar, bireyin zihninde yer alan asıl uzlaşım alanının haricinde ikinci bir uzlaşım alanı oluşturduğu için dilin kullanım alanı genişletir (Onan ve Tiryaki, 2012, s.224). Öğrencilerin yüzey yapıda açıkça yer alan bilgileri almasından ziyade

metin boyunca açıkça ifade edilmemiş ancak birtakım dilsel kullanımlar aracılığıyla sezdirilmiş kavram ve düşüncelere dair çıkarımda bulunması, yani örtülü anlamları tespit etmesi metnin bütün boyutlarıyla, tam anlamıyla kavranabilmesi açısından önemlidir. Onan ve Tiryaki (2012, s. 225), Türkçede örtülü anlam oluşturan unsurları mecaz, bağdaştırma/metafor, çağrışımlar, aktarmalar, eksiltili anlatımlar, deyimler, atasözleri, derin yapı-yüzey yapı ayrımı gösteren cümleler ve önvarsayım ve sezdirimler olarak belirlemişlerdir. Bu bilgiden hareketle metnin derin yapısının anlaşılabilmesi için yüzey yapısında yer alan dilsel unsurlarla sezdirilen anlamlara dair çıkarımlar yapılması gerektiği anlaşılmaktadır. Örtülü anlam unsurlarına dair aşağıdaki gibi bir süreç planlamak mümkündür:

Şekil 25

Örtülü Anlam Çıkarımı Süreç Tasarımı



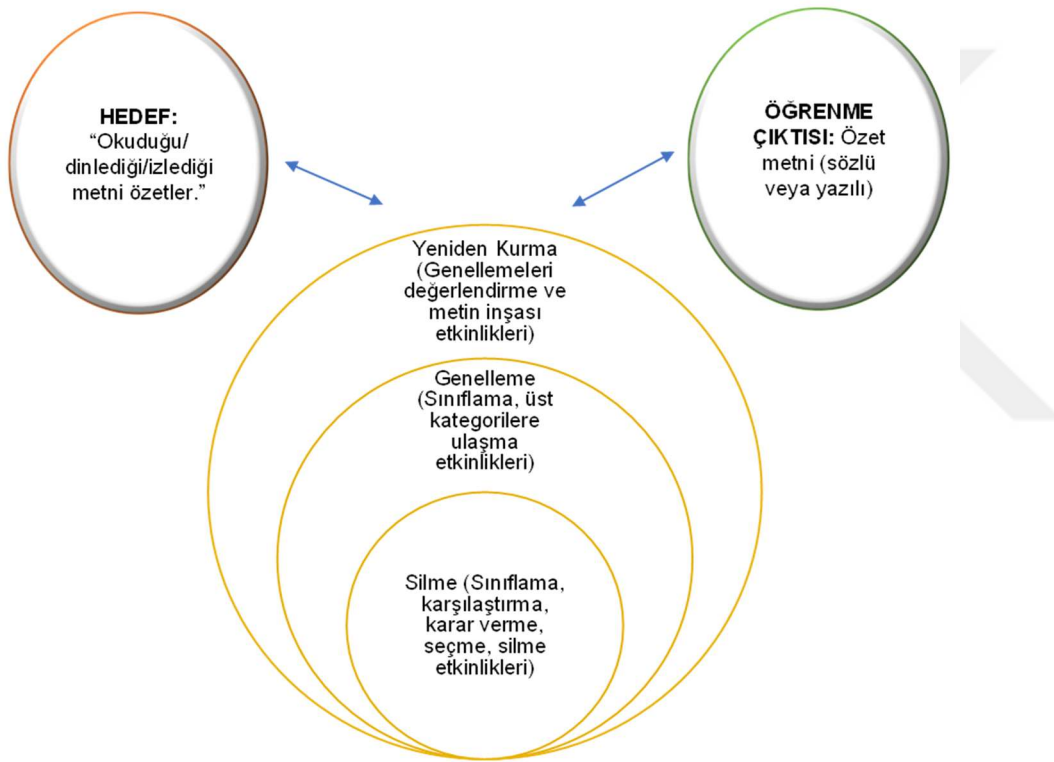
Şekil 25 incelendiğinde bir metindeki örtülü anlam unsurlarının üzerinde birbirinden bağımsız bir şekilde çalışılabileceği ancak en nihayetinde bu çalışmaların bir araya gelip metindeki örtülü anlamlara ilişkin çıkarımda bulunma çıktısına ulaşılmasını sağlayacağı

anlaşılmaktadır. Bu anlamda örtülü anlam çıkarımı hedefinin bağımsız görev yapılarıyla gerçekleştirilebileceğini söylemek mümkündür.

Özetleme. Özetleme, pek çok aşama, bilişsel işlem ve kuralı kapsayan karmaşık bir beceridir. Bu bilişsel becerinin öğrencilere sistematik bir şekilde kazandırılabilmesi için aşağıdaki gibi bir öğretim sürecinin planlanması gereklidir (Doğan ve Özçakmak, 2014; Karadağ, 2019):

Şekil 26

Özetleme Becerisi Süreç Tasarımı



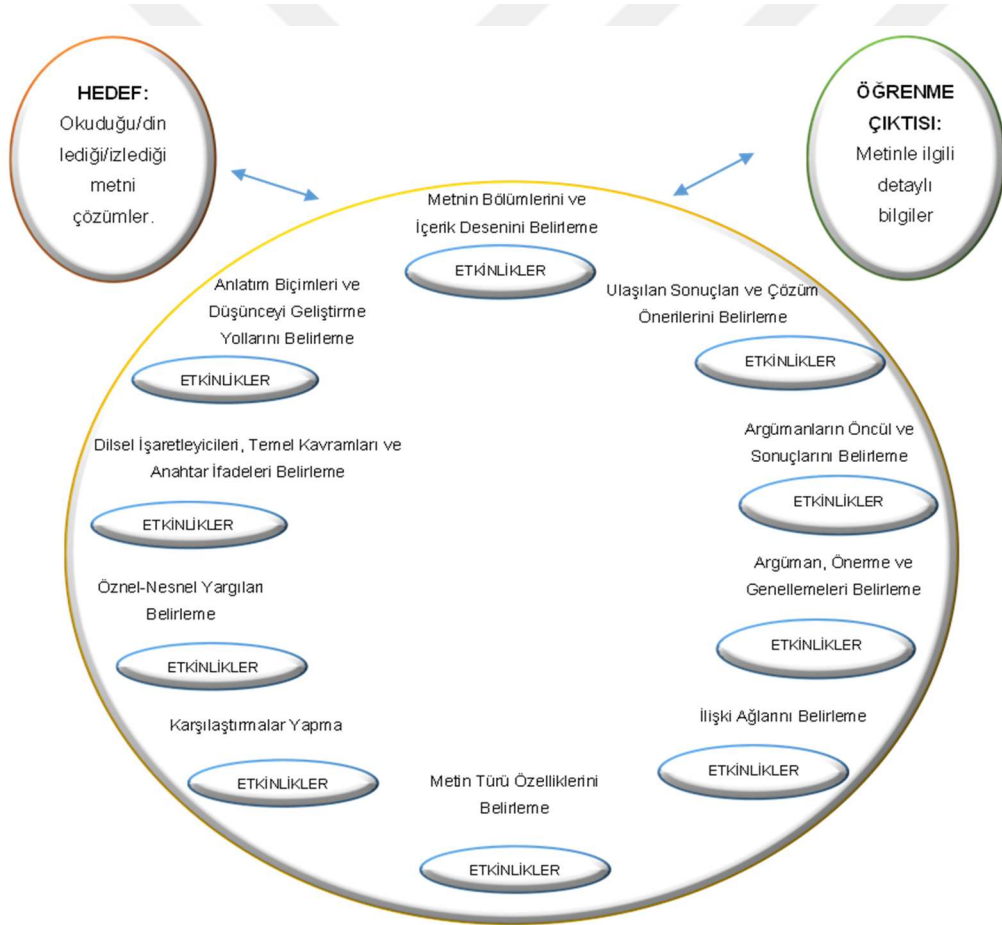
Şekil 26 incelendiğinde bir öğrencinin özet metnini meydana getirebilmesi için öncelikle özetlemenin silme, genelleme ve yeniden kurma görevlerine ilişkin birbirleriyle bağlantılı, kapsamı giderek genişleyen ve karmaşıklaştan etkinlikleri aşamalı bir şekilde gerçekleştirmeleri gerektiği anlaşılmaktadır. Bu birikimli ve sarmal sürecin sonunda öğrencilerden bir özet metnini ortaya çıkarabilmeleri beklenmelidir.

Çözümleme Çalışmaları. Bir metnin çözülmesi metnin büyük yapısıyla ilgilidir. Çözümleme sürecinde metinden hareketle yapılacak açıklamalar için metin üzerinde

yoğunlaşarak metnin işleyiş biçimi, yazarın belirlediği amaca nasıl ulaştığı, okuyucu üzerindeki etkilerin nasıl yaratıldığı, metnin mantıksal yapısı, temel düşünce yapısı ve bu yapıya katkı veren yan düşünceler ortaya koyulur (Günay, 2017, s.113). Böylelikle metin mantıksal gelişim ve tutarlılık açısından bütüncül olarak incelemeye tabii tutulmuş olur. Bilgilendirici ve öyküleyici metinler için farklı çözümleme görevleri söz konusu olabilir. Alanyazından hareketle metin çözümleme hedefi doğrultusunda öğrencilerin gerçekleştirmesi gereken görevler aşağıdaki gibi belirlenmiştir (Browne ve Keeley, 2007; Paul ve Elder, 2013; Günay, 2017; Özdemir, 2018; Ülper, 2019, Facione, 2020):

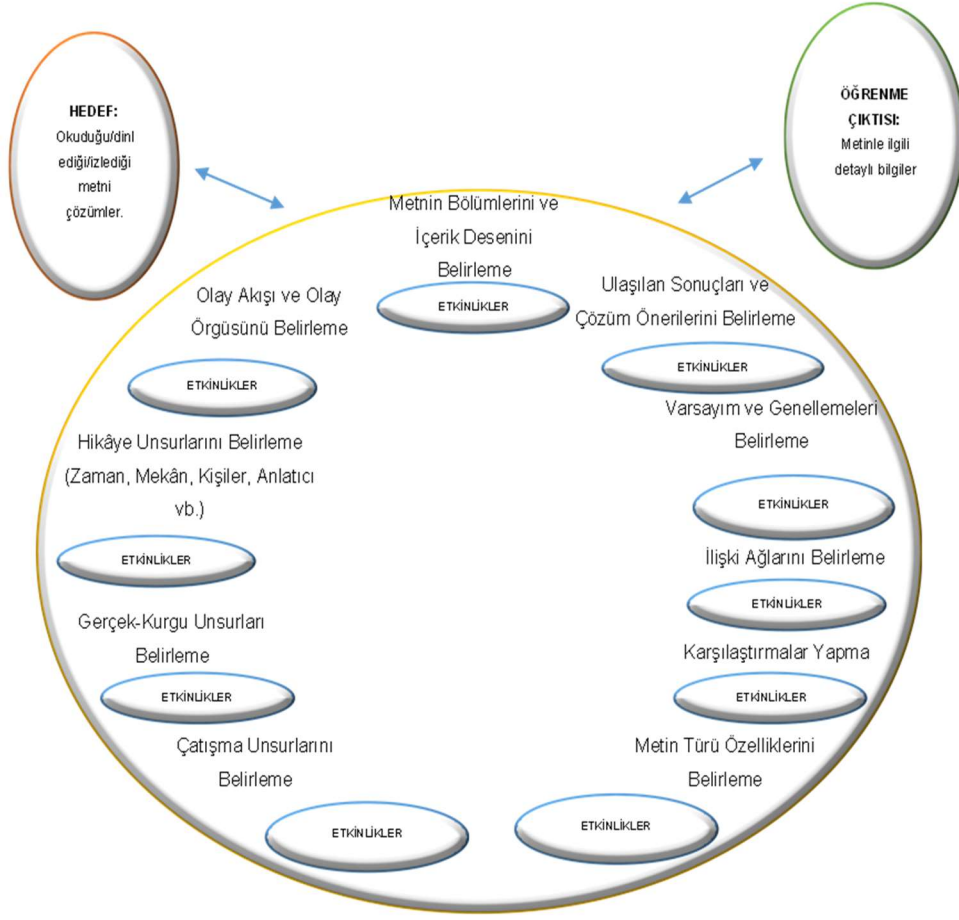
Şekil 27

Bilgilendirici Metinler İçin Çözümleme Süreç Tasarımı



Şekil 28

Öyküleyici Metinler İçin Çözümleme Süreç Tasarımı



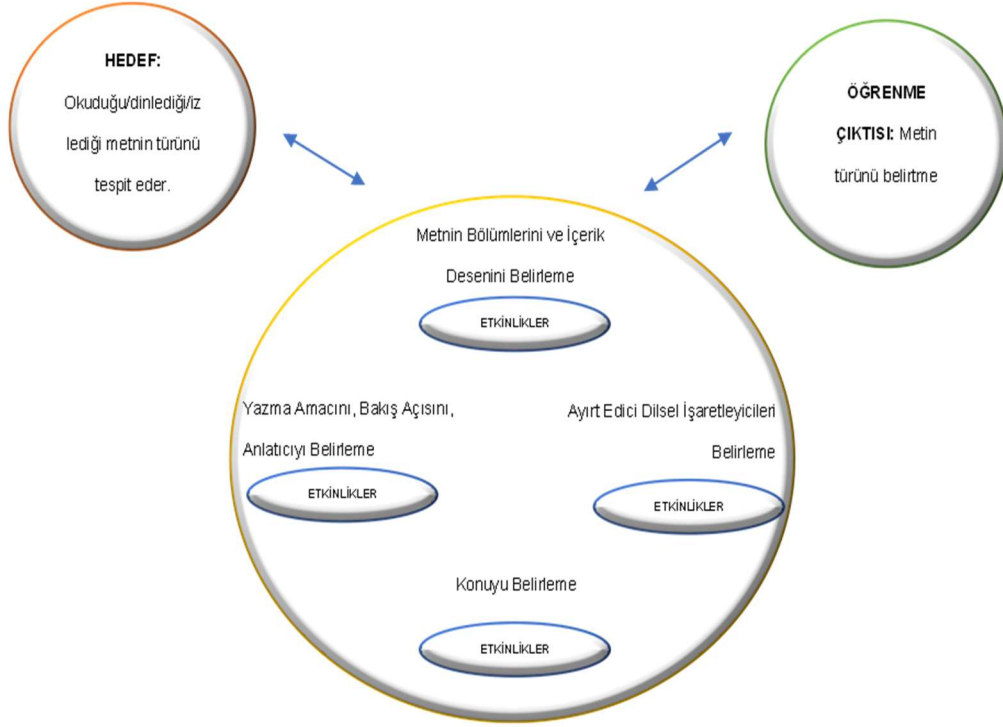
Şekil 27 ve 28'den hareketle metin çözümleme hedefi doğrultusunda öğrencilerin yerine getirmeleri gereken görevlerin metnin planını ve bölümlerini belirleme, olay akışını ve örgüsünü belirleme, hikâye unsurlarını belirleme, gerçek-kurgu unsurları belirleme, çatışma unsurlarını belirleme, karşılaştırmalar yapma, ilişki ağlarını belirleme, anlatım biçimleri ve düşünceyi geliştirme yollarını belirleme, temel kavramlar ve anahtar ifadeleri belirleme, öznel-nesnel görüşleri belirleme, genellemeleri, argüman, önerme ve genellemeleri belirleme, argümanların öncül ve sonuçlarını belirleme ve ulaşılan sonuçları ve çözüm önerilerini belirleme olduğu, bu görevlerin metin türüne göre farklılaştığı ve bağımsız nitelik taşıdığı anlaşılmaktadır.

Metinlerin anlamsal içeriğinin belirli bir düzen dahilinde metne yayılması gerekir, bu düzen üzerinde belirleyici olan temel unsurlardan biri metnin türüdür. Anlamsal içeriğin farklı metin türlerine göre şekillenmesini sağlayan yapı ise üst yapı veya diğer adıyla şematik yapıdır. Şematik yapılar okurun içeriğin düzenlenişini kavramasını ve düşünceler arasındaki ilişkilerin farkına varmasını sağladığı için okurun metnin iletisini anlamasını kolaylaştırır (Ülper, 2019, s.76). Bu açıdan bakıldığında metinlerin şematik yapılarının bilinmesi okuyucunun metni daha kolay işlemlemesini ve anlamlandırmasını sağlayacaktır. Willis (1996, s.73), belli metin desenlerini tanımanın öğrencilerin bir metni okurken veya dinlerken akışta kaybolduklarında yollarını bulmalarına ve anlatılanların konusunu kavramalarına yardımcı olan bir strateji olduğunu belirtmiştir. Durum-problem-çözüm-değerlendirme, dizisel, genelden özele, konu-detaylandırma, temel gerçekler-destekleyici kanıtlar ve hipotez-kanıt-sonuç olmak üzere altı tür metin deseninden bahsetmek mümkündür. Buna göre öğrencilerin bir metni açık bir şekilde anlayabilmeleri ve mantıklı bir şekilde düzenleyebilmeleri için metin yapılarına ilişkin bu desenleri ve onları işaret eden sözcükleri/ifadeleri tanımaları ve kullanmaları önemlidir (Willis, 1996, s.74). Ülper (2019, s.77), okul türü okumalarda sıkça kullanılan iki metin türünün öyküleyici ve bilgilendirici metinler olduğunu, iki metin türünün kendilerine özel şematik yapıları olduğunu ifade etmiştir. Bir okuyucu bilgilendirici ve öyküleyici metin türlerinin şematik yapılarına hâkim olursa okuma esnasında şematik yapılara ilişkin öğelere odaklanabilecek ve anlamlandırma süreci kolaylaşacaktır. Metnin yapısal özelliklerinin farkında olan öğrencilerin metni kesinkes anlayacağı söylenemese de bu özellikleri bilmenin metin hakkında yapıcı sorular sorma, anlama için gerekli bilişsel bağlantı kurma, okuma esnasında yazarın iletisini daha kolay izleyebilme gibi getirileri olacaktır (Ülper, 2019, s.91). Dolayısıyla metin yapılarının ve bu yapılara uygun metin türlerinin tespit edilmesi okunan/dinlenen/izlenen bir metnin anlamlandırılması açısından kritik öneme sahip bir hedeftir. Bütün bu bilgilerin ışığında öğrencilerin metin türünü tespit ederken bir metni çözümleme (analiz) düzeyinde ele almaları ve türe dair çıkarımda bulunmaları gerektiği anlaşılmaktadır. Öğrenciler metin türünü tespit ederken metnin bölümlerini saptamalı, içeriğin hangi desen doğrultusunda düzenlendiğini belirlemeli, belirleyici dilsel özellikleri de saptayarak metnin türüne yönelik çıkarımda

bulunmalıdır. Bu becerinin öğrencilere sistematik bir şekilde kazandırılabilmesi için aşağıdaki gibi bir öğretim süreci planlanabilir (Willis, 1996; Ülper, 2019):

Şekil 29

Çözümleyici Metin Türü Tespiti Süreç Tasarımı



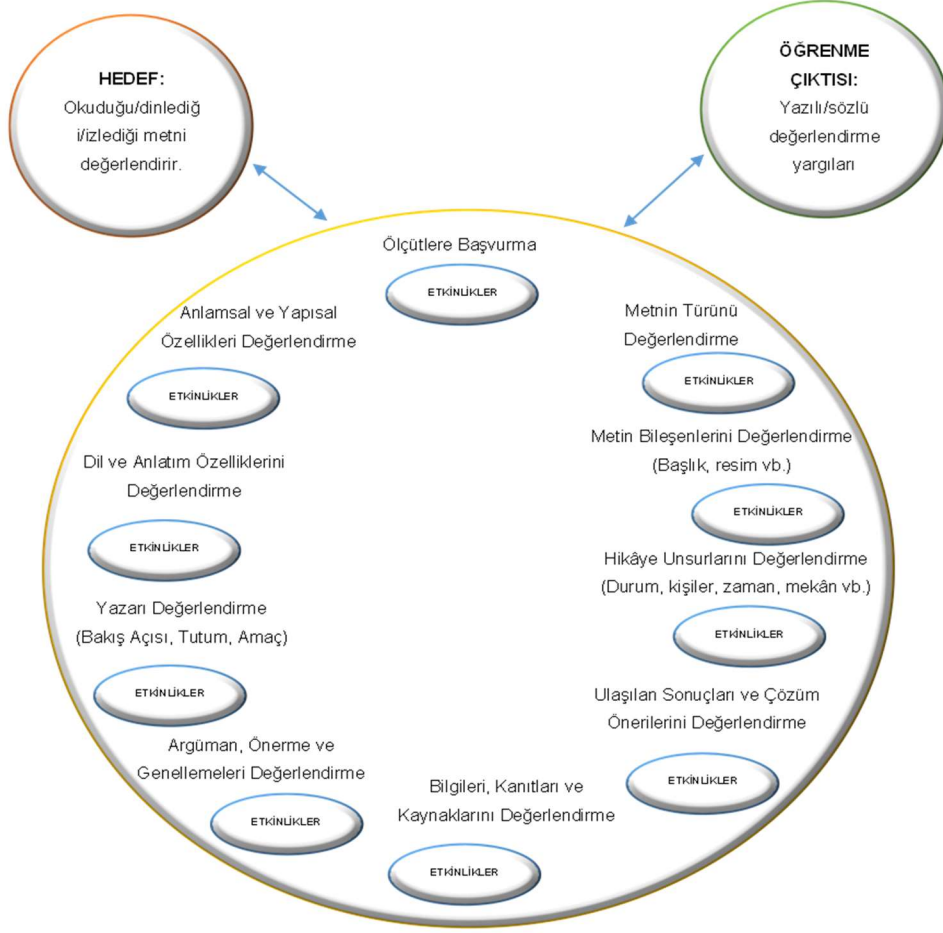
Şekil 29 incelendiğinde öğrencilerin metin türünü tespit edebilmeleri için metinde işlenen konuyu belirlemeleri, konunun ne amaçla, hangi bakış açısıyla ele alındığını, eğer öyküleyici bir metinse olayların hangi anlatıcının ağzından anlatıldığını saptamaları, metnin bölümlerini ve içeriğin hangi desen doğrultusunda yapılandırıldığını bulmaları, metindeki anlam ayırt edici dilsel işaretleyicileri belirlemeleri gerektiği anlaşılmaktadır. Öğrenciler ulaştıkları bu bilgileri genelleyerek uygun metin türünü tespit edebileceklerdir. Metin türü tespitine yönelik çalışmalar öğrencilere türe dair ulaştıkları çıkarımları yaptıkları çözümlemeler aracılığıyla gerekçelendirme fırsatı sunmalıdır. Çözümleyici bir nitelik taşıyan bu yaklaşım analiz etme düzeyindedir.

Değerlendirme Çalışmaları. Metin değerlendirme, eleştirel düşünme süreci için önemli bir düzeydir. Bir metnin değerlendirilmesi kapsamında belirlenmiş birtakım ölçütlerden

hareketle metnin kendisi (yapısal ve anlamsal özellikler bakımından), metnin yazarı, metinde işlenen durum, metin kişileri vb. değerlendirilir. Metin değerlendirmesini kişisel görüş belirtmekten ayıran husus ise değerlendirmelerin objektif ölçütler doğrultusunda yapılmasıdır. Alanyazından hareketle metin değerlendirmesinde kullanılabilecek ölçütler standart ölçütler (geçerlilik, güvenilirlik, netlik, doğruluk, kesinlik, tutarlılık, amaçlılık, işlevsellik, uygunluk, açıklık, güncellik, özgünlük, objektiflik, mantıklılık vb.) ve metinsellik ölçütleri (tutarlılık, bağdaşıklık, amaçlılık, bilgisellik, durumsallık, kabul edilebilirlik ve metinlerarasılık) olarak sınıflandırılabilir (Nosich, 2011; Paul ve Elder, 2013). Metinle ilgili değerlendirmeye tabii tutulabilecek hususlar ise metnin anlamsal ve yapısal özelliklerini, dil ve anlatım özelliklerini, yazarın konuyu ele alış biçimi, amacı ve bakış açısı, metinde yer alan bilgi ve kanıtlar ile bilgi kaynakları, metinde sunulan görüşler, iddialar, varsayımlar ve argümanlar, metinde ulaşılan sonuçlar ve sunulan çözüm önerileri, metnin unsurları (metinde işlenen durum, zaman, mekân, kişiler vb.) ve metin bileşenleri (başlık, resim vb.) olarak belirlenebilir (Browne ve Keeley, 2007; Paul ve Elder, 2013; Özdemir, 2018; Paul ve Elder, 2019; Ülper, 2019). Bu durumdan hareketle metin değerlendirmesine yönelik aşağıdaki gibi bir süreç tasarımı söz edilebilir:

Şekil 30

Değerlendirme Süreç Tasarımı

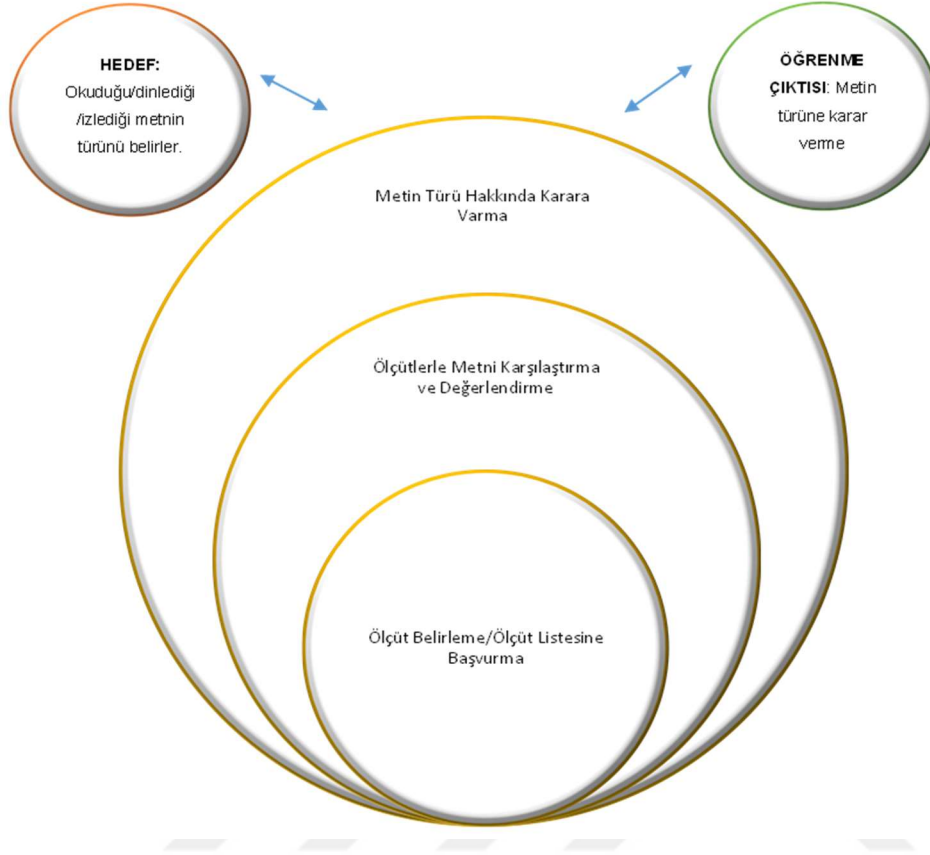


Şekil 30 incelendiğinde bir metnin değerlendirilmesi sürecinin bağımsız görev yapıları dahilinde gerçekleştirilebileceği anlaşılmaktadır. Metinlerden hareketle eleştirel düşünme becerisinin geliştirilebilmesi için ders kitaplarında yer alan hemen her metinde bu değerlendirme sürecinin her aşamasının işletilmesi önemlidir.

Değerlendirici metin türü tespiti çalışmalarında aşağıdaki gibi bir süreçten bahsetmek mümkündür:

Şekil 31

Değerlendirici Metin Türü Tespiti



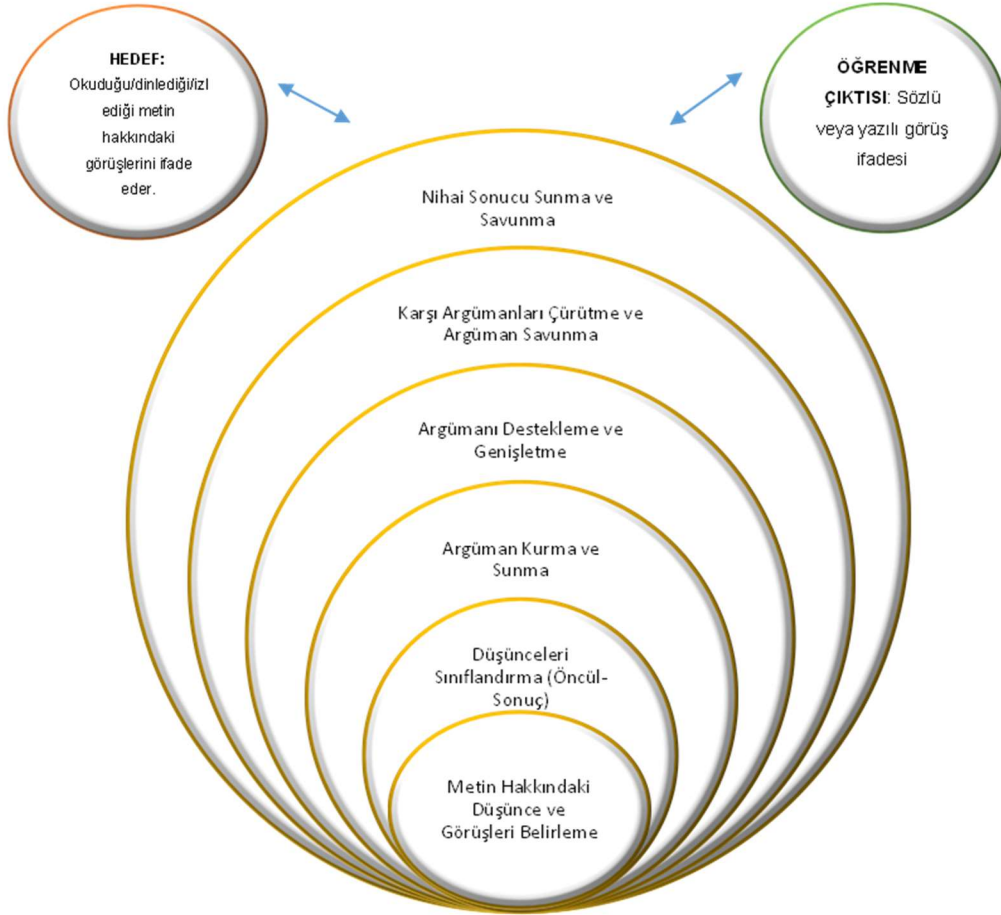
Şekil 31’de görüldüğü üzere değerlendirici yaklaşımla tasarlanacak metin türü tespiti sürecinde öğrenciler halihazırda bildikleri metin türlerinin özelliklerinden hareketle kendi ölçüt listelerini oluşturmaya teşvik edilebileceği gibi öğrencilere ölçüt listeleri de verilebilir. Öğrenciler söz konusu ölçütler aracılığıyla metni değerlendirerek metin türü hakkında karara varabilirler.

Görüş Geliştirme. Bir metinde ele alınan konu ve görüşleri eleştirel bir tutumla sorgulamak ve değerlendirmek kadar bir metin, konu vb. hakkında eleştirel bir çerçevede görüşler sunabilmek de önemli bir eleştirel düşünme becerisidir. Birey tarafından dile getirilen her görüşü eleştirel bağlamda değerlendirmek mümkün değildir. Eleştirel yaklaşımla oluşturulmuş bir görüş yapılan değerlendirmelerin doğal bir uzantısı olma ve gerekçelendirilmiş olma özelliklerine sahip olmalıdır. Dolayısıyla eleştirel yaklaşım doğrultusunda görüş oluşturmanın değerlendirme ve argüman kurma becerileriyle yakından ilişkili olduğunu söylemek mümkündür. Bir konu hakkındaki görüş ve değerlendirmelerin yazılı veya sözlü

olarak ifade edilmesinde geçirilmesi gereken argüman kurma süreci alanyazından hareketle aşağıdaki gibi belirlenebilir (Barnet, Bedau ve O'Hara, 2011; Swatridge, 2014; Weston, 2017; Howell ve Kamp, 2020):

Şekil 32

Görüş Geliştirme Süreci Tasarımı



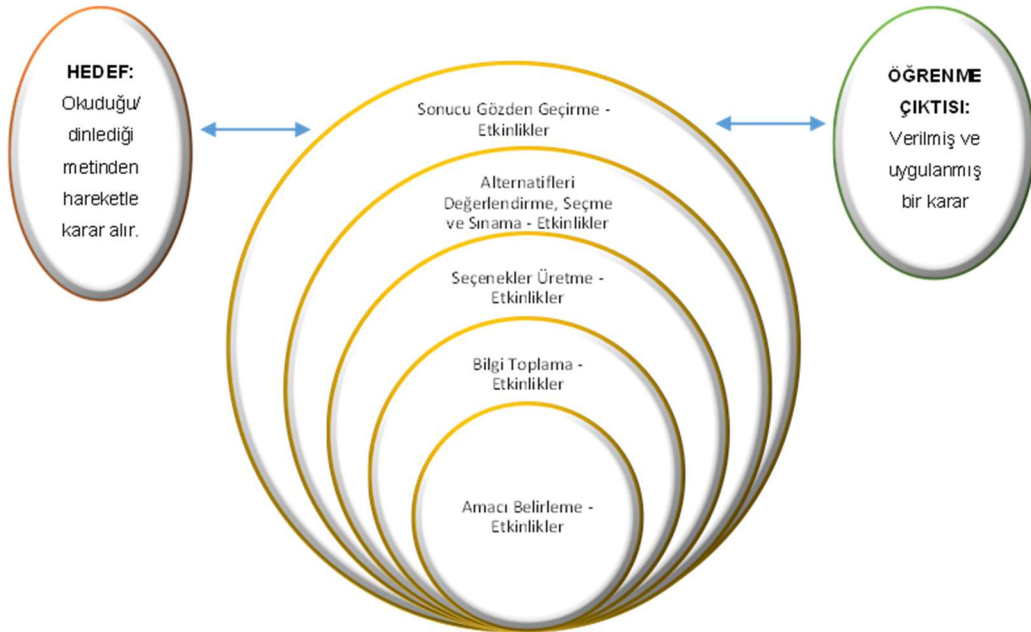
Şekil 32 incelendiğinde bir metinden hareketle düşünce ve görüşlerin sunulmasında metinle ilgili sahip olunan düşünce ve görüşlerin belirlenmesi, sahip olunan düşüncelerin ulaşılan sonuçlar ve sonuçları destekleyici nedenler (öncüller) olarak sınıflandırılması, öncüller ve sonuçların bir araya getirilerek argümanın/argümanların kurulması, kurulan argümanın sunulması, ara sonuçlar ve destekleyici kanıtlar aracılığıyla argümanın genişletilmesi, olası karşı argümanlardan bahsedilerek kurulan argümanın/argümanların bunların karşısında yine birtakım kanıtlarla savunulması ve ulaşılan nihai sonuçtan bahsedilip bu sonucun alternatif sonuçlar karşısındaki üstünlüğünün savunulması gerektiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla görüş

geliştirme eleştirel düşünmenin önemli bir boyutu olsa da her görüşleri ifade etme çalışmasını eleştirel düşünme etkinliği olarak değerlendirmek mümkün değildir. Bir başka deyişle bireyin bir çalışma kapsamında kişisel görüşlerini, kendi doğrularını, duygularını ve düşüncelerini dile getirmiş olması eleştirel bir çerçevede görüş geliştirebilmiş sayılması için yeterli değildir. Öğrenciler okudukları/dinledikleri/izledikleri metin üzerinde yaptıkları analiz ve değerlendirmelerden hareketle metinle, metinde ele alınan bir durumla, olayla, kişilerle vb. ilgili görüşlerini şekilde yer alan prosedüre uygun bir şekilde ifade etmeye yönlendirilirse eleştirel düşünme kapsamında görüş geliştirmiş sayılabilirler.

Karar verme bir nevi değerlendirme sürecinin sonucunda ortaya çıkan bir durum olarak nitelendirilebilir. Kişi yaptığı değerlendirmelerin ışığında bir duruma yönelik karar alma becerisini işletebilir. Alanyazından hareketle karar vermenin görevleri aşağıdaki gibi belirlenmiştir (Adair, 2000; Gömleksiz ve Kan, 2007; Akarsu, 2018):

Şekil 33

Karar Verme Süreç Tasarımı



Şekil 33'ten hareketle karar verme sürecinin problemi analiz etme, değerlendirme, uygulama ve gözden geçirme gibi üst düzey bilişsel işlemleri kapsadığı söylenebilir.

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde eleştirel düşünme becerilerine yönelik gerçekleştirilmiş ve bu çalışmayla bağlantılı olduğu düşünülen çalışmaların içeriğine kısaca değinilmiştir.

Razgatlıoğlu (2010), ilköğretim beşinci sınıf ders kitaplarını eleştirel düşünme stratejileri açısından incelemiştir. Araştırmanın sonucunda Razgatlıoğlu (2010), Milli Eğitim Yayınevi tarafından hazırlanan 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin farklı bir yayınevinin hazırladığı beşinci sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlere göre eleştirel düşünmeyi geliştirici etkinliklere daha fazla yer verdiği sonucuna ulaşmıştır.

Büyükarıslan (2011), ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin eleştirel düşünme becerileriyle örtüşme düzeyini incelemiştir. Ulaş, Kolaç, Karabacak (2010) tarafından hazırlandığını belirttiği eleştirel düşünme kazanımları açısından 458 etkinliği inceleyen Büyükarıslan (2011), ilköğretim 4 ve 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin eleştirel düşünme becerileriyle büyük oranda örtüştüğünü tespit etmiştir.

Örge-Yaşar (2013), Türkçe ders kitaplarını 2009 Millî Eğitim Bakanlığı öğretim programında yer alan temel beceriler açısından (*Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, metinlerarası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme*) incelemiştir. Türkçe ders kitaplarını temel becerilere yer verme düzeyi açısından sınıflara ve yayınevlerine göre karşılaştıran Örge-Yaşar (2013), hazırladığı ölçütler doğrultusunda ders kitaplarının yanı sıra öğretmen kılavuz kitaplarını da incelemiştir. Araştırmanın sonucunda Örge-Yaşar (2013), bütün sınıflar düzeyinde Türkçe ders kitaplarında en çok yer verilen temel becerilerin sırasıyla *Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma, karar verme, kişisel ve sosyal değerlere önem verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, problem çözme, metinlerarası okuma becerileri* olduğunu tespit etmiştir. Türkçe öğretmenleriyle de görüşmeler yapan Örge-Yaşar (2013), Türkçe öğretmenlerine göre ders kitapları aracılığıyla geliştirilmeye çalışılan beş temel

becerinin *Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, araştırma, iletişim, yaratıcı düşünme, metinlerarası okuma* olduğunu saptamıştır.

Çetin (2014), temel becerilerin (araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, iletişim kurma, girişimcilik) geliştirilmesine yönelik etkinlikler tasarlamış, tasarladığı etkinlikleri öğrencilere uyguladıktan sonra öğrenci görüşleri doğrultusunda etkililiğini değerlendirmiştir. Araştırmanın sonunda Çetin (2014), öğrencilerin bütün becerilere yönelik hazırlanan etkinlikleri söz konusu becerileri kazandırma açısından yüksek oranda etkili bulduklarını saptamıştır.

Amanvermez-İncirkuş (2018), bilişsel farkındalık stratejilerinin okuduğunu anlama ve eleştirel düşünmeye etkisini incelemiştir. Araştırmacı eşitlenmemiş ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel model ile gerçekleştirdiği çalışmasında on hafta süreyle etkileşimli sesli okuma ve SQ4R stratejisi doğrultusunda 6. sınıf öğrencilerine bilişsel farkındalık okuma stratejileri eğitimi vermiştir. Öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini geliştirmek amacıyla *Öyküleyici Metinler İçin Analitik Eleştirel Düşünme Rubriği* geliştiren araştırmacı, rubriği geliştirirken ilgili alanyazını taramış ve eleştirel düşünmenin alt becerilerini *tanımlama, yorumlama, analiz, çıkarım, açıklama, varsayımda bulunma ve değerlendirme* olarak belirlemiştir. Çalışmanın sonucunda okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesinde deney grubunun lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, veri toplama süreci, veri toplama araçları, inceleme nesnesi ve çalışma grubu ve veri analizi süreci hakkında bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Türü

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması bir olgu veya olayı kendi doğal ortamında, nasıl ve niçin soruları doğrultusunda ele alan, araştırmacının kontrol edemediği olgu veya olayı derinlemesine incelemesine olanak sağlayan bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Güncel ve karmaşık olay ve olguları gerçek ortamında, bağlamsal unsurlarla etkileşimli olarak, bütüncül ve derinlemesine bir şekilde inceleme olanağı sağlayan durum araştırmalarında araştırmacının ilgi duyduğu bir duruma yönelik bilgi edinme ihtiyacı karşılanır (Uçan, 2019). “Durum çalışmalarının temel amacı bir durum hakkında detaylı betimlemeler yapmak ve o durumu var olduğu şekliyle anlamaktır” (Büyüköztürk ve diğerleri, 2020, s.269). Bu araştırmada ders kitaplarının eleştirel düşünmeyi geliştirme işlevleri açısından mevcut durumları bir ölçüt listesi doğrultusunda derinlemesine incelenecektir. Ayrıca öğretmen görüşmeleriyle öğretmenlerin ders kitaplarına yönelik mevcut görüşleri ve eleştirel düşünme becerisine yönelik mevcut bilgi ve yeterlilikleri ortaya koyulacağı için durum çalışması yöntemine başvurulması uygun görülmüştür.

Araştırmanın deseni iç içe çoklu durum çalışması olarak belirlenmiştir. İç içe çoklu durum çalışmasında birden fazla ve farklı analiz birimleri vardır ve birden fazla durum incelenir (Uçan, 2019). Bir durum kendi içinde birden fazla alt birime ayrılarak derinlemesine incelenir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmada Türkçe ders kitapları kendi içinde 5, 6, 7, ve 8. sınıf birimlerine ayrılacak, daha sonra bütün sınıf düzeylerinde ders kitapları eleştirel düşünme becerileri açısından incelenecektir. Ayrıca bu incelemeler öğretmen görüşmeleri

doğrultusunda yorumlanacaktır. Dolayısıyla araştırma deseninin iç içe çoklu durum çalışmasıyla gerçekleştirilmesi uygun görülmüştür.

Araştırmanın İnceleme Nesnesi ve Çalışma Grubu

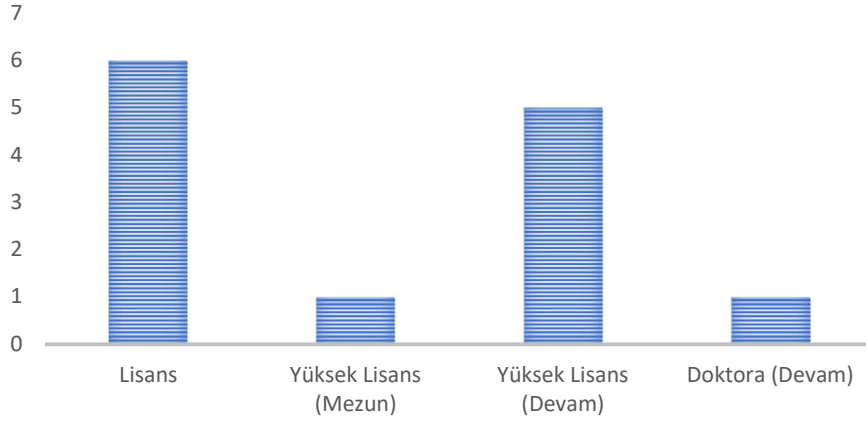
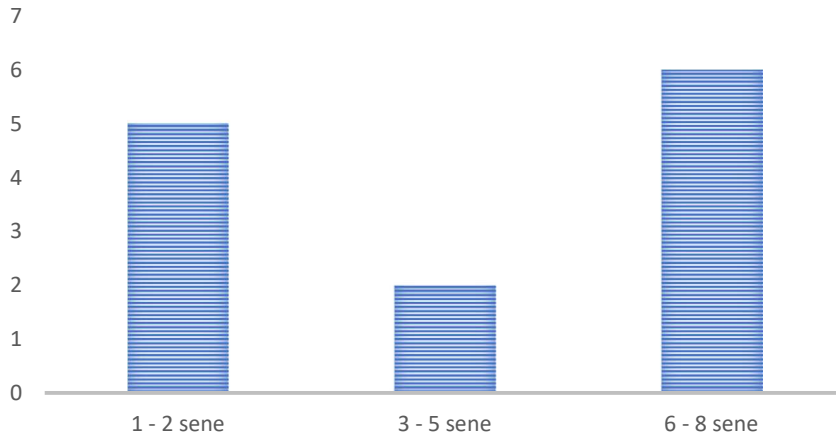
Çalışmanın inceleme nesnesi 2018 yılında Talim Terbiye Kurulunca öğretim materyali olarak kabul edilmiş, Millî Eğitim Yayınları'ndan çıkan 4 Türkçe ders kitabı olarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamında incelenen ders kitaplarının künye bilgileri, öğretim materyali olarak kabul edilmelerine ilişkin karar sayıları ve tarihleri aşağıdaki gibidir:

Tablo 8

Çalışmanın İnceleme Nesnesi

Sınıf Seviyesi	Ders Kitabı	Karar Sayısı ve Tarihi
5. Sınıf	Ağın-Haykır, H., Kaplan, H., Kıryar, A., Tarakcı, R., Üstün, E. (2018). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 5. Millî Eğitim Yayınları.	25.06.2018 tarihli 12254648 sayılı yazı
6. Sınıf	Erkek, G., Duru, K., Pastutmaz, M., Ceylan, S. Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6. Millî Eğitim Yayınları.	28.05.2018 tarihli 78 sayılı karar
7. Sınıf	Akgül, A., Uysal, A., Karadaş, D., Gürcan, E., Karahan, İ., Demirer, N. Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 7. Millî Eğitim Yayınları.	28.05.2018 tarihli 78 sayılı karar
8. Sınıf	Eselioğlu, H., Set, S., Yücel, A. Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8. Millî Eğitim Yayınları.	25.07.2018 tarihli 99 sayılı karar

Çalışma kapsamında eleştirel düşünme becerilerine ve bu becerilerin Türkçe dersi öğretim materyallerinde yer alma durumlarına ilişkin bilgi ve görüşlerini almak üzere Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda çalışmakta olan 13 Türkçe öğretmeniyle görüşmeler yapılmıştır. Çalışma grubuna dahil edilen öğretmenler uygun örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Uygun örnekleme yöntemi, yakın olan, ulaşılması kolay birimlerin örneklem olarak seçildiği örnekleme yöntemidir (Yıldırım, 2019). Dolayısıyla araştırmada uygun örnekleme yönteminden ve gönüllü katılım esasında yararlanılması uygun bulunmuştur. Çalışma grubunun mesleki tecrübe ve eğitim durumları aşağıdaki gibidir:

Şekil 35*Çalışma Grubunun Eğitim Durumu***Şekil 34***Çalışma Grubunun Mesleki Tecrübe Durumu*

Şekil 34 ve 35 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki tecrübesinin çoğunlukla 6-8 sene arasında yoğunlaştığı ($f=6$) ve eğitim durumlarının çoğunlukla lisans ($f=6$) ve yüksek lisans ($f=6$) düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama süreci ders kitaplarının incelenmesi ve öğretmenlerle görüşülmesi olmak üzere iki ayağa sahiptir.

Ders kitaplarına ilişkin bulgular doküman incelemesi tekniği ile elde edilmiştir. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.190). Araştırmada inceleme nesnesi olarak ders kitapları seçildiği için doküman incelemesinin uygun veri toplama tekniği olduğu düşünülmüştür.

Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri ve bu becerilerin ders kitaplarında yer alma durumuyla ilgili bilgi ve görüşleri standartlaştırılmış açık uçlu görüşme aracılığıyla toplanmıştır. Standartlaştırılmış açık uçlu görüşmede önceden yazılmış ve belirli bir sıraya konmuş bir dizi soru görüşülen her kişiye aynı tarzda, aynı sırayla sorulur (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Öğretmenlerle yapılacak görüşmede yöneltilecek soruların araştırmacı tarafından önceden hazırlanacak olması sebebiyle bu görüşme yönteminin kullanılması uygun bulunmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırma sorularına yönelik veri toplama araçları aşağıdaki gibidir:

Tablo 9

Veri Toplama Araçları

Araştırma Sorusu	Veri Toplama Aracı
Türkçe ders kitaplarında eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik sistematik bir süreç izlenmekte midir?	Bilgilendirici Metinler İçin Eleştirel Düşünme Ölçüt Listesi Öyküleyici Metinler İçin Eleştirel Düşünme Ölçüt Listesi
Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretim süreci ve materyallerinde eleştirel düşünmenin yeri ve önemine ilişkin görüşleri nelerdir?	Standartlaştırılmış Açık Uçlu Görüşme Formu

Ölçüt Listeleri

Ders kitaplarının incelenmesinde temel kriterler olarak kabul edilmek üzere araştırmacı tarafından Bilgilendirici Metinler İçin Eleştirel Düşünme Ölçüt Listesi ve Öyküleyici Metinler İçin Eleştirel Düşünme Ölçüt Listesi geliştirilmiştir. Ölçüt listelerinin hazırlanması sürecinde

öncelikle detaylı bir alanyazın taraması yapılmış, alanyazından elde edilen bilgilerden hareketle eleştirel düşünmenin temel boyutları belirlenip bir madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçüt listelerinin taslak halleri 3 alan uzmanıyla paylaşarak boyut ve maddeleri 1 (yetersiz-çıkarılmalı), 2 (yeterli-geliştirilmeli) ve 3 (yeterli) şeklinde puanlamaları ve görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Uzmanların puanlamalarından hareketle puanlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. “Puanlayıcılar-arası güvenilirlik ise birden fazla puanlayıcının verdiği puanlar arasındaki uyumun belirlenmesiyle hesaplanmaktadır. İki ya da daha fazla puanlayıcı (değerlendirici) arasındaki uyum veya tutarlılığın derecesi olarak tanımlanmaktadır” (Bıkmaz-Bilgen ve Doğan, 2017, s.65). Çalışma kapsamında 2’den fazla alan uzmanının görüşüne başvurulduğu için güvenilirlik hesabında Fleiss Kappa (κ) istatistiğinden yararlanılmıştır. Fleiss Kappa katsayısının yorumlanmasına ilişkin değer aralıkları aşağıdaki gibidir (Landis ve Koch, 1977):

Tablo 10

Fleiss Kappa Katsayısı Değer Aralıkları

κ	Uyumun Gücü
<0,00	Zayıf
0,00-0,20	Önemsiz
0,21-0,40	Düşük
0,41-0,60	Orta
0,61-0,80	Önemli
0,80-1,00	Yüksek

Tablo 10’da yer alan değer aralıkları analiz sonucunun yorumlanmasında kullanılmıştır. Analiz sonucu aşağıdaki gibidir:

Tablo 11*Puanlayıcılar Arası Güvenilirlik Analiz Sonucu*

Overall Kappa						
	Kappa	Asymptotic Standard Error	Z	P Value	Lower 95% Asymptotic CI Bound	Upper 95% Asymptotic CI Bound
Overall	,722	,183	3,956	,000	,364	1,080

Tablo 12*Puanlayıcılar Arası Güvenilirlik Analiz Sonucu*

Kappas for Individual Categories							
Rating Category	Conditional Probability	Kappa	Asymptotic Standard Error	Z	P Value	Lower 95% Asymptotic CI Bound	Upper 95% Asymptotic CI Bound
2	,889	,722	,183	3,956	,000	,364	1,080
3	,833	,722	,183	3,956	,000	,364	1,080

Tablo 11’de görüldüğü üzere puanlayıcılar arası uyum katsayısı 0,722 bulunmuştur. Bu katsayı 0,61-0,80 aralığına denk gelmekte ve puanlayıcılar arasında önemli derecede tutarlılık ve uyum olduğunu göstermektedir. Tablo 12’de görüldüğü üzere puanlayıcılar 2 (yeterli-geliştirilmeli) ve 3 (yeterli) kategorilerinde puanlama yapmışlar, bir başka deyişle var olan madde ve boyutları yeterli bulmuşlardır. Bütün bu bilgilerin ışığında ölçüt listelerinin ders kitaplarının incelenmesinde yeterli ve kabul edilebilir veri toplama araçları olduğunu söylemek mümkündür. Uzman görüşlerinden hareketle düzenlenen ölçüt listelerinin nihai hali aşağıdaki gibidir:

Tablo 13*Bilgilendirici Metinler İçin Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçüt Listesi*

Boyut	Açıklama
A. ANLAMA	1. Yüzeysel Anlama a. Metinde ele alınan konu, sorun, durum vb. ile ilgili metnin yüzey yapısında açıkça verilen bilgiyi tanır ve seçer. 2. Çıkarımda Bulunma a. Metinde yer alan dilsel (önvarsayımsal) ve bağlamsal (sezdirimsel) ipuçlarından hareketle metinde açıkça ifade edilmemiş örtük bilgi ve anlamlara ulaşır. b. Metinden elde edilen dilsel ve bağlamsal ipuçlarından hareketle metnin konusu, ana fikri ve yardımcı fikirlerine ulaşır. c. Yazarın metni yazma amacı ve işlenen konuya bakış açısına yönelik sonuçlara ulaşır. d. Metinde yer alan örtülü anlam unsurlarının (mecaz, metafor, çağırışım, aktarmalar, benzetmeler, eksiltili anlatım unsurları, deyimler, atasözleri, önvarsayım ve sezdirimler vb.) metnin anlamına olan katkısıyla ilgili sonuçlara ulaşır. e. Metinde kullanılan anlatım biçimlerinin ve düşünceyi geliştirme yollarının metnin yazılma amacına ve metnin genel anlamına olan katkısıyla ilgili sonuçlara ulaşır. 3. Yorumlama a. Metinden elde ettiği anlamı/anlamları kendi ifadeleriyle açıklar. b. Metinde yer alan bilgi ve durumlara ilişkin kendi örneklerini verir. c. Metni özetler. 4. Öteleme/Kestirme a. Metinden elde ettiği bilgilerden hareketle metindeki bilgi boşluklarını doldurur ve tahminlerde bulunur. 5. Dönüştürme a. Metindeki bir bilgi bütünü farklı bir formda (grafik, resim, canlandırma vb.) aktarır.
B. ANALİZ ETME	a. Metnin bölümlerini tespit eder. (Giriş, gelişme, sonuç vb.) b. Metnin içerik desenini tespit eder. (Neden-sonuç, problem-çözüm, kronolojik vb.) c. Metinde ele alınan konunun anahtar kavramlarını tespit eder. d. Metnin genel anlamını etkileyen dilsel işaretleyicileri tespit eder. e. Metnin tür özelliklerini tespit eder. f. Metinde yer alan argüman, önerme ve genellemeleri tespit eder. g. Metinde yer alan argümanları oluşturan öncül ve sonuçları tespit eder. h. Metinde yer alan destekleyici bilgi, veri, kanıt ve örnekleri tespit eder.
1. Metni çözömleme	
2. Metindeki bilgileri sınıflandırma	
3. Metindeki bilgileri karşılaştırma	
4. Metinler arası karşılaştırmalar yapma	
5. Metnin parçaları/bölümleri ile	

Boyut	Açıklama
metnin bütünü arasında ilişkiler kurma	ı. Metinde ulaşılan sonuçları ve üretilen çözüm önerilerini vb. tespit eder. i. Metinde kullanılan anlatım biçimleri ve düşünceyi geliştirme yollarını tespit eder. j. Metin içi ve metinler arası karşılaştırmalar yapar. k. Metinde yer alan ilişki ağlarını (neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul-sonuç vb.) tespit eder. l. Metnin bütünü ve parçaları/bölümleri arasında parça-parça, parça-bütün düzeyinde ilişkilendirmeler yapar.
C. DEĞERLENDİRME	
1. Ölçüt geliştirme	a. Metni metinsellik ölçütleri açısından (tutarlılık, bağdaşıklık, amaçlılık, bilgisellik, durumsallık, kabul edilebilirlik ve metinlerarasılık) değerlendirir.
2. Geliştirilen ölçütlerle metin içi unsurlar arasında karşılaştırma yapma	b. Metinde yer alan bilgileri, verileri ve kanıtları tutarlılık, doğruluk, güvenilirlik, geçerlilik, güncellik ve kesinlik gibi ölçütler açısından değerlendirir.
3. Ölçütlere göre metne değer biçme/karar verme	c. Metinde yer alan bilgilerin kaynaklarını güvenilirlik, güncellik ve doğruluk gibi ölçütler açısından değerlendirir.
4. Metinler arası karşılaştırmalardan hareketle metne değer biçme/karar verme	d. Metinde yer alan argüman, önerme ve genellemeleri tutarlılık, doğruluk, objektiflik, geçerlilik ve mantıklılık gibi ölçütler açısından değerlendirir. e. Metinde ulaşılan sonuçları ve çözüm önerilerini geçerlilik, işlevsellik, uygunluk ve özgünlük gibi ölçütler açısından değerlendirir. f. Yazarın işlediği konuya yönelik bakış açısını tutarlılık, amaçlılık ve nesnellik gibi ölçütler açısından değerlendirir. g. Yazarın ele aldığı konuyu işleme biçimini önem ve derinlik gibi ölçütler açısından değerlendirilir. h. Metnin dil ve anlatım özelliklerini açıklık, anlaşılabilirlik, yalınlık, akıcılık, doğallık, yoğunluk, özgünlük gibi ölçütler açısından değerlendirir. ı. Metinde yer alan anlatım biçimleri ve düşünceyi geliştirme yollarını uygunluk ve işlevsellik gibi ölçütler açısından değerlendirir. i. Metnin büyük ölçekli birimleri (başlık, konu, tema, ileti vb.) arasındaki uyumu değerlendirir. j. Metinler arası karşılaştırmalardan hareketle metni değerlendirir. k. Ölçütlerden hareketle metnin türü hakkında karara varır.
D. GÖRÜŞ GELİŞTİRME	
1. Gerekçelendirilmiş görüşler üretme	a. Yaptığı analiz ve değerlendirmelerden hareketle metne yönelik görüşler, alternatif çözüm önerileri ve bakış açıları geliştirir.
2. Sözlü ve yazılı olarak paylaşma	b. Geliştirdiği görüş, çözüm önerisi ve bakış açılarını gerekçelendirerek, yazılı ve/veya sözlü olarak diğerleriyle paylaşır.
E. ÖZ DÜZENLEME	
1. Öz değerlendirme yapma (bilgi, beceri, tutum ve değer açısından değerlendirme)	a. Metinden hareketle sahip olduğu bilgi, beceri, tutum ve değerleri sorgular ve gözden geçirir. b. Metinden hareketle edindiği bilgi, beceri, tutum ve değerleri gündelik hayatıyla ilişkilendirir. c. Metinle ilgili geliştirdiği görüş, bakış açısı ve çözüm önerilerini geçerlilik, işlevsellik, uygunluk, objektiflik vb. gibi ölçütler açısından değerlendirir ve gözden geçirir.
2. Edinilen bilgi, beceri, tutum ve	

Boyut	Açıklama
değerleri gündelik yaşamla ilişkilendirme ve hayata geçirme	d. Görüş, bakış açısı, çözüm önerisi vb. üretme sürecinde ön yargıların, aşırı genellemelerin ve mantık hatalarının olup olmadığını sorgular. e. Düşünme ve üretme süreçlerinde eksiklik ve hata olması durumunda gerekli düzeltmeleri yapar.

Tablo 14*Öyküleyici Metinler İçin Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçüt Listesi*

Boyut	Açıklama
A. ANLAMA	1. Yüzeysel Anlama
1. Metinde açıkça verilen bilgileri bulma ve tanıma (hatırlama)	a. Metinde ele alınan konu, sorun, durum vb. ile ilgili metnin yüzey yapısında açıkça verilen bilgiyi tanır ve seçer.
2. Metindeki örtük anlamlara ulaşma (çıkarma yapma)	2. Çıkarımda Bulunma
3. Metindeki açık ve örtük bilgileri yorumlama	a. Metinde yer alan dilsel (önvarsayımsal) ve bağlamsal (sezdirimsel) ipuçlarından hareketle metinde açıkça ifade edilmemiş, örtük bilgi ve anlamlara ulaşır.
4. Metindeki açık ve örtük bilgilerden hareketle tahmin yapma (öteleme/kestirme)	b. Metinden elde edilen dilsel ve bağlamsal ipuçlarından hareketle metnin konusu, ana fikri ve yardımcı fikirlerine ulaşır.
5. Metni başka bir forma (grafik, resim, canlandırma vb.) dönüştürme (çevirme)	c. Yazarın metni yazma amacı ve işlenen konuya bakış açısına yönelik sonuçlara ulaşır. d. Metinde yer alan örtülü anlam unsurlarının (mecaz, metafor, çağırışım, aktarmalar, eksilteli anlatım unsurları, deyimler, atasözleri, ön varsayım ve sezdirimler vb.) metnin anlamına olan katkısıyla ilgili sonuçlara ulaşır. e. Metinde kullanılan anlatım biçimlerinin ve düşünceyi geliştirme yollarının metnin yazılma amacına ve metnin genel anlamına olan katkısıyla ilgili sonuçlara ulaşır. f. Yazarın metindeki kahraman/varlık kadrosunu sunma biçimiyle ilgili sonuçlara ulaşır. (Doğrudan-dolaylı) g. Taşıdıkları özelliklerden ve olay örgüsüne olan katkılarından hareketle metindeki kahraman/varlık kadrosuna yönelik sonuçlara ulaşır. (Kahraman-yan kişi, karakter-tip, açık-kapalı, devingen-durağan vb.)
	3. Yorumlama
	a. Metinden elde ettiği anlamı/anlamları kendi ifadeleriyle açıklar.
	b. Metinde yer alan bilgi ve durumlara ilişkin kendi örneklerini verir.
	c. Metni özetler.
	4. Öteleme/Kestirme
	a. Metinden elde ettiği bilgilerden hareketle metindeki bilgi boşluklarını doldurur ve tahminlerde bulunur.
	5. Dönüştürme

Boyut	Açıklama
	a. Metindeki bir bilgi bütünü farklı bir formda (grafik, resim, canlandırma vb.) aktarır.
B. ANALİZ ETME	a. Metni yapısal bölümlerine ayırır. (Serim-düğüm-çözüm vb.)
1. Metni çözümleme	b. Metnin olay akışını ve olay örgüsünü çözümler.
2. Metindeki bilgileri sınıflandırma	c. Metnin kahraman/varlık kadrosunu ve özelliklerini tespit eder.
3. Metindeki bilgileri karşılaştırma	d. Metnin anlatıcısını tespit eder. (Birinci kişi-öykü kişisi, üçüncü kişi-öykü kişisi değil, temel kişi-öznel, yan kişi-nesnel, her şeyi bilen-öznel, gözlemci-nesnel)
4. Metinler arası karşılaştırmalar yapma	e. Metnin kronolojik ve bağlamsal özelliklerini tespit eder.
5. Metnin parçaları/bölümleri ile metnin bütünü arasında ilişkiler kurma	f. Metnin tür özelliklerini tespit eder.
	g. Metinde yer alan kurgu ve gerçek unsurları tespit eder.
	h. Metinde yer alan çatışma unsurlarını (insan-insan, insan-doğa, insan-toplum, insan-kendi) tespit eder.
	ı. Metinde yer alan varsayım ve genellemeleri tespit eder.
	i. Metinde ulaşılan sonuçları ve üretilen çözüm önerilerini tespit eder.
	j. Metin içi ve metinler arası karşılaştırmalar yapar.
	k. Metinde yer alan ilişki ağlarını (neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul-sonuç vb.) tespit eder.
	l. Metnin bütünü ve parçaları/bölümleri arasında parça-parça, parça-bütün düzeyinde ilişkilendirmeler yapar.
C. DEĞERLENDİRME	a. Metinde anlatılanları gerçekçilik, inandırıcılık gibi ölçütler açısından değerlendirir.
1. Ölçüt geliştirme	b. Metinde yer alan kahraman/varlık kadrosunu gerçekçilik, inandırıcılık, bütünlük gibi ölçütler açısından değerlendirir.
2. Geliştirilen ölçütlerle metin içi unsurlar arasında karşılaştırma yapma	c. Metnin bölümlerini, olay akışını ve olay örgüsünü tutarlılık, mantıklılık vb. ölçütler açısından değerlendirir.
3. Ölçütlere göre metne değer biçme/karar verme	d. Metinde ele alınan sorunu, olayı, durumu vb. zaman ve bağlam unsurları açısından değerlendirir.
4. Metinler arası karşılaştırmalardan hareketle metne değer biçme/karar verme	e. Metnin büyük ölçekli birimleri (başlık, konu, tema, ileti vb.) arasındaki uyumu değerlendirir.
	f. Metni metinsellik ölçütleri açısından (tutarlılık, bağdaşıklık, amaçlılık, bilgisellik, durumsallık, kabul edilebilirlik ve metinlerarasılık) değerlendirir.
	g. Metnin dil ve anlatım özelliklerini açıklık, anlaşılabilirlik, yalınlık, akıcılık, doğallık, yoğunluk, özgünlük gibi ölçütler açısından değerlendirir.
	h. Yazarın işlediği konuya yönelik bakış açısını tutarlılık, amaçlılık ve objektiflik gibi ölçütler açısından değerlendirir.
	ı. Metnin iletisini ve temasını yerel, ulusal veya evrensel olma açısından değerlendirir.
	i. Metinde ulaşılan sonuçları ve çözüm önerilerini geçerlilik, işlevsellik, uygunluk ve özgünlük gibi ölçütler açısından değerlendirir.
	j. Metinler arası karşılaştırmalardan hareketle metni değerlendirir.
	k. Ölçütlerden hareketle metnin türü hakkında karara varır.

Boyut	Açıklama
D. GÖRÜŞ GELİŞTİRME	a. Yaptığı analiz ve değerlendirmelerden hareketle metne yönelik görüşler, alternatif çözüm önerileri ve bakış açıları geliştirir.
1. Gerekçelendirilmiş görüşler üretme	b. Geliştirdiği görüş, çözüm önerisi ve bakış açılarını gerekçelendirerek, yazılı ve/veya sözlü olarak diğerleriyle paylaşır.
2. Sözlü ve yazılı olarak paylaşma	
E. ÖZ DÜZENLEME	a. Metinden hareketle sahip olduğu bilgi, beceri, tutum ve değerleri sorgular ve gözden geçirir.
1. Öz değerlendirme yapma (bilgi, beceri, tutum ve değer açısından değerlendirme)	b. Metinden hareketle edindiği bilgi, beceri, tutum ve değerleri gündelik hayatıyla ilişkilendirir.
2. Edinilen bilgi, beceri, tutum ve değerleri gündelik yaşamla ilişkilendirme ve hayata geçirme	c. Metinle ilgili geliştirdiği görüş, bakış açısı ve çözüm önerilerini geçerlilik, işlevsellik, uygunluk, objektiflik vb. gibi ölçütler açısından değerlendirir ve gözden geçirir. d. Görüş, bakış açısı, çözüm önerisi vb. üretme sürecinde ön yargıların, aşırı genellemelerin ve mantık hatalarının olup olmadığını sorgular. e. Düşünme ve üretme süreçlerinde eksiklik ve hata olması durumunda gerekli düzeltmeleri yapar.

Görüşme Formu

Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretim süreci ve materyallerinde eleştirel düşünmenin yeri ve önemine ilişkin görüşlerini almak için araştırmacı tarafından standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu oluşturulmuştur. Form uzman görüşüne sunulmuş ve alınan dönütler doğrultusunda yeniden düzenlenerek uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

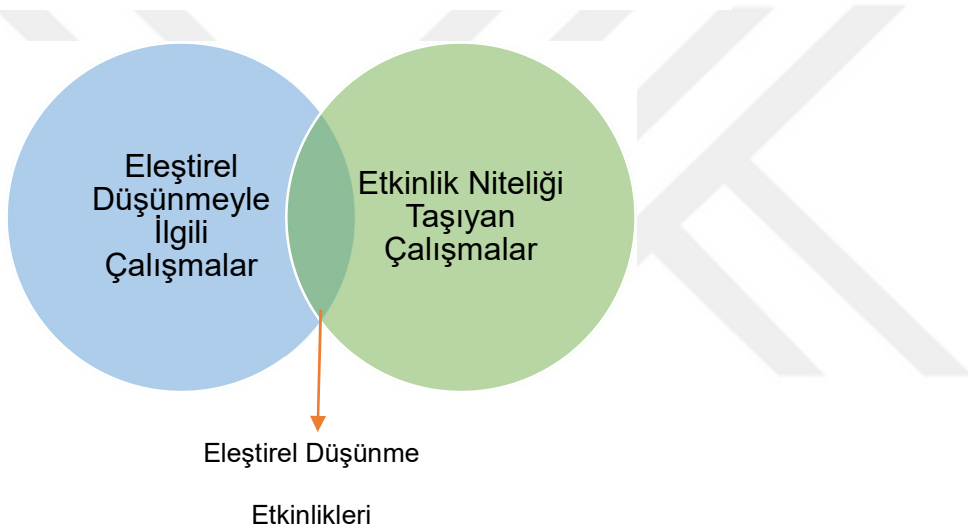
Araştırmada veri analizi yöntemi olarak içerik analizine başvurulmuştur. “İçerik analizi yoluyla veriler tanımlanır, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekler ortaya çıkarılmaya çalışılır. İçerik analizinde birbirine benzeyen veriler belli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirilir ve düzenlenir” (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.242). Bu bağlamda ders kitaplarının ve öğretmen görüşmelerinin incelenmesinde içerik analizi yönteminden faydalanılması uygun bulunmuştur.

Ders kitaplarından elde edilen verilerin kategorizasyonunda araştırmacı tarafından geliştirilen üç aşamalı inceleme metodundan yararlanılmıştır. Öğretim süreci, hedefin

gerektirdiği görevleri ve bu görevlere yönelik etkinlikleri kapsayarak öğrenme hedefleri ve çıktıları arasında adeta köprü kurar. Öğrenci, ilgili hedefe ulaşılması için gerçekleştirilmesi gereken görevleri bir süreç dahilinde bir araya getirilmiş etkinlikler doğrultusunda yerine getirebildiği takdirde hedefin ön gördüğü öğrenme çıktılarına ulaşabilir. Dolayısıyla bir çalışmanın eleştirel düşünme becerisini geliştirebilmesi için eleştirel düşünmeyle ilişkili olmasının yanı sıra sistematik bir süreç dahilinde yapılandırılan bir etkinlik olma özelliği de taşıması gereklidir. Bu ilişki şu diyagramla açıklanabilir:

Şekil 36

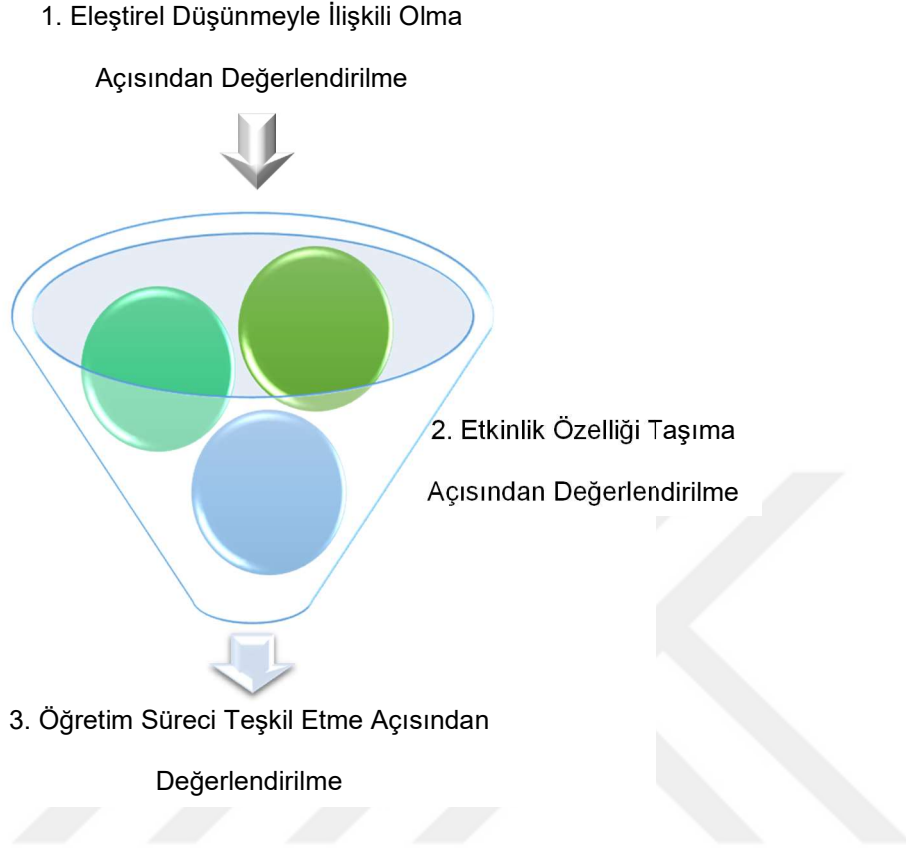
İncelenen Çalışmalarda Aranan Nitelik



Şekil 36'dan anlaşılacağı üzere bir çalışmanın eleştirel düşünmeyle ilişkili olması eleştirel düşünme becerisini geliştirme açısından tek başına yeterli değildir. Aynı zamanda etkinlik niteliği taşıyan çalışmalarla eleştirel düşünmenin tesadüfen ve kendiliğinden, yani bir kazanım olarak gelişmesini beklemek de doğru değildir. Bu noktada ders kitaplarında hem amacı eleştirel düşünmeyi geliştirmek olan hem de etkinlik niteliği taşıyan çalışmaların varlığına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmalar bir araya getirildiğinde eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesine yönelik bütüncül, sistematik ve planlı bir öğretim süreci teşkil etmelidir. Bu bağlamda ders kitabında yer alan çalışmalar aşağıdaki üç aşamalı inceleme sistemine tabii tutulmuştur:

Şekil 37

Üç Aşamalı İnceleme Metodu



Şekil 37’de yer alan inceleme sistemi doğrultusunda öncelikle ders kitabında yer alan bütün çalışmalar eleştirel düşünmeyle ilgili olma durumları açısından incelenmiş, esas veya dolaylı amacı eleştirel düşünmeyi geliştirmek olmayan çalışmalar inceleme kapsamı dışında bırakılmıştır. Eleştirel düşünmeyle ilgili olabileceği düşünülen çalışmalar ikinci aşamada etkinlik özelliği taşıma açısından incelenmiş, etkinlik özelliği taşımayan çalışmalar inceleme kapsamı dışında bırakılmıştır. Etkinlik özelliği taşıyıp taşımadıklarına karar verilirken çalışmaların ilgili olduğu hedeflerin alt görevleri ve bu görevlerin gerektirdiği yapılar (sarmal, bağımsız veya hiyerarşik) alanyazından hareketle belirlenmiştir. Öğrenme hedefi, öğrenme görevleri ve öğrenme çıktısı boyutları da göz önünde bulundurularak çalışmalarda süreç tasarımının söz konusu olup olmadığı kontrol edilmiştir. Son aşamada hem eleştirel düşünmeyle ilgili olan hem de etkinlik özelliği taşıyan çalışmalar eleştirel düşünmenin boyutlarına göre sınıflandırılmıştır. Çalışmaların eleştirel düşünme boyutları, temalar ve

metinlere göre dağılımı incelenerek ders kitaplarında eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesine yönelik bütüncül, sistematik ve planlı bir öğretim süreci tasarlanıp tasarlanmadığı değerlendirilmiştir. Ayrıca çalışmaların eleştirel düşünmenin boyutlarına göre dağılımı incelenerek hangi boyutların desteklendiği ve ihmal edildiği de ortaya koyulmuştur. Böylelikle ders kitaplarında yer alan çalışmaların eleştirel düşünme becerisini geliştirme yeterlilikleri sorgulanmıştır.

Araştırmanın İnanırcılığı ve Aktarılabilirliği

Çalışmanın inandırıcılığını ve aktarılabilirliğini sağlamak için üçgenleme stratejisine başvurulmuştur. Üçgenleme stratejisi kapsamında birden fazla veri toplama yöntemine, birden fazla veri kaynağına, birden fazla araştırmacıya ve birden fazla teoriye başvurularak veri çeşitliliği sağlanır ve araştırmanın güvenilirliği ve iç geçerliliği desteklenir (Merriam ve Tisdell, 2015, s.245). Bu çalışmada veri çeşitliliğinin sağlanabilmesi için doküman incelemesi tekniğiyle ders kitaplarının incelenmesinin yanı sıra görüşme tekniğiyle öğretmen görüşmeleri yapılmıştır. Böylelikle araştırmanın bulgu ve yorumları birden fazla veri kaynağıyla desteklenmiştir. Eleştirel düşünme becerileri ölçüt listelerinin geliştirilmesi sürecinde kapsamlı bir alanyazın taraması yapılmış, farklı teoriler ve kaynaklar ışığında bir madde havuzu oluşturulmuştur. Alan uzmanlarından söz konusu maddelerle ilgili görüşler alınmış ve ölçütler bu görüşler doğrultusunda düzenlenmiştir. Ayrıca alan uzmanlarının görüşleri arasındaki uyumu ortaya koymak üzere puanlayıcılar arası güvenilirlik hesaplamasına başvurulmuş, Fleiss Kappa katsayısı doğrultusunda puanlayıcılar arasında önemli bir derecede uyum olduğu tespit edilmiştir. Böylelikle ölçüt listesinin kabul edilebilir bir nitelik taşıdığı savı desteklenmiştir. Öğretmen görüşmelerinde kullanılan görüşme formunda yer alan soruların belirlenmesinde de uzman görüşünden yararlanılarak soruların uygun kapsayıcılıkta olması sağlanmıştır. Ders kitabına ve öğretmen görüşmelerine yönelik bulgu ve yorumlar birden fazla örnekle somutlaştırılmış, çalışmanın eklerinde ulaşılan bulgular detaylı bir şekilde, tablolar halinde sunulmuştur. Veri çeşitliliğinin sağlanması ve alan uzmanlarının bilimsel görüşleri aracılığıyla araştırmanın inandırıcılığı ve aktarılabilirliği desteklenmiştir.

Bölüm 4

Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri kapsamında tespit edilen bulgular ve bu bulgulara ait yorumlara yer verilmiştir.

Ders Kitaplarında Yer Alan Çalışma Türleri

Çalışma kapsamında ders kitaplarında etkinlik adıyla etiketlenen çalışma sayılarının sınıf düzeylerine göre dağılımı aşağıdaki gibi tespit edilmiştir:

Tablo 15

Ders Kitaplarında Yer Alan Çalışma ve Çalışma Türü Sayıları

Ders Kitabı	Etkinlik Adıyla Etiketlenen Çalışmalar (f)	Çalışma Türü (f)
5. Sınıf	191	201
6. Sınıf	205	242
7. Sınıf	220	237
8. Sınıf	206	214
Toplam	822	894

Tablo 15 incelendiğinde ders kitaplarında etkinlik adıyla etiketlenen toplam 822 bilgilendirici ve öyküleyici metin çalışmasının yer aldığı anlaşılmaktadır. Ancak kitaplardaki çalışmalar türlerine göre sınıflandırıldığında bazı çalışmaların bünyesinde birden fazla çalışma türü barındırabildiği fark edilmiş, dolayısıyla bir çalışma birden fazla çalışma kategorisinde sayılabilmektedir. Bu hesaplardan hareketle ders kitaplarında toplam 894 farklı çalışma türünün yer aldığı tespit edilmiştir. Sınıf seviyelerine göre çalışma türlerinin sıklıkları aşağıdaki gibidir:

Tablo 16**5. Sınıf Ders Kitabında Yer Alan Çalışma Türleri**

Çalışma Alanı	Çalışma Türleri	Sıklık (f)
Dile Yönelik Çalışmalar	Dil Bilgisi Çalışmaları (Ses bilgisi, biçim bilgisi, sözcük bilgisi, cümle bilgisi) (f=31) Söz Varlığı Öğretimi Çalışmaları (Bilinmeyen kelime, bulmaca, sözcük türleri, deyim ve atasözleri) (f=24)	55
Bilgiyi Düzenleme Çalışmaları	Karşılaştırma (f=4) Sınıflandırma (f=3) Sıralama (f=3)	10
Soru-Cevap Çalışmaları	Okunan/Dinlenen Metinle İlgili Soru-Cevap Çalışmaları Metin Altı Soru Çalışmaları (f=24) Bağımsız Yöneltilen Soru Çalışmaları (f=7) Okunan/Dinlenen Metin Dışındaki Sorular Başka Bir Metinle İlgili Soru Çalışmaları (f=8) Tablo, Grafik, Kroki vb. Soru Çalışmaları (f=6)	45
Okuduğunu/Dinlediğini/İzlediğini Anlama Çalışmaları	Yüzeysel Anlama Çalışmaları Metin Türü Tespiti (Eşleştirici) Çıkarımda Bulunma Çalışmaları Ana Fikir-Konu Çıkarımı (f=5) Örtülü Anlam Çıkarımı (f=3) Öteleme Çalışmaları Metin Tamamlama (f=7) Tahmin Ederek Dinleme (f=1) Yorumlama Çalışmaları Özetleme (f=5) Açıklama (f=1) Dönüştürme Çalışmaları Canlandırma (f=1)	2 8 8 6 1
Dil Becerileriyle İlgili Diğer Çalışmalar	Yazma Metin Oluşturma (Hikâye, masal, bilgilendirici metin, şiir) (f=12) Otantik Metin Çalışmaları (Dilekçe, mektup, e-posta, haber metni vb.) (f=9)	21

Çalışma Alanı	Çalışma Türleri	Sıklık (f)
Metin Çözümleme Çalışmaları	Konuşma	18
	Bilgi, Duygu, Düşünce ve Görüş Paylaşma (f=10)	
	Sunum (f=5)	
	Tartışma (f=3)	
	Dinleme-İzleme	4
	Seçici Dinleme Çalışması (f=3)	
	Not Alarak Dinleme Çalışması (f=1)	
	Hikâye Unsurlarını Tespit Etme (Kişi, kişi özellikleri, yer, zaman, anlatıcı vb.) (f=6)	8
	Gerçek-Kurgu Unsurları Tespit Etme (f=2)	
Değerlendirme Çalışmaları	Yakın Çevredekileri Değerlendirme (f=1)	2
	Metin Türü Tespit Etme (Değerlendirici) (f=1)	
Görüş Geliştirme Çalışmaları	Gerekçelendirilmemiş Görüş Belirtme (f=7)	8
	Gerekçeli Görüş Belirtme (f=1)	
Yaratıcı Üretim Çalışmaları	Bir Ürün Tasarlama, Çizme, Oluşturma vb. (f=4)	5
	Drama (f=1)	

Tablo 16'da yer alan çalışma kategorileri ve sıklıkları incelendiğinde 5. sınıf ders kitabında en çok yer alan çalışma türünün sözcük öğretimi ve dil bilgisi çalışmaları olduğu (f=55), bu çalışmaları ise sırasıyla soru-cevap (f=45), yazma (f=21) ve konuşma (f=18) çalışmalarının takip ettiği görülmektedir. 6. sınıf ders kitabına yönelik veriler aşağıdaki gibidir:

Tablo 17

6. Sınıf Ders Kitabında Yer Alan Çalışma Türleri

Çalışma Alanı	Çalışma Türleri	Sıklık
Dile Yönelik Çalışmalar	Söz Varlığı Öğretimi Çalışmaları (f=41)	53
	Dil Bilgisi Öğretimi Çalışmaları (f=12)	
Bilgiyi Düzenleme Çalışmaları	Karşılaştırma (f=3)	5
	Sınıflandırma (f=1)	
	İlişkilendirme (f=1)	

Çalışma Alanı	Çalışma Türleri	Sıklık
Soru-Cevap Çalışmaları	Okunan/Dinlenen Metinle İlgili Soru-Cevap Çalışmaları Metin Altı Sorular (f=27) Bağımsız Yöneltilen Sorular (f=5) Okunan/Dinlenen Metin Dışındaki Soru Çalışmaları Başka Bir Metinle İlgili Sorular (f=3) Tablo, Grafik, Kroki vb. Soruları (f=10) Mantık Soruları (f=6) Soru Yazma Çalışmaları (f=6)	57
Okuduğunu/Dinlediğini/İzlediğini Anlama Çalışmaları	Yüzeysel Anlama Çalışmaları Metin Türü Çalışmaları (Eşleştirici) Çıkarımda Bulunma Çalışmaları Ana Fikir-Konu Çıkarımı (f=7) Örtülü Anlam Çıkarımı (f=5) Yorumlama Çalışmaları Özetleme (f=4) Örneklendirme (f=3) Açıklama (f=1) Öteleme Çalışmaları Metin Tamamlama (f=8) Tahmin Ederek Dinleme (f=1) Dönüştürme Çalışmaları Canlandırma Çalışmaları (f=5) Yeniden Yazma (f=1)	1 12 8 9 6
Dil Becerileriyle İlgili Diğer Çalışmalar	Yazma Metin Oluşturma (f=27) Otantik Metin (f=7) Konuşma Bilgi, Duygu, Düşünce ve Görüş Paylaşma (f=21) Tartışma (f=1)	34 22
Metin Çözümleme Çalışmaları	Hikâye Unsurlarını Tespit Etme (Kişi, kişi özellikleri, yer, zaman, anlatıcı vb.) (f=3) Gerçek-Kurgu Unsurları Tespit Etme (f=1) İlişki Ağlarını (Neden-Sonuç, Amaç-Sonuç) Tespit Etme (f=1) Argüman Çözümleme (f=1)	6

Çalışma Alanı	Çalışma Türleri	Sıklık
Değerlendirme	Metin Değerlendirme (f=3) Metin Türü Tespit Etme (Değerlendirici) (f=3) Kavram Değerlendirme (f=1)	7
Görüş Geliştirme Çalışmaları	Gerekçelendirilmemiş Görüş Belirtme (f=5) Gerekçeli Görüş Belirtme (f=1) Karar Verme (f=1)	7
Yaratıcı Üretim Çalışmaları	Proje, Kampanya, Gezi Vb. Planlama ve Tasarlama Çalışmaları (f=6) Tasarlama, Üretme, Oluşturma Vb. Çalışmaları (f=6) Drama Çalışmaları (f=1) Oyun Çalışmaları (f=1) Başlık Üretme Çalışmaları (f=1)	15

Tablo 17 incelendiğinde 6. sınıf ders kitabında yoğun olarak soru-cevap çalışmaları (f=57), dil bilgisi ve söz varlığı öğretimi çalışmaları (f=53) ve yazma çalışmalarının (f=34) yer aldığı anlaşılmaktadır. 7. sınıf ders kitabıyla ilgili bulgular aşağıdaki gibidir:

Tablo 18

7. Sınıf Ders Kitabında Yer Alan Çalışma Türleri

Çalışma Alanı	Çalışma Türü	Sıklık
Dile Yönelik Çalışmalar	Dil Bilgisi Öğretimi (f=51) Söz Varlığı Öğretimi (f=28)	79
Bilgiyi Düzenleme Çalışmaları	Karşılaştırma (f=2) Sıralama (f=1)	3
Soru-Cevap Çalışmaları	Okunan/Dinlenen Metinle İlgili Soru-Cevap Çalışmaları (f=26) Bağımsız Yöneltilen Sorular (f=10) Okunan/Dinlenen Metin Dışındaki Soru Çalışmaları (f=6) Başka Bir Metinle İlgili Sorular (f=6) Tablo, Grafik vb. Soruları (f=3) Soru Yazma Çalışmaları (f=2)	47
Okuduğunu/Dinlediğini/İzlediğini Anlama Çalışmaları	Çıkarımda Bulunma Çalışmaları (f=10) Ana Fikir, Konu ve Yardımcı Fikir Tespiti (f=10)	13

Çalışma Alanı	Çalışma Türü	Sıklık
Dil Becerileriyle İlgili Diğer Çalışmalar	Örtülü Anlam Çıkarımı (f=3)	
	Yorumlama Çalışmaları	7
	Özetleme (f=5)	
	Açıklama (f=2)	
	Öteleme Çalışmaları	2
	Tahmin Ederek Dinleme (f=1)	
	Metin Tamamlama (f=1)	
	Dönüştürme Çalışmaları	2
	Canlandırma (f=1)	
	Cümleleri Yeniden Yazma (f=1)	
	Yazma	22
	Metin Oluşturma (f=18)	
	Ötantik Metin (f=4)	
	Konuşma	18
	Bilgi, Duygu, Düşünce vb. İfade Etme (f=9)	
	Sunum (f=5)	
	Tartışma (f=3)	
	Röportaj (f=1)	
Metin Çözümleme Çalışmaları	Dinleme	2
	Not Alarak Dinleme (f=2)	
	Hikâye Unsurları (f=6)	17
	Anlatım Biçimi ve Düşünceyi Geliştirme Yollarını Tespit Etme (f=5)	
	Metin Türü Tespit Etme (Çözümleyici) (f=4)	
Değerlendirme Çalışmaları	Kurgu-Gerçek Unsurlar (f=1)	
	Öznel-Nesnel Yargılar (f=1)	
Görüş Geliştirme Çalışmaları	Metni Değerlendirme (f=3)	7
	Öz Değerlendirme (f=4)	
Yaratıcı Üretim	Gerekçelendirilmemiş Görüş Belirtme (f=5)	11
	Gerekçeli Görüş Belirtme (f=4)	
	Münazara (f=2)	
Yaratıcı Üretim	Tasarlama, Oluşturma, Çizme Vb. (f=1)	7
	Proje Geliştirme (f=1)	
	Başlık Üretme (f=5)	

Tablo 18 incelendiğinde 7. sınıf ders kitabında yoğun olarak dilbilgisi ve sözcük öğretimi çalışmalarının (f=79), soru-cevap çalışmalarının (f=47) ve yazma (f=22) çalışmalarının yer aldığı anlaşılmaktadır. 8. sınıf ders kitabına ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir:

Tablo 19

8. Sınıf Ders Kitabında Yer Alan Çalışma Türleri

Çalışma Alanı	Çalışma Türü	Sıklık
Dile Yönelik Çalışmalar	Söz Varlığı Öğretimi (f=30) Dil Bilgisi Öğretimi (f=29)	59
Bilgiyi Düzenleme Çalışmaları	Karşılaştırma (f=4) Sıralama (f=2)	6
Soru-Cevap Çalışmaları	Okunan/Dinlenen Metinle İlgili Soru-Cevap Çalışmaları Metin Altı Sorular (f=21) Bağımsız Yöneltilen Sorular (f=2) Okunan/Dinlenen Metin Dışındaki Soru Çalışmaları Başka Bir Metinle İlgili Sorular (f=2) Tablo, Grafik vb. Soruları (f=2) Soru Yazma Çalışmaları (f=6)	33
Okuduğunu/Dinlediğini/İzlediğini Anlama Çalışmaları	Yüzeysel Anlama Çalışmaları Metin Türü Çalışmaları (Eşleştirici)	1
	Çıkarımda Bulunma Çalışmaları Ana Fikir, Konu ve Yardımcı Fikir Çıkarımı (f=13) Örtülü Anlam Çıkarımı (f=4) Yazma Amacı ve Bakış Açısı Çıkarımı (f=3)	20
	Yorumlama Çalışmaları Özetleme (f=7) Açıklama (f=2)	9
	Öteleme Çalışmaları Metin Tamamlama (f=2) Tahmin Etme (f=2)	4
	Dönüştürme Çalışmaları Canlandırma (f=1) Cümleleri Yeniden Yazma (f=1)	2

Çalışma Alanı	Çalışma Türü	Sıklık
Metin Çözümleme Çalışmaları	Anlatım Biçimi ve Düşünceyi Geliştirme Yollarını Tespit Etme (f=6) Hikâye Unsurlarını Tespit Etme (f=5) Öznel-Nesnel Yargıları Tespit Etme (f=2) Kurgu-Gerçek Unsurları Tespit Etme (f=1) Metin Türü Tespit Etme (Çözümleyici) (f=1)	15
Dil Becerileriyle İlgili Diğer Çalışmalar	Yazma Metin Oluşturma (f=16) Otantik Metin (f=3)	19
	Konuşma Duygu, Düşünce ve Görüşleri Paylaşma (f=11) Sunum (f=5) Hikâye, Fıkra vb. Anlatma (f=4) Tartışma (f=2)	22
	Dinleme Not Alarak Dinleme (f=1)	1
Değerlendirme Çalışmaları	Öz Değerlendirme (f=4) Metin Değerlendirme (f=2) Akran Değerlendirme (f=1) Metin Türü Tespit Etme (f=3)	10
Görüş Geliştirme Çalışmaları	Gerekçeli Görüş Belirtme (f=5) Gerekçelendirilmemiş Görüş Belirtme (f=3) Münazara (f=2)	10
Yaratıcı Üretim Çalışmaları	Başlık Üretme (f=2) Drama (f=1)	3

Tablo 19 incelendiğinde ders kitabında yoğun olarak söz varlığı ve dil bilgisi öğretimi (f=59) çalışmalarının, soru-cevap çalışmalarının (f=33) ve konuşma çalışmalarının (f=22) bulunduğu anlaşılmaktadır.

