

T.C.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

**ULUSLAR ARASI BAKALORYA PROGRAMI TÜRKÇE
A1 DERSİ ALAN ÖĞRENCİLER İLE GENEL PROGRAM
TÜRK EDEBİYATI DERSİ ALAN ÖĞRENCİLER
ARASINDAKİ BİLİŞSEL VE DUYUŞSAL BECERİLERİN
KARŞILAŞTIRILMASI**

DOKTORA TEZİ

Nuray BAYÜLGEN

BURSA 2012

T.C.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

**ULUSLAR ARASI BAKALORYA PROGRAMI TÜRKÇE
A1 DERSİ ALAN ÖĞRENCİLER İLE GENEL PROGRAM
TÜRK EDEBİYATI DERSİ ALAN ÖĞRENCİLER
ARASINDAKİ BİLİŞSEL VE DUYUŞSAL BECERİLERİN
KARŞILAŞTIRILMASI**

DOKTORA TEZİ

Nuray BAYÜLGEN

Danışman

Prof. Dr. Alev Sınar UĞURLU

BURSA 2012

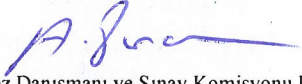
TEZ ONAY SAYFASI

T. C.

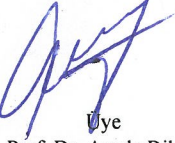
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlköğretim Anabilim Bilim Dalı'nda 810630006 numaralı Nuray BAYÜLGEN'in hazırladığı "Uluslararası Bakalorya Programı Türkçe A1 Dersi Alan Öğrenciler ile Genel Program Türk Edebiyatı Dersi Alan Öğrenciler Arasındaki Bilişsel ve Duyuşsal Becerilerin Karşılaştırılması" konulu Doktora tezi ile ilgili tez savunma sınavı, 26/06/ 2012 günü 10.30 – 13.00 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin ..BAŞARILI..... (başarılı/başarısız) olduğuna ..OY BİRLİĞİ..... (oybirliği/oy çokluğu) ile karar verilmiştir.


Üye (Tez Danışmanı ve Sınav Komisyonu Başkanı)
Prof. Dr. Alev Sınar UĞURLU
Uludağ Üniversitesi


Üye
Prof. Dr. Muhlis ÖZKAN
Uludağ Üniversitesi


Üye
Prof. Dr. Asude Bilgin
Uludağ Üniversitesi


Üye
Doç. Dr. Şeref TAN
Gazi Üniversitesi


Üye
Yrd. Doç Dr. Kelime ERDAL
Uludağ Üniversitesi

26.../6.../2012

ÖZET

Yazar : Nuray BAYÜLGEN
Üniversite : Uludağ Üniversitesi
Anabilim Dalı : İlköğretim
Bilim Dalı :
Tezin Niteliği : Doktora Tezi
Sayfa Sayısı : xvi+ 540
Mezuniyet Tarihi : / / 2012
Tez Danışman(lar)ı : Prof. Dr. Alev Sınar UĞURLU

Uluslar arası Bakalorya Programı Türkçe A1 Dersi Alan Öğrenciler ile Genel Program Türk Edebiyatı Dersi Alan Öğrenciler Arasındaki Bilişsel ve Duyuşsal Becerilerin Karşılaştırılması

Bu araştırmada liselerde uygulanan MEB Programı Türk Edebiyatı dersi ile Uluslar arası Bakalorya Programı Türkçe A1 dersini alan öğrencilerin Türk Edebiyatı programı hedef becerilerine ne ölçüde ulaştıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada veri toplama tekniği olarak anket, yazılı yoklama ve gözlem formu kullanılmıştır.

Araştırmada öğrencilerin becerilerle ilgili algılarını ve tutumlarını belirlemek için hazırlanan ölçme araçlarında likert tipi hazırlanmış maddelerden oluşan anketler; becerilere ulaşma düzeylerini belirlemek amacıyla ise birkaç cümle veya paragraftan oluşan yanıtların istendiği sorulardan oluşan bir yazılı sınav yer almıştır. Ayrıca öğretmenlerin programlarla ilgili düşüncelerini tespit etmek amacıyla likert tipi hazırlanmış maddelerden oluşan bir anket ile beceri değerlendirmelerini yaptıkları bir gözlem formu kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2010-2011 eğitim-öğretim yılında VKV Koç Özel Lisesi, TED Bursa Koleji, TED Ankara Koleji, İzmir Amerikan Koleji, Özel Bilkent Lisesi ve İstanbul Prof. Dr. Mümtaz Turhan Sosyal Bilimler Lisesi okullarında öğrenim gören 340 öğrenci oluşturmaktadır. Ayrıca çalışmaya bu okullarda görevli 30 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni de katılmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı 2005 Türk Edebiyatı Programında belirtilen hedef becerilerden yola çıkılarak hazırlanan ölçekler aracılığıyla toplanan veriler Minitab 16 istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma kapsamına alınan öğrenci ve öğretmenlerin kişisel bilgilerinin değerlendirilmesinde frekans ve yüzde kullanılmıştır. Öğrencilerin becerilere ulaşma düzeylerini belirlemede ve öğretmenlerin programlarla ilgili görüşlerinin anlamlandırılmasında aritmetik ortalama, standart sapma, medyan kullanılmıştır. Dağılımların normal dağılım olup olmadığını test etmek amacıyla Kolmogorov Smirnov testi kullanılmıştır. Gruplar arasında karşılaştırmaların yapılmasında ise Mann Whitney-U testi ve ikili ilişkilerin analizinde Sperman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Testler $\alpha=0.05$ seviyesinde (%95 güven aralığına göre) yorumlanmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlar şu şekilde özetlenebilir:

1. Genel Program ve Uluslar arası Bakalorya Programı öğrencilerinin MEB Türk Edebiyatı programı hedef becerilerinden “eleştirel düşünme”, “yaratıcı düşünme”, “iletişim”, “araştırma-sorgulama”, “problem çözme”, “karar verme”, “bilgi teknolojilerini kullanma”, “Türkçeyi, doğru, güzel ve etkili kullanma” ve “sanat eserinden zevk alma” becerilerine ilişkin puanları arasında anlamlı bir farklılık çıkmıştır. UB öğrencileri GP öğrencilerine göre bu dokuz beceriye daha üst düzeyde ulaşmışlardır.

2. UB ve GP öğrencilerinin beceriler ortalamasına ilişkin puanları arasında anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Buna göre UB öğrencilerinin GP öğrencilerine göre beceriler ortalamasına daha üst düzeyde ulaştıkları görülmektedir.

3. Kız ve erkek öğrencilerin “bilgi teknolojilerini kullanma” becerileri hariç “eleştirel düşünme”, “yaratıcı düşünme”, “iletişim”, “araştırma-sorgulama”, “problem çözme”, “karar verme”, “Türkçeyi, doğru, güzel ve etkili kullanma” ile “sanat eserinden zevk alma” becerilerine ilişkin puanları arasında anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre bu becerilerin tümüne daha yüksek düzeyde erişmişlerdir.

4. Araştırma kapsamına alınan kız ve erkek öğrencilerin beceriler ortalamasına ilişkin puanları arasında anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre beceri ortalamalarının daha üst düzeyde olduğu görülmektedir.

5. Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin “eleştirel düşünme”, “yaratıcı düşünme”, “iletişim”, “araştırma-sorgulama”, “problem çözme”, “karar verme”, “bilgi teknolojilerini kullanma”, “Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma” ile “sanat eserlerinden zevk alma” becerilerini kazandırma bakımından UB Programına verdikleri puanlar ile Genel Programa verdikleri puanlar arasında anlamlı bir farklılık vardır. Öğretmenlerin bu becerileri kazandırma bakımından UB programının Genel Programa göre daha uygun olduğunu düşündükleri ortaya çıkmaktadır.