Ders Kitaplarında Yer Alan Çalışmaların Eleştirel Düşünmeyle İlgili Olma Durumları

Dile Yönelik Çalışmalar

Dile yönelik çalışmaların kategorilerine ve sınıf seviyelerine göre dağılımı aşağıdaki gibidir:

Tablo 20

Dile Yönelik Çalışmaların Dağılımı

Kategori/Düzy	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	Toplam (Kategori)
Dil Bilgisi Öğretimi Çalışmaları	31	12	51	29	123
Söz Varlığı Öğretimi Çalışmaları	24	41	28	30	123
Toplam (Seviye)	55	53	79	59	246

Tablo 20'den hareketle 123'ü dil bilgisi öğretimi 123'ü söz varlığı öğretimi çalışmaları olmak üzere ders kitaplarında toplam 246 dile yönelik çalışmanın yer aldığı anlaşılmaktadır. Ses bilgisi, biçim bilgisi, sözcük bilgisi ve cümle bilgisi çalışmaları dil bilgisi öğretimi; bilinmeyen kelime ve sözlük çalışmaları, sözcük bulmacaları, sözcük türü sınıflandırmaları, atasözleri ve deyimlerin anlamını bulma gibi çalışmalar ise söz varlığı öğretimi kapsamında kabul edilmiştir. Dört sınıf seviyesinde de yoğun bir şekilde yer aldığı anlaşılan dil bilgisi ve söz varlığı öğretime yönelik çalışmaların odak noktası öğrencilerin dile yönelik farkındalıklarının artırılması ve söz varlığı kapasitelerinin geliştirilmesidir. Bu çalışmaların esas veya dolaylı amacı eleştirel düşünmeyi geliştirmek olmadığından dil bilgisi ve söz varlığı öğretimi çalışmaları inceleme kapsamı dışında bırakılmıştır.

Bilgiyi Düzenleme Çalışmaları

Bilgiyi düzenleme çalışmalarının kategorilerine ve sınıf seviyelerine göre dağılımı aşağıdaki gibidir:

Tablo 21*Bilgiyi Düzenleme Çalışmalarının Dağılımı*

Kategori/Düzy	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	Toplam (Kategori)
Sınıflandırma Çalışmaları	3	1	-	-	4
Sıralama Çalışmaları	3	-	1	2	6
Karşılaştırma Çalışmaları	4	3	2	4	13
İlişkilendirme Çalışmaları	-	1	-	-	1
Toplam (Seviye)	10	5	3	6	24

Tablo 21'den hareketle 13'ü karşılaştırma, 6'sı sıralama, 4'ü sınıflandırma ve 1'i ilişkilendirme olmak üzere ders kitaplarında toplam 24 bilgiyi düzenleme çalışmasının yer aldığı anlaşılmaktadır. Bilgileri sınıflandırma, sıralama, karşılaştırma ve aralarında ilişkiler kurma öğrenciler tarafından gerçekleştirilmesi beklenen pek çok bilişsel becerinin temelinde yer alan ana düşünme becerileridir. Eleştirel düşünmeye yönelik bilişsel işlem ve çalışmalarda da bu becerilerin yeri vardır. Dolayısıyla bu çalışmalar eleştirel düşünmeyle ilişkili olarak kabul edilmiştir.

Soru-Cevap Çalışmaları

Soru-cevap çalışmalarının kategorilerine ve sınıf seviyelerine göre dağılımı aşağıdaki gibidir:

Tablo 22*Soru-Cevap Çalışmalarının Dağılımı*

Kategori/Düzy	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	Toplam (Kategori)
Metin Altı Sorular	24	27	26	21	98
Bağımsız Sorular	7	5	10	2	24

Kategori/Düzey	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	Toplam (Kategori)
Başka Metinle İlgili Sorular	8	3	6	2	19
Tablo, Grafik vb. Soruları	6	10	3	2	21
Mantık Soruları	-	6	-	-	6
Soru Yazma Çalışmaları	-	6	2	6	14
Toplam (Seviye)	45	57	47	33	182

Tablo 22 incelendiğinde 98'i metin altı, 24'ü bağımsız, 19'u başka metinle ilgili, 21'i tablo, grafik vb., 6'sı mantık, 14'ü soru yazma çalışması olmak üzere ders kitaplarında toplam 182 soru çalışmasının yer aldığı anlaşılmaktadır. Soru-cevap, esasında öğretim sürecinde çoğu öğretmen tarafından yararlanılan ve öğretim materyallerinde sıklıkla yerini bulan temel bir öğretim yöntemidir. Ders kitaplarında okuma ve dinleme/izleme metinlerine yönelik yer alan soru-cevap çalışmaları bu yöntemin uygulamaya geçirilmiş halidir. Ders kitaplarında soru-cevap çalışmalarının soru cevaplama ve soru oluşturma olmak üzere iki grupta toplandığı görülmektedir. Eleştirel düşünme sürecinde okunan/dinlenen/izlenen bir metinle ilgili çeşitli sorulara cevap vermek metni sorgulama sürecinin tetiklenmesi açısından önemlidir. Dolayısıyla soru cevaplama çalışmaları eleştirel düşünmeyle ilişkili kabul edilebilir. Sorular yoluyla sorgulamanın yanı sıra bir metne, metnin yazarına, okuyucusuna vb. doğru soruları yöneltebilmek de önemli bir eleştirel düşünme becerisidir. Dolayısıyla soru oluşturma çalışmalarını da eleştirel düşünmeyle ilişkili olarak kabul etmek mümkündür.

Ders kitaplarında yer alan soru tablo, grafik, kroki vb. ve sözel-sayısal mantık soru çalışmalarının esas amacı öğrencilerin verilen bilgileri doğru okuyabilme, istenen bilgileri tespit edebilme, yerleştirebilme ve kavrayabilme becerilerini geliştirmektir. Bu çalışmalarda eleştirel düşünmeden ziyade öğrencilerin analitik çözümleme ve transfer etme becerilerinin geliştirilmesinin hedeflendiği söylenebilir. Eleştirel düşünme becerisini geliştirmeyi hedeflememeleri dolayısıyla bu çalışmalar inceleme kapsamı dışında bırakılmıştır.

Okuduğunu/Dinlediğini/Izlediğini Anlama Çalışmaları

Okuduğunu/dinlediğini/izlediğini anlama çalışmalarının kategorilerine ve sınıf seviyelerine göre dağılımı aşağıdaki gibidir:

Tablo 23

Okuduğunu/Dinlediğini/Izlediğini Anlama Çalışmalarının Dağılımı

Kategori/Düzy	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	Toplam (Kategori)
Yüzeysel Anlama	2	1	-	1	4
Çıkarımda Bulunma	8	12	13	20	53
Öteleme	8	9	2	4	23
Dönüştürme	1	6	2	2	11
Yorumlama	6	8	7	9	30
Toplam (Seviye)	25	36	24	36	121

Tablo 23 incelendiğinde 4'ü yüzeysel anlama, 53'ü çıkarımda bulunma, 23'ü öteleme, 11'i dönüştürme ve 30'u yorumlama olmak üzere ders kitaplarında toplam 121 okuduğunu/dinlediğini/izlediğini anlama çalışması olduğu anlaşılmaktadır. Eleştirel düşünme sürecinin başlayabilmesi için öncelikle okunan/dinlenen/izlenen bir metnin tüm boyutlarıyla anlaşılması önemlidir. Dolayısıyla anlamının önemli boyutları olan çıkarımda bulunma, öteleme, yorumlama ve dönüştürme çalışmaları eleştirel düşünmeyle ilgili kabul edilmiştir.

Dil Becerileriyle İlgili Diğer Çalışmalar

Ders kitaplarında okuduğunu/dinlediğini/izlediğini anlama çalışmalarının yanı sıra konuşma, yazma ve dinleme çalışmalarına da rastlanmıştır. Bu hususta ders kitaplarında tespit edilen başlıca çalışma türleri aşağıdaki gibidir:

Tablo 24*Dil Becerileriyle İlgili Çalışmaların Dağılımı*

Dil Becerisi	Çalışma Türü	f
Yazma	Metin Oluşturma (Bilgilendirici, hikâye edici ve şiir) (f=73)	115
	Otantik Metin Oluşturma (f=23)	
	Metin Tamamlama (f=18)	
	Yeniden Yazma (f=1)	
Konuşma	Bilgi, Duygu, Düşünce ve Görüş Paylaşma (f=51)	84
	Sunum (f=15)	
	Tartışma (f=9)	
	Münazara (f=4)	
	Hikâye, Fıkra vb. Anlatımı (f=4)	
	Röportaj (f=1)	
Dinleme	Not Alarak Dinleme (f=4)	10
	Seçici Dinleme (f=3)	
	Tahmin Ederek Dinleme (f=3)	
Toplam		209

Tablo 24 incelendiğinde 115'i yazma, 84'ü konuşma ve 10'u dinleme olmak üzere ders kitaplarında toplam 209 dil becerileriyle ilgili çalışmanın yer aldığı anlaşılmaktadır. Etkili dinleme ve kendini sözlü veya yazılı olarak etkili bir şekilde ifade etme eleştirel düşünmeyle ilişkilendirebilir ancak bu hususta yorum getirebilmek için çalışmaların mahiyet ve amaçlarının anlaşılması önemlidir.

Otantik metin oluşturma çalışmalarının amacı, öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaşılabilecekleri dilekçe, e-posta, mektup, gazete metni vb. gibi metinleri deneyimlemelerini sağlamak ve öğrencilere gündelik yaşam becerilerini kazandırmaktır. Sunum çalışmalarının amacı, öğrencilerin önceden araştırdıkları ve hazırlandıkları bir konu üzerinde planlı ve hazırlıklı konuşma gerçekleştirmelerini sağlamak ve sözlü anlatım becerilerini geliştirmektir. Hikâye, fıkra vb. anlatımı çalışmalarının amacı, sınıf içi etkileşim ve paylaşımı tetiklemektir. Röportaj çalışmalarının amacı, öğrencilere farklı veri toplama tekniklerinden nasıl

faaydalanabileceklerini göstermektir. Not olarak ve seçici dinleme çalışmalarının amacı, dinlemede dikkati artırmak ve dinlenenlerin kalıcılığını sağlamaktır. Dolayısıyla bahsedilen bu çalışmaların esas amacının eleştirel düşünmeyi geliştirmek olmadığı anlaşılmaktadır. Bu  alışmalar inceleme kapsamı dışında bırakılmıştır. Öte yandan metin tamamlama ve tahmin ederek dinleme çalışmaları okuduğunu/dinlediğini/izlediğini anlamamanın öteleme boyutuyla, yeniden yazma çalışmaları dönüştürme boyutuyla ilişkilendirilebildiğinden bu çalışmalar eleştirel düşünmeyle dolaylı olarak ilişkili kabul edilmiştir. Münazara  alışmaları öğrencileri bir konu hakkındaki görüşlerini tartışmacı bir metin yapısı dahilinde, argümanlar kurarak ve gerekçelendirerek savunmalarını teşvik ettiğinden bu çalışmalar eleştirel düşünmeyle ilgili kabul edilmiştir.

Bilgi, duygu, düşünce ve görüşlerin paylaşıldığı her konuşma ve yazma çalışmasını eleştirel düşünmeyle ilgili kabul etmek mümkün değildir. Zira konuşma ve yazma çalışmalarının eleştirel bir nitelik taşıyabilmesi için öğrencileri tartışmacı metin yapısı oluşturmaya, argüman kurmaya, gerekçelendirmeye ve görüş savunmaya yönlendirmesi önemlidir. Ders kitaplarında yer alan metin oluşturma çalışmaları incelendiğinde öğrencilerden doğrudan bilgilendirici,  yk leyici veya şiir metinlerinin yazılmasının istendiği; öğrencilerin tartışmacı bir metin yapısı oluşturmaya, argüman kurmaya, gerekçelendirmeye ve savunmaya yönlendirilmediği görülmektedir (etkinlik yönergeleri için bkz. EK-C). Bu durumda bu çalışmaların esas amacının öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek olduğu ancak eleştirel düşünmeyi geliştirmeyi hedeflemediği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmalar inceleme kapsamı dışında bırakılmıştır.

Ders kitaplarında yer alan konuşma çalışmaları incelendiğinde çalışmaların öğrencileri duygu, düşünce, görüş ve bilgilerini tartışmacı bir metin yapısı oluşturmaksızın, argüman kurmadan ve gerekçelendirmeye başvurmadan paylaşmaya sevk ettiği anlaşılmaktadır (etkinlik yönergeleri için bkz. EK-C) Bu durumda çalışmaların eleştirel düşünmeyi değil sözlü anlatım becerilerinin geliştirilmesini amaçladığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmalar inceleme kapsamı dışında bırakılmıştır. Konuşma çalışmalarından biri olan tartışma

çalışmaları öğrencileri karşılıklı fikir alışverişinde bulunmaya yönlendirdiği ve tartışmacı bir metin yapısı kurmaya teşvik edebileceği için eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde faydalı olabilir. Ancak bir tartışmanın da eleştirel bir boyuta sahip olabilmesi için gerekçelendirilmiş görüşlerin paylaşılması önemlidir. Ders kitabında yer alan tartışma çalışmaları kapsamında öğrencilerden bir konuyla ilgili kişisel duygu, düşünce ve görüşlerini ifade etmelerinin istendiği ve öğrencileri argüman kurma, savunma ve gerekçelendirmeye yönlendiren herhangi bir ibarenin yer almadığı anlaşılmaktadır (etkinlik yönergeleri için bkz. EK-C). Bu çalışmalar öğrencileri görüş alışverişinde bulunmaya ve etkileşime geçmeye yöneltse de görüşlerin eleştirel bir tutumla dile getirilmesine ilişkin bir yönlendirme bulunmadığından inceleme kapsamı dışında bırakılmıştır.

Metin Çözümleme Çalışmaları

Ders kitaplarında yer alan metin çözümleme çalışmalarının kategorilerine ve sınıf seviyelerine göre dağılımı aşağıdaki gibidir:

Tablo 25

Metin Çözümleme Çalışmalarının Dağılımı

Kategori - Düzey	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	Toplam (Kategori)
Hikâye Unsurlarını Tespit Etme (Kişi, kişi özellikleri, yer, zaman, anlatıcı vb.)	6	3	6	5	20
Anlatım Biçimi ve Düşünceyi Geliştirme Yollarını Tespit Etme	-	-	5	6	11
Metin Türü Tespit Etme (Çözümleyici ve Karşılaştırmacı)	-	-	4	1	5

Kategori - Düzey	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	Toplam (Kategori)
Gerçek-Kurgu Unsurları Tespit Etme	2	1	1	1	5
Öznel-Nesnel Yargıları Tespit Etme	-	-	1	2	3
İlişki Ağlarını (Neden-Sonuç, Amaç-Sonuç vb.) Tespit Etme	-	1	-	-	1
Argüman Çözümleme	-	1	-	-	1
Toplam (Seviye)	8	6	17	15	46

Tablo 25 incelendiğinde 20'si hikâye unsurlarını tespit etme, 11'i anlatım biçimi ve düşünceyi geliştirme yollarını tespit etme, 5'i metin türü tespit etme (çözümleyici ve karşılaştırmacı), 5'i gerçek-kurgu unsurları tespit etme, 3'ü öznel-nesnel yargıları tespit etme, 1'i ilişki ağlarını tespit etme ve 1'i argüman çözümleme olmak üzere ders kitaplarında toplam 46 metin çözümleme çalışmasının yer aldığı anlaşılmaktadır. Metin çözümleme çalışmaları okunan/dinlenen/izlenen bir metnin detaylarına vakıf olmak ve metinden hareketle yapılan çıkarımları destekleyebilmek açısından önemlidir. Metin analizi doğrudan eleştirel düşünmeyle ilişkili kabul edilebilir.

Değerlendirme

Ders kitaplarında yer alan değerlendirme çalışmalarının kategorilerine ve sınıf düzeylerine göre dağılımı aşağıdaki gibidir:

Tablo 26*Değerlendirme Çalışmalarının Dağılımı*

Çalışma Türü - Düzye	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	Toplam (Kategori)
Öz Değerlendirme	-	-	4	4	8
Metin Değerlendirme	-	3	3	2	8
Metin Türü Tespit Etme (Değerlendirici)	1	3	-	3	7
Metinden Hareketle Değerlendirme	1	1	-	-	2
Akran Değerlendirme	-	-	-	1	1
Toplam (Seviye)	2	7	7	10	26

Tablo 26'da görüldüğü üzere 8'i öz değerlendirme, 8'i metin değerlendirme, 7'si değerlendirici metin türü tespit etme, 2'si metinden hareketle bir kavramı, bir kişiyi vb. değerlendirme ve 1'i akran değerlendirme olmak üzere ders kitaplarında toplam 26 değerlendirme çalışması yer almaktadır. Okunan/dinlenen/izlenen bir metnin yazarının, metinde işlenen durumun, karakterlerin vb. standart birtakım ölçütler doğrultusunda değerlendirmeye tabii tutulması eleştirel düşünmeyle doğrudan ilişkili bir durumdur. Dolayısıyla değerlendirme çalışmaları inceleme kapsamında kabul edilmiştir. 8. sınıf ders kitabında Kedi ile Fare metninde yer alan akran değerlendirme çalışmasının yönergesi şu şekildedir: "E6. Arkadaşınızın sözlü sunum performansını aşağıdaki formda verilen maddelere göre değerlendiriniz." (MEB, 2018, s.38). Yönerge incelendiğinde çalışmanın amacının öğrencileri eleştirel düşünmeye yönlendirmekten ziyade birbirlerinin sözlü sunum becerilerini derecelendirmelerini sağlamak olduğu anlaşılmıştır. Dolayısıyla bu çalışma eleştirel düşünmeyle ilgili olarak kabul edilmemiş ve inceleme kapsamı dışında tutulmuştur.

Görüş Geliştirme Çalışmaları

Ders kitaplarında yer alan görüş geliştirme çalışmalarının kategorilerine ve seviyelere göre dağılımı aşağıdaki gibidir:

Tablo 27

Görüş Geliştirme Çalışmalarının Dağılımı

Kategori -Düzy	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	Toplam (Kategori)
Gerekçelendirilmemiş Görüş Belirtme	6	5	5	3	19
Gerekçeli Görüş Belirtme	2	1	4	5	12
Münazara	-	-	2	2	4
Karar Verme	-	1	-	-	1
Toplam (Seviye)	8	7	11	10	36

Tablo 27 incelendiğinde 19'u gerekçelendirilmemiş, 12'si gerekçeli, 4'ü münazara ve 1'i karar verme olmak üzere ders kitaplarında toplam 36 görüş geliştirme çalışmasının yer aldığı tespit edilmiştir. Okunan/izlenen/dinlenen bir metnin anlaşılmasının, analiz edilmesinin ve değerlendirilmesinin ardından metinden hareketle gerekçelendirilmiş görüşler geliştirmek ve argümanlar kurmak eleştirel düşünmeyle doğrudan ilişkilidir. Dolayısıyla görüş geliştirme çalışmaları inceleme kapsamında kabul edilmiştir.

Yaratıcı Üretim Çalışmaları

Ders kitaplarında yer alan yaratıcı üretim çalışmalarının kategorilerine ve seviyelere göre dağılımı aşağıdaki gibidir:

Tablo 28*Yaratıcı Üretim Çalışmalarının Dağılımı*

Kategori/Düzyey	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	Toplam (Kategori)
Bir Ürün Tasarlama, Çizme, Oluşturma vb. Çalışmaları	4	6	1	-	11
Başlık Üretme Çalışmaları	-	1	5	2	8
Canlandırma Çalışmaları	1	5	1	1	8
Proje, Kampanya, Gezi vb. Planlama ve Tasarlama Çalışmaları	-	6	1	-	7
Drama Çalışmaları	1	1	-	1	3
Oyun Çalışmaları	-	1	-	-	1
Toplam (Seviye)	6	20	8	4	38

Tablo 28 incelendiğinde 11'i tasarlama, çizme vb., 8'i başlık üretme, 8'i canlandırma, 7'si proje, kampanya, gezi vb. planlama, 3'ü drama, 1'i oyun olmak üzere ders kitaplarında toplam 38 yaratıcı üretim çalışmasının yer aldığı anlaşılmaktadır. Söz konusu çalışmaların esas amacı yaratıcı düşüncüyü geliştirmektir. Dolayısıyla bu çalışmalar inceleme kapsamının dışında bırakılmıştır. Öte yandan okunan/dinlenen/izlenen metni canlandırma çalışmaları yaratıcı boyutla ilgili olmakla birlikte okuduğunu/dinlediğini anlamamanın dönüştürme boyutuyla da ilişkilendirilebildiğinden bu boyut kapsamında incelemeye dahil edilmiştir.

Özetlenecek olursa ders kitaplarında yer alan bilgiyi düzenleme (sınıflandırma, sıralama, karşılaştırma, ilişkilendirme), soru-cevap (grafik, kroki, mantık vb. hariç), okuduğunu/dinlediğini/izlediğini anlama, yazma (metin tamamlama ve yeniden yazma), konuşma (münazara), dinleme (tahmin ederek dinleme), metin çözümleme, değerlendirme, görüş geliştirme ve yaratıcı üretim (canlandırma) çalışmaları eleştirel düşünmeyle ilişkili kabul

edilmiştir. Bu bağlamda her bir ders kitabında ikinci aşamada incelenmek üzere kabul edilen çalışma sayıları ve çalışmaların türlerine göre dağılımı aşağıdaki gibidir:

Tablo 29

Eleştirel Düşünmeyle İlgili Olabilecek Çalışma Sayıları

Sınıf Düzeyi	Toplam Çalışma (f)	Eleştirel Düşünmeyle İlgili Olabilecek Çalışmalar (f)	Soru-Cevap Çalışmaları (f)
5. Sınıf	201	53	39
6. Sınıf	242	61	41
7. Sınıf	237	62	44
8. Sınıf	214	76	31
Toplam	894	252	156

Tablo 29'da görüldüğü üzere dört sınıf düzeyinde toplam 252 çalışma eleştirel düşünmeyle doğrudan veya dolaylı ilgili olarak belirlenmiş ve ikinci aşamada incelenmek üzere kabul edilmiştir. 156 soru-cevap çalışması ise bu çalışmalardan ayrı olarak incelenmek üzere kabul edilmiştir.

Eleştirel Düşünmeyle İlişkili Çalışmaların Etkinlik Özelliği Taşıma Durumları

Bu aşamada eleştirel düşünmeyle ilişkili kabul edilen çalışmaların öğrencilere sarmal, bağımsız veya hiyerarşik bir öğrenme süreci sunma durumları gözden geçirilmiş ve etkinlik niteliği taşıyıp taşımadıklarına karar verilmiştir.

Bilgiyi Düzenleme Çalışmaları

5. sınıf düzeyinde 10, 6. sınıf düzeyinde 5, 7. sınıf düzeyinde 3 ve 8. sınıf düzeyinde 6 olmak üzere ders kitaplarında toplam 24 bilgiyi düzenleme çalışmasının yer aldığı tespit edilmiştir. Bu çalışmalar sınıflandırma (f=4), sıralama (f=6), karşılaştırma (f=13) ve ilişkilendirme (f=1) çalışmalarından oluşmaktadır. Ders kitaplarında yer alan bazı bilgiyi düzenleme çalışmaları yönergeleri aşağıdaki gibidir:

E2: “Metinde aynı kavram alanına giren sözcükleri aşağıdaki kutucuklara yazınız.” (5. sınıf, sınıflandırma, Oyuncak metni, s.13)

E5: “Aşağıdaki görselleri izlediğiniz çizgi filmde hareketle, oluş sırasına göre numaralandırınız.” (5. sınıf, sıralama, Dede Korkut Boğaç Han metni, s.155)

E4: “Yandaki afişleri inceleyiniz. İki afiş arasındaki benzerlik ve farklılıkları aşağıya yazınız.” (6. sınıf, karşılaştırma, Vermek Çoğalmaktır metni, s.111)

E1: “Aşağıdaki görsellerin üzerinde yazan kelime ve kelime gruplarını örnekteki gibi birbirleriyle ilişkilendiriniz. Hayal gücünüze göre kuracağınız ilişkileri örnekteki gibi numaralandırınız. Kuracağınız bu ilişkileri birer cümle ile ifade ederek aşağıya yazınız.” (6. sınıf, ilişkilendirme, Balıkçıl metni, s.125)

Ders kitaplarında yer alan bilgiyi düzenleme çalışmaları incelendiğinde öğrencilerden birbirlerinden bağımsız bir şekilde sınıflama, sıralama, karşılaştırma ve ilişkilendirme çalışmaları yapmalarının istendiği, hiçbir metinde bilgiyi düzenlemenin aşamalarına tam olarak yer verilmediği ve metindeki bilgilerin düzenlenmesine yönelik bir süreç tasarlanmadığı anlaşılmaktadır (etkinlik yönergelerinin tamamı için bkz. EK-C). Ayrıca bu çalışmaların hiçbir sonuca varmadığı, elde edilen sonuçların herhangi bir çalışmada, bir amaç doğrultusunda kullanılmadığı da anlaşılmıştır. Dolayısıyla bu çalışmalar etkinlik olarak kabul edilmemiştir.

Soru-Cevap Çalışmaları

5. sınıf düzeyinde 39, 6. sınıf düzeyinde 41, 7. sınıf düzeyinde 44 ve 8. sınıf düzeyinde 31 olmak üzere ders kitaplarında toplam 155 soru-cevap çalışması incelenmiştir. Soru-cevap çalışmalarının ders kitaplarında yoğun bir şekilde yer aldığı görülmektedir. Sorular, bir derste ilgiyi ve dikkati çekmek, teşhis ve kontrol yapmak, bilgi ve gerçekleri hatırlamak, yüksek seviyeli düşünme süreçlerini tetiklemek, sınıfı yönetmek, öğrenmeyi yapılandırmak ve duyguların ifadesine izin vermek gibi amaçlarla kullanılır. Etkili sorular, öğrencilerin aktif bir biçimde cevap oluşturarak öğrenme sürecine dahil olmalarını sağlar (Borich, 2017, s.248). Sorular öğretim sürecine soru-cevap öğretim yöntemi veyahut tekniği aracılığıyla dahil edilir. Soru-cevap

yöntemi öğretim sürecinin tamamının bu uygulama üzerinden yürütülmesini kapsarken soru-cevap tekniği sürecin bir bölümünde sorulardan yararlanılmasını sağlar (Büyükan-Filiz, 2004, s.3). Bütün bu bilgilerin ışığında soru-cevap çalışmalarını etkinliklerden ayrı olarak bir yöntem veya teknik olarak değerlendirmek daha doğru olacaktır. Ders kitabında soru-cevap uygulamalarının dersin yalnızca bir bölümünde yararlanılacak şekilde tasarlandığı düşünülürse bu çalışmalar soru-cevap tekniğinin uygulanması olarak kabul edilebilir. Soru-cevap çalışmalarının kitaplarda varlık göstermesi eleştirel düşünmeyi desteklediğini söylemek için tek başına yeterli değildir. Bu çalışmalarda önemli olan öğrencilere yöneltilen soruların düzeyleridir. Özellikle analiz ve değerlendirme düzeyi sorular eleştirel düşünme için oldukça kıymetlidir. Dolayısıyla soru-cevap çalışmalarının etkinliklerden ayrı tutulup bir teknik olarak değerlendirilmesi ve bu çalışmalarda yer alan soruların düzeylerine ilişkin bulguların ayrıca paylaşılması doğru olacaktır.

Bir metne yönelik soruları cevaplamak kadar o metinle ilgili sorular oluşturmak da eleştirel düşünme açısından önemli bir beceridir. Çünkü akıllıca sorular sormak ilgili metnin hem anlaşıldığının hem sorgulandığının iyi bir göstergesidir. Bir başka deyişle hiç soru sormamak hiçbir şey anlamamış olmaya, yüzeysel sorular sormak yüzeysel anlamaya, net olmayan sorular ise net olmayan anlamaya işaretler (Paul ve Elder, 2009). Dolayısıyla soru sormanın bir eleştirel düşünme becerisi olarak geliştirilmesi önemli bir husustur. Bu anlamda ders kitaplarının metinden hareketle sorular sormayı tetiklemenin yanı sıra öğrencilere soru sorma becerisini kazandırmak için kaynaklık etmesi de gereklidir. Ders kitaplarında yer alan bazı soru oluşturma çalışmaları yönergeleri aşağıdaki gibidir:

E2: “Metinden hareketle arkadaşlarınıza yöneltmek üzere iki soru hazırlayınız.” (6. sınıf, Yaşlı Nine metni, s.52)

E4: “Okuduğunuz metinle ilgili iki soru yazıp bu soruları arkadaşlarınıza sorunuz.” (7. sınıf, Munise metni, s.20)

E3: “Kınalı Ali’nin Mektubu metni ile ilgili sorular oluşturunuz. Oluşturduğunuz soruları arkadaşlarınıza yöneltiniz.” (8. sınıf, Kınalı Ali’nin Mektubu metni, s.63)

Ders kitaplarında yer alan soru oluşturma çalışmaları incelendiğinde ne bir sınıf düzeyinde ne de sınıflar arası düzeyde soru sormanın alt görevlerinden oluşan herhangi bir öğrenme süreci tasarlanmadan öğrencilerden doğrudan soru sorma performansını ortaya koymalarının beklendiği anlaşılmaktadır (etkinlik yönergelerinin tamamı için bkz. EK-C). Dolayısıyla bu çalışmalar etkinlik olarak kabul edilmemiş ve inceleme kapsamı dışında bırakılmıştır.

Okuduğunu/Dinlediğini/İzlediğini Anlama Çalışmaları

5. sınıf düzeyinde 25, 6. sınıf düzeyinde 36, 7. sınıf düzeyinde 24, 8. sınıf düzeyinde 36 olmak üzere ders kitaplarında toplamda 121 okuduğunu/dinlediğini/izlediğini anlama çalışmasının yer aldığı tespit edilmiştir. Bu çalışmaların türlerine ve sınıf düzeylerine göre dağılımı aşağıdaki gibidir:

Tablo 30

Okuduğunu/Dinlediğini/İzlediğini Anlama Çalışmalarının Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Çalışma Türü - Düzey	5. Sınıf (f)	6. Sınıf (f)	7. Sınıf (f)	8. Sınıf (f)	Toplam (Kategori)
Ana Fikir, Yardımcı Fikir ve Konu Çıkarımı	5	7	10	13	35
Özetleme	5	4	5	7	21
Metin Tamamlama	7	8	1	2	18
Örtülü Anlam Çıkarımı	3	5	3	4	15
Canlandırma	1	5	1	1	8
Açıklama	1	1	2	2	6
Tahmin Etme	-	-	-	2	2
Eşleştirici Metin Türü Tespit Etme	2	1	-	1	4

Çalışma Türü - Düzy	5. Sınıf (f)	6. Sınıf (f)	7. Sınıf (f)	8. Sınıf (f)	Toplam (Kategori)
Yazma Amacı ve Bakış Açısı Çıkarımı	-	-	-	3	3
Örneklendirme	-	3	-	-	3
Tahmin Ederek Dinleme	1	1	1	-	3
Yeniden Yazma	-	1	1	1	3
Toplam (Düzy)	25	36	24	36	121

Tablo 30 incelendiğinde ders kitaplarında en çok yer alan çalışma türlerinin sırasıyla ana fikir, yardımcı fikir ve konu çıkarımı (f=35), özetleme (f=21), metin tamamlama (f=18) ve örtülü anlam çıkarımı (f=15) olduğu anlaşılmaktadır.

Yüzeysel Anlama Çalışmaları. Tablo 30’da yer alan çalışmalardan yalnızca eşleştirici metin türü tespit etme çalışmaları (f=4) yüzeysel anlama düzeyindedir. Eşleştirici metin türü tespiti çalışmalarında öğrenciye bir tür ismi ve tür özellikleri listesi verilerek bunları eşleştirmesi beklenir veya öğrenci elde ettiği ipuçlarını bir araya getirdiğinde metin türünün adı kendiliğinden ortaya çıkar. Ders kitaplarında yer alan eşleştirici metin türü tespiti yönergelerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

E4: “Dinlediğiniz metinden hareketle bir haber metninin niteliklerinden hangileri aşağıda bulunmaktadır? İşaretleyiniz.” (5. sınıf, Sanki Caminin Bakım Kılavuzu metni, s.125)

E3: “Aşağıda verilen özelliklerden, okuduğunuz “Evet Efendim” metninde görülenleri örnekteki gibi yuvarlak içine alınız. Bu maddelerin rakamlarına karşılık gelen harfleri bulmacadan bularak metnin türüne ulaşınız.” (6. sınıf, Evet Efendim metni, s.247)

Yönergelerden de anlaşıldığı üzere bu tür çalışmalar öğrenciyi ezbere yönlendiren, metin türünü kendisinin keşfetmesine engel olan çalışmalardır (etkinlik yönergelerinin tamamı için bkz. EK-C). Dolayısıyla eşleştirici çalışmalar inceleme kapsamı dışında bırakılmıştır.

Çıkarımda Bulunma Çalışmaları. Ders kitaplarında çıkarımda bulunma becerisi kapsamında ana fikir, yardımcı fikir ve konu belirleme (f=35), örtülü anlam çıkarımı (f=15) ve yazma amacı ve bakış açısı belirleme (f=3) olmak üzere toplamda 53 çalışma yer almaktadır.

Ana Fikir, Yardımcı Fikir ve Konu Belirleme Çalışmaları. 5. sınıf düzeyinde 5, 6. sınıf düzeyinde 7, 7. sınıf düzeyinde 10 ve 8. sınıf düzeyinde 13 olmak üzere ders kitaplarında toplamda 35 ana fikir, yardımcı fikir ve konu tespiti çalışması yer almaktadır. Ders kitaplarında yer alan ana fikir, yardımcı fikir ve konu tespiti yönergelerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

E4: “Okuduğunuz metnin konusunu ve ana fikrini yazınız.” (5. sınıf, Güvercin metni, s.75)

E2: “Dinlediğiniz metnin konusunu ve ana fikrini yazınız.” (6. sınıf, Balıkçıl metni, s.125)

E4: “Okuduğunuz metnin konusunu ve ana fikrini yazınız.” (7. sınıf, İnsanlarla Geçinme Sanatı metni, s.81)

E3. “Kedi ile Fare metninin konusunu ve ana fikrini bulunuz.” (8. sınıf, Kedi ile Fare metni, s.36)

Ders kitaplarında yer alan ana fikir, yardımcı fikir ve konu tespitine yönelik çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin ana fikir, yardımcı fikir ve konuyu tespit etmeleri için bir öğrenme süreci tasarlanmadığı, halihazırda konu, ana fikir ve yardımcı fikir tespit etme becerisine sahip olduklarının varsayıp doğrudan bir performans göstermelerinin beklendiğini söylemek mümkündür (etkinlik yönergelerinin tamamı için bkz. EK-C). Bu haliyle ana fikir, yardımcı fikir ve konu tespiti çalışmalarında ne bir sınıf düzeyinde ne de sınıflar arası bir öğrenme sürecinin gözetildiğini söylemek mümkün değildir. Dolayısıyla ders kitabında yer alan ana fikir-konu tespiti çalışmaları etkinlik olarak kabul edilmemiştir.

Örtülü Anlam Çıkarımı Çalışmaları. 5. sınıf düzeyinde 3, 6. sınıf düzeyinde 5, 7. sınıf düzeyinde 3 ve 8. sınıf düzeyinde 4 olmak üzere ders kitaplarında toplam 15 örtülü anlam çıkarımı çalışması yer almaktadır.

Ders kitaplarında yer alan örtülü anlam çıkarımına yönelik bazı yönergeler aşağıdaki gibidir:

E3: “Aşağıdaki cümlelerde, açık olarak söylenmeyen anlamları bularak örnekteki gibi yazınız.” (5. sınıf, Dede Korkut Boğaç Han metni, s.154)

E7: “Aşağıdaki şiirde kullanılan benzetme ve abartma ifadelerini bularak aşağıya yazınız. Bu ifadeler şiire nasıl bir anlam katmaktadır? Açıklayınız.” (6. sınıf, 120 metni, s.64)

E3: “Aşağıdaki cümlelerde, örtülü anlamları bularak örnekteki gibi yazınız.” (7. sınıf, İlk Çocukluk Metni, s.189)

E6: “Hava Kirliliği videosundan alınan kişilerin yüz ifadelerini inceleyiniz. Görsellerdeki sözlü olmayan mesajları (kızgın, üzgün, mutlu...) boşluklara yazınız.” (8. sınıf, Hava Kirliliği metni, s.244)

Ders kitaplarında örtülü anlam çıkarımı yapmaya ilişkin çalışmalar incelendiğinde örtülü anlam unsurlarından önvarsayımlar, deyimler, sözlü olmayan mesajlar (jest, mimik, beden dili vb.) ve söz sanatlarına yönelik çıkarım çalışmalarının yer aldığı anlaşılmaktadır (etkinlik yönergelerinin tamamı için bkz. EK-C). Bu çalışmalar bağımsız görev yapıları dahilinde örtülü anlam tespiti hedefine hizmet ettikleri için etkinlik olarak kabul edilebilir ancak örtülü anlam oluşturan diğer unsurlara yönelik çalışmalara yer verilmemiş olması da göze çarpmaktadır.

Yazma Amacı ve Bakış Açısı Çıkarımı Çalışmaları. Ders kitaplarında yalnızca 8. sınıf düzeyinde olmak üzere toplam 3 yazma amacı ve bakış açısı çıkarımı çalışması olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmaların yönergeleri aşağıdaki gibidir:

E7: “Öğretmeninizin izleteceği Türkiye’yi tanıtan reklam filminin amacını (kültür aktarma, bilgilendirme, ikna etme) sözlü olarak belirtiniz.” (Kız Kulesi metni, s.204)

E5: “Yazarın “ırıba gelen kişiye pay verilmemesi” olayına bakış açısı nasıldır? Örneklerle açıklayınız.” (Haritada Bir Nokta metni, s.258)

E3: “Kalbim Rumeli’de Kaldı metninden alınan bölümü okuyunuz. Rum ve Türk ailelerinin birbirlerine yaklaşımlarına yazarın bakış açısı nasıldır? Anlatınız.” (Kalbim Rumelide Kaldı metni, s.271)

Metnin yazarının metni yazma amacına ve metinde ele aldığı durumla ilgili bakış açısına yönelik sonuçlara ulaşmak hem metnin iletisinin anlaşılması hem de eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirilebilmesi bakımından önemli bir çalışmadır. Ders kitaplarında yer alan yazma amacı ve bakış açısı çalışmaları incelendiğinde çalışmaların okuduğunu/dinlediğini/izlediğini anlama hedefine çıkarımda bulunma boyutu kapsamında, bağımsız bir yapıda hizmet ettiği anlaşılmaktadır. Bu sebeple bu çalışmalar çıkarımda bulunma etkinliği olarak kabul edilebilir.

Yorumlama Çalışmaları. Özetleme (f=21), açıklama (f=6) ve örneklendirme (f=3) olmak üzere ders kitaplarında toplamda 30 yorumlama düzeyi çalışmaya rastlanmıştır.

Özetleme Çalışmaları. 5. sınıf düzeyinde 5, 6. sınıf düzeyinde 4, 7. sınıf düzeyinde 5 ve 8. sınıf düzeyinde 7 olmak üzere ders kitaplarında toplamda 21 özetleme çalışmasının yer aldığı tespit edilmiştir. Ders kitaplarında yer alan özetleme çalışmalarına yönelik yönergelerden bazıları aşağıdaki gibidir:

E4: “Püf Noktası metninin özetini yazınız.” (5. sınıf, Püf Noktası metni, s.90)

E4: “Dinlediğiniz metni özetleyiniz.” (6. sınıf, Sen De Bir İyilik Yap metni, s.254)

E4: “Metnin özetini verilen bölüme yazınız.” (7. sınıf, 2100’deki Yaşamdan Bir Gün metni, s.138)

E3: “Portakal metnini özetleyiniz.” (8. sınıf, Portakal metni, s.136)

Ders kitaplarında yer alan özetleme çalışmaları incelendiğinde özetleme becerisinin aşama ve işlemlerine yönelik sarmal ve birikimli bir ilerleyiş planlanmaksızın öğrencilerden doğrudan bir performans ortaya koymalarının beklendiği görülmektedir (etkinlik yönergelerinin tamamı için bkz. EK-C). Bir başka deyişle öğrencilerin halihazırda özetleme yapmayı bildiklerinin varsayıldığı anlaşılmaktadır. Ayrıca sınıf düzeyleri arasında da zorluğu ve kapsamı

giderek artan bir ilerleyişe yer verilmediği, her sınıf düzeyinde neredeyse birebir aynı yönergelerle öğrencilerden özetleme yapmalarının istendiği görülmektedir. Özetleme becerisini kazandırma noktasında öğrencilere bir öğrenme süreci sunulmadığı ve öğrencilerden bir performansı doğrudan ortaya koymaları beklendiği için bu çalışmalar etkinlik olarak kabul edilmemiştir.

Açıklama Çalışmaları. 5. sınıf düzeyinde 1, 6. sınıf düzeyinde 1, 7. sınıf düzeyinde 2 ve 8. sınıf düzeyinde 2 olmak üzere ders kitaplarında toplam 6 açıklama çalışması yer almaktadır. Metinde yer alan bir bilgi bütününe ilişkin kendi ifadeleriyle açıklamalar getirmek okuduğunu/dinlediğini/izlediğini anlamının yorumlama düzeyinde bir çalışmadır yorumlama becerisinin alt görevidir. Ders kitaplarında yer alan açıklama çalışmaları yönergelerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

E5: “Okuma Kitaplarım metninden ve aşağıdaki görsellerden hareketle yazarın okuma kitaplarında neler bulunduğunu yorumlayınız.” (5. sınıf, Okuma Kitaplarım metni, s.168)

E3: “İki metnin anlatıcıları arasındaki fark nedir? Örneklerle açıklayınız.” (6. sınıf, Aziz Sancar metni, s.81)

E4: “Defne’nin ödevine yardımcı olmak amacıyla, okuduğunuz metinden edindiğiniz bilgileri kendi ifadelerinizle boş bırakılan yere yazınız.” (7. sınıf, Moena Türk Köyü metni, s.240)

E5: “Yazarın “ırıba gelen kişiye pay verilmemesi” olayına bakış açısı nasıldır? Örneklerle açıklayınız.” (8. Sınıf, Haritada Bir Nokta metni, s.258)

Ders kitaplarında yer alan açıklama çalışmaları incelendiğinde öğrenciden metindeki bir bilgi bütününe kendi ifadeleriyle açıklaması beklenmektedir (etkinlik yönergelerinin tamamı için bkz. EK-C). Açıklama çalışmaları özetleme, ana fikir tespit etme vb. çalışmaları gibi ayrıca bir süreç gerektirmediği için yorumlama etkinlikleri olarak kabul edilebilir. Dolayısıyla bu çalışmalar inceleme kapsamına alınabilir.

Örneklendirme Çalışmaları. Yalnızca 6. sınıf düzeyinde olmak üzere ders kitaplarında toplam 3 örneklendirme çalışması yer almaktadır. Çalışmaların yönergeleri aşağıdaki gibidir:

E5: “Aşağıdaki metni okuyunuz ve verilen yönergelerden hareketle yaşamınızdan örnekler yazınız.” (6. sınıf, İnsanlar Eskiden Zamanı Nasıl Ölçerdi metni, s.88)

E5: “Teknolojinin birçok faydasının yanında, “Teknoloji Bağımlılığı” metninde de anlatıldığı gibi bazı olumsuzlukları da vardır. Sosyal medyada aşağıdaki bilgileri paylaşmanın yol açabileceği olumsuzluklara örnekler yazınız.” (6. sınıf, Teknoloji Bağımlılığı metni, s.93)

E5: “Aşağıdaki tabloya, dürüst oyun (fair play) ruhuna uygun olarak yapılması gereken davranışlara örnekler yazınız.” (6. sınıf, Bisiklet Zamanı metni, s.210)

Metindeki bir bilgi bütününe yönelik kendi örneklerini vermek okuduğunu/dinlediğini/izlediğini anlamamanın yorumlama düzeyinde bir çalışmadır. Ders kitaplarında yer alan örneklendirme çalışmaları incelendiğinde okuduğunu/dinlediğini/izlediğini anlama hedefine yorumlama becerisinin alt görevi olarak, bağımsız bir şekilde hizmet ettikleri anlaşılmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmalar etkinlik olarak kabul edilmiştir.

Öteleme Çalışmaları. Ders kitaplarında metin tamamlama (f=18), tahmin etme (f=4) ve tahmin ederek dinleme (f=3) çalışmaları olmak üzere toplamda 25 öteleme çalışması yer almaktadır.

Metin Tamamlama Çalışmaları. 5. sınıf düzeyinde 7, 6. sınıf düzeyinde 8, 7. sınıf düzeyinde 1 ve 8. sınıf düzeyinde 2 olmak üzere ders kitaplarında toplamda 18 metin tamamlama çalışması yer almaktadır. Ders kitaplarında başlangıcı verilen bir metni tamamlama, okunan/dinlenen metne yeni bir son yazma ve metinde verilen boşlukları tamamlama olmak üzere üç farklı çalışma türü mevcuttur. Bu çalışmalar esasında yaratıcı yazma becerisini destekleyen çalışmalardır ancak okunan/dinlenen/izlenen metnin bütüncül ve tutarlı bir şekilde tamamlanabilmesi için metnin anlaşılması da önemli bir öncül olduğundan bu çalışmaları okuduğunu/dinlediğini/izlediğini anlamayla ilişkilendirmek, dolayısıyla eleştirel düşünmeyle aralarında dolaylı bir bağ kurmak mümkündür. Metin tamamlama çalışmalarından bazılarının yönergeleri aşağıdaki gibidir:

E12: “Aşağıda giriş bölümü verilen hikâyeyi tamamlayınız.” (5. sınıf, Ben Bir Çınar Ağacıydım metni, s.29)

E6. “Aşağıdaki metinde Hakan Bey ve müşteri temsilcisi arasındaki telefon konuşması yer almaktadır. Konuşma metnini okurken boş bırakılan yerleri metnin anlam akışına ve bütünlüğüne uygun şekilde tamamlayınız. (...)” (6. sınıf, Bak Postacı Geliyor Selam Veriyor metni, s.99)

E11. Okuduğunuz “Munise” adlı metni konu bütünlüğü oluşturacak şekilde tamamlayınız. (7. sınıf, Munise metni, s.22)

E10. “Yılkı Atı romanında kurtların saldırısından sonra atlar doğada neler yaşamış olabilir? Hikâye edici bir anlatımla yazınız. Hikâyenize uygun bir başlık koyunuz.” (8. sınıf, Yılkı Atı metni, s.225)

Ders kitaplarında yer alan metin tamamlama çalışmaları incelendiğinde bu çalışmaların okuduğunu/dinlediğini/izlediğini anlama hedefine öteleme düzeyinde hizmet eden, bağımsız yapıda bir görev görünümü sergileyen çalışmalar olduğu anlaşılmıştır (etkinlik yönergelerinin tamamı için bkz. EK-C). Dolayısıyla bu çalışmalar okuduğunu/dinlediğini anlama etkinliği olarak değerlendirilebilir.

Tahmin Etme Çalışmaları. Ders kitaplarında tahmin etme çalışmalarının dinleme esnasında metne yönelik tahminlerde bulunma ve dinleme/okuma sonrasında metne yönelik tahminlerde bulunma olmak üzere iki grupta toplandığı anlaşılmıştır 5. sınıf düzeyinde 1, 6. Sınıf düzeyinde 1 ve 7. Sınıf düzeyinde 1 tahmin ederek dinleme çalışması; 8. sınıf düzeyinde 2 tahmin etme çalışması olmak üzere ders kitaplarında toplam 5 tahmin etme çalışması yer almaktadır. Tahmin ederek dinleme, dinleme esnasında öğrenciye belirli aralıklarla metnin devamına ilişkin sorular sorulması ve öğrencilerin tahminlerini dile getirmelerine yönelik bir uygulamadır. Bu uygulama hem öğrencinin dikkatini metin üzerinde tutar hem de anlama sürecini kontrol altında tutmasına yardımcı olur. Okunan/dinlenen/izlenen bir metnin öncesine, devamına veya metinde yer alan bilgi boşluklarına yönelik tahminlerde bulunma

okuduğunu/dinlediğini/izlediğini anlamının öteleme boyutuyla ilgilidir. Ders kitaplarında yer alan tahmin etme çalışmalarından bazılarının yönergeleri aşağıdaki gibidir:

E1: “Kar Kristallerinin Peşinde Bir Yaşam adlı metni dikkatle dinleyiniz. Dinleme sırasında öğretmeniniz metni durdurup metnin devamıyla ilgili tahminlerde bulunmanızı sağlayacak sorular soracaktır. Tahminlerinizi aşağıdaki boşluklara yazınız.” (6. sınıf, Kar Kristallerinin Peşinde Bir Yaşam metni, s.160)

E4: “Yapayalnız kalan Robinson Crusoe’nin adada yaşamının nasıl olacağı ile ilgili tahminlerinizi yazınız.” (7. sınıf, Robinson Crusoe metni, s.170)

Ders kitaplarında yer alan tahmin etme çalışmaları incelendiğinde metnin dinlenmesi esnasında veya dinlenmesinin/izlenmesinin/okunmasının ardından yapılan tahmin etme etkinliklerinin okuduğunu anlama hedefine öteleme boyutunun alt görevi olarak bağımsız bir şekilde hizmet ettiği anlaşılmaktadır (etkinlik yönergelerinin tamamı için bkz. EK-C). Dolayısıyla bu çalışmalar etkinlik olarak kabul edilebilir.

Dönüştürme Çalışmaları. Canlandırma (f=8) ve bir metni veya cümleyi başka bir şekilde yeniden yazma (f=3) çalışmaları olmak üzere ders kitaplarında toplamda 11 dönüştürme çalışmasının yer aldığı tespit edilmiştir.

5. sınıf düzeyinde 1, 6. sınıf düzeyinde 5, 7. sınıf düzeyinde 1 ve 8. sınıf düzeyinde 1 olmak üzere ders kitaplarında toplam 8 canlandırma çalışması yer almaktadır. Bu çalışmalardan bazılarının yönergeleri aşağıdaki gibidir:

E5: “Dinlediğiniz metni canlandırmak amacıyla bir grup oluşturunuz. Metindeki kahramanları ve özelliklerini belirleyiniz. Rollerini paylaşarak sınıfta canlandırınız. Canlandırma esnasında beden dilinizi etkili kullanmaya gayret ediniz.” (5. sınıf, Kuş Ağacı metni, s.243)

E3: “Yaşlı kadının Atatürk ile karşılaştığı sahneyi sınıfınızda canlandırınız. Canlandırmanız sırasında uygun jest ve mimikler kullanmayı unutmayınız.” (6. sınıf, Yaşlı Nine metni, s.52)

Canlandırma çalışmaları, okuduğunu/dinlediğini/izlediğini anlama hedefinin gerçekleştirilmesine dönüştürme görevinin alt görevi olarak, bağımsız bir şekilde hizmet etmektedir. Aynı zamanda bu çalışma öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle olan etkileşimini üst düzeye çıkarıp öğrencileri sınıf içerisinde aktif kılmaktadır. Öğrenciler yaparak, yaşayarak okuduğu metni anlamlandırma imkânı bulmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmaları eleştirel düşünmeyle dolaylı yoldan ilişkili etkinlikler olarak değerlendirmek mümkündür. (Etkinlik yönergeleri için bkz. EK-C)

6. sınıf düzeyinde 1, 7. sınıf düzeyinde 1 ve 8. sınıf düzeyinde 1 olmak üzere ders kitaplarında toplam 3 yeniden yazma çalışması yer almaktadır. Bu çalışmalardan bazılarının yönergeleri aşağıdaki gibidir:

E3: “Yandaki metni, metnindeki anlatım özelliklerine uygun şekilde yeniden yazınız.” (6. sınıf, Aziz Sancar metni, s.81)

E4: “Metinden alınan “otobiyografi” cümlelerini örnekte olduğu gibi “biyografi” cümlelerine çeviriniz.” (7. sınıf, Sol Ayağım metni, s.75)

Yeniden yazma çalışmaları, var olan bir metni/cümleleri başka bir forma dönüştürmeyi içerdiğinden okuduğunu/dinlediğini anlama hedefine dönüştürme görevinin alt görevi olarak bağımsız bir şekilde hizmet etmektedir. Dolayısıyla etkinlik olarak kabul edilebilir. (Etkinlik yönergeleri için bkz. EK-C)

Çözümleme Çalışmaları

5. sınıf düzeyinde 8, 6. sınıf düzeyinde 6, 7. sınıf düzeyinde 17 ve 8. sınıf düzeyinde 15 olmak üzere ders kitaplarında toplam 46 çözümleme çalışması yer almaktadır. Bu çalışmaları hikâye unsurlarını tespit etme (f=20), anlatım biçimi ve düşünceyi geliştirme yollarını tespit etme (f=11), metin türü tespit etme (f=5), gerçek-kurgu unsurları tespit etme (f=5), öznel-nesnel yargıları tespit etme (f=3), ilişki ağlarını tespit etme (f=1) ve argüman çözümleme (f=1) çalışmaları oluşturmaktadır. Ders kitaplarında yer alan çözümleme çalışmalarının yönergelerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

E3: “Hikâye haritasını “Ben Bir Çınar Ağacıydım” metnine uygun olarak doldurunuz.” (5. sınıf, Ben Bir Çınar Ağacıydım metni, s.23)

E4: “Balıkçılın fiziksel özellikleri ile kişilik özelliklerini metinden hareketle yazınız.” (6. sınıf, Balıkçıl metni, s.126)

E4: “Gazete haberlerinde verilen bilgilerden hareketle aşağıdaki tabloyu doldurunuz. (Savunulan Düşünce-Gösterilen Nedenler)” (6. sınıf, Merak Ettiklerimiz metni, s.141)

E5. “Aşağıdaki metinleri okuyunuz. Metinlerde anlatımın kaçınıcı kişinin ağzından yapıldığını yazınız.” (7. sınıf, Ben Mimar Sinan metni, s.106)

E3: “a. Metindeki kurgusal unsurlar nelerdir? b. Metindeki kurgusal olmayan unsurlar nelerdir?” (7. sınıf, 2100’deki Yaşamdan Bir Gün metni, s.138)

E5. “Parktaki Bilim” metninden düşünceyi geliştirme yollarına örnekler bulunuz.” (8. sınıf, Parktaki Bilim metni, s.101)

E3: “Okuduğunuz metinden ikişer adet öznel ve nesnel cümle bularak yazınız.” (8. sınıf, Moena Türk Köyü metni, s.240)

Ders kitaplarında yer alan çözümleme çalışmaları incelendiğinde bu çalışmaların metin çözümleme hedefine bağımsız görev yapıları dahilinde hizmet ettiği anlaşılmaktadır (etkinlik yönergelerinin tamamı için bkz. EK-C). Dolayısıyla bu çalışmalar etkinlik olarak kabul edilebilir.

Metin Türü Tespiti Çalışmaları (Çözümleyici ve Karşılaştırmacı). Okunan/dinlenen/izlenen metnin çözümlenmesiyle gerçekleştirilen çalışma türlerinden biri de metin türü tespittir. Ders kitaplarında toplam 16 metin türü tespiti çalışmasının yer aldığı tespit edilmiştir. Çalışmaların sınıf düzeylerine ve kategorilerine göre dağılımı aşağıdaki gibidir:

Tablo 31*Metin Türü Tespiti Çalışmalarının Dağılımı*

Düzyey/Kategori	Çözümleyici Tespit	Değerlendirici Tespit	Karşılaştırmaya Dayalı Tespit	Eşleştirici Tespit (Ezbere Dönük)	Toplam
5. Sınıf	-	2	-	1	3
6. Sınıf	-	3	-	1	4
7. Sınıf	1	-	3	-	4
8. Sınıf	1	3	-	1	5

Tablo 31 incelendiğinde ders kitaplarında metin türünün tespitine yönelik çözümleyici, değerlendirici, karşılaştırmaya dayalı ve eşleştirici olmak üzere dört farklı çalışma türü olduğu anlaşılmaktadır (etkinlik yönergeleri için bkz. EK-C). Çözümleyici çalışmalarda öğrenci okuduğu/dinlediği/izlediği metnin tür özelliklerini analiz edip ulaştığı sonuçları genelleterek metin türünü tespit eder. Bu tür çalışmalar analiz düzeyi çalışmalardır. Değerlendirici çalışmalarda öğrenciye türe özgü özellikleri içeren bir ölçüt listesi verilir, öğrenci ölçütleri okuduğu/dinlediği metinle karşılaştırır, metni değerlendirir ve türüyle ilgili karara varır. Bu tür çalışmalar değerlendirme düzeyi çalışmalardır. Karşılaştırmaya dayalı çalışmalarda öğrenci metinler arası karşılaştırmalar yaparak okuduğu/dinlediği metnin türünü belirler. Bu tür çalışmalar analiz düzeyi çalışmalardır. Eşleştirici çalışmalarda ise öğrenciye halihazırda bir tür ismi ve bu türün özellik listesi verilir veya elde ettiği ipuçlarını bir araya getirdiğinde metin türünün adı kendiliğinden ortaya çıkar. Bu tür çalışmalar öğrenciyi ezbere yönlendiren, türü kendisinin keşfetmesine engel olan çalışmalardır. Dolayısıyla eşleştirici çalışmalar inceleme kapsamı dışında bırakılmıştır. Çözümleyici ve karşılaştırmacı metin türü tespiti çalışmaları analiz düzeyinde oldukları için bu başlık altında değerlendirilecektir.

Ders kitaplarında yer alan çözümleyici ve karşılaştırmacı metin türü tespiti çalışmalarından bazılarının yönergeleri aşağıdaki gibidir:

E3. “Aşağıdaki metinleri okuyunuz. Metinlerin türünü belirlemeye yönelik soruları cevaplayınız. (...) Ulaştığınız yargılara göre “Okumak Deyince” metninin türü nedir? Sebebiyle birlikte yazınız.” (7. sınıf, Okumak Deyince metni, s.167)

E6: “Aşağıdaki metinleri karşılaştırarak benzer ve farklı yönlerini tespit ediniz. Tespit ettiğiniz farklılıklardan yola çıkarak “İlk Kar” metninin türünü sebepleriyle birlikte yazınız.” (7. sınıf, İlk Kar metni, s.200)

Türkçe ders kitaplarında yer alan çözümleyici tespit çalışmaları incelendiğinde öğrencilerin sorular aracılığıyla metnin özelliklerini çözümlemeye yönlendirildiği görülmektedir (etkinlik yönergelerinin tamamı için bkz. EK-C). Bu çalışmalar öğrencileri metin türünü keşfetmeye yönlendirdiği ve metnin çözümlenmesine bağımsız görev yapıları dahilinde hizmet ettiği için etkinlik olarak kabul edilebilir. Karşılaştırmaya dayalı metin türü tespiti çalışmalarında iki metnin benzerlik ve farklılıklarından hareketle okunan/dinlenen/izlenen metnin türünün ayırt edilmesinin beklendiği anlaşılmaktadır (etkinlik yönergelerinin tamamı için bkz. EK-C). Bu çalışmalarda öğrenciler metin özelliklerini çözümlemenin yanı sıra başka bir metinle kıyaslama olanağı buldukları ve türü kendileri keşfettikleri için çalışmaları etkinlik olarak kabul etmek mümkündür.

Değerlendirme Çalışmaları

5. sınıf düzeyinde 2, 6. sınıf düzeyinde 7, 7. sınıf düzeyinde 7 ve 8. sınıf düzeyinde 9 olmak üzere ders kitaplarında toplam 25 değerlendirme çalışmasının yer aldığı tespit edilmiştir. Bu çalışmaları ise öz değerlendirme (f=8), metin değerlendirme (f=8), metin türü tespit etme (f=7) ve metinden hareketle değerlendirme (f=2) çalışmaları oluşturmaktadır. Ders kitaplarında yer alan değerlendirme çalışmalarından bazılarının yönergeleri aşağıdaki gibidir:

E3: “Televizyon, bilgisayar, telefon, cep telefonu, akıllı telefon, internet, tablet derken teknoloji hayatın vazgeçilmezi oldu. Teknolojiyi kullanacağız ama nasıl ne kadar ve ne zaman? Aşağıdaki kavramları, bu sorular çerçevesinde değerlendirip yorumlayınız.” (6. sınıf, Teknoloji Bağımlılığı metni, s.93)

E6: “Metinde geçen tutarsızlığı bulup etkinliğin B bölümüne yazınız.” (6. sınıf, Bak Postacı Geliyor Selam Veriyor metni, s.99)

E8: “(...) Hikâyenizi oluştururken “Yazdıklarımı Değerlendiriyorum” formundaki maddeleri göz önünde bulundurunuz.” (7. sınıf, Arıların İlhamı metni, s.15)

E1: “Hava Kirliliği videosunu tutarlılığı (tekrara düşme, çelişik olmama, görecelilik) bakımından değerlendiriniz.” (8. sınıf, Hava Kirliliği metni, s.242)

Ders kitaplarında yer alan çalışmalar incelendiğinde çalışmaların metin değerlendirme hedefine bağımsız görev yapıları dahilinde hizmet ettiği anlaşılmaktadır (etkinlik yönergelerinin tamamı için bkz. EK-C). Dolayısıyla bu çalışmaları etkinlik olarak kabul etmek mümkündür.

Bir öğrencinin kendi düşünme süreçlerini ve ürettiği yazılı, sözlü vb. ürünleri değerlendirmesi eleştirel düşünmenin öz düzenleme boyutuyla doğrudan ilişkilidir (etkinlik yönergeleri için bkz. EK-C). Dolayısıyla bu öz değerlendirme çalışmaları öz düzenleme boyutunda sınıflandırılmak üzere etkinlik olarak kabul edilmiştir. Metinden hareketle değerlendirme çalışmaları, öğrenciye metinden elde ettiği bilgileri ölçüt olarak ele alma ve durumları, kavramları, insanları vb. değerlendirme imkânı verir niteliktedir (etkinlik yönergeleri için bkz. EK-C). Dolayısıyla bu çalışmaları değerlendirme etkinliği olarak kabul etmek mümkündür.

Ders kitabında yer alan metin türü tespiti çalışmaları incelendiğinde 7 çalışmada öğrencilere tür ismi verilmeksizin bir ölçüt listesi verildiği, ölçüt listesindeki kriterlerle metni karşılaştırmalarının istendiği ve sonuç olarak metnin türüyle ilgili bir yargıya ulaşmalarının beklendiği anlaşılmaktadır. Bu çalışmalardan bazılarının yönergeleri aşağıdaki gibidir:

E4: “Aşağıda verilen bilgilerden hangileri “Yaşlı Nine” metninin tür özelliklerine uygundur? Yanına çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz. Yukarıda özelliklerini işaretlediğiniz metin türü aşağıdakilerden hangisidir?” (6. sınıf, Yaşlı Nine metni, s.53)

E3: “Aşağıdaki yargılardan okuduğunuz metnin tür özelliklerini yansıtanları işaretleyiniz. Okuduğunuz metnin türü:” (8. sınıf, Atatürk ve Müzik metni, s.57)

Ders kitabında yer alan çalışmalarda verilen ölçütlerle değerlendirme aracılığıyla metin türünü keşfetmeye yönelik bir tasarım söz konusu olduğu için bu çalışmaları etkinlik olarak kabul etmek mümkündür. (Etkinlik yönergelerinin tamamı için bkz. EK-C)

Görüş Geliştirme Çalışmaları

5. sınıf düzeyinde 8, 6. sınıf düzeyinde 7, 7. sınıf düzeyinde 11, 8. sınıf düzeyinde 10 olmak üzere ders kitaplarında toplam 36 görüş geliştirme çalışmasının yer aldığı tespit edilmiştir. Bu çalışmalar gerekçelendirilmemiş görüş belirtme (f=19), gerekçeli görüş belirtme (f=12), münazara (f=4) ve karar verme (f=1) çalışmalarından oluşmaktadır. Ders kitabında yer alan görüş geliştirme çalışmalarından bazılarının yönergeleri aşağıdaki gibidir:

E6: “Birlik, beraberlik ve toplumsal dayanışmamızın artması için neler yapmalıyız ve nasıl davranmalıyız? Görüşlerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız.” (5. sınıf, Güvercin metni, gerekçelendirilmemiş görüş geliştirme, s.76)

E8.b. Dinlediğiniz şarkıyı beğenip beğenmediğinizi nedenleriyle açıklayınız. (6. sınıf, Dostluğa Dair metni, gerekçeli görüş geliştirme, s.264)

E7: “Evliya Çelebi’nin hayatından hareketle “Çok gezen mi bilir, çok okuyan mı?” konulu bir münazara düzenleyiniz.” (7. sınıf, Evliya Çelebi metni, s.86)

E9: “Aşağıdaki görseli yorumlayarak görselle ilgili görüşlerinizi bir paragraf şeklinde yazınız.” (8. sınıf, Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar metni, gerekçelendirilmemiş görüş geliştirme, s.86)

Ders kitabında yer alan görüş geliştirme çalışmalarının 19’unda öğrencilerden sebeplerini belirtmeden duygu ve düşüncelerini belirtmelerinin istendiği tespit edilmiştir (etkinlik yönergeleri için bkz. EK-C). Bu durum eleştirel düşünmenin mahiyetine uygun düşmediğinden bu çalışmalar inceleme kapsamı dışında bırakılmıştır. Öğrencilerden görüşlerini sebepleriyle açıklamalarının istendiği çalışmalarda ise (f=11) görüş geliştirme aşamalarına uygun bir süreç tasarlanmadığı ve öğrencilerden bir performansı doğrudan ortaya koymalarının istendiği anlaşılmaktadır (etkinlik yönergeleri için bkz. EK-C). Bu gibi çalışmalar öğrencileri eleştirel

tutumla görüş geliştirmekten ziyade kişisel duygu ve düşüncelerini ifade etmeye yönlendirir niteliktedir. Dolayısıyla bu çalışmaları da eleştirel düşünme etkinliği olarak kabul etmek mümkün değildir. Ancak 5. sınıf düzeyinde *Reçete* isimli metinde yer alan çalışma incelendiğinde öğrencilerden metinde ele alınan bir durumla ilgili görüşlerini yine metinden alıntılar yapmak ve örnekler vermek suretiyle genişletmelerinin ve gerekçelendirmelerinin istendiği anlaşılmaktadır (etkinlik yönergesi için bkz. EK-C). Çalışma her ne kadar görüş geliştirme sürecinin tüm aşamalarını kapsamasa da görüşleri metinden hareketle gerekçelendirme imkânı verdiğiinden eleştirel düşünmeyi geliştirici nitelik taşıyan bir etkinlik olarak kabul edilebilir.

Görüş geliştirme başlığı altında kabul edilen münazara çalışmaları öğrencileri argüman kurma, savunma ve karşı argümanları çürütme imkânları vereceğinden ve öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen etkileşimini üst seviyeye çıkaracağı için görüş geliştirme etkinliği olarak kabul edilebilir (etkinlik yönergeleri için bkz. EK-C). Bu başlıkta ele alınan bir diğer çalışma karar verme çalışmasıdır. Ders kitabında yer alan karar verme çalışmasının yönergesi aşağıdaki gibidir:

E8: “İnternet tasarımcısı olan Ziya Yılmaz, iki firmaya iş başvurusunda bulunmuş ve bu iki firmadan aşağıdaki e-postaları almıştır. İki firmadan da işe kabul edildiğini öğrenen Ziya Yılmaz, bu işlerden birini tercih etmek durumundadır. Firmalardan Ziya Bey’e gönderilen e-postaları inceleyiniz. Bu e-postalardan hareketle kendinizi Ziya Bey’in yerine koyarak hangi işi kabul edeceğinizi nedenleriyle birlikte yazınız.” (6. sınıf, Bak Postacı Geliyor Selam Veriyor metni, s.101)

Çalışma incelendiğinde öğrencilerden iki alternatif durumu karşılaştırarak bir karar almalarının beklendiği ancak bunu daha çok empatik düşünme ve görüş bildirme doğrultusunda yapmalarının beklendiği anlaşılmaktadır. Öğrenciler farazi bir durum hakkında karar aldıkları için kararlarını uygulayıp sonuçlarını gözden geçirme imkânları yoktur. Bu noktada bu çalışmanın karar vermenin amacını ve üzerinde karar alınacak alternatifleri öğrenci adına belirlediğini ancak alternatif durumlar hakkında bilgi toplamaya, bunları karşılaştırmaya,

değerlendirmeye ve gerekçelendirmiş bir sonuca ulaşmaya teşvik ettiği söylenebilir. Dolayısıyla bu çalışma bir etkinlik olarak kabul edilebilir.

Özetlenecek olursa üçüncü aşamada incelenmek üzere kabul edilmiş, etkinlik niteliği taşıyan çalışmaların kategorilerine ve sınıf seviyelerine göre dağılımı aşağıdaki gibidir:

Tablo 32

Etkinlik Niteliği Taşıyan Çalışmaların Dağılımı

Kategori/Düzye		5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	Toplam (Kategori)
Soru-Cevap Çalışmaları		39	35	42	25	141
Anlama Çalışmaları	Metin Tamamlama Çalışmaları	7	8	1	2	61
	Örtülü Anlam Çalışmaları	3	5	3	4	
	Canlandırma Çalışmaları	1	5	1	1	
	Açıklama Çalışmaları	1	1	2	2	
	Tahmin Etme Çalışmaları	-	-	-	2	
	Yazma Amacı ve Bakış Açısı Çalışmaları	-	-	-	3	
	Örneklendirme Çalışmaları	-	3	-	-	
	Tahmin Ederek Dinleme Çalışmaları	1	1	1	-	
	Yeniden Yazma Çalışmaları	-	1	1	1	
	Hikâye Unsurlarını Tespit Etme Çalışmaları	6	3	6	5	46
Metin Çözümleme Çalışmaları						
Anlatım Biçimi ve Düşünceyi		-	-	5	6	

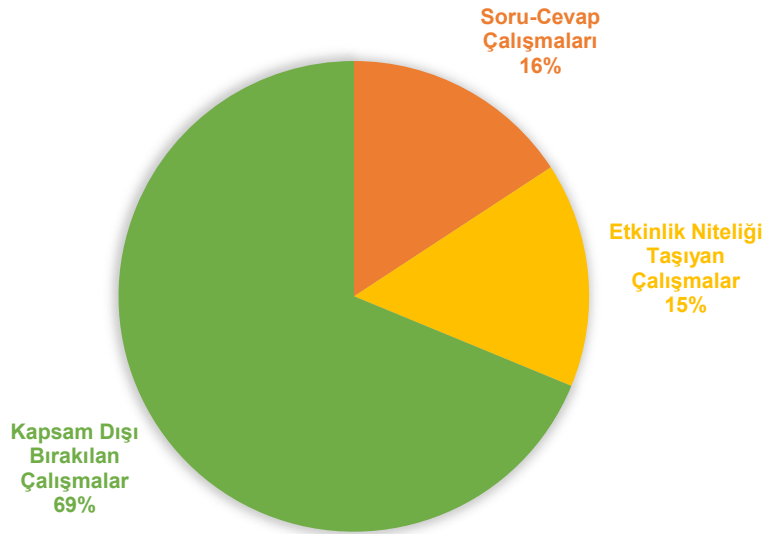
Kategori/Düzey		5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	Toplam (Kategori)
	Geliştirme Yollarını Tespit Etme Çalışmaları					
	Metin Türü Tespit Etme Çalışmaları (Çözümleyici ve Karşılaştırmacı)	-	-	4	1	
	Gerçek-Kurgu Unsurları Tespit Etme Çalışmaları	2	1	1	1	
	Öznel-Nesnel Yargıları Tespit Etme Çalışmaları	-	-	1	2	
	İlişki Ağlarını Tespit Etme Çalışmaları	-	1	-	-	
	Argüman Çözümleme Çalışmaları	-	1	-	-	
Değerlendirme Çalışmaları	Öz Değerlendirme Çalışmaları	-	-	4	4	25
	Metin Değerlendirme Çalışmaları	-	3	3	2	
	Metin Türü Tespit Etme Çalışmaları (Değerlendirici)	1	3	-	3	
	Metinden Hareketle Değerlendirme Çalışmaları	1	1	-	-	
Görüş Geliştirme Çalışmaları	Münazara Çalışmaları	-	-	2	2	6
	Gerekçeli Görüş Belirtme Çalışmaları	1	-	-	-	

Kategori/Düzy	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	Toplam (Kategori)
Karar Verme Çalışmaları	-	1	-	-	
Toplam (Genel)	63	73	77	66	279

Tablo 32'den anlaşıldığı üzere 5. sınıf seviyesinde 63, 6. sınıf seviyesinde 73, 7. sınıf seviyesinde 77 ve 8. sınıf düzeyinde 66 olmak üzere toplamda 279 çalışma üçüncü aşamada incelenmek üzere kabul edilmiştir. Çalışmaların ders kitaplarında yer alan tüm çalışmalara göre yüzdelik dağılımı aşağıdaki gibidir:

Şekil 38

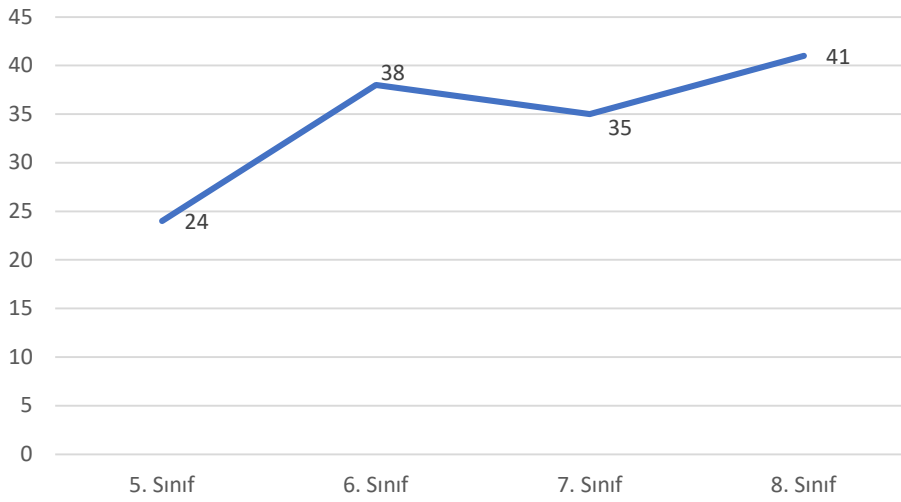
Kabul Edilen Çalışmaların Tüm Çalışmalara Göre Oranı



Şekil 38’de görüldüğü üzere ders kitaplarında yer alan toplam 894 çalışmanın %16’sını (f=141) soru-cevap çalışmaları, %15’ini (f=138) etkinlik niteliği taşıyan çalışmalar ve %69’unu (f=615) eleştirel düşünmeyle ilişkili olmamaları ve/veya etkinlik niteliği taşıyamamaları sebebiyle kapsam dışı bırakılan çalışmalar oluşturmaktadır. Soru-cevap çalışmalarından ayrı bir şekilde incelenecek olan etkinlik niteliği taşıyan çalışmaların sınıf seviyelerine göre dağılım grafiği aşağıdaki gibidir:

Şekil 39

Etkinlik Niteliği Taşıyan Çalışmaların Dağılım Grafiği



Şekil 39’da görüldüğü üzere 138 etkinlik niteliği taşıyan çalışmanın 24’ü 5. sınıf, 38’i 6. sınıf, 35’i 7. sınıf ve 41’i 8. sınıf düzeyindedir. Bütün bu bilgilerden hareketle ders kitaplarında yer alan çalışmaların büyük bir bölümünün (%69) eleştirel düşünmeyle ilişkili olmadığı ve/veya etkinlik niteliği taşımadığı, etkinlik niteliği taşıyan çalışmaların sayısının ise sınıf seviyeleri arasında (7. sınıf seviyesindeki gerileme hariç) aşamalı bir artış gösterdiği anlaşılmaktadır.

Hem Eleştirel Düşünmeyle İlgili Hem Etkinlik Olma Özelliği Taşıyan Çalışmaların Değerlendirilmesi

Çalışmanın bu bölümünde hem eleştirel düşünmeyle ilgili olup hem etkinlik niteliği taşıdığı belirlenen çalışmaların eleştirel düşünme boyutlarına göre dağılımları sınıf seviyeleri

ayrıştırılarak sunulmuştur. Nihayetinde bu çalışmaların eleştirel düşünme etkinliği olup olmadığına dair bir değerlendirme yapılmıştır ve ders kitaplarında eleştirel düşünmeye yönelik bütüncül, amaçlı ve planlı bir öğretim süreci tasarlanıp tasarlanmadığına ilişkin sonuca varılmıştır. Soru-cevap çalışmaları etkinlik değerlendirilmesine tabii tutulmaktan ziyade bir teknik olarak kabul edilmiş ve ders kitaplarında yer alan soruların düzeyleri diğer çalışmalardan ayrı bir başlık altında ele alınmıştır. Böylelikle ders kitaplarında yer alan soruların eleştirel düşünmeyi destekleme durumları hakkında ayrıca bir değerlendirme yapılmıştır.

5. Sınıf Ders Kitabında Yer Alan Çalışmaların Değerlendirilmesi

Soru-Cevap Çalışmaları. 5. sınıf ders kitabında toplam 45 soru çalışmasının bulunduğu, bu 45 soru çalışması kapsamındaysa toplam 178 sorunun yer aldığı tespit edilmiştir. İki aşamalı inceleme sürecinin ardından 39 soru-cevap çalışması incelenmek üzere kabul edilmiştir. 39 çalışma kapsamındaysa toplamda 162 sorunun yer aldığı tespit edilmiştir. Soruların eleştirel düşünme boyutları açısından tema ve metinlere dağılımı aşağıdaki gibidir:

Tablo 33

5. Sınıf Ders Kitabında Yer Alan Soruların Tema, Metin ve Boyutlara Göre Dağılımı

Tema-Metin	Y. A.	Ç. B.	Dön.	Yor.	Öt.	A. E.	Değ.	G. Gel.	Öz D.
T1.1. Oyuncak	2	-	-	1	2	1	-	2	1
T1.2. Ben Bir Çınar Ağacıydım	3	-	-	-	2	-	1	3	-
T2.1. Bilmeyen Var Mı?	4	-	-	1	1	-	1	1	1
T2.2. 15 Temmuz	1	1	-	2	-	2	-	2	-
T2.3. Dersimiz Atatürk	2	2	-	1	3	-	2	1	1
T3.1. Güvercin	4	-	-	-	1	-	-	1	1

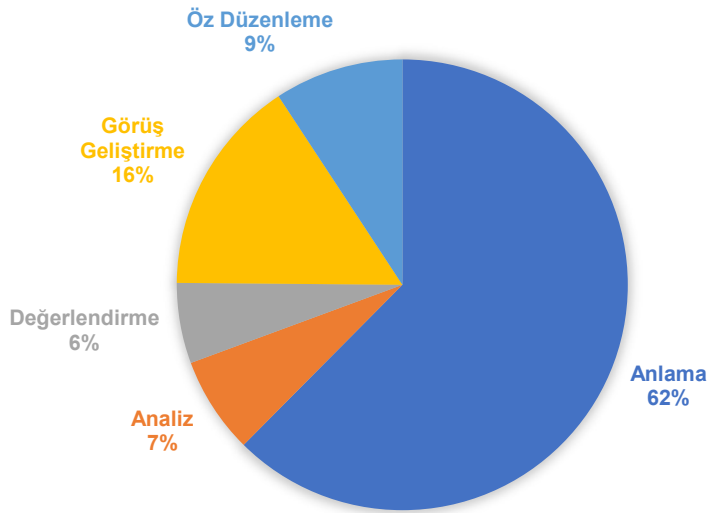
Tema-Metin	Y. A.	Ç. B.	Dön.	Yor.	Öt.	A. E.	Değ.	G. Gel.	Öz D.
T3.2. Karagöz ile Hacivat-İncelik	1	-	-	-	-	1	1	-	1
T3.3. Püf Noktası	2	-	-	-	1	1	-	1	-
T4.1. Uzayda Bir Gün	2	1	-	-	1	1	-	1	1
T4.2. Sarımsak Soslu Makarna	3	-	-	-	1	-	-	-	2
T4.3. Bir Dâhiyle Konuşmak	-	1	-	-	3	1	1	1	1
T4.4. Sanki Câminin Bakım Kılavuzu	1	1	-	-	2	-	1	1	-
T5.1. Forsa	3	-	-	1	-	1	-	1	-
T5.2. Tamburi Cemil Bey Enstrümanları Anlatıyor	4	-	-	-	-	-	-	1	-
T5.3. Dede Korkut-Boğaç Han	4	-	-	2	-	-	-	-	-
T6.1. Okuma Kitaplarım	2	-	-	1	-	-	-	-	2
T6.2. Karikatür	-	3	1	2	-	-	-	2	-
T6.3. Küçük Şeylerin Hikâyesi-Kütüphane	3	-	-	1	1	-	-	-	-
T7.1. Anadolu'nun Cirit Oyunları	4	1	-	-	2	-	-	2	-
T7.2. Sağlıklı Yaşıyorum	2	-	-	-	1	-	1	3	2
T7.3. Bilinçsiz İlaç Kullanımı	1	3	-	-	1	-	1	2	1

Tema-Metin	Y. A.	Ç. B.	Dön.	Yor.	Öt.	A. E.	Değ.	G. Gel.	Öz D.
T8.1. Reçete	1	-	-	2	1	1	-	1	2
T8.1.2. Kar Tanesinin Serüveni	3	-	-	1	-	2	-	-	-
T8.1.3. Kuş Ağacı	3	1	-	-	-	1	1	1	-

Tablo 33'te yer alan sorular düzeylerine göre sınıflandırıldığında bazı soruların birden fazla boyut kapsamında ele alınabileceği görülmüştür. Bu doğrultuda toplam 173 soru düzeyleri açısından incelenmiştir. Tablo 33 incelendiğinde soruların anlama boyutunda yoğunlaştığı ve tema ve metinler arası dengeli bir dağılım göstermediği anlaşılmaktadır. Soruların eleştirel düşünme boyutlarına göre yüzdelik dağılımı aşağıdaki gibidir:

Şekil 40

5. Sınıf Soruların Eleştirel Düşünme Boyutlarına Göre Yüzdelik Dağılımı

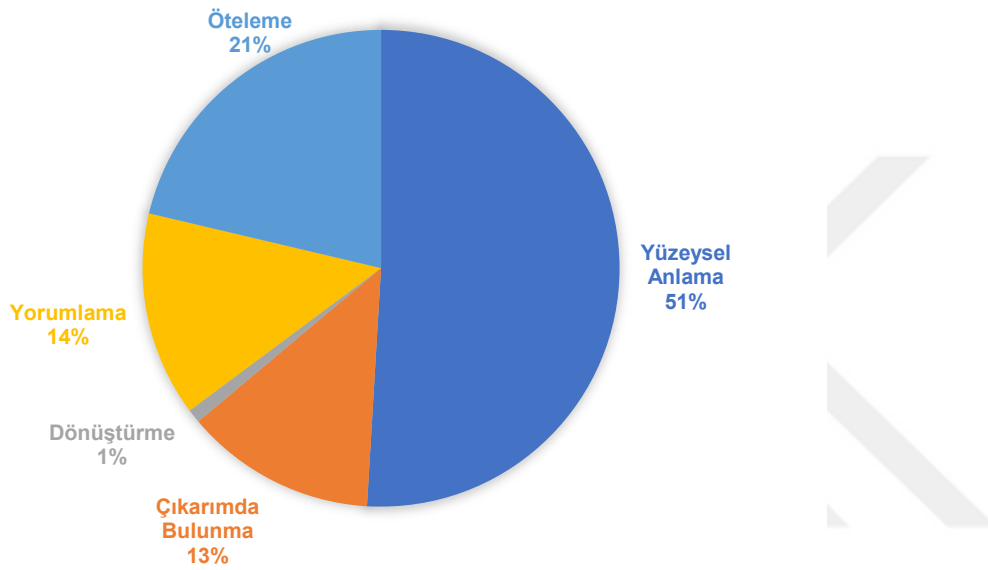


Şekil 40 incelendiğinde ders kitabında yer alan soruların %62'sinin anlama düzeyi (f=108), %16'sının görüş geliştirme düzeyi (f=27), %7'sinin analiz düzeyi (f=12), %9'unun öz düzenleme düzeyi (f=16) ve %6'sının değerlendirme düzeyi (f=10) olduğu görülmektedir (soru yönergeleri için bkz. EK-D). Bu durum ders kitabında yer alan soruların büyük bir

çoğunluğunun öğrencinin metni anlayıp anlamadığını kontrol etmek amacıyla tasarlandığını, öğrencinin esas eleştirel düşünmeye başlayacağı analiz, değerlendirme, görüş geliştirme ve öz düzenleme düzeyi soruların sınırlı sayıda kaldığını gösterir niteliktedir. Anlama düzeyi soruların kendi alt düzeyleri açısından dağılımı ise aşağıdaki gibidir:

Şekil 41

5. Sınıf Anlama Düzeyi Soruların Dağılımı



Şekil 41 incelendiğinde anlama düzeyi soruların %51'inin (f=55) yüzeysel anlama, %21'inin (f=23) öteleme, %14'ünün (f=15) yorumlama, %13'ünün (f=14) çıkarımda bulunma ve %1'inin (f=1) dönüştürme düzeyi olduğu görülmektedir. Bu bilgilerden hareketle ders kitabında yüzeysel anlama düzeyinde soruların ağırlıkta olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum ders kitabında çoğunlukla öğrencilerden metnin yüzey yapısında yer alan bilgi ve detayları tanıyıp hatırlamalarının beklendiğini işaret eder niteliktedir.