6. Öğretmenlerin; becerilere ulaştırma bakımından Uluslar arası Bakalorya Programına verdikleri puan ile Genel Programa verdikleri puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Becerilere ulaştırma ortalamaları bakımından öğretmenlerin UB Programının Genel Programa göre daha uygun olduğunu düşündükleri görülmektedir.

7. Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

8. Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin programları seçmeden önceki ders notları ile beceri ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmüştür.

Anahtar Sözcükler:

Türk Edebiyatı dersi hedef becerileri, bilişsel ve duyuşsal beceriler, Uluslar arası Bakalorya Programı Türkçe A1 dersi, Genel Program Türk Edebiyatı dersi.

ABSTRACT

Yazar : Nuray BAYÜLGEN
Üniversite : Uludağ Üniversitesi
Anabilim Dalı :Elementary
Bilim Dalı :
Tezin Niteliği : Phd Thesis
Sayfa Sayısı : xvi + 540
Mezuniyet Tarihi : /.... / 2012
Tez Danışman(lar)ı : : Prof. Dr. Alev Sınar UĞURLU

Comparison of Cognitive and Affective Skills of Students Which Take International Baccalaureate Program Turkish A1 Course and Students Which Take National Program Turkish Literature course.

The aim of this research is to determine the level of achievement to the MEB Turkish Language Program target skills by the students who are taught by Turkish Language national program and International Baccalaureate Turkish A1 program. During the research, questionnaires, essay exams and observation forms were used as data gathering techniques.

In order to determine the perceptions and attitudes about skills, likert style questionnaires; in order to determine the level of skill achievement, an open ended question exam which require few sentences or paragraphs answers were used. Also, in order to evaluate the teachers' opinions about the programs, likert style questionnaires and an observation form were introduced.

The study was carried with 340 students studying in VKV Koç Özel Lisesi, TED Bursa Koleji, TED Ankara Koleji, İzmir Amerikan Koleji, Özel Bilkent Lisesi and İstanbul Prof. Dr. Mümtaz Turhan Sosyal Bilimler Lisesi, during 2010-2011 academic year and 30 Turkish language and literature teachers who are teaching in those schools.

The data which were collected with the scales developed according to 2005 Ministry of National Education Turkish Language Program were analyzed by Minitab 16 statistical software. Frequency and percentage were used in order to analyze students' and teachers' personal information. To determine the students' level of achievement to the skills and the

views of teachers about programs; mean, standard deviation and median were used. Kolmogorov Smirnov test was used for normality test. Mann Whitney-U test was used in order to compare groups. To determine the correlations, Spearman Correlation was used. Hypothesis were tested at 0,05 significance level. (95% confidence interval).

The results may be summarized as follows:

1. Significant differences have been found between General Program and International Baccalaureate Program students in reaching MEB aim skills such as “critical thinking”, “creative thinking”, “communication”, “inquiry”, “problem solving”, “decision making”, “using information technologies”, “using Turkish properly, nice and effectively” and “appreciation of art”. IB students significantly reached to a higher level than GP students for these nine skills.
2. Significant differences have been found between the skill average points of IB and GP students. It is found that IB students reached at a higher level than GP students in the skill averages.
3. Except “using information technologies” skill, there is a significant differences have been found between points of the girls and the boys about “critical thinking”, “creative thinking”, “communication”, “inquiry”, “problem solving”, “decision making”, “using Turkish proper, nice and effectively” and “appreciation of art” skills. Female students reached to a higher level than male students for all of these skills.
4. Significant differences have been found between the skill average points of female and male students. It is found that girls reached at a higher level than boys in the skill averages.
5. Significant differences have been found for the points that teachers gave to General Program and International Baccalaureate Program in terms of reaching the “critical thinking”, “creative thinking”, “communication”, “inquiry”, “problem solving”, “decision making”, “using information technologies”, “using Turkish proper, nice and effectively” and “appreciation of art” skills. It is found that teachers think that IB is more appropriate than GP to enable students to reach these skills.
6. Significant differences have been found between the average points that teachers gave to General Program and International Baccalaureate Program. In terms of reaching the skill average, teachers think that IB is more appropriate than GP.
7. No significant correlation has been found between the cognitive and affective skills of the participant students of this study.
8. No significant correlation has been found between the course averages of the students before they chose these programs and their skill averages.

Key words:

Turkish Literature course aim skills, Cognitive and affective skills, International Baccalaureate Program Turkish A1 course, National Program Turkish Literature course.

ÖNSÖZ

Bu çalışmanın tüm süreçlerinde çok değerli insanların desteği ve katkıları olmuştur. Tezimin oluşum aşamasında bana yardımcı olan hocam Prof. Dr. Mustafa CEMİLOĞLU'na; yapıcı eleştirileri ve tespitleriyle tezimi geliştirmemi sağlayan hocam Prof. Dr. Muhlis ÖZKAN'a; tezimin her aşamasında benim için çok önemli ve değerli yardımlarını esirgemeyen hocam Doç Dr. Şeref TAN'a; anlayışı, engin bilgisi, çok değerli görüş ve önerileriyle beni her zaman yüreklendirip yol gösterici olan hocam Prof. Dr. Alev Sınar UĞURLU'ya en içten teşekkürlerimi sunmak isterim.

Okullarını ve sınıflarını bana açarak çalışmanın zorlu anket sürecinin başarıyla tamamlanmasını sağlayan VKV Koç Özel Lisesi, TED Bursa Koleji, TED Ankara Koleji, İzmir Amerikan Koleji, Özel Bilkent Lisesi ve İstanbul Prof. Dr. Mümtaz Turhan Sosyal Bilimler Lisesi okulları genel müdürleri, müdürleri, müdür yardımcıları, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerine ve sevgili öğrencilerine teşekkürü bir borç bilirim.

Tezimle ilgili ikinci bir değerlendirmeye ihtiyaç duyduğum her anda hiç tereddütsüz zamanını benim için ayıran araştırma görevlisi kuzenim ve kardeşim Funda ŞAN'a çok teşekkür ederim.

Başta çalışkanlığı ve idealizmiyle bana rol model olan ve beni her zaman cesaretlendiren ağabeyim Prof. Dr. Nejat NARLI olmak üzere varlıklarıyla bana güç veren, ailemin en küçüğünden en büyüğüne tüm üyelerine yürekten teşekkürler.

Son olarak her zorlu süreçte olduğu gibi bu süreçte de anlayışıyla ve sevgisiyle bana destek olan sevgili eşim Onur BAYÜLGEN'e ve ondan çaldığım oyun zamanları için küçük yaşına rağmen bana anlayış gösteren canım oğlum Kerem'e sonsuz teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
ÖNSÖZ	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLOLAR	xii
GRAFİKLER.....	xiv

I.BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI	4
1.3. PROBLEM CÜMLESİ	5
1.4. ALT PROBLEMLER	5
1.5. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	6
1.6. SAYILTILAR	6
1.7. SINIRLILIKLAR	8
1.8. TANIMLAR	8
1.9. KISALTMALAR	9