Tablo 33, Şekil 40 ve 41 beraber değerlendirildiğinde 5. sınıf ders kitabında yer alan soruların anlama düzeyinde, özellikle yüzeysel anlama düzeyinde yoğunlaştığını, soruların düzeyler açısından tema ve metinlere dengeli bir şekilde dağıtılmadığını söylemek mümkündür. Bir metnin eleştirel bir gözle analiz edilip değerlendirilebilmesi için her şeyden önce anlaşılması önemlidir ancak tek başına yeterli bir düzey değildir. Öğrenci karşılaştığı her

metni farklı düzeylerde işleyerek anlamlandırmalı, analiz etmeli, değerlendirmeli, görüş geliştirmeli ve sonunda kendi davranış ve düşüncelerini gözden geçirdiği bir öz düzenleme sürecine tabii tutulmalıdır. Bir düzeye yönelik soruların yalnızca birkaç metinde gözlemleniyor olması eleştirel düşünmenin sistematik ve süreç teşkil edecek bir şekilde geliştirilmesi açısından yeterli değildir. Dolayısıyla 5. sınıf ders kitabında sorular aracılığıyla öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin desteklendiğini söylemek mümkün değildir. Kitapta öğrencilerin ağırlıklı olarak bir metni anlayıp kavramalarının yeterli bulunduğu, eleştirel düşünmeye geçişte önemli olan sonraki aşamalara geçişin göz ardı edildiği söylenebilir.

Diğer Çalışmalar. İki aşamalı inceleme neticesinde 5. sınıf ders kitabında yer alan 201 çalışmanın 24'ünün eleştirel düşünmeyle ilişkilendirilebileceği ve etkinlik niteliği taşıdığı anlaşılmıştır. Bu çalışmalar metin tamamlama (f=7), tahmin ederek dinleme (f=1), metin çözümleme (f=8), örtülü anlama dair çıkarımda bulunma (f=3), açıklama (f=1), değerlendirme (f=2), canlandırma (f=1) ve görüş geliştirmeye (f=1) yöneliktir. Bu çalışmaların eleştirel düşünme boyutları açısından dağılımı ise aşağıdaki gibidir:

Tablo 34

5. Sınıf Çalışmaların Tema, Metin ve Boyutlara Göre Dağılımı

Tema-Metin	Yüz. An.	Çık. Bul.	Dön.	Yor.	Öt.	An. Et.	Değ.	Gör. G.	Öz Düz.
T1.1. Oyuncak	-	1	-	-	-	-	-	-	-
T1.2. Ben Bir Çınar Ağacıydım	-	-	-	-	1	2	-	-	-
T2.1. Bilmeyen Var Mı?	-	-	-	-	1	1	-	-	-
T2.2. 15 Temmuz	-	-	-	-	-	-	-	-	-
T2.3. Dersimiz Atatürk	-	-	-	-	-	-	-	-	-
T3.1. Güvercin	-	-	-	-	1	1	1	-	-

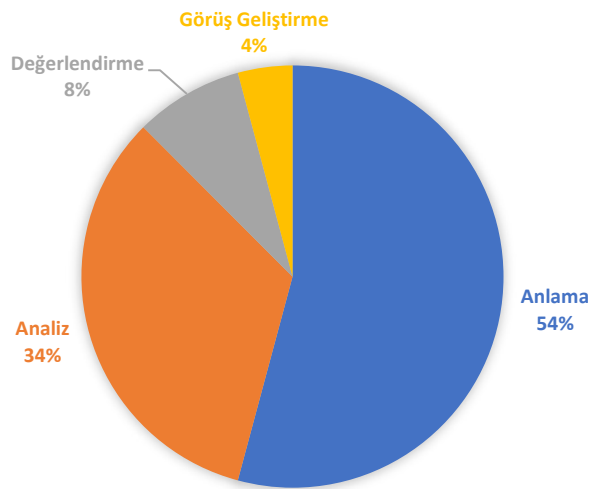
Tema-Metin	Yüz. An.	Çık. Bul.	Dön.	Yor.	Öt.	An. Et.	Değ.	Gör. G.	Öz Düz.
T3.2. Karagöz İle Hacivat- İncelik	-	-	-	-	1	-	-	-	-
T3.3. Püf Noktası	-	-	-	-	-	2	-	-	-
T4.1. Uzayda Bir Gün		-	-	-	-	-	-	-	-
T4.2. Sarımsak Soslu Makarna	-	-	-	-	-	-	-	-	-
T4.3. Bir Dâhiyle Konuşmak	-	-	-	-	-	-	-	-	-
T4.4. Sanki Câminin Bakım Kılavuzu	-	-	-	-	-	-	-	-	-
T5.1. Forsa	-	-	-	-	1	1	-	-	-
T5.2. Tamburi Cemil Bey Enstrümanları Anlatıyor	-	-	-	-	-	-	-	-	-
T5.3. Dede Korkut-Boğaç Han		1	-	-	1	-	-	-	-
T6.1. Okuma Kitaplarım	-	-	-	1	-	-	-	-	-
T6.2. Karikatür	-	-	-	-	-	-	-	-	-
T6.3. Küçük Şeylerin Hikâyesi- Kütüphane	-	-	-	-	-	-	-	-	-
T7.1. Anadolu'nun Cirit Oyunları	-	-	-	-	-	-	-	-	-
T7.2. Sağlıklı Yaşıyorum	-	-	-	-	-	-	1	-	-
T7.3. Bilinçsiz İlaç Kullanımı	-	1	-	-	-	-	-	-	-

Tema-Metin	Yüz. An.	Çık. Bul.	Dön.	Yor.	Öt.	An. Et.	Değ.	Gör. G.	Öz Düz.
T8.1. Reçete	-	-	-	-	1	-	-	1	-
T8.2. Kar Tanesinin Serüveni	-	-	-	-	-	1	-	-	-
T8.3. Kuş Ağacı	-	-	1	-	1	-	-	-	-

Tablo 34'te yer alan dağılımda metin çözümleme çalışmaları analiz boyutuyla, metin tamamlama ve tahmin ederek dinleme çalışmaları öteleme boyutuyla, örtülü anlam çıkarımı çalışmaları çıkarımda bulunma boyutuyla, açıklama çalışması yorumlama boyutuyla, değerlendirici metin türü tespit etme ve metinden hareketle değerlendirme çalışmaları değerlendirme boyutuyla, canlandırma çalışması dönüştürme boyutuyla ve gerekçeli görüş geliştirme çalışması görüş geliştirme boyutuyla ilgili kabul edilmiştir. Tablo 34'ten anlaşıldığı üzere ders kitabında yer alan sınırlı sayıdaki eleştirel düşünme çalışması temalar, metinler ve boyutlar açısından dengeli bir dağılım göstermemektedir. Çalışmaların boyutlar açısından yüzdeler dağılımı ise aşağıdaki gibidir:

Şekil 42

5. Sınıf Çalışmaların Eleştirel Düşünme Boyutlarına Göre Yüzdelik Dağılımı



Şekil 42 incelendiğinde çalışmaların %54'ünün (f=13) anlama boyutuna, %34'ünün (f=8) analiz boyutuna, %8'inin (f=2) değerlendirme boyutuna ve %4'ünün (f=1) görüş geliştirme boyutuna yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Anlama boyutunda yer alan çalışmalarınsa

Tablo 34 ve Şekil 42'den hareketle 5. sınıf ders kitabında yer alan çalışmaların eleştirel düşünme boyutları açısından metin ve temalar arasında dengeli bir dağılım göstermediği, metin ve temalarda eleştirel düşünmenin tüm boyutlarına bütüncül bir şekilde yer verilmediği, özellikle değerlendirme, görüş geliştirme ve öz düzenleme boyutlarının ihmal edildiği anlaşılmaktadır. Bahsedilen bu durumlar çalışmaların eleştirel düşünmeyi sistematik, amaçlı ve birikimli bir şekilde, bir öğrenme süreci dahilinde geliştirmeye yönelik olmadığını gösterir niteliktedir. Dolayısıyla bu çalışmaları eleştirel düşünme etkinliği olarak kabul etmek mümkün değildir.

6. Sınıf Ders Kitabında Yer Alan Çalışmaların Değerlendirilmesi

Soru-Cevap Çalışmaları. 6. sınıf ders kitabında toplam 57 soru-cevap çalışmasının yer aldığı ve bu çalışmalar kapsamında toplam 213 sorunun bulunduğu tespit edilmiştir. İki aşamalı inceleme neticesinde kabul edilen 35 soru-cevap çalışmasının kapsamındaysa toplam 154 sorunun yer aldığı belirlenmiştir. Soruların eleştirel düşünme boyutları açısından tema ve metinlere dağılımı aşağıdaki gibidir:

Tablo 35

6. Sınıf Soruların Tema, Metin ve Boyutlara Göre Dağılımı

Tema-Metin	Y. An.	Ç.B.	Dön.	Yor.	Öt.	An.	Değ.	Gör. Gel.	Öz Düz.
T1.1. Bu Da Benim Öyküm	1	1	-	1	-	1	-	2	3
T1.2. Canım Kitaplığım	1	1	-	3	-	-	-	1	-
T1.3. Heykeli Dikilen Eşek	2	-	-	1	-	1	-	2	-
T2.1.Türk Askerinin Cesareti	2	-	-	-	3	-	-	2	-

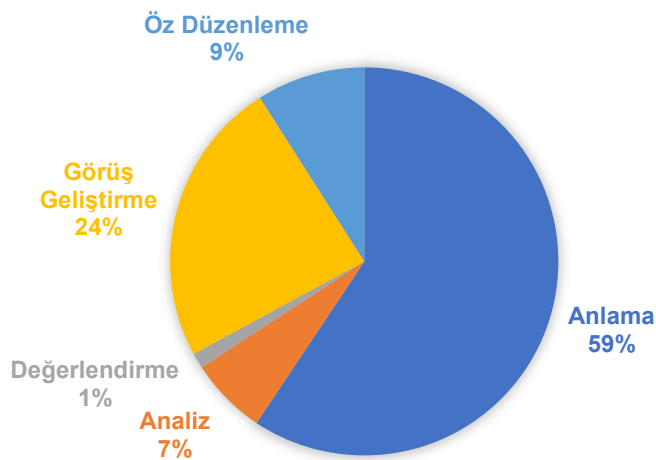
Tema-Metin	Y. An.	Ç.B.	Dön.	Yor.	Öt.	An.	Değ.	Gör. Gel.	Öz Düz.
T2.2. Yaşlı Nine	1	1	-	-	-	-	1	-	1
T2.3. 15 Temmuz	2	-	-	-	1	-	-	2	-
T2.4. 120	2	-	-	-	-	-	-	1	2
T3.1. Aziz Sançar	1	-	-	-	-	-	-	-	-
T3.2. İnsanlar Zamanı Eskiden Nasıl Ölçerdi?	2	-	-	1	1	1	-	-	-
T3.3. Teknoloji Bağımlılığı	2	-	-	1	-	-	-	2	1
T3.4. Bak Postacı Geliyor Selam Veriyor	2	-	-	-	-	1	-	2	-
T4.1. Vermek Çoğalmaktır	1	-	-	1	-	1	-	2	-
T4.2. Gümüş Kanat	2	-	-	-	-	-	-	1	-
T4.3. Balıkçıl	1	-	-	2	-	-	-	2	-
T5.1. Merak Ettiklerimiz	2	-	-	1	-	-	-	2	-
T5.2. Afyon	3	-	-	1	-	-	-	-	1
T5.3. Su Kirliliği	1	1	-	2	-	1	-	-	-
T5.4. Kar Kristallerinin Peşinde Bir Yaşam	2	1	-	-	-	1	-	1	1
T6.1. Tarhananın Öyküsü	3	-	-	-	-	-	-	1	1
T6.2. Kara Tren	1	-	-	2	-	-	-	-	-
T7.1. Bisiklet Zamanı	3	-	-	1	-	1	-	1	-
T7.2. Yemek, İçmek ve Sindirmek	4	-	-	1	1	-	-	3	2
T7.3. Obezite Hakkında 10 Soru 10 Cevap	2	-	-	2	-	-	-	2	-

Tema-Metin	Y. An.	Ç.B.	Dön.	Yor.	Öt.	An.	Değ.	Gör. Gel.	Öz Düz.
T7.4. Vazgeçmeyenlerin Hikâyesi	2	1	-	-	-	-	-	2	-
T8.1. Evet Efendim	-	2	-	2	-	1	-	1	-
T8.2. Sen De Bir İyilik Yap	4		-	1	-	-	1	3	1
T8.3. Dostluğa Dair	-	1	-	2	-	-	-	1	-
T8.4. Hacettepe	2		-	1	-	1	-	1	1

Tablo 35'te yer alan sorular düzeylerine göre sınıflandırıldığında bazı soruların birden fazla düzey kapsamında ele alınabileceği görülmüştür. Ayrıca bazı sorular eleştirel düşünmeyle ilişkili olmamaları sebebiyle sınıflandırmaya dahil edilmemiştir. Bu doğrultuda toplam 155 soru incelenmiştir. Tablo 35 incelendiğinde metin ve temalarda anlama düzeyi sorulara ağırlıklı olarak yer verildiği ve düzeyler açısından metin ve temalar arasında dengeli bir dağılım izlenmediği görülmektedir. Soruların eleştirel düşünme boyutlarına göre göre yüzdelik dağılımı aşağıdaki gibidir:

Şekil 43

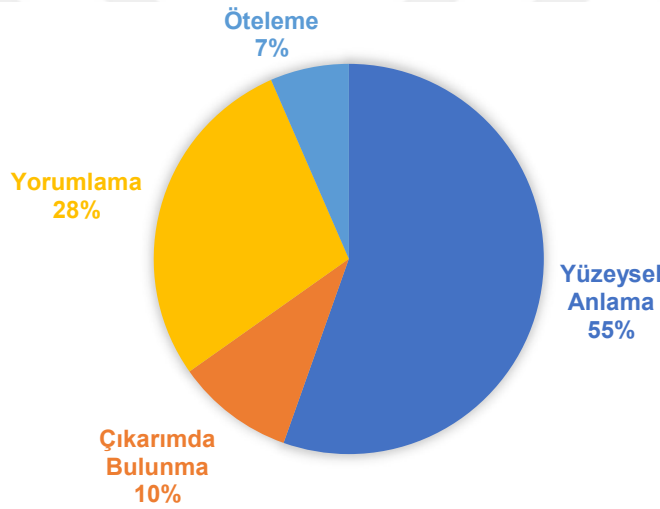
6. Sınıf Soruların Eleştirel Düşünme Boyutlarına Göre Yüzdelik Dağılımı



Şekil 43'ten hareketle ders kitabındaki soruların %59'unun (f=92) anlama, %24'ünün görüş geliştirme (f=37), %7'sinin analiz (f=10), %9'unun (f=14) öz düzenleme ve %1'inin (f=2) değerlendirme düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum ders kitabında yer alan soru çalışmalarında okunan/dinlenen/izlenen metnin anlaşılmasına daha çok önem verildiğini ve eleştirel düşünmenin diğer boyutlarının, özellikle değerlendirme boyutunun, ihmal edildiğini gösterir niteliktedir. Anlama düzeyine yönelik soruların anlamının alt düzeylerine göre dağılımı ise aşağıdaki gibidir:

Şekil 44

6. Sınıf Anlama Düzeyi Soruların Dağılımı



Şekil 44 incelendiğinde 92 anlama sorusunun %55'inin (f=51) yüzeysel anlama, %28'inin (f=26) yorumlama, %10'unun (f=9) çıkarımda bulunma ve %7'sinin (f=6) öteleme düzeyi olduğu ve dönüştürme düzeyinde hiçbir sorunun yer almadığı anlaşılmaktadır. Bu durum ise ders kitabındaki okuduğu/dinlediğini anlama sorularının öğrencilerin metnin yüzey yapısında yer alan bilgileri tanımlarını ve hatırlamalarını gerektiren yüzeysel sorularda ağırlık gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Tablo 35, Şekil 43 ve Şekil 44 birlikte değerlendirildiğinde 6. sınıf ders kitabında yer alan soruların eleştirel düşünmenin boyutları açısından metin ve temalara dengeli bir dağılım göstermediği, soruların anlama, özellikle yüzeysel anlama boyutunda yoğunlaştığı, bu

durumun eleştirel düşünmenin esas belirleyicileri olan analiz, değerlendirme, görüş geliştirme ve öz düzenleme boyutlarını gölgede bıraktığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla ders kitabında yer alan soruların eleştirel düşünmeyi sistematik bir şekilde ve bir süreç dahilinde geliştirme açısından yetersiz kaldığını söylemek mümkündür. (Soru yönergeleri için bkz. EK-D)

Diğer Çalışmalar. İki aşamalı inceleme doğrultusunda belirlenmiş hem eleştirel düşünmeyle ilgili olan hem de etkinlik olma özelliği taşıyan 38 çalışma eleştirel düşünmenin alt becerileri açısından incelenmiştir. Bu çalışmalar metin tamamlama (f=8), çözümleme (f=6), örtülü anlam çıkarımı (f=5), canlandırma (f=5), örneklendirme (f=3), metin değerlendirme (f=3), değerlendirci metin türü tespit etme (f=3), yeniden yazma (f=1), tahmin ederek dinleme (f=1), açıklama (f=1) metinden hareketle değerlendirme (f=1) ve karar vermeye (f=1) yöneliktir. Soruların eleştirel düşünme boyutları açısından tema ve metinlere dağılımı aşağıdaki gibidir:

Tablo 36

6. Sınıf Çalışmaların Tema, Metin ve Boyutlara Göre Dağılımı

Tema- Metin	Y. A.	Ç. B.	Dön.	Yor.	Öt.	An. Et.	Değ.	Gör. G.	Öz Düz.
T1.1. Bu Da Benim Öyküm	-	-	-	-	-	-	-	-	-
T1.2. Canım Kitaplığı m	-	-	-	-	-	-	-	-	-
T1.3. Heykeli Dikilen Eşek	-	-	-	-	-	-	-	-	-
T2.1.Türk Askerini n Cesareti	-	-	1	-	1	1	-	-	-
T2.2. Yaşlı Nine	-	-	1	-	-	-	1	-	-

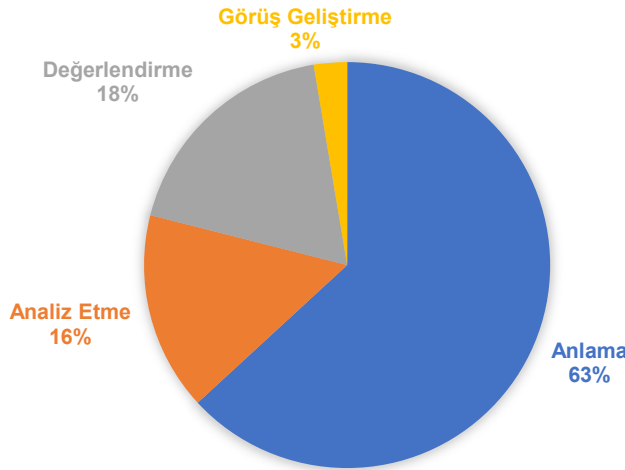
Tema- Metin	Y. A.	Ç. B.	Dön.	Yor.	Öt.	An. Et.	Değ.	Gör. G.	Öz Düz.
T2.3. 15 Temmuz	-	-	-	-	-	-	-	-	-
T2.4. 120	-	2	-	-	-	1	1	-	-
T3.1. Aziz Sancar	-	-	1	1	-	-	-	-	-
T3.2. İnsanlar Zamanı Eskiden Nasıl Ölçerdi?	-	-	-	1	-	-	-	-	-
T3.3. Teknoloji Bağımlılı ğı	-	-	-	1	-	-	1	-	-
T3.4. Bak Postacı Geliyor Selam Veriyor	-	-	-	-	1	-	1	1	-
T4.1. Vermek Çoğalma ktır	-	-	-	-	-	-	1	-	-
T4.2. Gümüş Kanat	-	-	-	-	1	-	-	-	-
T4.3. Balıkçıl	-	-	-	-	-	1	-	-	-
T5.1. Merak Ettikleri miz	-	-	-	-	-	1	-	-	-
T5.2. Afyon	-	-	-	-	-	-	1	-	-
T5.3. Su Kirliliği	-	2	-	-	1	-	-	-	-
T5.4. Kar Kristaller inin	-	-	1	-	2	-	-	-	-

Tema- Metin	Y. A.	Ç. B.	Dön.	Yor.	Öt.	An. Et.	Değ.	Gör. G.	Öz Düz.
Peşinde Bir Yaşam									
T6.1. Tarhana nın Öyküsü	-	-	-	-	1	-	-	-	-
T6.2. Kara Tren	-	-	-	-	-	-	-	-	-
T7.1. Bisiklet Zamanı	-	-	-	1	-	-	-	-	-
T7.2. Yemek, İçmek Ve Sindirme k	-	-	-	-	-	-	-	-	-
T7.3. Obezite Hakkınd a 10 Soru 10 Cevap	-	-	-	-	-	-	-	-	-
T7.4. Vazgeç meyenle rin Hikâyesi	-	-	-	-	-	-	-	-	-
T8.1. Evet Efendim	-	-	1	-	1	-	-	-	-
T8.2. Sen De Bir İyilik Yap	-	1	-	-	1	1	1	-	-
T8.3. Dostluğa Dair	-	-	-	-	-	-	-	-	-
T8.4. Hacettep e	-	-	1	-	-	1	-	-	-

Tablo 36’da yer alan sınıflandırmada metin çözümleme çalışmaları analiz boyutuyla, örneklendirme ve açıklama yorumlama boyutuyla, metin tamamlama ve tahmin ederek dinleme çalışmaları öteleme boyutuyla, canlandırma ve yeniden yazma çalışmaları dönüştürme boyutuyla, örtülü anlam çıkarımı çalışmaları çıkarımda bulunma boyutuyla, metin değerlendirme, metinden hareketle değerlendirme ve değerlendirci metin türü tespit etme çalışmaları değerlendirme boyutuyla ve karar verme çalışması görüş geliştirme boyutuyla ilgili kabul edilmiştir. Tablo 36 incelendiğinde çalışmaların tema ve metinler açısından dengeli bir dağılım göstermediği anlaşılmaktadır. Çalışmaların eleştirel düşünmenin boyutları açısından dağılımı ise aşağıdaki gibidir:

Şekil 45

6. Sınıf Çalışmaların Eleştirel Düşünme Boyutlarına Göre Yüzdelik Dağılımı



Şekil 45 incelendiğinde eleştirel düşünmeyle ilgili çalışmaların %63’ünün anlama (f=24), %18’inin değerlendirme (f=7), %16’sının analiz etme (f=6) ve %3’ünün görüş geliştirme (f=1) boyutuyla ilgili olduğu ve öz düzenlemeye yönelik hiçbir çalışmanın yer almadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 36 ve Şekil 45’ten hareketle 6. sınıf ders kitabında yer alan çalışmaların metin, tema ve eleştirel düşünme boyutları açısından dengeli bir dağılım göstermediği, değerlendirme, görüş geliştirme ve öz düzenleme boyutlarının ihmal edildiği, metin ve

temalarda eleştirel düşünmenin tüm boyutlarına bütüncül bir şekilde yer verilmediği anlaşılmaktadır. Bahsedilen bu durumlar çalışmaların eleştirel düşünmeyi amaçlı, sistematik ve birikimli bir şekilde, bir öğrenme süreci dahilinde geliştirmeye yönelik olmadığını gösterir niteliktedir. Dolayısıyla bu çalışmaları eleştirel düşünme etkinliği olarak kabul etmek mümkün değildir.

7. Sınıf Ders Kitabında Yer Alan Çalışmaların Değerlendirilmesi

Soru-Cevap Çalışmaları. 7. Sınıf ders kitabında toplam 47 soru-cevap çalışması olduğu, bu çalışmalar kapsamında toplam 196 sorunun yer aldığı tespit edilmiştir. İki aşamalı inceleme neticesinde kabul edilen 42 soru-cevap çalışması kapsamında 186 soru incelenmiştir. Soruların eleştirel düşünme boyutları açısından tema ve metinlere dağılımı aşağıdaki gibidir:

Tablo 37

7. Sınıf Soruların Tema, Metin ve Düzeylerine Göre Dağılımı

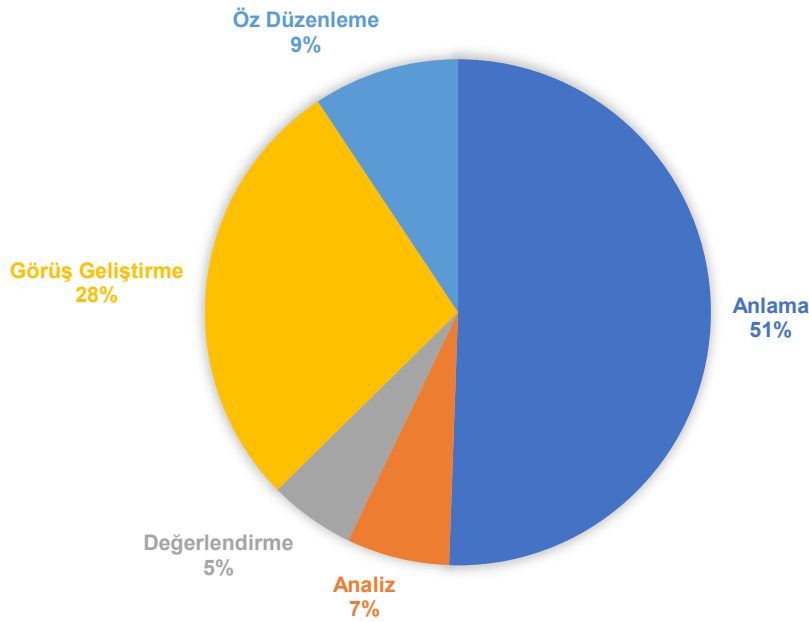
Tema-Metin	Y.An.	Ç.B.	Dön.	Yor.	Öt.	An.Et.	Değ.	Gör.Gel.	Öz D.
T1.1. Arıların İlhamı	2	-	-	-	-	1	-	3	-
T1.2. Munise	2	1	-	1	-	-	-	1	1
T1.3. Dostluk	2	-	-	-	2	-	1	1	1
T2.1. Ordular! İlk Hedefiniz...	1	1	-	-	-	-	1	3	-
T2.2. Öğretmeninizden Af Dileyeceksiniz	2	-	-	1	1	-	1	1	-
T2.3. Seyit Onbaşı	1	3	-	1	2	-	-	2	1
T3.1. Barış Manço	1	1	-	2	-	-	1	1	-
T3.2. Sol Ayağım	2	1	-	-	1	2	-	2	-
T3.3. İnsanlarla Geçinme Sanatı	4	-	-	1	-	-	-	3	1

Tema-Metin	Y.An.	Ç.B.	Dön.	Yor.	Öt.	An.Et.	Değ.	Gör.Gel.	Öz D.
T3.4. Evliya Çelebi	2	2	-	-	-	-	-	1	1
T4.1. Türk Mutfak Kültüründe Kahve	2	-	-	-	-	1	-	2	1
T4.2. Ben Mimar Sinan	3	1	-	-	-	-	1	1	-
T4.3. Deli Dumrul	1	1	-	1	1	1	-	1	1
T5.1. Piri Reis	2	3	-	1	-	-	1	1	1
T5.2. 2100'deki Yaşamdan Bir Gün	2	-	-	-	-	1	-	2	-
T5.3. Yeni Dünya	1	-	-	-	1	2	-	5	1
T5.4. Cahit Arf	2	3	-	1	2	-	1	4	-
T6.1. Okumak Deyince	1	1	-	1	-	1	-	1	1
T6.2. Divan-ü Lügati't-Türk'ün Bulunuş Hikâyesi	1	2	-	-	-	-	1	4	
T6.3. Okumak Ayrıcalıktır Herkes Okuyamaz	1	1	-	-	-	-	-	1	3
T6.4. İlk Çocukluk	-	1	-	-	1	1	-	3	1
T7.1. İlk Kar	1	-	-	-	-	1	1	2	1
T7.2. Lavanta Kokulu Köy	-	2	-	-	-	-	-	3	-
T7.3. Artık Antartika'da Buz Dağlarının Arasındayız	2	-	-	1	-	-	1	1	-
T8.1. Moena Türk Köyü	3	-	-	1	1	-	-	1	1
T8.2. Kırkpınar'da Kırk Yiğit	2	1	-	-	-	1	-	1	1

Tablo 37’de yer alan sorular düzeylerine göre sınıflandırıldığında bazı soruların birden fazla düzey kapsamında ele alınabileceği görülmüştür. Ayrıca bazı sorular eleştirel düşünmeyle ilişkili olmamaları sebebiyle sınıflandırmaya dahil edilmemiştir. Bu doğrultuda toplam 182 soru incelenmiştir. Tablo 37 incelendiğinde metin ve temalarda anlama düzeyi sorulara ağırlıklı olarak yer verildiği ve düzeyler açısından metin ve temalar arasında dengeli bir dağılım izlenmediği görülmektedir. Soruların eleştirel düşünme boyutlarına göre yüzdelik dağılımı ise aşağıdaki gibidir:

Şekil 46

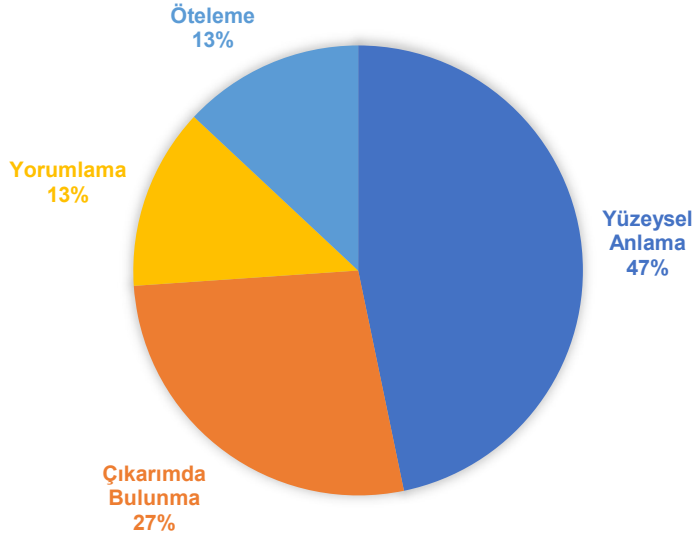
7. Sınıf Soruların Eleştirel Düşünme Boyutlarına Göre Yüzdelik Dağılımı



Şekil 46 incelendiğinde ders kitabındaki soruların %51’inin (f=92) anlama, %28’inin (f=51) görüş geliştirme, %9’unun (f=17) öz düzenleme, %7’sinin (f=12) analiz etme ve %5’inin (f=10) değerlendirme boyutlarına yönelik olduğu görülmektedir. Grafikten hareketle ders kitabında okunan/dinlenen/izlenen metnin anlaşılmasına ağırlık verildiği anlaşılmaktadır. Anlama boyutuna yönelik soruların dağılımı ise aşağıdaki gibidir:

Şekil 47

7. Sınıf Anlama Düzeyi Soruların Yüzdelik Dağılımı



Şekil 47 incelendiğinde ders kitabındaki anlama düzeyi soruların %47'sinin (f=43) yüzeysel anlama, %27'sinin (f=25) çıkarımda bulunma, %13'ünün (f=12) öteleme ve %13'ünün (f=12) yorumlama düzeyi olduğu anlaşılmaktadır. Grafikten hareketle okunan/dinlenen metnin anlaşılmasına yönelik sorularda hatırlama ve tanıma düzeyi yüzeysel sorulara ağırlık verildiği anlaşılmaktadır.

Tablo 37, Şekil 46 ve 47'den hareketle 6. sınıf ders kitabında yer alan soruların eleştirel düşünmenin boyutları açısından metin ve temalara dengeli bir dağılım göstermediği, soruların anlama, özellikle yüzeysel anlama boyutunda yoğunlaştığı, bu durumun eleştirel düşünmenin esas belirleyicileri olan analiz, değerlendirme, görüş geliştirme ve öz düzenleme boyutlarını gölgede bıraktığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla ders kitabında yer alan soruların eleştirel düşünmeyi sistematik ve amaçlı bir şekilde, bir süreç dahilinde geliştirme açısından yetersiz kaldığını söylemek mümkündür. (Soru yönergeleri için bkz. EK-D)

Diğer Çalışmalar. İki aşamalı inceleme doğrultusunda belirlenmiş hem eleştirel düşünmeyle ilgili olan hem de etkinlik olma özelliği taşıyan 35 çalışma eleştirel düşünmenin boyutları açısından incelenmiştir. Bu çalışmalar metin çözümleme (f=13), çözümleyici ve

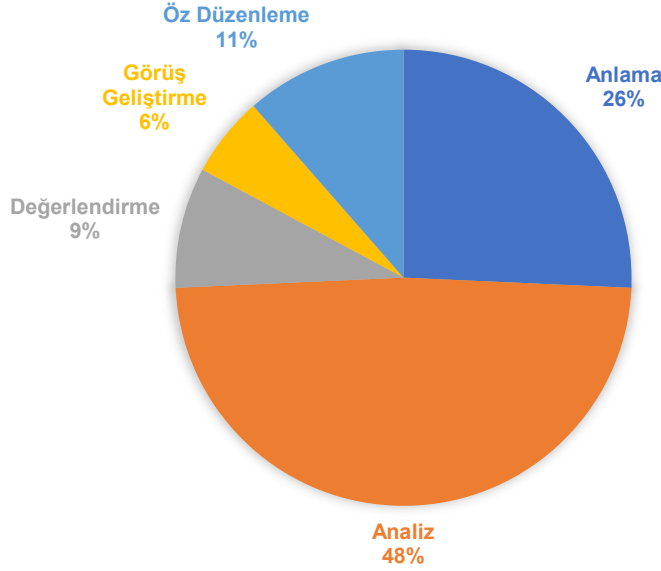
Tema-Metin	Y.A.	Ç.B.	Dön.	Yor.	Öt.	An. Et.	Değ.	Gör. Gel.	Öz Düz.
T5.2. 2100'deki Yaşamdan Bir Gün	-	-	-	-	-	1	-	-	-
T5.3. Yeni Dünya	-	-	-	-	-	-	-	-	-
T5.4. Cahit Arf	-	-	-	-	-	-	-	-	-
T6.1. Okumak Deyince	-	-	-	-	-	3	-	-	-
T6.2. Divan-ü Lügati't-Türk'ün Bulunuş Hikâyesi	-	-	-	1	-	1	1	-	-
T6.3. Okumak Ayrıcalıktır Herkes Okuyamaz	-	-	-	-	-	-	1	-	1
T6.4. İlk Çocukluk	-	1	-	-	-	1	-	-	-
T7.1. İlk Kar	-	-	-	-	-	1	-	-	-
T7.2. Lavanta Kokulu Köy	-	-	-	-	-	1	-	-	-
T7.3. Artık Antartika'da Buz Dağlarının Arasındayız	-	-	-	-	-	1	-	-	-
T8.1. Moena Türk Köyü	-	-	-	1	-	1	-	1	-
T8.2. Kırkpınar'da Kırk Yiğit	-	-	-	-	1	-	1	-	-

Tablo 38'de yer alan sınıflandırmada örtülü anlam çalışmaları çıkarımda bulunma, açıklama çalışmaları yorumlama, tahmin ederek dinleme ve metin tamamlama çalışmaları öteleme, canlandırma ve yeniden yazma çalışmaları dönüştürme, metin çözümleme ve metin türü tespit etme çalışmaları analiz etme, metin değerlendirme çalışmaları değerlendirme, öz değerlendirme çalışmaları öz düzenleme ve münazara çalışmaları görüş geliştirme boyutuyla ilişkili olarak kabul edilmiştir. Tablo 38'den hareketle eleştirel düşünmeye yönelik çalışmaların

tema ve metinler arasında dengeli bir dağılım göstermediği anlaşılmaktadır. Çalışmaların eleştirel düşünme boyutları açısından yüzdelik dağılımı ise aşağıdaki gibidir:

Şekil 48

7. Sınıf Çalışmaların Eleştirel Düşünme Boyutlarına Göre Yüzdelik Dağılımı



Şekil 48 incelendiğinde hem etkinlik olma hem de eleştirel düşünmeyle ilgili olma özelliği taşıyan çalışmaların %48'inin (f=17) analiz, %26'sının (f=9) anlama, %11'inin (f=4) öz düzenleme, %9'unun (f=3) değerlendirme ve %6'sının (f=2) görüş geliştirmeye ilgili olduğu anlaşılmaktadır.

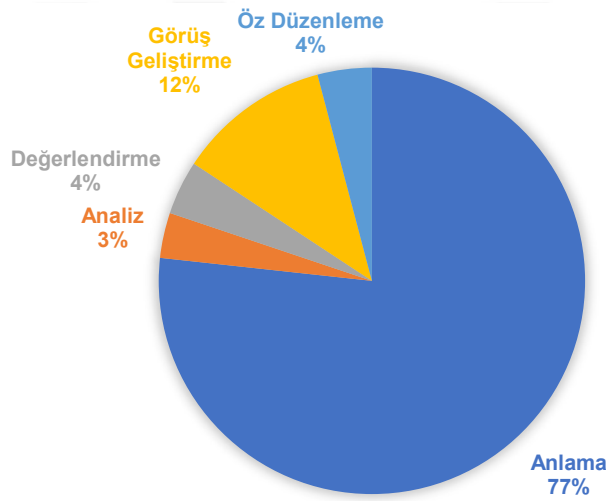
Tablo 38 ve Şekil 48'den hareketle 7. sınıf ders kitabında yer alan çalışmaların eleştirel düşünme boyutları açısından metin ve temalar arasında dengeli bir dağılım göstermediği, özellikle değerlendirme, görüş geliştirme ve öz düzenleme boyutlarının ihmal edildiği, metin ve temalarda eleştirel düşünmenin tüm boyutlarına bütüncül bir şekilde yer verilmediği anlaşılmaktadır. Bahsedilen bu durumlar çalışmaların eleştirel düşünmeyi sistematik, amaçlı ve birikimli bir şekilde, bir öğrenme süreci dahilinde geliştirmeye yönelik olmadığını gösterir niteliktedir. Dolayısıyla bu çalışmaları eleştirel düşünme etkinliği olarak kabul etmek mümkün değildir.

Tema-Metin	Y. An.	Ç.B.	Dön.	Yor.	Öt.	A.Et.	Değ.	G.Gel.	Öz D.
T3.4. Uzay Giysileri	1	3	-	2	-	-	-	-	-
T4.1. Portakal	4	1				1			
T4.2. Dilimiz Kuşatma Altında	-	-	-	-	-	-	-	-	-
T4.3. Karanlığın Rengi Beyaz	4	-	-	1	-	-	-	1	-
T5.1. Eşref Saat	2			2				1	1
T5.2. Peri Bacaları	-	-	-	-	-	-	-	-	-
T5.3. Robinson Crusoe	4	-	-	-	-	-	-	1	-
T6.1. Göç Destanı	7	-	-	-	1	-	1	-	-
T6.2. Bir Fincan Kahve	1	1	-	3	-	-	-	-	1
T6.3. Kız Kulesi	5	-	-	-	-	-	1	1	-
T7.1. Yılkı Atı	1	-	-	1	1	1	-	1	-
T7.2. Gündüzünü Kaybeden Kuş	1	1	-	1	1	1	-	1	1
T7.3. Hava Kirliliği	5	-	-	-	-	-	-	1	-
T8.1. Haritada Bir Nokta	4	-	-	-	2	-	2	-	-
T8.2. Kalbim Rumeli'de Kaldı	-	-	-	-	-	-	-	-	-
T8.3. Zeytinyağı Üretimi	3	-	-	2	-	1	-	1	-

Tablo 39’da yer alan sorular düzeylerine göre sınıflandırıldığında bazı soruların birden fazla düzey kapsamında ele alınabileceği görülmüştür. Ayrıca bazı sorular eleştirel düşünmeyle ilişkili olmamaları sebebiyle sınıflandırmaya dahil edilmemiştir. Bu doğrultuda toplam 146 soru incelenmiştir. Tablo 39 incelendiğinde metin ve temalarda anlama düzeyi sorulara ağırlıklı olarak yer verildiği ve düzeyler açısından metin ve temalar arasında dengeli bir dağılım izlenmediği görülmektedir. Soruların eleştirel düşünme boyutlarına göre yüzdelik dağılımı ise aşağıdaki gibidir:

Şekil 49

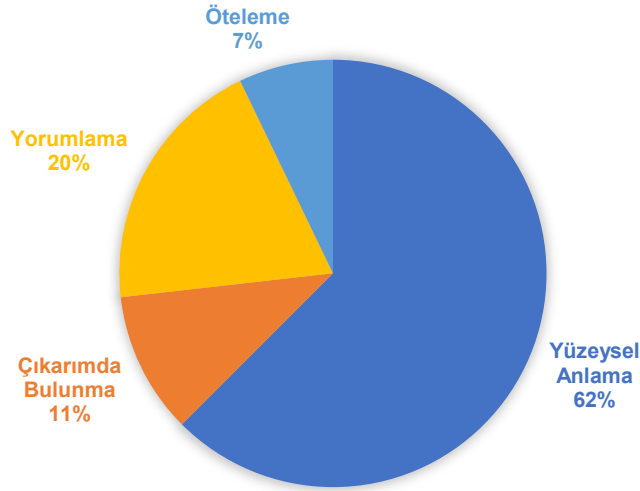
8. Sınıf Soruların Eleştirel Düşünme Boyutlarına Göre Yüzdelik Dağılımı



Şekil 49 incelendiğinde ders kitabında yer alan soruların %77’sinin (f=112) anlama, %12’sinin (f=17) görüş geliştirme, %4’ünün (f=6) değerlendirme, %4’ünün (f=6) öz düzenleme ve %3’ünün (f=5) analiz etme düzeylerine yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Anlama düzeyi soruların dağılımı ise aşağıdaki gibidir:

Şekil 50

8. Sınıf Anlama Düzeyi Soruların Yüzdelik Dağılımı



Şekil 50 incelendiğinde anlama düzeyi soruların %62'sinin (f=70) yüzeysel anlama, %20'sinin (f=22) yorumlama, %11'inin (f=12) çıkarımda bulunma ve %7'sinin (f=8) öteleme düzeyine yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Bütün bu bilgilerin ışığında ders kitabında yer alan soruların anlama düzeyinde yoğunlaşarak eleştirel düşünmenin esas boyutları olan analiz, değerlendirme, görüş geliştirme ve öz düzenleme boyutlarını gölgede bıraktığı ve anlama düzeyi soruların yüzeysel anlama düzeyinde yoğunlaşması sebebiyle ders kitabında bilginin kavranmasına yönelik soruların oldukça az sayıda yer aldığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla ders kitabında yer alan soru-cevap çalışmaları kapsamındaki soruların eleştirel düşünmeyi destekler bir nitelik taşımadığını söylemek mümkündür. (Soru yönergeleri için bkz. EK-D)

Diğer Çalışmalar. İki aşamalı inceleme doğrultusunda belirlenmiş hem eleştirel düşünmeyle ilgili olan hem de etkinlik olma özelliği taşıyan 41 çalışma eleştirel düşünmenin alt becerileri açısından incelenmiştir. Bu çalışmalar metin çözümleme (f=14), örtülü anlam çıkarımı (f=4), öz değerlendirme (f=4), değerlendirci metin türü tespiti (f=3), metin değerlendirme (f=2), yazma amacı ve bakış açısı çıkarımı (f=3), metin tamamlama (f=2), tahmin etme (f=2), münazara (f=2), açıklama (f=2), canlandırma (f=1), yeniden yazma (f=1) ve

çözümleyici metin türü tespiti (f=1) çalışmalarına yöneliktir. Çalışmaların metin ve temalara göre dağılımı aşağıdaki gibidir:

Tablo 40

8. Sınıf Çalışmaların Tema, Metin ve Düzeylere Göre Dağılımı

Tema-Metin	Y. An.	Ç.B.	Dön.	Yor.	Öt.	An. Et.	Değ.	G.Gel.	Öz D.
T1.1. İyimserlik ve Kötümserlik Üzerine	-	-	-	-	-	-	1	-	-
T1.2. Kaşığı	-	-	-	-	-	1	-	-	-
T1.3. Kedi ile Fare	-	-	-	-	-	-	-	-	-
T2.1. Bayrağımızın Altında	-	-	-	-	-	1	-	-	-
T2.2. Atatürk ve Müzik	-	-	-	-	-	-	1	-	-
T2.3. Kınalı Ali'nin Mektubu	-	-	-	-	-	1	-	-	-
T2.4. Atatürk'ü Gördüm	-	-	-	-	-	-	-	-	-
T3.1. Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar	-	-	-	-	-	1	-	1	-
T3.2. Simit ve Peynir'le Bilim İnsanı Öyküleri	-	-	-	-	-	1	-	-	-
T3.3. Parktaki Bilim	-	-	-	-	1	1	-	-	1
T3.4. Uzay Giysileri	-	-	-	-	-	-	-	-	-
T4.1. Portakal	-	-	-	-	-	-	-	-	1
T4.2. Dilimiz Kuşatma Altında	-	-	-	-	-	1	-	-	-

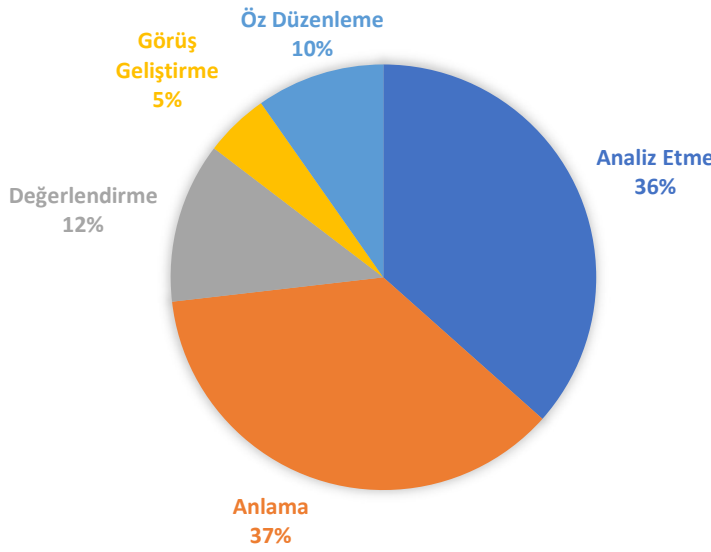
Tema-Metin	Y. An.	Ç.B.	Dön.	Yor.	Öt.	An. Et.	Değ.	G.Gel.	Öz D.
T4.3. Karanlığın Rengi Beyaz	-	-	-	-	-	-	-	-	1
T5.1. Eşref Saat	-	1	-	-	-	1	-	-	-
T5.2. Peri Bacaları	-	-	-	-	-	1	-	-	1
T5.3. Robinson Crusoe	-	-	-	-	1	1	-	-	-
T6.1. Göç Destanı	-	-	-	-	1	1	1	-	-
T6.2. Bir Fincan Kahve	-	-	-	-	-	-	-	-	-
T6.3. Kız Kulesi	-	1	2	-	-	-	-	-	-
T7.1. Yılkı Atı	-	1	-	-	1	2	-	-	-
T7.2. Gündüzünü Kaybeden Kuş	-	1	-	-	-	-	-	-	-
T7.3. Hava Kirliliği	-	1	-	-	-	-	1	-	-
T8.1. Haritada Bir Nokta	-	1	-	2	-	2	-	-	-
T8.2. Kalbim Rumeli'de Kaldı	-	1	-	-	-	-	-	-	-
T8.3. Zeytinyağı Üretimi	-	-	-	-	-	-	1	1	-

Tablo 40'ta yer alan sınıflandırmada örtülü anlam çıkarımı, yazma amacı ve bakış açısı çıkarımı çıkarımda bulunma, metin tamamlama ve tahmin etme çalışmaları öteleme boyutuyla, canlandırma ve yeniden yazma çalışmaları dönüştürme boyutuyla, açıklama çalışmaları yorumlama boyutuyla, metin çözümleme ve çözümleyici metin türü tespiti çalışmaları analiz etme boyutuyla, metin değerlendirme ve değerlendirci metin türü tespiti çalışmaları

değerlendirme boyutuyla, münazara çalışmaları görüş geliştirme boyutuyla, öz değerlendirme çalışmaları öz düzenleme boyutuyla ilgili kabul edilmiştir. Tablo 40 incelendiğinde çalışmaların çıkarımda bulunma ve analiz etme boyutlarında yoğunlaştığı ve metin ve temalar açısından dengeli bir dağılım izlemediği anlaşılmaktadır. Çalışmaların eleştirel düşünme boyutları açısından dağılımı ise aşağıdaki gibidir:

Şekil 51

8. Sınıf Çalışmaların Eleştirel Düşünme Boyutlarına Göre Yüzdelik Dağılımı



Şekil 51 incelendiğinde eleştirel düşünmeyle ilgili çalışmaların %37'sinin (f=15) anlama, %36'sının (f=15) analiz etme, %12'sinin (f=5) değerlendirme, %10'unun (f=4) öz düzenleme ve %5'inin (f=2) görüş geliştirme boyutlarına yönelik olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 40 ve Şekil 51'den hareketle 8. sınıf ders kitabında yer alan çalışmaların eleştirel düşünme boyutları açısından tema ve metinler arasında dengeli bir dağılım göstermediği, özellikle değerlendirme, görüş geliştirme ve öz düzenleme boyutlarının ihmal edildiği, metin ve temalarda eleştirel düşünmenin tüm boyutlarına bütüncül bir şekilde yer verilmediği anlaşılmaktadır. Bahsedilen bu durumlar çalışmaların eleştirel düşünmeyi sistematik, amaçlı ve birikimli bir şekilde, bir öğrenme süreci dahilinde geliştirmeye yönelik olmadığını gösterir niteliktedir. Dolayısıyla bu çalışmaları eleştirel düşünme etkinliği olarak kabul etmek mümkün değildir.

Ulaşılan bulgular özetlenecek olursa hem etkinlik özelliği gösteren hem eleştirel düşünmeyle ilgili olan çalışmaların eleştirel düşünme boyutlarına göre dağılımı aşağıdaki gibidir:

Tablo 41

Çalışmaların Eleştirel Düşünme Boyutlarına Göre Dağılımı

Eleştirel Düşünme Düzeyi/Seviye	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	f	%
Anlama						
Yüzeysel Anlama	-	-	-	-		
Çıkarımda Bulunma	3	5	3	7		
Yorumlama	1	4	2	2	61	44
Öteleme	8	9	2	4		
Dönüştürme	1	6	2	2		
Analiz Etme	8	6	17	15	46	33
Değerlendirme	2	7	3	5	17	12
Görüş Geliştirme	1	1	2	2	6	5
Öz Düzenleme	-	-	4	4	8	6
Toplam	24	38	35	41	138	100

Tablo 41’de görüldüğü üzere etkinlik niteliği taşıyan çalışmaların %44’ü (f=61) anlama, %33’ü (f=46) analiz etme, %12’si (f=17) değerlendirme, %6’sı (f=8) öz düzenleme ve %5’i (f=6) görüş geliştirme boyutuna yöneliktir. Tablodan hareketle çalışmaların hem eleştirel düşünme boyutları arasında hem de sınıf seviyeleri arasında dengeli bir dağılım göstermediği anlaşılmaktadır. Sınıf seviyeleri özelinde değerlendirildiklerinde çalışmaların metin ve temalar arasında da dengeli bir dağılım göstermediği anlaşılmıştır. Bütün bu bilgilerin ışığında ders kitaplarında eleştirel düşünmeye yönelik sistematik bir süreç yaklaşımı izlenmediğini söylemek mümkündür. Çünkü eleştirel düşünme becerisinin geliştirilebilmesi için eleştirel düşünmeyle ilgili etkinlik niteliği taşıyan çalışmaların varlığı tek başına yeterli değildir. Söz konusu

çalışmalar bütünlük arz eden, sistematik, planlı ve amaçlı bir öğretim süreci dahilinde bir araya gelmeli; boyutlar, metinler, temalar ve sınıf seviyeleri arasında dengeli bir dağılım gösterecek şekilde yapılandırılmalıdır. Dolayısıyla üçüncü aşamada incelenen çalışmaları eleştirel düşünme etkinliği kabul etmek mümkün değildir.

Kitaplarda yer alan soruların düzeylere göre dağılımı aşağıdaki gibi özetlenebilir:

Tablo 42

Soruların Eleştirel Düşünme Boyutlarına Göre Dağılımı

Eleştirel Düşünme Düzeyi/Seviye	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	f	%
Anlama	108	92	92	112	404	62
Analiz Etme	12	10	12	5	39	6
Değerlendirme	10	2	10	6	28	4
Görüş Geliştirme	27	37	51	17	132	20
Öz Düzenleme	16	14	17	6	53	8
Toplam	173	155	182	146	656	100

Tablo 42 incelendiğinde dört sınıf düzeyinde incelenmiş 656 sorunun %62'sinin (f=404) anlama düzeyine yönelik olduğu, soruların eleştirel düşünme boyutları ve sınıf düzeyleri açısından dengeli bir dağılım izlemediği anlaşılmaktadır. Anlama boyutuna yönelik soruların dağılımı ise aşağıdaki gibidir:

Tablo 43*Anlama Düzeyi Soruların Dağılımı*

Eleştirel Düşünme Düzeyi/Seviye	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	f	%
Yüzeysel Anlama	55	51	43	70	219	54
Çıkarımda Bulunma	14	9	25	12	60	15
Yorumlama	15	26	12	22	75	19
Öteleme	23	6	12	8	49	11
Dönüştürme	1	-	-	-	-	1

Tablo 43 incelendiğinde dört sınıf düzeyinde de yüzeysel anlama sorularının yoğunlukta olduğu (%54), yüzeysel anlama sorularını yorumlama sorularının takip ettiği (%19) anlaşılmaktadır. Bütün bu bilgilerin ışığında Türkçe ders kitaplarında yer alan soruların sınıf düzeyleri arasında, eleştirel düşünme boyutları arasında ve metin ve temalar arasında dengeli bir dağılım izlemediğini söylemek mümkündür. Eleştirel düşünmenin önemli düzeyleri olan analiz etme ve değerlendirme düzeylerine yönelik soruların azlığı eleştirel düşünmenin geliştirilmesi açısından olumsuz bir durumdur. Bu durumun yanı sıra değerlendirme sorularının daha çok kişisel ölçütlere dayalı olması, görüş geliştirme sorularının gerekçelendirmeden çok kişisel kanıların belirtilmesine dayanması ve öz düzenleme sorularının düşünme süreçleri üzerine düşünmeye sevk etmekten ziyade metinle kişisel hayat arasında ilişki kurmaya dönük olması eleştirel düşünmenin desteklenmesi açısından yetersiz bir durumdur (soru yönergeleri için bkz. EK-D). Dolayısıyla ders kitaplarında yer alan soruların eleştirel düşünmeyi bütüncül, amaçlı ve planlı bir öğretim süreci dahilinde desteklemeyi amaçlamadığını söylemek mümkündür.

Bütün bu bilgilerin ışığında ders kitabındaki gerek soru-cevap uygulamalarının gerekse diğer çalışma türlerinin eleştirel düşünmeyi bütüncül, amaçlı ve sistematik bir öğretim süreci

dahilinde geliştirmeye yönelik tasarlanmadığını ve kitapların eleştirel düşünmeyi geliştirme bakımından yetersiz kaldığını söylemek mümkündür.

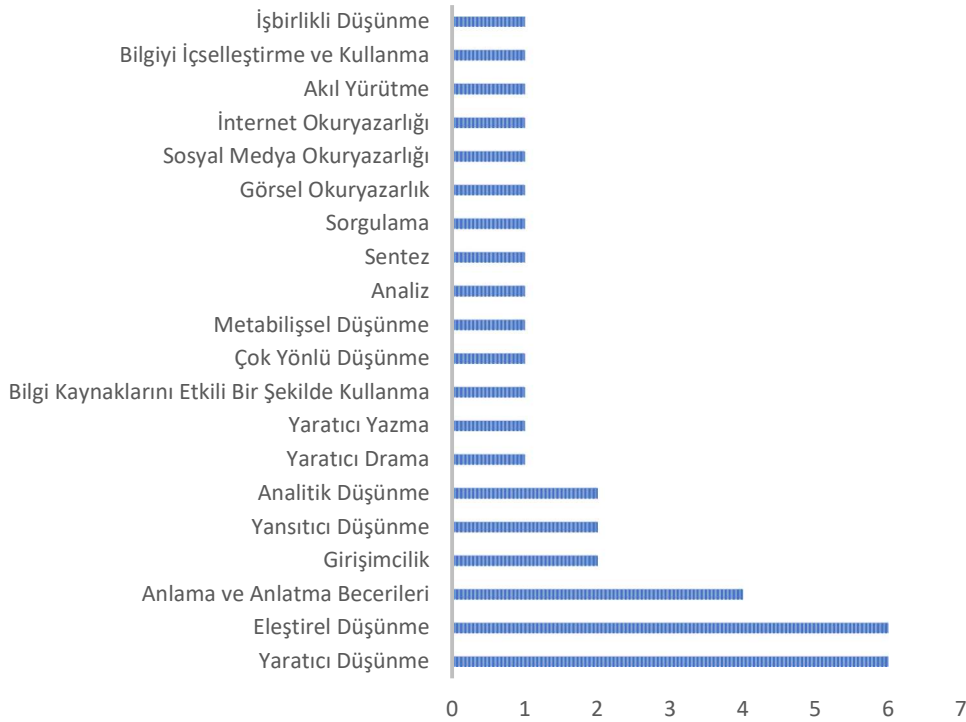
Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Süreci ve Materyallerinde Eleştirel Düşünmenin Yeri ve Önemine İlişkin Görüşleri

Çalışma kapsamında Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisine yönelik görüş ve yeterliliklerini anlayabilmek üzere Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda çalışan 13 öğretmenle görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler gönüllü katılım esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir.

Çalışma grubuna yöneltilen ilk soru “21. yüzyıl düşünme becerileri dendiğinde aklınıza ne geliyor?” olmuştur. Katılımcıların bu soruya verdikleri cevapların dağılımı aşağıdaki gibidir:

Şekil 52

Çalışma Grubunun Belirlediği 21. Yüzyıl Düşünme Becerileri



Şekil 52 incelendiğinde katılımcıların 21. yüzyıl düşünme becerileri olarak en çok yaratıcı düşünme (f=6) ve eleştirel düşünmeden (f=6) bahsettikleri anlaşılmaktadır.

Katılımcıların verdikleri cevaplar uygunluk durumları açısından ise aşağıdaki gibi sınıflandırılabilir:

Tablo 44

Katılımcıların Uygun Cevap Verme Durumları

Kategori	Sıklık
İki Uygun Örnek Veren Katılımcılar	8
Genel 21. Yüzyıl Düşünme Becerilerini Sayan Katılımcılar	5
Kapsam Dışı Cevap Veren Katılımcılar	4
Bilişsel İşlem ve Süreçleri Örnek Veren Katılımcılar	3
Bir Uygun Örnek Veren Katılımcılar	2

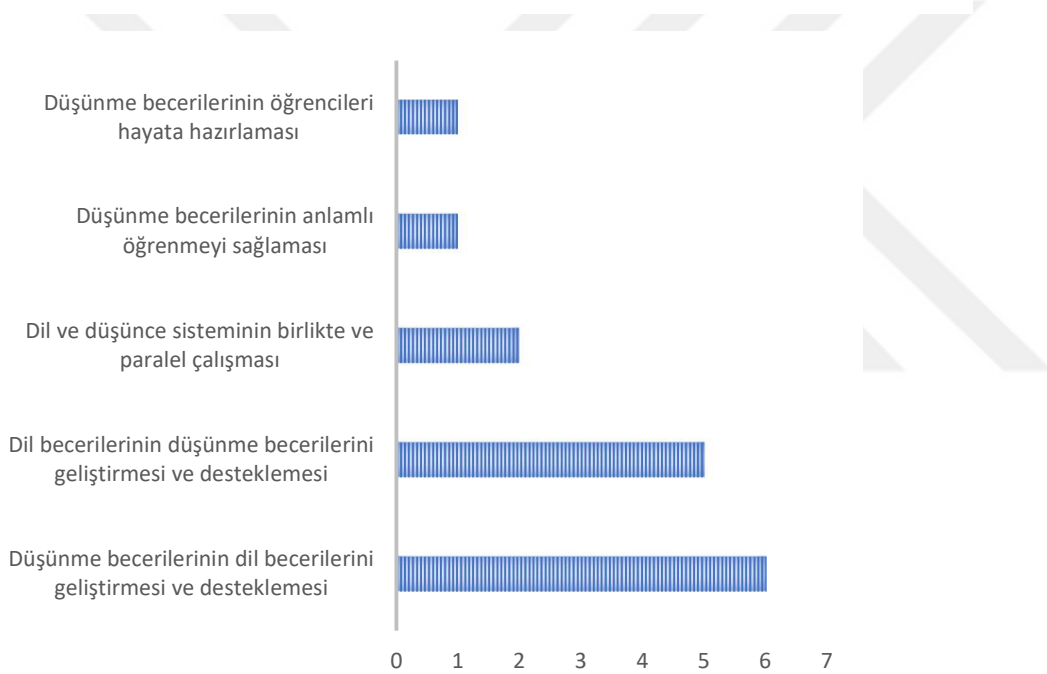
Şekil 52 ve Tablo 44 incelendiğinde katılımcıların çoğunluğunun 21. yüzyıl düşünme becerilerinden olan yaratıcı düşünme ($f=6$) ve eleştirel düşünmeyi ($f=6$) belirtebildiği, yine bu düşünme becerilerinden olan yansıtıcı düşünme ($f=2$), analitik düşünme ($f=2$), çok yönlü düşünme ($f=1$) ve metabilişsel düşünme ($f=1$) örneklerini verebildikleri anlaşılmaktadır. Ancak hiçbir katılımcının bu cevapları aynı anda vermediği, bir katılımcının en fazla iki uygun örneği bir arada verebildiği ($f=8$) görülmektedir. Katılımcıların verdikleri analiz ($f=1$), sentez ($f=1$), sorgulama ($f=1$), akıl yürütme ($f=1$) gibi cevaplar 21. yüzyıl düşünme becerilerinden ziyade bu düşünme becerileri kapsamında kullanılan temel bilişsel işlemleri işaret eder niteliktedir. Katılımcılar düşünme becerilerine odaklanmaksızın 21. yüzyıl becerileri arasında olan girişimcilik ($f=2$), bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanma ($f=1$), görsel okuryazarlık ($f=1$), sosyal medya okuryazarlığı ($f=1$), internet okuryazarlığı ($f=1$), bilgiyi içselleştirme ve kullanma ($f=1$), iş birliği ($f=1$) gibi cevaplar verebilmişlerdir. Katılımcıların verdikleri anlama ve anlatma becerileri ($f=4$), yaratıcı drama ($f=1$) ve yaratıcı yazma ($f=1$) gibi cevaplar 21. yüzyıl düşünme becerilerinden ziyade Türkçe öğretiminde geliştirilmesi hedeflenen dört temel dil becerisini ve yaratıcı düşünmeye yönelik özel yöntem ve teknikleri işaret eder niteliktedir. Bu cevaplar

sorunun kapsamından uzaklaşmaktadır. Kısacası katılımcıların 21. yüzyıl düşünme becerilerine yönelik farklı bilgi ve cevapları olduğu, bu becerilerin kapsamına tam olarak hâkim olmadıklarını söylemek mümkündür.

Çalışma grubuna yöneltilen ikinci soru, “Sizce dil öğretiminin düşünme becerilerinin geliştirilmesindeki rolü nedir? Türkçe eğitimiyle nasıl ilişkilendirirsiniz?” olmuştur. Katılımcıların tamamı dil öğretimiyle düşünme becerilerinin geliştirilmesini doğrudan ilişkili bulmuştur. Katılımcıların bu hususta sunduğu gerekçeler aşağıdaki gibidir:

Şekil 53

Çalışma Grubunun Dil ve Düşünme Arasında Kurdukları İlişki



Şekil 53 incelendiğinde katılımcıların dil ve düşünce arasındaki ilişkiyi çoğunlukla düşüncenin dili etkilemesiyle açıkladığı ($f=6$) ve dilin düşüncüyü etkilemesi gerekçesinin bu cevabı takip ettiği ($f=5$) görülmektedir. Genel cevaplardan farklı olarak iki katılımcı dil ve düşünce sistemlerinin paralel çalıştığını belirtmişlerdir. Katılımcılardan biri cevabını şu şekilde gerekçelendirmiştir:

Ö9: “Dil düşüncecinin evidir hocam. Bu yüzden öğrenci ne kadar dil becerisini geliştirirse dolayısıyla düşünme becerisi de paralel olarak gelişecektir. Bu yüzden dil becerisiyle düşünme becerisinin paralel yönde eğilim gösterdiğini düşünüyorum.”

Söz konusu cevaplara ek olarak bir katılımcı düşünme becerilerinin öğretilmesinin öğrencilerde anlamlı öğrenmeler sağladığını (f=1), bir katılımcı da öğrencileri hayata hazırladığını (f=1) belirtmiştir. Katılımcıların açıklamaları aşağıdaki gibidir:

Ö2: “(...) Yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme gibi farklı farklı düşünme becerilerine başvururuz. Bu da çocuklarda dil öğrenmede daha kolaylık sağlıyor. Çocuklar ezbere yapmak yerine konuyu daha iyi algılıyorlar. (...)”

Ö4: “(...) Bu yüzden kesinlikle dersimizle ve branşımızla alakası var bence zaten amacımız da derslerde bu becerileri öğrencilere katıp hayat becerisi aslında kazandırmak, hayata hazırlamak.”

Özetlenecek olursa verdikleri cevaplardan hareketle katılımcıların dil ve düşünme arasındaki doğrudan ilişki dolayısıyla Türkçe dersi öğretim sürecinde düşünme becerilerinin önemli bir yeri olduğu üzerinde hemfikir oldukları anlaşılmaktadır. (Katılımcı açıklamaları için bkz. EK-E)

Katılımcılara yöneltilen bir diğer soru, “Sizce Türkçe derslerinde 21. yüzyıl düşünme becerilerinin geliştirilmesinin önündeki engeller nelerdir?” olmuştur. Katılımcıların verdikleri cevapların dağılımı aşağıdaki gibidir:

Şekil 54

Çalışma Grubunun Belirlediği Engeller



Şekil 54'te yer alan engelleri müfredatla ilgili problemler, sınav sistemi ve paydaşların tutumlarıyla ilgili problemler, öğretim ortam ve materyalleriyle ilgili problemler ve öğrenci yeterliliğiyle ilgili problemler olmak üzere dört başlıkta toplamak mümkündür. Müfredatla ilgili problemler katılımcıların en sık zikrettiği problemlerdir. Bu hususta katılımcıların açıklamaları aşağıdaki gibidir:

Ö7: “Kazanımlar, yani müfredatı yetiştirmek. Hani şöyle ders kitabını açıyoruz, bitirmen gereken belli bir kısım var. Orayı bitiremezsen bu sefer çocuk sınava hazırlanamıyor. Sınava hazırlanması lazım bir yandan da. Bu yüzden benim önümde hatta daha dün düşündüm en büyük engel öğretim programı ve müfredat, onu yetiştirmeye çalışmak, çocukları sınava hazırlamak. (...)”

Ö8: “Müfredat öncelikle, müfredatın yoğunluğu diyebilirim. Yani özellikle 6. sınıflarda çok ciddi ve yoğun bir müfredat var. Bunlara vakit ayırdığınızda yani grup çalışmalarına, işte

yaratıcı düşünmeye, yaratıcı yazmaya bunlara vakit ayırdığınızda müfredattan çok ciddi anlamda geri kalıyorsunuz. Birincisi bu diyebilirim, müfredat yoğunluğu.”

Katılımcıların açıklamalarından anlaşıldığı üzere düşünme becerilerine yönelik etkinliklere vakit ayrıldığında esas yetiştirilmesi gereken müfredat yetiştirilememektedir. Bu durum düşünme becerilerinin müfredatla yeterince bütünleştirilmediğini, dolayısıyla bu becerilere yönelik etkinliklerin müfredat dışında bırakılabildiğini gösterir niteliktedir. Müfredatla ilgili belirtilen bir başka durum ise dilbilgisi konularına ağırlık verilmesidir. Bu husustaki açıklamalar aşağıdaki gibidir:

Ö1: “Konuların çok yoğunlukta olması, dilbilgisi konularının, özellikle ben şu an 6. sınıflarda derse giriyorum konularımın birçoğunu yetiştiremedim. (...) 21. yüzyıl becerilerine ağırlık verdiğimde konular gidiyor. Konulara ağırlık verdiğimde onlar gidiyor. Böyle bir karmaşık bir müfredat söz konusu. Yani bu dört temel dil becerisini çok basit bağlamda vermeye kalktığımda bile okuma, dinleme, konuşma, yazma için en azından birer saat gidiyor. 6 saatin geriye kalan iki saati ki 5 ve 6’larda 6 saat, 7-8’lerde 5’er saat, geri kalan iki saat ya da bir saatte de konuyu veremiyorsunuz.”

Ö2: “Öncelikle şöyle, Türkçe dersi her zaman sadece dil bilgisi öğretmekle kalıyor diye düşünülür ama maalesef bütün derslerin temelinde şu anda Türkçe dersi yatıyor. (...) Artık Türkçe sadece dilbilgisi işte sıfatlar, zamirler, sadece bunlar öğretilcekmiş gibi bakılmaksızın Türkçenin bir beceri dersi olduğu, anlama ve anlatma becerisinin geliştirilmesi yönünde ağırlık verilmesi gerektiğini düşünüyorum ben. Kendi okulumda da aynı şekilde mesela, çocuklarda çünkü okuduğunu anlama becerisi yok. Kendini ifade etme becerisi yok. Böyle bir durumda ben çocuklara sıfatları, tamlamaları versem bile ezbere kalıyor, mantığını anlamıyorlar. O yüzden dediğim gibi Türkçe dersinde böyle bir algı var ve bu algının yıkılması gerekiyor.”

Katılımcıların açıklamalarından hareketle Türkçe dersi müfredatının sınav odaklı ve dilbilgisi ağırlıklı ilerletilmesi sebebiyle düşünme becerilerine vakit ayrılamadığı, düşünme becerilerinin müfredat dışı unsur olarak algılandığı ve müfredatla bütünleştirilmediği

anlaşılmaktadır. Bu durum düşünme becerilerinin Türkçe eğitimi disiplini nezdinde geliştirilmesi açısından ciddi bir engeldir.

Katılımcıların engel olarak belirttikleri ve birbirleriyle ilişkili diğer iki durum sınav sistemine yönelik ders işleme mecburiyeti ve okul idaresi, zümre ve velilerin bu yöndeki tutumlarıdır. Katılımcıların bu hususta getirdikleri şu açıklamalar oldukça dikkat çekicidir:

Ö4: “(...) Bir noktada sıkılıyorum, ben kendim yaparken sıkılıyorum, diyorum ki bunun yerine başka bir şey koyalım. Yerine başka bir şey koyduğumda da şey oluyor, bu sefer geri kalıyoruz mesela. Kitaptaki olmam gereken yerden geri kalıyorum. Bu sefer zümrelerim bana çıkıp diyor ki sen niye böyle yapıyorsun? Yani bir noktada aykırılışıyorsun gibi oluyor. (...) Mesela veliler çok müdahale ediyor. Diyelim ki sınıfta drama etkinliği yaptın, kazanımı bu yolla vereceksin. Niye oyun oynatıyorsunuz hocam, yani sürekli siz derste oyun mu oynatıyorsunuz diyorlar, bunu bir ders değil de oyun olarak görüyorlar. Bence en büyük engel bu. Yani öğretmenin bir tık daha serbest bırakılması gerektiğini düşünüyorum ben. (...) Sekizinci sınıflarda sınava yönelik çalışma yapılması daha çok bekleniyor bu da işte öğretmenin daha çok derste test çözmesi, örnek soru göstermesi buna doğru gidiyor. Ama mesela Millî Eğitim sorularını incelediğimizde, bu örnek soruları eleştirel düşünme becerisini de aslında ölçüyor yani örnek sorularda mesela eleştirel düşünme becerisi olacak ki çocuk çözsün ya da işte okuma becerisi sağlam olacak, okuduğunu anlasın ki çözsün. Yani öğretmeni böyle şeye itiyorlar işte derste etkinlik yapma test çöz falan gibi. Yani test çözerek ben eleştirel düşünmenin kazanılacağını düşünmüyorum. (...)”

Ö10: “(...) Bunun yanında velilerin sürece çok fazla dahil olmaları ve olumsuz anlamda dahil olmaları velilerin öğretmenlere. (...) Öğretmenlere çok fazla karışılıyor. Bu tabii ki mesela biz farklı şeyler yapmak istiyoruz farklı çalışmalarda bulunmak istiyoruz. En basitinden çocuklar için farklı metinler okumaya, kitaplar okumaya, farklı etkinlikler, yazma çalışmaları, dinleme çalışmaları yapmaya çalışıyoruz ama veliler eski kendi yaşadıkları becerilerde kaldıkları için öğretmeni de buna zorluyorlar. (...) Veliler mevcut becerilere, çocukların hayatta daha ihtiyacı

olacak becerilere değil de test ve sınav becerilerine odaklandığı için öğrencilerin de öğretmenlerin de karşısındaki en büyük etmenlerden biri veliler. (...)"

Ö13: "Mesela ben size en basitinden şöyle söyleyeyim, sınavlar 21. yüzyılın becerilerinin kullanılmasındaki en büyük engel. (...) Düşünün ki 8. sınıfların dersine goriyorsunuz sürekli, onların Türkçe öğretmenisiniz ve diyorsunuz ki ben işte eleştirel düşünme becerisini geliştirmek istiyorum bu çocuklarda, bir yazma etkinliği yapayım. Buna size hiçbir şekilde müsaade etmezler. (...) Öncelikle müdür gelir size der ki çocuklar sınava hazırlanıyor, hocam bunlara sınav konularını anlatın der. Ondan sonra hadi diyelim ki bu engeli aştınız, yarın öbür gün velilerden zaten size çok büyük tepki gelir. (...) Mesela sekizlerde bu düşünme becerilerinin gelişmesine yönelik olarak hiçbir etkinlik düzgün bir şekilde yapılamaz desem yeridir. Bunu yapabileceğiniz Millî Eğitim Bakanlığının okullarında yapabileceğiniz en uygun seviye 5'lerdir çünkü orada çok fazla size karışmazlar. Ama ilerleyen sınıf seviyelerinde velilerden ve okul idaresinden o kadar fazla müdahaleye maruz kalırsınız ki bunları yapma imkânınız olmaz. (...)"

Katılımcıların açıklamalarından hareketle düşünme becerilerinin sınavda doğrudan ölçülmüyor olması ve sınav müfredatı dışında bir unsur olarak görülmesi sebebiyle bu becerilere yönelik yapılan etkinliklerin okul idaresi, zümre ve veliler tarafından vakit kaybı olarak nitelendirildiği anlaşılmaktadır. Bu durum müfredatla düşünme becerilerinin yeterince bütünleştirilememesinin ve çıktı odaklı öğretim tasarımının sonuçlarından biri olarak değerlendirilebilir. (Katılımcı açıklamaları için bkz. EK-E)

Katılımcılardan bazıları öğretim ortam ve materyallerindeki (ders kitabı, öğretim programı vb.) yetersizliklerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesini olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Katılımcıların açıklamaları şu şekildedir:

Ö4: "Ders kitabı tamam güzel, tatlı. Çok güzel etkinlikler var ama kendini çok fazla tekrarlıyor bana göre. Bir noktada sıkılıyorum, ben kendim yaparken sıkılıyorum, diyorum ki bunun yerine başka bir şey koyalım. (...)"

Ö6: “Şöyle Türkçe ders kitaplarının çok yoğun içerikli olması, Türkçe ders kitaplarındaki metin sayısının çok fazla oluşu bu becerilerin birazcık daha geri planda kalmasına sebep oluyor. Tabi sınıflardaki sınıf mevcudunun çok kalabalık oluşu, öğrencilerin çok farklı öğrenciler olması, farklı akademik düzeyde olmaları çok çok etkiliyor. (...)”

Ö9: “Hocam öncelikle biz manevi zorluklardan ziyade maddi zorluklarla karşılaşıyoruz. Okullarımızda akıllı tahta, internet yok. O yüzden öğrencilere 21. yüzyıl teknolojilerini dahi gösteremiyoruz. Kaldı ki bu yönde becerilerini geliştirelim. (...)”

Ö10: “İlk olarak derste kullanılan materyaller yani kitaplar çok yetersiz. Kullanmamız gereken kitaplar belli bu kitaplar da yetersiz. Farklı kaynaklar kullanılması hem uygun değil hem yasak. (...)”

Ö11: “Ben de kaynak kitaplar diyeceğim tabii ki. Evet metinler gerçek hayattan oldukça uzak. Bence öğrencilerin zekâsını çok küçümseyen metinler. (...) Ama metinlerin öğrencilerimizin, şu anki gençliğin de çocukların gerçekliğiyle çok uygun olduğunu düşünmüyorum. (...) O yüzden onlar da bence kitaptan ve bu noktada metinlerden oldukça sıkılıyor ve bunun farkını hissediyoruz yani artık ciddiye almamaya başlıyorlar. (...)”

Ö12: “Tabii ki hocam herkesin belki hemen hemen herkesin düşündüğü gibi hala klasik yöntemlerle ders işliyor olmamız. Hani çoğunlukla ders kitaplarına bağlı olmamız. (...)”

Ö13: “Programla işleyiş asla birbirini tutmuyor. Siz de öğretmen olursanız ya da düşünürseniz hocam ne demek istediğimi çok anlarsınız çok iyi anlarsınız. Program sanki şey gibi kalıyor, biraz hayal ürünüymüş gibi kalıyor. Aslında program çok güzel ama sistemin kendisinde bir sıkıntı var.”

Katılımcıların açıklamalarından anlaşıldığı üzere ders kitaplarındaki metinlerin yoğun olması ve öğrencilerin ilgisini çekmemesi, kitaptaki etkinliklerin birbirini tekrar ediyor olması, öğretim ortamının teknolojik imkânlarla desteklenememesi, sınıf mevcutlarının kalabalık oluşu, öğretmenlerin tekdüze öğretim yöntemlerine başvurmaları ve kitaplara bağlı olması, programın pratikte işlememesi gibi sebepler eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesinin önünde engel

niteliği taşımaktadır. Bu açıklamalardan hareketle katılımcıların düşünme becerilerini geliştirmek için yeterli imkân ve materyallere sahip olmadıklarını düşündükleri söylenebilir.

Katılımcıların değindikleri bir başka engel öğrenci seviyesidir. Bu husustaki açıklamalar aşağıdaki gibidir:

Ö1: “(...) Aslında şöyle bir çözüm ben başta üretmişim o konuları verirken de yine bu dört temel beceri içine sindirsem böylece hepsi birden hallolur diye. Ama bu sefer öğrenci öyle yapamıyor. Yani alışmışlar böyle bir sen anlatacaksın onlar yazacaklar böyle sonra test çözeceksin falan yani ne konuşma oluyor orada ne okuma anlama oluyor. (...)”

Ö4: “(...) Yani bir de çalıştığım bölgeden kaynaklı şöyle sıkıntılar var öğrencilerin hazırbulunuşluluk seviyeleri çok düşük. Yani altıncı sınıftaki öğrenciye ben okuma yazma öğretiyorum, hatta sekizinci sınıftaki öğrenciye okuma yazma öğrettiğimi biliyorum. Yani akıcı okuyamıyor, nasıl hani şey yapalım? Direkt ilkokul kazanımlarına dönmek durumunda kalıyorsun. En büyük karşılaştığım engel bu. (...) Bir de yabancı öğrencilerde dil problemi var. Yani onların dil problemlerini, sınıfa uyum süreçlerini çözmek doğrudan öğretmene düşüyor. Bu noktada sıkıntı yaşıyoruz. (...)”

Ö5: “En büyük sıkıntımız şu olabilir, yine çocukların biraz hayal kurma yeteneklerinde ve kendilerini ifade etme noktalarında birazcık sıkıntıları var. (...) En büyük engel biraz çocukların o konuşmadan, kendini ifade etmelerinden çekinmeleri. Özellikle işte bu diğer düşünme becerilerinin gelişmesi için çocukların bu önyargıyı kırmaları gerekiyor ve kendilerini rahat ifade etmeleri gerekiyor. En önemli şey bu diyebilirim. Birazcık ifade etmede sıkıntı var kendimizi.”

Ö6: “(...) öğrencilerin çok farklı öğrenciler olması, farklı akademik düzeyde olmaları çok çok etkiliyor. (...)”

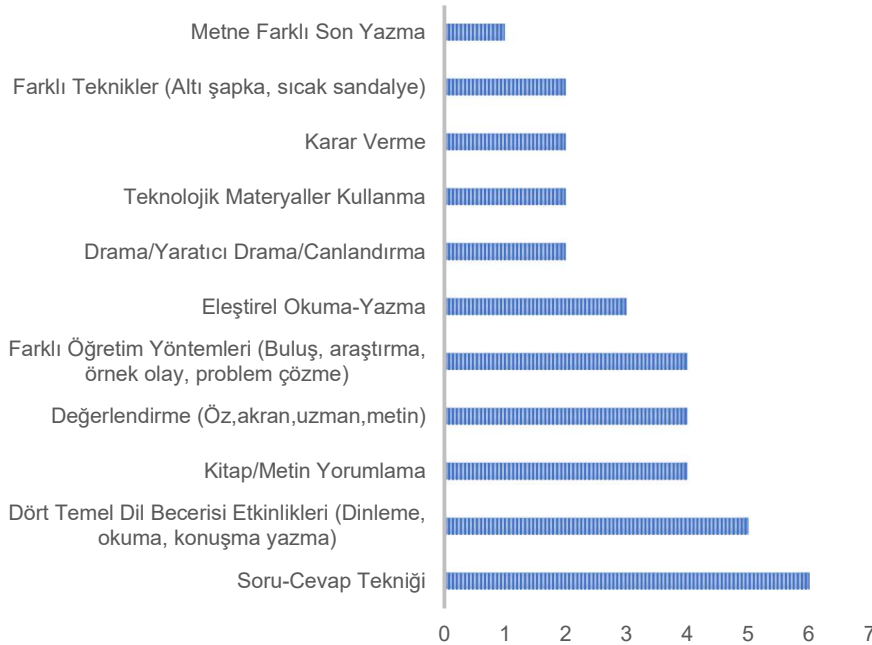
Katılımcıların açıklamalarından anlaşıldığı üzere öğrencilerin düşünme becerilerine yönelik uygulamalara alışkın olmamaları, seviyelerinin birbirlerinden çok farklı olması, kendilerini ifade etmede sıkıntı yaşamaları ve yabancı öğrencilerin yaşadıkları dil problemleri

öğretim sürecinde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesini engelleyen durumlardır. Bahsedilen bu durumlar öğretmenlerin öğrencilerine eleştirel düşünme becerilerini seviyelerine uygun bir şekilde ve aşamalı olarak nasıl kazandıracaklarını tam anlamıyla bilmediklerini düşündürür niteliktedir. (Katılımcı açıklamaları için bkz. EK-E)

Katılımcılara yöneltilen bir diğer soru, “Derslerinizde öğrencilerinizin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için ne gibi uygulama ve etkinliklere başvuruyorsunuz?” olmuştur. Katılımcıların verdikleri cevaplar aşağıdaki gibidir:

Şekil 55

Çalışma Grubunun Yaptığı Eleştirel Düşünme Etkinlikleri



Şekil 55 incelendiğinde katılımcıların eleştirel düşünmeyle doğrudan ilişkilendirilebilecek (değerlendirme, kitap/metin yorumlama, eleştirel okuma-yazma, karar verme) ve eleştirel düşünme özelinde olmayan, genel geçer yöntem ve tekniklerden (soru-cevap, dört temel dil becerisi etkinlikleri, farklı öğretim yöntemlerine başvurma, drama, yaratıcı drama, canlandırma, teknolojik materyaller kullanma, metne farklı son yazma) bahsettikleri anlaşılmaktadır. Katılımcıların eleştirel düşünmeyle ilgili olabilecek çalışmalara yönelik açıklamaları aşağıdaki gibidir:

Ö1: “(...) Diyelim ki hazırlıklı konuşmaya geliyor öğrenci, ondan sonra diyorum ki: “Şimdi önce sen kendini değerlendir, ondan sonra ben seni değerlendireceğim, ondan sonra akran değerlendirmesi” (...) ya da bir arkadaşının söylediğini alıyorum, burada tabii ki farklı teknikler de işte öne çıkabiliyor, örnek veriyorum dramanın sonunda sıcak sandalye yapıyor olmak ya da yazı yazarken eleştirel yazma stratejilerini ya da eleştirel okuma stratejilerini kullanmak, bunlar dersin akışında önemli. (...)”

Ö2: “Genellikle bunu okumada ve yazmada daha çok kullanıyorum. Bazen görsel okuma yapıyorum herhangi bir görsel açıp bu görseli kendilerine göre yorumlamalarını, eleştirmelerini istiyorum veya onlara bir metin verip eleştiriye açıyorum istedikleri yorumları yapabiliyorlar, istedikleri açıdan bakabiliyorlar. (...) Bu çeşitte etkinlikler yapıyorum ve bunları çok seviyor çocuklar, bunları yapmayı çok seviyorlar çok eğleniyorlar aynı zamanda yaparken, ben sık sık yer veriyorum eleştirel okumaya, eleştirel yazmaya.”

Ö4: “(...) Ya da şunu yapıyorum şimdi aklıma geldi, bir metin veriyorum, çelişkili bir metin veriyorum, bu metindeki çelişkiler ne, hani ne yapmalıyız, doğrusu ne yanlışı ne? Ya da işte bir yazı verip ya da ortak bir yazı ortaya çıkarıp bilerek yanlışlar yapıp buradaki hatalı unsur ne? Birazcık onların böyle nöronlarını aktifleştirecek şeyler yapmaya çalışıyorum.”

Ö5: “(...) Okuduğumuz bir şiir olabilir, masal olabilir, zaten Türkçe dersi temel olarak metinler üzerine, eserler üzerine kurulmuş bir ders. Bu nedenle dilbilgisi çalışmaları da dahil bunun içine, hepsini o metinler ya da verilen kitaptaki şiirler üzerine ya da benim eklediğim metinler ya da şiirler üzerinde yapıyoruz. En başta onlar üzerinden değerlendirme yapmalarını sağlıyorum, yine bu sorularla o metni ya da şiiri genel bakış açısıyla değerlendirmeleri, ne gibi şeyler katılabileceğini ya da neler çıkarılabileceğini sorarak bu şekilde yönlendirmelerle, en kısa tanımıyla sorularla yönlendirerek onların konuya eleştirel bakmasını sağlıyorum diyebilirim.”

Ö8: “(...) Onun dışında yine kendi yaptıkları çalışmalar sonrasında da işte bu bir proje ödevi olabilir ya da işte bir sunum olabilir ya da yazdıkları bir şiir olabilir sonrasında arkadaşlarına, birbirlerine soruyoruz arkadaşın neyi yapsa daha iyi olabilirdi, sen olsaydın

neresini değiştirirdin gibi. Ya da kendimizle ilgili soruyoruz dönem sonunda. Siz olsaydınız Türkçe derslerinde neleri değiştirmek isterdiniz, neleri eklemek isterdiniz gibi. (...)"

Ö9: "(...) Bir karar alınacağı zaman yahut kural konulacağı zaman bunu benim değil de öğrencilerin kendisinin hep birlikte koymasını sağlıyorum. (...)"

Ö11: "Ben bir okuma kulübü yürütüyorum. Burada öğrencilerimizle aylık bazı kitaplar takip ederek o kitaplar üzerine birlikte fikir yürüterek ve konuşarak, bu kitapla ilgili özet çıkarmak değil ya da kitabın bir yerden özetini bulmak da değil, birebir yaşantısal olarak ne hissettik, ne düşündük, karakterlerle ilgili konuşmak, sohbet etmek konusunda çalışmalar yapıyorum. Bu şekilde geliştirici bir durum elde etmeye çalışıyorum. (...) Onun haricinde sınıfta öğrencilerin karar alabilecekleri mekanizmalar oluşturmaya çalışıyorum çünkü karar verme eleştirel düşünmenin başatlarından. Karar verebilecekleri, kendilerini birey olarak var olduklarını hissedebilecekleri etkinlikler yapmaya çalışıyorum ama müfredatımız maalesef bu noktada çocukları bir kalıbın içine sokuyor. (...)"