II. BÖLÜM	11
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	11
2.1. EĞİTİM.....	11
2.1.1. FELSEFENİN EĞİTİME BAKIŞI	11
2.1.2. EĞİTİM SİSTEMİ.....	16
2.1.3. EĞİTİM PROGRAMI	19
2.1.4. 21. YÜZYILDA EĞİTİMDE YENİ YÖNELİMLER	26
2.2. ÖĞRETİM	39
2.2.1. ÖĞRETİM PROGRAMI	40
2.2.2. ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA DEĞERLENDİRME	41
2.2.3. ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA AMAÇ, HEDEF, BECERİ	43
2.2.4. ÖĞRETİMDE ÖĞRENME, ÖĞRETME VE ÖĞRETMEN ÖZELLİKLERİ	65
2.3. PROGRAM GELİŞTİRME	89
2.3.1. TÜRKİYE’DE PROGRAM GELİŞTİRME ÇALIŞMALARI	101
2.3.2. TÜRKİYE’DE YÜRÜRLÜĞE GİREN EDEBİYAT ÖĞRETİM PROGRAMLARI	114
2.3.2.1. 1924-2005 YILLARI ARASINDA YÜRÜRLÜĞE GİRMİŞ TÜRK DİLİ EDEBİYATI ÖĞRETİM PROGRAMLARI 2005 TÜRK EDEBİYATI ÖĞRETİM PROGRAMI	114
2.3.2.2. 2005 TÜRK EDEBİYATI ÖĞRETİM PROGRAMI ÖĞRETİM YAKLAŞIMI: YAPILANDIRMACILIK	121
2.3.2.2.3. YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMDA ÖĞRENME-ÖĞRETME	127
2.3.2.2.4. YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMDA ÖĞRETMEN-ÖĞRENCİ	132
2.3.2.2.5. YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMDA ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME	138
2.4. MEB 2005 TÜRK EDEBİYATI DERSİ PROGRAMI	141

2.4.1. MEB TÜRK EDEBİYATI DERSİ PROGRAMI AMAÇLARI	181
2.4.2. MEB TÜRK EDEBİYATI DERSİ PROGRAMI HEDEF BECERİLERİ	183
2.4.2.1. ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİSİ.....	183
2.4.2.2. YARATICI DÜŞÜNME BECERİSİ	199
2.4.2.3. İLETİŞİM BECERİSİ.....	211
2.4.2.4. ARAŞTIRMA-SORGULAMA BECERİSİ.....	221
2.4.2.5. PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ.....	233
2.4.2.6. KARAR VERME BECERİSİ.....	247
2.4.2.7. BİLGİ TEKNOLOJİLERİNİ KULLANMA BECERİSİ	250
2.4.2.8. TÜRKÇEYİ DOĞRU, ETKİLİ VE GÜZEL KULLANMA BECERİSİ	260
2.4.2.9. SANAT ESERİNDEN ZEVK ALMA BECERİSİ.....	276
2.5. ULUSLAR ARASI BAKALORYA DİPLOMA PROGRAMI TANITIMI.....	284
2.5.1. ULUSLAR ARASI BAKALORYA DİPLOMA PROGRAMI TARİHÇESİ.....	284
2.5.2. ULUSLAR ARASI BAKALORYA DİPLOMA PROGRAMI AMAÇLARI	286
2.5.3. ULUSLAR ARASI BAKALORYA DİPLOMA PROGRAMI TÜRKÇE EDEBİYAT A1 PROGRAMI.....	307
2.5.4. UB DİPLOMA PROGRAMI TÜRKÇE A1 EDEBİYAT PROGRAMI HEDEF BECERİLERİ	327
III. BÖLÜM	330
YÖNTEM	330
3.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	332
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM	333
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARININ GELİŞTİRİLMESİ.....	333
3.3.1. ÖLÇME ARAÇLARI İLE İLGİLİ ÖNTEST ÇALIŞMASININ YAPILMASI	333
3.3.2. VERİ TOPLAMA ARAÇLARININ VE GEÇERLİK VE GÜVENİRLİKLERİNİN HESAPLANMASI.....	334
3.3.3. ÖLÇME ARAÇLARININ GELİŞTİRİLMESİ	335
3.3.3.1. Eleştirel Düşünme Becerisi, Problem Çözme Becerisi, Yaratıcı Düşünme Becerisi, Karar Verme Becerisi, Türkçeyi Doğru, Güzel ve Etkili Kullanma Becerisi Testinin Hazırlanması.....	335
3.3.3.2. Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi Algı Ölçeğinin Hazırlanması	337
3.3.3.3. Araştırma-Sorgulama Becerisi Algı Ölçeğinin Hazırlanması	338
3.3.3.4. Sanat Eserinden Zevk Alma Tutum Ölçeğinin Hazırlanması	338
3.3.3.5. İletişim Becerisi Gözlem Formunun Hazırlanması	339
3.3.3.6. Programlarla İlgili Öğretmen Görüşleri Anketinin Hazırlanması.....	340
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI.....	340
3.4.1. Dereceli Puanlama Anahtarı.....	341
3.4.2. Testleri Değerlendirmeye Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarlarının Geliştirilmesi	348
3.4.3. Test Değerlendiricileri Arasındaki Uyumun Belirlenmesi.....	349
3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ VE YORUMLANMASI.....	352

IV. BÖLÜM	354
BULGULAR VE YORUMLAR	354
4.1. ÖĞRENCİLER VE ÖĞRETMENLERLE İLGİLİ VERİLER	355
4.1.1. Öğrencilerle İlgili Veriler	355
4.1.1.1. Öğrencilerin İllere Göre Dağılımları	355
4.1.1.2. Öğrencilerin Okullara Göre Dağılımları	357
4.1.1.3. Öğrencilerin Cinsiyetlere Göre Dağılımları	358
4.1.1.4. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımları	359
4.1.1.5. Öğrencilerin Program Türüne Göre Dağılımları	360
4.1.2. Öğretmenlerle İlgili Veriler	361
4.1.2.1. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Deneyim Yılları	361
4.1.2.2. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin UB Öğretmenliği Deneyim Yılları	361
4.2. GENEL PROGRAM TÜRK EDEBİYATI DERSİ ALAN ÖĞRENCİLERLE UB PROGRAMI TÜRKÇE A1 DERSİ ALAN ÖĞRENCİLERİN MEB TÜRK EDEBİYATI DERSİ HEDEF BECERİLERİNE ULAŞMA DÜZEYLERİ	362
4.2.1. Eleştirel Düşünme Becerisi	363
4.2.2. Yaratıcı Düşünme Becerisi	365
4.2.3. İletişim Becerisi	367
4.2.4. Araştırma-Sorgulama Becerisi	369
4.2.5. Problem Çözme Becerisi	371
4.2.6. Karar Verme Becerisi	373
4.2.7. Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi	375
4.2.8. Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisi	377
4.2.9. Sanat Eserinden Zevk Alma Becerisi	379
4.2.10. Tüm Becerilere Ulaşma Düzeylerinin Ortalaması	381
4.3. ÖĞRENCİLERİN CİNSİYETLERE GÖRE HEDEF BECERİLERE ULAŞMA DÜZEYLERİ	385
4.3.1. Eleştirel Düşünme Becerisinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	385
4.3.2. Yaratıcı Düşünme Becerisinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	387
4.3.3. İletişim Becerisinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	389
4.3.4. Araştırma-Sorgulama Becerisinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	391
4.3.5. Problem Çözme Becerisinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	393
4.3.6. Karar Verme Becerisinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	395
4.3.7. Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	397
4.3.8. Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	399
4.3.9. Sanat Eserinden Zevk Alma Becerisinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	401
4.3.10. Cinsiyetlere Göre Beceriler Ortalamasının Karşılaştırılması	403
4.4. ÖĞRETMENLERİN, HEDEF BECERİLERE ULAŞTIRMA BAKIMINDAN PROGRAMLARLA İLGİLİ GÖRÜŞLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI	406
4.4.1. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerisine Ulaştırma Bakımından Programlarla İlgili Görüşlerinin Karşılaştırılması	406
4.4.2. Öğretmenlerin Yaratıcı Düşünme Becerisine Ulaştırma Bakımından Programlarla İlgili Görüşlerinin Karşılaştırılması	408
4.4.3. Öğretmenlerin İletişim Becerisine Ulaştırma Bakımından Programlarla İlgili Görüşlerinin Karşılaştırılması	410
4.4.4. Öğretmenlerin Araştırma-Sorgulama Becerisine Ulaştırma Bakımından Programlarla İlgili Görüşlerinin Karşılaştırılması	413
4.4.5. Öğretmenlerin Problem Çözme Becerisine Ulaştırma Bakımından Programlarla İlgili Görüşlerinin Karşılaştırılması	415
4.4.6. Öğretmenlerin Karar Verme Becerisine Ulaştırma Bakımından Programlarla İlgili Görüşlerinin Karşılaştırılması	418
4.4.7. Öğretmenlerin Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisine Ulaştırma Bakımından	

Programlarla İlgili Görüşlerinin Karşılaştırılması.....	420
4.4.8. Öğretmenlerin Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisine Ulaştırma Bakımından Programlarla İlgili Görüşlerinin Karşılaştırılması.....	423
4.4.9. Öğretmenlerin Sanat Eserlerinden Zevk Alma Becerisine Ulaştırma Bakımından Programlarla İlgili Görüşlerinin Karşılaştırılması.....	425
4.4.10. Öğretmenlerin Tüm Becerilere Ulaştırma Bakımından Programlarla İlgili Görüşlerinin Karşılaştırılması	428
4.5. DUYUŞSAL BECERİLER İLE BİLİŞSEL BECERİLER ARASINDAKİ İLİŞKİNİN BELİRLENMESİ	431
4.5.1. Genel Program Öğrencilerinin Duyuşsal ve Bilişsel Becerileri Arasındaki İlişki.....	431
4.5.2. Uluslar arası Bakalorya Programı Öğrencilerinin Duyuşsal ve Bilişsel Becerileri Arasındaki İlişki.....	432
4.5.3. Tüm Grubun Duyuşsal ve Bilişsel Becerileri Arasındaki İlişki.....	436
4.6. BECERİLER İLE NOT ORTALAMALARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN BELİRLENMESİ... ..	438
V. BÖLÜM.....	442
SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	442
SONUÇLAR	442
5.1. ÖĞRENCİLERİN VE ÖĞRETMENLERİN ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN SONUÇLAR.....	442
5.1.1. Öğrencilerin Özelliklerine İlişkin Sonuçlar.....	442
5.1.2. Öğretmenlerin Özelliklerine İlişkin Sonuçlar	443
5.2. GENEL PROGRAM TÜRK EDEBİYATI DERSİ ALAN ÖĞRENCİLERLE UB PROGRAMI TÜRKÇE A1 DERSİ ALAN ÖĞRENCİLERİN MEB TÜRK EDEBİYATI DERSİ HEDEF BECERİLERİNE ULAŞMA DÜZEYLERİNE İLİŞKİN SONUÇLAR	443
5.3. ÖĞRENCİLERİN CİNSİYETLERİNE GÖRE HEDEF BECERİLERE ULAŞMA DÜZEYLERİNE İLİŞKİN SONUÇLAR	445
5.4. ÖĞRETMENLERİN, HEDEF BECERİLERE ULAŞTIRMA BAKIMINDAN PROGRAMLARLA İLGİLİ GÖRÜŞLERİNE İLİŞKİN SONUÇLAR	447
5.5. DUYUŞSAL VE BİLİŞSEL BECERİLER ARASINDAKİ İLİŞKİYE DAİR SONUÇLAR.....	449
5.6. BECERİLER İLE NOT ORTALAMALARI ARASINDAKİ İLİŞKİYE DAİR SONUÇLAR	449
5.7. ÖNERİLER	450
KAYNAKÇA	459
EKLER	480
ÖZGEÇMİŞ.....	540

TABLÖLAR

III. BÖLÜM

Tablo 1. Araştırma Kapsamına Alınan Okullar ve Bulundukları Şehirler.....	332
Tablo 2. 11. Sınıf Hedef Becerilerin Test Sorularına Göre Dağılımı.....	336
Tablo 3. 12. Sınıf Hedef Becerilerin Test Sorularına Göre Dağılımı.....	336
Tablo 4. Bütüncül Dereceli Puanlama Şablonu.....	345
Tablo 5. Çözümleyici Dereceli Puanlama Anahtarı Şablonu.....	347
Tablo 6: Esas ve Kontrol Puanlayıcının Verdikleri Puanlar Arasındaki İlişki.....	351
Tablo 7: Ölçek Seçenekleri ve Sınırları.....	353
Tablo 8: Korelasyon Sınırları.....	353

IV. BÖLÜM

Tablo 1. Öğrencilerin İllere Göre Dağılımları.....	355
Tablo 2. Öğrencilerin Okullara Göre Dağılımı.....	357
Tablo 3. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları.....	358
Tablo 4. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımları.....	359
Tablo 5. Öğrencilerin Program Türüne Göre Dağılımları.....	360
Tablo 6. GP ve UB programı Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri.....	366
Tablo 7. GP ve UB Programı Öğrencilerinin İletişim Becerileri.....	368
Tablo 8. GP ve UB Programı Öğrencilerinin Araştırma-Sorgulama Becerileri.....	370
Tablo 9. GP ve UB Programı Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri.....	372
Tablo 10. GP ve UB Öğrencilerinin Karar Verme Becerisi.....	374
Tablo 11. GP ve UB Öğrencilerinin Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerileri.....	376
Tablo 12. GP ve UB Öğrencilerinin Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerileri.....	378
Tablo 13. GP ve UB Öğrencilerinin Sanat Eserlerinden Zevk Alma Becerileri.....	380
Tablo 14. GP ve UB Öğrencileri Beceri Ortalamaları.....	382
Tablo 15. Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Eleştirel Düşünme Becerileri.....	386
Tablo 16. Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Yaratıcı Düşünme Becerileri.....	388
Tablo 17. Öğrencilerin Cinsiyetine Göre İletişim Becerileri.....	390
Tablo 18. Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Araştırma-Sorgulama Becerileri.....	392
Tablo 19. Cinsiyete Göre Araştırma-Sorgulama Becerileri.....	394
Tablo 20. Cinsiyete Göre Karar Verme Becerileri.....	396
Tablo 21. Cinsiyete Göre Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerileri.....	398
Tablo 22. Cinsiyete Göre Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerileri.....	400

Tablo 23. Cinsiyete Göre Sanat Eserinden Zevk Alma Becerileri	402
Tablo 24. Cinsiyetlere Göre Beceriler Ortalaması.	404
Tablo 25. Öğretmenlerin Öğrencileri Eleştirel Düşünme Becerisine Ulaştırma Konusunda Programlara Verdikleri Puanlar.	407
Tablo 26. Öğretmenlerin Öğrencileri Yaratıcı Düşünme Becerisine Ulaştırma Konusunda Programlara Verdikleri Puanlar.	410
Tablo 27. Öğretmenlerin Öğrencileri İletişim Becerisine Ulaştırma Konusunda Programlara Verdikleri Puanlar.	412
Tablo 28. Öğretmenlerin Öğrencileri Araştırma-Sorgulama Becerisine Ulaştırma Konusunda Programlara Verdikleri Puanlar.	414
Tablo 29. Öğretmenlerin Öğrencileri Problem Çözme Becerisine Ulaştırma Konusunda Programlara Verdikleri Puanlar.	417
Tablo 30. Öğretmenlerin Öğrencileri Karar Verme Becerisine Ulaştırma Konusunda Programlara Verdikleri Puanlar.	419
Tablo 31. Öğretmenlerin Öğrencileri Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisine Ulaştırma Konusunda Programlara Verdikleri Puanlar.	422
Tablo 32. Öğretmenlerin Öğrencileri Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisine Ulaştırma Konusunda Programlara Verdikleri Puanlar.	424
Tablo 33. Öğretmenlerin Öğrencileri Sanat Eserinden Zevk Alma Becerisine Ulaştırma Konusunda Programlara Verdikleri Puanlar.	427
Tablo 34. Öğretmenlerin Öğrencileri Tüm Becerilere Ulaştırma Konusunda Programlara Verdikleri Puanlar.	429
Tablo 35. GP Öğrencilerinin Duyuşsal ve Bilişsel Becerileri Arasındaki İlişki.	433
Tablo 36. UB Öğrencilerinin Duyuşsal ve Bilişsel Becerileri Arasındaki İlişki.	435
Tablo 37. Duyuşsal ve Bilişsel Beceriler Arasındaki İlişki	437
Tablo 38. UB ve GP öğrencilerinin Programlara Başlamadan Önceki Not Ortalamaları.	439
Tablo 39. Öğrencilerin Türk Edebiyatı Dersi Notları ile Becerilerden Aldıkları Puanlar Arasındaki İlişki.	441