Ö12: "(...) Mesela hocam biliyorsunuz artık hani 21. Yüzyıl yani dijital platformda da artık ders işlenmesi ondan sonra bu Web 2.0 araçlarının derslere entegre edilmesiyle alakalı olarak mesela eleştirel okuma yazma etkinlikleri yapıyoruz ya bizim bir benim dahil olduğum bir proje var mesela her ay bir kitap okutup işte onunla ilgili kitapta geçen etkinliklerle ya da kitapta geçen şeylerle ilgili mesela geçenlerde Uçurtma Avcıları diye bir kitap okuttuk öğrencilere. Daha sonra hep birlikte uçurtma yaptık. İşte ne bileyim sadece bunu sınıf içersine bırakmadık yani onu yaşama dönüştürebilecek en azından öğrencilerin bunu beceriye dönüştürebilecek şeyler yapmasını sağlamaya çalışıyoruz."

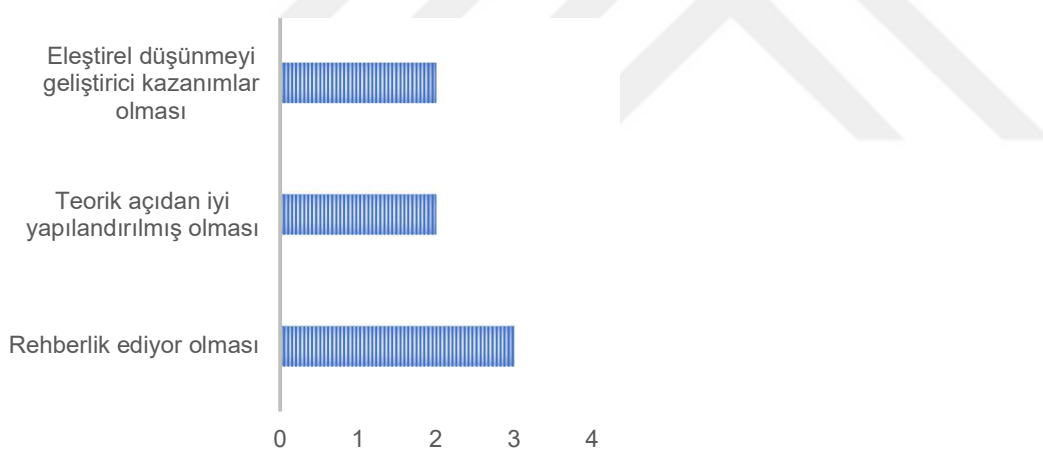
Katılımcıların eleştirel düşünmeyle ilişkili olabilecek çalışmalara yönelik yaptıkları açıklamalar incelendiğinde bu çalışmaları eleştirel düşünme özelinde yeterince detaylandırmadıkları ve eleştirel düşünme becerilerine doğrudan hitap eden etkinlik örnekleri vermedikleri anlaşılmaktadır. Eleştirel düşünme çalışmalarına en çok yaklaşan cevabın (bir metindeki çelişki ve hataları buldurma) Ö4'e ait olduğu görölmektedir. Eleştirel okuma, eleştirel yazma, değerlendirme ve karar verme çalışmalarına yönelik diğer açıklamalarınsa yüzeysel

bir şekilde yapıldığı, eleştirel düşünmeye yönelik tam bir süreç örneğinin sunulmadığı göze çarpmaktadır. Öğretmenlerin hem genel geçer öğretim yöntem ve tekniklerini eleştirel düşünme etkinliği olarak örnek göstermesi hem de eleştirel düşünme becerilerine özel çalışmalardan yeterince bahsedememeleri bu hususta yeteri kadar bilgi sahibi olmadıkları yönünde yorumlanabilir. (Katılımcı açıklamaları için bkz. EK-E)

Katılımcılara yöneltilen diğer bir soru, “Türkçe Dersi Öğretim Programını eleştirel düşünme becerilerini geliştirme açısından nasıl değerlendirirsiniz? Yeterli ve yetersiz bulduğunuz yönler nelerdir?” olmuştur. Katılımcıların bir kısmı programla ilgili yeterli yönlerden bahsetmiş (f=6), katılımcıların tamamı ise (f=13) programla ilgili yetersizliklerden söz etmiştir. Cevaplar aşağıdaki gibidir:

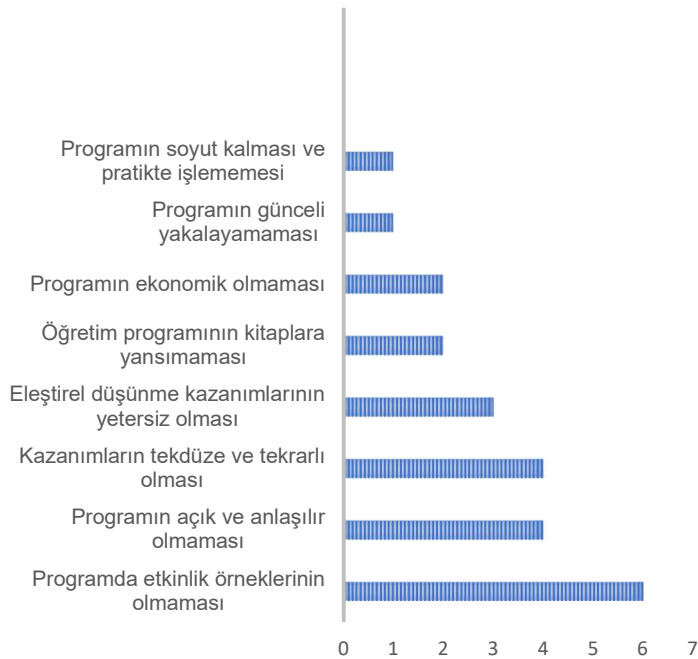
Şekil 56

Programın Yeterliliğine İlişkin Cevaplar



Şekil 57

Programın Yetersizliğine İlişkin Cevaplar



Şekil 56'da yer alan grafik incelendiğinde katılımcıların programın yeterli yönleri olarak kendilerine rehberlik ediyor olması ($f=3$), teorik açıdan iyi yapılandırılmış olması ($f=2$) ve eleştirel düşünmeyi geliştirici kazanımların olmasını ($f=2$) saydıkları görülmektedir. Şekil 57 incelendiğinde katılımcıların programdaki temel yetersizlikler olarak etkinlik örneklerinin olmaması, programın açık ve anlaşılır olmaması ve kazanımların tekdüze ve tekrarlı olmasından bahsettikleri görülmektedir. Katılımcıların bu hususlardaki açıklamaları aşağıdaki gibidir:

Ö1: "(...) Ama 2005'in ben daha iyi olduğunu düşünüyorum açıkçası, 2017 ona göre eksik, tamam rehber, yol gösterici ama ben üniversitede bunun eğitimini aldığım için benim için yol gösterici ama yaşı ilerlemiş hocalarımız için yol gösterici değil, yani onlar onları hiç anlayamıyorlar. Bence 2005'teki kadar detay verilmemesi, daha üstü kapalı geçilmesi, kısa geçilmesi öğretim programının kendi içinde bir komplekse sebep oluyor."

Ö2: "Ben kazanımların çok net ve hep aynı tekrar olduğunu düşünüyorum. Bir kazanım hepsinde var çünkü. Bütün becerilerde var, bu beni birazcık rahatsız ediyor."

Ö10: “Kazanımlarımız da dört sene için neredeyse aynı kazanımları görüyoruz. Kazanımlar da güncel değil. (...) Bir kazanım bence bak adından belli kazanım kazanılmıştır ve yeni bir kazanıma geçmek gerekir ama biz her hafta aynı kazanımı görüyoruz. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okuma zor bir şey değil bence, bir haftada öğrenilen, iki hafta öğrenilen bir şey. Biz hep aynı kazanımı işliyoruz. Kazanımlar güncellenmeli. Daha öğrenciye göre uygun hale getirilmeli tabii ki. Şu an aklıma gelen kazanımlar için bu. (...)”

Ö13: “(...) Ben mesela 2006 programını şahsen daha çok beğeniyorum. Neden dersiniz (...) orada yönergeler çok daha açıktı ve size daha çok yol gösteriyordu. Mesela süreç temelli değerlendirmeyi bütün ayrıntılarıyla veriyordu. Neyi nasıl yapabileceğinize dair. (...) İşte ünite, bir metin var, metindeki kazanımları vermiş, kazanımın yanında diyor ki bu kazanıma ulaştırmak için derste şu şu şu yapılabilir şeklinde açıktan yönergeler vardı. Ben açıkçası bunu daha faydalı buluyordum, neden daha faydalı buluyordum çünkü maalesef ki öğretmenlerimizin hepsi de aynı nitelik seviyesine sahip değiller. Bu onlar için bir kılavuz görevi görüyordu orada. Daha çok işlerini kolaylaştırıyordu. Ama 21. yüzyıl becerilerine uzak yetişmiş ya da en azından şöyle diyeyim 2006 programından önce yetişmiş bir öğretmen için bu becerileri kazandırmak daha zor, yeni bir öğretmene göre çok daha zor. Program bu noktada 2006 programı biraz daha hacimli olduğu için elverişliydi. Ama ben son programı o şekilde bulmuyorum (...) ama sıkıntının asıl olduğu konu dersteki uygulama kısmına ait bir sütun olmaması. (...) Biraz soyut kalmış gibi geldi bana.”

Katılımcıların açıklamaları incelendiğinde programlardaki kazanımların yeterince açıklanmamış olması ve bu kazanımların öğrencilere nasıl verilebileceğine yönelik etkinlik örneklerinin verilmemesi sebebiyle programın standardı sağlama ve öğretmenlere rehberlik etme yönünün zayıf bulunduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca katılımcıların aynı kazanımların sürekli tekrarlanıyor olmasını çeşitliliği sınırlandırması bakımından bir sorun olarak nitelendirdikleri görülmektedir. Bu bilgilerin ışığında katılımcıların programı soyut ve tekdüze bulduğu yorumu yapılabilir.

Katılımcıların verdikleri cevaplar incelendiğinde genel olarak programın temel yetersizliklerine değindikleri görülmektedir. Program hakkında eleştirel düşünme özelinde yapılan açıklamalar ise aşağıdaki gibidir:

Ö6: “Yani eleştirel düşünceyi benimsetme açısından bazı kazanımlar var elbette ama bence sadece işte belli kazanımlara eleştirel düşünceyi yazmak yerine her kazanım bünyesinde zaten eleştirel düşünceyi daha doğrusu 21. yüzyıldaki bütün o yeni düşünme becerilerini içerisine almış olmalı. Yani biz çocuklara bir şeyi kavrar, açıklar diye değil de daha böyle eleştirir, değerlendirir şeklinde kazanımlarla gitmeliyiz bence.”

Ö7: “Yeterli mi yetersiz bence, birkaç daha hani becerilerin hepsine belki iliştilerilebilirdi. Ya işte sadece eleştirel konuşma, eleştirel okuma, eleştirel dinleme var. Biraz daha bence hani özelde sadece eleştirel düşünmeye yönelik kazanımlar yapılabilirdi. Kazanım sayısı bakımından yetersiz.”

Katılımcıların açıklamaları incelendiğinde programda eleştirel düşünmeye özel kazanımların yer almadığı, var olan kazanımlarınsa yeterince açık ve kapsamlı olmadığı anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda katılımcıların öğretim programını eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede rehberlik eden bir kaynak olarak değerlendirmediklerini söylemek mümkündür. (Katılımcı açıklamaları için bkz. EK-E)

Katılımcılara yöneltilen diğer bir soru, “Türkçe ders kitaplarını eleştirel düşünme becerilerini geliştirme açısından nasıl değerlendirirsiniz? Yeterli ve yetersiz bulduğunuz yönler nelerdir?” olmuştur. Katılımcıların bir kısmı ders kitaplarının yeterli yönlerinden bahsederken (f=6) tamamı (f=13) yetersizliklerinden bahsetmiştir. Katılımcıların cevapları aşağıdaki gibidir:

Şekil 59

Ders Kitaplarının Yetersiz Yönleri



Şekil 58

Ders Kitaplarının Yeterli Yönleri



Şekil 58 ve 59 incelendiğinde katılımcıların yeterliliklerden çok yetersizliklerden bahsettikleri, genel olarak ders kitaplarının temel yetersizliklerinden söz edilip eleştirel düşünme özelinde az sayıda katılımcının yorum yapabildiği ($f=4$), katılımcıların ders kitaplarında en çok etkinliklerin tekdüzeliğini ($f=7$) ve eleştirel düşünme etkinliklerinin

yetersizliğini (f=4) eleştirdikleri görülmektedir. Katılımcıların bu husustaki açıklamaları aşağıdaki gibidir:

Ö4: “(...) Ama etkinliklerin kendini tekrar ettiğini düşünüyorum, çok farklı, çok değişik bir etkinlik hiç görmedim. Hep ana fikri buldurmaya, konuyu buldurmaya yönelik etkinlikler var. Ya da mesela yazma etkinliklerinden yola çıkalım, bence eleştirel düşünme yazmada çok güzel yansıyor. Yani uzayıp gidiyor bu bilgilendirici metinlerde falan özellikle, ama hep öğrenciden şey istiyor, sana bunu verdim bunu yap, yani atasözü verip yazdırma kıvamında şeyler, bundan ne anlıyorsunuz kıvamında şeyler isteniyor bizden. (...)”

Ö10: “(...) Bazı metinler çok güzel ama etkinlikleri çok yetersiz. Ya biz her metinden sonra bilmediğin kelime nedir, bu metinde olay nerede geçmiştir, bunlar çok basit sorular. Çocukların artık gözü kapalı yaptığı, alışmış ya ilk etkinlik bilmediği kelimeleri bulmak. (...) Metin var metinden sonra bulmaca verilmiş, bulmacada kelimeleri bulup kelimelerin anlamı verilmiş hangi kelime olduğunu bulup bulmacaya yerleştiriyor. Ondan sonra deyimlerin altı çizilmiş deyim sözlüğünden bularak yazınız diyor. Yani bir deyim sözlükten bulup yazmak çocuğa ne kazandırır? Metnin konusu ve ana fikri, tüm etkinliklerde bu var, metnin konusu nedir, ana fikri nedir? Metnin konusu nedir, ana fikri nedir? Hep aynı sorular. Daha farklı etkinlikler olmalı bence. (...)”

Ö11: “Ders kitaplarımız gerçekten birbirini tekrar eden etkinliklerden oluşuyor. Artık öğrenciler de öğretmenim bunu kaç kez yaptık diyorlar. Mesela bir öğrenci 5. sınıftan beri sürekli metnin ana fikrini, metnin konusunu bulur ama her seferinde bunu oflayarak puflayarak bulur çünkü bulamaz. Yani aslında formalite icabı olan etkinlikler ama öğrencide hayata geçmeyen etkinlikler bunlar. Belki metnin konusunu, ana fikrini soran etkinliğin alt teması bir eleştiri, eleştirel dediğim yani metni analiz edebilmeye dayalı ama çocuk bunu beşinci sınıftan yapmasına görmesine rağmen analiz edemiyor yani demek ki bu yeteneği, bu kazanımı bu etkinlik ona vermiyor. Farklı şeyler yapabilmek gerekiyor. (...)”

Ö12: “Dediğim gibi hocam ders kitaplarını hem programı yansıtacak nitelikte görmüyorum hem de çok etkili olduğunu eleştirel düşünme becerisine katkı sağlayacak ya da

bunu geliştirecek çok fazla etkinliğe yer verdiğini düşünmüyorum açıkçası. Yetersiz buluyorum o anlamda.”

Ö13: “(...) Sonraki etkinlikte bakıyorsunuz mesela hiç eleştirel düşünmeye dayalı bir soru yok, metin alt sorular dediğimiz sorular var ya, orada hiç öyle bir şey yok işte olayın kahramanları kimlerdir, nerede geçiyor, neden böyle bir cevap verdi? Sorular bu şekilde ve bitiyor altı tane yedi tane. Metnin içinden artık hatta şöyle diyeyim size bu beceri o kadar gelişmiyor ki hatta kendini ifade etme becerisi o kadar gelişmiyor ki çocuk kendi cümlelerine çevirmiyor da metnin içerisindeki cevabı hiç değiştirmeden cevap olarak söylüyor soruya. Ama şöyle şöyle olduğu için bu cevabı vermiştim demiyor. Metnin içinden parçayı kesiyor ve kopyalıyor. Etkinlikler genelde bu şekilde gidiyor. (...) Mesela hiçbir eleştirel, eleştirel düşünme de demeyeyim, hiçbir 21. yüzyıl becerisini kazandırmadığı gibi etkinliklerle beraber en az 1.5-2 haftanızı alıyor bir metin sizin. Ama nereye varıyorsunuz, hayır hiçbir şeye varmıyorsunuz. Deyimlerin ve sözcüklerin anlamını öğrenmiş ve cümlede kullanmış oluyor. Bunu da zaten bir süre sonra çocuk unutuyor, unutmak zorunda kalıyor gibi bir şey oluyor.”

Katılımcıların cevaplarından hareketle ders kitaplarındaki etkinlik ve soruların birbirlerini tekrarlar nitelikte olduğunu, öğrencileri tekrara ve ezbere yönelttiğini, öğrencileri düşünmeye sevk etmediğini, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede yetersiz kaldığını ve kitaplarda doğrudan eleştirel düşünmeye yönelik uygulamaların yer almadığını söylemek mümkündür. Özetlenecek olursa katılımcıların tamamı ders kitaplarındaki etkinlikleri tekdüze ve tekrarlı, öğrenci seviyesine uygun olmayan, öğrenciler ve bölgeler arası farklılıkları dikkate almayan, öğrencileri farklı düşünmeye yönlendirmeyen, günceli yakalayamayan ve gerçek hayattan kopuk, programla uyumlu olmayan uygulamalar olarak nitelendirmektedir. Aynı zamanda bazı bölgelerde teknolojik ve maddi imkânsızlıklar sebebiyle ders kitaplarının yönlendirdiği dijital materyallerin kullanılamaması, ders saatlerinin yetersizliği ve ders kitaplarının öğretmeni sınırlandırarak ona farklı uygulamalar yapma esnekliği vermemesi de katılımcılar tarafından olumsuz yönler olarak sayılmıştır. Genel itibariyle katılımcıların ders kitaplarını yetersiz bulduklarını söylemek mümkündür. (Katılımcı açıklamaları için bkz. EK-E)

Katılımcılara yöneltilen son soru, “Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi hususunda öğretim ortam ve materyallerinde (öğretim programı, ders kitabı) ne gibi değişiklikler yapılması gerektiğini düşünüyorsunuz? Önerileriniz nelerdir?” olmuştur. Katılımcıların getirdikleri öneriler aşağıdaki gibidir:

Şekil 60

Çalışma Grubunun Sunduğu Öneriler



Şekil 60 incelendiğinde katılımcıların çoğunluk olarak üzerinde yoğunlaştığı bir öneri görülmektedir. Programın daha açık ve detaylı hale getirilmesi ($f=3$), öğretmenlerin ders kitabıyla sınırlandırılmaması ($f=3$), ders kitabındaki etkinliklerin çeşitlendirilmesi ($f=3$), görsel, işitsel vb. teknolojik imkânların sağlanması ($f=3$), daha nitelikli metinlerin seçilmesi ($f=3$), öğrenci gelişiminin desteklenmesi ($f=2$), temel dil becerilerine eşit yer verilmesi ($f=2$), öğretmen yeterliliklerinin artırılması ($f=2$) ve sınıf dışı aktiviteler yapılması ($f=2$) katılımcılar tarafından en sık dile getirilen önerilerdir. Katılımcıların genel olarak programın uzaktan eğitim koşullarına uyarlanmasını ve detaylı yönergeler ve etkinlik örnekleriyle desteklenerek daha açık ve

anlaşılır hale getirilmesini bekledikleri, öğretmenlerin kendi ders planı ve etkinliklerini kendilerinin planlaması hususunda esneklikten yana oldukları, ders kitabı kullanılacaksa tekdüzelikten uzak, öğrencileri düşünmeye sevk eden, farklı etkinlikler ile güncel yaşama daha yakın ve öğrencinin ilgisini çekebilecek nitelikte metinlerin kitaplarda yer alması gerektiğini düşündükleri, öğretim ortamında teknoloji tabanlı uygulamaların payının artırılmasını ve bu hususta okullar arasında imkân eşitliği sağlanmasını önerdikleri, eleştirel düşünme öğretiminin başarılı olabilmesi adına aile, öğrenci ve öğretmen gelişiminin desteklenmesi gerektiğini düşündükleri, eleştirel düşünme adına yalnız sınıf içi değil sınıf dışı aktiviteler de yapılmasını önerdikleri, düşünme becerilerine ait ayrıca seçmeli derslerin açılmasını bir ihtiyaç olarak gördükleri, karşılaştırmalı eğitim ve disiplinler arası ortak çalışmalar yoluyla öğretim süreç ve materyallerinin daha nitelikli hale getirilebileceğini düşündükleri ve eleştirel düşünme eğitiminin çok küçük yaşlarda başlamasının eğitim sisteminin yararına olacağı kanaatinde oldukları anlaşılmıştır. (Katılımcı açıklamaları için bkz. EK-E)

Tartışma

Ders Kitaplarında Süreç Tasarımı Yetersizliği

Eğitim, bireylerde istendik davranış değişikliği oluşturma sürecidir. Eğitimsel deneyimleri günlük yaşam deneyimlerinden ayıran istendik davranışları ortaya çıkarmak üzere tasarlanan kasıtlı süreçler ve sonucunda kazanılan anlamlı yaşantılardır. Bireyler, günlük hayatlarında pek çok etkinliği kendileri için bir anlam ifade etmeden gerçekleştirebilirler, bilinçli bir şekilde gerçekleştirilen en entelektüel etkinliklerde bile yapılanlar arası bağlantıların bir kısmını fark edemezler. Eğitim ise deneyimlerin sürekli yeniden yapılandırılmasını ve düzenlenmesini sağlayan bir süreç teşkil ederek deneyimin anlamını ve akabinde yaşanacak deneyimlerin akışını yönlendirebilme imkânını güçlendirir. Diğer bir ifadeyle eğitim, gerçekleştirilen etkinliklerin sürekliliğinin ve birbirleri arasındaki bağlantıların daha çok algılanmasını destekleyerek kazanılan deneyimlerin anlamını artırır. Dolayısıyla eğitimin süreklilik ve ilişkililik arz eden bir süreç olduğunu ve bir etkinlik gerçekleştirildikten sonra ortaya

çıkan sonuçların farkına varıldığı anda öğrenmenin başladığını söylemek mümkündür (Dewey, 2004, s.94-95). Bireylere söz konusu farkındalığı ve hedeflenen istendik davranışları kazandırmak için yapılan her türlü tutarlı etkinlik öğrenme-öğretme sürecini teşkil eder (Sönmez, 2017, s.239). Esasında öğretme ve öğrenme aynı sürecin iki farklı noktadan görünüşüdür. Sürece davranış değişikliğini sağlayan dış kaynak açısından bakıldığında öğretme sürecinden, davranışı değişen birey açısından bakıldığında öğrenme sürecinden bahsetmek mümkündür. Öğrenme, esasen içsel bir süreçtir ve düzey ve niteliği çevre ve etkileşimden etkilenir. Öğretme süreci, çevre ve etkileşim değişkenlerini yöneterek öğrenene öğrenmeyi destekleyen uygun koşul ve ortamları sunar. İki sürecin bir araya geldiği çatı bir kavram olan öğretim süreci ise öğrenme ürünlerinin oluşumunda yer alan etkinliklerin bütünüdür (Erişti, 1998, s.5).

Öğretim sürecini teşkil eden üç temel unsur öğrenme hedefi, öğrenme etkinlikleri ve öğrenme çıktılarıdır. Bu üç unsur birbirinden bağımsız düşünülemez. Hedefler, etkinliğin muhtemel sonuçlarının öngörülmesini sağlayarak etkinliğe yön verir ve amaca ulaşmak için atılması gereken adımların belirlenmesini sağlar. Etkinlikler, söz konusu adımların atılması için hedefe çeşitli öğrenme araçları ve uygulamalar aracılığıyla bir bağlam kazandırır ve nihayetinde bir öğrenme sonucuna ulaştırır. Etkinliklerin sonucu ise hedefin öngördüğü muhtemel öğrenme çıktılarını teşkil eder (Dewey, 2004; Borich, 2017). Bir başka deyişle etkinliklerin sonucu öğrenme hedefleriyle doğrudan bağlantılı ve iç içedir, yani hedefler etkinliğin dışında değil bünyesinde yer alır. Çıktılar ise etkinliklerin sonucu olarak ortaya çıkar. Eğer bu bütünlük sağlanmazsa etkinlik sürecinin dışında oluşturulmuş, dışarıdan adeta empoze edilen katı ve değişmez hedefler, eğitimin deneyimlerin sürekli yapılandırıldığı aktif bir süreç olma niteliğini zedeler. Bu durum ise öğretmenleri ve öğrencileri sınırlar, mekanikleştirir, öğrencilerin gerçekleştirdikleri etkinliklerle sonuçları arasında bağlantı kuramamalarına, dolayısıyla her şeyin bir oyuna, bir çeşit masala dönüşmesine sebebiyet verir (Dewey, 2004, s. 131). Dolayısıyla gerek öğretim ortamlarında gerçekleştirilen gerekse öğretim materyallerinde yer alan etkinlikler hedefler ve sonuçlarla bütünleştirilmeli, bu unsurlar öğrenci

için bütüncül bir öğretim süreci teşkil etmelidir. Bir öğretim sürecinden geçmeden öğrencilerden öğretim hedeflerinin öngördüğü öğrenme çıktılarını doğrudan bir performans olarak ortaya koymaları beklenmemelidir.

Çalışma kapsamında incelenen toplam 894 çalışmanın yalnızca %15'inin (f=138) hem eleştirel düşünmeyle ilgili olma hem etkinlik niteliği taşıma özelliğine sahip olması kitaplarda süreç tasarımının yeterince gözetilmediğini gösterir niteliktedir. Kitaplarda gözlemlenen en önemli sorun, öğrencilerden öğretim programında yer alan hedeflerin çıktılarını bütüncül bir öğretim sürecinden geçmeksizin bir performans olarak ortaya koymalarının bekleniyor olmasıdır. Bu durumun sebebi ise öğrenme çıktılarının öğrenme etkinlikleriyle karıştırılıyor olması, bir başka deyişle öğretim programında yer alan kazanımların doğrudan etkinliğe dönüştürülüyor olmasıdır. Etkinlikler, bir hedef doğrultusunda sonuca ulaşmak için yapılan her türlü uygulamalardır. Öğrenme çıktıları ise hedefin öngördüğü, etkinliklerin nihayetinde ulaşılabilecek sonuçlardır. Bu anlamda etkinliklerin hedefler ve sonuçlar arasında köprü görevi gördüğü söylenebilir. Buna göre bir hedefe ulaşılabilmesi için öncelikle o hedefin alt görevlerinin belirlenmesi, bunların sarmal (iç içe gerçekleştirilen), hiyerarşik (birbiri ardına gerçekleştirilen, gerçekleştirilme sırası önem arz eden) veya bağımsız (gerçekleştirilme sırası önem arz etmeyen) bir düzen oluşturacak şekilde öğretim sürecine yayılması, her bir alt görev için ayrı etkinlikler tasarlanması, birbiriyle ilişkili etkinliklerin yerine getirilmesiyle sürecin tamamlanması ve öğrenme ürünün ortaya çıkması gerekmektedir. Ancak ders kitaplarında bu anlayışın yer almadığı, hedeflerin alt görevlerinin ayrıştırılmadığı, ne yatay (bir sınıf düzeyi) ne de dikey (sınıflar arası) boyutta bir aşamalılığın ve birikimliliğin gözetilmediği, öğrencilerden doğrudan bir öğrenme çıktısının beklendiği görülmektedir. Bu durum ders kitabında yer alan çalışmaları etkinlik olmaktan çıkarmaktadır. Söz konusu durum neticesinde bilgiyi düzenleme çalışmaları (sıralama, sınıflandırma, karşılaştırma ve ilişkilendirme), eleştirel düşünme için önemli olabilecek soru yazma çalışmaları, eleştirel düşünme sürecine temel teşkil eden ana fikir, yardımcı fikir ve konunun tespit edilmesi, özetleme gibi önemli okuduğunu/dinlediğini anlama çalışmaları, eleştirel düşünmenin sözlü/yazılı üretim boyutunu teşkil eden bazı görüş

geliştirme çalışmaları inceleme kapsamının dışında bırakılmıştır. Bahsi geçen çalışmalar hem eleştirel düşünme için hem de Türkçe öğretiminin hedefleri açısından önem arz eden çalışmalardır. Bu çalışmaların etkinlik niteliği taşıyor oluşu öğretim sürecini önemli ölçüde zedeleyen bir durumdur. Bu durumun giderilebilmesi için öğretim programında yer alan hedeflerin gerektirdiği alt görevler ve bilişsel işlemlerin analiz edilmesi, hedefe sağlıklı bir şekilde ulaşılabilmesi için hem yatay hem dikey boyutta bir süreç planlaması yapılması, ilgili hedefin her bir alt görevine ilişkin aşamalı ve birikimli etkinlikler tasarlanması, etkinlik tasarımında ise öğrencilerin bilgilerini giderek genişlettiği, yeniden yapılandığı ve gerçekleştirdiği etkinliklerin arasındaki bağlantıları görebildiği bir süreç tasarımına başvurulması gerekmektedir. Aksi takdirde programda yer alan hedefler hem öğretmen hem öğrenci için soyut kalacak, öğrencinin ulaştığı öğrenme çıktıları kalıcı, yeterli ve istendik yönde olmayacaktır.

Ders Kitaplarında Eleştirel Düşünmenin Geliştirilmesine Yönelik Bir Süreç Tasarlanmamış Olması

Ders kitaplarında yer alan çalışmalar araştırmacı tarafından geliştirilen üç aşamalı inceleme modeline göre incelendiğinde ders kitaplarında yer alan toplam 894 çalışmanın yalnızca %15'inin ($f=138$) eleştirel düşünmeyle ilişkili etkinlik olma özelliğini taşıdığı tespit edilmiştir. Razgatlıoğlu (2010), 5. sınıf ders kitaplarını eleştirel düşünme stratejileri açısından incelediği çalışmasında hem Millî Eğitim'in hem de özel yayınevinin kitaplarında eleştirel düşünme boyutlarına yeterince yer verilmediğine ilişkin sonuca ulaşmıştır. Başçam-Çelik (2011), öyküleyici metinleri eleştirel düşünme becerilerini geliştirme açısından incelediği çalışmasında metinlerin metinsellik ölçütlerine uygun ve hedef kitle tarafından anlaşılabilir nitelikte olduğunu ancak metinlerde örtük iletilere yeterince yer verilmediğini, öğrencilere farklı çağrışımlar ve çıkarım olanakları sunulmadığını, dolayısıyla metinlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirme açısından yetersiz olduğunu tespit etmiştir. Örgen-Yaşar (2013), alanyazındaki diğer çalışmalardan farklı olarak ders kitaplarında en çok desteklenen ikinci temel becerinin eleştirel düşünme olduğunu (%43,4), etkinliklerin sınıf seviyesine göre aşamalı

olarak arttığını belirlemiştir. Ancak araştırmacı yaptığı açık uçlu görüşmelerde öğretmenlerin Türkçe ders kitaplarında en az kazandırılan beş temel beceri arasında eleştirel düşünme becerisini saydıklarını, öğretmenlerin %55'inin ders kitaplarını temel düşünme becerilerini geliştirmede yetersiz gördüklerini bulgulamıştır. Bu durumda araştırmacının nitel verileri nicel verilerini desteklememiştir. Temizkan (2014), ortaokul Türkçe ders kitaplarını eleştirel düşünme bakımından incelediği çalışmasında kitaplarda eleştirel düşünmeye yönelik çalışma sayısının yetersiz olduğunu, eleştirel düşünme becerisinin ders kitapları arasında düzenli bir dağılım göstermediğini, etkinlik sayılarının sınıf seviyesi arttıkça giderek artan bir görünüm sergilemediğini, ayrıca eleştirel düşünmenin kendi alt başlıkları açısından da kitaplar arasında düzenli bir dağılımın söz konusu olmadığını belirtmiştir. Durukan ve Demir (2017), ortaokul ders kitaplarındaki etkinlikleri Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre inceledikleri çalışmalarında etkinliklerin daha çok hatırlama ve anlama basamağında yoğunlaştığını ve eleştirel düşünmeyle eşleşebilecek analiz etme, değerlendirme ve yaratma basamaklarına yönelik etkinlik sayısının yetersiz olduğunu belirlemişler, kitaplardaki etkinliklerin öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini olumlu yönde geliştirebilecek etkinlikler olmadığı sonucuna varmışlardır. Bal (2018), Türkçe dersi öğretim materyallerini (öğretim programı ve 5. sınıf ders kitabı) 21. yüzyıl becerileri açısından incelediği çalışmasında kitaptaki metin ve etkinliklerin eleştirel düşünme becerisine hizmet etmekte yetersiz kaldığını belirtmiştir. Tekercioğlu (2019), Türkçe ders kitaplarında, eleştirel düşünmeyle de ilgili olan, bilişsel ve üstbilişsel işlevlerin dengeli bir dağılım göstermediğini tespit etmiş, kitaplardaki etkinliklerin kazanımların etkinliğe dönüştürüldüğü çalışmalar olduğunu belirtmiştir. Sarıkaya (2021), 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin yalnızca %19,27'sinin eleştirel düşünme becerisine uygunluk gösterdiğini, dolayısıyla ders kitabının eleştirel düşünmeyi geliştirmede yetersiz kaldığını belirtmiştir. Bütün bu bilgilerin ışığında çalışma kapsamında ulaşılan bulguların alanyazında yer alan bulgularla örtüştüğünü söylemek mümkündür. Bir başka deyişle Türkçe ders kitapları eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede yetersiz kalmaktadır.

Günümüzde yaşam koşulları teknolojik gelişmelerle de birlikte hızla değişim göstermektedir. Bu hızı takip edilemez değişim, gelecekte hangi bilgilere gerçekten ihtiyaç duyulacağını değerlendirmeyi zorlaştırdığı gibi bilgilerin sadece bilinmesini değil, nasıl kullanılacağını da bilinmesini gerektirmektedir (Fisher, 1995; Brookhart, 2021). Dolayısıyla çocukları geleceğe hazırlamak için onlara hayatları, kendi öğrenmeleri ve sahip oldukları bilgiler üzerinde kontrol sağlamalarına yardımcı olacak birtakım becerileri kazandırmak güncel bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu doğrultuda çocukların geliştirilmesi gereken en temel becerileri ise hiç şüphesiz düşünme becerileridir (Fisher, 1995).

İnsanlar düşünme donanımına halihazırda sahip bir şekilde doğarlar. Bireyin düşünceleri, deneyimlerinin ürünü olarak birikimli ve gelişimsel bir süreç dahilinde zamanla gelişir. Ancak nitelikli düşünme yalnızca deneyim ve olgunlaşmanın sonucu olarak gelişmez ve sınıf içi öğretimin tesadüfi bir sonucu olarak ortaya çıkmaz (Beyer, 2008). Dolayısıyla temel düşünme becerilerine sahip olmanın tek başına yeterli olmadığını, düşünme becerilerinin mutlaka eğitim süreci kapsamında geliştirilmesi gerektiğini söylemek mümkündür (Yağmur, 2010). Bilindiği üzere dinleme ve konuşma becerilerine halihazırda sahip olmalarına rağmen daha etkili dinleyiciler ve konuşmacılar olabilmeleri için öğrencilerin bu becerileri eğitim süreçleri dahilinde ele alınır ve geliştirilir. Aynı mantıkla öğrencilerin sahip oldukları temel düşünme becerilerini daha etkili kullanabilmeleri için bu becerilerin de eğitimle desteklenmesi gereklidir. Fisher'a (1995) göre düşünme becerilerinin temeli küçük yaşlardan itibaren atılmalıdır çünkü insanın en açık fikirli olduğu dönem kimliğinin oluştuğu gelişim yıllarıdır, çocuk büyüdükçe inanç ve düşünceleri ego merkezli bir hale gelir ve kapalı fikirlilik eğilimi artar. Bu sebeple çocukların düşünme kapasitelerinin farkına varmaları sağlanmalı, muhakemenin ilkeleri ve akli bir öğrenme aracı olarak nasıl kullanacakları mutlaka öğretilmelidir. Beyer (2008), biliş alanında yapılan araştırmalarda öğrencilerin etkili öğrenenler, okuyucular ve yazarlar olabilmeleri için karşılaştırma, sınıflandırma, sıralama ve tahmin etme becerilerinde ustalaşmalarının şart olduğunu; ilköğretimin sonunda bu becerilerde ustalaşmayan gençlerin daha sonra okuduğunu anlama ve bağımsız öğrenmede yetersiz performans gösterdiklerinin

bulunduğunu aktarmıştır. Presseisen'e (2001; akt. Yağmur, 2010) göre üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi her yaş düzeyi için uygun değildir, ilköğretimin ikinci safhası bu becerilerin yoğun olarak geliştirilmesi için oldukça uygundur. Bu doğrultuda özellikle ilköğretimin ikinci safhasından itibaren yoğunlaştırılmış düşünme becerisi geliştirme uygulamalarının yapılmasının önemi ortaya çıkmaktadır.

Eğitilmiş bir vatandaşın yaşadığı kişisel ve profesyonel sorunları anlaması ve bu sorunlar hakkında etkili ve akıllıca kararlar alması beklenir. Öğretimin hedefi, bireyleri mantıklı ve akla yatkın kararlar almalarını sağlayacak özelliklerle donatmaktır. Bunun yoluysa bireylere transfer etme, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılmasından geçer (Brookhart, 2021). Düşünme becerilerinin öğretimi "öğrenenlerin dönüştürülebilir zihinsel süreçlerini ve/veya öğrenenlerin kendi öğrenme ve düşüncelerini planlamaları, tanımlamaları ve değerlendirmelerini kapsayan yaklaşım ya da programlar" şeklinde tanımlamak mümkündür (Higgins, Hall, Baumfield ve Moseley, 2005, s.7). Düşünme becerisi öğretimiyle birlikte öğrenciler daha esnek, anlamayı anlayan ve her türden farklı içerikle başa çıkabilen bireyler haline gelmektedirler (Pogrow, 2005, s.70). Alanyazında düşünme becerilerinin öğretiminin öğrencilerin başarı ve motivasyonlarını artırdığına dair de pek çok çalışma yer almaktadır (Meece ve Miller, 1999; Carroll ve Leander, 2001; Meece, 2003; Wenglinsky, 2004; Higgins vd., 2005; Pogrow, 2005). Brookhart'a (2021) göre bu durumun sebebi öğrencilerin çalışmalarla yüzeysel olarak ilgilenmemelerinden ötürü motivasyonlarının da yüzeysel kalmaması ve belirli şeyler üzerinde düşündükçe onları öğrenmeye daha fazla motive olmalarıdır. Üst düzey düşünme, öğrencinin düşünceleri üzerindeki kontrolünü artırır ve öğrenciye düşünmek, sadece hatırlamaktan çok daha eğlenceli gelir (Brookhart, 2021, s.12). Dolayısıyla düşünme becerilerinin öğretiminin öğrencilerin akademik başarıları ve motivasyonları üzerindeki etkisinin yadsınamayacağını söylemek mümkündür.

Türkiye'de düşünme becerilerinin ilköğretimin ikinci safhasında geliştirilmesine yönelik atılmış önemli bir adım, ortaokullarda 7 ve 8. sınıf düzeyinde Düşünme Eğitimi seçmeli dersinin

açılması ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Düşünme Eğitimi Dersi Öğretim Programı hazırlanmasıdır. Programda düşünme eğitiminin bilgiyi anlamlandırma, işleme, yapılandırma ve yeniden üretme becerilerini destekleyerek diğer tüm eğitimlerin temelini oluşturduğu belirtilmiştir. Bu sayede eğitim ve öğretim faaliyetinin bilgi aktarımıyla sınırlı kalmayıp bireyin yetenek ve potansiyelini geliştirmesini destekleyen yaratıcı bir sürece dönüştüğü vurgulanmıştır (MEB, 2016). Söz konusu dersin açılması ve programın hazırlanmasıyla düşünme eğitiminin özel konu alanlarından ayrıştırıldığı anlaşılmaktadır. Beyer (2008), pek çok araştırmacının düşünme becerilerinin ideal bir şekilde geliştirilebilmesi için bağımsız, içeriksiz dersler veya üniteler yerine akademik disiplinlerin içinde öğretilmesini önerdiklerini belirtmiştir. Fisher (1995), okullarda ve öğretmenlerde düşünme becerilerinin konu alanlarındaki etkinlikler aracılığıyla kendiliğinden gelişeceğine dair bir varsayım olduğuna dikkat çekmiştir. Araştırmacıya göre düşünme, akıl yürütme ve tartışmaya ayrılacak zaman dilimleri müfredatın olağan akışından kolaylıkla çıkarılabilmektedir. Bu durum düşünme becerilerinin eğitimiyle konu alanlarının yeterince bütünleştirilmediğini ortaya koyar niteliktedir. Oysaki gerçek ve etkili bir eğitim için öğrenciler yalnızca disiplinlerin içeriğini öğrenmemeli, bu disiplinler kapsamında düşünmeyi öğrenmelidir (Fisher, 1995). Diğer yandan “öğrenciler, anlamı yapılandırarak ve yeni durumları var olan zihinsel temsilleriyle birleştirerek öğrenirler. Bu nedenle düşünme becerilerinin gelişimi içerik bilgisini ve içeriğin anlaşılmasını da geliştirecektir” (Brookhart, 2021, s.8). Bütün bu bilgilerin ışığında düşünme becerilerinin geliştirilmesinin bütün disiplinlerin sorumluluğunda olduğu ve öğrencilerin her disiplin özelinde düşünme becerilerini işleterek bu becerilerde ustalaşabilecekleri sonucunu çıkarmak mümkündür. Özellikle dil ve düşünce arasındaki bağıntı düşünüldüğünde bu hususta önemli derecede sorumluluğun ana dili eğitimine düştüğü söylenebilir.

Türkçe ders kitapları, Türkçe öğretmenlerinin öğretim sürecinde sıklıkla kullandığı bir materyaldir. Kitaptaki etkinliklerin öğrencileri eleştirel düşünmeye yöneltici nitelikte olması hem düşünme becerileri için olağan müfredattan ayrı bir zaman dilimi yaratılmasını gerektirmeyecek hem de öğretmenlere eleştirel düşünmeyi geliştirmek için yapılabilecek etkinlikler hususunda

rehberlik edecektir. Ancak kitaplar incelendiğinde dört sınıf seviyesinde yer alan toplam 894 çalışmanın yalnızca %15'inin (f=138) eleştirel düşünmeyle ilişkili etkinlik niteliği taşıdığı, bu çalışmaların %44'ünün anlama, %33'ünün analiz etme, %12'sinin değerlendirme, %5'inin görüş geliştirme ve %6'sının öz düzenleme çalışması olduğu ortaya çıkmıştır. Eleştirel düşünme için okunan/dinlenen/izlenen bir metnin anlaşılması her ne kadar temel bir basamak olsa da eleştirel düşünme sürecinin tamamlanabilmesi için etkinliklerin analiz etme, değerlendirme, görüş geliştirme ve öz düzenleme boyutlarına doğru bir süreç dahilinde yönelmesi gerekmektedir. Buna karşın ders kitaplarında analiz etme, değerlendirme, görüş geliştirme ve öz düzenleme etkinliklerinin anlama etkinliklerinin gölgesinde kaldığı anlaşılmaktadır. Ayrıca çalışmaların metin ve temalar arasında dengeli bir görünüme sahip olmadığı da görülmektedir. Bu durum ders kitaplarında eleştirel düşünme becerisine yönelik bütüncül, amaçlı ve planlı bir yaklaşım izlenmediğini gösterir niteliktedir. Ayrı ayrı metin ve temalarda eleştirel düşünmenin farklı boyutlarına dair etkinliklerin olması eleştirel düşünme becerisinin desteklenmesi için yeterli değildir. Çünkü böylesi bir düzende öğrenciler yalnızca önlerine çıkan bağımsız çalışmaları yerine getirmiş olacaklar, en az bir metinde dahi eleştirel düşünme sürecini tüm boyut ve adımlarıyla deneyimleyememiş olacaklardır. Oysaki bir öğrenci bir metinden hareketle eleştirel düşünebilmek için o metni anlamalı, metin hakkında detaylı bilgilere erişmek için metni analiz etmeli, çıkardığı anlamlar ve ulaştığı analiz sonuçları neticesinde metni birtakım ölçütler doğrultusunda değerlendirmeli ve metne değer biçmeli, metinden hareketle geliştirdiği görüş, çözüm önerisi ve bakış açısını gerekçelendirerek, sözlü veya yazılı bir şekilde paylaşmalı, kendi bilgi, beceri, tutum, değerlerine ve geliştirdiği görüşlere ilişkin öz değerlendirme yapmalı, gerekirse hata ve eksikliklerini gidermelidir. Böylesi bütüncül bir öğretim süreci olmaksızın öğrencinin birbirinden bağımsız bir şekilde yaptığı etkinlikler arasındaki ilişkileri fark etmesi ve hedefin öngördüğü sonuca ulaşması imkânsızdır. Dolayısıyla eleştirel düşünmenin tüm boyutlarına yönelik etkinlik niteliği de taşıyan çalışmaların tema ve metinlere dengeli bir şekilde yansıtıldığı bir süreç tasarımının benimsenmemiş olması ders kitaplarındaki önemli bir eksiklik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sorunun giderilmesine ilişkin bir çözüm önerisi olarak Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçüt Listesi geliştirilmiştir (bkz. EK-A).

Söz konusu liste, ders kitaplarının eleştirel düşünme becerileri açısından incelenmesinde bir kriter örneği oluşturmanın yanı sıra Türkçe derslerinde eleştirel düşünmenin geliştirilmesi için hangi boyut, beceri ve işlemlerin dikkate alınabileceğine dair bir süreç örneği de teşkil etmektedir. Bu anlamda ölçüt listesinden gerek ders kitaplarının incelenmesi gerekse etkinlik geliştirme süreçlerinde yararlanılabilir.

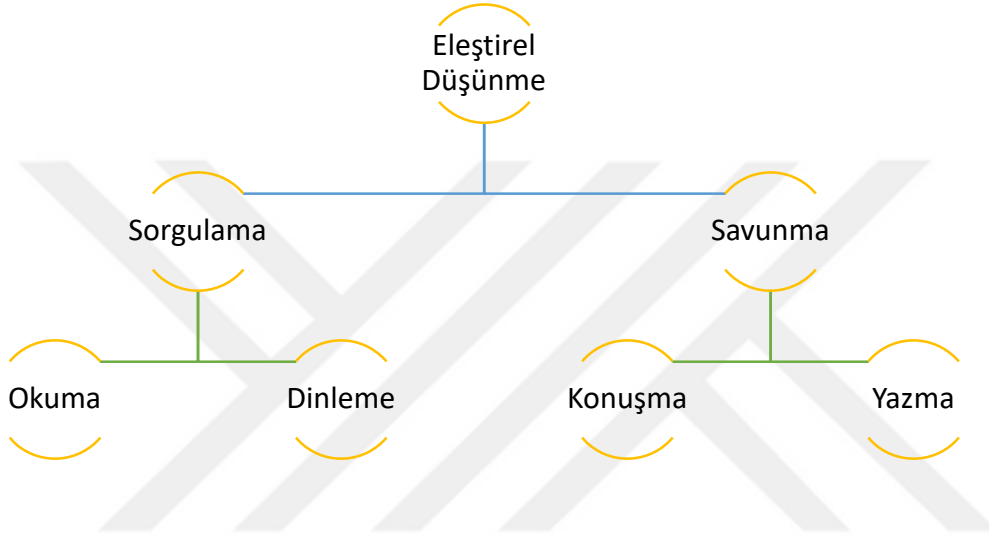
Ders Kitaplarında Eleştirel Düşünmenin Dört Temel Dil Becerisiyle Yeterince Bütünleştirilmemesi

Türkçe dersleri dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri ekseninde ilerlediğinden eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar bu beceri alanlarının tamamıyla mutlaka ilişkilendirilmelidir. Böylelikle öğrenciler ana dillerinin tüm boyutlarında eleştirel düşünebilme becerisini kazanabileceklerdir. Bu anlamda ders kitaplarında eleştirel anlama (dinleme-okuma) ve eleştirel anlatma (konuşma-yazma) etkinliklerinin yer alması önemlidir. Çünkü eleştirel düşünmenin sorgulama boyutunun yanı sıra savunma boyutunun da varlığından söz etmek mümkündür (Monasch Üniversitesi, 2011). Ancak ders kitaplarında eleştirel düşünme becerisine yönelik bir süreç tasarımının izlenmemiş olması beceriler ekseninde de olumsuzluğa sebebiyet vermektedir. Eleştirel dinleme, okuma, konuşma ve yazma çalışmalarının gerçekleştirilebilmesi için metin üzerinde eleştirel düşünmenin tüm boyutlarının yerine getirilmesi elzemdir. Bu durumun yanı sıra ders kitaplarında yer alan eleştirel düşünmeyle ilgili etkinlik niteliği taşıyan çalışmaların %44'ü anlama düzeyindeyken yalnızca %5'inin görüş geliştirme düzeyinde olduğu da dikkat çekmektedir. Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçüt Listesi'nde (bkz. EK-A) açıklandığı üzere görüş geliştirme boyutu, öğrencilerin metinden hareketle geliştirdikleri görüş, çözüm önerisi ve bakış açısını gerekçelendirerek, sözlü veya yazılı bir şekilde paylaştıkları, bir başka deyişle eleştirel düşünmenin anlatma becerileriyle ilişkilendirildiği boyuttur. Eleştirel düşünme sürecinde öğrencinin geçirdiği anlama, analiz etme ve değerlendirme süreçleri her ne kadar kıymetli olsa da içsel nitelik taşımaktadır. Bu anlamda öğrencilerin yaptıkları analiz ve değerlendirmeler, vardıkları karar ve sonuçlar, geliştirdikleri görüş, bakış açısı ve çözüm önerileriyle ilgili konuşmaları ve yazmaları eleştirel

düşünme süreçlerinin ortaya çıkarılması açısından oldukça kıymetlidir. Böylelikle öğrencilerin beceri gelişimleri de rahatlıkla takip edilebilecektir. Bu bakış açısıyla Türkçe dersi öğretim ortam ve materyallerinde eleştirel düşünmenin dil becerileriyle bütünleşik bir şekilde geliştirilebilmesi için aşağıdaki gibi bir düzen kurulabilir:

Şekil 61

Eleştirel Düşünmenin Dil Becerileriyle İlişkisi



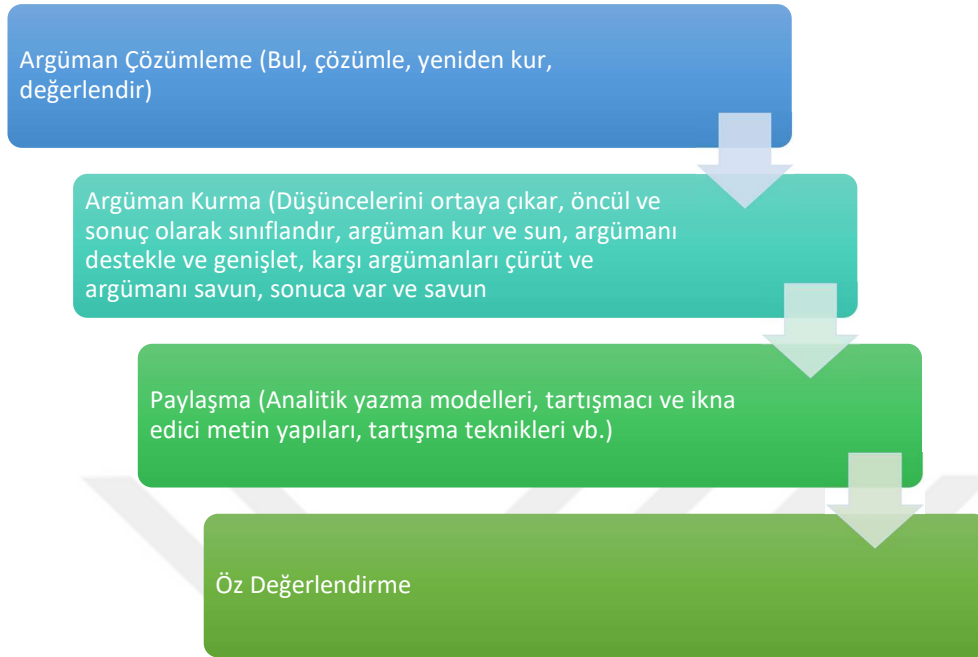
Şekil 61 incelendiğinde eleştirel düşünmenin sorgulama ve savunma olmak üzere iki ayağı olduğu; okuma ve dinleme becerilerinin sorgulama, konuşma ve yazma becerilerininse savunma ayağıyla ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin eleştirel düşünmenin sorgulama ve savunma boyutlarını tamamlayabilmeleri için her beceriye özgü eleştirel düşünme etkinliklerinin tasarlanması önemlidir. Eleştirel okuma ve eleştirel dinleme süreçlerinin tasarlanabilmesi için bu çalışma kapsamında geliştirilmiş olan anlama, analiz etme ve değerlendirme süreçleri özellikle dikkate alınabilir. Öğrencilerin anlamlandırdıkları bir metin üzerinde eleştirel düşünmeye başlayabilmeleri için o metni çözümlemeleri ve belli ölçütler doğrultusunda metne değer biçmeleri önemlidir. Yapılan metin çözümlemesi o metnin sahip olduğu özellikleri detaylı bir şekilde ortaya çıkaracağından öğrencinin metni değerlendirmesini objektif bir hale getirmiş olacaktır. Çalışma kapsamında geliştirilmiş ölçüt listesinde bilgilendirici ve hikâye edici metin türleri özelinde bir metnin hangi unsurlar açısından çözümlenebileceği ve değerlendirilebileceği maddeler halinde sunulmuştur (bkz. EK-A).

Argüman çözümleme, bir metnin eleştirel bir yaklaşımla hem çözümlenmesi hem de değerlendirilmesi açısından kıymetli bir beceridir. Argüman, bünyesinde bir sonucu desteklemek için kullanılan bir ya da birden fazla ifadeyi barındıran bir yapıdır (Halpern, 2013). Diğer bir ifadeyle, “bir sonuç ile o sonucu desteklemeyi amaçlayan öncüllerden oluşan önermeler kümesidir” (Bowell ve Kemp, 2020, s.7). Günlük hayatta insanlar neler yapılması/ yapılmaması ve nelere inanılması/inanılmaması gerektiğine dair pek çok ileti bombardımanı altında kalır. Böyle bir ortamda argüman çözümleme becerisi, başka insanların ikna girişimlerini doğru yorumlama, iyi bir argüman sunup sunmadıklarını değerlendirme, bir şeye inanmadan önce inanmak için iyi bir neden olup olmadığını sorgulama, böylelikle yanlış bir şey yapma veya yanlış bir şeye inanmadan kaçınma imkânı sunarak insanları özgürleştirir (Bowell ve Kemp, 2020). İkna çabalarını çözümlemek içinse *argüman saptama*, *argümanı çözümleme* ve *yeniden oluşturma ve argümanı değerlendirme* olmak üzere üç aşama geçirmek gerekir (Bowell ve Kemp, 2020, s.9). Dolayısıyla bir öğrencinin, özellikle bilgilendirici metinler üzerinde eleştirel düşünebilmesi için, metinlerde yer alan argümanları saptayabilmesi, söz konusu argümanların öncül ve sonuçlarını çözümleyebilmesi ve argümanların niteliğini değerlendirerek metinle ilgili bir sonuca varabilmesi gerektiğini söylemek mümkündür. Bunu yapabilmesi içinse argüman yapısını tanıma, argümanları diğer ikna çabalarından ayırt edebilme, argüman çözümleme tekniklerine başvurma ve argümanların niteliğine ilişkin değer biçme gibi becerilere sahip olması gerekmektedir. Bu anlamda Türkçe dersi öğretim ortamları ve materyallerinde argüman çözümleme çalışmalarına yer verilmesi kıymetlidir. Ders kitapları incelendiğindeyse argüman çözümlemeye yönelik bir sınıf seviyesinde yalnızca 1 çalışmanın yer aldığı görülmüştür. Bu durum eleştirel düşünmenin geliştirilmesi açısından olumsuzdur. Dolayısıyla eleştirel dinleme ve okuma süreçlerinde argüman çözümlemeye yönelik çalışmaların yaptırılması öğrencilerin metinler üzerinde eleştirel düşünme becerilerini geliştirme açısından bir öneri olarak sunulabilir. Böylesi bir beceriyle donatılan öğrenciler, “Yazar/konuşmacı ne söyledi/ne söylemek istedi?” sorusundan öteye geçip “Yazar/konuşmacı nasıl ve niçin böyle söyledi?” sorusuna yönelecek ve kendilerine söylenenleri pasif bir şekilde kabul etmeyip aktif birer sorgulayıcı haline geleceklerdir.

Argüman çözümleme becerisini kazanmak yalnızca sorgulama değil savunma becerilerini de destekler. Çünkü kişi, “bu çözümleme tekniklerini kendi ikna çabalarına uygulayarak kötü argümanlar sunmaktan da kaçınabilir” (Bowell ve Kemp, 2020, s.3). Argüman kurma becerisini kazanma öğrencilerde eleştirel düşünmenin görüş geliştirme boyutunu destekleyecektir. Çalışma kapsamında alanyazından hareketle metin hakkındaki düşünce ve görüşleri belirleme, düşünceleri öncüller ve sonuçlar olarak sınıflandırma, argüman kurma ve sunma, argümanı destekleme ve genişletme, karşı argümanları çürütme ve argümanı savunma ve nihai sonucu sunma ve savunma, görüş geliştirme/argüman kurma sürecinin aşamaları olarak önerilmiştir (Barnet vd., 2011; Swatridge, 2014; Weston, 2017; Bowell ve Kamp, 2020). Bu aşamalardan hareketle öğrenciler argüman kurmaya ve düşüncelerini argümanlar aracılığıyla savunmaya yönlendirilebilir. Sürecin bir uzantısı olarak öğrenciler, öz düzenleme boyutu kapsamında, kurdukları argümanları değerlendirmeye teşvik edilebilirler. Öğrencilere bu hususta öz değerlendirme kriter ve tabloları sunulabilir (Halpern, 2013). Kurdukları argümanları yazılı ve sözlü olarak paylaşma noktasında öğrencilere tartışmacı ve/veya ikna edici metin yapılarına başvurma olanağı sağlanabilir. Özellikle eleştirel yazma becerilerinin desteklenmesi için öğrenciler analitik yazma modelleri ve tartışmacı metin desenleri üzerinde çalışmaya yönlendirilebilir. Analitik yazma modelleri, öğrenciye sahip olduğu düşünceleri ortaya çıkarma ve düşünce akışını düzenleme imkânı tanırken tartışmacı metin desenleri düşüncelerini mantıksal bölümler dahilinde geliştirmesini ve tartışmasını sağlayacaktır. Bu model ve yapıların öğrenilmesi aynı zamanda eleştirel konuşma metinlerinin oluşturulmasını da destekleyecektir. Eleştirel konuşma becerisinin desteklenmesi için ayrıca grup düzeyinde spesifik tartışma yöntem ve tekniklerine (münazara, forum, açık oturum vb.) başvurulabilir. Birey nezdinde özellikle hazırlıklı konuşma çalışmaları öğrenciye konuşma öncesinde konuyla ilgili tartışmacı bir metin hazırlama imkânı sunacağından eleştirel düşünme çalışmalarında faydalı olabilir. Böylelikle öğrenciler anlatma becerilerine yönelik çalışmalarda yalnızca kişisel duygu ve düşüncelerini dile getirmekle kalmayacak, eleştirel bir mahiyette sözlü ve yazılı üretimde bulunabileceklerdir. Kısacası argüman çözümleme ve kurma çalışmaları Türkçe öğretim ortam ve materyallerine aşağıdaki gibi bir süreçle dahil edilebilir:

Şekil 62

Argüman Çözümleme, Kurma ve Paylaşma Süreç Önerisi



Şekil 62'deki gibi bir süreç tasarımı doğrultusunda öğrenciler hem dinleme/okuma becerileri kapsamında metni analiz ederek ve değerlendirerek sorgulamış olacaklar hem de konuşma/yazma becerileri kapsamında argüman kurup paylaşarak düşüncelerini eleştirel bir mahiyette savunmuş olacaklardır. Öğrencilerin eleştirel düşünmenin içsel süreçlerini tamamlamalarının eleştirel üretimde bulunmalarına temel oluşturduğu yadsınamaz ancak unutulmamalıdır ki dile dönüşmemiş bir düşünce oluşumunu henüz tamamlamamıştır. Dolayısıyla öğrencilerin eleştirel dinleme ve okuma becerilerinin yanı sıra eleştirel konuşma ve yazma becerilerinin de gerek ders kitapları gerekse öğretmenler tarafından desteklenmesi önemlidir. Dört temel beceri ekseninde bütüncül bir eleştirel düşünme süreci tasarımının takip edilmesi eleştirel düşünmeyi anlama ve anlatma etkinliklerinin haricinde kalmaktan kurtaracaktır.

Ders Kitaplarındaki Soruların Alt Düzeylerde Yoğunlaşması

Çalışma kapsamında soru-cevap çalışmaları bir öğretim tekniği olarak nitelendirilip diğer çalışmalardan ayrı tutulmuştur. Üç aşamalı doğrultusunda ele alınan çalışmalarda yer

alan toplam 656 sorunun %62'sinin (f=404) anlama düzeyine yönelik olduğu, eleştirel düşünmenin önemli boyutları olan analiz etme (%6), değerlendirme (%4), görüş geliştirme (%20) ve öz düzenlemeye (%8) yönelik soru sayılarının yeterli düzeyde olmadığı, soruların metin ve temalar arasında dengeli bir dağılım izlemediği tespit edilmiştir. Anlama düzeyi soruların ise yüzeysel anlama düzeyinde yoğunlaştığı (%54), yorumlama düzeyi soruların bu soruları takip ettiği (%19) gözlemlenmiştir. Sarar-Kuzu (2013), Türkçe ders kitaplarında yer alan metin altı soruların çoğunluğunun hatırlama (%36) ve anlama (%39) düzeyine yönelik olduğunu, diğer düzeylere yönelik sorulara yeterince yer verilmediğini (%25) tespit etmiştir. Eroğlu (2019), 6. sınıf ders kitaplarında yer alan metin altı sorular ve etkinliklerin %93,70'inin alt düzey bilişsel becerilere yönelik hazırlandığını bulgulamıştır. Sallabaş ve Yılmaz (2020), 8. sınıf ders kitabında yer alan metin altı soruların büyük çoğunluğunun hatırlama (%32) ve anlama (%35) düzeyine yönelik olduğunu, soruların düzeyler açısından dengeli bir dağılım izlemediğini ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmede yetersiz kaldığını tespit etmişlerdir. Amanvermez-İncirkuş ve Özçetin (2021), Türkçe ders kitaplarındaki soruları eleştirel düşünme becerilerine göre inceledikleri çalışmalarında bütün sınıf seviyelerinde ve metin türlerinde ağırlıklı olarak tanımlama ve yorumlama düzeyinde sorulara yer verildiğini, eleştirel düşünme becerisini tetikleyecek analiz, çıkarım, varsayımda bulunma, açıklama, değerlendirme becerilerine yönelik sorulara ya çok az yer verildiğini ya da hiç yer verilmediğini bulgulamışlardır. Araştırmacılara göre gerek bir sınıf seviyesinde gerekse sınıflar arasında soruların beceri alanları açısından dengeli dağılım göstermiyor olması metni anlama sorularının eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde planlı ve aşamalı bir eğitimi amaçlamadığını ortaya koyar niteliktedir. Dolayısıyla araştırmacıların ders kitaplarında yer alan soruları eleştirel düşünme becerisini geliştirmede yetersiz bulduklarını söylemek mümkündür. Bütün bu bilgilerin ışığında çalışma kapsamında ulaşılan bulguların alanyazında yer alan bulgularla örtüştüğünü söylemek mümkündür. Bir başka deyişle ders kitaplarında yer alan sorular eleştirel düşünme becerisini tetikleme ve geliştirme noktasında yetersiz kalmaktadır.

Sorgulama boyutunu desteklemesi bakımından sorular, eleştirel düşünme sürecinde önemli bir yere sahiptir. Ancak bu süreçte önemli olan doğru ve etkili sorularla karşılaşabilmek veya bu soruları bizzat sorabilmektir. Alanyazında yapılan pek çok araştırmada sınıflarda öğrencilere yöneltilen soruların büyük çoğunluğunun bir konu ile ilgili bilgilerin basitçe hatırlanmasını gerektiren sorular olduğu, üst düzey düşünme becerilerine yönelik sorularaysa daha az yer verildiği belirlenmiştir (Cotton, 1988; Brauldi-Timmins, 1998; Brown ve Wragg, 2003; Baysen, 2006; Yeşilyurt, 2012).

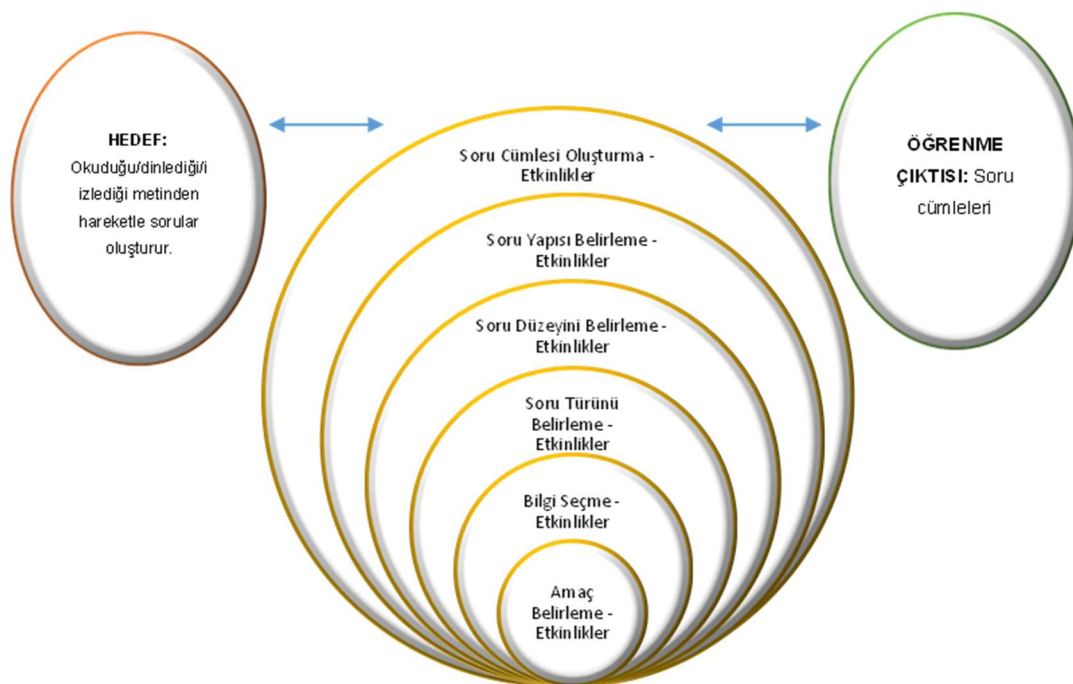
Alanyazındaki bazı çalışmalara göre sınıflarda daha düşük seviyeli sorulara karşın daha yüksek seviyeli soruların kullanılması öğrenci başarısı üzerinde etkili değildir ancak bu iki soru seviyesinin dengeli bir şekilde kombine edilmesi önemlidir. Aksi takdirde yetişkin hayatında, iş hayatında ve ileri düzey eğitim seviyelerinde en sık ihtiyaç duyulacak analiz, sentez, değerlendirme gibi süreç davranışları sınıflarda en az pratiği yapılan davranışlar olacaktır (Cotton, 1988; Brauldi-Timmins, 1998; Borich, 2017). Bütün bu bilgilerin ışığında öğrencilere sürekli düşük düzey veya yüksek düzey sorular sormanın sağlıklı olmadığı, soru düzeyleri arası gözetilecek dengenin öğrencilerin düşünme becerilerini desteklenmesi açısından önemli olduğu anlaşılmaktadır. Çalışma kapsamında ders kitaplarında yer alan 656 sorunun %62'sinin (f=404) anlama, %6'sının (f=39) analiz etme, %4'ünün (f=28) değerlendirme, %20'sinin (f=132) görüş geliştirme ve %8'inin (f=53) öz düzenleme boyutuna yönelik olduğu anlaşılmıştır. Anlama düzeyi soruların ise yüzeysel anlama düzeyinde (%54) yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca soruların tema ve metinler arasında dengeli bir dağılım izlemediği gözlemlenmiştir. Bütün bu bilgilerin ışığında ders kitaplarında yer alan soruların eleştirel düşünme boyutları bakımından dengeli bir dağılım izlemediği, düşük seviyeli sorularla yüksek seviyeli sorular arasında bir denge kurulmadığı anlaşılmaktadır. Düşük ve yüksek düzey sorular arasında denge kurulması öğrencileri ileri düzey eğitim seviyelerinde karşılaşacakları düzeyi giderek artan sorulara hazırlayacağı için kıymetlidir. Dolayısıyla Türkçe ders kitaplarında analiz, değerlendirme ve öz düzenleme boyutlarına yönelik soru sayılarının

artırılması öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi açısından önemli bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sorulan sorulara cevap verme aracılığıyla sorgulayabilmek kadar kendi sorularını oluşturmak da eleştirel düşünme açısından kritik bir beceridir. Öğrencilerin hayatları boyunca ihtiyaç duydukları her anda doğru soruları sorarak eleştirel düşünme becerilerini işletebilmeleri için nitelikli ve eleştirel mahiyette soruların nasıl oluşturulacağını da bilmeleri gerekmektedir. Bu noktada ders kitaplarının öğrencileri soru sormaya tetikleyen ve soru sorma becerisini kazanmalarına kaynaklık eden bir nitelik taşıması mühimdir. Ancak ders kitaplarında soru sorma çalışmalarına fazla yer verilmediği, kitaplarda yer alan çalışmalarda ise öğrenciden soru sorma becerisinin doğrudan bir performans olarak sergilemesinin istendiği görülmüştür. Oysaki soru sorma da öğrencinin kendi kendine kazanamayacağı, karmaşık bir bilişsel beceridir ve öğretimi için mutlaka bir süreç tasarımına ihtiyaç vardır. Alanyazından hareketle soru sorma becerisinin kazandırılmasında aşağıdaki gibi bir süreç tasarlanabilir (Flammer, 1981; Pearson ve Johnson (1978, akt. Marzano vd., 1988); Ram, 1991; Graesser vd., 1994; Browne ve Keeley, 2007; Paul ve Elder, 2009; Borich, 2017):

Şekil 63

Soru Oluşturma Süreç Önerisi



Şekil 63'ten de anlaşıldığı üzere bir öğrencinin metinden hareketle soru hazırlayabilmesi için öncelikle soru sorma amacını belirlemesi gerekmektedir. Öğrenci bireysel ihtiyaçları (bilgi açığını giderme, bilgi düzenleme, bilgileri hatırlatma ve vurgulama, görüş alma, istekte bulunma, teşhis ve kontrolde bulunma vb.) veya öğretim amacı (metinden hareketle soru üretme) doğrultusunda soru sormayı tercih edebilir. Ardından öğrenci hangi bilgiye yönelik soru oluşturacağına karar vermek üzere metinden ilgili bilgi birimlerini seçmelidir. Eğer bireysel amaçlarla soru soracaksa anlamadığı, eksik/yanlış bildiği, düzenlemek istediği bilgi birimlerini seçebilir. Öğretimsel amaçlarla soru soracaksa önemli olduğunu düşündüğü, metinde açıkça veya örtük bir şekilde yer alan bilgileri seçebilir veyahut metinde yer almayan, metinden hareketle önbilgiler aracılığıyla cevaplanacak bir soru yöneltmeyi de tercih edebilir. Ardından sorusunun yakınsak (tek veya az sayıda cevabı olan, gerçeklere, kurallara, eylemlere ilişkin sorular) veya ıraksak (farklı cevapları olan, kavramlar, kalıplar ve ilişkilerle ilgili sorular) olma durumuna ilişkin karar vererek soru türünü belirler. Bilgi seçme ve tür belirleme aşamalarıyla birlikte sorusunun neyle ilgili olduğunu belirlemiş olur. Akabinde sorunun bilgi, anlama, uygulama, analiz, değerlendirme ve sentez düzeylerinden hangisine hitap ettiğini belirleyerek sorusuna cevaben hangi fiilin yerine getirilmesi gerektiğini belirler. Ardından sorunun açık uçlu mu kapalı uçlu mu olacağına kanaat getirerek soru cümlesinin yapısını belirlemiş olur. Son olarak bütün bu bilgilerden hareketle soru cümlesini vücuda getirir. Ders kitaplarında önerilen bu süreç tasarımının takip edilmesi kitapları hem öğrencileri soru sormaya teşvik eden hem de soru sorma becerilerini geliştirmeye kaynaklık eden materyaller haline getirecektir. Dolayısıyla daha detaylı bir alanyazın taraması dahilinde soru sorma becerisinin geliştirilmesine yönelik süreç tasarımlarının üretilmesi ve bu tasarımların öğrencilerin soru sorma becerilerine olan etkisinin araştırılması alan için faydalı olacaktır.

Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerisini Öğretim Ortamına Yeterince Dahil Edememeleri

Düşünme becerileri öğretiminin önemi teorik olarak desteklenebilir, bu hususta birtakım öneriler dile getirilebilir, materyallerde düzenlemeler yapılabilir ancak sınıflarda bu süreçlerin

yürütücüleri öğretmenler olacaktır. Dolayısıyla eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde öğretmen faktörünün de dikkate alınması önemlidir.

13 Türkçe öğretmeniyle yapılan görüşmeler neticesinde Türkçe derslerinde eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesinde yaşanan iki ana sorunun öğretmenlerin eleştirel düşünme ve öğretimi konusundaki yetersizlikleri ve öğretmenlerin düşünme öğretimi sürecinde farklı değişkenler (okul idaresi, zümre, veliler, öğretim programı, müfredat, ders kitapları vb.) tarafından kısıtlanmaları olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen Yetersizliği. Çalışma kapsamında gerçekleştirilen öğretmen görüşmelerinden hareketle öğretmenlerin Türkçe dersi materyallerini eleştirel düşünme becerisini geliştirme açısından yetersiz buldukları, özelde eleştirel düşünmeye genelde düşünme becerilerine müfredat yoğunluğu, sınav sistemi ve okul idaresi, veli ve zümre tutumu gibi sebeplerle vakit ayıramadıkları, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için ne gibi etkinlikler yapabileceklerini tam olarak bilmedikleri tespit edilmiştir. Başçam-Çelik (2011), öyküleyici metinleri eleştirel düşünme becerilerini geliştirme açısından incelediği çalışmasında Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde gerekli ortamı oluşturma çabasında olduklarını, eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesine yönelik en çok kullandıkları yöntemleri sırasıyla soru-cevap, tartışma ve düz anlatım olarak ifade ettiklerini ancak bu yöntemleri açıklamada güçlük çektiklerini belirtmiştir. Araştırmacıya göre Türkçe öğretmenleri eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik yöntemlere ilişkin yeterince bilgi sahibi değildir ve gerek eleştirel düşünmeye gerekse öğretim yöntemlerine olan ilgileri düşüktür. Öge-Yaşar (2013), Türkçe ders kitaplarını temel beceriler açısından incelediği çalışmasında öğretmen görüşlerine başvurmuş, öğretmenlerin eleştirel düşünmenin geliştirilmesini önemli bulduklarını ancak Türkçe ders kitaplarını eleştirel düşünmeyi geliştirmede yetersiz gördüklerini tespit etmiştir. Araştırmacı öğretmenlerin yaşadıkları sorunları öğretmen kaynaklı (yeterince bilgi sahibi olmama), öğrenci kaynaklı (isteksizlik ve ilgi göstermeme), aile ve çevre kaynaklı (aile ilgisizliği), öğrenme ortamı kaynaklı (sınıfların kalabalık oluşu), öğretim materyali kaynaklı (ders kitaplarının öğrenci düzeyine uygun

olmaması, ilgi çekici olmaması), program kaynaklı (müfredat yoğunluğu, konu işleniş sırasının uygun olmaması, önceki eğitim kademelerinde iyi bir eğitim verilmemiş olması) şeklinde sınıflandırmıştır. Tekercioğlu (2019), eleştirel düşünmeyle de ilişkili olan bilişsel ve üstbilişsel işlevler hususunda yaptığı çalışma kapsamında öğretmenlerle görüşmeler yapmıştır. Araştırmacı Türkçe öğretmenlerinin bilişsel ve üstbilişsel işlevler hususunda yeterince bilgi sahibi olmadıklarını, daha çok sezgisel bir öğretim metodu izlediklerini, metinleri ve etkinlikleri bu işlevler bakımından değerlendirmekte güçlük yaşadıklarını tespit etmiştir. Bütün bu bilgilerin ışığında çalışma kapsamında ulaşılan bulguların alanyazında yer alan bulgularla örtüştüğünü söylemek mümkündür. Bir başka deyişle Türkçe öğretmenleri Türkçe dersi öğretim materyallerini özelde eleştirel düşünme genelde düşünme becerilerinin geliştirilmesinde yeterli bulmamaktadır. Öte yandan kendileri de öneminin bilincinde olmakla birlikte bu becerileri öğrencilere nasıl kazandırabileceklerine dair yeterince bilgi sahibi değildir.

Eleştirel düşünme yeterlilik ve eğilimlerine dair yorum getirilebilmesi için katılımcılara 21. yüzyıl düşünme becerilerinin neler olduğu, derslerinde ne gibi eleştirel düşünme uygulama ve çalışmalarına yer verdikleri ve eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi için öğretim ortam ve materyallerine yönelik önerilerinin neler olduğu sorulmuştur. Yapılan görüşmelerde 8 katılımcı 21. yüzyıl becerilerine iki uygun örnek verebilirken 2 katılımcı bir uygun örnek verebilmiştir. Katılımcıların yalnızca bir kısmı (f=6) eleştirel düşünmeyi 21. yüzyıl düşünme becerileri arasında sayabilmiştir. Katılımcıların tamamı ana dili eğitiminde düşünme becerilerinin öğretilmesini önemli bulmaktadır. Ancak derslerinde eleştirel düşünmeye yönelik ne gibi çalışmalar yaptıkları sorulduğunda çoğunluğu soru-cevap tekniği (f=6), dört temel dil becerisine yönelik çalışmalar (f=5), kitap okuma kulübü/kitap-metin yorumlama (f=4) ve farklı öğretim yöntemlerine başvurma (buluş yoluyla öğretim, araştırma-inceleme, problem çözme ve örnek olay) (f=4) gibi genel geçer öğretim yöntem, teknik ve etkinliklerinden eleştirel düşünme etkinliği olarak bahsetmiştir. Katılımcıların eleştirel düşünme özelinde kabul edilebilecek eleştirel okuma-yazma, değerlendirme ve karar verme gibi çalışmalara yeterince açıklama getiremedikleri ve bu çalışmalardan yüzeysel düzeyde bahsettikleri göze çarpmıştır.

Ayrıca katılımcıların eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilebilmesi için verdikleri öğretim programının daha detaylı ve açık hale getirilmesi (f=3), öğretmenlerin ders kitaplarıyla sınırlandırılmaması (f=3), ders kitaplarındaki etkinliklerin çeşitlendirilmesi (f=3), okullarda teknolojik imkânların desteklenmesi (f=3) ve ders kitabına nitelikli metinler seçilmesi (f=3) gibi başlıca öneriler de yine genel geçer, eleştirel düşünme becerisinde özelleşmeyen bir nitelik taşımaktadır. Bütün bu bilgilerin ışığında katılımcıların 21. yüzyıl düşünme becerilerinin kapsamına hâkim olmadıkları, genel olarak tüm düşünme becerilerinin ve özelde eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesini önemli bulduklarını ancak buna ilişkin kendilerinin ve eğitim programlayıcılarının ne yapmaları gerektiğini tam olarak bilmedikleri anlaşılmıştır.

Alanyazında sınıflarda eleştirel düşünmeye yönelik bir öğrenme ortamının tahsis edilebilmesinde öğretmen rolünün önemli olduğundan ancak öğretmenlerin bu ortamları oluşturmada yetersiz kaldıklarından bahseden pek çok çalışma vardır. Buna göre öğretmenler, eleştirel düşünmenin gerçek doğasını anlamamaları, eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde nasıl bir öğretim sürecinden geçilebileceğine dair fikirlerinin olmamaları ve eleştirel düşünmeyi değerlendirmeye yönelik testler tasarlamakta güçlük çekmeleri sebebiyle sınıflarda eleştirel düşünmeyi desteklemekte zorlanmaktadırlar (Skinner, 1971, s.372). Bu durumların yanı sıra eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde öğretmen-öğrenci rollerinin tam olarak belirlenmemesi de önemli bir sorundur. Bu sorunu ortaya çıkaran husus öğretmenlerin uzmanlıklarıdır. Eleştirel düşünmeyi uzmanlık alanlarının dışında gören öğretmenler, yaşadıkları güvensizlik ve yetersizlik hissiyle bildikleri konu alanı ve yöntemlere dönme eğilimi göstermektedirler (Doyle, 1977; Rich, 1993; Rudduck, 1990; akt. Baumfield ve Oberski, 1998). Oysaki öğrenmenin en iyi yollarından biri öğretmektir. Öğretmenler eleştirel düşünmeyi öğretirken kendi gelişim ihtiyaçlarını kabul etmeli, bu gerçekle barışık olmalı ve bu süreçte kendilerine de öğrencilerine de öğrenenler olarak bakmalıdırlar. Uzmanlığının kendisini ele geçirmesine izin vermeden, kolaylaştırıcı rolünü üstlenerek ve kendisinin de öğrenci olduğunu kabul ederek sürece dahil olan bir öğretmen, sınıfında eleştirel düşünme ruhunu çok daha kolay yakalayabilecektir (Sternberg, 1987, s.457). Öğretmenlerin sahip olduğu, “öğrencileri bir

şeyler üzerine olabildiğince çok düşündürmek ve eleştirel düşünmenin ne kadar önemli olduğuna dair onlara teorik bilgiler vermek eleştirel düşünme öğretimiyle aynı şeydir” yanılgısı da eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi açısından bir diğer önemli sorundur. Oysaki çok düşündürmek iyi düşündürmek anlamına gelmemektedir ve bir düşünme becerisiyle ilgili daha fazla bilgiye sahip olmak iyi düşünmekle eşdeğer değildir (Lipman, 2003). Dolayısıyla eleştirel düşünmenin etkili bir şekilde öğretilmesi için bir öğretmenin konu alanıyla eleştirel düşünme becerilerini bütünleştirmesi, öğrencilere eleştirel düşünme stratejilerini bir sürecin parçası olacak ve birbirlerini tamamlayacak şekilde deneyimleme imkânı vermesi, öğrencileri ikilemleri çözme, önermeleri yargılama, ne yapacaklarına ve neye inanacaklarına karar verme, karar verme sürecini gerekçelendirme ve değerlendirmeye yönlendirerek eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerini desteklemesi, zorlayıcı sorular ve tartışma ortamları aracılığıyla sınıftaki eleştirel ruhu desteklemesi gerektiği söylenebilir (Patrick, 1986). Bu bağlamda öğretmenlerin eleştirel düşünmeyle ilgili eksikliklerini kabul etmeleri, öğrenmeye ve kendilerini geliştirmeye açık olmaları, STS (Harvard Program On Science, Technology, & Society), P4C (Philosophy for Kids) gibi çeşitli programları takip ederek bu alandaki yeterliliklerini geliştirmeleri önemlidir. Çünkü eleştirel düşünme öncelikle onu öğretmeyi planlayanlarda başlamalıdır (Sternberg, 1987; Baumfield ve Oberski, 1998). Bu doğrultuda öğretmen eğitime ilişkin üç boyutta öneri sunulabilir: Eğitim fakültelerinde her disipline özgü düşünme becerilerini geliştirme dersleri açılmalıdır. Üniversitelerde okutulacak Türkçe Eğitiminde Düşünme Becerilerinin Öğretimi isimli bir ders, düşünme becerilerinin konu alanlarından ayrışarak teoride kalmamasını sağlayacak, böylelikle öğretmenler alana özgü hangi yöntem, teknik ve etkinliklere başvurarak öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirebileceklerine dair bilgi ve deneyim sahibi olmuş olacaklardır. Bir diğer öneri öğretmenlerin kendi eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için gönüllü olarak çeşitli programlara katılmalarıdır. Ancak bu hususta en güvenilir ve standart yol hizmet içi eğitimlere düşünme becerilerine yönelik seminerlerin dahil edilmesi olacaktır. Öğretmenlere nitelikli bir eleştirel düşünür olma eğitimi verilmesinin yanı sıra yine disiplinler bir yaklaşımla hangi konu alanında düşünme becerilerinin hangi süreçler dahilinde nasıl geliştirilebileceğine dair teorik ve uygulamalı eğitimler de verilmesi hem birey hem öğretmen

olarak niteliklerinin artırılması bakımından kıymetlidir. Yapılabilecek pek çok şey varken ne öğrencilerin ne öğretmenlerin düşünme becerilerindeki gelişim tesadüflere emanet edilmemelidir.

Kısıtlayıcı Faktörler. Sınıflarda eleştirel düşünme ortamının oluşturulamamasında öğretmen kadar dış faktörlerin de etkisi bulunmaktadır. Burbules (1993), yönetim ve kontrol mekanizması olarak tasarlanan eğitimin, içerik odaklı müfredatın, çıktı ve test odaklı olarak ele alınan hedeflerin, anlatmanın hâkim olduğu sınıf etkileşiminin, öğretmen otoritesi ve dokunulmazlığının, kalabalık ve rekabetçi sınıf ortamlarının eleştirel düşünmenin etkili öğretiminde birer engel teşkil ettiğini belirtmiştir. Bu durumların yanı sıra okullarda ve öğretmenlerde eleştirel düşünme becerisinin konu alanlarındaki etkinlikler aracılığıyla kendiliğinden gelişeceğine dair varsayımın olması, eleştirel düşünme ve müfredat arasında bağlantılar kurulamaması, akıl yürütme ve tartışma çalışmalarına ayrılacak zaman dilimlerinin müfredattan kolaylıkla çıkarılması, eleştirel düşünmenin konu alanlarından bağımsız bir şekilde, ayrı bir müfredat ve ders kapsamında geliştirilmeye çalışılması, eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasında çeşitli öğretim yöntemlerinden yararlanılmaması, genellikle eleştirel düşünmenin öğretmen tarafından açıklanması, nasıl kullanılacağına anlatılması ancak öğrenciye eleştirel düşünme süreçlerini deneyimleme ve üzerinde alıştırmaya yapma imkânı tanınmaması gibi durumlar da eleştirel düşünme öğretimini zorlaştıran faktörler arasında sayılabilir (Patrick, 1986; Stenberg, 1987; Fisher, 1995; Baumfield ve Oberski, 1998; Huitt, 1998; Lipman, 2003; Willingham, 2007). Çalışmanın katılımcıları da bu sorunlara benzer şekilde müfredatın çok yoğun olduğundan ve düşünme becerilerine zaman ayırdıklarında müfredatın yetişmediğinden, farklı uygulamalar yaptıklarında okul idaresi, zümre ve veliler tarafından konuları yetiştirme açısından uyarıldıklarından ve bu durumda özellikle mevcut sınav sistemi ve sınava yönelik ders işleme mecburiyetinde olmalarının etkili olduğundan söz etmişlerdir. Bütün bu bilgilerin ışığında Türkçe öğretimi müfredatıyla düşünme becerileri öğretiminin yeterince bütünleştirilmediği ve düşünme becerilerinin desteklenmesine yönelik çalışmaların gerek idare gerek veliler gerekse öğretmenler tarafından zaman kaybı olarak

görüldüğü anlaşılmaktadır. Oysaki öğretim programında “bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan” (s.3) ve “okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendiren ve sorgulayan” (s.8) bireylerin yetiştirilmesi Türkçe öğretiminin amaçları arasında zikredilmiştir (MEB, 2018). Dolayısıyla genelde düşünme becerilerinin özelde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinin Türkçe Eğitimi disiplinin de sorumluluğunda olduğu kabul edilmeli, dil ve düşünme becerileri arasındaki ilişki de gözetilerek ana dili eğitimi müfredatıyla düşünme becerileri bütünleştirilmeli, mevcut sınav sisteminde de öğrencilerden yalnızca dilbilgisi konularını bilmelerinin değil üst düzey düşünme becerilerini kullanmalarının beklendiği anlaşılmalı ve öğretmenlerin bu hususta yapabilecekleri uygulama ve etkinlikler dış müdahalelerle kısıtlanmamalıdır. Düşünme becerilerinin desteklenmesinin uzun vadede öğrencilerin yararına olacağı ve onları geleceğe hazır hale getireceği gözden kaçırılmamalıdır.

Katılımcıların sorun olarak bahsettikleri bir diğer husus ders kitaplarında ve öğretim programlarında gözlemledikleri yetersizliklerdir. Ders kitaplarındaki etkinliklerin tekdüzeliğinden, kendini sürekli tekrarlıyor olmasından, düşünme becerilerini yeterince desteklemediğinden bahseden katılımcılar aynı zamanda gerek öğretim programında gerekse ders kitaplarında kendilerine rehberlik edecek etkinlik örneklerinin olmamasından şikâyetçilerdir. Bu hususta öğretmenlerin temelde üç önerisi olduğu gözlemlenmiştir: Öğretim programının daha açık ve detaylı hale getirilmesi, ders kitaplarındaki etkinliklerin çeşitlendirilmesi ve öğretmenlerin ders kitaplarıyla sınırlandırılmaması. Katılımcılar, Türkçe eğitiminde birliği sağlayacak rehber bir programın gerekliliğini vurgulamakla birlikte ders kitabındaki metin ve etkinlik çeşitliliğinin yeterli olmaması, ders kitaplarının bölgeler arası eğitim şartları ve eğitim seviyesi farklılığına uyum sağlayamıyor olması sebebiyle bir kitapla sınırlandırılmayı doğru bulmadıklarını belirtmekteledir. Bu hususta bir katılımcı öğretmenlere kendi metin ve etkinliklerini belirleyebildikleri föyler hazırlama imkânı tanınabileceğine dair öneri de getirmiştir. Bütün bu bilgilerin ışığında öğretmenlerin Türkçe derslerinde öğretim

programı ve ders kitaplarını ana kaynaklar olarak, etkili bir şekilde kullanmaları isteniyorsa ya mevcut materyallerin güncel sorun ve ihtiyaçlar gözetilerek güncellenmesi ya da her öğretmenin standart öğretim programını dikkate almak kaydıyla kendi materyallerini hazırlamada serbest bırakılması gerektiği anlaşılmaktadır. Bu hususta uygun kararlar mevcut eğitim politikaları doğrultusunda alınacaktır. Mevcut durum üzerinden bir öneri getirilecek olursa, genel olarak tüm düşünme becerilerinin özeldense eleştirel düşünme becerisinin öğretim materyalleriyle bütünleştirilerek her sınıfın doğal bir parçası haline getirilmesi önemlidir. Aksi takdirde düşünme becerileri müfredata dışarıdan dahil edilmeye çalışılan, ek mesai gerektiren ve gözden çıkarılabilecek bir konu başlığından ibaret kalmaktadır. Hemen her disiplin üzerinde düşünme becerilerini etkili bir şekilde işletemeyen öğrenciler yetiştirmekse geleceğe hazır nesillerin yetiştirilememesi anlamına gelmektedir. Gelecek, düşünen ve üreten insanlara ihtiyaç duymaktadır. Nitelikli düşünen bir insanın nitelikli üretimde bulunması daha muhtemeldir. Üzerinde konuşulan, tartışılan bilgiler, konu alanları gün geçtikçe gelişip değişebilir. Öğrencilere kalıcı olarak kazandırılması gereken esas nitelikse iyi ve etkili bir düşünür olmaktır. “Bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan” (MEB, 2018, s.3) bireyler yetiştirmek böylece mümkün olacaktır.

Bölüm 5

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlar ayrı başlıklar altında sunulmuş ve alanyazından hareketle sonuçlara ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Eleştirel Düşünmeye Yönelik Çalışmalarla İlgili Ulaşılan Sonuçlar

Üç aşamalı inceleme sonucunda eleştirel düşünme etkinliği olarak kabul edilen çalışmalarla ilgili ulaşılan sonuçlar aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1. Dört sınıf düzeyinde yer alan toplam 894 çalışmanın %15'inin (f=138) hem eleştirel düşünmeyle ilgili olduğu hem etkinlik niteliği taşıdığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda ders kitaplarında yer alan çalışmaların büyük çoğunluğunun etkinlik niteliği taşımadığı, ders kitaplarında hedef-etkinlik-çıktı ilişkisinin gözetildiği bir öğretim sürecinin tasarlanmadığı, etkinlik adıyla etiketlenmiş çalışmaların öğrencilere herhangi bir öğretim süreci teşkil etmeden onlardan doğrudan performans sergilemelerini bekleyen uygulamalar olduğu anlaşılmıştır.
2. Eleştirel düşünme çalışmalarının 5 (f=24), 6 (f=38), 7 (f=35) ve 8. sınıf (f=41) düzeyleri arasında genel anlamda sayısı giderek artan bir ivme çizdiği tespit edilmiştir. Bu durumun eleştirel düşünme becerisinin lehine olsa da tek başına yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
3. Dört sınıf düzeyinde incelenen toplam 138 çalışmanın %44'ü (f=61) anlama, %33'ü (f=46) analiz etme, %12'si (f=17) değerlendirme, %5'i (f=6) görüş geliştirme ve %6'sı (f=8) öz düzenleme çalışması olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda Türkçe ders kitaplarında yer alan çalışmaların eleştirel düşünme boyutları açısından dengeli bir dağılım izlemediği anlaşılmıştır.
4. 5. sınıf ders kitabında yer alan çalışmaların %54'ü (f=13) anlama, %34'ü (f=8) analiz etme, %8'i (f=2) değerlendirme ve %4'ü (f=1) görüş geliştirme düzeyindedir. Kitapta öz düzenleme etkinlikleri yer almamaktadır. Bu doğrultuda

5. sınıf ders kitabında yer alan çalışmaların eleştirel düşünme boyutları açısından dengeli bir dağılım sergilemediği anlaşılmıştır. Çalışmaların metin ve temalar açısından da dengeli bir dağılım göstermediği tespit edilmiştir.
5. 6. sınıf ders kitabında yer alan çalışmaların %63'ü (f=24) anlama, %18'i (f=7) değerlendirme, %16'sı (f=6) analiz etme ve %3'ü (f=1) görüş geliştirme düzeyindedir. Kitapta öz düzenleme etkinlikleri yer almamaktadır. Bu doğrultuda 6. sınıf ders kitabında yer alan çalışmaların eleştirel düşünme boyutları açısından dengeli bir dağılım sergilemediği anlaşılmıştır. Çalışmaların metin ve temalar açısından da dengeli bir dağılım göstermediği tespit edilmiştir.
6. 7. sınıf ders kitabında yer alan çalışmaların %48'i (f=17) analiz etme, %26'sı (f=9) anlama, %11'i (f=4) öz düzenleme, %9'u (f=3) değerlendirme ve %6'sı (f=2) görüş geliştirme düzeyindedir. Bu doğrultuda 7. sınıf ders kitabında yer alan çalışmaların eleştirel düşünme boyutları açısından dengeli bir dağılım sergilemediği anlaşılmıştır. Çalışmaların metin ve temalar açısından da dengeli bir dağılım göstermediği tespit edilmiştir.
7. 8. sınıf ders kitabında yer alan çalışmaların %37'sinin (f=15) anlama, %36'sının (f=15) analiz etme, %12'sinin (f=5) değerlendirme, %10'unun (f=4) öz düzenleme ve %5'inin (f=2) görüş geliştirme boyutlarına yönelik olduğu anlaşılmıştır. Bu doğrultuda 8. sınıf ders kitabında yer alan çalışmaların eleştirel düşünme boyutları açısından dengeli bir dağılım sergilemediği anlaşılmıştır. Çalışmaların metin ve temalar açısından da dengeli bir dağılım göstermediği tespit edilmiştir.
8. Ders kitaplarında yer alan hem etkinlik niteliği taşıyan hem eleştirel düşünmeyle ilişkili olan çalışmaların sayısının az olması ve bu çalışmaların eleştirel düşünme boyutları, metinler, temalar ve sınıf seviyeleri arasında dengeli bir dağılım sergilememesi sebebiyle ders kitaplarında eleştirel düşünmeye yönelik

bütüncül, amaçlı ve planlı bir öğretim süreci tasarlanmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sorularla İlgili Ulaşılan Sonuçlar

İncelenen sorularla ilgili sonuçlar aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1. Dört sınıf düzeyinde yer alan toplam 894 çalışmanın %16'sı (f=141) eleştirel düşünmeyle ilgili soru-cevap çalışması olarak kabul edilmiştir. Dört ders kitabında incelenen toplam 656 sorunun %62'sinin (f=404) anlama, %20'sinin (f=132) görüş geliştirme, %8'inin (f=53) öz düzenleme, %6'sının (f=39) analiz etme ve %4'ünün (f=28) değerlendirme düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Anlama düzeyi sorularınca yüzeysel anlama düzeyinde yoğunlaştığı (%54), bu soruları yorumlama sorularının takip ettiği (%19) belirlenmiştir. Bu doğrultuda ders kitaplarındaki soruların eleştirel düşünme boyutları açısından dengeli bir dağılım izlemediği ve anlama boyutunda yoğunlaştığı anlaşılmıştır.
2. 5. sınıf ders kitabında yer alan 173 sorunun %62'sinin (f=108) anlama, %16'sının (f=27) görüş geliştirme, %9'unun (f=16) öz düzenleme, %7'sinin (f=12) analiz etme ve %6'sının (f=10) değerlendirme boyutlarına yönelik olduğu tespit edilmiştir. Soruların anlama düzeyinde yoğunlaştığı, anlama düzeyi soruların çoğunluğunun ise (%51) yüzeysel anlama düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Soruların eleştirel düşünme boyutları açısından tema ve metinler arasında dengeli bir dağılım sergilemediği gözlemlenmiştir.
3. 6. sınıf ders kitabında yer alan 155 sorunun %59'unun (f=92) anlama, %24'ünün (f=37) görüş geliştirme, %9'unun (f=14) öz düzenleme, %7'sinin (f=10) analiz etme ve %1'inin (f=2) değerlendirme boyutuna yönelik olduğu tespit edilmiştir. Soruların anlama düzeyinde yoğunlaştığı, anlama düzeyi soruların çoğunluğunun ise (%55) yüzeysel anlama düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Soruların eleştirel düşünme

boyutları açısından tema ve metinler arasında dengeli bir dağılım sergilemediği gözlemlenmiştir.

4. 7. sınıf ders kitabında yer alan 182 sorunun %51'inin (f=92) anlama, %28'inin (f=51) görüş geliştirme, %9'unun (f=17) öz düzenleme, %7'sinin (f=12) analiz etme ve %5'inin (f=10) değerlendirme boyutuna yönelik olduğu tespit edilmiştir. Soruların anlama düzeyinde yoğunlaştığı, anlama düzeyi soruların çoğunluğunun ise (%47) yüzeysel anlama düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Soruların eleştirel düşünme boyutları açısından tema ve metinler arasında dengeli bir dağılım sergilemediği gözlemlenmiştir.
5. 8 sınıf ders kitabında yer alan 146 sorunun %77'sinin (f=112) anlama, %12'sinin (f=17) görüş geliştirme, %4'ünün (f=6) değerlendirme, %4'ünün (f=6) öz düzenleme ve %3'ünün (f=5) analiz etme boyutlarına yönelik olduğu anlaşılmıştır. Soruların anlama düzeyinde yoğunlaştığı, anlama düzeyi soruların çoğunluğunun ise (%62) yüzeysel anlama düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Soruların eleştirel düşünme boyutları açısından tema ve metinler arasında dengeli bir dağılım sergilemediği gözlemlenmiştir.
6. Ders kitaplarında yer alan soruların eleştirel düşünme boyutları, temalar, metinler ve sınıf seviyeleri arasında dengeli bir dağılım göstermemesi sebebiyle eleştirel düşünmeyi bütüncül, amaçlı ve planlı bir öğretim süreci dahilinde desteklemeyi amaçlamadığı sonucuna varılmıştır.

Öğretmen Görüşmeleriyle İlgili Ulaşılan Sonuçlar

Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda görev yapan 13 öğretmenle yapılan görüşmeler neticesinde ulaşılan sonuçlar aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1. Çalışmaya katılan 10 katılımcı 21. yüzyıl düşünme becerilerini doğru örneklendirebilmiştir. 8 katılımcı iki uygun örnek, 2 katılımcı ise bir uygun örnek sayabilmiştir. Katılımcılar 21. yüzyıl düşünme becerileri olarak en çok eleştirel

düşünme (f=6) ve yaratıcı düşünmeden (f=6) bahsetmişlerdir. Bir kısım katılımcıdan yansıtıcı düşünme (f=2), analitik düşünme (f=2), çok yönlü düşünme (f=1) ve metabilşsel düşünme (f=1) cevapları da gelmiştir. Bütün bu düşünme becerilerini aynı anda zikreden bir katılımcı yoktur. 5 katılımcı düşünme becerileri dışında genel 21. yüzyıl becerilerinden (girişimcilik, iş birliği vb.) bahsetmiştir. 4 katılımcı kapsam dışı (anlama ve anlatma becerileri, yaratıcı drama vb.) cevaplar vermiştir. 3 katılımcı bilişsel süreç ve işlemlere (analiz, sentez vb.) örnek vermiştir. Bu durum katılımcıların 21. yüzyıl düşünme becerilerini kısmen bildiklerini ve kapsamına tam anlamıyla hâkim olmadıklarını gösterir niteliktedir.

2. Katılımcıların tamamı dil öğretimi ve düşünme becerilerinin öğretimini ilişkili bulmuştur. Bir kısmı (f=6) düşünmenin dil becerileri üzerinde etkili olmasını, bir kısmı (f=5) dil becerilerinin düşünme becerileri üzerinde etkili olmasını, bir kısmı ise (f=2) dil ve düşünme sistemlerinin birbirlerinden karşılıklı olarak etkilenmelerini gerekçe olarak göstermişlerdir. Bu durum katılımcıların Türkçe derslerinde düşünme becerilerinin geliştirilmesinin önemli ve gerekli olduğunun bilincinde olduklarını gösterir niteliktedir.
3. Katılımcılar düşünme becerilerinin geliştirilmesinin önemli olduğunu belirtmekle birlikte sınav sistemi ve sınava yönelik ders işleme mecburiyeti (f=5), okul idaresi, zümre ve veli tutumu ve müdahalesi (f=5), ders kitabındaki eksiklik ve yetersizlikler (f=4), öğrenci yeterlilikleri (f=4) ve müfredatın dilbilgisi ağırlıklı ilerlemesi (f=3) gibi etkenleri derslerinde bu beceriyi geliştirmeye yönelik zaman ayırmanın önündeki engeller olarak belirtmişlerdir.
4. Katılımcılar eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye yönelik yaptıkları uygulama ve etkinliklere örnek olarak soru-cevap tekniği (f=6), dört temel dil becerisine yönelik etkinlikler (f=5), kitap okuma kulübü/kitap-metin yorumlama (f=4), değerlendirme (öz, akran, uzman, metin) (f=4), farklı öğretim yöntemleri kullanma (buluş, araştırma, problem çözme, örnek olay) (f=4), eleştirel okuma-yazma (f=3),

drama/yaratıcı drama/canlandırma (f=2), teknolojik materyalleri kullanma (f=2), karar verme çalışmaları (f=2), farklı teknikleri kullanma (altı şapka, sıcak sandalye) (f=2) ve metne farklı son yazma (f=1) çalışmalarını saymışlardır. Katılımcıların verdikleri cevaplar ve açıklamalardan hareketle eleştirel düşünme özelinde hangi yöntem, teknik ve etkinlikleri nasıl gerçekleştirebileceklerine ilişkin yeteri kadar bilgi sahibi olmadıkları anlaşılmıştır.

5. Katılımcıların 6'sı eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi açısından programın yeterli yönlerini sayarken tamamı programın yetersiz olduğundan bahsetmiştir. Programın başlıca yetersizlikleri olarak etkinlik örneklerinin olmamasını (f=6), programın açık ve anlaşılır olmamasını (f=4), kazanımların tekdüze ve tekrarlı olmasını (f=4) ve eleştirel düşünme kazanımlarının yetersiz olmasını (f=3) saymışlardır. Bu durum katılımcıların programı eleştirel düşünme becerilerini geliştirme açısından kendilerini yönlendirmede, rehberlik etmede ve çalışmalarını çeşitlendirmelerine katkıda bulunmada yetersiz bulduklarını gösterir niteliktedir.
6. Katılımcıların 6'sı eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi açısından ders kitaplarının yeterli yönlerini sayarken tamamı kitapların yetersiz olduğundan bahsetmiştir. Katılımcılar kitapların başlıca yetersizlikleri olarak etkinliklerin tekdüze ve tekrarlı olmasını (f=7) ve eleştirel düşünmeye özel etkinliklerin yetersiz olmasını (f=4) saymışlardır. Bu durum katılımcıların ders kitabındaki etkinlikleri çeşitlilik ve kapsam açısından eleştirel düşünmeyi geliştirmede yetersiz bulduklarını gösterir niteliktedir.
7. Katılımcılar Türkçe dersi öğretim ortamları ve materyallerinin (ders kitabı, öğretim programı vb.) eleştirel düşünmeyi destekleyecek şekilde geliştirilebilmesi için öğretim programının daha detaylı ve açık hale getirilmesi (f=3), öğretmenlerin ders kitabıyla sınırlandırılmaması (f=3), ders kitaplarındaki etkinliklerin çeşitlendirilmesi (f=3), okullarda teknolojik imkânların desteklenmesi (f=3) ve ders kitabına nitelikli metinler seçilmesi (f=3) önerilerinde bulunmuşlardır. Bu durum katılımcıların

öğretim programını kendilerine rehber alarak serbest bir şekilde ders planlarını ve etkinliklerini oluşturmak istediklerini, ders kitaplarının eleştirel düşünmeyi geliştirmede yapılabilecek etkinlikleri örneklemesini beklediklerini, nitelikli metin seçimleri ve teknolojik destekle birlikte öğretim ortamlarının eleştirel düşünmenin geliştirilmesi bakımından zenginleştirilmesini istediklerini gösterir niteliktedir.

Öneriler

Çalışmanın bulgu, tartışma ve sonuçlarından hareketle getirilebilecek öneriler aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1. Müfredat planlayıcıları öğretim programında yer alan kazanımları hedef-etkinlik-çıkıtı ilişkisini göz önünde bulundurarak tasarlamalıdır. Öğrencinin ulaşması beklenen hedefler analiz edilmeli, ilgili hedefin gerektirdiği alt görevler, bilişsel işlemler vb. belirlenmeli, sınıflandırılmalı, sıralanmalı ve programda ilgili kazanımın altında gerekli alt açıklamaların yer alması sağlanmalıdır. Kazanımların gerek bir sınıf düzeyinde gerekse sınıflar arası düzeyde bütüncül, amaçlı ve planlı bir öğretim sürecine hizmet edecek şekilde yapılandırılmasına özen gösterilmelidir. Bu noktada program gerek ders kitabı yazarlarına gerekse öğretmenlere ilgili kazanımı nasıl bir öğretim süreci dahilinde öğrencilere kazandırabilecekleri hususunda rehberlik eder nitelikte olmalıdır.
2. Ders kitabı yazarları, öğretim programında yer alan kazanımlarla ilgili etkinlikler tasarlarken hedef-etkinlik-çıkıtı ilişkisini göz önünde bulundurmalı; etkinlikleri, öğrencilerin hedefin ön gördüğü çıktıya ulaşmalarını sağlayan bir öğretim sürecini yapılandıracak şekilde tasarlamalıdır. Kazanımlar birebir etkinliğe dönüştürülerek öğrenciden doğrudan bir performansı ortaya koymaları beklenmemeli, öğrencilerin etkinlikler aracılığıyla bir öğretim sürecine dahil olarak ilgili hedefe ve çıktılarına ulaşmaları sağlanmalıdır.

3. Öğretim müfredatı tasarlanırken düşünme becerileri disiplin müfredatlarından ayrıştırılmamalı, düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik her disipline özgü kazanımlar tasarlanmalıdır. Böylelikle öğrencilerin her disiplin özelinde eleştirel, yaratıcı vb. düşünme becerilerini işletmeleri sağlanmalıdır.
4. Eleştirel düşünme becerisinin geliştirilebilmesi için eleştirel düşünmenin boyutları, gerektirdiği alt görevler, bilişsel işlemler vb. belirlenmeli, bunlar Türkçe Eğitimi disiplinine özgü bir şekilde ele alınmalı ve gerek sınıf düzeyinde gerekse sınıflar arası düzeyde bütüncül, amaçlı ve planlı bir öğretim süreci teşkil edecek şekilde öğretim programına ve ders kitaplarına yansıtılmalıdır. Eleştirel düşünmenin Türkçe Eğitimi nezdinde özelleştirilmesi noktasında araştırmacı tarafından geliştirilen Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçüt Listesi dikkate alınabilir.
5. Eleştirel düşünmenin Türkçe Eğitimi açısından özelleştirilebilmesi için dört temel dil becerisiyle bütünleştirilmesi önemlidir. Bu noktada eleştirel düşünme sorgulama (dinleme, okuma) ve savunma (konuşma, yazma) ayakları kurularak Türkçe ders kitaplarına yansıtılabilir. Argüman çözümleme, kurma ve paylaşma etkinlikleri tasarlanarak öğrencilerin hem okudukları/dinledikleri bir metni eleştirel bir tutumla sorgulamaları hem de metinden hareketle geliştirdikleri görüşlerini eleştirel bir tutumla paylaşmaları sağlanabilir. Bu noktada tartışmacı ve ikna edici metin yapılarından yararlanılabilir.
6. Ders kitaplarında yer alan soruların yalnızca düşük düzeylerde yoğunlaşmamasına dikkat edilmeli, düşük ve yüksek seviyeli sorular arasında denge kurulmalıdır. Özellikle eleştirel düşünme açısından öğrencilerin analiz etme ve değerlendirme düzeyi sorularla karşılaşmaları sağlanmalıdır. Eleştirel düşünme açısından önem arz eden soru oluşturma becerisinin ise karmaşık bir beceri olduğu unutulmamalı, öğrencilerden doğrudan metinle ilgili birkaç soru oluşturmaları istenmemeli, bu beceriyi kazanmaları için gerekli öğretim süreci inşa edilmelidir.

7. Öğretmenlerin öğrencilerinin düşünme becerilerini geliştirebilmeleri için öncelikle kendilerinin bu hususta belli düzeyde bir yeterliliğe sahip olmaları gerekmektedir. Dolayısıyla hem öğretmenlerin bir birey olarak kendi düşünme becerilerini geliştirebilecekleri hem de bir öğretmen olarak öğrencilerinin düşünme becerilerini nasıl geliştirebileceklerine yönelik bilgiler edinecekleri eğitimler almaları şarttır. Bu eğitimler lisans ve lisansüstü eğitim seviyelerinde verilebileceği gibi hizmet içi eğitim programlarıyla da sağlanabilir.
8. Okul idaresi, zümre ve velilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesini müfredat dışı bir unsur olarak görmeleri, öğretmenlere düşünme becerilerine vakit ayırmamaları yönünde baskı yapmalarına sebebiyet vermektedir. Bu sorunun giderilebilmesi için düşünme becerileriyle disiplin müfredatlarının mutlaka bütünleştirilmesi gereklidir.

Kaynaklar

- Afflerbach, P. (1987). How are main idea statements constructed? Watch the experts. *Journal of Reading*, 30(6), 512-518.
- Ağın-Haykır, H., Kaplan, H., Kıryar, A., Tarakcı, R., Üstün, E. (2018). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 5. Millî Eğitim Yayınları.
- Akarsu, B. (2018). *Eleştirel düşünme sanatı*. Cinius Yayınları.
- Akgül, A., Uysal, A., Karadaş, D., Gürcan, E., Karahan, İ., Demirer, N. (2018). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 7. Millî Eğitim Yayınları.
- Amanvermez-İncirkuş, F. (2018). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin okuduğunu anlama ve eleştirel düşünmeye etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Amanvermez-İncirkuş, F., & Özçetin, K. (2021). Türkçe ders kitaplarındaki metni anlama sorularının eleştirel düşünme becerilerine göre incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 290-311. DOI: 10.29000/rumelide.895805
- Azizoğlu, N. İ. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin eleştirel dinleme becerilerinin geliştirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Bailin, S., Case, R., Coombs, J. R., & Daniels, L. B. (1999). Conceptualizing critical thinking. *Journal of curriculum studies*, 31(3), 285-302.
- Bal, M. (2018). Türkçe dersinin 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 13(4), 49-64.
- Barnet, S., Bedau, H. A., & O'Hara, J. (2011). *Critical thinking, reading, and writing: A brief guide to argument*. Bedford Books of St. Martin'Press.
- Başçam-Çelik, İ. (2011). *İlköğretim II. kademe Türkçe ders kitaplarında yer alan öyküleyici metinlerin eleştirel düşünme becerisi kazandırma açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi, Mersin.

- Baumann, J. F. (1983). Children's ability to comprehend main ideas in content textbooks. *Literacy Research and Instruction*, 22(4), 322-331.
- Baumfield, V., & Oberski, I. (1998). What do teachers think about thinking skills. *Quality Assurance in Education*, 6(1), 44-51.
- Baysen, E. (2006). Öğretmenlerin sınıfta sordukları sorular ile öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevapların düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 21-28.
- Beyer, B. K. (2008). What research tells us about teaching thinking skills. *The Social Studies*, 99(5), 223-232.
- Bıkmaz-Bilgen, Ö., & Doğan, N. (2017). Puanlayıcılar arası güvenirlik belirleme tekniklerinin karşılaştırılması. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 8(1), 63-78.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2011). Defining twenty-first century skills. P. Griffin, & E. Care (Eds.), in *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 17-66). Springer.
- Borich, G. D. (2017). *Etkili öğretim yöntemleri* (Çev. Ed. M. B. Acat). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bowell, T., & Kemp, G. (2020). *Eleştirel düşünme kılavuzu*. TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları.
- Brookhart, S. M. (2021). *Sınıfınızda üst düzey düşünme becerilerini nasıl belirlersiniz* (Çev. Ed. E. C. Aybek). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Brown, G. A., & Wragg, E. C. (2003). *Questioning in the secondary school*. Routledge.
- Browne, M. N., & Keeley, S. M. (2007). *Asking the right questions: A guide to critical thinking*. Pearson Education.
- Brualdi-Timmins, A. C. (1998). Classroom questions. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 6(1), 1-3.

- Bruning, R. H., Schraw, G. J., & Norby, M. M. (2014). *Bilişsel psikoloji ve öğretim* (Çev. Ed. Z. N. Ersözlü, R. Ülker). Nobel Yayıncılık.
- Burbules, N. (1993). *Dialogue in teaching: Theory and practice*. Teachers College.
- Butler, H. A., & Halpern, D. F. (2020). Critical thinking impacts our everyday lives. *Critical Thinking In Psychology*, 152, 152-172.
- Büyükalın-Filiz, S. (2004). *Soru sorma sanatı*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Büyükarıslan, Z. (2011). *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metin etkinliklerinin eleştirel düşünme becerileriyle örtüşme düzeyi (Erzurum ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Büyükoztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2020). *Sosyal bilimler için istatistik*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çarkıt, C., & Altun, K. (2020). Ortaokul Türkçe derslerinde eleştirel dinleme/izleme uygulamaları üzerine bir eylem araştırması. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(25), 3497-3527.
- Carriedo, N., & Alonso-Tapia, J. (1996). Main idea comprehension: Training teachers and effects on students. *Journal of Research in Reading*, 19(2), 128-153.
- Carroll, L., & Leander, S. (2001). *Improving student motivation through the use of active learning strategies* [Unpublished master thesis]. Saint Xavier University, Chicago.
- CEFR. (2000). *Methodology in language learning t-kit*. <https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47261185/tkit2.pdf/3ef38319-220b-474f-8960-8c0e1ae62444>
- Çetin, Ö. (2014). *Temel becerilerin geliştirilmesi açısından ilköğretim ikinci kademedeki Türkçe öğretimi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Çetinkaya, Ç., Ateş, S., & Yıldırım, K. (2013). Anlam kurmanın zor ve önemli bir becerisi: Ana fikri bulma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 188-210.

- Conole, G. (2007). Describing learning activities: Tools and resources to guide practice. H., Beetham, & R. Sharpe (Eds.), in *Rethinking pedagogy for a digital age: Designing and delivering e-learning* (pp. 81-92). Routledge.
- Coşkun, E., & Tiryaki, E. (2011). Tartışmacı metin yapısı ve öğretimi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 63-73.
- Cotton, K. (1988). Classroom questioning. *School Improvement Research Series*, 5, 1-22.
- Cottrell, S. (2017). *Critical thinking skills: Effective analysis, argument and reflection*. Macmillan International Higher Education.
- Çotuksöken, Y. (2011). Eleştirel okumadan eleştirel düşünmeye. *Uluslararası Katılımlı Okuma Kültürü-Sorunlar ve Çözüm Yolları Sempozyumu* içinde (s.45-54). Eğitim Sen Yayınları.
- Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21st century skills. *21st Century Skills: Rethinking How Students Learn*, 20, 51-76.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. MA: DC Heath.
- Dewey, J. (2004). *Demokrasi ve eğitim* (Çev. T. Göbekçin). Yeryüzü Yayınevi.
- Dilekli, Y. (2019). *Etkinliklerle düşünme öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğan, Y. (2016). *Dinleme eğitimi*. Pegem Akademi.
- Doğan, Y., & Özçakmak, H. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının dinlediğini özetleme becerilerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(28), 153-176.
- Durukan, E., & Demir, E. (2017). 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin Bloom'un yenilenmiş taksonomisine göre sınıflandırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 6(3), 1619-1629.
- Eğmir, E. (2020). *Eleştirel düşünme becerisi öğretimi: Ortaokul öğrencileri için bir program tasarısı*. Pegem Akademik Yayıncılık.

- Elder, L., & Paul, R. (2009). *The miniature guide to the art of asking essential questions*. Foundation Critical Thinking.
- Engels, F. (2016). *Doğanın diyalektiği*. Yason Yayıncılık.
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44-48.
- Ennis, R. H. (1989). Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational researcher*, 18(3), 4-10.
- Erişti, B. (1998). *Üniversite öğrencilerinin öğretme-öğrenme sürecine katılım durumları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Erkek, G., Duru, K., Pastutmaz, M., Ceylan, S. (2018). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6. Millî Eğitim Yayınları.
- Eroğlu, S. (2019). *6. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin altı okuma-anlama soru ve etkinliklerinin güncellenmiş Bloom taksonomisi'ne göre değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Eselioğlu, H., Set, S., Yücel, A. (2018). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8. Millî Eğitim Yayınları.
- Facione, P. A. (2020). *Critical thinking: What it is and why it counts*. Insight Assesment.
- Fink, L. D. (2003). *Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses*. John Wiley & Sons.
- Fischer, S. R. (2020). *Dilin tarihi*. (Çev. M. Güvenç). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Fisher, A. (2011). *Critical thinking: An introduction*. Cambridge University Press.
- Fisher, R. (1995). *Teaching children to think*. Nelson Thornes.
- Fisher, R., & Williams, M. (Eds.). (2004). *Unlocking creativity: Teaching across the curriculum*. Routledge.

- Flammer, A. (1981). Towards a theory of question asking. *Psychological Research*, 43(4), 407-420.
- Fosnot, C. T., & Perry, R.S. (2007). *Oluşturmacılık: Teori, perspektifler ve uygulama*. (Çev. S. Durmuş). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Göğüş, A. (2012). Active learning. N. M. Seel (Ed.), in *Encyclopedia of the sciences of learning* (pp. 77-80). Springer.
- Gömleksiz, M. N., & Kan, A. Ü. (2007). İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersi öğretim programının problem çözme ve karar verme becerilerini kazandırmadaki etkililik düzeyine ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 51-64.
- Graesser, A. C., McMahan, C. L., & Johnson, B. K. (1994). Question asking and answering. M. A. Gernsbacher (Ed.), in *Handbook of psycholinguistics* (pp. 517-538). Academic Press.
- Günay, V. D. (2017). *Metin bilgisi*. Papatyabilim Yayıncılık.
- Halpern, D. F. (2007). The nature and nurture of critical thinking. R. J. Sternberg, H. L. Roediger, & D. F. Halpern (Eds.), in *Critical thinking in psychology* (pp. 1-14). Cambridge Press.
- Halpern, D. F. (2013). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*. Psychology Press.
- Higgins, S., Hall, E., Baumfield, V., & Moseley, D. (2005). A meta-analysis of the impact of the implementation of thinking skills approaches on pupils. In *Research evidence in education library*. EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education University of London.
- Huitt, W. (1998). Critical thinking: An overview. *Educational psychology interactive*, 3(6), 34-50.

- İlin, M., & Segal, E. (2019). *İnsan nasıl insan oldu* (Çev. A. Zekerya). Say Yayınları.
- İlter, İ. (2018). Zayıf okuyucuların okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde ana fikir belirleme becerisinin öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(2), 303-334.
- Inhelder, B., & Piaget, J. (1958). *The growth of logical thinking from childhood to adolescence: An essay on the construction of formal operational structures*. Basic Books.
- Karadağ, Ö. (2019). Türkçe ders kitaplarında yer alan özetleme etkinlikleri üzerine bir değerlendirme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 469-485.
- Karadüz, A. (2010). Dil becerileri ve eleştirel düşünme. *Turkish Studies*, 5(3), 1566-1593.
- King, A. (1995). Designing the instructional process to enhance critical thinking across the curriculum. *Teaching of Psychology*, 22(1), 13-17.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Konca, F. (2021). *Eğitim 4.0: Eğitimin geleceği tartışmalarının neresindeyiz*. Pegem Akademik Yayıncılık.
- Kurudayıoğlu, M., & Yılmaz, E. (2014). Nasıl ikna ediliyoruz? İkna edici metin ve yapısı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(1), 75-102.
- Landis, J. R., & Koch, G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- Learning Development. (2010). *Critical thinking*. Plymouth University.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge University Press.
- Marso, R. N., & Pigge, F. L. (1993). Teachers' testing knowledge, skills, and practice. S. L. Wise (Ed.), In *Teacher training in measurement and assesment skills* (pp. 129-185). Lincoln NE: Buros Institute of Mental Measurements.

- Marzano, R. J., Brandt, R. S., Hughes, C. S., Jones, B. F., Presseisen, B. Z., Rankin, S. C., & Suhor, C. (1988). *Dimensions of thinking: A framework for curriculum and instruction*. The Association for Supervision and Curriculum Development.
- Meece, J.L. (2003). Applying learner-centered principles to middle school education. *Theory into Practice*, 42(2), 109-116.
- Meece, J.L., & Miller, S. D. (1999). Changes in elementary school children's achievement goals for reading and writing: Results of a longitudinal and an intervention study. *Scientific Studies of Reading*, 3, 207-229.
- Mengü, G. (2003). Dil-kültür ilişkisine antropolojik bir bakış. B. Yediyıldız (Ed.), *Dil, kültür ve çağdaşlaşma* içinde (s.15-29). Hacettepe Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2016). *Düşünme Eğitimi Dersi (7 ve 8. Sınıf) Öğretim Programı*. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara.
- Monash University. (2010). *Critical thinking*. <https://www.monash.edu/learnhq/enhance-your-thinking/critical-thinking/what-is-critical-thinking>
- Moon, J. (2007). *Critical thinking: An exploration of theory and practice*. Routledge.
- Nosich, G. M. (2011). *Eleştirel düşünme ve disiplinlerarası eleştirel düşünme rehberi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Nunan, D. (1988). Principles of Communicative Task Design. B. K. Das (Ed.), in *Materials for language learning and teaching* (pp.16-29). SEAMEO Regional Language Centre.

- OECD. (2018). *OECD future of education and skills 2030*.
[https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- OECD. (2019). OECD learning compass 2030. OECD. https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf
- Onan, B., & Tiryaki, E. (2012). Türkçede örtülü anlam oluşturan unsurlar ve ana dili öğretimindeki işlevleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 223-240.
- Örge-Yaşar, F. (2013). *Ortaokul (5, 6, 7 ve 8. Sınıf) Türkçe ders kitaplarının temel beceriler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Özdemir, E. (2018). *Eleştirel okuma*. Bilgi Yayınevi.
- Özdil, A. (2015). *Sapir-whorf hipotezinde dil ve düşünme ilişkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırklareli.
- Partnership For 21st Century Learning (P21). (2019). Framework for 21st century learning definitions. Battelle For Kids.
- Partnership For 21st Century Learning (P21). (2019). Framework for 21st century learning definitions. Battelle For Kids. <http://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources>
- Patrick, J. J. (1986). Critical thinking in the social studies. ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education, Indiana University.
<https://eric.ed.gov/?id=ED272432>
- Paul, R. W., & Binker, A. J. A. (1990). *Critical thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world*. Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State University.

- Paul, R., & Elder, L. (2009). *The miniature guide to the art of asking essential questions*. Foundation Critical Thinking.
- Paul, R., & Elder, L. (2013). *Kritik düşünce: Yaşamınızın ve öğrenmenizin sorumluluğunu üstlenmek için araçlar* (Çev. Ed. E. Arslan, G. Sart). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Paul, R., & Elder, L. (2019). *How to read a paragraph: The art of close reading*. Rowman & Littlefield.
- Pink, D. H. (2006). *Aklın yeni sınırları* (Çev. A. Özer). Mediacat Yayınları.
- Pogrow, S. (2005). HOTS revised: A thinking development approach to reducing the learning gap after grade 3. *Phi Delta Kappan*, 87(1), 64-75.
- Ram, A. (1991). A theory of questions and question asking. *Journal of the Learning Sciences*, 1(3-4), 273-318.
- Razgatlıoğlu, M. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf Türkçe ders kitaplarının eleştirel düşünme açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Richards, J. C. (2014). *Difference between task, exercise, activity*. <https://www.professorjackrichards.com/difference-task-exercise-activity/>
- Sallabaş, M. E. ve Yılmaz, G. (2020). Türkçe ders kitabında bulunan metin altı sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 586-596.
- Sarar-Kuzu, T. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisindeki hatırlama ve anlama bilişsel düzeyleri açısından incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 37(1), 58-76.

- Sarıkaya, B. (2021). 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin üst düzey düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 71-89. Doi: 10.48066/kusob.901731
- Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Anı Yayıncılık.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press.
- Skinner, B. (1971). The myth of teaching for critical thinking. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 45(6), 372-376.
- Sönmez, V. (2017). *Gelecekteki olası eğitim sistemleri ve bazı araştırmalar*. Anı Yayıncılık.
- Söylemez, Y. (2016). İçerik analizi: Eleştirel düşünme. *Ekev Akademi Dergisi*, 20(66), 671-696.
- Starko, A. J. (2013). *Creativity in the classroom: Schools of curious delight*. Routledge.
- Sternberg, R. J. (1987). Teaching critical thinking: Eight easy ways to fail before you begin. *The Phi Delta Kappan*, 68(6), 456-459.
- Sünbül, A. M. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Eğitim Yayınevi.
- Swatridge, C. (2014). *Oxford guide to effective argument and critical thinking*. OUP Oxford.
- Tekercioğlu, H. (2019). *Türkçe ders kitaplarındaki bilişsel ve üstbilişsel işlevler üzerine bir değerlendirme* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Anlara.
- Temizkan, M. (2014) Ortaokul Türkçe ders kitaplarının Türkçe dersi öğretim programındaki temel beceriler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 49-72
- Trace, J. (2013). Designing a task-based critical listening construct for listening assessment. *Second Language Studies*, 32(1), 59-111.
- Trace, J. (2013). Designing a task-based critical listening construct for listening assessment. *University of Hawai'i Second Language Studies Paper*, 32 (1), 59-111.

- Tüzel-İşeri, E. (Ed.). (2018). *22. yüzyılda eğitim: Eğitimin geleceği üzerine karma projeksiyonlar*. Pegem Akademik Yayıncılık.
- Uçan, S. (2019). Durum çalışması araştırması. S. Şen, & İ. Yıldırım (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* içinde (s.227-249). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ülper, H. (2011). Metni kavramanın temel bir göstergesi: Ana düşünceyi bulmak. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 13, 24-36.
- Ülper, H. (2019). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Vygotsky, L. S. (2018). *Düşünce ve dil*. (Çev. B. Erdoğan). Roza Yayınevi.
- Wallace, C. (2003). *Critical reading in language education*. Springer.
- Watson, G., & Glaser, E. M. (2010). *Watson-glaser ii critical thinking appraisal: technical manual and user's guide*. Pearson.
- Wenglinsky, H. (2004). Facts or critical thinking skills? What NAEP results say. *Educational Leadership*, 62(1), 32-35.
- Weston, A. (2017). *A rulebook for arguments*. Hackett Publishing.
- Willingham, D. T. (2008). Critical thinking: Why is it so hard to teach. *Arts Education Policy Review*, 109(4), 21-32.
- Willis, J. (1986). *A framework for task-based learning*. Longman.
- World Economic Forum. (2018). New vision for education: Fostering social and emotional learning through technology.
https://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf
- Yağmur, K. (2010). Türkçe ders kitaplarının üst düzey bilişsel becerileri geliştirme yeterliliği. H. Ülper (Ed.), *Türkçe ders kitabı çözümlemeleri* içinde (s.189-218). Pegem Akademik Yayıncılık.

- Yeşilyurt, E. (2012). Öğretmen adaylarının bilişsel alanla ilgili sınav durumu soruları yazma yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 519-530.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, M. (2019). Örneklem ve örnekleme yöntemleri. S. Şen, & İ. Yıldırım (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* içinde (s.62-92). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2019). *Eleştirel ve analitik düşünme*. Pegem Akademi Yayıncılık.



EK-A: Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçüt Listeleri

Bilgilendirici Metinler İçin Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçüt Listesi

Boyut	Açıklama
A. ANLAMA	1. Yüzeysel Anlama a. Metinde ele alınan konu, sorun, durum vb. ile ilgili metnin yüzey yapısında açıkça verilen bilgiyi tanır ve seçer. 2. Çıkarımda Bulunma a. Metinde yer alan dilsel (önvarsayımsal) ve bağlamsal (sezdirimsel) ipuçlarından hareketle metinde açıkça ifade edilmemiş örtük bilgi ve anlamlara ulaşır. b. Metinden elde edilen dilsel ve bağlamsal ipuçlarından hareketle metnin konusu, ana fikri ve yardımcı fikirlerine ulaşır. c. Yazarın metni yazma amacı ve işlenen konuya bakış açısına yönelik sonuçlara ulaşır. d. Metinde yer alan örtülü anlam unsurlarının (mecaz, metafor, çağırışım, aktarmalar, benzetmeler, eksiltili anlatım unsurları, deyimler, atasözleri, önvarsayım ve sezdirimler vb.) metnin anlamına olan katkısıyla ilgili sonuçlara ulaşır. e. Metinde kullanılan anlatım biçimlerinin ve düşünceyi geliştirme yollarının metnin yazılma amacına ve metnin genel anlamına olan katkısıyla ilgili sonuçlara ulaşır. 3. Yorumlama a. Metinden elde ettiği anlamı/anlamları kendi ifadeleriyle açıklar. b. Metinde yer alan bilgi ve durumlara ilişkin kendi örneklerini verir. c. Metni özetler. 4. Öteleme/Kestirme a. Metinden elde ettiği bilgilerden hareketle metindeki bilgi boşluklarını doldurur ve tahminlerde bulunur. 5. Dönüştürme a. Metindeki bir bilgi bütünü farklı bir formda (grafik, resim, canlandırma vb.) aktarır.
B. ANALİZ ETME	a. Metnin bölümlerini tespit eder. (Giriş, gelişme, sonuç vb.) b. Metnin içerik desenini tespit eder. (Neden-sonuç, problem-çözüm, kronolojik vb.) c. Metinde ele alınan konunun anahtar kavramlarını tespit eder. d. Metnin genel anlamını etkileyen dilsel işaretleyicileri tespit eder. e. Metnin tür özelliklerini tespit eder. f. Metinde yer alan argüman, önerme ve genellemeleri tespit eder. g. Metinde yer alan argümanları oluşturan öncül ve sonuçları tespit eder.
1. Metni çözümleme	
2. Metindeki bilgileri sınıflandırma	
3. Metindeki bilgileri karşılaştırma	
4. Metinler arası karşılaştırmalar yapma	
5. Metnin parçaları/bölümleri ile	

metnin bütünü arasında ilişkiler kurma	h. Metinde yer alan destekleyici bilgi, veri, kanıt ve örnekleri tespit eder. i. Metinde ulaşılan sonuçları ve üretilen çözüm önerilerini vb. tespit eder. i. Metinde kullanılan anlatım biçimleri ve düşünceyi geliştirme yollarını tespit eder. j. Metin içi ve metinler arası karşılaştırmalar yapar. k. Metinde yer alan ilişki ağlarını (neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul-sonuç vb.) tespit eder. l. Metnin bütünü ve parçaları/bölümleri arasında parça-parça, parça-bütün düzeyinde ilişkilendirmeler yapar.
C. DEĞERLENDİRME	
1. Ölçüt geliştirme	a. Metni metinsellik ölçütleri açısından (tutarlılık, bağdaşıklık, amaçlılık, bilgisellik, durumsallık, kabul edilebilirlik ve metinlerarasılık) değerlendirir.
2. Geliştirilen ölçütlerle metin içi unsurlar arasında karşılaştırma yapma	b. Metinde yer alan bilgileri, verileri ve kanıtları tutarlılık, doğruluk, güvenilirlik, geçerlilik, güncellik ve kesinlik gibi ölçütler açısından değerlendirir.
3. Ölçütlere göre metne değer biçme/karar verme	c. Metinde yer alan bilgilerin kaynaklarını güvenilirlik, güncellik ve doğruluk gibi ölçütler açısından değerlendirir.
4. Metinler arası karşılaştırmalardan hareketle metne değer biçme/karar verme	d. Metinde yer alan argüman, önerme ve genellemeleri tutarlılık, doğruluk, objektiflik, geçerlilik ve mantıklılık gibi ölçütler açısından değerlendirir. e. Metinde ulaşılan sonuçları ve çözüm önerilerini geçerlilik, işlevsellik, uygunluk ve özgünlük gibi ölçütler açısından değerlendirir. f. Yazarın işlediği konuya yönelik bakış açısını tutarlılık, amaçlılık ve nesnellik gibi ölçütler açısından değerlendirir. g. Yazarın ele aldığı konuyu işleme biçimini önem ve derinlik gibi ölçütler açısından değerlendirir. h. Metnin dil ve anlatım özelliklerini açıklık, anlaşılabilirlik, yalınlık, akıcılık, doğallık, yoğunluk, özgünlük gibi ölçütler açısından değerlendirir. i. Metinde yer alan anlatım biçimleri ve düşünceyi geliştirme yollarını uygunluk ve işlevsellik gibi ölçütler açısından değerlendirir. i. Metnin büyük ölçekli birimleri (başlık, konu, tema, ileti vb.) arasındaki uyumu değerlendirir. j. Metinler arası karşılaştırmalardan hareketle metni değerlendirir. k. Ölçütlerden hareketle metnin türü hakkında karara varır.
D. GÖRÜŞ GELİŞTİRME	
1. Gerekçelendirilmiş görüşler üretme	a. Yaptığı analiz ve değerlendirmelerden hareketle metne yönelik görüşler, alternatif çözüm önerileri ve bakış açıları geliştirir.
2. Sözlü ve yazılı olarak paylaşma	b. Geliştirdiği görüş, çözüm önerisi ve bakış açılarını gerekçelendirerek, yazılı ve/veya sözlü olarak diğerleriyle paylaşır.
E. ÖZ DÜZENLEME	
1. Öz değerlendirme yapma (bilgi, beceri, tutum ve değer açısından değerlendirme)	a. Metinden hareketle sahip olduğu bilgi, beceri, tutum ve değerleri sorgular ve gözden geçirir. b. Metinden hareketle edindiği bilgi, beceri, tutum ve değerleri gündelik hayatıyla ilişkilendirir. c. Metinle ilgili geliştirdiği görüş, bakış açısı ve çözüm önerilerini geçerlilik, işlevsellik, uygunluk, objektiflik vb. gibi ölçütler açısından değerlendirir ve gözden geçirir.
2. Edinilen bilgi, beceri, tutum ve değerleri gündelik	

yaşamla ilişkilendirme ve hayata geçirme	d. Görüş, bakış açısı, çözüm önerisi vb. üretme sürecinde ön yargıların, aşırı genellemelerin ve mantık hatalarının olup olmadığını sorgular. e. Düşünme ve üretme süreçlerinde eksiklik ve hata olması durumunda gerekli düzeltmeleri yapar.

Öyküleyici Metinler İçin Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçüt Listesi

Boyut	Açıklama
A. ANLAMA	1. Yüzeysel Anlama a. Metinde ele alınan konu, sorun, durum vb. ile ilgili metnin yüzey yapısında açıkça verilen bilgiyi tanır ve seçer. 2. Çıkarımda Bulunma a. Metinde yer alan dilsel (önvarsayımsal) ve bağlamsal (sezdirimsel) ipuçlarından hareketle metinde açıkça ifade edilmemiş, örtük bilgi ve anlamlara ulaşır. b. Metinden elde edilen dilsel ve bağlamsal ipuçlarından hareketle metnin konusu, ana fikri ve yardımcı fikirlerine ulaşır. c. Yazarın metni yazma amacı ve işlenen konuya bakış açısına yönelik sonuçlara ulaşır. d. Metinde yer alan örtülü anlam unsurlarının (mecaz, metafor, çağırışım, aktarmalar, eksilteli anlatım unsurları, deyimler, atasözleri, ön varsayım ve sezdirimler vb.) metnin anlamına olan katkısıyla ilgili sonuçlara ulaşır. e. Metinde kullanılan anlatım biçimlerinin ve düşünceyi geliştirme yollarının metnin yazılma amacına ve metnin genel anlamına olan katkısıyla ilgili sonuçlara ulaşır. f. Yazarın metindeki kahraman/varlık kadrosunu sunma biçimiyle ilgili sonuçlara ulaşır. (Doğrudan-dolaylı) g. Taşıdıkları özelliklerden ve olay örgüsüne olan katkılarından hareketle metindeki kahraman/varlık kadrosuna yönelik sonuçlara ulaşır. (Kahraman-yan kişi, karakter-tip, açık-kapalı, devingen-durağan vb.) 3. Yorumlama a. Metinden elde ettiği anlamı/anlamları kendi ifadeleriyle açıklar. b. Metinde yer alan bilgi ve durumlara ilişkin kendi örneklerini verir. c. Metni özetler. 4. Öteleme/Kestirme a. Metinden elde ettiği bilgilerden hareketle metindeki bilgi boşluklarını doldurur ve tahminlerde bulunur. 5. Dönüştürme a. Metindeki bir bilgi bütünü farklı bir formda (grafik, resim, canlandırma vb.) aktarır.
B. ANALİZ ETME	a. Metni yapısal bölümlerine ayırır. (Serim-düğüm-çözüm vb.)

1. Metni çözümleme	b. Metnin olay akışını ve olay örgüsünü çözümler.
2. Metindeki bilgileri sınıflandırma	c. Metnin kahraman/varlık kadrosunu ve özelliklerini tespit eder.
3. Metindeki bilgileri karşılaştırma	d. Metnin anlatıcısını tespit eder. (Birinci kişi-öykü kişisi, üçüncü kişi-öykü kişisi değil, temel kişi-öznel, yan kişi-nesnel, her şeyi bilen-öznel, gözlemci-nesnel)
4. Metinler arası karşılaştırmalar yapma	e. Metnin kronolojik ve bağlamsal özelliklerini tespit eder.
5. Metnin parçaları/bölmeleri ile metnin bütünü arasında ilişkiler kurma	f. Metnin tür özelliklerini tespit eder.
	g. Metinde yer alan kurgu ve gerçek unsurları tespit eder.
	h. Metinde yer alan çatışma unsurlarını (insan-insan, insan-doğa, insan-toplum, insan-kendi) tespit eder.
	ı. Metinde yer alan varsayım ve genellemeleri tespit eder.
	i. Metinde ulaşılan sonuçları ve üretilen çözüm önerilerini tespit eder.
	j. Metin içi ve metinler arası karşılaştırmalar yapar.
	k. Metinde yer alan ilişki ağlarını (neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul-sonuç vb.) tespit eder.
	l. Metnin bütünü ve parçaları/bölmeleri arasında parça-parça, parça-bütün düzeyinde ilişkilendirmeler yapar.
C. DEĞERLENDİRME	
1. Ölçüt geliştirme	a. Metinde anlatılanları gerçekçilik, inandırıcılık gibi ölçütler açısından değerlendirir.
2. Geliştirilen ölçütlerle metin içi unsurlar arasında karşılaştırma yapma	b. Metinde yer alan kahraman/varlık kadrosunu gerçekçilik, inandırıcılık, bütünlük gibi ölçütler açısından değerlendirir.
3. Ölçütlere göre metne değer biçme/karar verme	c. Metnin bölümlerini, olay akışını ve olay örgüsünü tutarlılık, mantıklılık vb. ölçütler açısından değerlendirir.
4. Metinler arası karşılaştırmalardan hareketle metne değer biçme/karar verme	d. Metinde ele alınan sorunu, olayı, durumu vb. zaman ve bağlam unsurları açısından değerlendirir.
	e. Metnin büyük ölçekli birimleri (başlık, konu, tema, ileti vb.) arasındaki uyumu değerlendirir.
	f. Metni metinsellik ölçütleri açısından (tutarlılık, bağdaşıklık, amaçlılık, bilgisellik, durumsallık, kabul edilebilirlik ve metinlerarasılık) değerlendirir.
	g. Metnin dil ve anlatım özelliklerini açıklık, anlaşılabilirlik, yalınlık, akıcılık, doğallık, yoğunluk, özgünlük gibi ölçütler açısından değerlendirir.
	h. Yazarın işlediği konuya yönelik bakış açısını tutarlılık, amaçlılık ve objektiflik gibi ölçütler açısından değerlendirir.
	ı. Metnin iletisini ve temasını yerel, ulusal veya evrensel olma açısından değerlendirir.
	i. Metinde ulaşılan sonuçları ve çözüm önerilerini geçerlilik, işlevsellik, uygunluk ve özgünlük gibi ölçütler açısından değerlendirir.
	j. Metinler arası karşılaştırmalardan hareketle metni değerlendirir.
	k. Ölçütlerden hareketle metnin türü hakkında karara varır.
D. GÖRÜŞ GELİŞTİRME	
1. Gerekçelendirilmiş görüşler üretme	a. Yaptığı analiz ve değerlendirmelerden hareketle metne yönelik görüşler, alternatif çözüm önerileri ve bakış açıları geliştirir.
2. Sözlü ve yazılı olarak paylaşma	b. Geliştirdiği görüş, çözüm önerisi ve bakış açılarını gerekçelendirerek, yazılı ve/veya sözlü olarak diğerleriyle paylaşır.

E. ÖZ DÜZENLEME

1. Öz değerlendirme yapma (bilgi, beceri, tutum ve değer açısından değerlendirme)

2. Edinilen bilgi, beceri, tutum ve değerleri gündelik yaşamla ilişkilendirme ve hayata geçirme

a. Metinden hareketle sahip olduğu bilgi, beceri, tutum ve değerleri sorgular ve gözden geçirir.

b. Metinden hareketle edindiği bilgi, beceri, tutum ve değerleri gündelik hayatıyla ilişkilendirir.

c. Metinle ilgili geliştirdiği görüş, bakış açısı ve çözüm önerilerini geçerlilik, işlevsellik, uygunluk, objektiflik vb. gibi ölçütler açısından değerlendirir ve gözden geçirir.

d. Görüş, bakış açısı, çözüm önerisi vb. üretme sürecinde ön yargıların, aşırı genellemelerin ve mantık hatalarının olup olmadığını sorgular.

e. Düşünme ve üretme süreçlerinde eksiklik ve hata olması durumunda gerekli düzeltmeleri yapar.



EK-B: Görüşme Formu

Sayın Katılımcı,

Bu görüşme formu Türkçe öğretmenlerinin 21. Yüzyıl düşünme becerilerinin Türkçe dersi öğretim ortamlarına ve materyallerine yansımaları hakkında görüşlerinin saptanması amacıyla oluşturulmuştur. Formda 21. Yüzyıl düşünme becerilerine ve söz konusu düşünme becerilerinin Türkçe eğitimi sürecindeki yeri ve önemine ilişkin sorular yer almaktadır. Verdiğiniz cevaplar bilimsel bir çalışmada kullanılacaktır. Kişisel bilgilerinizin gizliliği korunacaktır. Görüşme sonuçlarının objektif olabilmesi için soruları samimi bir şekilde cevaplamanız önemlidir. Sizlerle yapılacak bu görüşme için Hacettepe Üniversitesi'nden gerekli izinler alınmıştır.

Çalışmamıza sağlayacağınız katkı için teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Özey KARADAĞ

(Hacettepe Üniversitesi, Türkçe Eğitimi ABD.)

Büşra KİRAZ

(Hacettepe Üniversitesi, Türkçe Eğitimi ABD.)

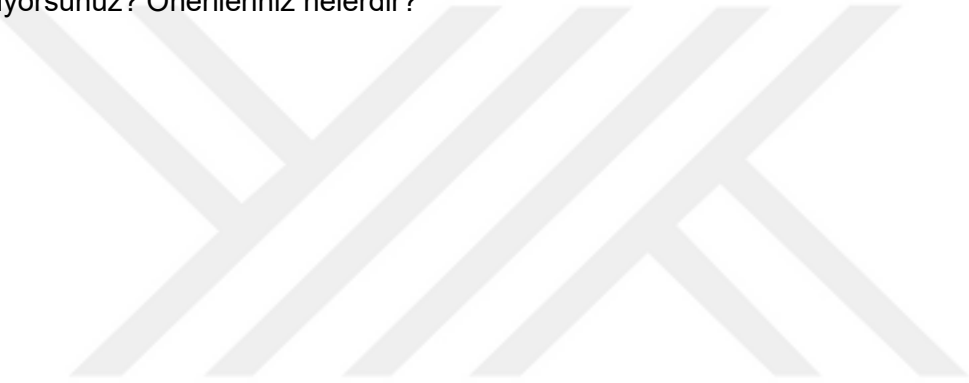
1. Kaç senedir öğretmenlik yapmaktasınız?
2. Eğitim durumunuz nedir?
3. 21. yüzyıl düşünme becerileri dendiğinde aklınıza hangi beceriler geliyor?
4. Sizce dil öğretiminin düşünme becerilerinin geliştirilmesindeki rolü nedir? Türkçe eğitimiyle nasıl ilişkilendirirsiniz?
5. Sizce Türkçe derslerinde 21. yüzyıl düşünme becerilerinin geliştirilmesinin önündeki engeller nelerdir?

6. Derslerinizde öğrencilerinizin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için ne gibi uygulama ve etkinliklere başvuruyorsunuz?

7. Türkçe Dersi Öğretim Programını eleştirel düşünme becerilerini geliştirme açısından nasıl değerlendirirsiniz? Yeterli ve yetersiz bulduğunuz yönler nelerdir?

8. Türkçe ders kitaplarını eleştirel düşünme becerilerini geliştirme açısından nasıl değerlendirirsiniz? Yeterli ve yetersiz bulduğunuz yönler nelerdir?

9. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi hususunda öğretim ortam ve materyallerinde (öğretim programı, ders kitabı) ne gibi değişiklikler yapılması gerektiğini düşünüyorsunuz? Önerileriniz nelerdir?



EK-C: Etkinlik Yönerge Tabloları

Ders Kitaplarında Yer Alan Yazma Çalışmaları

Sınıf	Tema-Metin	Yönerge	Sayfa
5	T1.1. Oyuncak	E8. Aşağıda verilen boşluğa “oyun ve oyuncak” konulu bir hikâye yazınız.	s.14
5	T2.2. 15 Temmuz	E6.c. Yukarıda verilen sözlerden hareketle bir şiir yazınız. Şiirinize uygun bir başlık koyunuz.	s.58
5	T2.3. Dersimiz Atatürk	E7. Atatürk, 1923 yılında çağdaş Türkiye’nin kuruluşundaki katkıları ile dünyaca ünlü Time (Taym) dergisinin kapağında yer almıştır. Siz de Time dergisinin kapağında yer aldığınızı düşünün. Ülkenize ve insanlığa yaptığınız hangi hizmetle bu derginin kapağında yer almak isterdiniz? Kendi başarınızı anlatan bir yazı yazınız.	s.63
5	T3.3. Püf Noktası	E8.b. Siz de aşağıda verilen konulardan birini seçerek seçtiğiniz konu ile ilgili bir hikâye yazınız. Hikâyenizde daha önce öğrendiğiniz atasözü ve deyimleri de kullanmaya özen gösteriniz. Yazınıza başlamadan önce hikâyenize ait unsurları aşağıdaki kutucuklara yazınız.	s.93
5	T4.1. Uzayda Bir Gün	E6. Kendinizi Uluslararası Uzay İstasyonu’ndaki astronotlardan birinin yerine koyunuz. Burada yaşadığınız bir olayı hikâye şeklinde kurgulayınız. Hikâyenizi kurgularken aşağıdaki sorulara vereceğiniz cevaplardan yararlanınız. Hikâyenizi defterinize yazınız.	s.110
5	T4.2. Sarımsak Soslu Makarna	E7. Görme, duyma, koku alma, tatma ve dokunma duyularına ait verilerden yararlanarak bilgilendirici bir metin yazınız.	s.117
5	T5.2. Tamburi Cemil Bey Enstrümanları Anlatıyor	E7. Aşağıdaki boşluklara, davul ve zurna hakkında bilgilendirici bir yazı yazınız.	s.152
5	T6.1. Okuma Kitaplarım	E8. Yazar, metinde okuma kitaplarına duyduğu özlemi dile getirmiştir. Aşağıdaki kavram havuzundan kelimeler seçerek okuma-yazma öğrendiğiniz kitaplarınız ile ilgili duygu ve düşüncelerinizi anlatan bir yazı yazınız.	s.170
5	T6.3. Küçük Şeylerin Hikâyesi-Kütüphane	E5. Aşağıdaki afiş size neler çağrıştırmaktadır? Afişle ilgili duygu, düşünce ve hayallerinizi anlatan bir yazı yazınız.	s.186
5	T7.2. Sağlıklı Yaşıyorum	E9. Mideniz mektup yazabilseydi size neler söylerdi?	s.207

5	T8.1.2. Kar Tanesinin Serüveni	E8. Sınıfta üçerli gruplar oluşturunuz. Her grup kar tanesine yeni bir serüven yazacak. Ancak gruptaki 1. kişi hikâyenin başlangıcını, 2. kişi gelişimini, 3. kişi ise sonucunu yazacak. Hikâyenizi tamamladıktan sonra arkadaşlarınıza okuyunuz.	s.241
5	T8.1.3. Kuş Ağacı	E7. Bir masal kurgulayınız. Masalınızı kurgularken aşağıdaki sorulara vereceğiniz cevaplardan yararlanınız. Masalınızı yazdıktan sonra derseniz çoklu medya ortamlarında paylaşabilirsiniz.	s.244
6	T1.1. Bu Da Benim Öyküm	E8.c. Okul kütüphanesindeki bir kitabı konuşturarak aşağıya onun duygularını anlatan, hikâye edici bir metin yazınız. Metninizi yazarken yazım ve noktalama kurallarına uymayı unutmayınız. Metnimize uygun bir başlık yazınız.	s.17
6	T1.2. Canım Kitaplığım	E4. “Kitapların dünyasında yaşamak” konulu bilgilendirici bir metin yazınız. Metnimize içeriğine uygun bir başlık koymayı unutmayınız.	s.29
6	T1.2. Canım Kitaplığım	E6. Dize başlarındaki harflerden hareketle aşağıya “kitap sevgisi” temalı akrostiş bir şiir yazınız.	s.30
6	T1.2. Canım Kitaplığım	E7. “Okuma Kültürü” tema kapağında yer alan özdeyişlerden birini seçiniz. Bu özdeyişin sizde uyandırdığı duygu ve düşünceleri anlatacağınız bilgilendirici bir metin yazınız.	s.31
6	T2.2. Yaşlı Nine	E1.b. Anlamları ile eşleştirdiğiniz kelimeleri kullanarak “vatan sevgisi” konulu bilgilendirici bir metin yazınız. Metne uygun bir başlık ekleyiniz.	s.52
6	T2.2. Yaşlı Nine	E4.c. Defterinize, okuduğunuz “Yaşlı Nine” metninin tür özelliklerine uygun bir metin yazınız. Yazdığınız metni arkadaşlarınızla paylaşınız.	s.53
6	T2.2. Yaşlı Nine	E6.b. Defterinize, okuduğunuz “Yaşlı Nine” metninin tür özelliklerine uygun bir metin yazınız. Yazdığınız metni arkadaşlarınızla paylaşınız.	s.54
6	T2.3. 15 Temmuz	E5.b. Yukarıdaki atasözleri ve özdeyişlerden seçtiklerinizi kullanarak “birlik ve beraberlik” konulu bilgilendirici bir metin yazınız. Metnimize uygun bir başlık koymayı unutmayınız.	s.61
6	T2.3. 15 Temmuz	E6.c. Dize sonlarında ses benzerliği olacak şekilde “Atatürk, vatan, birlik ve beraberlik” konularından biriyle ilgili en az iki dördlükten oluşan bir şiir yazınız. Yazdığınız şiiri arkadaşlarınızla paylaşınız. Şiirinize uygun bir başlık koymayı unutmayınız.	s.62
6	T2.3. 15 Temmuz	E7. Etkinlik: Aşağıdaki görselleri inceleyiniz. Bu görsellerin çağrıştırdığı duygu ve düşüncelerinizi anlatacağınız hikâye edici bir metin yazınız.	s.63
6	T3.2. İnsanlar Zamanı Eskiden Nasıl Ölçerdi?	E6. Zamanda yolculuk yapma şansınız olsaydı hangi zamana gidip neler yapmak isterdiniz? Düşüncelerinizi	s.88

		hikâye edici bir metin olarak yazınız. Yazınıza uygun bir başlık koymayı unutmayınız.	
6	T4.3. Balıkçıl	E10. Kahramanları hayvanlar olan hikâye edici bir metin yazınız. Hikâyenizde “konuşturma, benzetme ve abartma” sanatlarından yararlanınız.	s.129
6	T5.1. Merak Ettiklerimiz	E3.b. Unsurlarını belirlediğiniz hikâyenizi defterinize yazınız.	s.139
6	T5.1. Merak Ettiklerimiz	E5. Astronot olduğunuzu hayal ediniz. Uzayda geçirdiğiniz bir günü anlattığınız hikâye edici metin yazınız. Hikâyenize uygun başlık koymayı unutmayınız	s.142
6	T5.2. Afyon	E5.c. “Afyon” metninin tür özelliklerini taşıyan bir metin yazınız. Metninize uygun bir başlık koymayı unutmayınız.	s.149
6	T5.3. Su Kirliliği	E1.b. Anlamını öğrendiğiniz kelimelerden beşini kullanarak suyun hayatımızdaki önemi ile ilgili bir metin yazınız.	s.154
6	T6.2. Kara Tren	E3. Öğretmeninizin dinleteceği bir türkünden hareketle bu türkünün hikâyesini kurgulayarak aşağıya yazınız.	s.194
6	T6.2. Kara Tren	E5. Size verilen başlıktan hareketle aşağıya bilgilendirici bir metin yazınız.	s.195
6	T7.1. Bisiklet Zamanı	E6.c. Aşağıda verilen kutulardan dörder kelime seçerek içinde bu kelimelerin geçtiği hikâye edici bir metin yazınız.	s.210
6	T7.2. Yemek, İçmek Ve Sindirmek	E1.b. Yukarıdaki kelimelerden üç tanesini seçerek bu kelimelerin geçtiği bilgilendirici bir paragraf yazınız.	s.216
6	T7.2. Yemek, İçmek Ve Sindirmek	E7.c. Aşağıdaki kelimelerden iki tanesini kullanarak “sağlık” konulu bilgi verici bir metin yazınız. Metninizde sağlıkla ilgili atasözü ve deyimler kullanınız.	s.220
6	T7.4. Vazgeçmeyenlerin Hikâyesi	E7.b. Anlamını bildiğiniz bir deyim ile ilgili hikâye edici bir metin yazınız. Yazınızın içeriğine uygun bir başlık belirleyiniz.	s.235
6	T8.1. Evet Efendim	E3. Yaptığınız bir hatadan dolayı anne, baba veya bir arkadaşınızdan özür dileyeceğiniz bir sahneyi kurgulayarak okuduğunuz “Evet Efendim” metninin tür özelliklerine uygun bir metni defterinize yazınız.	s.247
6	T8.3. Dostluğa Dair	E5. “Dostluk” konulu bir şiir yazınız. Şiirinizde ahenk unsurlarına dikkat etmeyi ve şiirinize uygun bir başlık koymayı unutmayınız.	s.261
6	T8.3. Dostluğa Dair	E7.c. Anlamını öğrendiğiniz deyimlerden üçünü seçerek bir paragraf yazınız.	s.262
6	T8.3. Dostluğa Dair	E8.c. Dinlediğiniz şarkının sizde çağrıştırdığı duygu ve düşüncelerden hareketle hikâye edici bir metin yazınız. Metninizi yazarken yıl boyunca öğrendiğiniz deyim ve atasözlerinden de yararlanınız.	s.263

6	T8.4. Hacettepe	E5. “Elinizde sihirli bir değnek olsaydı hayatta neleri değiştirmek isterdiniz?” sorusundan hareketle bir metin yazınız. Yazınızda yıl boyunca öğrendiğiniz deyim ve atasözlerinden yararlanınız.	s.267
7	T1.1. Anıların İlhamı	E8. “Birlik, iş bölümü, çalışmak, üretmek, insan, verimlilik” kavramlarından hareketle bir hikâye yazınız. Hikâyenizi oluştururken “Yazdıklarımı Değerlendiriyorum” formundaki maddeleri göz önünde bulundurunuz.	s.15
7	T1.3. Dostluk	E8. Aşağıdaki kavram havuzunda verilen kelimeleri kullanarak “dostluk” konulu bir hikâye yazınız. Yazınızı zenginleştirmek için “atasözleri, deyimler ve özdeyişler” kullanınız	s.29
7	T2.1. Ordular! İlk Hedefiniz...	E7. “Savaşın çocuklar üzerindeki etkileri” konulu uluslararası bir konferansa konuşmacı olarak davetli olduğunuzu düşünün. Yapacağınız bu konuşmanın metnini aşağıya yazınız. Yazınızda geçiş ve bağlantı ifadelerini (oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak ve son olarak) kullanınız.	s.49
7	T2.2. Öğretmeninizden Af Dileyeceksiniz	E7. Mustafa Kemal Atatürk ile mektup arkadaşı olduğunuzu düşünerek ona göndereceğiniz bir mektup yazınız.	s.53
7	T2.3. Seyit Onbaşı	E9. “Çanakkale Savaşı ve Vatan Sevgisi” konulu bilgilendirici bir metin yazınız. Yazınıza uygun bir başlık belirleyiniz.	s.57
7	T3.2. Sol Ayağım	E7. “Sol Ayağım” metninden hareketle kendi hayatınızı anlatan bir yazı yazınız.	s.76
7	T3.3. İnsanlarla Geçinme Sanatı	E10. Okuduğunuz metinde geçen aşağıdaki paragraftan hareketle “insanlarla geçinme sanatı” üzerine kısa bir yazı yazınız.	s.84
7	T5.1. Piri Reis	E3. Okuduğunuz “Piri Reis” adlı metinden ve aşağıdaki makaleden alıntılar yaparak “Piri Reis’in hayatı ve ünlü eseri Kitab-ı Bahriye” ile ilgili bilgi veriniz.	s.128
7	T5.1. Piri Reis	E8.b. “16. yüzyıl Türk denizciliği” konulu bilgilendirici bir metin yazınız.	s.132
7	T5.2. 2100'deki Yaşamdan Bir Gün	E8.c. Başvurunuzun kabul edildiğini varsayarak bir hikâye yazınız. Yazınızda aşağıdaki sorulardan yararlanabilirsiniz	s.142
7	T5.3. Yeni Dünya	E6. Aşağıdaki metni okuyunuz. Okuduğunuz metinden hareketle “başarılı olmada çalışma ve azmin önemi” konulu bilgilendirici bir metin yazınız.	s.150
7	T5.4. Cahit Arf	E9.c. Karikatürlerin verdiği mesajdan hareketle aşağıda “yer, zaman, kişi ve olay” unsurları verilmiş olan hikâyeyi yazınız. Hikâyenizi yazarken noktalama işaretlerine dikkat ediniz. Yazım kılavuzundan yararlanınız.	s.157

7	T6.4. İlk Çocukluk	E8.a. Okumayla ilgili bir anınızı yazınız. Anınızı yazarken noktalama işaretlerini kullanmayınız. Noktalama işareti kullanılması gereken yerleri () ile belirtiniz.	s.190
7	T7.1. İlk Kar	E10. Öğretmeniniz rehberliğinde belirlediğiniz bir gün sonunda aşağıdaki şablona bir günlük tutunuz.	s.202
7	T7.3. Artık Antartika'da Buz Dağlarının Arasındayız	E9. Gezip gördüğünüz yerleri anlatan bir yazı yazınız.	s.217
7	T8.1. Moena Türk Köyü	E8. Okullar arası bir bilgi şöleninde okulunuzu tanıtmak amacıyla bilgilendirici bir metin yazınız.	s.243
8	T1.1. İyimserlik Ve Kötümserlik Üzerine	E9. Sevgi sözcüğünün size çağrıştırdığı kavramları yazınız. Bu kavramlardan birini seçerek bilgilendirici bir metin yazınız. Aşağıdaki yazı taslağını doldurup yazınıza uygun bir başlık koymayı unutmayınız.	s.18
8	T1.2. Kaşığı	E8. “Kaşığı” metninin ana fikrinden yola çıkarak bir hikâye yazınız. Hikâyenize uygun bir başlık koyunuz.	s.27
8	T1.3. Kedi İle Fare	E7.b. Seçtiğiniz değerle ilgili öyküleyici bir metin yazınız. Aşağıdaki yazı taslağını doldurup yazınıza uygun bir başlık koymayı unutmayınız.	s.39
8	T2.1. Bayrağımızın Altında	E7. Aşağıdaki temalardan istediğinizi seçerek bir şiir yazınız. Şiirinize uygun bir başlık koyunuz.	s.51
8	T2.3. Kınalı Ali'nin Mektubu	E8. Broşürden ve derse hazırlık bölümünde yaptığınız araştırmadan faydalanarak “Çanakkale Savaşı'nın tarihimizdeki önemi” ile ilgili bilgilendirici bir metin yazınız. Yazınıza uygun bir başlık koyunuz.	s.67
8	T2.4. Atatürk'ü Gördüm	E8. “Atatürk'ü Gördüm” metninde olduğu gibi yaşadığınız ya da tanık olduğunuz bir olayı giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine dikkat ederek yazınız. Yazınıza başlık koymayı unutmayınız.	s.73
8	T3.4. Uzak Giysileri	E8. “Gökyüzü, sadece uçmaktan korkanların sınırlandır.” Bob BELLO (Bab Bello) sözünden yola çıkarak bilgilendirici metin yazınız.	s.109
8	T4.1. Portakal	E6. Günlük yaşamınızda edindiğiniz izlenimleri, bu izlenimlerin yarattığı duygu ve düşüncelerinizi anlatan bir yazı yazınız.	s.128
8	T4.2. Dilimiz Kuşatma Altında	E8. “Dilimiz Kuşatma Altında” metninden ve aşağıdaki görsellerden hareketle bilgilendirici bir metin yazınız.	s.137
8	T4.3. Karanlığın Rengi Beyaz	E5. Herhangi bir bedensel engeliniz olduğunu düşünerek bir gününüzü nasıl geçirdiğinizi anlatan hikâye edici bir metin yazınız. Yazınıza uygun bir başlık koyunuz.	s.142
8	T5.1. Eşref Saat	E7. Bir işi zamanında yapmanın önemini vurgulayan öyküleyici bir metin yazınız	s.155

8	T5.2. Peri Bacaları	E5. Bir geziniz esnasında gördüğünüz ya da yaşadığınız ilginç olayları gözlemlerinize dayanarak yazınız. Yazınıza uygun bir başlık koyunuz.	s.166
8	T6.1. Göç Destanı	E7. Fıkradaki mizahi ögelere dikkat ediniz. Siz de öyküleyici anlatımı kullanarak “misafirperverlik” konulu bir hikâye yazınız. Hikâyenizde mizahi ögelere yer veriniz ve yazınıza uygun bir başlık koyunuz.	s.184
8	T7.2. Gündüzünü Kaybeden Kuş	E8. Derse hazırlık bölümünde küresel ısınma ile ilgili yaptığınız araştırmaların sonuçlarını verilen grafik ile destekleyerek bilgilendirici bir metin yazınız. Yararlandığınız kaynağı metnin sonuna ekleyiniz.	s.240
8	T8.1. Haritada Bir Nokta	E9. Dünya Etik Haftası ile ilgili bir kompozisyon yarışmasına katılacağınızı düşünün. Afişten yola çıkarak bir yazı yazınız.	s.261
8	T8.3. Zeytinyağı Üretimi	E7. Haritadan ve tablodan yola çıkarak defterinize ülkemizdeki zeytin üretimi ile ilgili düşüncelerinizi anlatan bilgilendirici bir metin yazınız.	s.279

Ders Kitaplarında Yer Alan Konuşma Çalışmaları

Sınıf	Tema-Metin	Yönerge	Kategori	Sayfa
5	T1.2. Ben Bir Çınar Ağacıydım	E8. “Çevremizdeki canlılara nasıl davranmalıyız?” sorusundan yola çıkarak öğretmeninizin rehberliğinde bir konuşma yapınız.	Bilgi, Duygu, Düşünce ve Görüş	s.26
5	T2.2. 15 Temmuz	E5. Çağrışımlarınızdan hareketle “bağımsızlık” konulu bir konuşma yapınız. Konuşmanızda kelimeleri anlamlarına uygun kullanınız.	Bilgi, Duygu, Düşünce ve Görüş	s.57
5	T4.3. Bir Dâhiyle Konuşmak	E5.a. Aşağıda bazı bilgisayar terimlerinin yabancı dildeki karşılıkları ile Türkçeleri verilmiştir. Bu bilgisayar terimlerinin Türkçe karşılıklarının nasıl türetildiğini arkadaşlarınızla tartışınız. Tartışma sırasında yabancı sözcükler yerine Türkçelerini kullanmaya özen gösteriniz. b. Aşağıda verilen teknolojik aletlere görevlerinden hareketle Türkçe isimler bulunuz. Bulduğunuz isimleri görselin altına yazınız. Sizce verdiğiniz isimler uygun oldu mu? Tartışınız. Tartışma sırasında yabancı sözcükler yerine Türkçelerini kullanmaya özen gösteriniz.	Tartışma	s.122
5	T4.4. Sanki Câminin Bakım Kılavuzu	E5. a) İletinizde nelerden bahsederdiniz? Arkadaşlarınızla tartışınız. Öğretmeninizin yönlendirmesi ile beyin fırtınası yapınız.	Tartışma	s.126

5	T5.1. Forsa	E5. Kara Memiş, oğlu Turgut Bey ile beraber cenk ettikten sonra deniz yoluyla Malta Adası'ndan memleketi Edremit' e dönecektir. Kendinizi metnin kahramanı Kara Memiş' in yerine koyunuz. Aşağıdaki haritaya, memlekete dönebileceğiniz rotayı çizin. Daha sonra aşağıdaki bilgilerden, sorulardan ve hayal gücünüzden hareketle konuyla ilgili bir konuşma planlayınız.	Bilgi, Duygu, Düşünce ve Görüş	s.143
5	T5.3. Dede Korkut-Boğaç Han	E6. Aşağıdaki bilgilerden ve sorulardan hareketle konuşmanızı yapınız. Çizgi filmde çocuklar yaptıkları kahramanlığa göre isim almaktadır. O dönemde yaşadığınızı hayal ediniz. 1. İsim almak için nasıl bir kahramanlık yaptınız? 2. Bu kahramanlık sonucunda hangi ismi almak isterdiniz?	Bilgi, Duygu, Düşünce ve Görüş	s.156
5	T6.1. Okuma Kitaplarım	E7. Aşağıdaki sözü açıklamak amacıyla bir konuşma planlayınız. Konuşma esnasında beden dilinizi etkili bir şekilde kullanmaya özen gösteriniz.	Bilgi, Duygu, Düşünce ve Görüş	s.169
5	T6.2. Karikatür	E2. Aşağıdaki sorulardan ve karikatürden hareketle bir konuşma planlayınız. - Karikatüristin bu karikatürle vermek istediği mesaj ne olabilir? - Karikatüristin vermek istediği mesaja katılıyor musunuz? - Karikatüre uygun bir slogan üretiniz.	Bilgi, Duygu, Düşünce ve Görüş	s.180
5	T6.3. Küçük Şeylerin Hikâyesi-Kütüphane	E4. Kendinizi bir kütüphane görevlisi olarak düşününüz. Kütüphanenize gelen ziyaretçiler için kütüphanenizi tanıtan bir konuşma planlayınız. Konuşma planınızı oluştururken aşağıdaki sorulardan faydalanabilirsiniz.	Bilgi, Duygu, Düşünce ve Görüş	s.186
5	T7.1. Anadolu'nun Cirit Oyunları	E5. Sınıf arkadaşlarınızın cirir oyunu hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını düşününüz. Onlara cirir oyununu tanıtan bir konuşma yapınız.	Bilgi, Duygu, Düşünce ve Görüş	s.197
5	T7.2. Sağlıklı Yaşıyorum	E4. Görsellerden hareketle sınıf arkadaşlarınıza "sağlıklı yaşam" hakkında bir konuşma yapınız. Sorular sorarak arkadaşlarınızı da konuşmanıza dâhil ediniz.	Bilgi, Duygu, Düşünce ve Görüş	s.205
5	T7.2. Sağlıklı Yaşıyorum	E5.b. Teknolojinin hayatımıza getirdiği yenilikleri en faydalı şekilde nasıl kullanabiliriz? Arkadaşlarınızla tartışınız.	Tartışma	s.205
5	T8.1.3. Kuş Ağacı	E8.b. Beyaz kuş ve ağaçkakanın bakış açılarını nasıl değerlendiriyorsunuz? Sizin bu konudaki düşünceleriniz neler? Kısa bir konuşma metni hazırlayarak arkadaşlarınıza anlatınız.	Bilgi, Duygu, Düşünce ve Görüş	s.245

6	T1.1. Bu Da Benim Öyküm	E4. Seneca (Seneka)'nın "Bir kütüphane bin hapisane kapatır." sözünden hareketle öğretmeninizin açıklayacağı konuşma kurallarına uygun bir konuşma yapınız.	Bilgi, Duygu, Düşünce ve Görüş	s.14
6	T1.3. Heykeli Dikilen Eşek	E7.b. Aldığınız notlardan hareketle hazırlıklı bir konuşma yapınız.	Tartışma	s.37
6	T2.1.Türk Askerinin Cesareti	E4. Çanakkale Savaşı'nda komutan olduğunuzu ve taarruza geçmeden önce askerlerinize bir konuşma yapacağınızı hayal ediniz. Konuşma metninize etkileyici bir hitap ifadesiyle başlamayı unutmayınız. Metninizde "özveri, sorumluluk, bayrak, vatan, bağımsızlık, şehitlik" kelimelerini kullanınız.	Bilgi, Duygu, Düşünce ve Görüş	s.47
6	T2.3. 15 Temmuz	E1.b. Anlamını öğrendiğiniz kelimelerden üç tanesini seçerek bu kelimeleri kullanacağınız bir konuşma yapınız. Konuşmanıza uygun bir hitap ifadesiyle başlayınız.	Bilgi, Duygu, Düşünce ve Görüş	s.58
6	T2.3. 15 Temmuz	E4.b. Bu kelime ve kelime gruplarından üç tanesini seçerek bir konuşma yapınız.	Bilgi, Duygu, Düşünce ve Görüş	s.60
6	T2.4. 120	E5. Aşağıdaki görselden öğretmeninizin seçeceği kelime veya kelime grupları ile ilgili hazırlıklı konuşma yapınız.	Bilgi, Duygu, Düşünce ve Görüş	s.66
6	T3.1. Aziz Sançar	E5. Gelecek ile ilgili hayallerinizi anlatan bir konuşma yapınız. Konuşmanızda uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanınız.	Bilgi, Duygu, Düşünce ve Görüş	s.83
6	T3.2. İnsanlar Zamanı Eskiden Nasıl Ölçerdi?	E3. Zamanı ölçen araçların olmadığı bir dünya hayal ediniz. Böyle bir dünyada yaşamın nasıl olacağı ile ilgili düşüncelerinizi açıklayan bir konuşma yapınız.	Bilgi, Duygu, Düşünce ve Görüş	s.86
6	T4.1. Vermek Çoğalmaktır	E6. Yaşlı insanlara yardım etmek için neler yapabiliriz? Düşüncelerinizi anlatacağınız bir konuşma yapınız.	Bilgi, Duygu, Düşünce ve Görüş	s.113
6	T4.2. Gümüş Kanat	E6. Akraba ziyaretlerinin önemi hakkındaki duygu ve düşüncelerinizi anlatacağınız bir konuşma yapınız. Konuşmanızda beden dilinizi etkili şekilde kullanınız.	Bilgi, Duygu, Düşünce ve Görüş	s.123
6	T4.3. Balıkçıl	E9. Aşağıdaki görselin sizde çağrıştırdığı duygu ve düşünceleri anlatacağınız bir konuşma yapınız.	Bilgi, Duygu, Düşünce ve Görüş	s.128
6	T5.2. Afyon	E3.b. Yukarıdaki metinden hareketle kendi dünyanın harikalarını anlattığınız bir konuşma yapınız.	Bilgi, Duygu, Düşünce ve Görüş	s.147
6	T5.3. Su Kirliliği	E3.a. Aşağıdaki görselleri inceleyiniz. Bu üç görseli birbiriyle karşılaştırarak çevre temizliği konulu bir konuşma yapınız. Konuşmanızda beden dilinizi etkili şekilde kullanınız.	Bilgi, Duygu, Düşünce ve Görüş	s.155

6	T6.2. Kara Tren	E4. Aşağıdaki görseli inceleyiniz. Görseldeki davranıştan hareketle bu davranışın kültürümüzdeki yerini ve önemini anlatacağınız bir konuşma yapınız.	Bilgi, Duygu, Düşünce ve Görüş	s.194
6	T7.1. Bisiklet Zamanı	E4. Aşağıdaki görselden hareketle öğretmeninizin belirleyeceği bir konu ile ilgili zihinsel bir konuşma planı yaparak hazırlıklı konuşma yapınız	Bilgi, Duygu, Düşünce ve Görüş	s.209
6	T7.2. Yemek, İçmek Ve Sindirmek	E3.a. Lokman Hekim'in "Oburluk ve iştahsızlık bedenin baş düşmanıdır." sözünden hareketle öğretmeninizle oluşturacağınız grubunuzla birlikte bir konuşma metni yazınız. b. Hazırladığınız metni bir grup sözcüsü belirleyerek arkadaşlarınıza sununuz. Konuşmanıza etkileyici bir hitap ifadesi ile başlayınız.	Bilgi, Duygu, Düşünce ve Görüş	s.217
6	T7.3. Obezite Hakkında 10 Soru 10 Cevap	E3. Sağlık" kelimesinin sizde çağrıştırdıklarını aşağıdaki noktalı alanlara yazınız. Yazdığınız kelimelerden üç tanesini kullanarak bir konuşma yapınız.	Bilgi, Duygu, Düşünce ve Görüş	s.224
6	T7.3. Obezite Hakkında 10 Soru 10 Cevap	E5.b. Yukarıdaki afişin hazırlanış amacından hareketle arkadaşlarınıza bir konuşma yapınız. Konuşmanızı aşağıdaki forma göre planlayınız.	Bilgi, Duygu, Düşünce ve Görüş	s.226
6	T7.4. Vazgeçmeyenlerin Hikâyesi	E4.b. Yaşadığınız, tanık olduğunuz veya medya aracılığıyla öğrendiğiniz bir dürüst oyun (fair play) örneğini arkadaşlarınıza anlatınız. Konuşmanızda beden dilinizi etkili bir şekilde kullanınız.	Bilgi, Duygu, Düşünce ve Görüş	s.232
6	T8.1. Evet Efendim	E1.b. Yukarıdaki kelimelerin anlamlarına uygun şekilde kullanıldığı bir konuşma yapınız.	Bilgi, Duygu, Düşünce ve Görüş	s.246
6	T8.2. Sen De Bir İyilik Yap	E8. Okul temsilciğine aday olduğunuzu düşünerek aşağıya bir konuşma metni yazınız. Bu metni arkadaşlarınıza sununuz. Konuşmanıza uygun bir hitap ifadesiyle başlayınız. Konuşmanızın sonunda sizi dinleyenlere teşekkür etmeyi unutmayınız.	Bilgi, Duygu, Düşünce ve Görüş	s.257
6	T8.3. Dostluğa Dair	E4. Aşağıdaki görselleri inceleyiniz. Seçtiğiniz görselle ilgili bir konuşma yapınız.	Bilgi, Duygu, Düşünce ve Görüş	s.260
7	T1.1. Anıların İlhamı	E7. Metinde geçen "Bir insanın bir lokma ekmeği yiyebilmesi için bin kişinin çalışması gerekir." sözünden ne anlıyorsunuz? Arkadaşlarınızla tartışınız.	Tartışma	s.14
7	T2.2. Öğretmeninizden Af Dileyeceksiniz	E6. Aşağıdaki "Konuşmamı Değerlendiriyorum" formunu inceleyiniz. "İnsanlarla ilgili ilk izlenim mi yoksa zaman içindeki izlenimler mi daha gerçekçi bilgiler verir?" sorusundan hareketle sınıfta bir	Tartışma	s.53

		tartışma düzenleyiniz. "Konuşmamı Değerlendiriyorum" formunu yaptığınız tartışma doğrultusunda doldurunuz.		
7	T1.3. Dostluk	E7. "Dostluk" hakkındaki düşünceleriniz nelerdir? Kısaca anlatınız. Konuşmanızda "oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak, son olarak" ifadelerini kullanmaya dikkat ediniz.	Bilgi, Duygu, Düşünce ve Görüş	s.28
7	T3.1. Barış Manço	E8. Barış Manço'nun birçok dil bilmesine rağmen "İnsanın hayatta öğrenmesi gereken tek dil tatlı dil." sözleriyle ne anlatmak istediğini arkadaşlarınızla paylaşınız. Konuşmanızı yaparken "oysaki, başka bir deyişle, ilk olarak ve son olarak vb." geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanınız	Bilgi, Duygu, Düşünce ve Görüş	s.69
7	T4.1. Türk Mutfak Kültüründe Kahve	Aşağıda verilen atasözlerini inceleyiniz, atasözlerinde kahve hangi yönüyle anlatılmaktadır? Verilmek istenen mesaj üzerinde düşünüp görüşlerinizi arkadaşlarınıza anlatınız. Konuşmanız sırasında kelimeleri anlamlarına uygun olarak kullanmaya dikkat ediniz.	Bilgi, Duygu, Düşünce ve Görüş	s.97
7	T5.2. 2100'deki Yaşamdan Bir Gün	E7.a. Bir bilim insanı olsanız aşağıdaki bilimsel çalışmalardan hangisinde yer almak istersiniz? Neden? Sorularından hareketle bir konuşma yapınız.	Bilgi, Duygu, Düşünce ve Görüş	s.140
7	T5.4. Cahit Arf	E8.b. 7. etkinlikteki blog metninden ve dilekçenin konusundan hareketle "doğada uzun süre yok olmayan ürünler ve çevre kirliliği" konusunda neler yapılabileceğini arkadaşlarınızla tartışınız.	Tartışma	s.156
7	T6.1. Okumak Deyince	E8. Aşağıdaki parçayı yorumlayınız. Konuyla ilgili düşüncelerinizi söylerken (eğer ilk konuşmacı değilseniz) bir önceki konuşan arkadaşınızın sözlerinden hareketle konuşmayı sürdürünüz.	Bilgi, Duygu, Düşünce ve Görüş	s.170
7	T6.2. Divan-Ü Lügati't-Türk'ün Bulunuş Hikâyesi	E10. Aşağıdaki sözleri okuyunuz. Yönerge doğrultusunda konuşmanızı hazırlayınız.	Bilgi, Duygu, Düşünce ve Görüş	s.179
7	T6.3. Okumak Ayrıcalıktır Herkes Okuyamaz	E9. Yandaki grafikte bir anket çalışmasından elde edilen Türkiye'nin kitap okuma oranı gösterilmiştir. Grafiği inceleyerek aşağıdaki soruların yanıtlarını içeren bir konuşma hazırlayınız.	Bilgi, Duygu, Düşünce ve Görüş	s.187
7	T7.1. İlk Kar	E9. Kış sokakta geçiren insanları gördüğünüzde hangi duyguları hissedersiniz? Bu durumdaki insanların yaşam şartlarının düzeltilmesi için neler yapılabileceğiyle ilgili düşüncelerinizi paylaşınız. Sorular sorarak konuşmanıza arkadaşlarınızı da dâhil ediniz.	Bilgi, Duygu, Düşünce ve Görüş	s.201