GRAFİKLER

IV. BÖLÜM

Grafik 1. Öğrencilerin İllere Göre Dağılım Dilimleri.....	356
Grafik 2. Öğrencilerin Okullara Göre Dağılım Dilimleri.....	357
Grafik 3. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılım Dilimleri.	358
Grafik 4. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılım Yüzdeleri.	359
Grafik 5. Öğrencilerin Seçtikleri Program Türüne Göre Dağılım Yüzdeleri.	360
Grafik 6. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Deneyim Yılı Histogramı.	361
Grafik 7. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin UB Deneyim Yılı Histogramı.	362
Grafik 8. GP öğrencileri Eleştirel Düşünme Becerisi.	362
Grafik 9. UB Öğrencileri Eleştirel Düşünme Becerisi	364
Grafik 10. GP Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Becerisi.	365
Grafik 11. UB Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Becerisi.....	366
Grafik 11. GP Öğrencilerinin İletişim Becerisi.	367
Grafik 12. UB Öğrencilerinin İletişim Becerisi.....	368
Grafik 12. GP Öğrencilerinin Araştırma-Sorgulama Becerisi.	369
Grafik 13. UB Öğrencilerinin Araştırma-Sorgulama Becerisi.	370
Grafik 14. GP Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisi.	371
Grafik 15. UB Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisi.	372
Grafik 16. GP Öğrencilerinin Karar Verme Becerisi.	373
Grafik 17. UB Öğrencilerinin Karar Verme Becerisi.	374
Grafik 18. GP Öğrencilerinin Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi.	375
Grafik 19. UB Öğrencilerinin Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi.	376
Grafik 20. GP Öğrencilerinin Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisi	377
Grafik 21. UB Öğrencilerinin Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisi	378
Grafik 22. GP Öğrencilerinin Sanat Eserlerinden Zevk Alma Becerisi.	379
Grafik 23. UB Öğrencilerinin Sanat Eserlerinden Zevk Alma Becerisi.	380
Grafik 24. GP Öğrencileri Beceriler Ortalaması.....	381
Grafik 25. UB Öğrencileri Beceriler Ortalaması	382
Grafik 26: Öğrenci Becerilerinin Ortalamalarının Programlara Göre Karşılaştırılması	384
Grafik 27. Erkek Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerisi.....	385
Grafik 28. Kız Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri.....	386
Grafik 29. Erkek Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Becerisi	387
Grafik 30. Kız Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Becerisi	388
Grafik 31. Erkek Öğrencilerin İletişim Becerisi	389

Grafik 32. Kız Öğrencilerin İletişim Becerisi.	390
Grafik 33. Erkek Öğrencilerin Araştırma-Sorgulama Becerisi.	391
Grafik 34. Kız Öğrencilerin Araştırma-Sorgulama Becerisi.....	392
Grafik 35. Erkek Öğrencilerin Problem Çözme Becerisi.....	393
Grafik 36. Kız Öğrencilerin Problem Çözme Becerisi.	394
Grafik 37. Erkek Öğrencilerin Karar Verme Becerisi.	395
Grafik 38. Kız Öğrencilerin Karar Verme Becerisi	396
Grafik 39. Erkek Öğrencilerin Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi.	397
Grafik 40.Kız Öğrencilerin Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi.	398
Grafik 41. Erkek Öğrencilerin Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisi.	399
Grafik 42. Kız Öğrencilerin Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisi.	400
Grafik 43. Erkek Öğrencilerin Sanat Eserinden Zevk Alma Becerisi	401
Grafik 45. Erkek Öğrencilerin Beceriler Ortalaması.	403
Grafik 46. Kız Öğrencilerin Beceriler Ortalaması.	404
Grafik 47: Erkek ve Kız Öğrencilerin Beceriler Ortalaması	405
Grafik 48. Genel Programın Öğrencileri Eleştirel Düşünme Becerisine Ulaştırma Düzeyi İle İlgili Öğretmen Görüşleri.....	406
Grafik 49. Uluslar arası Bakalorya Programının Öğrencileri Eleştirel Düşünme Becerisine Ulaştırma Düzeyi İle İlgili Öğretmen Görüşleri.....	407
Grafik 50. Genel Programın Öğrencileri Yaratıcı Düşünme Becerisine Ulaştırma Düzeyi İle İlgili Öğretmen Görüşleri.....	409
Grafik 51. Uluslar arası Bakalorya Programının Öğrencileri Yaratıcı Düşünme Becerisine Ulaştırma Düzeyi İle İlgili Öğretmen Görüşleri.....	409
Grafik 52. Genel Programın Öğrencileri İletişim Becerisine Ulaştırma Düzeyi İle İlgili Öğretmen Görüşleri.....	411
Grafik 53. Uluslar arası Bakalorya Programının Öğrencileri İletişim Becerisine Ulaştırma Düzeyi İle İlgili Öğretmen Görüşleri.	412
Grafik 54. Genel Programın Öğrencileri Araştırma-Sorgulama Becerisine Ulaştırma Düzeyi İle İlgili Öğretmen Görüşleri.	413
Grafik 55. Uluslar arası Bakalorya Programının Öğrencileri Araştırma-Sorgulama Becerisine Ulaştırma Düzeyi İle İlgili Öğretmen Görüşleri.	414
Grafik 56. Genel Programın Öğrencileri Problem Çözme Becerisine Ulaştırma Düzeyi İle İlgili Öğretmen Görüşleri.	416
Grafik 57. Uluslar arası Bakalorya Programının Öğrencileri Problem Çözme Becerisine Ulaştırma Düzeyi İle İlgili Öğretmen Görüşleri.	417
Grafik 58. Genel Programın Öğrencileri Karar Verme Becerisine Ulaştırma Düzeyi İle İlgili Öğretmen Görüşleri.	418