7	T8.2. Kırkpınar'da Kırk Yiğit	E8. Bir haber muhabiri olduğunuzu hayal ediniz. Yapmış olduğunuz araştırma ve dinlediğiniz metinden yola çıkarak canlı yayında "Kırkpınar Yağlı Güreşleri" hakkında bilgilendirici bir konuşma yapınız.	Bilgi, Duygu, Düşünce ve Görüş	s.247
8	T1.1. İyimserlik Ve Kötümserlik Üzerine	E7. Aşağıdaki görselleri inceleyiniz. Kan vererek hayat kurtarmanın önemini vurgulayan bir konuşma yapınız.	Bilgi, Duygu, Düşünce ve Görüş	s.17
8	T2.4. Atatürk'ü Gördüm	E7.b. Okuduğunuz şiirin konusu ve ana duygusuyla ilgili düşüncelerinizi anlatan bir konuşma yapınız.	Bilgi, Duygu, Düşünce ve Görüş	s.72
8	T3.2. Simit Ve Peynir'le Bilim İnsanı Öyküleri	E6. İnsanlığa yararlı bir icat yapmanız gerekirse neyi icat etmek isterdiniz? Bu konudaki düşüncelerinizi arkadaşlarınıza anlatan bir konuşma yapınız.	Bilgi, Duygu, Düşünce ve Görüş	s.84
8	T3.4. Uzak Gezileri	E5. Uzaya yolculuk yapan ilk kişi Yuri Gagarin'in bu yolculukta neler yaşamış olabileceğini kendinizi onun yerine koyarak arkadaşlarınıza anlatınız. Konuşmanızda beden dilini etkili bir şekilde kullanmaya özen gösteriniz.	Bilgi, Duygu, Düşünce ve Görüş	s.107
8	T4.2. Dilimiz Kuşatma Altında	E5. Aşağıdaki şiiri okuyunuz. Şiirin size hissettirdiklerini anlatan bir konuşma yapınız.	Bilgi, Duygu, Düşünce ve Görüş	s.135
8	T4.3. Karanlığın Rengi Beyaz	E4.b. Bu haber yazılarından çıkardığınız sonuç nedir? Bu konuyla ilgili düşüncelerinizi anlatan bir konuşma yapınız.	Bilgi, Duygu, Düşünce ve Görüş	s.141
8	T5.2. Peri Bacaları	E4. Bir ülkenin doğal güzelliklerinin turizme katkısı hakkındaki düşüncelerinizi konuşma stratejilerinden (empati kurma, tartışma...) istediğinizi kullanarak anlatınız.	Bilgi, Duygu, Düşünce ve Görüş	s.165
8	T5.3. Robinson Crusoe	E6. Yazarın "zamanın önemi" ile ilgili verdiği örnekleri inceleyiniz. Yukarıdaki metinden yararlanarak zamanın verimli kullanımı ile ilgili düşüncelerinizi anlatan bir konuşma yapınız.	Bilgi, Duygu, Düşünce ve Görüş	s.171
8	T6.3. Kız Kulesi	E8. Reklam filminden hareketle millî kültür unsurlarımızla ilgili konuşma yapınız. Konuşmanızda günlük hayattan örnekler veriniz.	Bilgi, Duygu, Düşünce ve Görüş	s.203
8	T7.1. Yılkı Atı	E8. Kendinizi, dilekçedeki sorunu çözecek bir görevli olarak düşününüz. Okuduğunuz dilekçeden ve "Hayvanları Koruma Kanunu"nın amacından yola çıkarak hayvanlara nasıl davranmamız gerektiği ve hayvan hakları ihlallerine ne gibi çözümler üretebileceğinize dair bir konuşma yapınız.	Bilgi, Duygu, Düşünce ve Görüş	s.223
8	T7.2. Gündüzünü Kaybeden Kuş	E6. Aşağıdaki paragraftan yola çıkarak nesli tükenen hayvanların korunması için yapılması	Tartışma	s.239

		gerekenleri ve nesillerinin tükenme nedenlerini arkadaşlarınızla tartışınız.		
8	T7.3. Hava Kirliliği	E7. Aşağıdaki karikatürlerin verdiği mesajlar nelerdir? Arkadaşlarınızla tartışınız.	Tartışma	s.245
8	T8.1. Haritada Bir Nokta	E7. “Bir kişiye karşı yapılmış haksızlık, bütün insanlığa karşı yapılmış haksızlık demektir.” Emile ZOLA (Emil Zola) sözünden yola çıkarak haksızlık karşısında doğru tavır göstermenin önemini anlatan bir konuşma yapınız.	Bilgi, Duygu, Düşünce ve Görüş	s.259

Ders Kitaplarında Yer Alan Bilgiyi Düzenleme Çalışmaları

Sınıf	Tema-Metin	Yönerge	Kategori	Sayfa
5	T1.1. Oyuncak	E2. Metinde aynı kavram alanına giren sözcükleri aşağıdaki kutucuklara yazınız.	Sınıflandırma	s.13
5	T1.1. Oyuncak	E6. “Oyuncak” metni ile aşağıdaki metni tür ve biçim bakımından karşılaştırınız.	Karşılaştırma	s.14
5	T1.2. Ben Bir Çınar Ağacıydım	E4. Okuduğunuz metindeki elinde sapan olan çocuğun ve sarı saçlı çocuğun davranışlarını karşılaştırınız.	Karşılaştırma	s.24
5	T1.2. Ben Bir Çınar Ağacıydım	E10. Aşağıdaki metni “Ben Bir Çınar Ağacıydım” metni ile karşılaştırınız.	Karşılaştırma	s.27
5	T3.2. Karagöz ile Hacivat-İncelik	E6. “Karagöz ile Hacivat – İncelik” metni ile aşağıda yer alan “Karagöz” metnini biçim ve tür bakımından karşılaştırınız.	Karşılaştırma	s.85
5	T4.1. Uzayda Bir Gün	E3. Metnin görsellerinden bazıları aşağıya alınmıştır. Görsellere ait ifadelerin numaralarını görsellerin altına yazınız.	Sıralama	s.109
5	T5.2. Tamburi Cemil Bey Enstrümanları Anlatıyor	E4. Aşağıdaki görsellerde bulunan enstrümanlar nelerdir? Enstrümanların isimlerini bularak örnekteki gibi ilgili gruplara yazınız.	Sınıflandırma	s.150
5	T5.3. Dede Korkut-Boğaç Han	E5. Aşağıdaki görselleri izlediğiniz çizgi film den hareketle, oluş sırasına göre numaralandırınız.	Sıralama	s.155
5	T7.2. Sağlıklı Yaşıyorum	E1. “Sağlıklı Yaşıyorum” broşürünü okurken aşağıdaki kutulara notlar alınız. (Yapmam gerekenler-yapmamam gerekenler)	Sınıflandırma	s.204
5	T8.1.2. Kar Tanesinin Serüveni	E4. Aşağıdaki görseller kar tanesinin başına gelenleri anlatmaktadır. Görselleri metinden yararlanarak sıraya diziniz.	Sıralama	s.238

6	T3.1. Aziz Sancar	E3.a. İki metnin anlatıcıları arasındaki fark nedir? Örneklerle açıklayınız.	Karşılaştırma	s.81
6	T3.4. Bak Postacı Geliyor Selam Veriyor	E4. Metinden hareketle geçmişten günümüze kullanılan iletişim araçlarını yazınız. (Yazı icat edilmeden önce, yazı icat edildikten sonra, günümüzde)	Sınıflandırma	s.98
6	T4.1. Vermek Çoğalmaktır	E4.a. Yandaki afişleri inceleyiniz. İki afiş arasındaki benzerlik ve farklılıkları aşağıya yazınız.	Karşılaştırma	s.111
6	T4.3. Balıkçıl	E1. Aşağıdaki görsellerin üzerinde yazan kelime ve kelime gruplarını örnekteki gibi birbirleriyle ilişkilendiriniz. Hayal gücünüze göre kuracağınız ilişkileri örnekteki gibi numaralandırınız. Kuracağınız bu ilişkileri birer cümle ile ifade ederek aşağıya yazınız.	İlişkilendirme	s.125
6	T5.4. Kar Kristallerinin Peşinde Bir Yaşam	E4. Dinlediğiniz metni daha önce okuduğunuz “Ben Aziz Sancar” başlıklı metin ile karşılaştırınız.	Karşılaştırma	s.161
7	T1.2. Munise	E7. “Eba video” bölümünden “Munise” isimli kısa filmi izleyiniz. Okuduğunuz “Munise” adlı metin ile izlediğiniz “Munise” adlı kısa filmi yönerge doğrultusunda karşılaştırınız.	Karşılaştırma	s.21
7	T4.1. Türk Mutfak Kültüründe Kahve	E5.a. Yukarıda okuduğunuz “Her Dem Tiryaki” metni ile “Türk Mutfak Kültüründe Kahve” metnini karşılaştırarak benzer ve farklı yönlerini yazınız.	Karşılaştırma	s.98
7	T5.4. Cahit Arf	E4. İzlediğiniz videoya göre Cahit Arf’ın hayatını maddeler hâlinde yazınız.	Sıralama	s.153
8	T1.2. Kaşığı	E4. Öğretmeninizin izleteceği “Kaşığı” adlı tiyatro ile okuduğunuz metni (kahramanlar, mekân, zaman, olay örgüsü yönünden) karşılaştırınız.	Karşılaştırma	s.25
8	T1.3. Kedi ile Fare	E5. Aşağıda La Fontaine’nin (La Fonten) “Aslan ile Fare” fablının farklı çevirileri verilmiştir. Metinleri okuyunuz. Okuduğunuz iki farklı çeviriyi karşılaştırınız. (Kahramanlar, konu, biçim, anlatıcı...)	Karşılaştırma	s.37
8	T6.2. Bir Fincan Kahve	E4. Derse hazırlık bölümünde araştırdığınız kahve üretimi aşamalarını görsellerden de yararlanarak maddeler hâlinde yazınız.	Sıralama	s.196
8	T7.1. Yılkı Atı	E4.b.“Yılkı Atı” romanının verilen bölümünü göz önünde bulundurarak daha önce okuduğunuz “Göç Destanı” metni ile karşılaştırınız.	Karşılaştırma	s.221
8	T7.2. Gündüzünü Kaybeden Kuş	E5. Aşağıdaki hikâyeleri konu ve kahramanlar bakımından karşılaştırınız.	Karşılaştırma	s.239

8	T8.3. Zeytinyağı Üretimi	E4. İzlediğiniz videoya göre zeytinyağı üretimini işlem basamaklarına göre numaralandırarak aşağıdaki boşluğa yazınız.	Sıralama	s.278

Ders Kitaplarında Yer Alan Soru Oluşturma Çalışmaları

Sınıf	Tema-Metin	Yönerge	Sayfa
6	T2.2. Yaşlı Nine	E2. Metinden hareketle arkadaşlarınıza yöneltmek üzere iki soru hazırlayınız.	s.52
6	T3.1. Aziz Sançar	E2. Okuduğunuz metinle ilgili, 5N1K sorularını kullanarak örnekteki gibi sorular hazırlayınız. Bu soruları arkadaşlarınıza yöneltiniz.	s.80
6	T4.2. Gümüş Kanat	E2. Okuduğunuz metinden hareketle, arkadaşlarınıza sormak üzere üç soru hazırlayınız.	s.120
6	T6.2. Kara Tren	E2. Dinlediğiniz metinden hareketle arkadaşlarınıza yöneltmek üzere iki soru hazırlayınız.	s.193
6	T7.1. Bisiklet Zamanı	E2. Okuduğunuz metinden hareketle arkadaşlarınıza yöneltmek üzere sorular oluşturunuz. Sorularınızı oluştururken 5N 1K sorularını kullanınız.	s.208
6	T8.3. Dostluğa Dair	E2. Metinden hareketle arkadaşlarınıza yöneltmek üzere üç soru hazırlayınız.	s.259
7	T1.2. Munise	E4. Okuduğunuz metinle ilgili iki soru yazıp bu soruları arkadaşlarınıza sorunuz.	s.20
7	T7.1. İlk Kar	E3. Okuduğunuz metinle ilgili iki soru da siz hazırlayıp bu soruları arkadaşlarınıza sorunuz.	s.199
8	T2.3. Kınalı Ali'nin Mektubu	E3. "Kınalı Ali'nin Mektubu" metni ile ilgili sorular oluşturunuz. Oluşturduğunuz soruları arkadaşlarınıza yöneltiniz.	s.63
8	T3.3. Parktaki Bilim	E2. "Parktaki Bilim" metni ile ilgili sorular oluşturunuz. Oluşturduğunuz soruları arkadaşlarınıza yöneltiniz.	s.99
8	T4.1. Portakal	E5. Aşağıdaki günlükleri okuyunuz. Okuduğunuz günlüklere yönelik sorular oluşturup arkadaşlarınıza sorunuz.	s.127
8	T4.2. Dilimiz Kuşatma Altında	E2. "Dilimiz Kuşatma Altında" metni ile ilgili sorular oluşturup yanıtlarını yazınız. Hazırladığınız soruları arkadaşlarınıza yöneltiniz.	s.133
8	T5.2. Peri Bacaları	E2. "Peri Bacaları" metni ile ilgili sorular oluşturup yanıtlarını yazınız. Hazırladığınız soruları arkadaşlarınıza yöneltiniz.	s.164
8	T8.2. Kalbim Rumeli'de Kaldı	E2. "Kalbim Rumeli'de Kaldı" metni ile ilgili sorular oluşturunuz. Oluşturduğunuz soruları arkadaşlarınıza yöneltiniz.	s.272

Ders Kitaplarında Yer Alan Ana Fikir, Yardımcı Fikir ve Konu Tespiti Çalışmaları

Sınıf	Tema-Metin	Yönerge	Sayfa
5	T3.1. Güvercin	E4. Okuduğunuz metnin konusunu ve ana fikrini yazınız.	s.75
5	T3.2. Karagöz ile Hacivat-İncelik	E3.b. Okuduğunuz metnin konusu nedir? (...) E3.c. Metnin ana fikrini yazınız.	s.83
5	T3.3. Püf Noktası	E1. Okuduğunuz metinde aşağıdaki değerlerden hangilerine ulaşılabilir? İşaretleyiniz. E5. Okuduğunuz metnin konusunu ve ana fikrini yazınız.	s.89-90
5	T7.2. Sağlıklı Yaşıyorum	E3. Aşağıdaki görsellerden okuduğunuz broşürle ilgili olanları işaretleyiniz.	s.205
6	T4.2. Gümüş Kanat	E2.c. Metnin ana fikri nedir? Açıklayınız.	s.120
6	T4.3. Balıkçıl	E2. Dinlediğiniz metnin konusunu ve ana fikrini yazınız.	s.125
6	T5.3. Su Kirliliği	E1.c. Okuduğunuz metnin konusunu aşağıya yazınız.	s.154
6	T7.3. Obezite Hakkında 10 Soru 10 Cevap	E9. Aşağıdaki fıkrayı okuyunuz. Fıkra da verilmek istenen ana düşünceyi bulunuz.	s.229
6	T7.4. Vazgeçmeyenlerin Hikâyesi	E2.b. Dinlediğiniz metnin ana fikrini yazınız.	s.231
6	T8.2. Sen De Bir İyilik Yap	E4.b. Özetlediğiniz hikâyenin ana fikrini yazınız.	s.254
6	T8.3. Dostluğa Dair	E8. Öğretmeninizin dinleteceği, bestesi Şanar Yurdatapan'a ait olan "Arkadaş" adlı şarkının konusunu ve ana duygusunu bulunuz.	s.263
7	T1.1. Arıların İlhamı	E3. Okuduğunuz metnin konusunu, ana fikrini ve yardımcı fikirlerini bulunuz.	s.13
7	T1.3. Dostluk	E3. Okuduğunuz metnin konusunu, ana fikrini ve yardımcı fikirlerini bulunuz.	s.27
7	T2.1. Ordular! İlk Hedefiniz...	E4. Okuduğunuz metnin konusunu ve ana fikrini bulunuz.	s.48
7	T3.3. İnsanlarla Geçinme Sanatı	E4. Okuduğunuz metnin konusunu ve ana fikrini yazınız.	s.81
7	T3.4. Evliya Çelebi	E3. İzlediğiniz videonun konusunu ve ana fikrini belirtiniz.	s.85
7	T4.2. Ben Mimar Sinan	E4. Okuduğunuz metnin ana fikrini ve yardımcı fikirlerini bulunuz.	s.106

7	T5.4. Cahit Arf	E3. İzlediğiniz videonun konusu nedir?	s.152
7	T6.3. Okumak Ayrıcalıktır Herkes Okuyamaz	E5. Okuduğunuz metnin ana fikrini ve yardımcı fikirlerini aşağıdaki kutucuklara yazınız.	s.184
7	T7.3. Artık Antartika'da Buz Dağlarının Arasındayız	E3. Dinlediğiniz metnin konusunu ve ana fikrini belirleyiniz. (...)	s.215
7	T8.2. Kırkpınar'da Kırk Yiğit	E5. Dinlediğiniz metnin konusunu ve ana fikrini yazınız.	s.246
8	T1.1. İyimserlik ve Kötümserlik Üzerine	E5. Okuduğunuz metnin konusunu, ana fikrini ve yardımcı fikirlerini yazınız.	s.16
8	T1.3. Kedi ile Fare	E3. “Kedi ile Fare” metninin konusunu ve ana fikrini bulunuz.	s.36
8	T2.2. Atatürk ve Müzik	E4. Aşağıda Atatürk'ün özdeyişleri verilmiştir. Bu özdeyişlerin konusunu örnekteki gibi yazınız.	s.58
8	T2.4. Atatürk'ü Gördüm	E4. “Atatürk'ü Gördüm” metninin konusunu ve ana fikrini bulunuz.	s.69
8	T3.1. Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar	E3. Aşağıdaki ifadelerden hangisi okuduğunuz metinden çıkarılamaz? İşaretleyiniz.	s.83
8	T3.3. Parktaki Bilim	E3. Metnin konusunu ve ana fikrini yazınız.	s.100
8	T4.2. Dilimiz Kuşatma Altında	E3. “Dilimiz Kuşatma Altında” metninin konusunu ve ana fikrini yazınız.	s.133
8	T4.3. Karanlığın Rengi Beyaz	E3. Metnin konusunu ve ana fikrini yazınız.	s.140
8	T5.1. Eşref Saat	E4. Okuduğunuz metnin konusunu, ana fikrini ve yardımcı fikirlerini bulunuz.	s.153
8	T6.1. Göç Destanı	E3. Okuduğunuz metnin konusunu ve ana fikrini bulunuz.	s.181
8	T6.3. Kız Kulesi	E4. “Kız Kulesi” efsanesinden çıkardığınız sonuç nedir?	s.202
8	T7.3. Hava Kirliliği	E4. İzlediğiniz videonun konusunu ve ana fikrini yazınız.	s.243
8	T8.1. Haritada Bir Nokta	E3. Okuduğunuz hikâyenin konusunu, ana fikrini, yardımcı fikirlerini bulunuz.	s.257

Ders Kitaplarında Yer Alan Örtülü Anlam Çıkarımı Çalışmaları

Sınıf	Tema-Metin	Yönerge	Sayfa
5	T1.1. Oyuncak	E5.c. Bulduğunuz deyimler cümlelerin anlamına nasıl bir katkı sağlamaktadır?	s.14
5	T5.3. Dede Korkut-Boğaç Han	E3. Aşağıdaki cümlelerde, açık olarak söylenmeyen anlamları bularak örnekteki gibi yazınız.	s.154
5	T7.3. Bilinçsiz İlaç Kullanımı	E2. İzlediğiniz videodaki oyuncuların beden dilleri ile ne anlatmak istediklerini boşluklara yazınız.	s.212
6	T2.4.120	E3. İzlediğiniz “120” filminde çocukların mehter marşıyla cepheye uğurlanmasından sonraki sahnede sözlü olmayan bazı mesajlar verilmiştir. Bu mesajlar hakkındaki düşüncelerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız. E7.c. Aşağıdaki şiirde kullanılan benzetme ve abartma ifadelerini bularak aşağıya yazınız. Bu ifadeler şiire nasıl bir anlam katmaktadır? Açıklayınız.	s.64
6	T5.3. Su Kirliliği	E6. Aşağıdaki metinden hareketle, etkinlikte kullanılan metnin yazarı hakkındaki bilgileri tahmin etmeye çalışınız. Tahminlerinizi alttaki forma örnekteki gibi yazınız ve metne uygun bir başlık bulunuz. E8.b. Yukarıdaki cümlelerde geçen altı çizili deyimlerin anlatıma olan katkısını açıklayınız.	s.158
6	T8.2. Sen De Bir İyilik Yap	E5.b. Bu deyimlerin metnin anlamına olan katkısını açıklayınız.	s.254
7	T2.2. Öğretmeninizden Af Dileyeceksiniz	E1.b. Metinde geçen deyimlerin metnin anlamına olan katkısını açıklayınız.	s.51
7	T4.3. Deli Dumrul	E3.c. Kullandığınız deyimler cümlelerin anlamına nasıl bir katkı sağlamaktadır? Kısaca açıklayınız.	s.116
7	T6.4. İlk Çocukluk	E3. Aşağıdaki cümlelerde, örtülü anlamları bularak örnekteki gibi yazınız.	s.189
8	T5.1. Eşref Saat	E2.a. Aşağıdaki cümlelerde geçen deyimlerin cümlelere kattığı anlamları altlarına yazınız.	s.152
8	T7.1. Yılkı Atı	E7. Aşağıdaki cümlelerde kişileştirilen varlıkları bulunuz.	s.222
8	T7.2. Gündüzünü Kaybeden Kuş	E4. “Gündüzünü Kaybeden Kuş” metninden alınan cümlelere, uygun söz sanatlarını örnekteki gibi yazınız.	s.238
8	T7.3. Hava Kirliliği	E6. “Hava Kirliliği” videosundan alınan kişilerin yüz ifadelerini inceleyiniz. Görsellerdeki sözlü olmayan mesajları (kızgın, üzgün, mutlu...) boşluklara yazınız.	s.244

Ders Kitaplarında Yer Alan Yazma Amacı ve Bakış Açısı Çıkarımı Çalışmaları

Sınıf	Tema-Metin	Yönerge	Sayfa
8	T6.3. Kız Kulesi	E7. Öğretmeninizin izleteceği Türkiye'yi tanıtan reklam filminin amacını (kültür aktarma, bilgilendirme, ikna etme) sözlü olarak belirtiniz.	s.204
8	T8.1. Haritada Bir Nokta	E5. Yazarın “ırıba gelen kişiye pay verilmemesi” olayına bakış açısı nasıldır? Örneklerle açıklayınız.	s.258
8	T8.2. Kalbim Rumeli’de Kaldı	E3. “Kalbim Rumeli’de Kaldı” metninden alınan bölümü okuyunuz. Rum ve Türk ailelerinin birbirlerine yaklaşımlarına yazarın bakış açısı nasıldır? Anlatınız.	s.271

Ders Kitaplarında Yer Alan Özetleme Çalışmaları

Sınıf	Tema-Metin	Yönerge	Sayfa
5	T1.2. Ben Bir Çınar Ağacıydım	E11.a. Aşağıda daha önce okuduğunuz “Oyuncak” adlı metnin örnek bir özeti verilmiştir. Özeti okuyunuz. b. Aşağıdaki alana “Ben Bir Çınar Ağacıydım” metninin özetini yazınız. Özetinizi yazarken öğretmeninizin verdiği ipuçlarından yararlanınız.	s.28
5	T3.3. Püf Noktası	E4. “Püf Noktası” metninin özetini yazınız.	s.90
5	T5.1. Forsa	E3. Aşağıdaki bölüme metnin özetini yazınız.	s.142
5	T8.1.2. Kar Tanesinin Serüveni	E5. Aşağıda verilen bölüme metnin özetini yazınız.	s.239
5	T8.1.3. Kuş Ağacı	E4. Dinlediğiniz metni özetleyiniz.	s.243
6	T4.1. Vermek Çoğalmaktır	E2. Okuduğunuz metnin özetini aşağıya yazınız.	s.110
6	T4.3. Balıkçıl	E5. Dinlediğiniz metni özetleyiniz.	s.126
6	T8.2. Sen De Bir İyilik Yap	E4. Dinlediğiniz metni özetleyiniz.	s.254
6	T8.4. Hacettepe	E8.b. Okuduğunuz metni, metnin kahramanlarından biri olan Roza’nın ağzından özetleyiniz.	s.269
7	T3.4. Evliya Çelebi	E4. Evliya Çelebi’nin hayatını maddeler hâlinde özetleyiniz.	s.85
7	T4.3. Deli Dumrul	E7.a. Dinlediğiniz “Deli Dumrul” metnini özetleyiniz.	s.118

7	T5.2. 2100'deki Yaşamdan Bir Gün	E4. Metnin özetini verilen bölüme yazınız.	s.138
7	T7.1. İlk Kar	E4. Okuduğunuz metnin özetini aşağıdaki boşluğa yazınız.	s.199
7	T8.2. Kırkpınar'da Kırk Yiğit	E9. Dinlediğiniz metni özetleyiniz.	s.247
8	T1.3. Kedi ile Fare	E4. “Kedi ile Fare” metnini özetleyiniz.	s.36
8	T2.4. Atatürk'ü Gördüm	E3. Dinlediğiniz metni özetleyiniz.	s.70
8	T4.1. Portakal	E3. “Portakal” metnini özetleyiniz.	s.126
8	T5.3. Robinson Crusoe	E3. “Robinson Crusoe” metnini özetleyiniz.	s.170
8	T7.1. Yılkı Atı	E5. “Yılkı Atı” metnini özetleyiniz.	s.222
8	T7.2. Gündüzünü Kaybeden Kuş	E3. “Gündüzünü Kaybeden Kuş” metnini özetleyiniz.	s.237
8	T8.2. Kalbim Rumeli'de Kaldı	E4. “Kalbim Rumeli'de Kaldı” metnini özetleyiniz.	s.273

Ders Kitaplarında Yer Alan Açıklama Çalışmaları

Sınıf	Tema-Metin	Yönerge	Sayfa
5	T6.1. Okuma Kitaplarım	E5. “Okuma Kitaplarım” metninden ve aşağıdaki görsellerden hareketle yazarın okuma kitaplarında neler bulunduğunu yorumlayınız.	s.168
6	T3.1. Aziz Sancar	E3.a. İki metnin anlatıcıları arasındaki fark nedir? Örneklerle açıklayınız.	s.81
7	T6.2. Divan-ü Lügati't-Türk'ün Bulunuş Hikâyesi	E9. Ali Emîrî Efendi'nin Dîvânu Lugâti't-Türk'ün değeri ile ilgili Hz. Yusuf'a atıfta bulunarak yaptığı benzetmeyi değerlendiriniz. Ali Emîrî Efendi neden Dîvânu Lugâti't-Türk ile Hz. Yusuf arasında bir benzerlik kurmaktadır? Yorumlayınız.	s.179
7	T8.1. Moena Türk Köyü	E4.a. Defne'nin ödevine yardımcı olmak amacıyla, okuduğunuz metinden edindiğiniz bilgileri kendi ifadelerinizle boş bırakılan yere yazınız.	s.240
8	T8.1. Haritada Bir Nokta	E4. Metinde anlatım kimin ağzından yapılmıştır? Metinden aldığınız örneklerle açıklayınız.	s.258
8	T8.1. Haritada Bir Nokta	E5. Yazarın “ırıba gelen kişiye pay verilmemesi” olayına bakış açısı nasıldır? Örneklerle açıklayınız.	s.258

Ders Kitaplarında Yer Alan Örneklendirme Çalışmaları

Sınıf	Tema-Metin	Yönerge	Sayfa
6	T3.2. İnsanlar Zamanı Eskiden Nasıl Ölçerdi?	E5. Aşağıdaki metni okuyunuz ve verilen yönergelerden hareketle yaşamınızdan örnekler yazınız.	s.88
6	T3.3. Teknoloji Bağımlılığı	E5. Teknolojinin birçok faydasının yanında, “Teknoloji Bağımlılığı” metninde de anlatıldığı gibi bazı olumsuzlukları da vardır. Sosyal medyada aşağıdaki bilgileri paylaşmanın yol açabileceği olumsuzluklara örnekler yazınız.	s.93
6	T7.1. Bisiklet Zamanı	E5. Aşağıdaki tabloya, dürüst oyun (fair play) ruhuna uygun olarak yapılması gereken davranışlara örnekler yazınız.	s.210

Ders Kitaplarında Yer Alan Metin Tamamlama Çalışmaları

Sınıf	Tema-Metin	Yönerge	Sayfa
5	T1.2. Ben Bir Çınar Ağacıydım	E12. Aşağıda giriş bölümü verilen hikâyeyi tamamlayınız.	s.29
5	T2.1. Bilmeyen Var mı?	E10. Ali, İstiklal Marşı’nı başarılı bir şekilde okuduktan sonra neler yaşanmış olabilir? Hikâyenin devamını yazınız.	s.47
5	T3.1. Güvercin	E8.b. Aşağıya, “Kargayla Tilki” fablının giriş bölümü verilmiştir. Bu bölümden hareketle fablı tamamlayınız.	s.77
5	T3.2. Karagöz ile Hacivat-İncelik	E9. Aşağıdaki Karagöz oyununu okuyunuz. Metinde boş bırakılan yerleri oyunun içeriğine göre tamamlayınız.	s.87
5	T5.1. Forsa	E6. Aşağıda “Forsa” hikâyesinin son kısmı verilmiştir. Bundan sonra neler olmuş olabilir? Hayal gücünüzden hareketle hikâyeyi tamamlayınız.	s.144
5	T5.3. Dede Korkut-Boğaç Han	E7. Dede Korkut, Dirse Han’ın oğluna isim verdikten sonra olaylar nasıl gelişmiş olabilir? Olayların gelişimine uygun bir son yazınız.	s.156
5	T8.1. Reçete	E7. Aşağıda serim (giriş) bölümü verilen hikâyeyi tamamlayınız. Hikâyenize uygun bir başlık koymayı unutmayınız.	s.233
6	T2.1. Türk Askerinin Cesareti	E5. Arıburnu Cephesi’nde savaşan ve İngiliz Yüzbaşı’nın yardım çağrısını duyan Türk askerleri arasında nasıl bir konuşma geçmiş olabilir? Öğretmeninizle oluşturacağınız grubunuzla karşılıklı konuşma metni yazarak bu konuşmayı sınıfta canlandırınız. Canlandırma sırasında beden dilinizi etkili bir şekilde kullanınız.	s.49
6	T3.4. Bak Postacı Geliyor Selam Veriyor	E6.a. Aşağıdaki metinde Hakan Bey ve müşteri temsilcisi arasındaki telefon konuşması yer almaktadır. Konuşma	s.99

		metnini okurken boş bırakılan yerleri metnin anlam akışına ve bütünlüğüne uygun şekilde tamamlayınız. (...)	
6	T4.2. Gümüş Kanat	E3.b. Sizce okuduğunuz bu hikâye nasıl devam etmiştir? Hikâyenin kalan bölümünü siz tamamlayınız.	s.121
6	T5.3. Su Kirliliği	E7. Aşağıdaki yazının bazı bölümleri, tamamlamanız için yarım bırakılmıştır. Bu yazının başlığını, yarım bırakılan cümlelerini ve devamını tahmin ederek anlam bütünlüğü oluşturacak şekilde tamamlayınız. Metninizi tamamlarken geçiş ve bağlantı ifadeleri kullanınız.	s.158
6	T5.4. Kar Kristallerinin Peşinde Bir Yaşam	E5. Wilson Bentley'in kar kristallerine olan ilgisini fark eden ailesiyle Wilson Bentley arasında nasıl bir konuşma geçmiş olabilir? Öğretmeninizle oluşturacağınız grubunuzla bir konuşma kurgulayarak sınıfınızda canlandırınız.	s.161
6	T6.1. Tarhananın Öyküsü	E5. Aşağıdaki yazının bazı bölümleri, tamamlamanız için yarım bırakılmıştır. Bu yazıyı, yazının yarım bırakılan cümlelerini ve devamını tahmin ederek anlam bütünlüğü oluşturacak şekilde tamamlayınız.	s.184
6	T8.1. Evet Efendim	E7. Aşağıdaki metni okuyunuz. Metinde boş bırakılan yerleri metnin akışına ve anlam bütünlüğüne uygun şekilde doldurunuz.	s.249
6	T8.2. Sen De Bir İyilik Yap	E6. Okuduğunuz hikâyede Canol'un müdür yardımcısının odasından ayrılmasından sonra sizce neler olmuştur? Düşüncelerinizden hareketle aşağıya hikâye edici bir metin yazınız.	s.255
7	T1.2. Munise	E11. Okuduğunuz "Munise" adlı metni konu bütünlüğü oluşturacak şekilde tamamlayınız.	s.22
8	T3.3. Parktaki Bilim	E7. Aşağıda serim bölümü verilen hikâyeyi tamamlayınız. Hikâyenize uygun bir başlık koyunuz.	s.101
8	T7.1. Yılkı Atı	E10. "Yılkı Atı" romanında kurtların saldırısından sonra atlar doğada neler yaşamış olabilir? Hikâye edici bir anlatımla yazınız. Hikâyenize uygun bir başlık koyunuz.	s.225

Ders Kitaplarında Yer Alan Tahmin Etme Çalışmaları

Sınıf	Tema-Metin	Yönerge	Kategori	Sayfa
5	T8.1.3. Kuş Ağacı	"Kuş Ağacı" adlı metni dikkatle dinleyiniz. Dinleme sırasında öğretmeniniz metni durdurup metnin devamı ile ilgili tahminlerde bulunmanızı sağlayacak sorular soracak. Tahminlerinizi aşağıdaki boşluklara yazınız.	Tahmin Ederek Dinleme	s.241
6	T5.4. Kar Kristallerinin Peşinde Bir Yaşam	E1. "Kar Kristallerinin Peşinde Bir Yaşam" adlı metni dikkatle dinleyiniz. Dinleme sırasında öğretmeniniz metni durdurup metnin devamıyla ilgili tahminlerde bulunmanızı sağlayacak sorular	Tahmin Ederek Dinleme	s.160

		soracaktır. Tahminlerinizi aşağıdaki boşluklara yazınız.		
7	T8.2. Kırkpınar'da Kırk Yiğit	E1. "Kırkpınar'a Adını Veren Kırk Yiğit" metnini dikkatle dinleyiniz. Dinleme esnasında öğretmeniniz metni durdurup metnin devamı ile ilgili tahminlerde bulunmanızı sağlayacak sorular soracak. Tahminlerinizi aşağıdaki boşluklara yazınız.	Tahmin Ederek Dinleme	s.244
8	T5.3. Robinson Crusoe	E4. Yapayalnız kalan Robinson Crusoe'nin adada yaşamının nasıl olacağı ile ilgili tahminlerinizi yazınız.	Tahmin Etme	s.170
8	T6.1. Göç Destanı	E6. "Nasreddin Hoca'nın Hayat Hikâyesi" metnini okuyunuz. Koyu ve farklı yazı karakteri ile yazılmış sözcük ve sözcük gruplarını tespit ediniz. Yazı karakterlerini bu şekilde kullanmanın amacının ne olabileceğini metnin altındaki alana yazınız.	Tahmin Etme	s.182

Ders Kitaplarında Yer Alan Dönüştürme Çalışmaları

Sınıf	Tema-Metin	Yönerge	Kategori	Sayfa
5	T8.1.3. Kuş Ağacı	E5. Dinlediğiniz metni canlandırmak amacıyla bir grup oluşturunuz. Metindeki kahramanları ve özelliklerini belirleyiniz. Roller paylaşarak sınıfta canlandırınız. Canlandırma esnasında beden dilinizi etkili kullanmaya gayret ediniz.	Canlandırma	s.243
6	T2.1.Türk Askerinin Cesareti	E5. Arıburnu Cephesi'nde savaşan ve İngiliz Yüzbaşı'nın yardım çağrısını duyan Türk askerleri arasında nasıl bir konuşma geçmiş olabilir? Öğretmeninizle oluşturacağınız grubunuzla karşılıklı konuşma metni yazarak bu konuşmayı sınıfta canlandırınız. Canlandırma sırasında beden dilinizi etkili bir şekilde kullanınız.	Canlandırma	s.48
6	T2.2. Yaşlı Nine	E3. Yaşlı kadının Atatürk ile karşılaştığı sahneyi sınıfınızda canlandırınız. Canlandırmanız sırasında uygun jest ve mimikler kullanmayı unutmayınız.	Canlandırma	s.52
6	T5.4. Kar Kristallerinin Peşinde Bir Yaşam	E5. Wilson Bentley'in kar kristallerine olan ilgisini fark eden ailesiyle Wilson Bentley arasında nasıl bir konuşma geçmiş olabilir? Öğretmeninizle oluşturacağınız grubunuzla bir konuşma kurgulayarak sınıfınızda canlandırınız.	Canlandırma	s.161
6	T8.1. Evet Efendim	E4. Metni bir arkadaşınızla canlandırınız. Canlandırdığınız karaktere uygun jest, mimik ve ses tonu kullanmaya özen gösteriniz.	Canlandırma	s.247

6	T8.4. Hacettepe	E6.c. Arkadaşlarınızdan birinin anlattığı fıkrayı sınıfınızda canlandırınız.	Canlandırma	s.268
6	T3.1. Aziz Sancar	E3.b. Yandaki metni, metnindeki anlatım özelliklerine uygun şekilde yeniden yazınız.	Yeniden Yazma (Metni)	s.81
7	T2.3. Seyit Onbaşı	E4. İzlediğiniz filmi canlandırmak amacıyla öğretmeninizin rehberliğinde bir grup oluşturunuz. Grup arkadaşlarınızla filmdeki kahramanları belirleyiniz. Rollerini paylaşarak sınıfta canlandırınız.	Canlandırma	s.55
7	T3.2. Sol Ayağım	E4.c. Metinden alınan “otobiyografi” cümlelerini örnekte olduğu gibi “biyografi” cümlelerine çeviriniz.	Yeniden Yazma (Cümleleri)	s.75
8	T6.3. Kız Kulesi	E1. Dinlediğiniz metni öğretmeninizin uygun gördüğü şekilde rol dağılımı yaparak canlandırınız.	Canlandırma	s.201
8	T6.3. Kız Kulesi	E6.b. Parçada geçen yabancı sözcüklerin yerine Türkçelerini kullanarak bu paragrafı yeniden yazınız.	Yeniden Yazma (Cümleleri)	s.203

Ders Kitaplarında Yer Alan Çözümleme Çalışmaları

Sınıf	Tema-Metin	Yönerge	Kategori	Sayfa
5	T1.2. Ben Bir Çınar Ağacıydım	E3. Hikâye haritasını “Ben Bir Çınar Ağacıydım” metnine uygun olarak doldurunuz.	Hikâye Unsurlarını Tespit Etme (Hikâye Haritası)	s.23
5	T1.2. Ben Bir Çınar Ağacıydım	E6. Okuduğunuz metinden, gerçek ve hayal ürünü olaylara örnekler veriniz.	Gerçek-Kurgu Unsurları Tespit Etme	s.25
5	T2.1. Bilmeyen Var mı?	E6. Hikâye haritasını “Bilmeyen Var mı?” metnine uygun olarak doldurunuz.	Hikâye Unsurlarını Tespit Etme (Hikâye Haritası)	s.46
5	T3.1. Güvercin	E5.a. Metinde insana ait davranışlar gösteren varlıkları ve gösterdikleri davranışları aşağıdaki tabloya yazınız.	Hikâye Unsurlarını Tespit Etme (Kişi/Varlıklar)	s.76
5	T3.3. Püf Noktası	E6.a. Yukarıdaki paragraflarda olaylar kimin ağzından anlatılmaktadır? Yazınız.	Hikâye Unsurlarını Tespit Etme (Anlatıcı)	s.91

5	T3.3. Püf Noktası	E6.b. Aşağıdaki kutuları “Püf Noktası” hikâyesine göre doldurunuz.	Hikâye Unsurlarını Tespit Etme (Hikâye Haritası)	s.91
5	T5.1. Forsa	E4. Kara Memiş ve Turgut Bey’in kişilik özellikleri ve fiziksel özellikleri nelerdir? Yazınız.	Hikâye Unsurlarını Tespit Etme (Kişi/Varlıklar)	s.142
5	T8.1.2. Kar Tanesinin Serüveni	E6. Aşağıdaki tabloyu metinden yararlanarak doldurunuz. (Gerçek hayatta karşılaşılabilecek-karşılaşılmayacak durumlar)	Gerçek-Kurgu Unsurları Tespit Etme	s.239
6	T2.1.Türk Askerinin Cesareti	E3. Aşağıdaki hikâye haritasını “Türk Askerinin Cesareti” metninden hareketle doldurunuz.	Hikâye Unsurlarını Tespit Etme (Hikâye Haritası)	s.47
6	T2.4. 120	E6. İzlediğiniz “120” filminden hareketle aşağıdaki cümleleri neden-sonuç ve amaç- sonuç anlamı verecek şekilde tamamlayınız.	İlişki Ağlarını Tespit Etme	s.66
6	T4.3. Balıkçıl	E4. Balıkçılın fiziksel özellikleri ile kişilik özelliklerini metinden hareketle yazınız.	Hikâye Unsurlarını Tespit Etme (Kişi/Varlıklar)	s.126
6	T5.1. Merak Ettiklerimiz	E4.b. Gazete haberlerinde verilen bilgilerden hareketle aşağıdaki tabloyu doldurunuz. (Savunulan Düşünce-Gösterilen Nedenler)	Argüman Çözümleme	s.141
6	T8.2. Sen De Bir İyilik Yap	E3. Canol’un fiziksel ve ruhsal özelliklerini metinden hareketle aşağıya yazınız.	Hikâye Unsurlarını Tespit Etme (Kişi/Varlıklar)	s.254
6	T8.4. Hacettepe	E4. Aşağıdaki bölümleri metinden yararlanarak doldurunuz. (Gerçek hayatta karşılaşılabilecek-karşılaşılmayacak durumlar)	Gerçek-Kurgu Unsurları Tespit Etme	s.266
7	T1.2. Munise	E5. Okuduğunuz metindeki hikâye unsurlarını belirleyiniz.	Hikâye Unsurlarını Tespit Etme (Hikâye Haritası)	s.20
7	T3.1. Barış Manço	E3. Okuduğunuz metinden hareketle Barış Manço’nun kişilik özellikleri ve fiziksel özellikleri nelerdir? Yazınız.	Hikâye Unsurlarını Tespit Etme (Kişi/Varlıklar)	s.66

7	T4.2. Ben Mimar Sinan	E3. Mimar Sinan'ın kişilik özelliklerini okuduğunuz metinden hareketle yazınız.	Hikâye Unsurlarını Tespit Etme (Kişi/Varlıklar)	s.106
7	T4.2. Ben Mimar Sinan	E5. Aşağıdaki metinleri okuyunuz. Metinlerde anlatımın kaçınıcı kişinin ağzından yapıldığını yazınız	Hikâye Unsurlarını Tespit Etme (Anlatıcı)	s.106
7	T4.3. Deli Dumrul	E1. Metni dinlerken aşağıdaki olay örgüsü haritasında istenen bilgileri not alınız.	Hikâye Unsurlarını Tespit Etme (Hikâye Haritası)	s.115
7	T5.2. 2100'deki Yaşamdan Bir Gün	E3.a. Metindeki kurgusal unsurlar nelerdir? b. Metindeki kurgusal olmayan unsurlar nelerdir?	Gerçek-Kurgu Unsurları Tespit Etme	s.138
7	T6.1. Okumak Deyince	E4. Aşağıdaki metinleri okuyunuz. Hangi metin ya da metinler okuduğunuz metindeki anlatım biçimine benzemektedir? Belirtilen yerleri işaretleyiniz.	Anlatım Biçimi ve Düşünceyi Geliştirme Yollarını Tespit Etme	s.168
7	T6.1. Okumak Deyince	E5. Okuduğunuz metinden alınan bölümlerde kullanılan düşünceyi geliştirme yollarını sebepleriyle birlikte yazınız.	Anlatım Biçimi ve Düşünceyi Geliştirme Yollarını Tespit Etme	s.169
7	T6.2. Divan-ü Lügati't-Türk'ün Bulunuş Hikâyesi	E1. Metni okurken hikâye haritasında istenenleri not alınız.	Hikâye Unsurlarını Tespit Etme (Hikâye Haritası)	s.175
7	T6.4. İlk Çocukluk	E5. Dinlediğiniz metinden alınan aşağıdaki parçada hangi düşünceyi geliştirme yolu kullanılmıştır? Yazınız.	Anlatım Biçimi ve Düşünceyi Geliştirme Yollarını Tespit Etme	s.189
7	T7.2. Lavanta Kokulu Köy	E3. Metinden alınmış cümlelerdeki düşünceyi geliştirme yollarını yazınız.	Anlatım Biçimi ve Düşünceyi Geliştirme Yollarını Tespit Etme	s.211
7	T7.3. Artık Antartika'da Buz Dağlarının Arasındayız	E7. Aşağıda, dinlediğiniz metinden alınan cümleler verilmiştir. Bu cümlelerdeki “düşünceyi geliştirme yollarını” sebepleriyle birlikte yazınız.	Anlatım Biçimi ve Düşünceyi Geliştirme Yollarını Tespit Etme	s.216
7	T8.1. Moena Türk Köyü	E3. Okuduğunuz metinden ikişer adet öznel ve nesnel cümle bularak yazınız.	Öznel-Nesnel Yargıları Tespit Etme	s.240

8	T1.2. Kaşığı	E3. Okuduğunuz metindeki hikâye unsurlarını belirleyiniz.	Hikâye Unsurlarını Tespit Etme (Hikâye Haritası)	s.24
8	T2.1. Bayrağımızın Altında	E3. Okuduğunuz metnin hikâye haritasını çıkarınız.	Hikâye Unsurlarını Tespit Etme (Hikâye Haritası)	s.49
8	T2.3. Kınalı Ali'nin Mektubu	E4. "Kınalı Ali'nin Mektubu" metnine göre aşağıdaki boşlukları doldurunuz.	Hikâye Unsurlarını Tespit Etme (Hikâye Haritası)	s.64
8	T3.2. Simit ve Peynir'le Bilim İnsanı Öyküleri	E5.a. Aşağıdaki paragraflarda hangi düşünceyi geliştirme yolunun kullanıldığını bularak boşluklara yazınız. b. Okuduğunuz çizgi romanda düşünceyi geliştirme yollarından hangileri kullanılmıştır?	Anlatım Biçimi ve Düşünceyi Geliştirme Yollarını Tespit Etme	s.94
8	T3.3. Parktaki Bilim	E5. "Parktaki Bilim" metninden düşünceyi geliştirme yollarına örnekler bulunuz.	Anlatım Biçimi ve Düşünceyi Geliştirme Yollarını Tespit Etme	s.101
8	T4.2. Dilimiz Kuşatma Altında	E4. Aşağıdaki paragraflarda hangi anlatım biçimlerinin kullanıldığını bulunuz. Paragrafın altındaki noktalı yerlere yazınız.	Anlatım Biçimi ve Düşünceyi Geliştirme Yollarını Tespit Etme	s.134
8	T5.1. Eşref Saat	E5. "Eşref Saat" metninden öznel ve nesnel anlatıma uygun cümleler bulup aşağıdaki boşluklara yazınız.	Öznel-Nesnel Yargıları Tespit Etme	s.154
8	T5.2. Peri Bacaları	E3. Okuduğunuz metinde geçen öznel ve nesnel ifadeleri yazınız.	Öznel-Nesnel Yargıları Tespit Etme	s.165
8	T5.3. Robinson Crusoe	E5. Metni tekrar dinleyerek "Robinson Crusoe" metninde düşünceyi geliştirme yollarından hangilerine yer verildiğini belirtiniz.	Anlatım Biçimi ve Düşünceyi Geliştirme Yollarını Tespit Etme	s.170
8	T6.1. Göç Destanı	E4. "Göç Destanı" metninde geçen gerçek ve kurgusal unsurları bulunuz.	Gerçek-Kurgu Unsurları Tespit Etme	s.182
8	T7.1. Yılkı Atı	E3. Okuduğunuz hikâyeye göre aşağıdaki boşlukları doldurunuz.	Hikâye Unsurlarını Tespit Etme	s.220

			(Hikâye Haritası)	
8	T7.1. Yılkı Atı	E6. “Yılkı Atı” metninden betimleyici anlatıma örnek cümleler yazınız.	Anlatım Biçimi ve Düşünceyi Geliştirme Yollarını Tespit Etme	s.222
8	T8.1. Haritada Bir Nokta	E4. Metinde anlatım kimin ağzından yapılmıştır? Metinden aldığınız örneklerle açıklayınız.	Hikâye Unsurlarını Tespit Etme (Anlatıcı)	s.258
8	T8.1. Haritada Bir Nokta	E6. “Haritada Bir Nokta” metninden öyküleyici ve betimleyici anlatıma örnek gösteriniz.	Anlatım Biçimi ve Düşünceyi Geliştirme Yollarını Tespit Etme	s.258

Ders Kitaplarında Yer Alan Metin Türü Tespiti Çalışmaları

Sınıf	Tema-Metin	Yönerge	Kategori	Sayfa
5	T3.1. Güvercin	E5.b. Aşağıda verilen bilgilerden “Güvercin” metninin türüne uygun olanları işaretleyerek “Güvercin” metninin türünü bulunuz.	Değerlendirici Tespit	s.76
5	T4.4. Sanki Câminin Bakım Kılavuzu	E4.a. Dinlediğiniz metinden hareketle bir haber metninin niteliklerinden hangileri aşağıda bulunmaktadır? İşaretleyiniz.	Eşleştirici Tespit	s.125
5	T8.1.3. Kuş Ağacı	E6. Dinlediğiniz masalda, bir masalda bulunabilecek aşağıdaki özelliklerden hangileri vardır? İşaretleyiniz.	Eşleştirici Tespit	s.243
6	T2.2. Yaşlı Nine	E4.a. Aşağıda verilen bilgilerden hangileri “Yaşlı Nine” metninin tür özelliklerine uygundur? Yanına çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz. E4.b. Yukarıda özelliklerini işaretlediğiniz metin türü aşağıdakilerden hangisidir?	Değerlendirici Tespit	s.53
6	T2.4. 120	E4.b. Aşağıda verilen özelliklerden hangileri yukarıdaki metinde görülmektedir? Yanlarına çarpı (X) koyarak işaretleyiniz. E4.c. Yukarıda özelliklerini işaretlediğiniz metin türü aşağıdakilerden hangisidir?	Değerlendirici Tespit	s.65
6	T5.2. Afyon	E5.a. Aşağıda verilen özelliklerden hangileri okuduğunuz “Afyon” metninde görülmektedir? Yanlarına çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz.	Değerlendirici Tespit	s.148

		E5.b. Yukarıda özelliklerini işaretlediğiniz metin türü aşağıdakilerden hangisidir?		
6	T8.1. Evet Efendim	E3. Aşağıda verilen özelliklerden, okuduğunuz "Evet Efendim" metninde görülenleri örnekteki gibi yuvarlak içine alınız. Bu maddelerin rakamlarına karşılık gelen harfleri bulmacadan bularak metnin türüne ulaşınız.	Eşleştirici Tespit	s.247
7	T3.1. Barış Manço	E4.a. Metinde geçen aşağıdaki paragrafları inceleyiniz. E4.b. Hangi paragrafta yazar kendi hayatını anlatmıştır? Bunu paragraftan alıntılar yaparak açıklayınız. E4.c. Hangi paragrafta yazar başkasının hayatını anlatmıştır? Bunu paragraftan alıntılar yaparak açıklayınız. E5. Tabloda verilen cümleleri inceleyiniz. Otobiyografiye ait cümlelerin başına (O), biyografiye ait cümlelerin başına (B) yazınız.	Karşılaştırmaya Dayalı Tespit	s.66
7	T6.1. Okumak Deyince	E3. Aşağıdaki metinleri okuyunuz. Metinlerin türünü belirlemeye yönelik soruları cevaplayınız. (...) Ulaştığınız yargılara göre "Okumak Deyince" metninin türü nedir? Sebebiyle birlikte yazınız.	Çözümleyici Tespit	s.167
7	T7.1. İlk Kar	E6.a. Aşağıdaki metinleri karşılaştırarak benzer ve farklı yönlerini tespit ediniz. E6.b. Tespit ettiğiniz farklılıklardan yola çıkarak "İlk Kar" metninin türünü sebepleriyle birlikte yazınız.	Karşılaştırmaya Dayalı Tespit	s.200
8	T1.1. İyimserlik ve Kötümserlik Üzerine	E4.a. Aşağıda "İyimserlik ve Kötümserlik Üzerine" metninin türü ile ilgili bilgiler verilmiştir. Bilgilerden metne uygun olanların başına "D", metne uygun olmayanların başına "Y" yazınız. E4.b. Okuduğunuz metnin türü:	Değerlendirici Tespit	s.15
8	T2.2. Atatürk ve Müzik	E3.a. Aşağıdaki yargılardan okuduğunuz metnin tür özelliklerini yansıtanları işaretleyiniz. E3.b. Okuduğunuz metnin türü:	Değerlendirici Tespit	s.57
8	T3.1. Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar	E5. Paragraftaki ifadeleri kullanan kişi hangi türde yazılar yazmaktadır? Altındaki boşluğa yazınız.	Çözümleyici Tespit	s.83

8	T6.1. Göç Destanı	E5. “Göç Destanı” aşağıdaki özelliklerden hangilerini taşımaktadır? Belirlediğiniz maddelerin numaralarını noktalı yere yazınız.	Değerlendirici Tespit	s.182
8	T7.1. Yılkı Atı	E4.a. Paragraftaki boşlukları türün özelliklerine göre doldurunuz.	Eşleştirici Tespit	s.221

Ders Kitaplarında Yer Alan Değerlendirme Çalışmaları

Sınıf	Tema-Metin	Yönerge	Kategori	Sayfa
5	T7.2. Sağlıklı Yaşıyorum	E5. Dört yapraklı yoncadan hareketle çevrenizdeki insanların beslenme alışkanlıklarını değerlendiriniz	Metinden Hareketle Değerlendirme	s.206
6	T3.3. Teknoloji Bağımlılığı	E3. Televizyon, bilgisayar, telefon, cep telefonu, akıllı telefon, internet, tablet derken teknoloji hayatın vazgeçilmezi oldu. Teknolojiyi kullanacağız ama nasıl ne kadar ve ne zaman? Aşağıdaki kavramları, bu sorular çerçevesinde değerlendirip yorumlayınız.	Metinden Hareketle Değerlendirme	S.93
6	T3.4. Bak Postacı Geliyor Selam Veriyor	E6.b. (...) Metinde geçen tutarsızlığı bulup etkinliğin B bölümüne yazınız.	Metin Değerlendirme	s.99
6	T4.1. Vermek Çoğalmaktır	E4.b. Yukarıdaki afişlerden hangisi daha etkilidir? Düşüncelerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız.	Metin Değerlendirme	s.111
6	T8.2. Sen De Bir İyilik Yap	E8.a. Canol'un okulunda okul temsilcisi seçilecektir. Aşağıda, okul temsilciliği seçiminde aday olan üç öğrencinin konuşma metinleri verilmiştir. Bu adaylardan hangisinin konuşmasını daha gerçekçi buluyorsunuz? Nedenleriyle açıklayınız.	Metin Değerlendirme	s.256
7	T1.1. Arıların İlhamı	E8. (...) Hikâyenizi oluştururken “Yazdıklarımı Değerlendiriyorum” formundaki maddeleri göz önünde bulundurunuz.	Öz Değerlendirme	s.15
7	T2.1. Ordular! İlk Hedefiniz...	E7. Yazınızı aşağıdaki forma göre değerlendiriniz.	Öz Değerlendirme	s.49
7	T2.2. Öğretmeninizden Af Dileyeceksiniz	E6. (...) “Konuşmamı Değerlendiriyorum” formunu yaptığınız tartışma doğrultusunda doldurunuz.	Öz Değerlendirme	s.53
7	T6.2. Divan-ü Lügati't-Türk'ün Bulunuş Hikâyesi	E9. Ali Emîrî Efendi'nin Dîvânu Lugâti't-Türk'ün değeri ile ilgili Hz. Yusuf'a atıfta bulunarak yaptığı benzetmeyi değerlendiriniz. Ali Emîrî Efendi neden Dîvânu Lugâti't-Türk ile Hz. Yusuf arasında bir benzerlik kurmaktadır? Yorumlayınız.	Metin Değerlendirme	s.179

7	T6.3. Okumak Ayrıcalıktır Herkes Okuyamaz	E4.a. Okuduğunuz metnin başlığı ile içeriğini uyumlu bulup bulmadığınızı sebepleriyle birlikte yazınız.	Metin Değerlendirme	s.184
7	T6.3. Okumak Ayrıcalıktır Herkes Okuyamaz	E9.b. Konuşmanızı aşağıdaki forma göre değerlendiriniz.	Öz Değerlendirme	s.187
7	T8.2. Kırkpınar'da Kırk Yiğit	E6. Dinlediğiniz metnin tutarlılığını değerlendirmek amacıyla aşağıda verilen soruları cevaplayınız.	Metin Değerlendirme	s.246
8	T3.3. Parktaki Bilim	E7. Hikâyenizi aşağıdaki forma göre değerlendiriniz.	Öz Değerlendirme	s.103
8	T4.1. Portakal	E6. Yazdığınız günlüğe göre aşağıdaki formu doldurunuz. (Yazma becerisi öz değerlendirme formu)	Öz Değerlendirme	s.129
8	T4.3. Karanlığın Rengi Beyaz	E5. Yazma etkinliği ile ilgili performansınızı formdaki maddelere göre değerlendiriniz.	Öz Değerlendirme	s.143
8	T5.2. Peri Bacaları	E4.b. Konuşmanızı aşağıdaki formu doldurarak değerlendiriniz.	Öz Değerlendirme	s.165
8	T7.3. Hava Kirliliği	E1. Hava Kirliliği videosunu tutarlılığı (tekrara düşme, çelişik olmama, görecelilik) bakımından değerlendiriniz.	Metin Değerlendirme	s.242
8	T8.3. Zeytinyağı Üretimi	E3. "Zeytinyağı Üretimi" videosunu tekrar izleyerek tutarlılık (tekrara düşme, çelişik olmama, görecelilik) bakımından değerlendiriniz.	Metin Değerlendirme	s.278

Ders Kitaplarında Yer Alan Görüş Geliştirme Çalışmaları

Sınıf	Tema-Metin	Yönerge	Kategori	Sayfa
5	T3.1. Güvercin	E6. Birlik, beraberlik ve toplumsal dayanışmamızın artması için neler yapmalıyız ve nasıl davranmalıyız? Görüşlerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız.	Gerekçelendirilmemiş Görüş Belirtme	s.76
5	T3.2. Karagöz ile Hacivat-İncelik	E7. Aşağıdaki sorulardan hareketle düşüncelerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız. Konuşmanızda yabancı kelimelerin yerine Türkçelerini kullanmaya özen gösteriniz.	Gerekçelendirilmemiş Görüş Belirtme	s.86
5	T3.3. Püf Noktası	E7. Büyüklerimiz niçin bizlere öğüt verirler? Onların verdiği öğütleri dikkate	Gerekçeli Görüş Belirtme	s.92

		alır mısınız? Niçin? Düşüncelerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız.		
5	T4.3. Bir Dâhiyle Konuşmak	E4. Yukarıdaki metinden yararlanarak bir bilim adamının kendi dilini geliştirmek için neler yapabileceği ile ilgili görüşlerinizi yazınız.	Gerekçelendirilmemiş Görüş Belirtme	s.121
5	T5.3. Dede Korkut-Boğaç Han	E4. Dede Korkut'un, Boğaç Han'a ad verdiği bölümü okuyunuz. Ad verme geleneği ile ilgili görüşlerinizi ifade ediniz.	Gerekçelendirilmemiş Görüş Belirtme	s.154
5	T7.2. Sağlıklı Yaşıyorum	E5.a. Aşağıdaki görselden hareketle teknoloji bağımlılığının insanlara verebileceği zararları söyleyiniz.	Gerekçelendirilmemiş Görüş Belirtme	s.205
5	T7.3. Bilinçsiz İlaç Kullanımı	E5. Aşağıdaki ifadelerin sizin dâhil olduğunuz bir sosyal medya grubunda paylaşıldığını düşününüz. Boş bırakılan yere kendi görüşünüzü yazınız	Gerekçelendirilmemiş Görüş Belirtme	s.213
5	T8.1. Reçete	E5. Yazar, tabiatın baharda yenilenmesi gibi insanın da yenilenmek için bir reçeteye ihtiyacı olduğunu anlatmaktadır. Yazarın bu görüşüne katılıp katılmadığınızı yazarın reçetesinden alıntılar yaparak ve örnekler vererek önce sözlü olarak yorumlayınız. Daha sonra yorumunuzu aşağıdaki bölüme yazınız.	Gerekçeli Görüş Belirtme	s.231
6	T1.1. Bu Da Benim Öyküm	E5. Aşağıdaki ifadelerde boş bırakılan yerleri duygu ve düşüncelerinize uygun şekilde tamamlayınız.	Gerekçelendirilmemiş Görüş Belirtme	s.15
6	T2.3. 15 Temmuz	E3.b. Yukarıdaki görsellerden ve görsellerle ilgili verilen bilgilerden hareketle 15 Temmuz Demokrasi Zaferi ve Şehitleri ile ilgili duygu ve düşüncelerinizi sınıfınızda öğretmeniniz ve arkadaşlarınızla paylaşınız.	Gerekçelendirilmemiş Görüş Belirtme	s.59
6	T3.4. Bak Postacı Geliyor Selam Veriyor	E2. Haberleşme araçlarındaki gelişmelerle ilgili görüşlerinizi, dinlediğiniz metinde anlatılanlarla ilişkilendirerek arkadaşlarınızla paylaşınız.	Gerekçelendirilmemiş Görüş Belirtme	s.97
6	T3.4. Bak Postacı Geliyor Selam Veriyor	E8. İnternet tasarımcısı olan Ziya Yılmaz, iki firmaya iş başvurusunda bulunmuş ve bu iki firmadan aşağıdaki e-postaları almıştır. İki firmadan da işe kabul edildiğini öğrenen Ziya Yılmaz, bu işlerden birini tercih etmek durumundadır. Firmalardan Ziya Bey'e gönderilen e-postaları inceleyiniz. Bu e-postalardan hareketle kendinizi Ziya Bey'in yerine koyarak hangi işi kabul edeceğinizi nedenleriyle birlikte yazınız.	Karar Verme	s.101

6	T5.3. Su Kirliliği	E3. Görseldeki sloganla ilgili duygu ve düşüncelerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız.	Gerekçelendirilmemiş Görüş Belirtme	s.155
6	T8.3. Dostluğa Dair	E3. Aşağıdaki ifadeleri kendi duygu ve düşüncelerinizle tamamlayınız.	Gerekçelendirilmemiş Görüş Belirtme	s.260
6	T8.3. Dostluğa Dair	E8.b. Dinlediğiniz şarkıyı beğenip beğenmediğinizi nedenleriyle açıklayınız.	Gerekçeli Görüş Belirtme	
7	T1.2. Munise	Mevlânâ'nın aşağıdaki sözlerini okuyup üzerinde düşününüz. Düşüncelerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız.	Gerekçelendirilmemiş Görüş Belirtme	s.11
7	T2.3. Seyit Onbaşı	Seyit Onbaşı, Çanakkale Savaşı'nda top mermisini kaldırırken neler hissetmiş olabilir? Kendinizi Seyit Onbaşı'nın yerine koyarak duygularınızı ifade ediniz.	Gerekçelendirilmemiş Görüş Belirtme	s.56
7	T3.2. Sol Ayağım	E6. Aşağıda, metinden alınan parçayı okuyunuz. Metnin size vermek istediği mesajdan hareketle "ailenin ve yakın çevrenin çocuklar üzerindeki etkisi" konusunda duygu ve düşüncelerinizi ifade ediniz.	Gerekçelendirilmemiş Görüş Belirtme	s.76
7	T3.3. İnsanlarla Geçinme Sanatı	E6. Siz de yazarın bu düşüncelerine katılıyor musunuz? Neden?	Gerekçeli Görüş Belirtme	s.82
7	T3.4. Evliya Çelebi	E7. Evliya Çelebi'nin hayatından hareketle "Çok gezen mi bilir, çok okuyan mı?" konulu bir münazara düzenleyiniz.	Münazara	s.86
7	T4.3. Deli Dumrul	E2. Dinlediğiniz metinle ilgili görüşlerinizi sebepleriyle birlikte yazınız.	Gerekçeli Görüş Belirtme	s.115
7	T5.1. Piri Reis	E7.b. Aşağıdaki hediyelerden hangisi geleceğinize yön verebilir? Neden? E7.c. Yukarıda yaptığınız değerlendirmelerden de hareketle "meslek seçiminde ailenizin ve yakın çevrenizin önemi" konusunda duygu ve düşüncelerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız.	Gerekçelendirilmemiş Görüş Belirtme	s.132
7	T6.3. Okumak Ayrıcalıktır Herkes Okuyamaz	E10. Turistik bir gezi esnasında tabelalardaki yabancı kelimeleri gören bir turistin ülkemiz ile ilgili düşünceleri ne olurdu? Düşüncelerinizi sosyal medya mesajı olarak arkadaşlarınızla paylaşınız.	Gerekçelendirilmemiş Görüş Belirtme	s.187
7	T7.3. Artık Antartika'da Buz Dağlarının Arasındayız	E4. Dinlediğiniz metinle ilgili görüşlerinizi sebepleriyle birlikte yazınız.	Gerekçeli Görüş Belirtme	s.215

7	T8.1. Moena Türk Köyü	E7. Sınıfınızda “Ülkeler arasındaki kültürel etkileşim, toplumların birbirine bakış açısını değiştirir mi, değiştirmez mi?” konulu bir münazara düzenleyiniz. Münazara sırasında aşağıdaki kurallara dikkat ediniz.	Münazara	s.242
7	T8.2. Kırkpınar'da Kırk Yiğit	E2. Dinlediğiniz metinle ilgili görüşlerinizi sebepleriyle birlikte yazınız.	Gerekçeli Görüş Belirtme	s.245
8	T2.4. Atatürk'ü Gördüm	E6. “Atatürk'ü Gördüm” metnini beğenip beğenmediğinizi sebepleri ile yazınız.	Gerekçeli Görüş Belirtme	s.71
8	T3.1. Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar	E8. Derse hazırlık bölümünde araştırdığınız konu ile ilgili münazara yapmak için gruplara ayrılınız. Aşağıdaki yargılardan birini seçiniz. Jüri üyelerini belirleyiniz. Grup sözcüsü belirleyiniz. Grubunuzun düşüncelerini aşağıdaki ölçütlere göre diğer gruba karşı savunmaya çalışınız.	Münazara	s.86
8	T3.1. Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar	E9. Aşağıdaki görseli yorumlayarak görselle ilgili görüşlerinizi bir paragraf şeklinde yazınız.	Gerekçelendirilmemiş Görüş Belirtme	s.86
8	T3.2. Simit ve Peynir'le Bilim İnsanı Öyküleri	E7. Aziz Sancar ile ilgili çizgi romanı beğenip beğenmediğinizi sebepleriyle yazınız.	Gerekçeli Görüş Belirtme	s.95
8	T3.4. Uzay Giysileri	E3. Dinlediğiniz metinle ilgili görüşlerinizi belirtiniz.	Gerekçelendirilmemiş Görüş Belirtme	s.106
8	T3.4. Uzay Giysileri	E6. Haber yazısında NASA'nın Mars gezegenine binlerce kişinin ismini göndereceğini okudunuz. Dâhil olduğunuz bir sosyal medya grubunda arkadaşlarınızla buraya başvuru yapmak için konuştuğunuzu hayal ediniz. Boş bırakılan yere kendi görüşünüzü yazınız.	Gerekçelendirilmemiş Görüş Belirtme	s.108
8	T6.3. Kız Kulesi	E5. “Kız Kulesi” metni ile ilgili görüşlerinizi sebepleri ile yazınız.	Gerekçeli Görüş Belirtme	s.203
8	T7.3. Hava Kirliliği	E5. “Hava Kirliliği” videosu ile ilgili görüşlerinizi sebepleriyle yazınız.	Gerekçeli Görüş Belirtme	s.244
8	T8.3. Zeytinyağı Üretimi	E5. Derse hazırlık bölümünde araştırdığınız konu ile ilgili münazara yapmak için gruplara ayrılınız. Aşağıdaki yargılardan birini seçiniz. Jüri üyelerini belirleyiniz. Grup sözcüsü belirleyip grubunuzun	Münazara	s.279

		düşüncelerini aşağıdaki ölçütlere göre karşı gruba savunmaya çalışınız		
8	T8.3. Zeytinyağı Üretimi	E6. İzlediğiniz video ile ilgili görüşlerinizi sebepleriyle yazınız.	Gerekçeli Görüş Belirtme	s.279



EK-D: Soru Yönerge Tabloları

5. Sınıf Ders Kitabında Yer Alan Soru Yönergeleri

Yüzeysel Anlama

Tema-Metin	Soru	Sayfa
T1.1. Oyuncak	E3.1. Dede, neden kızının ve torununun evden gitmesine seviniyor? E3.2. Dedenin oyuncaklarla oynarken ara sıra dışarıya bakmasının nedeni nedir?	s.13
T1.2. Ben Bir Çınar Ağacıydım	E2.1. Çınar fidanı, büyüdüğünde neler yapmayı hayal ediyor? E2.2. Çınar ağacının sarı saçlı çocuğu sevmesini sağlayan olay nedir? E2.5. Çınar ağacı, kendisine zarar veren insanların yaptıkları karşısında neler hissetmiştir?	s.23
T2.1. Bilmeyen Var Mı?	E3.1. Ali, niçin İstiklal Marşı'nı ezberlemeye çalışıyor? E3.2. Kimler İstiklal Marşı'nı ezbere okuyarak Ali'yi şaşırtıyor? E3.3. Ali, niçin "İstiklal Marşı'nı bilmeyen var mı?" sorusuna "yok!" cevabını veriyor? E8.a. İstiklal Marşımız nerelerde okunur?	s.45-46
T2.2. 15 Temmuz	E3.2. Bu toprağın evlatlarının beslendiği kaynaklar kimlerdir?	s.57
T2.3. Dersimiz Atatürk	E2.2. Mert, dedesinden hangi konuda yardım istiyor? E2.5. UNESCO'nun 1981 yılını bütün dünyada "Atatürk Yılı" olarak ilan etmesinin sebebi nedir?	s.60
T3.1. Güvercin	E3.1. Avcı, ormandaki kuşları avlamak için neler yapıyor? E3.2. Tuzağa yakalanan güvercinlerin ilk tepkisi nasıl oluyor? E3.3. Güvercinlerin başkanı ağdan kurtulmak için diğer güvercinlere nasıl bir çözüm önerisi sunuyor? (...) E3.4. Güvercinlerin başkanı, fareden nasıl bir yardım istiyor? (...)	s.75
T3.2. Karagöz ile Hacivat-İncelik	E4. Metinde geçen durumlar aşağıda karışık olarak verilmiştir. Siz de bu durumları örnekteki gibi eşleştiriniz.	s.84
T3.3. Püf Noktası	E3.2. Usta, dükkân açmak isteyen çırağına niçin izin vermek istemiyor? E3.3. Usta, çırağının hatasını anlaması için ne yapıyor?	s.90
T4.1. Uzayda Bir Gün	E2.1. Metne göre Uluslararası Uzay İstasyonu'nda yaşayan astronotların görevi nedir? E2.2. Uluslararası Uzay İstasyonu'nda yaşayan astronotların düzenli olarak egzersiz yapmalarının sebebi nedir? Astronotlar düzenli olarak egzersiz yapamazlarsa ne gibi sorunlar yaşayabilirler?	s.109
T4.2. Sarımsak Soslu Makarna	E2.1. Makarna yapmak için hangi malzemeler kullanılmıştır?	s.114

	E2.2. Yazarın yemek tarifini tamamladıktan sonra ağzının suyunun akmasının sebebi nedir?	
	E2.3. Sıcak yemeklerin, soğuk yemeklere göre daha fazla yeme isteği uyandırmasının nedeni nedir?	
T4.4. Sanki Câminin Bakım Kılavuzu	E4.b. Dinlediğiniz haber metninden hareketle 5N 1K sorularına cevap veriniz.	s.125
T5.1. Forsa	E2.1. Kara Memiş uyanınca niçin şaşırды?	s.141
	E2.2. Askerler ile Kara Memiş arasında nasıl bir konuşma geçti?	
	E2.3. Askerler, Kara Memiş'i Bey'in yanına niçin götürdüler?	
T5.2. Tamburi Cemil Bey Enstrümanları Anlatıyor	E2.1. Bağlama ne ile çalınır? Metin üzerindeki boşluklara yazınız.	s.149
	E2.2. Karadeniz Bölgesi'nde yaygın olarak kullanılan Karadeniz kemençesinin hangi enstrüman türleriyle akrabalığı vardır?	
	E2.3. Ney üfleyen sanatkâra ne denir? Metin üzerindeki boşluklara yazınız.	
	E2.4. Üflemeli enstrümanlara da saz denilmesinin sebebi nedir?	
T5.3. Dede Korkut-Boğaç Han	E2.1. Obaya gelen atlı nasıl bir haber getirmektedir?	s.154
	E2.2. Aruz Bey'in kaybolan oğlunun başına neler gelmiştir?	
	E2.3. Boğaç Han'ın yaşadığı obanın beyi kimdir?	
	E2.4. Dede Korkut; Dirse Han ve Aruz Bey'e nasıl bir öğüt veriyor?	
T6.1. Okuma Kitaplarım	E3.1. Yazar okuma kitaplarındaki resimleri nasıl betimliyor? Anlatınız.	s.167
	E3.3. Yazar gelecek derslerde okuyacağı okuma parçalarının resimlerine baktığında neler hayal etmektedir?	
T6.3. Küçük Şeylerin Hikâyesi-Kütüphane	E3.2. Hafız-ı Kütüp kimdir? Görevi nedir?	s.186
	E3.3. İskenderiye Kütüphanesi, neden döneminin en önemli kültür merkezidir?	
	E3.5. Sarayda; felsefe, tarih, coğrafya, tıp konularında Arapça, Farsça ve Türkçe eserler hazırlatan, eski Yunanca kitaplar yazdıran Osmanlı padişahı kimdir?	
T7.1. Anadolu'nun Cirit Oyunları	E2.2. Cirit oyununun ortaya çıkışı hakkında bilgi veriniz.	s.196
	E2.6. Rakibe atılacak ciritler hangi ağaç türlerinden yapılmaktadır?	
	E2.7. İyi bir cirit oyuncusu hangi özelliklere sahip olmalıdır?	
	E3. Ciritle ilgili aşağıda verilen bilgilerden doğru olanların yanına (D), yanlış olanların yanına (Y) harfi koyunuz.	
T7.2. Sağlıklı Yaşıyorum	E2.1. Okulda dikkat edilmesi gereken temizlik kuralları nelerdir?	s.204
	E2.3. Tüketmekten kaçınılması gereken gıdalar hangileridir?	
T7.3. Bilinçsiz İlaç Kullanımı	E1.2. Makbule Hanım, eczaneden niçin ilaç alamıyor?	s.212
T8.1. Reçete	E4.a. "Nane Limon Kabuğu" şarkısında geçen tarifte neler bulunmaktadır? Yazınız.	s.231

T8.1.2. Kar Tanesinin Serüveni	E3.1. Çocuk, kar tanesiyle nasıl tanışmıştır? E3.2. Kar tanesinin yavaş yavaş deniz yüzeyinden ayrılıp yükselmesinin sebebi nedir? E3.3. Kar tanesi yağmura dönüşemeyeceğini duyunca niçin üzülmemektedir?	s.238
T8.1.3. Kuş Ağacı	E3.1. Metinde kuş ağacı nasıl tasvir edilmiştir? E3.2. Ağaç, beyaz kuşun yapraklarını uçurmasına niçin izin vermiştir? E3.3. Ağaç, beyaz kuşun kendisini yakmasını engellemek için ne yapmıştır?	s.243

Çıkarımda Bulunma

Tema-Metin	Soru	Sayfa
T2.2. 15 Temmuz	E3.3. Metinde milletimizin hangi özelliklerinden bahsedilmektedir?	s.57
T2.3. Dersimiz Atatürk	E2.1. İzlediğiniz filmin konusu nedir? E2.8. Milletimizin her 10 Kasım sabahı saygı ile hazır olda beklemesinin sebebi nedir?	s.60
T4.1. Uzayda Bir Gün	E2.7. Bu metnin yazılış amacı nedir?	s.109
T4.3. Bir Dâhiyle Konuşmak	E2.3. Oktay Sinanoğlu, yaptığı işleri niçin “ben” yerine “biz” diyerek anlatıyor?	s.120
T4.4. Sanki Câminin Bakım Kılavuzu	E3.1. Mimar Sinan mektubu niçin yazmıştır?	s.125
T6.2. Karikatür	E1. Karikatürde verilmek istenen mesaj nedir? E4.a. Yukarıdaki metinde yazarın “karikatürün evrenselliği” hakkındaki düşüncesi nedir? E4.d. Yandaki karikatürü inceleyiniz. Karikatürden çıkardığınız mesajları yazınız.	s.179-182
T7.1. Anadolu'nun Cirit Oyunları	E2.1. Metnin konusu nedir?	s.196
T7.3. Bilinçsiz İlaç Kullanımı	E1.1. İzlediğiniz videonun konusu nedir? E1.7. İzlediğiniz videodan nasıl bir sonuç çıkardınız? E3. İzlediğiniz videodan hareketle aşağıda verilen ifadelerden doğru olanların yanına (D), yanlış olanların yanına (Y) harfi koyunuz.	s.212
T8.1.3. Kuş Ağacı	E8.a. Dinlediğiniz metinde kuş ağacı ile beyaz kuş ve kuş ağacı ile ağaçkakan arasında geçen konuşmaları hatırlayınız. Bu konuşmalardan hareketle beyaz kuşun ve ağaçkakanın, kuş ağacının geleceği ile ilgili bakış açıları nelerdir? Aşağıdaki boşluklara yazınız.	s.245

Öteleme

Tema-Metin	Soru	Sayfa
T1.1. Oyuncak	E3.4. Oyuncaklarla oynarken dedenin her şeyi unutmasının nedeni ne olabilir? (...) E3.5. Metindeki dedenin plastikten yapılan kurşun askerleri sevmemesinin nedeni ne olabilir? (...)	s.13
T1.2. Ben Bir Çınar Ağacıydım	E2.6. İnsanlar niçin aynı çevreyi paylaştığı bitki ve hayvanlara zarar veriyor olabilir? E2.7. Sizin çevrenizdeki ağaçlar da duygularını anlatabilseydi neler söylerlerdi?	s.23
T2.1. Bilmeyen Var Mı?	E3.4. Okuduğunuz metinde bazı bölümlerin koyu yazılmasının sebebi ne olabilir?	s.45
T2.3. Dersimiz Atatürk	E2.3. Mert'in dedesi, niçin Mert ve arkadaşlarına yardım etmeyi kabul etmiş olabilir? E5.a. Curtis LAFRANCE, Türkiye'de olup bitenlere niçin ilgi duyuyor olabilir? (...) E5.c. Atatürk, niçin Amerikan çocuklarına Türklerle ilgili her duyduklarına inanmamalarını, bilimsel temeli olmayan incelemelere itibar etmemelerini öğütlemiş olabilir? (...)	s.60-62
T3.1. Güvercin	E3.4. Güvercinlerin başkanı, fareden nasıl bir yardım istiyor? Eğer fare güvercinlere yardım etmeseydi, olay nasıl gelişirdi?	s.75
T3.3. Püf Noktası	E3.4. Sizce çırak, ustasının sözünü dinleyip sabretseydi olaylar nasıl gelişirdi?	s.90
T4.1. Uzayda Bir Gün	E2.5. Uluslararası Uzay İstasyonu'ndaki eşyaların duvarlara sabitlenmesinin sebebi ne olabilir?	s.109
T4.2. Sarımsak Soslu Makarna	E2.4. Bir kokunun size bir anınızı hatırlattığı oldu mu? Olduysa bu durumun sebebi ne olabilir?	s.114
T4.3. Bir Dâhiyle Konuşmak	E2.2. Oktay Sinanoğlu niçin "Yale'de Bir Harika Türk", "Altın Çocuk", "Bilimin Harika Çocuğu" gibi isimlerle dünyaya tanıtılıyor olabilir? E6.2. Özcan'ın Mehmet'e "Bye Bye Türkçe" adlı kitabı önermesinin sebebi ne olabilir? E6.3. Damla "gov" ve "edu" uzantılı sitelerin güvenilir bilgiler içerdiğini söylüyor. Bu İnternet uzantıları niçin güvenilir bilgiler içeriyor olabilir?	s.123
T4.4. Sanki Câminin Bakım Kılavuzu	E3.2. Mimar Sinan Şehzadebaşı Camisi için "Çıraklık eserim" diyor. Bunun sebebi nedir? E3.3. Camiyi restore etmek için bir araya gelen mimarlar restore konusunda niçin karar verememiş olabilirler?	s.125
T6.3. Küçük Şeylerin Hikâyesi-Kütüphane	E3.4. İskenderiye Kütüphanesi günümüze ulaşmış olsaydı insanoğluna katkıları neler olurdu?	s.186

T7.1. Anadolu'nun Cirit Oyunları	E2.4. Obanın yaşlıları araya girip sorunu çözmelerdi neler yaşanabilirdi? E2.8. Cirit oyunu ile Türklerin askerî başarıları arasında nasıl bir ilişki olabilir?	s.196-197
T7.2. Sağlıklı Yaşıyorum	E2.2. Yetişkinlerin 6-8 saat uyuması yeterliyken bu süre sizler için daha fazladır. Bu farkın sebebi ne olabilir?	s.204
T7.3. Bilinçsiz İlaç Kullanımı	E1.5. Makbule Hanım, niçin doktora gitmemiş olabilir?	s.212
T8.1.Reçete	E2.1. Mevsimlere göre hazırlıklar nasıl yapılır? Sizin çevrenizde de mevsimlere göre hazırlıklar yapılır mı?	s.231

Yorumlama

Tema-Metin	Soru	Sayfa
T1.1. Oyuncak	E3.3. Sizce, dede neden oyuncaklarla oynamanın yetişkin işi olmadığını düşünmektedir?	s.13
T2.1. Bilmeyen Var Mı?	E3.7. Mehmet Âkif Ersoy'un "Allah bu millete bir daha İstiklal Marşı yazdırmazın!" sözünden ne anlıyorsunuz?	s.45
T2.2. 15 Temmuz	E3.4. Çanakkale ve Kurtuluş Savaşı hakkında bildiklerinizden hareketle "Ne çok öldük yaşamak için." sözünü açıklayınız. E3.5. "Gecenin karanlığının ardında güneşli bir gün gizlidir." ifadesinden ne anlıyorsunuz?	s.57
T2.3. Dersimiz Atatürk	E2.4. Atatürk "Ben, gençken elime geçen iki kuruştan biriyle kitap alırdım." diyor. Onun bu davranışı ile daha sonra göstermiş olduğu başarılar arasında bir ilişki olabilir mi? Açıklayınız.	s.60
T5.1. Forsa	E2.5. "Vatan, al bayrağın dalgalandığı yer değil midir?" sözünden ne anlıyorsunuz? Açıklayınız.	s.141
T5.3. Dede Korkut-Boğaç Han	E2.5. On iki yıl sonra obada neler değişmiştir? Kısaca anlatınız. E2.6. Dirse Han'ın oğlu nasıl bir kahramanlık yapıyor ve hangi ismi alıyor? Kısaca anlatınız.	s.154
T6.1. Okuma Kitaplarım	E3.4. Yazar okuma kitaplarına niçin özlem duymaktadır? Açıklayınız.	s.167
T6.2. Karikatür	E4.c. Farklı kişiler aynı karikatüre baktığında değişik mesajlar çıkarabilirler mi? Açıklayınız. E5.c. "Bırakın çocukları, kitaplar arasında oynasınlar. Ne pahasına olursa olsun." tavsiyesi ile yazar ne anlatmak istemiştir? (...)	s.181-182
T6.3. Küçük Şeylerin Hikâyesi-Kütüphane	E3.1. "Kütüphanelerin toplumsal hafıza merkezi olması" sözünden ne anlıyorsunuz?	s.186
T8.1. Reçete	E2.3. Yazarın, insanın kendisini yenilemesi için verdiği reçeteyi kısaca anlatınız.	s.231

	E2.4. Metinde geçen “maneviyat gıdaları” sözünü yorumlayınız.	
T8.1.2. Kar Tanesinin Serüveni	E3.4. Sizce metinde hayal ürünü unsurlara yer verilmiş midir? Örnek vererek açıklayınız.	s.238

Dönüştürme

Tema-Metin	Soru	Sayfa
T6.2. Karikatür	E1.b. Siz olsaydınız bu mesajı nasıl karikatürize ederdingiz? Yandaki bölüme kendi çiziminizi yapınız.	s.179