Grafik 59. Uluslar arası Bakalorya Programının Öğrencileri Karar Verme Becerisine Ulaştırma Düzeyi İle İlgili Öğretmen Görüşleri.	419
Grafik 60. Genel Programın Öğrencileri Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisine Ulaştırma Düzeyi İle İlgili Öğretmen Görüşleri.....	421
Grafik 61. Uluslar arası Bakalorya Programının Öğrencileri Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisine Ulaştırma Düzeyi İle İlgili Öğretmen Görüşleri.....	422
Grafik 62. Genel Programın Öğrencileri Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisine Ulaştırma Düzeyi İle İlgili Öğretmen Görüşleri.....	423
Grafik 63. Uluslar arası Bakalorya Programının Öğrencileri Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisine Ulaştırma Düzeyi İle İlgili Öğretmen Görüşleri.....	424
Grafik 64. Genel Programın Öğrencileri Sanat Eserlerinden Zevk Alma Becerisine Ulaştırma Düzeyi İle İlgili Öğretmen Görüşleri.	426
Grafik 65. Uluslar arası Bakalorya Programının Öğrencileri Sanat Eserlerinden Zevk Alma Becerisine Ulaştırma Düzeyi İle İlgili Öğretmen Görüşleri.....	427
Grafik 66. Genel Programın Öğrencileri Tüm Becerilere Ulaştırma Düzeyi İle İlgili Öğretmen Görüşleri.	428
Grafik 67. Uluslar arası Bakalorya Programının Öğrencileri Tüm Becerilere Ulaştırma Düzeyi İle İlgili Öğretmen Görüşleri.....	429
Grafik 68. Öğretmenlerin Öğrencileri Hedef Becerilere Ulaştırma Düzeyleri Bakımından Programlara Verdikleri Puanların Karşılaştırılması.....	431
Grafik 69. Genel Program Öğrencilerinin Duyuşsal Beceri Dağılımları.....	432
Grafik 70. Genel Program Öğrencilerinin Bilişsel Beceri Dağılımları.....	433
Grafik 71. Uluslar arası Bakalorya Programı Öğrencilerinin Duyuşsal Beceri Dağılımları.....	434
Grafik 72. Uluslar arası Bakalorya Programı Öğrencilerinin Bilişsel Beceri Dağılımları.....	435
Grafik 73. Tüm Öğrencilerin Duyuşsal Beceri Dağılımları.....	436
Grafik 74. Tüm Öğrencilerin Bilişsel Beceri Dağılımları.....	437
Grafik 75. Genel Program Öğrencilerinin Not Ortalaması.	438
Grafik 76. Uluslar arası Bakalorya Programı Öğrencilerinin Not Ortalaması	439
Grafik 77. Tüm Öğrencilerin Beceri Ortalaması Dağılımları.....	440
Grafik 78. Tüm Öğrencilerin TDE Not Ortalaması Dağılımları.....	441

I. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmaya ait problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi ve amacı, tanımlar, sınırlılıklar ve kısaltmalara yer verilmiştir.

1.1. PROBLEM DURUMU

Eğitim insanlık tarihiyle paralel bir gelişime sahiptir. Eğitim aracılığıyla toplumu oluşturan üyelerin kültürel öğeler, bilgi, beceri ve değerlerle donatılması her toplumun ihtiyaç duyduğu bir olgudur. İlkel toplumlardan günümüze bu ihtiyaç önemli boyutlarda farklılıklar gösterse de eğitime ve öğretme zorunluluğu sürekli şekilde devam etmektedir.

Çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye (<http://tdkterim.gov.tr/bts/>) olarak tanımlanan eğitim yoluyla bireylerin önce kendileri, sonra ülkeleri ve nihayetinde dünya için yararlı olmaları beklenmektedir.

Eğitimin toplumları geleceğe taşıma fonksiyonu vardır. Bu çerçevede eğitimin yetiştireceği insanın da toplumu geleceğe taşıyacak becerilerle donanmış olarak eğitilmesi beklenmektedir. Bu bağlamda bireyin ve toplumun eğitim gereksinimlerini karşılayacak eğitim programlarının ve bu eğitim programlarında ulaşılması amaçlanan hedeflerin de önemi ortaya çıkmaktadır. Eğitimin önemli sorumluluk ve işlevlerini yerine getirmesi, eğitim programlarında yer alan hedeflerin gerçekleştirilerek bireyleri ülkenin, dünyanın ve çağın gereklerine uygun olarak hazırlamasıyla mümkün olacaktır.

Türk milli eğitim sisteminin genel amaçlarında nihai hedef “...Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmak” (MEB, 2011) olarak tanımlanmıştır. Milli eğitimin bu genel hedefe ulaşması öğretim programları ve elbette bu programların uygulayıcıları olan öğretmenler aracılığıyla olacaktır. Türk Edebiyatı öğretim programı da Milli Eğitim sisteminin genel amaçları doğrultusunda büyük bir öneme ve göreve sahiptir. “Başarılı bir edebiyat öğretiminin gençlerde, yönetim gücü, düşünme ve bilgi edinme kudreti, sosyal yaşama

ve belli davranış kurallarına uyma yeteneklerinin gelişmesinde bütün disiplinlerden daha fazla katkıda bulunduğu gözlenmektedir. Bu gelişmede alınacak yol, öğretim ve öğrenme süreçleriyle gerçekleştirilebilir” (Kantemir, 2006:154). Türk Edebiyatı programının taşıdığı bu önemli misyonunu gerçekleştirmek üzere öncelikli olarak amaçların ve bu amaçların gerçekleştirilmesi için gerekli olan hedef becerilerin doğru bir şekilde belirlenmesi ve uygun öğretim ve öğrenme süreçleriyle uygulamaya konması ihtiyacı ortaya çıkmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı aracılığıyla öğrencilerde ulaşılması hedeflenen amaçlar şu şekilde belirtilmiştir:

- “Edebiyatın kültürel ve tarihî olandan hareketle dille gerçekleşen bir güzel sanat etkinliği olduğunu kavramaları,
- Edebî eser ve metinlerin, ortaya çıktıkları dönemi, güzel sanatlara özgü duyarlılıkla zihniyet, yapı, tema, dil ve anlatım bakımlarından temsil ettiklerini sezmeleri,
- Edebî metinleri yapı, tema, dil, anlatım ve anlam bakımından yazıldıkları dönemin zihniyetiyle ilişkilendirmeleri,
- Ulusal ve evrensel değerlerin, sanat eseri olan edebî metinlerde zenginleşerek varlıklarını nasıl sürdürdüklerini kavramaları,
- Türkçenin, tarihî akış içinde yaşanan medeniyet daireleri çevresinde nasıl zenginleştiğini ve edebiyat dili hâline geldiğini kavramaları,
- Toplumsal hayatın ve her türlü bireysel değerın edebî metinlere nasıl yansıdığını belirlemeleri,
- Türkçenin, Türk ulusunun kimliği olduğunu benimsemeleri,
- Yeni düşünceler üretebilme yeteneğini geliştirmeleri,
- Okuma zevki ve alışkanlığını geliştirmeleri,
- Araştırma, tartışma, anlama, değerlendirme ve yorumlama yeteneklerini geliştirmeleri,
- Öğrencilerin sanat zevki ve anlayışlarını geliştirmeleri,
- Dille gerçekleştirilen sanat etkinliklerini anlayabilecek zevk ve bilgi birikimini kazanmaları,

- Dil ve edebiyat ilişkisini kavramaları,
- Edebiyat ile diğer çalışma alanları ve bilim dalları arasındaki ilişkiyi kavramaları,
- Zamanın akışına paralel olarak -en eski dönemden bugüne- Türk yaşama tarzını, düşüncesini, dil zevkini ve kültür hayatına özgü gelişmeleri edebî metinler çevresinde değerlendirmeleri,
- Edebî metinlerden hareketle Türk kültür hayatının, tarihinin ve edebiyatının birbirinden ayrılmaz bir bütün oluşturduğunu kavramaları,
- Edebî metinlerin zamanın getirdiği değişmelerle zenginleştiğini ve geliştiğini kavramaları,
- Edebî eserler çevresinde Türk insanının kültür, anlayış ve zevk bakımından gelişim sürecini kavramaları,
- Öğrencilerin; kazandıkları yöntem ve dikkatle karşılaştıkları her türlü yazılı ve sözlü metni anlamaları, değerlendirmeleri ve yorumlamaları,
- Başta sanat metinleri olmak üzere her türlü metinde ulusal ve evrensel kültür, düşünce ve zevk öğelerini belirlemek; bunlar arasındaki ilişkiyi kavramaları,
- Her türlü insan etkinliğinin edebî eserlerde, sanata has duyarlılıkla dile getirilerek değerlendirildiğini kavramaları,
- Öğrencilerin Türk ulusunun yaşadığı medeniyet daireleri ile Türk edebiyatının dönemlerini bugünden geçmişe yönelik bir dikkatle değerlendirip yorumlayacak düzeye ulaşmaları” (MEB, 2005).