Analiz Etme

Tema-Metin	Soru	Sayfa
T1.1. Oyuncak	E3.7. Okuduğunuz metnin türü ne olabilir? Bunu metnin hangi özelliklerinden anladınız?	s.13
T2.2. 15 Temmuz	E3.1. Ömer Halisdemir ile Hasan Tahsin arasında nasıl bir benzerlik vardır? E6.a. Yukarıdaki sözlerin ortak özelliği nedir?	s.57-58
T3.2. Karagöz ile Hacivat-İncelik	E2.1. Karagöz ve Hacivat’ın kişilik özellikleri nelerdir? İlgili boşluklara yazınız.	s.82
T3.3. Püf Noktası	E3.1. Metinde geçen çırağın kişilik özellikleri nelerdir?	s.90
T4.1. Uzayda Bir Gün	E2.3. Astronotlar, Uluslararası Uzay İstasyonu’nda Dünya’dakinden farklı olarak neler yapıyorlar?	s.109
T4.3. Bir Dâhiyle Konuşmak	E2.1. Oktay Sinanoğlu’nun Türkçeye verdiği önemi metindeki hangi kısımlardan anlıyorsunuz?	s.120
T5.1. Forsa	E2.6. Daha önce “Forsa” hikâyesine tür ve biçim bakımından benzeyen bir yazı okudunuz mu? Açıklayınız.	s.141-142
T8.1. Reçete	E4.b. “Nane Limon Kabuğu” şarkısıyla “Reçete” metni arasında nasıl bir benzerlik vardır?	s.231
T8.1.2. Kar Tanesinin Serüveni	E3.4. Sizce metinde hayal ürünü unsurlara yer verilmiş midir? Örnek vererek açıklayınız. E3.5. Metinde anlatılan kar tanesinin oluşum aşamaları ile kar tanesinin gerçek oluşum aşamaları arasında benzerlik var mıdır? Anlatınız.	s.238
T8.1.3. Kuş Ağacı	E3.5. Metinde geçen hayal ürünü unsurlar nelerdir?	s.245

Değerlendirme

Tema-Metin	Soru	Sayfa
T1.2. Ben Bir Çınar Ağacıydım	E2.3. Sarı saçlı çocuğun davranışını nasıl değerlendiriyorsunuz? (...)	s.23
T2.1. Bilmeyen Var Mı?	E3.5. Metnin başlığı ile içeriği uyumlu mudur? (...)	s.45
T2.3. Dersimiz Atatürk	E2.7. Filmde Atatürk ile ilgili olarak "Yapamayacağını söylemiyor, söylediğini yapıyor" ifadesi geçmektedir. Atatürk'ün bu davranışını nasıl değerlendiriyorsunuz? E5.b. Atatürk'ün 10 yaşında bir çocuğun mektubuna karşılık vermesini nasıl değerlendiriyorsunuz?	s.60-62
T3.2. Karagöz ile Hacivat-İncelik	E2.2. Karagöz'ün Hacivat'a karşı davranışlarını nasıl buluyorsunuz? Açıklayınız.	s.86
T4.3. Bir Dâhiyle Konuşmak	E2.4. Metne göre Oktay Sinanoğlu pek çok bilim insanını Nobel'e aday göstererek onların ödül almalarını sağlamıştır. Ancak kendisi "Kaç kere Nobel'e aday gösterildik, belgelerini yolla diyorlar, iki sandık dolusu belge, üşeniyorum, yollamıyorum!" diyerek ödül almayı önemsemiyor. Bu durumu nasıl değerlendiriyorsunuz?	s.120
T4.4. Sanki Câminin Bakım Kılavuzu	E3.4. Mimar Sinan'ın geleceğe mektup bırakmasını nasıl değerlendiriyorsunuz?	s.125
T7.2. Sağlıklı Yaşıyorum	E7.a. Hangi doktorun açıklamalarını daha iyi anladınız? Niçin?	s.206
T7.3. Bilinçsiz İlaç Kullanımı	E1.6. Olayın geçtiği apartmandaki komşuların aynı ilacı kullanmasını doğru buluyor musunuz? Niçin?	s.212
T8.1.3. Kuş Ağacı	E8.b. Beyaz kuş ve ağaçkakanın bakış açılarını nasıl değerlendiriyorsunuz? (...)	s.245

Görüş Geliştirme

Tema-Metin	Soru	Sayfa
T1.1. Oyuncak	E3.5. (...) Sizce oyuncağın malzemesi oyuncağı sevmeye etkili midir? Açıklayınız. E3.6. Oyuncaklarla oynamak sadece çocukların mı hakkıdır? Neden?	s.13
T1.2. Ben Bir Çınar Ağacıydım	E2.3. Sarı saçlı çocuğun davranışını nasıl değerlendiriyorsunuz? Onun yerinde olsaydınız nasıl davranırdınız? E2.4. Eğlenmek için anne kuşu vuran çocuğu, elinde sapanla gördüğünüzü düşününüz. Canlılara zarar vermemesi için ona neler söylediniz? E5. Siz olsaydınız metindeki çınar ağacını korumak için neler yapardınız?	s.23-24

T2.1. Bilmeyen Var Mı?	E3.6. İstiklal Marşımızı ezbere bilmek niçin önemlidir?	s.45
T2.2. 15 Temmuz	E3.6. Bir milletin, tarihindeki olayları unutmaması, o milletin geleceğine nasıl bir katkı sağlar? Arkadaşlarınızla tartışınız. E6.b. Size göre yukarıdaki sözlerden hangisi 15 Temmuz'da milletimizin gösterdiği tepkiyi en iyi şekilde ifade ediyor? Açıklayınız.	s.54-58
T2.3. Dersimiz Atatürk	E2.6. Filmin sonundaki şarkıda "Ben seni hiç görmeden sevdim." ifadesi geçmektedir. Atatürk'ün hiç görülmeden sevilmesinin sebebi nedir?	s.60
T3.1. Güvercin	E3.3. Güvercinlerin başkanı ağdan kurtulmak için diğer güvercinlere nasıl bir çözüm önerisi sunuyor? Siz olsaydınız nasıl bir çözüm yolu bulurdunuz?	s.75-76
T3.3. Püf Noktası	E3.5. Ustanın yerinde siz olsaydınız, çırağınıza nasıl davranırdınız?	s.90-92
T4.1. Uzayda Bir Gün	E2.4. Uluslararası Uzay İstasyonu'ndaki astronotların yaşamını kolaylaştırmak için yeni bir icat yapacak olsaydınız ne icat ederdiniz? Niçin?	s.109
T4.3. Bir Dâhiyle Konuşmak	E6.a. Mehmet'in ödevine yardımcı olmak için forumda boş bırakılan kısmı doldurunuz. Baş kısma fotoğrafınızı yapıştırabilir veya kendi resminizi çizebilirsiniz.	s.123
T4.4. Sanki Câminin Bakım Kılavuzu	E3.5. Mimar Sinan'ın yerinde siz olsaydınız caminin restorasyonunu sağlamak için başka nasıl bir yol izlerdiniz?	s.125
T5.1. Forsa	E2.4. Kara Memiş'in yerinde siz olsaydınız cenge katılır mıydınız? Neden?	s.141
T5.2. Tamburi Cemil Bey Enstrümanları Anlatıyor	E2.5. Siz olsaydınız metinde, hangi enstrümanı tanıttırdınız? Neden?	s.149
T6.2. Karikatür	E4.b. Karikatürün evrenselliği hakkındaki düşünceleriniz nelerdir? E5.c. "Bırakın çocukları, kitaplar arasında oynasınlar. Ne pahasına olursa olsun." tavsiyesi ile yazar ne anlatmak istemiştir? Yazarın bu tavsiyesine katılıyor musunuz? Niçin?	s.178-182
T7.1. Anadolu'nun Cirit Oyunları	E2.3. Siz olsaydınız iki oba arasında çıkan anlaşmazlığı nasıl çözerdiniz? E2.5. Cirit oyununa hangi kuralları eklemek istersiniz?	s.196
T7.2. Sağlıklı Yaşıyorum	E2.5. Kişisel bakımımıza özen göstermezsek sosyal hayatta ne gibi problemler yaşayabiliriz? E2.7. Sağlıklı yaşam kurallarına dikkat etmeyen insanlar, hangi problemlerle karşılaşabilir? E2.8. Metinde eksik bulduğunuz, sağlıkla ilgili verilmesi gereken başka bilgiler var mı? Açıklayınız.	s.200

T7.3. Bilinçsiz İlaç Kullanımı	E1.3. Makbule Hanım, ilaç istemek için sizin kapınızı çalsaydı ona ne söylerdiniz? E1.4. Sizce Makbule Hanım, midesi ağrıdığına ilk olarak ne yapmalıydı?	s.212
T8.1. Reçete	E2.2. Yazara göre metinde, doğada vakit geçirildiği takdirde insanın içindeki tüm dertlerden ve sıkıntılardan kurtulacağı anlatılmaktadır. Yazarın bu düşüncesine katılıyor musunuz? Neden?	s.232
T8.1.3. Kuş Ağacı	E3.4. Sizce kuş ağacının yapraklarına kavuşmasının farklı bir yolu olabilir miydi?	s.243-245

Öz Düzenleme

Tema-Metin	Soru	Sayfa
T1.1. Oyuncak	E3.4. Oyuncaklarla oynarken dedenin her şeyi unutmasının nedeni ne olabilir? Sizin de her şeyi unuttuğunuz anlarınız oluyor mu? Anlatınız.	s.13
T2.1. Bilmeyen Var Mı?	E8.b. İstiklal Marşımızı okurken nelere dikkat edersiniz?	s.46
T2.3. Dersimiz Atatürk	E5.a. Curtis LAFRANCE, Türkiye'de olup bitenlere niçin ilgi duyuyor olabilir? Sizin de ilgi duyduğunuz ve görmek istediğiniz bir ülke var mı? Açıklayınız.	s.62
T3.1. Güvercin	E3.5. Okuduğunuz metin, konusu bakımından yaşamış olduğunuz bir olayla benzerlik gösteriyor mu? Anlatınız.	s.75
T3.2. Karagöz ile Hacivat-İncelik	E2.3. Yukarıda, özelliklerini yazdığınız kahramanlardan hangisinin yerine geçmek isterdiniz? Niçin?	s.78-
T4.1. Uzayda Bir Gün	E2.6. Metinde bahsedilen uzay istasyonunda bulunmak ister miydiniz? Neden?	s.109
T4.2. Sarımsak Soslu Makarna	E2.4. Bir kokunun size bir anınızı hatırlattığı oldu mu? Olduysa bu durumun sebebi ne olabilir? E2.5. Tat ve koku alma duyunuz olmasaydı ne hissederdiniz? Bu duyular hayatınıza ne katıyor?	s.114
T4.3. Bir Dâhiyle Konuşmak	E2.5. Siz de yenilikler ortaya koyan büyük bir bilim insanı olmak istiyor musunuz? Eğer istiyorsanız bu durumda ülkeniz için neler yapardınız?	s.121
T6.1. Okuma Kitaplarım	E3.2. Ders kitaplarınızı aldığınızda siz de yazarın hissettiği gibi hissediyor musunuz? Niçin? E3.5. Sizin de yazar gibi okumayı özlediğiniz kitaplarınız var mı?	s.167
T7.2. Sağlıklı Yaşıyorum	E2.4. Oynadığınız hangi oyunların vücudunuz için sağlıklı olduğunu düşünüyorsunuz? Açıklayınız. E2.6. Metni okuduktan sonra daha önce yapmış olduğunuz hangi davranışların hatalı olduğunu fark ettiniz?	s.204
T7.3. Bilinçsiz İlaç Kullanımı	E7.b. Siz de bir bilim insanı olduğunuzu düşünün. İnsanlığın hangi sorununa çare bulmak isterdiniz, niçin?	s.214

T8.1.Reçete	E2.1. Mevsimlere göre hazırlıklar nasıl yapılır? Sizin çevrenizde de mevsimlere göre hazırlıklar yapılır mı? E2.5. Yaşadığınız yerde hangi doğal güzelliklerin olmasını istersiniz? Bu, yaşamınıza ne katar?	s.231



6. Sınıf Ders Kitabında Yer Alan Soru Yönergeleri

Yüzeysel Anlama

Tema-Metin	Soru	Sayfa
T1.1. Bu Da Benim Öyküm	E2.3. Kitaplar, yazarda hangi duyguları uyandırmıştır?	s.14
T1.2. Canım Kitaplığım	E2.2. Yazar, kitaplığında nasıl bir gariplik fark etmiştir?	s.28
T1.3. Heykeli Dikilen Eşek	E2.1. Rasim Öğretmen'in kütüphane kurma fikrine köylülerin destek vermesini sağlayan olay nedir? E2.2. Hacı Bekir Koca, uzak köylerdeki çocukların kitap okuyabilmesi için nasıl bir öneride bulunmuştur? Anlatınız.	s.34
T2.1. Türk Askerinin Cesareti	E2.1. Metinde geçen olaylar kimin ağzından anlatılmaktadır? E2.2. Avustralyalı komutanın Türk askerlerini sevmesini ve onlara hayran olmasını sağlayan olay nedir?	s.47
T2.2. Yaşlı Nine	E2.1. Yaşlı kadın Atatürk ile niçin görüşmek istemektedir?	s.52
T2.3. 15 Temmuz	E2.1. Türk milleti, bütün dünyaya nasıl örnek olmuştur? E2.2. Türkiye Büyük Millet Meclisi, Türk milletinin temsilcisi olarak kuruluşundan günümüze hangi mücadeleleri vermiştir?	s.58
T2.4. 120	E2.1. Oğlunun cephane taşımasını istemeyen babaya, oğlu nasıl bir tepki vermiştir? Anlatınız. E2.2. Çocuklar yola çıkmadan önce yapılan hazırlıklar nelerdir?	s.64
T3.1. Aziz Sancar	E4. Aşağıdaki zaman çizelgesinde Aziz Sancar'ın hayatındaki bazı bölümler yer almaktadır. Bu olayların anlatımında boş bırakılan yerleri metinden yararlanarak tamamlayınız	s.82
T3.2. İnsanlar Zamanı Eskiden Nasıl Ölçerdi?	E2.1. Tarih öncesi çağlarda yaşayan insanlar zamanı kaç bölüme ayırırdı? Açıklayınız. E2.2. Güneş saatleriyle zaman nasıl belirlenirdi? Bu saatin kullanımındaki zorluklar nelerdi?	s.86
T3.3. Teknoloji Bağımlılığı	E2.2. Hangi teknolojik araçlar bağımlılık yapmaktadır? Açıklayınız. E2.3. Teknoloji bağımlılığı belirtileri gösteren kişiler hangi davranışları sergilemektedir?	s.92
T3.4. Bak Postacı Geliyor Selam Veriyor	E3.1. İnsanlar, yazı icat edilmeden önce nasıl haberleşiyorlardı? Anlatınız. E3.2. Posta güvercinleriyle mektup göndermeden önce nelere dikkat edilirdi?	s.97
T4.1. Vermek Çoğalmaktır	E3.1. Köylü, medreseye niçin üzüm getirmiştir?	s.111
T4.2. Gümüş Kanat	E2.1. Kemal, babasından niçin yardım istemiştir? Anlatınız.	s.120

	E2.2. Kemal, avuçları arasındaki kuşu neye benzetmiştir? Anlatınız.	
T4.3. Balıkçıl	E3.1. Metindeki olay nerede geçmektedir?	s.126
T5.1. Merak Ettiklerimiz	E2.1. Galaksilerin kızıla kayması neyin habercisidir? E2.3. Yakıtları tükenen küçük yıldızlara ne olur? Anlatınız.	s.139
T5.2. Afyon	E2.2. Afyon'a komşu olan iller hangileridir? E2.3. Metinde, Afyon'a ait hangi tarihî ve doğal güzelliklerin adı geçmektedir? Açıklayınız. E2.4. Yazarın Afyon gezisinde en ilginç bulduğu şey nedir?	s.146
T5.3. Su Kirliliği	E2.4. Metinde verilen bilgilere göre kirli su kullanırsak neler olur?	s.154
T5.4. Kar Kristallerinin Peşinde Bir Yaşam	E3.2. Wilson Bentley, kar kristallerinin resmini çizerken nasıl bir sorun yaşamıştır? Bu soruna bulduğu çözüm nedir? E3.3. Metne göre kar kristallerinin farklı şekil ve büyüklükte olmasının nedenleri nelerdir?	s.161
T6.1. Tarhananın Öyküsü	E2.1. Tarhananın ana malzemesi nasıl elde edilir? Anlatınız. E2.2. Yurdumuzda en ünlü tarhanalar nerelerde yapılır? E2.3. Tarhanalar ne zaman, hangi malzemelerle ve nasıl yapılır? Anlatınız.	s.182
T6.2. Kara Tren	E2.1. Metnin hikâyesinde hasret duyulan kişi kimdir?	s.193
T7.1. Bisiklet Zamanı	E2.2. Tur bisikletlerinin özellikleri nelerdir? E2.3. Yarış bisikleti sürücülerinin bisikleti kullanırken öne doğru eğilmelerinin nedeni nedir? Açıklayınız. E2.5. Bisiklet kullanırken hangi güvenlik önlemlerini almalıyız?	s.208
T7.2. Yemek, İçmek Ve Sindirmek	E2.3. Metinde tükürüğün sindirimdeki önemi ile ilgili verilen bilgiler nelerdir? Açıklayınız. E2.4. Metinde anlatılan sindirim aşamaları nelerdir? (...) E2.5. Yazar, midedeki yiyecekler ile ilgili hangi benzetmeleri yapmıştır? (...) E6.b. Yukarıdaki metinle ilgili aşağıda verilen bilgilerden doğru olanların yanına "D", yanlış olanların yanına "Y" harfi koyunuz.	s.216
T7.3. Obezite Hakkında 10 Soru 10 Cevap	E2.4. Obezitenin tedavi yöntemleri nelerdir? Açıklayınız. E2.5. İleri yaşlarda zayıflamak neden zorlaşmaktadır?	s.224
T7.4. Vazgeçmeyenlerin Hikâyesi	E3.2. Millîlerimize madalya ve kupalarını veren kişi kimdir? E3.4. Ampute Millî Futbol Takımı'mız milletimize hangi özellikleriyle örnek olmaktadır?	s.231
T8.2. Sen De Bir İyilik Yap	E2.1. Güniz Hanım, telefonu açtığı anda neden kaygılanmıştır? Anlatınız. E2.2. Canol'un hangi sözleri Güniz Hanım'ın güvenini kazanmasını sağlamıştır?	s.253

- E2.3. Güniz Hanım'ın okul müdür yardımcısının yanına gitme nedeni nedir?
- E2.4. Güniz Hanım, Canol'a teşekkür etmek için ne yapmıştır? (...)

Çıkarımda Bulunma

Tema-Metin	Soru	Sayfa
T1.1. Bu Da Benim Öyküm	E2.1. Yazar, tanıştığı ilk kitaptan neden “büyülü kitabım” diye söz etmektedir?	s.14
T1.2. Canım Kitaplığım	E2.4. Metnin konusu ve ana fikri nedir?	s.28
T2.2. Yaşlı Nine	E2.4. Metnin ana fikri nedir?	s.52
T5.3. Su Kirliliği	E2.3. “Suların Kirlenme Nedenleri Nelerdir?” başlığı altında verilen maddelerden hareketle asıl kirleticilerin kim olduğunu bulabildiniz mi? Nedenleriyle açıklayınız.	s.154
T5.4. Kar Kristallerinin Peşinde Bir Yaşam	E3.1. Wilson Bentley (Vilsin Bentli), nasıl bir çocukluk yaşamıştır? (...)	s.161
T7.4. Vazgeçmeyenlerin Hikâyesi	E3.1. “Ampute Futbol Şampiyonası Finali’nde, A Millî Takım’ımız, İngiltere’yi 2-1 yenerek üst üste ikinci kez Avrupa şampiyonu oldu.” cümlesinin örtülü şekilde içerdiği bilgiyi açıklayınız.	s.231
T8.1. Evet Efendim	E2.1. Metnin başlığıyla içeriği arasında nasıl bir ilişki vardır? Anlatınız. E2.3. Karagöz nasıl biridir? (...)	s.247
T8.3. Dostluğa Dair	E2.3. Metnin konusu ve ana fikri nedir? Açıklayınız.	s.259

Yorumlama

Tema-Metin	Soru	Sayfa
T1.1. Bu Da Benim Öyküm	E2.2. Yazar, kitaplarda nasıl bir dünya keşfetmiştir? Açıklayınız.	s.14
T1.2. Canım Kitaplığım	E2.1. Kitapların yazara kazandırdıkları nelerdir? Örneklerle anlatınız. E2.3. Yazar, ağabeyine neden güvenmiştir? Açıklayınız. E2.5. Doğru kitap seçimi niçin önemlidir? Örneklerle açıklayınız.	s.28
T1.3. Heykeli Dikilen Eşek	E2.4. Rasim Öğretmen’in kurduğu kütüphanenin ülkemiz açısından önemi nedir? Açıklayınız.	s.34

T3.2. İnsanlar Zamanı Eskiden Nasıl Ölçerdi?	E2.6. Zamanı etkili ve verimli kullanmaktan ne anlıyorsunuz? Anlatınız.	s.86
T3.3. Teknoloji Bağımlılığı	E2.1. Teknoloji bağımlılığı nedir? Anlatınız.	s.92
T4.1. Vermek Çoğalmaktır	E3.3. Kapıyı açan talebenin hocası, üzümleri hasta bir talebesine neden vermiştir? Açıklayınız.	s.111
T4.3. Balıkçıl	E3.2. Metinde hangi varlık konuşturulmuştur? Örnekler vererek anlatınız. E3.3. Balıkçılın turna ve yayın balıklarını yemek istememe sebebi nedir? Açıklayınız.	s.126
T5.1. Merak Ettiklerimiz	E2.2. Güneş olmasaydı yaşamımızda neler değişirdi? Düşüncelerinizi metinden hareketle açıklayınız.	s.139
T5.2. Afyon	E2.1. Yazar ve ailesinin gezecekleri yerlerin özelliklerini araştırma sebepleri nelerdir? Açıklayınız.	s.146
T5.3. Su Kirliliği	E2.1. Su kirliliği nasıl oluşmaktadır? Metinden örnekler vererek açıklayınız. E2.5. "Su gibi aziz (kıymetli) ol!" sözü size neler çağırıştırıyor? Açıklayınız.	s.154
T6.2. Kara Tren	E2.2. Dinlediğiniz türkünün hikâyesinde Osmanlı Devleti nasıl bir durumda anlatılmaktadır? Açıklayınız. E2.3. "Kara trenlerin kara haber getirmesi" ifadesi size neyi çağırıştırıyor? Anlatınız.	s.193
T7.1. Bisiklet Zamanı	E2.1. Bisikletler hangi yönleriyle farklı özelliklere sahiptir? Örneklerle açıklayınız.	s.208
T7.2. Yemek, İçmek Ve Sindirmek	E2.2. Metne göre dişlerimizin ne derece önemli olduğunu ne zaman anlarız? Bu durumu yaşamınızdan örnekler vererek yorumlayınız.	s.216
T7.3. Obezite Hakkında 10 Soru 10 Cevap	E2.1. Obezitenin oluşum nedenleri nelerdir? Örnekler veriniz. E2.3. Eski çağlarda obezite neyin simgesi olarak kabul ediliyordu? Bunu gerekçelerinizle birlikte yorumlayınız.	s.224
T8.1. Evet Efendim	E2.2. Hacivat, Karagöz'e neden nezaket ifadelerini öğretmek istemektedir? Açıklayınız. E2.4. Metnin sonunda Hacivat, Karagöz'e neden kızmaktadır? Açıklayınız.	s.247
T8.2. Sen De Bir İyilik Yap	E2.6. Metnin sonunda yer alan "İyilik yapmak hepimizin borcu. İllaki bir gün siz de birilerine bir iyilik edersiniz. O zaman ödeştik sayın." sözlerinden ne anlıyorsunuz? Anlatınız.	s.253
T8.3. Dostluğa Dair	E2.1. Yazar, dostu nelere benzetmektedir? Örneklerle açıklayınız. E2.2. "Dostunuz fikrini söylerken aklınızdan geçen 'hayır' dan korkmaz, 'evet'i kendinize saklamazsınız." cümlesiyle yazar ne anlatmak istemektedir? Açıklayınız.	s.259

T8.4. Hacettepe	E3.5. “Kanaat” ve “mutluluk” arasında nasıl bir ilişki vardır? Yaşamınızdan örnekler vererek anlatınız.	s.266

Öteleme

Tema-Metin	Soru	Sayfa
T2.1. Türk Askerinin Cesareti	E2.3. Türk askeri, kendi hayatını tehlikeye atarak İngiliz Yüzbaşı'ya niçin yardım etmiş olabilir? Anlatınız. E2.4. Yaralı hâlde yatan İngiliz Yüzbaşı'ya Türk askerleri ateş etmeye devam etseydi, hatırayı anlatan Avustralyalı komutanın Türk askerine bakışı nasıl olurdu? Açıklayınız. E6. Aşağıdaki yüz ifadelerini inceleyiniz. Bu yüz ifadelerinden hangisi, Arıburnu Cephesi'nde yaralanan Yüzbaşı'nın sipere getirilmesini emreden İngiliz Komutan'ın takındığı yüz ifadesi olabilir?	s.47-48
T2.3. 15 Temmuz	E2.3. TBMM'ye “Gazi Meclis” adının verilmesinin sebebi ne olabilir? Anlatınız.	s.58
T3.2. İnsanlar Zamanı Eskiden Nasıl Ölçerdi?	E2.5. Bir saat 60 dakika, bir gün 24 saattir. Zaman ölçülerinin tüm dünyada aynı olmasının yararları neler olabilir? Açıklayınız.	s.86
T7.2. Yemek, İçmek ve Sindirmek	E2.5. Yazar, midedeki yiyecekler ile ilgili hangi benzetmeleri yapmıştır? Bu benzetmeleri yapmasının nedeni ne olabilir?	s.216

Analiz Etme

Tema-Metin	Soru	Sayfa
T1.1. Bu Da Benim Öyküm	E3.a. Yukarıdaki görseller arasındaki farkları açıklayınız.	s.15
T1.3. Heykeli Dikilen Eşek	E2.3. Bu hikâyede anlatılan olay, yazarın başından mı geçmiştir? Bunu nereden anlıyorsunuz?	s.34
T3.2. İnsanlar Zamanı Eskiden Nasıl Ölçerdi?	E2.3. Metinde hangi saat türlerinden bahsedilmektedir? Bu saat türleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları açıklayınız	s.86
T3.4. Bak Postacı Geliyor Selam Veriyor	E3.3. Mektup ile elektronik posta arasında hangi benzerlik ve farklılıklar vardır? Açıklayınız.	s.97
T4.1. Vermek Çoğalmaktır	E3.2. Medresenin kapısını açmakla görevli talebenin kişilik özellikleri hakkında neler söyleyebilirsiniz? Anlatınız.	s.111
T5.3. Su Kirliliği	E2.2. Suların kirlenmesine karşı alınan önlemlerin amaç ve sonuçları nelerdir?	s.154

T5.4. Kar Kristallerinin Peşinde Bir Yaşam	E3.1. Wilson Bentley (Vilsin Bentli), nasıl bir çocukluk yaşamıştır? Bunu nereden anlıyorsunuz?	s.161
T7.1. Bisiklet Zamanı	E2.4. Yarış bisikletleri ile dağ bisikletlerinin tekerlekleri arasında nasıl bir fark vardır? Nedenleriyle açıklayınız.	s.208
T8.1. Evet Efendim	E2.3. Karagöz nasıl biridir? Metinden örnekler vererek anlatınız.	s.247
T8.4. Hacettepe	E3.1. Metinde geçen padişahın kişilik özellikleri nelerdir?	s.266

Değerlendirme

Tema-Metin	Soru	Sayfa
T2.2. Yaşlı Nine	E2.2. Yaşlı kadının Atatürk'ten bir şey istememesini nasıl yorumluyorsunuz? Açıklayınız.	s.52
T8.2. Sen De Bir İyilik Yap	E2.5. Canol'un teklif edilen ödülü kabul etmemesini nasıl yorumluyorsunuz? Düşüncelerinizi açıklayınız.	s.253

Görüş Geliştirme

Tema-Metin	Soru	Sayfa
T1.1. Bu Da Benim Öyküm	E2.5. Bir insana kitap okuma alışkanlığı kazandırmanın en etkili yolu sizce nedir? Düşüncelerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız. E3.c. Hangi görseldeki ailenin bir üyesi olmak isterdiniz? Nedenleriyle açıklayınız.	s.14-15
T1.2. Canım Kitaplığım	E2.6. Okuyucu için en doğru kitapların seçilebilmesi amacıyla neler yapılabilir?	s.28
T1.3. Heykeli Dikilen Eşek	E2.5. Dinlediğiniz metnin yazarı siz olsaydınız başlığı ne koyardınız? E2.6. Bir insanın hedeflerine ulaşmasındaki kararlılığı, o insanın ve içinde yaşadığı toplumun hayatını nasıl etkiler? Örneklerle anlatınız.	s.34
T2.1. Türk Askerinin Cesareti	E2.5. Olayın yaşandığı cephede bir asker olsaydınız İngiliz Yüzbaşı'yı kurtaran cesur asker, sipere döndüğünde ona neler söylediniz? E2.6 Bu metni siz yazmış olsaydınız metne hangi başlığı koyardınız?	s.47
T2.3. 15 Temmuz	E2.4. Millî birlik ve beraberlik bir millete neler kazandırır? Düşüncelerinizi anlatınız.	s.58

	E2.5. 15 Temmuz'da milletimiz nasıl bir tehlike atlattı? Milletimiz bu tehlikenin üstesinden nasıl gelmiştir? Düşüncelerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız.	
T2.4. 120	E2.3. Oğlunu cepheye göndermek istemeyen babanın yerinde siz olsanız nasıl davranırdınız? Sebepleriyle açıklayınız.	s.64
T3.3. Teknoloji Bağımlılığı	E2.4. Kendimizi teknoloji bağımlılığından korumak için neler yapabiliriz? Açıklayınız. E2.5. Teknolojinin yararları ve zararları hakkında neler düşünüyorsunuz? Düşüncelerinizi örnekler vererek açıklayınız.	s.92
T3.4. Bak Postacı Geliyor Selam Veriyor	E3.4. Sizce mektup yazıp cevabını heyecanla beklemek mi yoksa kısa mesajlarla hızlı iletişim kurmak mı daha zevkli olur? Tartışınız. E3.5. Günümüzdeki gelişmiş haberleşme teknolojisi eğitimde etkin olarak nasıl kullanılabilir? Fikirlerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız.	s.97
T4.1. Vermek Çoğalmaktır	E3.4. Siz kapıyı açan talebenin yerinde olsaydınız üzümleri ilk olarak kime verirdiniz? Nedenleriyle açıklayınız. E3.5. Elimizdekileri başkalarıyla paylaşmak toplumda nasıl bir etki yaratır? Düşüncelerinizi nedenleriyle anlatınız.	s.111
T4.2. Gümüş Kanat	E2.3. Sokak hayvanlarını koruyabilmek için neler yapabiliriz? Düşüncelerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız.	s.120
T4.3. Balıkçıl	E3.4. Balıkçılın yerinde siz olsaydınız nasıl davranırdınız? Neden? E3.5. Ağgözlü olmanın hayatımızı nasıl etkileyebileceğini anlatınız.	s.126
T5.1. Merak Ettiklerimiz	E2.4. Sizce başka gezegenlerde hayat var mıdır? Düşüncelerinizi nedenleriyle açıklayınız. E4.b. Bu iki farklı bakış açısı hakkında ne düşünüyorsunuz? Sizi nasıl etkiledi? Açıklayınız.	s.139
T5.4. Kar Kristallerinin Peşinde Bir Yaşam	E3.5. Yaşadığınız çevreyi gözlemlemeniz neden önemlidir? Açıklayınız.	s.161
T6.1. Tarhananın Öyküsü	E2.4. Evde hazırlanan yiyeceklerin ev ekonomisine ve sağlığınıza olan faydaları nelerdir?	s.182
T7.1. Bisiklet Zamanı	E2.6. Spor yapmak yaşamımızı nasıl etkiler? Düşüncelerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız.	s.208
T7.2. Yemek, İçmek Ve Sindirmek	E2.1. Metnin başında yer alan karşılıklı konuşmada sizi şaşırtan bir şey oldu mu? Nedenleriyle anlatınız. E2.4. Metinde anlatılan sindirim aşamaları nelerdir? Bu aşamalardan hangisi sizce daha ilginçtir? Anlatınız. E2.6. Sağlıklı bir yaşam ve sindirim sistemi arasında nasıl bir ilişki olabilir? Açıklayınız.	s.216
T7.3. Obezite Hakkında 10 Soru 10 Cevap	E2.2. Obezitenin oluşum nedenlerinden hangisinin daha yaygın görüldüğünü düşünüyorsunuz? Nedenleriyle anlatınız.	s.224

	E2.6. Zayıflama diyetlerinin bir plana uygun şekilde hazırlanması ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?	
T7.4. Vazgeçmeyenlerin Hikâyesi	E3.3. Ampute Millî Futbol Takımı'mızın oyuncuları ile ilgili verilen bilgilerin sizde uyandırdığı duygu ve düşünceler nelerdir? Anlatınız. E3.5. Warren Bennis (Vorın Benis)'in "Büyük başarılar, ancak başarabileceklerine inanan insanlar tarafından elde edilmiştir." sözünün sizde uyandırdığı duygu ve düşünceler nelerdir? Açıklayınız.	s.231
T8.1. Evet Efendim	E2.5. Görgü kurallarına uymak bize neler kazandırır? Düşüncelerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız.	s.247
T8.2. Sen De Bir İyilik Yap	E2.4. Güniz Hanım, Canol'a teşekkür etmek için ne yapmıştır? Siz Güniz Hanım'ın yerinde olsaydınız Canol'u ödüllendirmek için ne yapardınız? E7.1. Canol, parkta bulduğu cep telefonunu sahibine ulaştıramasaydı aşağıdaki numaralardan hangisini aramalıydı? Nedenleriyle açıklayınız. E7.2. Yukarıdaki acil durum telefon numaralarını hangi durumlarda aramalıyız? Bu numaraları gereksiz meşgul etmenin yol açacağı olumsuzluklar neler olabilir? Açıklayınız.	s.253-256
T8.3. Dostluğa Dair	E2.4. Dostluk ve güven olmayan bir dünya nasıl olurdu? Düşüncelerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız.	s.259
T8.4. Hacettepe	E7. Sahip olduğu şeylerden hiçbir zaman memnun olmayan, sürekli şikâyet eden bir arkadaşınız olsaydı onu bu huyundan vazgeçirebilmek için neler yapardınız? Örneklerle anlatınız.	s.266

Öz Düzenleme

Tema-Metin	Soru	Sayfa
T1.1. Bu Da Benim Öyküm	E2.4. Sizin de büyüğü bir kitabınız olsaydı neler anlatmasını isterdiniz? E2.6. Bir yazarla tanışma fırsatınız olsaydı kiminle tanışmak ve ona ne sormak isterdiniz? Anlatınız. E3.b. Yukarıdaki görsellerden hangisi sizin günlük yaşamınızı yansıtmaktadır?	s.14-15
T2.2. Yaşlı Nine	E2.3. Atatürk ile konuşma olanağınız olsaydı ona nasıl teşekkür ederiniz? Örneklendiriniz.	s.52
T2.4. 120	E2.4. Vatanımız için hangi fedakârlıkları yapabilirsiniz? Anlatınız. E2.5. "Vatan" konulu bir film çekecek olsaydınız filminizde neleri vurgulamak isterdiniz? Anlatınız.	s.64
T3.3. Teknoloji Bağımlılığı	E4. Telefonsuz, televizyonsuz ve internetsiz bir gün hayal ediniz. Böyle bir günde arkadaşlarınızla ve ailenizle ilişkilerinizde neler değişirdi? Aşağıya yazınız.	s.93

T5.2. Afyon	E2.5. Ülkemizin hangi şehirlerini gezip görmek istiyorsunuz? Nedenleriyle açıklayınız.	s.146
T5.4. Kar Kristallerinin Peşinde Bir Yaşam	E3.4. Yaşadığınız çevrede ne tür değişimler fark ediyorsunuz? Anlatınız.	s.161
T6.1. Tarhananın Öyküsü	E2.5. Yurdumuzun farklı yörelerine ait yemeklerle ilgili neler biliyorsunuz? Örnekler vererek anlatınız.	s.182
T7.2. Yemek, İçmek ve Sindirmek	E6.c. Okula gelmeden önce düzenli olarak kahvaltı ediyor musunuz? Nedenleriyle açıklayınız. E6.d. Sağlıklı bir kahvaltı için kendinize menü hazırlayınız. Menüünüzü aşağıya yazınız.	s.216
T8.2. Sen De Bir İyilik Yap	E2.7. Bir iyilik yaptığınızda ya da size bir iyilik yapıldığında neler hissediyorsunuz? Anlatınız.	s.253
T8.4. Hacettepe	E3.4. Gerçekleşmesini istediğiniz bir dileğinizi anlatınız. Bu dileğinizin gerçekleşmesinin hayatınıza olumlu ve olumsuz etkileri neler olurdu? Açıklayınız.	s.266

7. Sınıf Ders Kitabında Yer Alan Soru Yönergeleri

Yüzeysel Anlama

Tema-Metin	Soru	Sayfa
T1.1. Arıların İlhamı	E2.1. Padişah, Haceste Ray'ın görüşlerine niçin çok önem verirdi? E2.2. Metinde arıların yaşamı ile ilgili verilen bilgiler nelerdir?	s.12
T.1.2. Munise	E3.1. O gün Feride Öğretmen için neden en acı ve en dertli gündü? E3.3. Doğduğu günden beri o köyde yaşayan ve köy halkını tanıyan Munise yardım için neden yeni tanıdığı Feride Öğretmen'i seçmiştir?	s.19
T1.3. Dostluk	E2.1.Hacivat, Karagöz ile barışmak için nasıl bir yol izliyor? E2.2. Hacivat, Karagöz'e hediye vererek ne elde etmek istiyor?	s.26
T2.1. Ordular! İlk Hedefiniz...	E2.1. Metne göre taarruz hazırlıklarının düşman tarafından anlaşılmaması için alınan önlemler nelerdir?	s.47
T2.2. Öğretmeninizden Af Dileyeceksiniz	E3.1. Atatürk'ün kızları ilk hocalarını niçin seviyorlardı? E3.2. Yeni hoca, kızları niçin sınıftan kovmuştur?	s.52
T2.3. Seyit Onbaşı	E2.1. "Çamlık" köyünün isminin "Koca Seyit" olarak değişmesinin sebebi nedir?	s.54
T3.1. Barış Manço	E2.1. Metne göre Barış Manço'yu "sıra dışı sanatçı" yapan özellikler nelerdir?	s.66
T3.2. Sol Ayağım	E2.1.Chris hangi fiziksel becerileri yapamamaktadır? E2.2. Chris'in dış dünya ile iletişimi nasıl olmuştur?	s.74
T3.3. İnsanlarla Geçinme Sanatı	E3.1. Yazara göre insanlarla geçinebilmek neyin göstergesidir? E3.2. Yazara göre "kendimizle barışık olduğumuzun göstergesi" nedir? (...) E3.5. Metne göre insanlarla geçinebilmenin yolları nelerdir? Sıralayınız. E6.a. Metinde geçen yukarıdaki paragrafta yazarın insanlarla geçinmek için önerileri nelerdir?	s.81
T3.4. Evliya Çelebi	E2.1. İzleme metnine göre "evliya" ve "çelebi" sözcükleri ne anlama gelmektedir? E2.2. Evliya Çelebi, seyahatnameyi kaleme almadan ne tür çalışmalar yapmıştır?	s.85
T4.1. Türk Mutfak Kültüründe Kahve	E2.1. Türk kahvesinin farklı ve kendine özgü yönleri (elde edilişi, yapımı, içimi) nelerdir? E2. 2. Türk kahvesini özel yapan kültürel yönler nelerdir?	s.97
T4.2. Ben Mimar Sinan	E2.1. Mimar Sinan'ın çıraklık, kalfalık ve ustalık dönemi eserlerini sıralayınız. E2.2. Yabancı mimarların hangi sözü, Mimar Sinan'ı derinden etkilemiştir?	s.106

	E2.3. Mimar Sinan'ın hayali nedir ve nasıl gerçekleşmiştir?	
T4.3. Deli Dumrul	E4.1. Deli Dumrul canını kurtarmak için kimlerle konuşmuştur?	s.116
T5.1. Piri Reis	E2.3. Metne göre denizcilerin bilmesi gereken bilgiler nelerdir?	s.128
T5.2. 2100'deki Yaşamdan Bir Gün	E2.1. Metindeki evin özellikleri nelerdir? E2.2. Metinde anlatılan kısa yolculukta nasıl bir çevre tasvir edilmektedir?	s.138
T5.3. Yeni Dünya	E2.1. 20. yüzyılda ortaya çıkan bilimsel gelişmeler nelerdir?	s.147
T5.4. Cahit Arf	E2.1. İzlediğiniz videoya göre Cahit Arf nasıl bir öğrencidir? E2.2. Cahit Arf'in bir bilim insanı olma aşamalarını sıralayınız.	s.152
T6.1. Okumak Deyince	E2.2. Kurmaca metinlerde okuyucu neleri bulur?	s.166
T6.2. Divan-ü Lügati't-Türk'ün Bulunuş Hikâyesi	E3.2. Dîvânu Lugâti't-Türk'ün değerini ve önemini hemen kavrayan Ali Emîrî Efendi kimdir?	s.176
T6.3. Okumak Ayrıcalıktır Herkes Okuyamaz	E3.2. Yazara göre kimler okuyabilir?	s.184
T7.1. İlk Kar	E2.1. Metnin birinci kısmına göre ilk kar düşmesine çocukların ve yetişkinlerin tepkileri nelerdir?	s.199
T7.3. Artık Antartika'da Buz Dağlarının Arasındayız	E2.1. Antarktika neden özel bir kıtadır? E2.2. Antarktika'ya seyahat öncesinde bilinmesi gerekenler nelerdir?	s.214
T8.1. Moena Türk Köyü	E2.1. Moena köyü hangi turistik faaliyetle ön plana çıkmaktadır? E2.2. Moena köyünde yaşamaya başlayan Türk'e, köylüler ismi vermişlerdir. Asıl adı'dır. Lakabı ise'dır. Cümlelerdeki boşlukları metinden yararlanarak doldurunuz. E2.3. Günümüzde Moena köyünde Türk geleneğini yaşatmak için neler yapılmaktadır?	s.239
T8.2. Kırkpınar'da Kırk Yiğit	E4.1. Metne göre "Kırkpınar" adı nasıl doğmuştur? 2. Kırk yiğidin hatırasını yaşatmak için neler yapılmıştır?	s.246

Çıkarımda Bulunma

Tema-Metin	Soru	Sayfa
T.1.2. Munise	E3.4. Feride Öğretmen'i ve Munise'yi birbirine yaklaştıran sebepler nelerdir?	s.19
T2.1. Ordular! İlk Hedefiniz...	E2.2. Taarruz zamanının düşman tarafından bilinmemesi neden önemlidir?	s.47
T2.3. Seyit Onbaşı	E2.5. Kimi Niğde'den, kimi Diyarbakır'dan, kimi Rize'den, kimi Edirne'den; kimi üniversite sırasından, kimi tarlasından kalkıp cepheye koştu. Kumandanın bu sözleri Çanakkale Savaşı'nın hangi özelliğini göstermektedir? E3.a. İzlediğiniz filmdeki çocuğun "Merak etme amca. Ben Koca Seyit köyündenim." derken yaptığı "baş parmak hareketinin" anlamı ne olabilir? E6. İzlediğiniz "Seyit Onbaşı" filminin hedef kitlesi ve amacı hakkında neler söyleyebilirsiniz?	s.54
T3.1. Barış Manço	E2.2. Barış Manço'nun sanatla ilgili düşünceleri nelerdir?	s.66
T3.2. Sol Ayağım	E2.3. Chris'in zihinsel olarak normal olduğuna annesinden başka kimsenin inanmamasının sebebi nedir?	s.74
T3.4. Evliya Çelebi	E5.a. İzlediğiniz video, konusu bakımından aşağıdakilerden hangisine/hangilerine yöneliktir? E5.b. Evliya Çelebi'yi anlatan bu videonun amacı aşağıdakilerden hangisi ya da hangileri olabilir? Neden?	s.85
T4.2. Ben Mimar Sinan	E2.5. Mimar Sinan'ın yaşadığı dönemde yarışacağı bir eserin olması, onun sanatını ve ustalığını nasıl etkilemiştir?	s.106
T4.3. Deli Dumrul	E6.a. Bu bölümde ortaya konulan sorun nedir? Açıklayınız.	s.117
T5.1. Piri Reis	E2.2. Piri Reis'in farklı uygarlıklardan denizcilik bilgileri toplaması onun nasıl bir kişiliğe sahip olduğunu gösterir? E2.4. Piri Reis'in başarısının sırrı nedir? E2.5. Piri Reis'in çalışmalarından hareketle bir konu hakkında bilimsel bir çalışmanın yöntemleri neler olabilir? Anlatınız. a) Metne göre Piri Reis, haritasını oluştururken ne tür yöntemler uygulamıştır?	s.128
T5.4. Cahit Arf	E5.a. İzlediğiniz video, konusu bakımından sizce en çok hangi grubu/grupları ilgilendirir? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.) E5.b. İzlediğiniz videonun amacı sizce aşağıdakilerden hangisi/hangileri olabilir? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.) E8.a Dilekçenin yazılma amacı nedir?	s.153
T6.1. Okumak Deyince	E2.1. İnsanın gerçek anlamda kendini tanımasının yolu nedir?	s.166

T6.2. Divan-ü Lügati't-Türk'ün Bulunuş Hikâyesi	E3.1. Dîvânu Lugâti't-Türk'ün değerini bilmeyen kişiler kimlerdir? E3.3. Dîvânu Lugâti't-Türk neden önemli bir eserdir?	s.176
T6.3. Okumak Ayrıcalıktır Herkes Okuyamaz	E3.1. Yazar hangi konudan rahatsızlık duymaktadır?	s.184
T6.4. İlk Çocukluk	E4. Yazar, çocukluk anılarını kaleme almakla kimlere seslenmek istemiş ve ne amaçlamış olabilir?	s.188
T7.2. Lavanta Kokulu Köy	E2.1. Bir beldeyi tanımlayan özellikler nelerdir? E2.3. Lavantanın ekonomik değer olarak yetiştirilmesinin anlamı nedir?	s.210
T8.2. Kırkpınar'da Kırk Yiğit	E4.5. Sırtı yere gelmeyen cihan pehlivanlarının yetişmesi ile efsane amacına ulaşmış mıdır?	s.246

Yorumlama

Tema-Metin	Soru	Sayfa
T.1.2. Munise	E3.2. O gece Feride Öğretmen'in "sefil ve karanlık" oda olarak tanımladığı evi birdenbire nasıl "munis ve mesut" bir ev hâline geldi? Açıklayınız.	s.19
T2.2. Öğretmeninizden Af Dileyeceksiniz	E3.5. Atatürk "Arzu ettiği şekilde yetiştiresin kızlarımı." sözü ile ne anlatmak istemiştir?	s.52
T2.3. Seyit Onbaşı	E2.4. Bir turist rehberi olarak turistlere Seyit Onbaşı'yı nasıl anlatırsınız?	s.54
T3.1. Barış Manço	E2.3. Barış Manço'nun çok yönlülüğünü metinden yararlanarak örnekleyiniz. E2.5. Barış Manço'nun yaptığı müziğin birçok dile çevrilmesini ve birçok ülkede beğenilmesini nasıl açıklarsınız?	s.66
T3.3. İnsanlarla Geçinme Sanatı	E3.3. "İstediğimi yapar, istediğimi söyler, istediğim gibi davranırım." diyen kişilere bu davranışlarının yanlış olduğunu nasıl anlatırsınız?	s.81
T4.3. Deli Dumrul	E4.2. Deli Dumrul'u kendi ifadelerinizle tanımlayınız.	s.116
T5.1. Piri Reis	E2.1. Küçük Piri, bir denizci ve büyük bir coğrafya bilgini olma yolunda nasıl yetiştirilmiştir?	s.128
T5.4. Cahit Arf	E2.3. Cahit Arf'in lise son sınıfa kadar derslerine ilgisizliği ne ile açıklanabilir?	s.153
T6.1. Okumak Deyince	E2.5. "Tükettiğimiz şeylerin bizi tüketmesi" sözüyle yazar ne anlatmak istemektedir?	s.166

T7.3. Artık Antartika'da Buz Dağlarının Arasındayız	E2.5. “Çok gezen mi bilir, çok okuyan mı?” atasözünü metin ile ilişkilendirerek yorumlayınız.	s.214
T8.1. Moena Türk Köyü	E4.a. Defne'nin ödevine yardımcı olmak amacıyla, okuduğunuz metinden edindiğiniz bilgileri kendi ifadelerinizle boş bırakılan yere yazınız.	s.240

Öteleme

Tema-Metin	Soru	Sayfa
T1.3. Dostluk	E2.3. Karagöz niye küstüğünü hatırlayamamasına rağmen, Hacivat'a karşı bu tutumunu sizce neden devam ettirmektedir? E2.4. Sizce Hacivat ile Karagöz'ün dostluğa bakış açıları neden farklıdır?	s.26
T2.2. Öğretmeninizden Af Dileyeceksiniz	E3.3. Sizce Atatürk kızlarına yeni hocalarının değeri hakkında nasıl bir nasihatte bulunmuş olabilir?	s.52
T2.3. Seyit Onbaşı	E2.3. Sizce Seyit Onbaşı'ya dört insan gücü veren duygunun kaynağı ne olabilir? E2.6. Sizce Çanakkale geçilseydi neler olabilirdi?	s.54
T3.2. Sol Ayağım	E2.5. Sizce Chris'in başarısının sırrı neler olabilir?	s.74
T4.3. Deli Dumrul	E4.4. Metinde Deli Dumrul eşinden de olumlu bir cevap alamasa ydi başka kimin yanına gidebilirdi?	s.116
T5.3. Yeni Dünya	E5.a. Telefonu icat etmekteki maksadı ne olabilir?	s.147
T5.4. Cahit Arf	E2.5. Cahit Arf lise son sınıfta geometri dersi ile tanışmasa yine de matematikçi olur muydu? Açıklayınız. E7.c. “gov ve edu” uzantılı siteler hangi kurumlara aittir ve neden güvenilirlerdir?	s.153
T6.4. İlk Çocukluk	E2.2. Metne göre çocuğu kitap sevmeye neler teşvik etmiş olabilir?	s.188
T8.1. Moena Türk Köyü	E4.b. “gov” ve “edu” uzantılı siteler dışındaki internet uzantıları neden güvenilir bilgiler içermiyor olabilir?	s.240

Analiz Etme

Tema-Metin	Soru	Sayfa
T1.1. Arıların İlhamı	E2.4. Arıların ve insanların davranışlarını karşılaştırıp farklarını söyleyiniz.	s.12
T3.2. Sol Ayağım	E4.a. Daha önce okuduğunuz “Barış Manço” metni kaçınıcı kişinin ağzından anlatılmıştır? E4.b. Okuduğunuz “Sol Ayağım” metni kaçınıcı kişinin ağzından anlatılmıştır?	s.74
T4.1. Türk Mutfak Kültüründe Kahve	E2.5. Günümüz kafeleri ile geleneksel Türk kahvehanelerini karşılaştırınız (...)	s.97
T4.3. Deli Dumrul	E4.5. Dinlediğiniz metnin ifade ve söyleyiş özellikleri nelerdir? Daha önce bu metne ifade ve söyleyiş özellikleri bakımından benzer bir metin okudunuz mu?	s.116
T5.2. 2100'deki Yaşamdan Bir Gün	E2.4. Metinde kurgulanan bir günlük kesitten size göre olumlu veya olumsuz olduğunu düşündüğünüz olay ve durumları karşılaştırınız.	s.138
T5.3. Yeni Dünya	E2.5. Metinde verilen bilimsel gelişmelerin ortaya çıkardığı sonuçların ortak yönleri nelerdir? Bilimsel gelişmeler her zaman iyi sonuçlar sağlamış mıdır? E2.6. 20. yüzyıldaki bir bilimsel gelişme (örneğin uçağın icadı) ile ilkel dönemlerdeki bir gelişmeyi (örneğin tekerleğin icadını) karşılaştırın. Bu iki icadın insanlığın gelişimindeki etkilerini tartışınız.	s.147
T6.1. Okumak Deyince	E2.4. Kitaplarla kurulan iletişimi gerçek hayattaki iletişime göre farklı kılan nedir?	s.166
T6.4. İlk Çocukluk	E2.1. Metinde yazarın kitaplara meraklı bir çocuk olduğunu gösteren ifadeler nelerdir?	s.188
T7.1. İlk Kar	E2.2. Metnin ikinci kısmında anlatılan kışın sefalet dönüşmesinin nedenlerini belirtiniz.	s.199
T8.2. Kırkpınar'da Kırk Yiğit	E4.4. Metinde güreşlerdeki “er meydanı, yenişememe, sonuna kadar devam etme” anlatımı ile günümüz spor karşılaşmalarındaki “sportmenlik” kavramını karşılaştırınız.	s.246

Değerlendirme

Tema-Metin	Soru	Sayfa
T1.2. Dostluk	E2.5. Karagöz'ün barışmama konusundaki inadını Hacivat'ın ise barışma konusundaki yöntemlerini doğru buluyor musunuz? Neden?	s.26
T2.1. Ordular! İlk Hedefiniz...	E2.3. M. Kemal Atatürk'ün "Ordular! İlk hedefiniz Akdeniz'dir. İleri!" emrinden sonra Türk ordusunun Ege'ye (İzmir'e) yönelmesini değerlendiriniz.	s.47
T2.2. Öğretmeninizden Af Dileyeceksiniz	E3.4. Çocuklarının şikâyeti üzerine Atatürk'ün yeni hocaya yaklaşımını nasıl buluyorsunuz?	s.52
T3.1. Barış Manço	E2.4. Barış Manço'nun güzel sanatlar akademisini birincilikle bitirmesini ve dünyaca tanınmış bir sanatçı olmasını yorumlayınız	s.66
T4.2. Ben Mimar Sinan	E2.7. Bir mimari eserin önemini ve değerini belirleyen ölçütler neler olabilir?	s.106
T5.1. Piri Reis	E7.a. Yukarıdaki metni okuyunuz. Ailesinin ve yakın çevresinin verdiği hediyelerin Einstein üzerindeki etkisini değerlendiriniz.	s.132
T5.4. Cahit Arf	E2.7. Cahit Arf'in vefat haberinin, vefatından bir gün sonra haber kanallarında 20 saniye yer almasını nasıl yorumlarsınız?	s.153
T6.2. Divan-ü Lügati't-Türk'ün Bulunuş Hikâyesi	E11.a. Yukarıdaki gazete haberini okuyunuz. Siz "drone" cihazına Türkçe karşılık olarak hangisini uygun buluyorsunuz? Niçin?	s.180
T7.1. İlk Kar	E2.4. İlk düşen kar tanelerine dehşet içinde bakanların yanı sıra bu durumu kutlayanların da olmasını nasıl değerlendiriyorsunuz?	s.199
T7.3. Artık Antartika'da Buz Dağlarının Arasında	E2.6. Geçmişten günümüze ünlü seyyahların, seyahatnamelerin "bilgi, kültür, tarih" mirasını aktarmada ne gibi katkıları olmuştur? Değerlendiriniz.	s.214

Görüş Geliştirme

Tema-Metin	Soru	Sayfa
T1.1. Arıların İlhamı	E2.3. Sosyal hayatta iş bölümünün önemi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir? E2.5. Bir grup çalışmasında grup üyeleri üzerine düşen görevleri yapmadığında ne gibi problemler ortaya çıkabilir? Arkadaşlarınızla tartışınız. E2.6. Bir işin yapılmasında bireysel çalışma mı yoksa grup çalışması mı daha verimli olur? Tartışınız.	s.12
T.1.2. Munise	E3.5. İnsanların yaşadıklarını anlamada, empati yapmanın önemi nedir?	s.19

T1.3. Dostluk	E4. Hacivat dostluğun ipuçlarını verirken aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır. Hacivat'ın yerinde olsanız Karagöz'e hangi ipuçlarını verirdiniz?	s.27
T2.1. Ordular! İlk Hedefiniz...	E2.4. Savaşta hedef belirlemenin askerin moral gücü açısından önemi nedir? E2.5. Savaşların kazanılmasında komutanların rolü nedir? Tartışınız. E2.6. Savaşlarda galibiyet için taktik ve strateji mi, güç mü daha önemlidir? Tartışınız.	s.47
T2.2. Öğretmeninizden Af Dileyeceksiniz	E3.6. Öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki etkisi okulla sınırlı mıdır? Tartışınız.	s.52
T2.3. Seyit Onbaşı	E2.2. Seyit Onbaşı" filmi sizde hangi duyguları uyandırdı? Niçin? E3.c. Başarılı bir iletişim için günlük hayatta beden dilinin önemi nedir?	s.55
T3.1. Barış Manço	E2.6. Sizce Barış Manço günümüzde nasıl (müzisyen, felsefesi olan bir sanatçı, televizyoncu, gezgin vs.) hatırlanmaktadır?	s.66
T3.2. Sol Ayağım	E2.6. Chris'in zihinsel olarak normal olduğunu maskeleyen (örtten) esas neden nedir? Dış görünümü mü, diğer insanların bakışı mı? Tartışınız. E2.7. Tüm insanlara fiziksel ve zihinsel durumlarını ayırt etmeden aynı gözle bakabilmenin yolu nedir? Tartışınız.	s.74
T3.3. İnsanlarla Geçinme Sanatı	E3.4. Sizce çevremizdeki bütün insanlarla geçinebilmek mümkün müdür? E3.6. Her yolu denemenize rağmen geçinemediğiniz bir insandan uzaklaşıp mısınız yoksa yeni yollar denemeye devam eder misiniz? Neden? E6.b. Siz de yazarın bu düşüncelerine katılıyor musunuz? Neden?	s.81
T3.4. Evliya Çelebi	E2. 3. Seyahatnameyi veya benzer tarzda bir eseri okumak hayal dünyanızı nasıl etkiler? Fikirlerinizi paylaşınız.	s.85
T4.1. Türk Mutfak Kültüründe Kahve	E2.4. Türk kahvesi gibi hem lezzet bakımından farklı hem de sosyal ve kültürel önemi olan başka Türk içecekleri neler olabilir? Bunlarla ilgili ne tür sosyal mekânlar oluşturulabilir? E2.5. Günümüz kafeleri ile geleneksel Türk kahvehanelerini karşılaştırınız, tercihinizi ve nedenlerini belirtiniz.	s.97
T4.2. Ben Mimar Sinan	E2.6. Mimar Sinan, Kanuni Sultan Süleyman'ın mimarı değil de önceki yüzyıllarda yaşamış bir mimar olsaydı bu eserleri yapabilir miydi? Tartışınız.	s.106
T4.3. Deli Dumrul	E4.6. Zorbalıkla baş edebilmek için çözüm önerileriniz neler olabilir?	s.116
T5.1. Piri Reis	E2.6. Piri Reis çalışmalarını sadece kendi deneyimleri ile gerçekleştirebilir miydi? Bilimsel gelişmelerin insanlığın ortak mirası olması konusunda neler düşünüyorsunuz?	s.128
T5.2. 2100'deki Yaşamdan Bir Gün	E2.5. Bir robotunuz olsun ister miydiniz? Gelecekte robotların yaşantımızda olması konusunda ne düşünürsünüz?	s.138

	E2.6. Teknoloji bağımlılığının gün geçtikçe artması insanlığın geleceği için risk oluşturur mu? Değerlendiriniz.	
T5.3. Yeni Dünya	E2.3. Sizce insanlık tarihini değiştiren en önemli icatlar nelerdir? Sıralayınız. E2.4. Size göre metinde verilen 20. yüzyıldaki gelişmelerden en önemlisi hangisidir, neden? E2.5. Metinde verilen bilimsel gelişmelerin ortaya çıkardığı sonuçların ortak yönleri nelerdir? Bilimsel gelişmeler her zaman iyi sonuçlar sağlamış mıdır? E5.b. Alexander Graham Bell icadının günümüzde ulaştığı nokta için ne düşünüyor? E5.c. İleriki zamanlarda mobil telefondan daha gelişmiş bir iletişim yöntemi ile aranması hususunda ne düşünür?	s.147
T5.4. Cahit Arf	E2.4. Sevdiğiniz ve başarılı olduğunuz dersler seçeceğiniz meslek üzerinde etkili midir? Açıklayınız. E2.6. İnsanların yeteneklerini ve eğilimlerini ortaya çıkarmak için neler yapılabilir? Tartışınız. E7.b. Blogda verilen katı atık maddelerinin yok olma süreleri ile ilgili ne düşünüyorsunuz? E7.d. Blogdaki boş bırakılan yere siz nasıl bir yorum yazardınız?	s.153
T6.1. Okumak Deyince	E2.6. Hayatın anlamını yaşayarak değil de okuyarak bulmak mümkün müdür? Tartışınız.	s.166
T6.2. Divan-ü Lügati't-Türk'ün Bulunuş Hikâyesi	E3.4. Bir kitabın değerli ve özel olduğuna kimler karar vermelidir? E3.5. Bir kitabın değerini belirleyen tek nüsha olması mıdır, içeriği midir? Tartışınız. E3.6. Çok değerli olduğuna inandığınız el yazması bir eser bulursanız ne yaparsınız? E11.b. Bu seçenekler dışında sizin de bir öneriniz var mı? Sebepleriyle birlikte açıklayınız.	s.176
T6.3. Okumak Ayrıcalıktır Herkes Okuyamaz	E3.3. Okumak hakkında ne düşünüyorsunuz?	s.184
T6.4. İlk Çocukluk	E2.4. Her akşam evde kitap okunması ile kitap okuma alışkanlığı kazanma arasında bir ilişki var mıdır? Tartışınız. E2.5. İnternet gibi bilgi kaynakları kitapların yerini doldurabilir mi? Tartışınız. E2.6. Kitap okuma alışkanlığı kazanmada kişisel yatkınlığın ve çevresel etkilerin önemini tartışınız.	s.188
T7.1. İlk Kar	E2.5. Kışı güven içinde yaşayanların, kıştan zarar görenleri düşünmeden kutlama yapmaları duyarsızlık mıdır? E2.6. Dünyanın farklı coğrafi bölgelerinde yaşayan bir çocuk ile sizi buluşturan ortak insani değerler neler olabilir? Belirtiniz.	s.199
T7.2. Lavanta Kokulu Köy	E2.2. Bir beldenin açığa çıkarılmayı bekleyen potansiyelleri olduğu nasıl anlaşılır?	s.210

	E2.4. Lavanta bir yerde değil de birçok yerde üretilirse değeri azalır mı?	
	E2.5. Bir yöreyi turistik açıdan önemli kılan özellikler neler olabilir? Tartışınız.	
T7.3. Artık Antartika'da Buz Dağlarının Arasındayız	E2.4. Sizce gezilerin amacı neler olabilir? (Bilgi edinme, eğlence, iş, sağlık, inanç ...)	s.214
T8.1. Moena Türk Köyü	E2.4. Metinde "Türk Köyü Moena" hakkında verilen bilgilerden hareketle bir kültürü yaşatmak ve yaygınlaştırmak için ne tür çalışmalar yapılması gerekir?	s.239
T8.2. Kırkpınar'da Kırk Yiğit	E4.6. Bir mekânda yüzlerce yıl bir geleneğin sürdürülmesinin önemi neler olabilir?	s.246

Öz Düzenleme

Tema-Metin	Soru	Sayfa
T.1.2. Munise	E3.6. Çevrenizde yardıma ihtiyacı olan insanlar için neler yapabilirsiniz?	s.19
T1.3. Dostluk	E2.6. Kalbini kırdığınız birisiyle barışmak için nasıl bir yol izlediniz?	s.26
T2.3. Seyit Onbaşı	E3.b. Konuşurken jest ve mimiklerinizi kullanır mısınız? Düşüncelerimizi ifade ederken jest ve mimiklerimizi neden kullanma ihtiyacı hissederiz?	s.55
T3.3. İnsanlarla Geçinme Sanatı	E3.2. Yazara göre "kendimizle barışık olduğumuzun göstergesi" nedir? Siz, kendinizle barışık olduğunuzu düşünüyor musunuz?	s.81
T3.4. Evliya Çelebi	E2.4. Turistik amaçla bir yere gittiğinizde o yerin hangi özelliklerine dikkat edersiniz?	s.85
T4.1. Türk Mutfak Kültüründe Kahve	E2.3. Yörenizdeki "kız isteme" töreninde uygulanan kahve geleneğini anlatınız.	s.97
T4.3. Deli Dumrul	E4.3. Metinden hareketle günlük hayatta değiştirebileceğiniz durumlar nelerdir?	s.116
T5.1. Piri Reis	E7.b. Aşağıdaki hediyelerden hangisi geleceğinize yön verebilir? Neden?	s.132
T5.3. Yeni Dünya	E2.2. Metinde yer alan bilimsel gelişmelerden hangilerini günlük hayatımızda kullanıyoruz?	s.147
T6.1. Okumak Deyince	E2.3. Okuduğunuz bir romanda ya da izlediğiniz bir filmde kendinize yakın gördüğünüz kahramanın özellikleri nelerdir?	s.166

T6.3. Okumak Ayrıcalıktır Herkes Okuyamaz	E3.4. Kitaplardan elde ettiğiniz tecrübe ve bilgileri hayatınıza yansıtabiliyor musunuz? E3.5. Çevrenizde okuma alışkanlığı olan kişilerin özellikleri nelerdir? E3.6. Çevrenizdeki insanları okumayı teşvik etmek için neler yaparsınız?	s.184
T6.4. İlk Çocukluk	E2.3. Kitaplığınızda olduğu hâlde okunmayan kitaplar konusundaki düşünceleriniz nelerdir?	s.188
T7.1. İlk Kar	E2.3. Kış aylarında çevrenizde yaşayan hayvanlara yardımcı olmak için neler yapabilirsiniz?	s.199
T8.1. Moena Türk Köyü	E4.c. Okuduğunuz veya duyduğunuz haberlere hemen inanıyor musunuz? Yoksa gerçekliğini sorguluyor, doğruya ulaşmak için çaba sarf ediyor musunuz? Kısaca anlatınız.	s.240
T8.2. Kırkpınar'da Kırk Yiğit	E4.3. Yaşadığınız çevrede adını efsanelerden alan bir yer var mıdır?	s.246

8. Sınıf Ders Kitabında Yer Alan Soru Yönergeleri

Yüzeysel Anlama

Tema-Metin	Soru	Sayfa
T1.1. İyimserlik ve Kötümserlik Üzerine	E3.1. İnsanları iyimser ya da kötümser yapan sebepler nelerdir? E3.2. Yazara göre kötümserlere mi iyimserlere mi ihtiyaç duyarız? Neden? E3.5. Yaşamda iyimserlerle kötümserlerin oranını neler etkiler?	s.15
T1.2. Kaşığı	E2.1. Hasan ve ağabeyi neler yapmaktan hoşlanmaktadır? E2.2. Hasan'ın ağabeyi, çok keskin ve sivri dişli kaşığı düzeltmek için ne yapmıştır? E2.3. Ağabeyi Hasan'a nasıl bir suç atmıştır? (...) E2.4. Hasan'ın ağabeyi neyi itiraf etmek istemiştir? (...) E2.5. Hasan, hangi hastalığa yakalanmıştır? Yakalandığı hastalıktan kurtulabiliyor mu?	s.23-24
T1.3. Kedi ile Fare	E2.2. Fare, içinde bulunduğu sıkıntılı duruma nasıl bir çözüm bulmuştur? (...) E2.5. Dinlediğiniz metinde olay nasıl sonuçlanmıştır? (...)	s.36
T2.1. Bayrağımızın Altında	E2.2. Hatice Nine "bayrak sevgisi" uğruna nelere katlanmıştır?	s.49
T2.2. Atatürk ve Müzik	E2.1. Musiki inkılabının en büyük hedefi nedir? E2.2. Atatürk'ün müziğe ilgi duymasında etkili olan kimdir? Nasıl etkili olmuştur? E2.3. Atatürk'ün iyi bir müzik bilgisine sahip olmasında neler etkili olmuştur? E2.4. Atatürk'ün sevdiği türküler nelerdir? E2.5. Atatürk, müzik inkılabını gerçekleştirmek için hangi çalışmaları yapmıştır? Açıklayınız.	s.57
T2.4. Atatürk'ü Gördüm	E2.1. Metne göre Atatürk nereye, niçin gidecektir? E2.2. Muzaffer, Atatürk'le ilgili neleri merak ediyor? Muzaffer'in yerinde siz olsaydınız neyi merak ederdiniz? E2.3. Muzaffer, Atatürk'ün Adana'ya gelişini hangi sebebe bağlıyor?	s.70
T3.1. Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar	E2.2. "Dijital bağımlılık" neleri içermektedir? Çevrenizde dijital bağımlılığı olan insanlar var mı? E2.3. Dijital çağın en yaygın e-hastalığı nedir? Bu hastalığın sonuçları nelerdir? E2.6. Hayalet titreşim hastalığının belirtileri nelerdir? Çevrenizde bu belirtileri gösteren bir tanıdığınız var mı?	s.82-83
T3.2. Simit ve Peynir'le	E2.1. Küçük Aziz, ağabeyinin fen ve tabiat bilgisi ders kitabından hangi bilgileri öğreniyor?	s.92

Bilim İnsanı Öyküleri	E2.2. Mardin’de doktorluk yapan Aziz Sancar ABD’ye neden gidiyor? (...) E2.3. Aziz Sancar hangi seminere katılmıştır? Niçin? E2.4. Aziz Sancar, kırk yıl boyunca hangi soruya cevap aramıştır? (...) E2.5. Aziz Sancar, çalışmaları sonucunda hangi bilgiye ulaşmıştır? (...) E3. Okuduğunuz çizgi romandan yola çıkarak aşağıdaki bilgilerden doğru olanların başına “D”, yanlış olanların başına “Y” yazınız.	
T3.4. Uzak Giyisileri	E2.4. Uzak giysilerinin astronota sağladığı kolaylıklar nelerdir?	s.106
T4.1. Portakal	E2.2. Yazarın yatılı okula gitmesine kim karar veriyor? Niçin? E2.3. Yazar yatılı okulda en çok neye şaşıyor? E2.4. Yazarın ilk defa yatılı okulda gördüğü yiyecek hangisidir? Yazar bu yiyeceğin tadını beğeniyor mu? E2.5. Yazar ne zaman köyüne gidiyor? Giderken annesine ve kardeşine ne götürüyor?	s.126
T4.3. Karanlığın Rengi Beyaz	E2.1. Selim ve Kerim kardeşlerin okul yıllarında karşılaştıkları sorunlar nelerdir? E2.2. Selim ve Kerim kardeşlerin fen bilgisi sınavında yaşadıkları sorun nedir? E2.3. Selim ve Kerim kardeşler, lise yıllarında yaşadıkları sorunları fakülte yıllarında neden yaşamamışlardır? E2.4. Selim ve Kerim kardeşlerin eğitim hayatına anne ve babalarının nasıl bir katkısı olmuştur?	s.139- 140
T5.1. Eşref Saat	E3.2. Eşref saatin gelmesiyle kişilerin hayatında hangi kolaylıklar yaşanır? (...) E3.4. Milletlerin eşref saatlerini kimler, nasıl keşfeder?	s.153
T5.3. Robinson Crusoe	E2.1. Robinson Crusoe ne zaman, nereye gitmek için yola çıkmıştır? E2.2. Robinson Crusoe’nin yolculuk sırasında keyfini kaçıran durum nedir? Bu durumdan sonra yolculukla ilgili düşüncesi ne olmuştur? E2.3. Robinson Crusoe batmak üzere olan gemiden nasıl kurtulmuştur? Kurtulduktan sonra yaptığı ilk şey nedir? E2.4. Robinson Crusoe, batmak üzere olan gemiden hangi malzemeleri almıştır ve bunları adaya nasıl taşımıştır?	s.169
T6.1. Göç Destanı	E2.1. Metindeki olaylar kimlerin başından geçmiştir? E2.2. Ağacın gövdesi yarılınca içinden ne çıkmıştır? E2.3. Uygurlar Bugu Tigin’i hangi özelliklerinden dolayı hakan seçmişlerdir? (...) E2.4. Hükümdar, oğlunu niçin Çin prensesi ile evlendirmeyi düşünmüştür? E2.5. Çinliler prensese karşılık Uygurlardan ne istiyorlar? Niçin? E2.6. Çinliler kayayı ülkelerine nasıl götürmüşlerdir? E2.7. Uygurlar niçin göç edip Beş Balık’a yerleşmiştir? (...)	s.181

T6.2. Bir Fincan Kahve	E2.1. Yazara göre acı bir kahve neyin başlangıcıdır?	s.194-195
T6.3. Kız Kulesi	E2.1. Hükümdar, sarayındaki falcılardan ne yapmalarını istiyor? E2.2. Falcılar, falda gördüklerini açıklamaktan niçin çekiniyorlar? E2.3. Hükümdar, kızını korumak için nasıl bir önlem almıştır? (...) E2.4. Hükümdarın kızı neden ölmüştür? E2.6. Kız Kulesi gerçekte hangi amaçla kim tarafından yaptırılmıştır?	s.201-202
T7.1. Yılkı Atı	E2.3. Doğada mücadele hangi hayvanlar arasında oluyor? Yazar mücadeleyi neye benzetiyor?	s.220
T7.2. Gündüzünü Kaybeden Kuş	E2.1. Yazar metinde hangi tür martılardan söz ediyor? Sözü edilen martıyı hiç duydunuz mu?	s.236-237
T7.3. Hava Kirliliği	E3.1. 1960'lı yılların, mecliste de gündem olan en önemli sorunu nedir? E3.2. Ülke genelinde hava kirliliğinden en çok etkilenen şehrimiz hangisidir? Niçin etkilenmiştir? E3.3. Hava kirliliği hangi gelişmeden sonra tehlikeli boyutlara ulaşmıştır? E3.4. 1995'ten günümüze kadar hava kirliliğinin azalmasını sağlayan gelişmeler nelerdir? E3.5. Hava kirliliği haritaları yapılarak ölçümler yapıldıktan sonra yapılan iyileştirme çalışmaları nelerdir? (...)	s.243
T8.1. Haritada Bir Nokta	E2.2. Yazar adadaki yaşamını nasıl sürdürmek istiyor? (...) E2.3. Dışarıdan ırıba katılanların hakkı nasıl verilmektedir? E2.4. Adaya dışarıdan gelen adama niçin balık vermiyorlar? (...) E2.6. Yazar, tanık olduğu haksızlık karşısında ne yapıyor?	s.255-256
T8.3. Zeytinyağı Üretimi	E2.1. Zeytin ağacının kökeni nereye dayanmaktadır? Yaklaşık kaç yıldır zeytinyağı üretilmektedir? E2.3. Ağaçta olgunlaşan zeytinler nasıl toplanır? Sizce bu yöntem zor mudur? E2.4. Zeytinyağı üretiminde daha çok hangi zeytinler tercih edilir? Bu zeytinlerden kaliteli zeytinyağı elde etmek için ne yapmak gerekir?	s.277-278

Çıkarımda Bulunma

Tema-Metin	Soru	Sayfa
T1.2. Kaşığı	E2.6. Metnin ana fikrini yazınız.	s.23-24
T1.3. Kedi ile Fare	E2.4. Sizce fare ve kedi, toplumdaki hangi kişilik özelliğine sahip insanları temsil etmektedirler?	s.36

T2.1. Bayrağımızın Altında	E2.4. Hatice Nine için yaşamda önemli olan nedir? E2.6. Okuduğunuz metinden çıkardığınız sonuç nedir?	s.49
T2.4. Atatürk'ü Gördüm	E2.4. Halk, Atatürk'ü hangi ruh hâliyle bekliyor?	s.70
T3.1. Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar	E7.1. E-postanın içeriğinde hangi sorundan bahsedilmiştir?	s.82-83
T3.4. Uzay Giysileri	E2.1. Dinlediğiniz metnin konusu nedir? E4.b. Okuduğunuz haber yazısının konusu nedir? E4.c. Okuduğunuz medya metninin (haber yazısı) yazılış amacı nedir? (Bilgilendirme, kültür aktarma, eğlendirme...)	s.106
T4.1. Portakal	E2.6. “Şimdi ne vakit portakal yesem elimi yıkamam, bir süre koklarım. Elif'i koklar gibi, anamı koklar gibi koklarım.” sözlerinde yazarda ağır basan duygu nedir?	s.126
T6.2. Bir Fincan Kahve	E2.3. “Ehlikeyfin keyfini kim yeniler, kim tazeler? / Taze elden, taze pişmiş, taze kahve tazeler.” dizelerinde kahvenin ikramıyla ilgili hangi özelliğe değinilmiştir? Belirtiniz.	s.194-195
T7.2. Gündüzünü Kaybeden Kuş	E2.6. Okuduğunuz metinden çıkardığınız sonuç nedir?	s.236-237

Yorumlama

Tema-Metin	Soru	Sayfa
T1.1. İyimserlik ve Kötümserlik Üzerine	E3.3. İyimserler hangi özelliklere sahiptir? Açıklayınız. E3.4. “İyimser uçak yapar, kötümser ise paraşüt.” sözünden ne anlıyorsunuz? Açıklayınız.	s.15
T1.2. Kaşığı	E2.7. Ana fikre uygun bir atasözü yazınız.	s.23-24
T1.3. Kedi ile Fare	E2.1. Dinlediğiniz metinde kedinin başına nasıl bir olay gelmiştir? Açıklayınız. E2.2. Fare, içinde bulunduğu sıkıntılı duruma nasıl bir çözüm bulmuştur? Farenin bu tavrına örnek bir atasözü söyleyiniz. E2.3. “Çarçabuk dostluklar güven telkin etmez.” sözünden ne anlıyorsunuz? (...)	s.36
T2.1. Bayrağımızın Altında	E2.5. Okuduklarınızdan yola çıkarak “bayrak sevgisi” ile “güven duygusu” arasında nasıl bir ilişki kuruyorsunuz? Açıklayınız.	s.49

T2.4. Atatürk'ü Gördüm	E2.5. "Atamızın aydınlığı gözlerimize, yüzlerimize bulaşmış." sözünde ne anlatılmak istenmiştir?	s.70
T3.1. Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar	E2.1. Bireyleri, teknoloji bağımlısı durumuna getiren etkenler nelerdir? Açıklayınız. E2.4. "Siberkondria" hastalığına yakalananlar neler yapmaktadırlar? Açıklayınız.	s.82
T3.4. Uzay Giysileri	E2.2. Uzay giysileri hangi bölümlerden oluşur? Açıklayınız. E2.3. Uzay giysisi olmadan uzaya giden astronot hangi zorluklarla karşılaşır? Açıklayınız.	s.106
T4.3. Karanlığın Rengi Beyaz	E2.6. Okuduğunuz metinden hareketle "eğitimde fırsat eşitliği" ifadesinden ne anlıyorsunuz?	s.139-140
T5.1. Eşref Saat	E3.1. Eşref saati ne demektir? Açıklayınız. E3.3. Eşref saatin gelmesi milletlerin hayatını nasıl etkiler? Açıklayınız.	s.153
T6.2. Bir Fincan Kahve	E2.2. Kahvenin Anadolu'da yaygınlaşması nasıl gerçekleşmiştir? Açıklayınız. E2.4. Gönül ne kahve ister, ne kahvehane / Gönül sohbet ister, kahve bahane." dizeleriyle ne anlatılmak istenmiştir? E2.6. Kahve gibi geleneksel başka içeceklerimiz var mıdır? Varsa örnek veriniz.	s.194-195
T7.1. Yılkı Atı	E2.4. Kurtların yaptığı saldırı nasıl sonuçlanmıştır? Açıklayınız.	s.220
T7.2. Gündüzünü Kaybeden Kuş	E2.5. "Miho hâlâ gündüzü arıyor ama bulamıyordu." ifadesiyle yazarın anlatmak istediği ne olabilir?	s.236-237
T8.3. Zeytinyağı Üretimi	E2.5. Elde edilen zeytinyağının kalitesini ne belirler? Açıklayınız. E2.6. Ekonomik değeri yüksek olan sızma zeytinyağı nasıl elde edilir? Açıklayınız.	s.277-278

Öteleme

Tema-Metin	Soru	Sayfa
T1.2. Kaşığı	E2.4. Hasan'ın ağabeyi neyi itiraf etmek istemiştir? Bunu hangi duygu ağır bastığı için yapmış olabilir?	s.23-24
T2.1. Bayrağımızın Altında	E2.1. Yazar, Hatice Nine'yi niçin unutamıyor olabilir?	s.49
T3.1. Gündelik	E4.1. "Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar" metninde koyu ve farklı yazı karakteri ile yazılmış sözcük ve sözcük gruplarını tespit ediniz. Yazı karakterini bu şekilde kullanmanın amacı ne olabilir?	s.83

Hayatımızda E-Hastalıklar		
T6.1. Göç Destanı	E2.7. Uygurlar niçin göç edip Beş Balıg'a yerleşmiştir? Uygurların buradaki yaşamı sizce nasıl devam etmiş olabilir?	s.181
T7.1. Yılkı Atı	E2.2. Yılkıya bırakılan atların doğada karşılaştığı zorluklar neler olabilir?	s.220
T7.2. Gündüzünü Kaybeden Kuş	E2.4. Hacı Süleyman niçin kuşları avlamak istiyor olabilir?	s.236- 237
T8.1. Haritada Bir Nokta	E2.1. Yazar adaları niçin seviyor olabilir? E2.2. Yazar adadaki yaşamını nasıl sürdürmek istiyor? Sizce bu kararı almasında neler etkili olmuştur?	s.255- 256

Analiz Etme

Tema-Metin	Soru	Sayfa
T2.1. Bayrağımızın Altında	E2.3. Hatice Nine, bayrak sevgisini hangi sözleriyle dile getiriyor?	s.49
T4.1. Portakal	E2.1. Yazarın aile ortamı nasıldır? Kendi aile ortamınızla karşılaştırınız.	s.126
T7.1. Yılkı Atı	E2.1. Metinde kış mevsimiyle ilgili hangi ayrıntılara yer verilmiştir?	s.220
T7.2. Gündüzünü Kaybeden Kuş	E2.2. Metinde Miho'nun hangi özelliklerinden söz edilmiştir? Açıklayınız.	s.236- 237
T8.3. Zeytinyağı Üretimi	E2.2. Endüstrileşmeden önceki zeytinyağı üretimiyle endüstrileşmeden sonraki zeytinyağı üretimi arasındaki fark nedir? Açıklayınız.	s.277- 278

Değerlendirme

Tema-Metin	Soru	Sayfa
T1.1. İyimserlik ve Kötümserlik Üzerine	E3.6. Aile bireylerinizi iyimserlik ve kötümserlik açısından değerlendiriniz.	s.15
T1.2. Kaşığı	E2.3. Ağabeyi Hasan'a nasıl bir suç atmıştır? Ağabeyinin davranışını doğru buluyor musunuz?	s.23-24
T6.1. Göç Destanı	E2.3. Uygurlar Bugu Tigin'i hangi özelliklerinden dolayı hakan seçmişlerdir? Sizce bu karar doğru mu?	s.181

T6.3. Kız Kulesi	E3.55. Hükümdarın falcıların sözüyle hareket edip önlem almasını doğru buluyor musunuz? Niçin?	s.201-202
T8.1. Haritada Bir Nokta	E2.4. Adaya dışarıdan gelen adama niçin balık vermiyorlar? Sizce bu doğru bir davranış mıdır? E2.5. Kendisine pay verilmeyen adamın hakkını aramamasını doğru buluyor musunuz? Niçin?	s.255-256

Görüş Geliştirme

Tema-Metin	Soru	Sayfa
T1.3. Kedi ile Fare	E2.3. “Çarçabuk dostluklar güven telkin etmez.” sözünden ne anlıyorsunuz? Siz bu görüşe katılıyor musunuz? E2.5. Dinlediğiniz metinde olay nasıl sonuçlanmıştı? Bu sonuç hakkında ne düşünüyorsunuz?	s.36
T2.2. Atatürk ve Müzik	E2.6. Siz olsaydınız insanların sanata gereken önemi vermesi için hangi çalışmaları yapardınız?	s.57
T2.4. Atatürk'ü Gördüm	E2.2. Muzaffer, Atatürk'le ilgili neleri merak ediyor? Muzaffer'in yerinde siz olsaydınız neyi merak ederdiniz?	s.70
T3.1. Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar	E2.5. E-hastalığa yakalanmış kişiler sizce bu hastalıktan nasıl kurtulabilirler? Açıklayınız. E7.2. Veliniz e-postadaki bu soruna nasıl bir çözüm bulabilir? Açıklayınız.	s.82-83
T3.2. Simit ve Peynir'le Bilim İnsanı Öyküleri	E2.4. Aziz Sancar, kırk yıl boyunca hangi soruya cevap aramıştır? Sizce bu süre bir araştırma için uzun mudur? E2.5. Aziz Sancar, çalışmaları sonucunda hangi bilgiye ulaşmıştır? Bu bilginin insanlığa katkısı hakkında ne düşünüyorsunuz? E2.6. Bir Türk bilim insanının Nobel ödülü alması konusunda ne düşünüyorsunuz? Açıklayınız.	s.92
T4.3. Karanlığın Rengi Beyaz	E2.5. Engelli bireylerin zorlukları aşip başarıya ulaşmaları konusunda ne düşünüyorsunuz?	s.139-140
T5.1. Eşref Saat	E3.2. Eşref saatin gelmesiyle kişilerin hayatında hangi kolaylıklar yaşanır? Siz de bu fikirlere katılıyor musunuz?	s.153
T5.3. Robinson Crusoe	E2.5. Robinson Crusoe, sizce hangi kişilik özellikleri sayesinde adada yaşamını sürdürebilmiştir?	s.169
T6.3. Kız Kulesi	E3.3. Hükümdar, kızını korumak için nasıl bir önlem almıştır? Hükümdarın yerinde olsaydınız siz ne yapardınız?	s.201-202

T7.1. Yılkı Atı	E2.5. Saldırıda hangi tarafın galip gelmesini isterdiniz? Niçin?	s.220
T7.2. Gündüzünü Kaybeden Kuş	E2.3. Hacı Süleyman'ın keklik avlamak istemesi ve avlayacak keklik bulamayınca öfkelenmesi hakkında ne düşünüyorsunuz? Neden?	s.236-237
T7.3. Hava Kirliliği	E3.5. Hava kirliliği haritaları yapılarak ölçümler yapıldıktan sonra yapılan iyileştirme çalışmaları nelerdir? Sizce bu çalışmalar yeterli midir? Açıklayınız.	s.243
T8.3. Zeytinyağı Üretimi	E2.3. Ağaçta olgunlaşan zeytinler nasıl toplanır? Sizce bu yöntem zor mudur?	s.277-278

Öz Düzenleme

Tema-Metin	Soru	Sayfa
T3.1. Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar	E2.2. "Dijital bağımlılık" neleri içermektedir? Çevrenizde dijital bağımlılığı olan insanlar var mı? E2.6. Hayalet titreşim hastalığının belirtileri nelerdir? Çevrenizde bu belirtileri gösteren bir tanıdığınız var mı?	s.82-83
T3.2. Simit ve Peynir'le Bilim İnsanı Öyküleri	E2.2. Mardin'de doktorluk yapan Aziz Sancar ABD'ye neden gidiyor? Siz de yurt dışında eğitim almak ister misiniz? Niçin?	s.92
T5.1. Eşref Saat	E3.5. Kendi hayatınızda eşref saatin geldiğini hissettiğiniz anlar oldu mu? Yazınız.	s.153
T6.2. Bir Fincan Kahve	E2.5. Yakın çevrenizde, kahve içmeyle ilgili gözlemlerinizi nelerdir? Anlatınız.	s.194-195
T7.2. Gündüzünü Kaybeden Kuş	E2.1. Yazar metinde hangi tür martılardan söz ediyor? Sözü edilen martıyı hiç duydunuz mu?	s.236-237

EK-E: Katılımcı Görüşleri

Dil-Düşünce İlişisine İlişkin Katılımcı Görüşleri

Kategori	Katılımcı	Açıklama
Düşünme Becerilerinin Dil Becerilerini Geliştirmesi ve Desteklemesi	Ö7	<i>Şöyle özellikle öğretmenliğe başladıktan sonra hakikaten dil becerilerini geliştirmek için düşünme becerilerinin olmazsa olmaz olduğunu fark ettim. Çocuk eğer ya sınıftan sınıfa değişiyor mesela biraz daha iyi bir sınıfa girdiysem çocuğun düşünme becerisi ne kadar iyiye dil becerilerini o kadar iyi geliştirebiliyor, kendisini o kadar iyi ifade edebiliyor. Ama düşünme becerilerinde ne yazık ki seviyesi biraz düşükse dil becerilerini geliştirmek de o kadar zor oluyor. Yani birbirini çok ilgilendiren iki alan diyebilirim bence.</i>
Dil Becerilerinin Düşünme Becerilerini Geliştirmesi ve Desteklemesi	Ö11	<i>Çok önemli düşünme. Yani ne kadar çok kelime biliyorsak ne kadar dilimiz gelişmişse o kadar düşünebiliyoruz. Bunu öğrencilerimizde çok net gözlemliyoruz. Kelime bilmeyen, bir 100 kelimeyle konuşan öğrencilerimiz kendilerini düşünme noktasında, ifade etme noktasında çok zorlanıyorlar. Öğretmenin evet anladım anlatacağım ama nasıl anlatacağımı bilemiyorum diyor. Kendini nasıl ifade etmek istediğini bilemeyen öğrencilerimiz çok çok fazla. Belki içinde birçok şey var, bilgi birikimi var ama onu dışa yansıtamıyor. Dil bu noktada aslında bir dışavurum aracı ve çok önemli tabii ki, Türkçe bu noktada çok önemli.</i>
Dil ve Düşünce Sisteminin Birlikte ve Paralel Çalışması	Ö9	<i>Dil düşüncenin evidir hocam. Bu yüzden öğrenci ne kadar dil becerisini geliştirirse dolayısıyla düşünme becerisi de paralel olarak gelişecektir. Bu yüzden dil becerisiyle düşünme becerisinin paralel yönde eğilim gösterdiğini düşünüyorum.</i>
Düşünme Becerilerinin Anlamlı Öğrenmeyi Sağlaması	Ö2	<i>Öncelikle şöyle, dil becerileri artık eski yöntemle verilmiyor. Daha çok yapılandırmacı yaklaşımla beraber dört temel dil becerisine yer veriliyor. Okuma, yazma, dinleme ve konuşma. Bu esnada da düşünme becerilerini kullanıyoruz. Yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme gibi farklı farklı düşünme becerilerine başvururuz. Bu da çocuklarda dil öğrenmede daha kolaylık sağlıyor. Çocuklar ezbere yapmak yerine konuyu daha iyi algılıyorlar. Yani önemli. İkisi bir bütün benim için. Ben bu şekilde veriyorum çünkü dil becerisini öğrencilere.</i>
Düşünme Becerilerinin Öğrencileri Hayata Hazırlaması	Ö4	<i>Doğrudan bence etkili hatta dil aracılığıyla oluyor. Mesela girişimcilik üzerinden gidelim. Mesela girişimcilik yaratıcı bir düşünmeyi gerektiriyor, yaratıcı düşünme de okumadan geçiyor bana göre. Ne kadar çok okuyorsan ne kadar çok bunu genişletmişsen o kadar daha yaratıcı oluyor gibi geliyor bana, okuyan insanlar ve hayal dünyaları daha gelişmiş oluyor. Ya da yine girişimciliğe dönelim, girişimcilik doğrudan konuşma becerisiyle ilişkili. Yine kendini ifade etme yazmayla ilgili. Bu yüzden kesinlikle dersimizle ve branşımızla alakası var bence zaten amacımız da derslerde bu becerileri öğrencilere katıp hayat becerisi aslında kazandırmak, hayata hazırlamak.</i>

Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesinin Önündeki Engellere İlişkin Katılımcı Görüşleri

Kategori	Açıklama
Müfredatın Yoğun Olması	Ö7: Kazanımlar, yani müfredatı yetiştirmek. Hani şöyle ders kitabını açıyoruz, bitirmen gereken belli bir kısım var. Orayı bitiremezsen bu sefer çocuk sınava hazırlanamıyor. Sınava hazırlanması lazım bir yandan da. Bu yüzden benim önümde hatta daha dün düşündüm en büyük engel öğretim programı ve müfredat, onu yetiştirmeye çalışmak, çocukları sınava hazırlamak. Çünkü düşünüyorum mesela dinleme becerisiyle ilgili Yusuf Hoca'dan öğrendiğimiz bir sürü mesela çalışma vardı. Yani hepsini yapmaya kalksam mesela bu sefer çocukları öğretim programına yetiştiremiyorum. Bu sefer sekizinci sınıfta zorlanıyorlar. Benim için en büyük engel o. Ö8: Müfredat öncelikle, müfredatın yoğunluğu diyebilirim. Yani özellikle 6. sınıflarda çok ciddi ve yoğun bir müfredat var. Bunlara vakit ayırdığınızda yani grup çalışmalarına, işte yaratıcı düşünmeye, yaratıcı yazmaya bunlara vakit ayırdığınızda müfredattan çok ciddi anlamda geri kalıyorsunuz. Birincisi bu diyebilirim, müfredat yoğunluğu.
Sınav Sistemi ve Sınava Yönelik Ders İşleme Mecburiyeti	Ö4: (...) Sekizinci sınıflarda sınava yönelik çalışma yapılması daha çok bekleniyor bu da işte öğretmenin daha çok derste test çözmesi, örnek soru göstermesi buna doğru gidiyor. Ama mesela Millî Eğitim sorularını incelediğimizde, bu örnek soruları eleştirel düşünme becerisini de aslında ölçüyor yani örnek sorularda mesela eleştirel düşünme becerisi olacak ki çocuk çözsün ya da işte okuma becerisi sağlam olacak, okuduğunu anlasın ki çözsün. Yani öğretmeni böyle şeye itiyorlar işte derste etkinlik yapma test çöz falan gibi. Yani test çözerek ben eleştirel düşünmenin kazanılacağını düşünmüyorum. Bu da sınırlıyor. Ya sekizinci sınıflarda özellikle o yüzden gerçekten yapacağımız etkinlikleri sınırlıyor. Kesinlikle sekizinci sınıfların bu sınav sistemlerine mi düzenleme gelecek yani bilmiyorum bu sistem şu an iyi değil, sınav zaten başlı başına problem, bu da kazanımların arka plana itilip test çözme becerisinin ön plana çıkmasına sebebiyet veriyor. Bu da eleştirel düşünme becerisinin kazanılmasında bence önemli bir engel. Dediğim gibi bu bakanlığın sorularında hep böyle eleştirel düşünmeye yönelik bir de böyle de bir boyutu da var. Yani 5, 6, 7. Sınıf düzeyinde çocuk bunu çocuk çok iyi kapacak ki etkinliklerden o soruları hani çözsün. Zaten eleştirel düşünen çocuk onda da başarılı, bu denklemi anlayabilmeleri gerekiyor. Ö13: Mesela ben size en basitinden şöyle söyleyeyim, sınavlar 21. yüzyılın becerilerinin kullanılmasındaki en büyük engel. Örneğin ben 8. sınıf öğrencileriyle en çok bu problemi yaşıyorum. Çünkü nasıl olduğunu size şu şekilde açıklayayım, ortada yapılan bir sınav var, bu sınav üç dil becerisini ölçmüyor. Yani dinlemeyi ölçmüyor, yazmayı ölçmüyor, bunula beraber konuşmayı ölçmüyor, sadece okumayı ölçüyor, bunu söyleyebiliriz. Şimdi üç beceriyi dışarıda bırakan bir sınavdan bahsediyoruz ve düşünün ki 8. sınıfların dersine giriyorsunuz sürekli, onların Türkçe öğretmenisiniz ve diyorsunuz ki ben işte eleştirel düşünme becerisini geliştirmek istiyorum bu çocuklarda, bir yazma etkinliği yapayım. Buna size hiçbir şekilde müsaade etmezler. (...) Sınırlı olarak okuma becerilerini ölçen bir sınavda da ne kadar eleştirel düşünme ya da yaratıcı düşünme gelişir? Bence hayır hiç gelişmez diyebiliriz. Aslına bakarsanız en büyük engel bu.
Okul İdaresi, Zümre ve Velilerin Tutumu ve Müdahalesi	Ö4: (...) Bir noktada sıkılıyorum, ben kendim yaparken sıkılıyorum, diyorum ki bunun yerine başka bir şey koyalım. Yerine başka bir şey koyduğumda da şey oluyor, bu sefer geri kalıyoruz mesela. Kitaptaki olmam gereken yerden geri kalıyorum. Bu sefer zümrelerim bana çıkıp diyor ki sen niye böyle yapıyorsun? Yani bir noktada aykırılışıyorsun gibi oluyor. Aslında kazanım odaklı gidiyoruz aynı kazanımı başka bir yoldan veriyorsun ama yani insanlar bunu bir engel

olarak algılıyor ya da şu an ben böyle bir sıkıntı yaşamadım ama arkadaşlarımla konuştuğumda mesela veliler çok müdahale ediyor. Diyelim ki sınıfta drama etkinliği yaptın, kazanımı bu yolla vereceksin. Niye oyun oynatıyorsunuz hocam, yani sürekli siz derste oyun mu oynatıyorsunuz diyorlar, bunu bir ders değil de oyun olarak görüyorlar. Bence en büyük engel bu. Yani öğretmenin bir tık daha serbest bırakılması gerektiğini düşünüyorum ben. Çünkü hepimizin elinde ortak bir çerçeve kazanım var, buna uygun etkinliklerimizi düzenleyebilmeliyiz yani. Bir noktadan sonra şeye giriyor klasikleşiyorsun artık, hadi ders kitabını yetiştireyim, hadi çıkar defteri kalemi. (...)