Belirlenen bu amaçlara ulaşmak için öğrencilerin; eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme, araştırma-sorgulama, iletişimde bulunma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma becerilerini kazanmaları ve bu becerileri geliştirmeleri hedeflenmiştir. Ayrıca Türkçeyi doğru ve güzel kullanma ve güzel sanatlardan zevk alma becerilerini kazanmaları da hedeflenen diğer becerilerdendir.

Milli Eğitim Bakanlığı lise Türk Edebiyatı öğretim programı aracılığıyla kazandırılması amaçlanan bu becerilerin benzerlerine Türkiye’de Talim Terbiye Kurulu tarafından 1996 yılında onaylanıp uygulanmaya başlanan bir başka öğretim programı olan Uluslar arası Bakalorya Programı Türkçe A1 dersi programı aracılığıyla da ulaşmak istendiği görülmektedir.

UB Programında öğrencilerde Türkçe A1 programı aracılığıyla ulaşılması hedeflenen amaçlar şu şekilde belirtilmiştir:

- Öğrencilerin farklı tür, dönem ve üslûpla yazılmış edebî eserleri görebilmeleri,
- Öğrencilerin derin ve ayrıntılı incelemelerde bulunmalarını ve çıkarımlar vasıtasıyla bağlantılar kurabilmeleri,
- Öğrencilerin sözlü ve yazılı dilde ifade kabiliyetlerini geliştirebilmeleri,
- Öğrencilerin eseri oluşturan unsurları algılayabilmeleri,
- Öğrencilerin farklı kültürel bakış açılarına saygı göstermeleri ve bu bakış açılarının nasıl meydana geldiğini anlayabilmeleri,
- Öğrencilerin esere formal, üslûp ve estetik açıdan saygı göstermeleri,
- Öğrencilerin yaşam boyu edebiyattan ve dille ilgili çalışmalardan zevk alabilmeleri,
- Öğrencilerin edebî eleştiri tekniklerini anlamaları ve bu teknikleri kullanma becerileri kazanmaları,
- Öğrencilerin bireysel edebî yorumlama becerisi kazanmaları ve bu düşünceleri yazılı ve sözlü olarak ifade edebilmeleri (UB Çalıştay Notları, 2011).

Ayrıca, UB Türkçe A1 dersi aracılığıyla öğrencilerde bu amaçlara ulaşmak üzere “Dil- ifade becerisi, eleştirel yaklaşım becerisi, edebiyata dair özellikler ve görsel beceri”lerin kazandırılmasının ve geliştirilmesinin hedeflendiği belirtilmektedir.

Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hedef beceriler olarak belirlenen eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, araştırma-sorgulama, problem çözme, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, sanat eserinden zevk alma becerilerinin benzerlerine Uluslararası Bakalorya A1 Türkçe Edebiyat dersinin de ulaşma hedefi olduğu görülmektedir.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışmanın gerçekleştirilme amacı ile ilgili öncelikle belirtilmesi gereken husus bu araştırmanın herhangi bir öğretim programının bir değerine göre üstün ya da zayıf olduğunu ileri sürmek; ya da bir programın bir değerine göre daha ideal olduğunu öne sürmek olmadığıdır.

Çalışmanın amacı Milli Eğitim Bakanlığı Türk Edebiyatı programı ile Uluslar arası Bakalorya Türkçe A1 dersi programının öğrencileri hedef becerilere ulaştırması açısından karşılaştırılmasının yapılarak her iki programın beceriler açısından ayrıntılı bir incelemesinin yapılmasıdır.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki soruya yanıt aranacaktır:

- 1.Eleştirel düşünme,
- 2.Yaratıcı düşünme,
- 3.İletişim,
4. Araştırma-sorgulama,
5. Problem çözme,
6. Karar verme,
7. Bilgi teknolojilerini kullanma,
8. Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma,

9. Sanat eserlerinden zevk alma becerilerine ulaşmak açısından Uluslararası Bakalorya Programı Türkçe A1 dersi alan öğrenciler ile Genel Program Türk Edebiyatı dersi alan öğrenciler arasındaki farklılıklar nelerdir?

1.3. PROBLEM CÜMLESİ

“Uluslararası Bakalorya Programı Türkçe A1 dersi ile Genel Program Türk Edebiyatı dersi alan öğrenciler arasında “Eleştirel düşünme”, “Yaratıcı düşünme”, “İletişim”, “Araştırma-sorgulama”, “Problem çözme”, “Karar verme”, “Bilgi teknolojilerini kullanma”, “Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma”, “Sanat eserinden zevk alma” bilişsel ve duyuşsal becerilerine ulaşmak açısından manidar farklılıklar var mıdır?”

1.4. ALT PROBLEMLER

a. Genel Program Türk Edebiyatı dersi alan öğrencilerle UB Programı Türkçe A1 dersi alan öğrencilerin MEB Türk Edebiyatı dersi hedef becerileri olan

Eleştirel düşünme becerisi,

Yaratıcı düşünme becerisi,

İletişim becerisi,

Araştırma-sorgulama becerisi,

Problem çözme becerisi,

Karar verme becerisi,

Bilgi teknolojilerini kullanma becerisi,

Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi,

Sanat eserinden zevk alma becerisine ulaşma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

b. Hedef becerilere ulaşma bakımından öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?

c. Öğretmenlerin, hedef becerilere ulaştırma bakımından Genel Program Türk Edebiyatı ile Uluslararası Bakalorya Türkçe A1 programı ile ilgili görüşleri nelerdir?

d. Öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

e. Öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel becerileri ile Türk Edebiyatı dersi not ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?

1.5. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Ülkelerin Milli Eğitim politikaları doğrultusunda hazırlanan Milli Eğitim amaçlarına ulaşmak üzere öğretim programları hazırlanmaktadır. Bu öğretim programlarının geliştirilmesi, uygulanmaya konması, değerlendirilmesinin nihai amacı ülkeyi bu eğitim sistemi aracılığıyla dünyanın diğer ileri ülkeleriyle rekabet edebilecek hatta onlardan daha ileriye götürebilecek bireyler yetiştirilmesini sağlamaktır. “Genel, uzak ve insanlığın uzak hedeflerine aşamalı olarak ulaşmak için her eğitim düzeyinde, her bir dersin hedeflerinin tutarlı olarak saptanması ve her bir kişiye kazandırılması gerekir” (Sönmez, 2008:3-4).

Türk milli eğitim sisteminin genel amaçlarında belirtilen “...Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmak” (MEB, 2011) hedefine ulaşmak ancak öğrencileri eğitim yoluyla bazı bilişsel ve duyuşsal becerilerle donatmakla mümkündür. Bu bağlamda programlarda öğrencilere kazandırılmak istenen hedef becerilerin önemi büyüktür.