Ö10: (...) Bunun yanında velilerin sürece çok fazla dahil olmaları ve olumsuz anlamda dahil olmaları velilerin. Öğretmenlere bu sadece kendi açımdan söylemiyorum, bunu tüm Türkiye’de görüyoruz, farklı bölgelerde farklı sosyokültürel okullarda öğretmen arkadaşlarımız var. Veliler çoğu yerde artık eğitime engel bir durumlar maalesef. Öğretmenlere çok fazla karışılıyor. Bu tabii ki mesela biz farklı şeyler yapmak istiyoruz farklı çalışmalarda bulunmak istiyoruz. En basitinden çocuklar için farklı metinler okumaya, kitaplar okumaya, farklı etkinlikler, yazma çalışmaları, dinleme çalışmaları yapmaya çalışıyoruz ama veliler eski kendi yaşadıkları becerilerde kaldıkları için öğretmeni de buna zorluyorlar. Test çözelim işte farklı okul şunu yapmış özel okul bunu yapmış biz de bunu yapalım. Veliler mevcut becerilere, çocukların hayatta daha ihtiyacı olacak becerilere değil de test ve sınav becerilerine odaklandığı için öğrencilerin de öğretmenlerin de karşısındaki en büyük etmenlerden biri veliler. (...)

Ö13: (...) Şimdi üç beceriyi dışarıda bırakan bir sınavdan bahsediyoruz ve düşünün ki 8. Sınıfların dersine giriyorsunuz sürekli, onların Türkçe öğretmenisiniz ve diyorsunuz ki ben işte eleştirel düşünme becerisini geliştirmek istiyorum bu çocuklarda, bir yazma etkinliği yapayım. Buna size hiçbir şekilde müsaade etmezler. Yani müsaade etmezler dediğim şu şekilde oluyor, işleyiş asla o kitaptakine uygun olmuyor. Öncelikle müdür gelir size der ki çocuklar sınava hazırlanıyor, hocam bunlara sınav konularını anlatın der. Ondan sonra hadi diyelim ki bu engeli aştınız, yarın öbür gün velilerden zaten size çok büyük tepki gelir. Der ki durup dururken niye dinleme etkinliği yaptırıyorsunuz benim çocuğuma ya da benim çocuğuma niçin yazma etkinliği yaptırıyorsunuz? O sınava girecek der. Mesela sekizlerde bu düşünme becerilerinin gelişmesine yönelik olarak hiçbir etkinlik düzgün bir şekilde yapılamaz desem yeridir. Bunu yapabileceğiniz Millî Eğitim Bakanlığı’nın okullarında yapabileceğiniz en uygun seviye 5’lerdir çünkü orada çok fazla size karışmazlar. Ama ilerleyen sınıf seviyelerinde velilerden ve okul idaresinden o kadar fazla müdahaleye maruz kalırsınız ki bunları yapma imkânınız olmaz. (...)

Ders Kitabındaki
Yetersizlik ve
Eksiklikler

Ö4: Ders kitabı tamam güzel, tatlı. Çok güzel etkinlikler var ama kendini çok fazla tekrarlıyor bana göre. Bir noktada sıkılıyorum, ben kendim yaparken sıkılıyorum, diyorum ki bunun yerine başka bir şey koyalım. (...)

Ö6: Şöyle Türkçe ders kitaplarının çok yoğun içerikli olması, Türkçe ders kitaplarındaki metin sayısının çok fazla oluşu bu becerilerin birazcık daha geri planda kalmasına sebep oluyor.

Ö11: Ben de kaynak kitaplar diyeceğim tabii ki. Evet metinler gerçek hayattan oldukça uzak. Bence öğrencilerin zekâsını çok küçümseyen metinler. Çünkü bir kişinin ilgisini çekebilmek için öncelikle onun yaşantısına dokunmak gerekir. Ama metinlerin öğrencilerimizin, şu anki gençliğin de çocukların gerçekliğiyle çok uygun olduğunu düşünmüyorum. Öğrencilerimizin iki üç beden gerisinde geliyor bence metinler. Hayatı çok daha “Polyannaca” anlatan metinlerimiz var ama çocuklar bunun öyle olmadığını o kadar farkındalar ki. O yüzden onlar da bence kitaptan ve bu noktada metinlerden oldukça sıkılıyor ve bunun farkını hissediyoruz yani artık ciddiye almamaya başlıyorlar. Çünkü hayatın o kadar da toz pembe olmadığını öğrencilerimiz de farkındalar.

Öğrenci
Hazırbulunuşluğu
ve Yeterliliği

Ö4: Yani bir de çalıştığım bölgeden kaynaklı şöyle sıkıntılar var öğrencilerin hazırbulunuşluluk seviyeleri çok düşük. Yani altıncı sınıftaki öğrenciye ben okuma yazma öğretiyorum, hatta sekizinci sınıftaki öğrenciye okuma yazma öğrettiğimi biliyorum. Yani akıcı okuyamıyor, nasıl hani şey yapalım? Direkt ilkokul kazanımlarına dönmek durumunda kalıyorsun. En büyük karşılaştığım engel bu.

Ö5: En büyük sıkıntımız şu olabilir, yine çocukların biraz hayal kurma yeteneklerinde ve kendilerini ifade etme noktalarında birazcık sıkıntıları var. Bunu aşmak için de tabii ki çocukların bol bol işte okumaları ve aslında çok da eleştirilmeden dinlenilmeye ihtiyaçları var. Bu nedenle o önyargıları kırarak sürekli onları konuşturmak, okudukları üzerinde düşünmelerini sağlamak, okuduklarını gerek bizimle gerek aileleriyle paylaşarak okudukları üzerinde düşünmelerini sağlamak yine en önemli nokta diyebilirim. O nedenle çocukları böyle bol bol konuşturmak önemli, bu noktada ailelerle de paslaşıyoruz sürekli ve çocukları dinlemeleri noktasında onlara da çok önemli görev düştüğünü ben söylüyorum. En büyük engel biraz çocukların o konuşmadan, kendini ifade etmelerinden çekinmeleri. Özellikle işte bu diğer düşünme becerilerinin gelişmesi için çocukların bu önyargıyı kırmaları gerekiyor ve kendilerini rahat ifade etmeleri gerekiyor. En önemli şey bu diyebilirim. Birazcık ifade etmede sıkıntı var kendimizi.

Dil Bilgisi
Konularına Ağırlık
Verilmesi

Ö1: Konuların çok yoğunlukta olması, dilbilgisi konularının, özellikle ben şu an 6. Sınıflarda derse giriyorum konularımın birçoğunu yetiştiremedim. Tabii ki bunda okulların bir açılıp bir kapanması da söz konusu ama işte bu sefere 21. Yüzyıl becerilerine ağırlık verdiğimde konular gidiyor. Konulara ağırlık verdiğimde onlar gidiyor. Böyle bir karmaşık bir müfredat söz konusu. Yani bu dört temel dil becerisini çok basit bağlamda vermeye kalktığımda bile okuma, dinleme, konuşma, yazma için en azından birer saat gidiyor. 6 saatin geriye kalan iki saati ki 5 ve 6'larda 6 saat, 7-8'lerde 5'er saat, geri kalan iki saat ya da bir saatte de konuyu veremiyorsunuz.

Ö2: Öncelikle şöyle, Türkçe dersi her zaman sadece dil bilgisi öğretmekle kalıyor diye düşünülür ama maalesef bütün derslerin temelinde şu anda Türkçe dersi yatıyor. Geçtiğimiz Pazar LGS sınavına girdi çocuklar mesela, oradaki matematik sorusu, fen bilgileri sorusu ve aslında din kültürü sorusu bile okuduğunu anlama becerisiydi. İşte bunların temelinde yatan ders Türkçe. Artık Türkçe sadece dilbilgisi işte sıfatlar, zamirler, sadece bunlar öğretilecekmiş gibi bakılmaksızın Türkçenin bir beceri dersi olduğu, anlama ve anlatma becerisinin geliştirilmesi yönünde ağırlık verilmesi gerektiğini düşünüyorum ben. Kendi okulumda da aynı şekilde mesela, çocuklarda çünkü okuduğunu anlama becerisi yok. Kendini ifade etme becerisi yok. Böyle bir durumda ben çocuklara sıfatları, tamlamaları versem bile ezbere kalıyor, mantığını anlamıyorlar. O yüzden dediğim gibi Türkçe dersinde böyle bir algı var ve bu algının yıkılması gerekiyor.

Derslerde
Tekdüze Öğretim
Yöntemlerinin
Kullanılması

Ö3: Engeller şu öğretmenlerin dersi tek düze bir şekilde anlatması ve genellikle tek bir anlatım yönteminin kullanılması olabilir diye düşünüyorum. Yani Türkçe dendiği anda metinden sadece kitaptaki metinlerin bitirilmesi ve dilbilgisi derslerinin anlatılması şeklinde anlaşıyor. Bu gerek veliler gerek öğrenciler arasında gerek öğrenciler açısından da artık bu şekilde kabul edilmiş durumda. Ama bu çok yanlış bir düşünce. Ben elimden geldiği kadar, yani şu an yeni nesil öğretmenler bence genelde hepsi bu şekilde değiştirmeye çalışıyor yani hocalarımızın yani elimden geldiği kadar bunu değiştirmeye çalışıyorum şu an öğrencilerde ve velilerde bu işte düşünce kalkmış durumda açıkçası. Yani Türkçe dersinin sadece metinlerden dilbilgisinden ibaret olmadığını anlamaya çalıştılar. Örneğin öğrenciler bir konuşmayı öğrendiler, yani bir bakkala gittiklerinde nasıl kendilerini ifade edebilmeyi, problemleri nasıl çözebilmeyi ve mesela bir ürünü aldıklarında o ürün bozuk çıktığında bu problemi nasıl çözmek gerektiğini bile anlatmaya çalıştık biz. Konuşma becerisi olsun ve yazıyla da kendilerini ifade etmeye başladılar. Yani şu an bu şekilde ilerlemeye

	<i>çalışıyoruz, inşallah bütün hocalarımız bu tekdüzelikten kurtulur diye ümit ediyorum.</i>
Ders Kitabına Bağımlı Olunması	Ö10: İlk olarak derste kullanılan materyaller yani kitaplar çok yetersiz. Kullanmamız gereken kitaplar belli bu kitaplar da yetersiz. Farklı kaynaklar kullanılması hem uygun değil hem yasak. (...) Ö12: Tabii ki hocam herkesin belki hemen hemen herkesin düşündüğü gibi hala klasik yöntemlerle ders işliyor olmamız. Hani çoğunlukla ders kitaplarına bağlı olmamız. (...)
Sınıf Mevcudunun Fazla Olması	Ö6: (...) Tabii sınıflardaki sınıf mevcudunun çok kalabalık oluşu, öğrencilerin çok farklı öğrenciler olması, farklı akademik düzeyde olmaları çok çok etkiliyor. (...)
Maddi ve Teknolojik İmkânsızlıklar	Ö9: Hocam öncelikle biz manevi zorluklardan ziyade maddi zorluklarla karşılaşıyoruz. Okullarımızda akıllı tahta, internet yok. O yüzden öğrencilere 21. Yüzyıl teknolojilerini dahi gösteremiyoruz. Kaldı ki bu yönde becerilerini geliştirelim. Maalesef tek materyalimiz kitap oluyor dolayısıyla ve kendi hazırladığımız çalışma kâğıtları oluyor. Bizim karşılaştığımız zorluklar çoğunlukla maddi zorluklar o da teknolojik imkânların yetersizliği oluyor.
Yabancı Öğrencilerin Dil ve Uyum Problemleri	Ö4: Bir de yabancı öğrencilerde dil problemi var. Yani onların dil problemlerini, sınıfa uyum süreçlerini çözmek doğrudan öğretmene düşüyor. Bu noktada sıkıntı yaşıyoruz.
Programla İşleyişin Birbiriyle Uyuşmaması	Ö13: Programla işleyiş asla birbirini tutmuyor. Siz de öğretmen olursanız ya da düşünürseniz hocam ne demek istediğimi çok anlarsınız çok iyi anlarsınız. Program sanki şey gibi kalıyor, biraz hayal ürünüymüş gibi kalıyor. Aslında program çok güzel ama sistemin kendisinde bir sıkıntı var.

Eleştirel Düşünme Becerisiyle İlgili Yapılan Etkinliklere İlişkin Katılımcı Cevapları

Kategori	Açıklama
Soru-Cevap Tekniği	Ö1: "Ben genellikle soru cevapla ilk başta dersime giriş yapıyorum. Soru-cevap yöntemi olduğunda bir öğrencinin söylediğine diğeri itiraz edebiliyor ki bu zaten eleştirel düşünmenin açığa çıkmasını sağlıyor. (...) Diyorum ki, Buraya bir de farklı bir gözle bakın, siz olsanız neyi değiştirdiniz? Burada söylenmek istenen nedir? Siz olsanız neyi farklı yapardınız?" Ö5: "(...) en kısa tanımıyla sorularla yönlendirerek onların konuya eleştirel bakmasını sağlıyorum diyebilirim." Ö8: "Eleştirel düşünme becerisine yönelik genellikle metin sonrasında sen olsaydın bu metne ne başlık yazardın, sen olsaydın neresini farklı yazardın gibi sorular soruyoruz. (...)" Ö13: "(...) Metin altı sorularda da yani eğer okumayla ilgili bir eleştirel düşünmeye yönelik bir faaliyet yaptırırsam bu klasik 5N1K soruları dediğimiz sorulardan ziyade "Sen şahıs kadrosundaki birinin yerinde olsaydın ne yapardın? Bu sana nasıl hissettirdi? Sen buradaki soruna nasıl çözüm bulurdun?" şeklinde sorular sormayı tercih ediyorum. (...)"
Dört Temel Dil Becerisi Çalışmaları	Ö3: "(...) Yaptığım etkinliklerde genellikle konuşma becerilerine yönelik, konuşma becerisine ve dinleme becerisine daha çok hitap ettiğini

(Dinleme, okuma,
konuşma ve yazma)

düşünüyorum eleştirel düşünme becerisinin. Bu açıdan öğrencilerimle çok konuşma etkinliği yapıyoruz. Şu an kendilerini çok geliştirdiler. Bu alanda baya gelişme yapıyoruz. Mesela kura çekme, kurayla beraber kendilerini arkadaşlarının yerine koyma tarzında bir eleştirel düşünme becerisi etkinliği yaptırdım geçen ve bayağı başarılı oluyorlar, gitgide konuşmaları da arttı bu düşünme becerilerinin gelişimi de arttı açıkçası. (...)”

Ö7: “Sürekli sorgulattırıyorum çocuklara ki bunu en çok konuşma becerisiyle desteklemeye çalışıyorum. Ortaya mesela bir konu koyuyoruz. Nasıl olurdu sizce böyle olsaydı, böyle olması doğru mu gibi işte sorgulatan ifadelerle konuşma çalışmaları daha çok yapıyoruz.”

Ö10: “Mesela ben okuma ve yazma etkinliklerine yer veriyorum. Kaynak metinleri işlediğimiz Milli Eğitim kitaplarının haricinde bunu kullanıyoruz tabii. Bunların dışında bol bol okuma ve yazma çalışmaları yapıyorum. (...)”

Ö12: “Valla hocam yani müfredat dışına çok fazla çıkamıyoruz açıkçası. Yani belki bir nebze olsun hani klasik ders işleme yöntemlerinin dışında hani Türkçe öğretmenleri genellikle biliyorsunuz dil bilgisi öğretimi temelinde bazı şeyleri gerçekleştiriyor. Hani ben kendim için en azından dört temel dil becerisine eşit düzeyde yer verebilecek etkinliklere daha ziyade katkı sağlamaya çalışıyorum. (...)”

Ö13: “Mesela ben en çok neleri kullanırım? Şöyle ben mesela çok severim o etkinliği, etkinlik de demeyeyim kazanımı. Hazırlıksız konuşma yapma. Hazırlıksız konuşmayı ben sıkça kullanırım, severim de. Çünkü o anın içerisinde gelişir ve aslına bakarsanız oraya kadarki bütün ön edinimlerinizi ve birikiminizi kullanmış olursunuz. Bu benim çok sevdiğim ve sıklıkla derste de hani o an içerisinde gelişen 5 dakikalık konuşmaları yaptırırm, onu severim. Bununla beraber yaratıcı düşünmeyle ilgili ben en ağır olanının bunların arasında yaratıcı düşünme olduğunu düşünüyorum. Yani onu eleştirel düşünmeden de bir basamak ötede görüyorum. Bunun için de sıklıkla yazma çalışmaları yaptırırm farklı farklı. Mümkünse şu hani klasik şekilde, nasıl diyeyim, bir atasözü verip örneğin “Damlaya damlaya göl olur” hadi bakalım bununla ilgili bir kompozisyon yazınız şeklinde değil de metin tamamlama olabilir, kendiliğinden bir metin oluşturma olabilir, bir kavram havuzundan kavram çekip onun üzerine düşüncelerini yazmak olabilir. (...)”

Kitap Okuma
Kulüpleri/Kitap-Metin
Yorumlama

Ö2: “Genellikle bunu okumada ve yazmada daha çok kullanıyorum. Bazen görsel okuma yapıyorum herhangi bir görsel açıp bu görseli kendilerine göre yorumlamalarını, eleştirmelerini istiyorum veya onlara bir metin verip eleştiriye açıyorum istedikleri yorumları yapabiliyorlar, istedikleri açıdan bakabiliyorlar. (...)”

Ö10: “(...) dönemlerde belli kitaplar belirliyoruz bu kitaplar üzerinden çocuklarla hem konuşuyoruz hem bunları yazılı hale getiriyoruz. Yazıda çoğu okulda kitap okutuluyor. Dönemlerde belli kitaplar okutuluyor ama bu kitaplar testle veya soru cevap yöntemiyle ölçülmeye çalışılıyor. Ben kitapların bu şekilde ölçülmesine karşıyım. Mesela okuyup karakterin şu gün ne yaptı bugün ne yaptı bunlar çocuk için üst düzey becerileri ölçecek sorular değil. Ama çocuklar okudukları kitaplar hakkında kendi düşüncelerini yazarlarsa, ekleme çıkarma yaparlarsa, kitaplara işte farklı sonlar farklı olaylar yazıyoruz. (...)”

Ö11: “Ben bir okuma kulübü yürütüyorum. Burada öğrencilerimizle aylık bazı kitaplar takip ederek o kitaplar üzerine birlikte fikir yürüterek ve konuşarak, bu kitapla ilgili özet çıkarmak değil ya da kitabın bir yerden özetini bulmak da değil, birebir yaşantısal olarak ne hissettik, ne düşündük, karakterlerle ilgili konuşmak, sohbet etmek konusunda çalışmalar yapıyorum. Bu şekilde geliştirici bir durum elde etmeye çalışıyorum. (...)”

Ö12: “(...) mesela eleştirel okuma yazma etkinlikleri yapıyoruz ya bizim bir benim dahil olduğum bir proje var mesela her ay bir kitap okutup işte onunla ilgili kitapta geçen etkinliklerle ya da kitapta geçen şeylerle ilgili mesela

	geçenlerde Uçurtma Avcıları diye bir kitap okuttuk öğrencilere. Daha sonra hep birlikte uçurtma yaptık. İşte ne bileyim sadece bunu sınıf içersine bırakmadık yani onu yaşama dönüştürebilecek en azından öğrencilerin bunu beceriye dönüştürebilecek şeyler yapmasını sağlamaya çalışıyoruz.”
Değerlendirme (Öz, akran, uzman, metin)	Ö1: “(...) Diyelim ki hazırlıklı konuşmaya geliyor öğrenci, ondan sonra diyorum ki “Şimdi önce sen kendini değerlendir, ondan sonra ben seni değerlendireceğim, ondan sonra akran değerlendirmesi”. Öğrenci önce kendini değerlendirirken bir kere eleştirel düşünmeyi kullanmış oluyor. Evet hazırlıklı konuşmayı yaparken düşünme becerisi aktif ama bir üst etapta değerlendirme aşamasında eleştirel düşünüyor. Bir olumlu bir olumsuz söyle diyorum mesela. E böylece her öğrenci en azından hem kendini hem diğer öğrenciyi ve benim dediklerimi de tabii ki göz önünde bulundurarak eleştirel düşünme bağlamında akıl yürütmeyi kullanmış olabiliyor.” Ö4: “(...) Ya da şunu yapıyorum şimdi aklıma geldi, bir metin veriyorum, çelişkili bir metin veriyorum, bu metindeki çelişkiler ne, hani ne yapmalıyız, doğrusu ne yanlış ne? Ya da işte bir yazı verip ya da ortak bir yazı ortaya çıkarıp bilerek yanlışlar yapıp buradaki hatalı unsur ne? Birazcık onların böyle nöronlarını aktifleştirecek şeyler yapmaya çalışıyorum.” Ö5: “Okuduğumuz bir şiir olabilir, masal olabilir, zaten Türkçe dersi temel olarak metinler üzerine, eserler üzerine kurulmuş bir ders. Bu nedenle dilbilgisi çalışmaları da dahil bunun içine, hepsini o metinler ya da verilen kitaptaki şiirler üzerine ya da benim eklediğim metinler ya da şiirler üzerinde yapıyoruz. En başta onlar üzerinden değerlendirme yapmalarını sağlıyorum, yine bu sorularla o metni ya da şiiri genel bakış açısıyla değerlendirmeleri, ne gibi şeyler katılabileceğini ya da neler çıkarılabileceğini sorarak bu şekilde yönlendirmelerle, en kısa tanımıyla sorularla yönlendirerek onların konuya eleştirel bakmasını sağlıyorum diyebilirim.” Ö8: “Onun dışında yine kendi yaptıkları çalışmalar sonrasında da işte bu bir proje ödevi olabilir ya da işte bir sunum olabilir ya da yazdıkları bir şiir olabilir sonrasında arkadaşlarına, birbirlerine soruyoruz arkadaşın neyi yapsa daha iyi olabilirdi, sen olsaydın neresini değiştirdin gibi. Ya da kendimizle ilgili soruyoruz dönem sonunda. Siz olsaydınız Türkçe derslerinde neleri değiştirmek isterdiniz, neleri eklemek isterdiniz gibi. (...)”
Farklı Öğretim Yöntemlerine Başvurma (Buluş yoluyla, araştırma yoluyla, problem çözme, örnek olay)	Ö2: “(...) Veya günlük hayattaki herhangi bir olaya eleştirel bakmalarını istiyorum. (...)” Ö4: “(...) Ya da ortaya bir problem atıyorum siz işte bu problemi nasıl çözersiniz, sınıfları gruplara ayırma, bir problem durumu verme, çözüm üretme gibi. (...)” Ö6: “(...) Sadece okulda değil dışarıda da çocuklara araştırma inceleme ödevleri veriyorum. Birazcık daha farklı yöntem ve teknikler kullanmaya çalışıyorum, sadece sunuş yoluyla değil de buluş yoluyla, işte araştırma inceleme yöntemiyle işlemeye çalışıyorum derslerimi. Derslerde de özellikle çocukların aktif olarak katılabilecekleri etkinlikler seçiyorum.”
Eleştirel Okuma-Yazma	Ö1: “(...) Ya da bir arkadaşının söylediğini alıyorum, burada tabii ki farklı teknikler de işte öne çıkabiliyor, örnek veriyorum dramanın sonunda sıcak sandalye yapıyor olmak ya da yazı yazarken eleştirel yazma stratejilerini ya da eleştirel okuma stratejilerini kullanmak, bunlar dersin akışında önemli. (...)” Ö2: “(...) Bu çeşitte etkinlikler yapıyorum ve bunları çok seviyor çocuklar, bunları yapmayı çok seviyorlar çok eğleniyorlar aynı zamanda yaparken, ben sık sık yer veriyorum eleştirel okumaya, eleştirel yazmaya.” Ö12: “(...) Mesela hocam biliyorsunuz artık hani 21. Yüzyıl yani dijital platformda da artık ders işlenmesi ondan sonra bu Web 2.0 araçlarının derslere entegre edilmesiyle alakalı olarak mesela eleştirel okuma yazma

	<i>etkinlikleri yapıyoruz ya bizim bir benim dahil olduğum bir proje var mesela her ay bir kitap okutup işte onunla ilgili kitapta geçen etkinliklerle ya da kitapta geçen şeylerle ilgili mesela geçenlerde Uçurtma Avcıları diye bir kitap okuttuk öğrencilere. Daha sonra hep birlikte uçurtma yaptık. İşte ne bileyim sadece bunu sınıf içerisine bırakmadık yani onu yaşama dönüştürebilecek en azından öğrencilerin bunu beceriye dönüştürebilecek şeyler yapmasını sağlamaya çalışıyoruz.”</i>
Drama/Yaratıcı Drama/Canlandırma	<i>Ö4: “Ben genellikle dramaya başvuruyorum. En sevdiğim o. Mesela işte bir metin varsa ve olaya dayalı bir metinse mesela öncesinde bunu canlandırmalarını istiyorum. (...)”</i>
Teknolojik Materyaller Kullanma	<i>Ö3: “(...) Akıllı tahtadan yararlanabiliyoruz, EBA’dan yararlanabiliyorum. (...)”</i>
Karar Verme	<i>Ö9: “(...) Bir karar alınacağı zaman yahut kural konulacağı zaman bunu benim değil de öğrencilerin kendisinin hep birlikte koymasını sağlıyorum. (...)”</i> <i>Ö11: “(...) Onun haricinde sınıfta öğrencilerin karar alabilecekleri mekanizmalar oluşturmaya çalışıyorum çünkü karar verme eleştirel düşünmenin başatlarından. Karar verebilecekleri, kendilerini birey olarak var olduklarını hissedebilecekleri etkinlikler yapmaya çalışıyorum ama müfredatımız maalesef bu noktada çocukları bir kalıbın içine sokuyor. (...)”</i>
Farklı Teknikler (Altı şapka, sıcak sandalye)	<i>Ö1: “(...) Ya da bir arkadaşının söylediğini alıyorum, burada tabii ki farklı teknikler de işte öne çıkabiliyor, örnek veriyorum dramanın sonunda sıcak sandalye yapıyor olmak ya da yazı yazarken eleştirel yazma stratejilerini ya da eleştirel okuma stratejilerini kullanmak, bunlar dersin akışında önemli. (...)”</i> <i>Ö9: “Bunun için hocam öncelikle altı şapkalı düşünme tekniğini uyguluyoruz. Kimi öğrencilerimize pozitif kimi öğrencilerimize negatif bakış açısıyla eleştirmelerini istiyoruz. (...)”</i>
Metne Farklı Son Yazma	<i>Ö10: “(...) Ama çocuklar okudukları kitaplar hakkında kendi düşüncelerini yazarlarsa, ekleme çıkarma yaparlarsa, kitaplara işte farklı sonlar farklı olaylar yazıyoruz. (...)”</i>

Ders Kitaplarının Yeterli ve Yetersiz Yönlerine İlişkin Katılımcı Görüşleri

Yeterli Yönler

Kategori	Açıklama
Etkinliklerin Düşünmeye Sevk Etmesi	<i>Ö1: “Kitaplarda yeterli olan yönü şu hangi metin olursa olsun yani dinleme metni, okuma metni ya da hangi türde olursa olsun hep bu tür hazırlık çalışmalarına, gelecek derse hazırlık var. Bu bir kere zaten çocuğun düşünme becerilerini aktif kılan bir durum. (...)”</i> <i>Ö4: “Mesela metne hazırlık sorularında genellikle hayatla ilişkilendiriyor bunu çok seviyorum. Yani burada mesela hazırlık sorularından yola çıkarak hayat, hayata yönelik oradan işte tekrar metne dönüp bir eleştiri yapmamızı sağlıyor bu anlamda çok başarılı buluyorum. (...)”</i>

Nitelikli Metinlerin Seçilmiş Olması	Ö4: “Metinler mesela, ben Milli eğitim yayınlarından bahsetmek istiyorum şimdi biliyorsunuzdur ayrılıyor böyle Özgün, Ekoyay falan diye. Bence Milli eğitimin kitaplarındaki metin seçimleri çok güzel. Metnin içerisinde hani alıp götürabiliyorsun, ben metin seçimi anlamında çok beğeniyorum. Bu da eleştirel düşünmeye yönelik etkinlik sayısına, yani öğretmenin çıkarabileceği etkinlikler oluyor. Güzel oluyor. (...)” Ö8: “Aslında artık metinlerin pek çoğu güzel. Seçilmiş metinler özellikle Türk edebiyatının böyle okuma zevki kazandıracağı metinler olmasını biz çok arzu ediyorduk. İşte bir haber metninin direk verilmemesini, bir gazete kupürünün direk verilmemesini. Bu artık bu yıl yedinci sınıfların da kitabı değişti mesela o da çok çok düzeltilmiş (...)”
Düşünme Becerileriyle İlgili Konuşma ve Yazma Etkinlikleri Olması	Ö5: “(...) Ama şunu söyleyebilirim yeni sistemde kitaplarda bu düşünme yöntemleri sadece eleştirel düşünme değil diğer düşünme yöntemlerini de geliştirici eserlere ve bu noktada yazma ve konuşma becerileri etkinliklerine yer veriliyor diyebilirim.”

Yetersiz Yönler

Kategori	Açıklama
Etkinliklerin Tekdüze ve Kendini Tekrarlar Nitelikte Olması	Ö4: “(...) Ama etkinliklerin kendini tekrar ettiğini düşünüyorum, çok farklı, çok değişik bir etkinlik hiç görmedim. Hep ana fikri buldurmaya, konuyu buldurmaya yönelik etkinlikler var. Ya da mesela yazma etkinliklerinden yola çıkalım, bence eleştirel düşünme yazmada çok güzel yansıyor. Yani uzayıp gidiyor bu bilgilendirici metinlerde falan özellikle, ama hep öğrenciden şey istiyor, sana bunu verdim bunu yap, yani atasözü verip yazdırma kıvamında şeyler, bundan ne anlıyorsunuz kıvamında şeyler isteniyor bizden. (...)” Ö6: “Çok yetersiz olduğunu düşünüyorum ben çünkü çok sık tekrara düştüğünü görüyorum açıkçası. Hem metinlerde hem metin altı sorularda, etkinliklerde. (...)” Ö10: “Engellerden bahsettiğim gibi, kitaplar tamamen engel. Burada açık konuşmam lazım maalesef kitaplar tamamen engel. Çünkü biz mesela 8. Sınıfta 7. Sınıfta metinlerimiz var. Bazı metinler çok güzel ama etkinlikleri çok yetersiz. Ya biz her metinden sonra bilmediğin kelime nedir, bu metinde olay nerede geçmiştir, bunlar çok basit sorular. Çocukların artık gözü kapalı yaptığı, alışmış ya ilk etkinlik bilmediği kelimeleri bulmak. (...) . Metin var metinden sonra bulmaca verilmiş, bulmacada kelimeleri bulup kelimelerin anlamı verilmiş hangi kelime olduğunu bulup bulmacaya yerleştiriyor. Ondan sonra deyimlerin altı çizilmiş deyim sözlüğünden bularak yazınız diyor. Yani bir deyim sözlükten bulup yazmak çocuğa ne kazandırır? Metnin konusu ve ana fikri, tüm etkinliklerde bu var, metnin konusu nedir, ana fikri nedir? Metnin konusu nedir, ana fikri nedir? Hep aynı sorular. Daha farklı etkinlikler olmalı bence. (...)” Ö11: “Ders kitaplarımız gerçekten birbirini tekrar eden etkinliklerden oluşuyor. Artık öğrenciler de öğretmenim bunu kaç kez yaptık diyorlar. Mesela bir öğrenci 5. Sınıftan beri sürekli metnin ana fikrini, metnin konusunu bulur ama her seferinde bunu oylayarak puflyarak bulur çünkü bulamaz. Yani aslında formalite icabı olan etkinlikler ama öğrencide hayata geçmeyen etkinlikler bunlar. Belki metnin konusunu, ana fikrini soran etkinliğin alt teması bir eleştiri, eleştirel dediğim yani metni analiz edebilmeye dayalı ama çocuk bunu beşinci sınıftan yapmasına görmesine rağmen analiz edemiyor yani demek ki bu yeteneği, bu kazanımı bu etkinlik ona vermiyor. Farklı şeyler yapabilmek gerekiyor. (...)”

Eleştirel
Düşünmeye
Yönelik
Etkinliklerin
Yetersizliği

Ö8: “(...) Bu artık bu yıl yedinci sınıfların da kitabı değişti mesela o da çok çok düzeltilmiş ama maalesef sadece eleştirel düşünme etkinliği ya da sadece eleştirel düşünme becerisi olarak düşünürsek o anlamda yine yetersiz diyebiliriz.”

Ö12: “Dediğim gibi hocam ders kitaplarını hem programı yansıtacak nitelikte görmüyorum hem de çok etkili olduğunu eleştirel düşünme becerisine katkı sağlayacak ya da bunu geliştirecek çok fazla etkinliğe yer verdiğini düşünmüyorum açıkçası. Yetersiz buluyorum o anlamda.”

Ö13: “Onun haricinde şimdi mesela şiir vermiş şiiri okuyoruz, şiirden sonra etkinlikler şu şekilde çok bana bu çok komik gelmişti. Hatta bir öncekinde de metinde aynı şey vardı. Deyimi sözcüklerini karıştırmış diyor ki deyim diyor bu doğru hali nedir diyor sözcükleri karışık olarak verilen deyim yazılışını sormak gibi bir şey bu. Sonra bir de bunu düzelttikten sonra diyor deyimler sözlüğünü açın, bunun bir anlamına bakın diyor, mesela ilk etkinlik böyle gidiyor. Sonraki etkinlikte bakıyorsunuz mesela hiç eleştirel düşünmeye dayalı bir soru yok, metin alt sorular dediğimiz sorular var ya, orada hiç öyle bir şey yok işte olayın kahramanları kimlerdir, nerede geçiyor, neden böyle bir cevap verdi? Sorular bu şekilde ve bitiyor altı tane yedi tane. Metnin içinden artık hatta şöyle diyeyim size bu beceri o kadar gelişmiyor ki hatta kendini ifade etme becerisi o kadar gelişmiyor ki çocuk kendi cümlelerine çevirmiyor da metnin içerisindeki cevabı hiç değiştirmeden cevap olarak söylüyor soruya. Ama şöyle şöyle olduğu için bu cevabı vermiştim demiyor. Metnin içinden parçayı kesiyor ve kopyalıyor. Etkinlikler genelde bu şekilde gidiyor. Bazen güdümlü konuşmaya yönelik etkinlikler oluyor. Geçen sefer işte yardımlaşmayla ilgili bir konuşma etkinliği tasarlayın, tasarladıktan sonra işte şu kurallara dikkat edin, bir de öz değerlendirme ölçeği koymuş. Bu tarzda olanlar oluyor ama bence çok az sınırlı ve etkinlik sayısı çok fazla aksi gibi. Mesela hiçbir eleştirel, eleştirel düşünme de demeyeyim, hiçbir 21. Yüzyıl becerisini kazandırmadığı gibi etkinliklerle beraber en az 1.5-2 haftanızı alıyor bir metin sizin. Ama nereye varıyorsunuz, hayır hiçbir şeye varmıyorsunuz. Deyimlerin ve sözcüklerin anlamını öğrenmiş ve cümlede kullanmış oluyor. Bunu da zaten bir süre sonra çocuk unutuyor, unutmak zorunda kalıyor gibi bir şey oluyor.”

Etkinliklerin
Öğrenci
Seviyesine Uygun
Olmaması

Ö2: “Etkinlikler bazen çocuklara, mesela metinle çok alakasız olabiliyor, bazen çok zorlayıcı ve gereksiz etkinliklere yer verilebiliyor. Çoğu zaman etkinliklerden devam etmiyorum, dilbilgisi etkinliklerini yaptırıyorum öğrencilere. (...) Onun dışında bazen gereksiz etkinliklere yer veriliyor, etkinlik koymak için etkinlik koyulduğu zamanlar oluyor mesela. Çoğu diğer branşlarımda da görüyorum, zümredeşlerim de aynı fikirde. Çoğu etkinlikleri yaptırmıyor zaten. Gereksiz buluyor çünkü. Demek ki etkinliklerin de biraz yenilenmeye ihtiyacı var.”

Ö4: “(...) Ya da işte mesela konuşma şeyleri, ya öğrencinin çok üstünde oluyor yani seviyesinin çok üstünde oluyor bilmediği şeyler oluyor ya da çok aşağıda oluyor. Yani o dengeyi tutturamıyorlar bana göre. İşte o noktada hani ben alıp götürüyorum, bir soruyla mesela ilerletiyorum. İşte ne yapabiliriz? Oradan bulunuyor. Yoksa tamamen kitaba bağlı kalırsak yeterli değil bana göre. Tam anlamıyla yansıtmıyor.”

Etkinlik ve
Metinlerin Günceli
Yakalayamaması

Ö6: “(...) Birazcık daha metinlerin güncel, yaşama yakın olması gerektiğini düşünüyorum.”

Ö10: “(...) Mesela önümde bir kitap var 6. sınıf kitabı. İlk etkinliği 6. sınıf öğrencileri okula başladı mesela en basitinden bu iki senedir pandemi süreci vardı biz hala aynı kitapları kullanıyoruz. İki sene önceki 6. Sınıf kitabıyla bu seneki 6. Sınıf kitabı aynı olmamalıydı. (...)”

Etkinliklerin Farklı Düşünmeye Yönlendirmemesi	Ö7: “Yetersiz buluyorum yine niye çünkü verilirse sadece işte bir etkinlikte sizce doğru mu, siz olsaydınız nasıl yapardınız gibi çok basit, hani çocukların her metinden sonra gördüğü çok klasik sorulara denk geliyorlar ya farklı düşündürmeye yönlendiren sorular yok.”
Teknolojik ve Maddi İmkânsızlıklar	Ö9: “Türkçe dersi öğretim programından yola çıkarsak da Türkçe dersi kitaplarını da yetersiz buluyorum açıkçası. Kısmen değişiyor evet dinleme-izleme etkinlikleriyle olsun, diğer türlü etkinliklerle olsun kısmen bu becerileri geliştirmeye yönelik etkinlikler var ama dediğimiz gibi maddi imkânsızlıklardan dolayı bunlar kullanılamıyor (...)”
Ders Kitaplarının Öğretmeni Kısıtlaması	Ö10: “(...) Bu metinler ve metinlerdeki etkinlikler çok yetersiz ve metinler hem çocuklara göre hem de bölgelere göre aynı olması da doğru değil. Mesela ben ilk görev yerim Van’ın bir köyüydü. Bunu hep anlatıyorum herkese. Burada da bahsetmek lazım. Mesela bir metinde tandırın çok eski olduğu anlatılıyor. Evet İstanbul’daki Ankara’daki çocuk için eski ama benim Van’daki köyde tandıra düşüp ölen çocuk vardı, ben o çocuğa tandırın eski bir şey olduğunu anlatamam. Ama o kitabı işliyorum, o kitabı anlatmak zorundayım. Kitaplar bölge bölge, hatta okul okul öğretmenleri daha serbest bırakacak şekilde öğretmenlerin önerileri öğretmenlerin katkıları dikkate alınmalı bence burada. Kitaptaki metin seçimleri çok kısıtlayıcı ve metindeki etkinlik seçimleri çok kısıtlayıcı. (...)” Ö11: “(...) Farklı şeyler yapabilmek gerekiyor. Bunun için de öğretmene bir alan bırakılması gerektiğini düşünüyorum. Yani maalesef çok sınırlandırılmış bir durum var. Bu kitapların durumu, ders saatleri maalesef bizi bu noktada çok sınırlandırıyor. (...) Bu yüzden metinlerin farklılaşması, kitabın farklılaşması önemli bence diye düşünüyorum.”
Ders Saatlerinin Yetersizliği	Ö11: “(...) Bu kitapların durumu, ders saatleri maalesef bizi bu noktada çok sınırlandırıyor. Mesela ben okuma kulübü etkinliğini hafta sonu ek bir mesaiyle yapıyorum. 6 saatlik derste mümkün değil ve her öğrenciye ulaşmak da mümkün değil (...)”
Kitapların Programı Yansıtması	Ö12: “Dediğim gibi hocam ders kitaplarını hem programı yansıtacak nitelikte görmüyorum. (...)” Ö13: “Ben Türkçe ders kitaplarının programdan tamamen kopuk olduğunu düşünüyorum. Aralarında bir bağlantı olmadığını düşünüyorum. (...)”
Etkinliklerin Metinle İlgisiz Olması	Ö2: “Etkinlikler bazen çocuklara, mesela metinle çok alakasız olabiliyor, bazen çok zorlayıcı ve gereksiz etkinliklere yer verilebiliyor. Çoğu zaman etkinliklerden devam etmiyorum, dilbilgisi etkinliklerini yaptırıyorum öğrencilere. (...)”
Etkinlik-Düşünme Becerisi İlişkisi Kurulamaması	Ö3: “(...) Biraz daha etkinlikler değiştirilebilir açıkçası hani bazı kitaplarda yani ders kitaplarımızın etkinlikleri güzel açıkçası bazı içindeki metinler de güzel ama etkinlikler biraz da bu beceriyi öğrencinin yaptığı çalışmanın hangi beceriye yönelik olduğuna dair birazcık ipucu olursa yani evet ben bunu yaptım ama demek ki bu eleştirel düşünmeyle alakalı bir beceriymiş tarzı yaptığım bu çalışma eleştirel düşünmenin alt dalıymış tarzı bir şey olabilir belki ders kitaplarında, o zaman anlayabilir o beceriyi yani yaptığı becerinin ne olduğunu bilebilir çocuk. Sadece şu an yapıyor ama hani eleştirel düşünmeyi yaptığının farkında değil açıkçası fazla. Yaratıcı düşünmeyi de yaptığının farkında değil sadece etkinliği yaptığını düşünüyor. Birazcık onu belirtebiliriz açıkçası kitapta o farklılık olabilir diye düşünüyorum.”
Seviyeye Uygun Metinler Seçilmemesi	Ö5: “Sadece hani eleştirel düşünme anlamında değil ders kitaplarımızda çoğu noktada eksiklerimiz var. Metinlerin seçimi olabilir, metinlerin uzunluğu, metinlerin seviyeye uygunluğu her anlamda tabii ki de sıkıntılarla karşılaşıyoruz. (...)”

Sınıf Düzeyleri Arası Uyum Olmaması	Ö9: “(...) Sınıflar arasında da bir farklılık var mesela 6. Sınıflarda diyelim bu etkinliklere yer verilirken 7. Sınıflarda yer verilmemiş yahut 8’de yer verilirken 5. Sınıfta yer verilmemiş oluyor. Kitaplar arasında da bir uyum söz konusu yok.”
Kitapların Bölgelere Göre Farklılık Göstermemesi	Ö10: “(...) Bu metinler ve metinlerdeki etkinlikler çok yetersiz ve metinler hem çocuklara göre hem de bölgelere göre aynı olması da doğru değil. Mesela ben ilk görev yerim Van’ın bir köyüydü. Bunu hep anlatıyorum herkese. Burada da bahsetmek lazım. Mesela bir metinde tandırın çok eski olduğu anlatılıyor. Evet İstanbul’daki Ankara’daki çocuk için eski ama benim Van’daki köyde tandıra düşüp ölen çocuk vardı, ben o çocuğa tandırın eski bir şey olduğunu anlatamam. Ama o kitabı işliyorum, o kitabı anlatmak zorundayım. Kitaplar bölge bölge, hatta okul okul öğretmenleri daha serbest bırakacak şekilde öğretmenlerin önerileri öğretmenlerin katkıları dikkate alınmalı bence burada. (...)”
Etkinlik Sayılarının Fazla Olması	Ö13: “(...) ve etkinlik sayısı çok fazla aksi gibi. Mesela hiçbir eleştirel, eleştirel düşünme de demeyeyim, hiçbir 21. Yüzyıl becerisini kazandırmadığı gibi etkinliklerle beraber en az 1.5-2 haftanızı alıyor bir metin sizin. Ama nereye varıyorsunuz, hayır hiçbir şeye varmıyorsunuz. (...)”

Öğretim Programının Yeterli ve Yetersiz Yönlerine İlişkin Katılımcı Görüşleri

Yeterli Yönler

Kategori	Açıklama
Programın Rehberlik Ediyor Olması	Ö1: “(...) Sadece öğretim programı açısından bakıldığında çok da eksik olduğunu düşünmüyorum açıkçası çünkü o sonuçta bize bir rehber. (...)”
Programın Teorik Açıdan İyi Yapılandırılmış Olması	Ö10: “(...) Program teoride çok güzel (...)” Ö12: “Ya kazanımlar bence yeterli hocam (...) derinlemesine program gayet güzel (...)”
Eleştirel Düşünmeyi Geliştirici Kazanımların Olması	Ö12: “Ya kazanımlar bence yeterli hocam (...) derinlemesine program gayet güzel eleştirel düşünme becerisine de katkı sağlayacak yani en azından kazanımlar o bağlamda derinlemesine yazılmış (...)” Ö13: “Kazanımlar noktasında hiçbir sıkıntı yok. Kazanımların hepsi 21. yüzyıl becerilerini edindirmeye yönelik olarak hazırlanmış. Zaten programın başında da 21. yüzyıl ne olduğuna dair bir açıklama yapılmış, oralarda bir sıkıntı yok (...)”

Yetersiz Yönler

Kategori	Açıklama
Etkinlik Örneklerinin Yer Almaması	Ö3: “(...) Belki programımıza biraz daha etkinlikler eklenebilir. Yani daha fazla etkinlik daha fazla çünkü yani göz önünde bulundurulduğu zaman kazanımlara da yansıdığı zaman daha fazla iyi olur. (...)” Ö9: “Türkçe dersi öğretim programı aslında yeterli ama biraz açık uçlu olmuş. Önceki program gibi eski program gibi detaya yer vermemiş, etkinlik

örneklerine yer vermemiş. Burada biraz öğretmene bırakmış. Bu yüzden her yerde, Türkiye'nin her yerinde bir eşitlik söz konusu olacağını sanmıyorum çünkü öğretmene göre bile değişirken koşullar da değişiyor bu yüzden ben açıkçası yeterli bulmuyorum Türkçe dersi öğretim programını."

Ö13: "(...) Ben mesela 2006 programını şahsen daha çok beğeniyorum. Neden dersiniz gerçi burada da süreç temelli bir değerlendirme var, orada da süreç temelli bir değerlendirme vardı ama orada yönergeler çok daha açıktı ve size daha çok yol gösteriyordu. Mesela süreç temelli değerlendirmeyi bütün ayrıntılarıyla veriyordu. Neyi nasıl yapabileceğinize dair. Ya da işte derste şu şu yapılır, hatta onunla ilgili hatırlarsınız belki, hatta siz daha net hatırlarsınız çünkü karşılaştırmasını da mutlaka ki yapmışsınızdır daha önce. Onunla ilgili bir sütun vardı mesela. İşte ünite, bir metin var, metindeki kazanımları vermiş, kazanımın yanında diyor ki bu kazanıma ulaştırmak için derste şu şu yapılabılır şeklinde açıktan yönergeler vardı. Ben açıkçası bunu daha faydalı buluyordum, neden daha faydalı buluyordum çünkü maalesef ki öğretmenlerimizin hepsi de aynı nitelik seviyesine sahip değiller. Bu onlar için bir kılavuz görevi görüyordu orada. Daha çok işlerini kolaylaştırıyordu. Ama 21. Yüzyıl becerilerine uzak yetişmiş ya da en azından şöyle diyeyim 2006 programından önce yetişmiş bir öğretmen için bu becerileri kazandırmak daha zor, yeni bir öğretmene göre çok daha zor. Program bu noktada 2006 programı biraz daha hacimli olduğu için elverişliydi. Ama ben son programı o şekilde bulmuyorum (...) ama sıkıntının asıl olduğu konu dersteki uygulama kısmına ait bir sütun olmaması. Bence o şekilde olsaydı yani 2006 yılındaki gibi olsaydı çok daha verimli olurdu. Ölçme ve değerlendirmeyi de orası güzel açıklıyordu ama burada ölçme süreci biraz kapalı kalmış. Süreç temelli olduğunu biliyoruz ama ne olduğunu tam olarak bilemiyoruz. Biraz soyut kalmış gibi geldi bana."

Programın Açık ve Anlaşılır Olmaması

Ö1: "(...) Ama 2005'in ben daha iyi olduğunu düşünüyorum açıkçası, 2017 ona göre eksik, tamam rehber, yol gösterici ama ben üniversitede bunun eğitimini aldığım için benim için yol gösterici ama yaşı ilerlemiş hocalarımız için yol gösterici değil, yani onlar onları hiç anlayamıyorlar. Bence 2005'teki kadar detay verilmemesi, daha üstü kapalı geçilmesi, kısa geçilmesi öğretim programının kendi içinde bir komplekse sebep oluyor."

Ö4: "Türkçe öğretim programı, güncel program, yani zaten her yıl yeni bir şey çıkıyor, benim en sevdiğim program 2005. Benim en sevdiğim o. Çok net, çok açık. Her şey böyle ortada. Yeni programlarda şey yapıyorlar kazanımın içinde kazanımı veriyor, yani altında bir şeyler aramak zorunda kalıyorsun bunu sevmiyorum. Ya da kazanım net değil. Yani bunu tamam mesleğin içindeyiz zaten o kazanımı görüyorum içinde ne söylemek istediğini biliyorum ama yani ben net olduğunu düşünmüyorum. Ya da ucu çok açık bırakılmış ama 2005 öyle değildi bence. Tamam daha eski bir program ama bence daha kült, daha böyle ayakları yere sağlam basıyor. Bu noktada daha çok eleştirel düşünmeye yönelik şey barındırdığını düşünüyorum. (...) "

Kazanımların Tekdüze ve Tekrarlı Olması

Ö2: "Ben kazanımların çok net ve hep aynı tekrar olduğunu düşünüyorum. Bir kazanım hepsinde var çünkü. Bütün becerilerde var, bu beni birazcık rahatsız ediyor."

Ö3: "(...) Birazcık programımızda her hafta aynı kazanımlar var ve birazcık daha bunu şey yapabiliriz yani çeşitliliği artırılabilir aslında. Yani konuşma stratejilerini uygular diyor mesela, bu stratejinin içinde eleştirel düşünmeye ya da yaratıcı düşünme değişebilir parantez içinde bir etkinlik örneği verilebilir aslında programda. Birazcık bu eksiği var diyelim programın. (...) "

Ö10: "Kazanımlarımız da dört sene için neredeyse aynı kazanımları görüyoruz. Kazanımlar da güncel değil. Mesela biz 5. Sınıfta da 8. Sınıfta da noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur, her metinde bu

	kazanım var. Bir kazanım bence bak adından belli kazanım kazanılmıştır ve yeni bir kazanıma geçmek gerekir ama biz her hafta aynı kazanımı görüyoruz. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okuma zor bir şey değil bence, bir haftada öğrenilen, iki hafta öğrenilen bir şey. Biz hep aynı kazanımı işliyoruz. Kazanımlar güncellenmeli. Daha öğrenciye göre uygun hale getirilmeli tabii ki. Şu an aklıma gelen kazanımlar için bu. (...)"
Eleştirel Düşünme Kazanımlarının Yetersiz Olması	Ö6: "Yani eleştirel düşünceyi benimsetme açısından bazı kazanımlar var elbette ama bence sadece işte belli kazanımlara eleştirel düşünceyi yazmak yerine her kazanım bünyesinde zaten eleştirel düşünceyi daha doğrusu 21. yüzyıldaki bütün o yeni düşünme becerilerini içerisine almış olmalı. Yani biz çocuklara bir şeyi kavrar, açıklar diye değil de daha böyle eleştirir, değerlendirir şeklinde kazanımlarla gitmeliyiz bence." Ö7: "Yeterli mi yetersiz bence, birkaç daha hani becerilerin hepsine belki iliştilerilebilirdi. Ya işte sadece eleştirel konuşma, eleştirel okuma, eleştirel dinleme var. Biraz daha bence hani özelde sadece eleştirel düşünmeye yönelik kazanımlar yapılabilirdi. Kazanım sayısı bakımından yetersiz."
Öğretim Programının Kitaplara Yansımaması	Ö1: "Öğretim programında aslında özellikle bu son hazırlanan 2017 öğretim programında bunlara güzel yer verilmiş yani. Ama bazı yetersizlikler tabii ki söz konusu o da şu konular bağlamında belki olmaması ya da ders kitabıyla bu öğretim programının çok uyuşmaması gibi sorunlar olabiliyor. (...)"
Programın Ekonomik Olmaması	Ö2: "Türkçe dersi öğretim programının kazanımlarını her dersimizde, mesela çok fazla kazanım var, bunları bütün derslerimizde vermek bazen mümkün olmuyor, zaman yetmiyor yani. Zamana göre çok fazla kazanım var. (...)" Ö10: "(...) Kazanımlar hep aynı kazanımları yazıyoruz en büyük meselemiz bu ve çok fazla kazanım var bu kadar kazanıma uygun ders saati de yok. Türkçenin ders saati en fazla, en fazla ders saati olarak Türkçe ortaokullarda. Ama çok fazla kazanım var, yetmiyor. Hangi kazanımı ne zaman vereceğiz? Biz tabii ki o kazanımları veriyoruz ama şu an kazanımlar tamamen formalite icabı göstermelik olarak sınıf defterlerini doldurulup rakamlara dönüşmüş, hafta yazmıyoruz bile rakamları yazıyoruz T.7.3.1 falan. Hep aynı şeyleri yazıyoruz. Tabii ki biz bunları işliyoruz, kazanımların hepsini öğrenciye veriyoruz ama kazanımları kimsenin bakmadığı yerlere dönüşmüş kazanımlar. Kimse için bir önemi yok kazanımların. (...) Ve ekonomik değil. Kazanımların sayısı, ders saati, materyal kullanımı hiç pratik değil, ekonomiklik ilkesine hiç uymuyor. (...)"
Programın Günceli Yakalayamaması	Ö10: "Kazanımlarımız da dört sene için neredeyse aynı kazanımları görüyoruz. Kazanımlar da güncel değil. Mesela biz 5. Sınıfta da 8. Sınıfta da noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur, her metinde bu kazanım var. Bir kazanım bence bak adından belli kazanım kazanılmıştır ve yeni bir kazanıma geçmek gerekir ama biz her hafta aynı kazanımı görüyoruz. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okuma zor bir şey değil bence, bir haftada öğrenilen, iki hafta öğrenilen bir şey. Biz hep aynı kazanımı işliyoruz. Kazanımlar güncellenmeli. Daha öğrenciye göre uygun hale getirilmeli tabii ki. (...) O yüzden programın güncellenmesi gerekir, bu çocuklar, şu anki öğrenciler 2003-2004 doğumlu, daha da geç doğumlular şu anki ortaokul öğrencileri. 2005'ten sonra doğumlular. Ama biz on senedir 2008, 2015 programıyla hala kullanıyoruz. Bu çocuklar için uygun değil. Bu çocukların hayatına hiç uygun değil. Çocukların gerçekliğine uygun değil. Önce bu şekilde güncellenmesi gerekiyor. Ve dediğim gibi çocukların hepsinin cep telefonu var, hepsi sosyal medyada vakit geçiriyor. Ama biz medya okuryazarlığını, sosyal medya okuryazarlığını, görsel okuryazarlığı sadece beşinci sınıfta biraz görüyor bu çocuklar görsel sunuyu. Çok daha fazla bunlara yönelinmesi gerektiğini düşünüyorum, programın güncel olması gerektiğini düşünüyorum."

Programın Soyut Kalması ve Pratikte İşlememesi	Ö10: “Tabii ki biz bunları işliyoruz, kazanımların hepsini öğrenciye veriyoruz ama kazanımları kimsenin bakmadığı yerlere dönüşmüş kazanımlar. Kimse için bir önemi yok kazanımların. (...) Programa şunu ekleyebiliriz, Türkçe programı çocukların gözünde çok soyut. Hala biz çocuklara ya hocam Türkçe sınavda çıkıyor, sınavda 20 soru, bu gözle bakılıyor öğrenci gözünden. Program teoride çok güzel ama pratikte kullanılmaz bir durumda. (...)”

Katılımcıların Eleştirel Düşünme Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Önerileri

Kategori	Açıklama
	Ö1: “Hem de dediğim gibi 2005’teki detayların düzenlenip konulması gerektiğini düşünüyorum.”
	Ö3: “(...) Çünkü şimdi programda kazanımlar sadece tekdüze olduğu için konuşma stratejilerini uygular şeklinde kazanım olduğu için hani öğretmenler bunu göz ardı edebiliyor halbuki orada istediği aslında metnin içinde olan kazanımın altında eleştirel düşünme becerisini kazandırmak da var. Birazcık hani konuşma stratejilerini uygular dediği anda orada öğretmen sadece konuşma yaptırıyor ama eleştirel konuşma yaptıramıyor mesela. Birazcık programın içine bunu yedirirsek açıkçası çok güzel olur.”
Programın Daha Açık ve Detaylı Hale Getirilmesi	Ö4: “Yani öğretim programının bence tekrar elden geçirilmesi gerekiyor yani dediğim gibi bana karışık geliyor yeni öğretim programı. Düzensiz geliyor ya da o 2005 programı benim favorim hala.”
	Ö5: “(...) Etkinlik noktasında da eksikliklerimiz var ama düşünme yöntemleri anlamında kitaplarda bunlara sıkça yer veriliyor bu düşünme yöntemlerini geliştirecek. Özellikle konuşma ve yazma noktasında diyebilirim bunu. Konuşma becerileri ve yazma becerileri noktasında bu dediğimiz yeni düşünme yöntemlerine yer verildiğini söyleyebilirim ama öğretmenin muhakkak ilave yapması, pekiştirmesi, çeşitli etkinliklerle dersini zenginleştirmesi şart.”
	Ö6: “Şöyle çocukların sadece ders kitaplarıyla sınırlandırılmaması gerektiğini düşünüyorum. Öğretmenlere bu konuda daha esnek davranma imkânı verilebilir. Öğretmenler dışarıdan farklı metinlerle veya farklı örnek olaylarla, farklı etkinliklerle ders kitabını desteklemeliler. (...)”
Öğretmenlerin Ders Kitabıyla Sınırlandırılmaması	Ö13: “Yani benimki belki biraz radikal bir görüş olabilir ama ben bunu uygulayan ülkelerin modellerini beğendiğim için aslında böyle düşünüyorum. Bence her öğretmen kendine ait föyleri olmalı ders kitabı değil, föyler olsun, biz etkinliklerimizi kendimiz belirleyelim, kazanımımızı kendimiz seçelim, o dersin 40 dakikalık planını kendimiz hazırlayalım ve o etkinliği yaparak çocuğu o kazanıma ulaştıralım. Bence bu şekilde 21. yüzyıl düşünme becerileri daha çok geliştirilir. (...)”
Ders Kitabındaki Etkinliklerin Çeşitlendirilmesi	Ö2: “Yine söylüyorum, daha çok öğrencileri düşünmeye sevk eden, onlara eleştirel bakmayı amaçlayan etkinliklere yer verilebilir. Böyle kalıpsal etkinlikler değil de işte metindeki bir cümleyi alıp aynen yazıyorlar etkinliğe. Metnin içinden buluyorlar aynen yazıyorlar. Çocuk bu noktada hiç düşünmüyor. Çünkü etkinlik metne bakıp yapıyor, onu düşünmeye sevk etmiyor, eleştirel bakmıyor, farklı düşünemiyor. O yüzden etkinlikler çeşitlendirilebilir. Eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme becerilerini geliştirecek şekilde farklı etkinliklere yer verilebilir. Daha soru şeklinde. Örnek veriniz ifadeleri daha sık kullanılabilir mesela, neden-niçin ifadeleri daha sık

kullanılabilir. Çocukları açıklamaya yönelik böyle böyle olmuş, siz olsaydınız ne yapardınız, daha böyle empati duygusunu geliştirecek etkinliklere yer verilebilir çocuklarda. Aynı zamanda duyuşsal becerilerini geliştirecek etkinliklere yer verilebilir. Psikomotor becerilerini geliştirecek etkinliklere yer verilebilir. Drama etkinliklerine yer verilebilir, daha sık olarak. Bu basmakalıp etkinliklerin biraz dışına çıkılabilir diye düşünüyorum kitaplarda.”

Ö4: “Ders kitaplarında da tekdüzelikten çıkılması gerekli.”

Ö7: “Çalışmalar çeşitlendirilse tabii ki güzel olur. Daha çocukların işte sınıfta drama mesela, dramalarda hep öğretmenler etkinlik üretmeye çalışıyor, bir şeyler yapmaya çalışıyor ki çocuğun yaparak yaşayarak öğrenmesi açısından en önemli etkinliklerden birisidir drama. Bu dramayı direkt mesela etkinlik olarak koyulabilir yönlendirmelerle. Drama etkinlikleri ders kitaplarına eklenebilir. Onun dışında aklıma somut bir şey gelmedi ama.”

Ö4: “Şimdi materyal anlamında bence geliştirilebilir. Mesela kendi okulumdan bir örnek vereceğim, birçok okulda akıllı tahta falan var mesela bizim okulumuzda bu yok. Bir kere teknolojik materyal olarak biz sıfırız, bu çok kötü. Yani sınıfın fiziki ortamı da yok bence. Ya mesela bu eleştirel düşünmeyle ilgili etkinliklerin ben grupta çok güzel olacağına inanıyorum, zaten üniversitede de böyle etkinlikler yapıyorduk. Ama mesela sınıfta grup ortamı yapacak bir şey yok, zaten şu an pandemi var bu da çok etkili. Yani sınıflar mesela hani bizim Gazi’de vardı ya drama sınıfı, yerde halı falan o tarz bir sınıf olsa çok güzel olur materyal anlamında, yani bu bile yeterli olacaktır. Ve teknolojik imkânlar artırılırsa bence yani her okul için en azından fırsat eşitliği sağlanırsa bir tık daha kolay olacağına inanıyorum. Ya mesela nasıl olabilir, öğrenciye ben ne yapmak istiyorum çok güzel bir kısa film yani animasyonlar var mesela onu izletip mesela engellilikle ilgili olabilir onu izletip üzerine eleştirel düşünme etkinliği çok güzel yapılabilir bence. Ama bunu izletme ortamım yok, telefonumun ekranından izletemiyorum. Ne bileyim bir mikrofon bağlıyorum mikrofon yeterli gelmiyor gibi problemler yani bence teknolojiyle üstesinden gelinebilir materyaller olarak. (...)”

Ö12: “İşte hocam şu öğretmen anlatır öğrenci dinler şeyinden bir çıkabilmemiz gerekiyor. Bir kere ben Web 2.0 araçlarının derslere mutlaka çünkü artık dijital bir çağdayız ve çocuklar hani bu telefon, tablet vesaire çok çok iyi kullanıyorlar. En azından bu kullanımlarını hani daha faydalı, ders içeriklerini doldurabileceğimiz bir platform sağlarsak onlara en azından bu becerilerini zaten bu konuda becerikliler ama en azından ders formatında ya da öğrenme anlamında daha fazla geliştirebileceğimizi düşünüyorum yani çünkü hocam artık çocukları düz anlatımla ya da işte oyunla vesaire de bir yere kadar hitap edebiliyoruz. Hepsi artık dijital çağ çocukları, dediğimiz gibi Z kuşağı, alfa kuşağı vesaire. Bunları ya onları o üretim ortamının içerisine çekebilmek için ben artık teknolojinin hayatımızın ve eğitim ortamımızın çok daha içinde olması gerektiğini düşünüyorum. Ancak bununla mümkün olabilir diye bakıyorum en azından.”

Görsel, İşitsel vb.
Teknolojik
İmkânların
Sağlanması

Ö5: “Öncelikle hani benim en çok önem verdiğim şey metinlerin içeriğinin doğru seçilmesi. Biliyorsunuz her şeyde bir temamız var ve her ay o temadaki metinleri veya şiirleri inceliyoruz öğrencilerle birlikte. Bu kapsamda temaya uygunluğu çok önemli çünkü o temada gerçekten kazandırılması gereken becerilere yer verilmesi gerekiyor. Buna dikkat edildiğini düşünüyorum, bu noktada çok da kötü değiliz. Evet kitaplarda temadaki o kazandırılması gereken, edindirilmesi gereken becerilere yer veriliyor metin olarak. Ama dediğim gibi özellikle hani bu son yıllarda biraz daha düzelse de bundan önceki yıllarda metinlerin uzunluğu anlamında çok fazla sıkıntı yaşıyorduk ve derslerde bunları okuyabilmek, anlayabilmek, etkinliklerini yapabilmek çünkü artık ev ödevi şeklinde değil de direkt işte sınıf ortamında okuyoruz, etkinlikleri o doğrultuda yapıyoruz. 5 ve 6. Sınıf öğrencileri de özellikle 7 ve 8’lerin algıları biraz daha yüksek olabilir ama 5 ve 6. Sınıf

Daha Nitelikli
Metinler Seçilmesi

öğrencileri biraz algılamakta sıkıntı yaşıyordu. Ama dediğim gibi bu noktada sıkıntılar yavaş yavaş gideriliyor.”

Ö6: “(...) Aynı zamanda eğer ders kitabını hazırlayan kurullar daha güncel hayattan, daha yaşama yakın metinler seçerlerse ve daha farklı, öğrencilerin ilgisini çekecek metinler seçerlerse o becerileri kazandırmak daha kolay olabilir. Bir de seçilen metinler bazen çocukları hep aynı sonuca yönlendiriyor. Zaten onu değerlendirme, eleştirme imkânları yok yani herkesçe aynı olan sonuçlara çıkacak metinlere değil de daha çocuklara da bulma imkânı verecek, eleştirme, değerlendirme imkânı verecek metinler tercih edilebilir.”

Ö8: “Aslında öncesinde özgüven kazandırmakla ilgili etkinlikler olabilir. Çocuklarda bu anlamda ciddi bir özgüven yetersizliği var ve yine temalar, konular farklı tarzda görsel, işitsel materyallerle desteklenebilir. (...)”

Ö11: “(...) Biraz öğrenciye birey olarak da değer vermek gerekiyor bence. Biz öğrencileri sanki bizim dediklerimizi yapması gereken bireylermiş gibi görüyoruz. Hiçbir noktada karar alma hakları yok, sadece kurgulama şansı veriyoruz. Bu ödevi yap, şunu şu şekilde yap. Ama neden yapsın? Niçinlerini sormalarına izin vermiyoruz. Açıkçası sormayan, belki bizler de buna öğretmenler olarak sebebiyet veriyoruz, sormayan, sorgulamayan, dediğimizi direktif olarak alıp yapmaya yönelten öğrenciler haline getiriyoruz. Bu noktada bilmiyorum biraz daha farklılıkları beslemek lazım. Ben mesela farklı sorular soran öğrencileri bu noktada destekliyorum sorması noktasında. O ilgimi çekiyor hani onu susturmamak, teşvik etmek, diğerlerine de bunun güzel olduğu anlatabilmek en azından bunun suç olmadığını, bunun iyi bir şey olduğunu, her şeyi kabul etmemek gerektiğini biz öyleyiz ki maalesef öğrencimiz hani teneffüs zili çalıyor öğretmenim zil çaldı dediğinde bile kızan öğretmenler haline geldik. Ama çocuk aslında orada da bir eleştiri, eleştirel düşünceye sahip. Yani hakkını istiyor, ben 10 dakika teneffüs hakkım var, istiyorum demek istiyor ama burada bile ona kızıyoruz. Biraz aslında yaşam tarzına dönüştürmek, tam olarak varlığımızla, bütün eylemlerimizle bunu hayata geçirmek lazım, yalnızca kitaplarla değil, bütün söz ve eylemlerle çocuğun bir birey olduğunu hissettirmek ve bazen bizi de sorgulayabilmesine izin vermek gerektiğini düşünüyorum ben.”

Öğrenci Gelişiminin
Desteklenmesi

Ö1: “(...) Bu bağlamda tabii ki bir de bu dinleme ve konuşma becerisine yönelik de daha çok ağırlık verilerek çünkü her temada bir dinleme metni var ama konuşma metni onlara göre çok çok daha az. Dinleme ve konuşma birbiriyle eşzamanlı gitmesi gereken bir etkinlik. Biri önde giderken diğeri geride giderse olmuyor. Dolayısıyla bu bağlamda konuşma becerisine de birazcık daha ağırlık verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Burada da şöyle bir çelişki ortaya çıkıyor. Diyorlar ki onu da koyduğumuzda çok fazla oluyor, evet çok fazla oluyor, onun yerine okuma becerisindeki etkinliklerin ona göre düzenlenmesi gerektiğini savunuyoruz. Ama o okuma etkinlikleri yıllardır hep aynı gidiyor. E bu sefer de yeni gelen becerilere yer kalmıyor. Tamam aynı gitmesi gereken yerler tabii ki var ama onların birazcık daha düzenlenmesi yani bir ekle-çıkarmantığıyla yoğunluğu yine aynı kalıp bazı eskimiş sistemlerin artık gidip yerine yenilerin konulması gerektiğini düşünüyorum açıkçası.”

Temel Dil
Becerilerine Eşit
Yer Verilmesi

Ö4: “(...) Bu şekilde yapılabilir yani daha fazla mesela yerli ve yabancı kaynak taranabilir, öğretmenlere eğitim verilebilir. Şu an kaç kişi eleştirel düşünmeyi biliyor ya da kaç kişi doğru uyguluyor ya da ben ne kadar doğru uyguluyorum? Fırsat buldukça ben makale falan bakmaya çalışıyorum alanımızla ilgili. Bu belli bir noktaya kadar gidiyor, bu hizmet içi eğitimler bence şey olması gerekiyor, branş bazında yapılması gerekiyor bence ve Millî Eğitimin düzenlediği bir şey olması lazım artık hani internetten eğitimler çok moda oldu. Yani bunlarla ilgili eğitimler verilebilir akademisyenler tarafından, düşünme becerileriyle ilgili özellikle hani okula gelip seminer diye

Öğretmen
Yeterliliklerinin
Artırılması

	farklı farklı şeyler yapacağımıza, kâğıt yüküyle uğraşacağımıza bu tarz seminerlerle öğretmenlerin ufku genişletilebilir.” Ö10: “Eleştirel düşünme becerileri için bu saydıklarımın yanında biz önce şunu beklemeliyiz, bu çocukların hepsi toplumun içinden gelen çocuklar. Toplumda ayrı bir şekilde bir yer değil okul, toplumun içinden gelen çocuklar. Bizim toplumumuzda eleştirel düşünme olmadığı için, çocuklar ailede eleştirel düşünmeye sahip olmadığı için okulda da biz bunu ilerletemiyoruz. Öğretmenlerden başlamak gerek aslında değişikliğe. Öğretmenin üzerindeki stres, sınavdan, farklı şeylerden, velilerden, gerekse özel hayatlarından kaynaklanan stres. Bir kere çocuğun eleştirel düşünmesini engelliyor. Çocuğun sorduğu bir soruya öğretmen ona kızdığında o çocuğu törpülemiş oluyoruz. (...) Öğretmenlerin çok fazla sorunu var, tahammülsüzler, çoğu tükenmişlik sendromu içinde. Mesleklerinin daha onuncu yılı olmadan, aslında on yıl uzun geliyor ama çok kısa, daha mesleki yılı dolmadan öğretmen bıktığı için her şeyden, sistemden, müfredattan, öğrenciden, öğretmenden bıktığı için daha öğretmen eleştirel düşünemiyor. Kendisi eleştirel düşünemiyorsa öğrenciye de ne öğretebilir kendinde sahip olmayan bir beceriyi öğrencisine de öğretemeyeceğini düşünüyorum ben. (...)”
Sınıf Dışı Aktiviteler Yapılması	Ö9: “(...) Bunun dışında bu beceriyi geliştirebilmemiz için sadece sınıf ortamının yeterli olmadığını düşünüyorum. Bunun dışarıya da akması lazım. Bunu sadece öğrencinin sınıfta yapabileceği, geliştirebileceği bir beceri değil. Belirli organizasyonlarla, veli desteğiyle, farklı etkinliklerle beraber ancak geliştirilebileceğini düşünüyorum (...)”
Düşünmeye Sevk Edici Etkinliklere Yer Verilmesi	Ö2: “(...) Eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme becerilerini geliştirecek şekilde farklı etkinliklere yer verilebilir. Daha soru şeklinde. Örnek veriniz ifadeleri daha sık kullanılabilir mesela, neden-niçin ifadeleri daha sık kullanılabilir. Çocukları açıklamaya yönelik böyle böyle olmuş, siz olsaydınız ne yapardınız, daha böyle empati duygusunu geliştirecek etkinliklere yer verilebilir çocuklarda. (...)”
Programın Uzaktan Eğitim Sistemine Uyarlanması	Ö1: “Öğretim programının tekrar 2005'teki gibi revize edilmesi, özellikle hatta 2021'in de getirdiği işte bu pandemi şartlarında uzaktan eğitimle birlikte entegre edilmesi gerektiğini düşünüyorum. Çünkü uzaktan eğitim artık hayatımızın bir parçası ve öğretim programının bu alandaki haliyle bir yetersizliğinin oluşu öğrencileri ya öğretmenleri yanlış yönlendiriyor daha doğrusu öğretmenleri ve dolayısıyla da öğrencileri bir noktada bir eksikliğe düşürüyor bu noktada bir güncellenmeye ihtiyaç olduğunu düşünüyorum. (...)”
Düşünme Becerileri Seçmeli Dersinin Açılması	Ö4: “(...) Şöyle bir şey yapılabilir, okullarda mesela Türkçe dersimiz var, bunun dışında seçmeli ders olarak işte klasik şeyler açıyoruz. Okuma, serbest okuma gibi, yani okumaya yönelik daha fazla var. Bence düşünme becerileri diye bir ders açılabilir seçmeli ders olarak, bu bir ders olarak getirilebilir. Bir de işin şu boyutu var ben imam hatip ortaokulunda çalışıyorum. Genellikle ağırlığı din derslerine veriyorlar. Ya Türkçeden hiçbir seçmeli ders açamıyoruz. Ya bu da işin ayrı bir yönü. (...)”
Farklı Ülkelerin Programlarının İncelenmesi	Ö9: “Bu bağlamda hocam başka ülkelerin, daha müreffeh ülkelerin ders programlarını incelediğimizde çok farklı etkinliklerle karşılaşyoruz. Bu etkinlikler uyarlana da bilir, buna benzer etkinlikler de üretilebilir. Türkçe dersi öğretim programı bu minvalde de geliştirilebilir. Bu bağlamda müreffeh ülkelerin ders programlarını örnek alarak kendimize kendi kimliğimize uygun güzel bir ders programı hazırlamamız gerektiğini düşünüyorum öncelikle. (...)”

Disiplinler Arası
İşbirliğinin
Sağlanması

Ö9: “(...) Bunu sadece öğrencinin sınıfta yapabileceği, geliştirebileceği bir beceri değil. Belirli organizasyonlarla, veli desteğiyle, farklı etkinliklerle beraber ancak geliştirilebileceğini düşünüyorum ve interdisipliner bir şey olduğu için bu sadece Türkçe dersiyle ilgili değil diğer derslerle de birlikte hareket edilmesi gerektiğini düşünüyorum.”

Eleştirel Düşünme
Eğitiminin Ailede ve
Küçük Yaşlarda
Verilmeye
Başlanması

Ö10: “(...) İlkokulda o çocuk düşünmedikten sonra ben 10 yaşına gelmiş bir çocuğa ortaokulda olduğumuz için 10-11 yaşına gelmiş bir çocuğa eleştirmeyi, eleştirel düşünmeyi öğretmek çok zor. Bir duvarları kırmaya çalışıyoruz ama yeterli değil. En başından, aileden ve ilkokuldan başlaması gereken bir süreç bence, o yüzden önce aileler ve öğretmenlerde değişikliğe başlamak gerekiyor çünkü asla hiçbir şey sormayan, eleştirmeyen çocuklara metinler üzerinden bir şeyler aktarmaya çalışıyoruz. (...) O yüzden belli bir birikim olması gerekiyor. Ama bizim daha çocuklarımız çok geriden geldiği için eleştirel düşünme becerisinde, biz onları geliştiremiyoruz. Bunun çok daha erkene inmesi gerekiyor eleştirel düşünme becerisinin. Yani ileride olmuyor. Burada eşimle benim de çok sevdiğim yazarın Doğan Cüceloğlu’nun o meşhur o kültür meselesinden geldiği için aslında bizim yapabileceğimiz maalesef çok bir şey olmuyor. Öncelikle eğitim ortamına, programa gelmeden öğretmenler ve velilerde çözülmesi gereken bir durum. (...) ”

EK-F: Gönüllü Katılım Formu

Sayın Katılımcı,

“Türkçe Ders Kitaplarının Düşünme Becerileri Açısından İncelenmesi” adlı çalışma Prof. Dr. Özay Karadağ ve şahsım Büşra Kiraz tarafından Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı kapsamında gerçekleştirilmektedir. Çalışma kapsamında Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu tarafından 2020-2021 eğitim öğretim yılında okutulmak üzere kabul edilen 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe ders kitapları eleştirel düşünme becerileri açısından incelenecektir. Aynı zamanda gönüllü katılım aracılığıyla Türkçe öğretmenlerinin söz konusu düşünme becerilerine ve bu becerilerin öğretim programı ve ders kitaplarına dağılımına yönelik bilgi ve görüşleri toplanacaktır. Bu çalışma için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan onay alınmıştır.

- Araştırmaya katılım gönüllüdür, rahatsız olduğunuz bir durum ortaya çıktığı takdirde çalışmadan ayrılabilirsiniz.
- Araştırmaya katılma durumunuzu belirtmeden önce ve araştırma sonuçlandıktan sonra sormak istediğiniz her türlü soruyu araştırmacıya sorabilirsiniz.
- Araştırmadan elde edilen veriler yalnızca araştırmada kullanılacak ve hiçbir kişi veya kurumla paylaşılmayacaktır.
- Kişisel bilgilerinizin gizliliği korunacak, bilgileriniz üçüncü bir kişi veya kurumla paylaşılmayacaktır.

Okuduğunuz bu bilgiler doğrultusunda araştırmaya gönüllü olarak katılmanızı ve size verdiğimiz güvenceye dayanarak bu formu imzalamanızı rica ediyoruz. Sormak istediğiniz sorular olduğu takdirde araştırmacılarla iletişime geçebilirsiniz. Araştırma sonunda sonuç hakkında bilgi almak için araştırmacılara ulaşabilirsiniz. Formu okuyarak imzaladığınız için teşekkür ederiz.

Saygılarımızla.

Prof. Dr. Özay KARADAĞ

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi ABD. Öğretim Üyesi

Büşra Kiraz

Yukarıda yer alan açıklamaları okudum ve çalışmaya gönüllü olarak katılmayı ☐ istiyorum/ ☐ istemiyorum.

Katılımcının:

Adı-Soyadı:

Adres:

Tel:

İmza:

Araştırmacının:

Adı-Soyadı:

Adres:

Tel:

İmza:

EK-G: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük



Sayı : E-35853172-101.02.02-00001580574
Konu : Büşra KİRAZ Hk. (Etik Komisyon İzni)

24.05.2021

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 15.04.2021 tarihli ve E-51944218-101.02.02-00001543126 sayılı yazı.

Enstitünüz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi programı öğrencilerinden **Büşra KİRAZ'ın Prof. Dr. Özay KARADAĞ'ın** sorumluluğunda yürüttüğü **“Türkçe Ders Kitaplarının Düşünme Becerileri Açısından İncelenmesi”** başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **27 Nisan 2021** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 56B46A79-2352-44E1-9F8B-8CB88C8E4A8E

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/hu-ebys>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara

Bilgi için: Duygu Didem İLERİ

E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik

Ağ: www.hacettepe.edu.tr

Memur

Telefon: 0 (312) 305 3001-3002 Faks: 0 (312) 311 9992

Telefon: .

Kep: hacettepeuniversitesi@hs01.kep.tr



EK-H: Etik Beyanı

Hacettepe 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 bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- * başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- * atıfta bulunduğum eserlerin bütününe 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.

31/05/2022

Büşra KİRAZ

EK-I: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

31/05/2022

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı : ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİSİNİ GELİŞTİRME AÇISINDAN TÜRKÇE DERS KİTAPLARI ÜZERİNE BİR İNCELEME

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
31/05/2022	378	356108	27/05/2022	%8	1847683696

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Büşra KIRAZ

Öğrenci No.: N19139023

Ana Bilim Dalı: Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi

İmza

Programı: Türkçe Eğitimi

Statüsü: ☒ Y.Lisans ☐ Doktora ☐ Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

(Prof. Dr. Özay KARADAĞ)

EK-J: Thesis/Dissertation Originality Report

31/05/2022

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Turkish and Social Sciences Education

Thesis Title: EVALUATION OF TURKISH COURSEBOOKS IN TERMS OF CRITICAL THINKING SKILLS DEVELOPMENT

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
31/05/2022	378	356108	27/05/2022	%8	1847683696

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Büşra KİRAZ

Student No.: N19139023

Department: Turkish and Social Sciences Education

Program: Turkish Language Education

Status: ☒ Masters ☐ Ph.D. ☐ Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
(Prof. Dr. Özey KARADAĞ)

EK-K: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikrî mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

31/05/2022

Büşra KİRAZ

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tez erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
 - (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
 - (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
- Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

*Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.