Uluslararası Bakalorya Diploma Programı (UBDP), merkezi Cenevre'de bulunan Uluslararası Bakalorya Organizasyonu (UBO) tarafından uygulanan ve 16-19 yaş arası öğrenciler için hazırlanmış, geniş kapsamlı, üniversite öncesi iki yıllık bir programdır. Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından verilen diplomanın yanı sıra öğrencilere uluslararası geçerliliği olan bir diploma kazandıran UBDP, uygulandığı ülkelerin kendi eğitim gereksinimlerine göre değişikliklere olanak tanıyan, uyarlanabilen bir program olup, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından da resmen tanınmaktadır. Türkiye'de ilk kez 1996 yılında MEB Talim ve Terbiye Kurulu'nca kabul edilmiş, Tebliğler Dergisi'nde yayımlanarak yürürlüğe girmiştir (www.tedankara.k12.tr/lise2/UB/index1.asp). Mayıs 2012 itibarıyla 141 ülkede 3413 okulda 1.022.000 öğrenciye program sunan UBDP, dünyada 140 ülke ve binlerce üniversite tarafından diploması kabul edilen bir programdır.

Dünyada birçok üniversite tarafından mezunların UB diploma puanıyla kabul edildiği bu program bu açıdan bakıldığında kendini kanıtlamış bir öğretim programıdır. Türkiye'de bu program bazı özel üniversiteler tarafından öğrencilerine burs verilen ve ayrıcalık sunulan bir program haline gelmeye başlamaktadır. Fakat UB Programı hâlâ yeterince tanınmamaktadır. Bu program, 2012 yılı itibarıyla Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 26 okulda uygulanmaktadır.

Bu araştırmada Türk Edebiyatı öğretimini farklı bir yöntemle ele alan Uluslararası Bakalorya A1 Türkçe Programı ile MEB Türk Edebiyatı Programının öğrencilere becerileri ne ölçüde kazandırdıklarının belirlenmesinin hedef becerilere ulaşma konusunda programlarla ilgili durum tespiti yapılmasını ve programların bu açıdan değerlendirilip sonuçlar çıkarılmasını sağlamak açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Türk Edebiyatı dersi işlenişi, öğrenci güdülemesi, edebiyatı yaşama, takdir etme becerisini kazanma ve ölçme değerlendirme süreçlerine farklı yaklaşımlara sahip bir program olan UB Türkçe A1 Programının, öğrencileri MEB hedef becerilerine ulaştırma düzeyinin belirlenmesinin, MEB Türk Edebiyatı Programını gözden geçirme hususunda yeni bir bakış katacağı düşünülmektedir.

Öğrencileri becerilere ulaştırma bakımından daha başarılı olan programın olumlu yönlerinin tespit edilmeye çalışılması ve geri kalmanın nedenlerinin saptanmaya çalışılması da programların geliştirilmesi gereken yönlerinin belirlenmesine olanak sağlamak açısından faydalı olacaktır.

Çalışmada, Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu'nun Türk Edebiyatı Öğretim Programında yayımlanmış olduğu Türk Edebiyatı dersinde kazandırması hedeflenen becerilere, Türkiye'de uygulanan UB Programı Türkçe A1 dersi ile Genel Program Türk Edebiyatı dersi aracılığıyla ne ölçüde ulaşılabilirdiğini ölçmek amaçlanmaktadır. Amaç hangi programın daha iyi olduğunu önermek değil bilişsel ve duyuşsal becerilere ulaşmak anlamında hangisinin daha etkili olduğunu tespit etmeye çalışmaktır.

Bu araştırmanın alanda az yapılan bir çalışma olması dolayısıyla ileride yapılacak Türk Edebiyatı öğretim programı geliştirme çalışmalarına bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.6. SAYILTILAR

Araştırmanın üzerine kurulduğu sayılıtlar aşağıda sıralanmıştır:

Araştırma kapsamına alınan öğrenciler ve öğretmenler tüm veri toplama araçlarına doğrulukla ve içtenlikle yanıt vermişlerdir.

Seçilen örneklem, evreni temsil edecek niteliktedir.

1.7. SINIRLILIKLAR

Bu çalışma, VKV Koç Özel Lisesi, İstanbul Prof. Dr. Mümtaz Turhan Sosyal Bilimler Lisesi, TED Ankara Koleji, Özel Bilkent Lisesi, TED Bursa Koleji ve İzmir Amerikan Koleji 2010-2011 eğitim-öğretim yılı 11. ve 12. sınıf UB Türkçe A1 dersi ve Genel Program Türk Edebiyatı dersi alan öğrenciler ile bu okullarda görevli Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinden ölçme araçlarıyla toplanacak verilerle sınırlı tutulmuştur.

1.8. TANIMLAR

Hedef: “Planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar yoluyla kazandırılması kararlaştırılan, davranış değişikliği ya da davranış” (Demirel, 2004:105).

Beceri: Bireyin yapılacak işle ilgili bilgileri, bilişsel ve fiziksel kaynakları harekete geçirerek işi yapma süreci (Güneş, 2007:67).

Bilişsel: Bireyin zihninin dış dünyayı anlamlandırmaya yönelik yaptığı işlerin tümüdür (Uzun, 2010).

Duyuşsal: “Duyuşsal alan, bireyin davranışlarına yön veren tutum, inanç, değer ve yönelimleri içermektedir” (Salı, 2006:133).

1.9. KISALTMALAR

UBDP: Uluslararası Bakalorya Diploma Programı (UB Lise Programı)

PYP: Primary Years Program (UB İlkokul Programı)

MYP: Middle Years Program (UB Ortaokul Programı)

UBO: Uluslar arası Bakalorya Organizasyonu

UBP: Uluslararası Bakalorya Programı

GP: Genel Program

TOK: Bilgi Kuramı

CAS: Yaratıcılık, Hareket, Hizmet.

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TTKB: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

TDK: Türk Dil Kurumu

TDE: Türk Dili ve Edebiyatı

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

ÖSYM: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi

YGS: Yükseköğretime Geçiş Sınavı

LYS: Lisans Yerleştirme Sınavı

SBS: Seviye Belirleme Sınavı

DPA: Dereceli Puanlama Anahtarı

SD: Standart Düzey

YD: Yüksek Düzey

PDÖ: Probleme Dayalı Öğrenme

OECD: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilâtı

PISA: Uluslar arası Öğrenci Değerlendirme Programı

PIRLS: Uluslar arası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi

II. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölüm Eğitim, Öğretim, Program Geliştirme, MEB 2005 Türk Edebiyatı Programı ve Uluslar arası Bakalorya Türkçe A1 Programı bölümlerinden oluşmaktadır.

2.1. EĞİTİM

2.1.1. FELSEFENİN EĞİTİME BAKIŞI

Eski çağlardan günümüze filozofların eğitimle ilgili görüşlerini gözden geçirmek, çağlar içindeki eğitim yaklaşımlarının gelişimini görmek açısından önemlidir. Bu bölümde Eski Yunan'dan 20. yüzyıla kadar kronolojik bir sırayla batılı ve doğulu bazı felsefecilerin eğitimle ilgili yaklaşımları ele alınacaktır.

Bilim adamlarının öğrenme ve öğretmeye olan ilgisi insanlık tarihi kadar eskidir. İnsanın yeryüzündeki macerasının başlamasıyla birlikte çağlar içinde eğitim konusunda çok söz söylenip yazılmıştır. Tarihi süreç içinde çeşitli dinler, filozoflar, ideolojiler, felsefe ve düşünce akımları eğitimle ilgili pek çok tez ve görüş ortaya koymuştur (Şişman, 2011:3).

Eğitimin, M.Ö.5. ve 4. yüzyılda ilk olarak sofistler tarafından ele alındığı görülmektedir. Gezgin felsefe öğretmenleri olan sofistler, felsefî bir okul oluşturmamış, dilbilgisi, ikna sanatı, retorik, edebiyat eleştirisi, matematik, mantık gibi alanlarda öğretmenlik yapmışlardır.

İyi insan ve iyi yurttaş yetiştirmeye çalışan, felsefe problemlerini araştırmaktan bıkmayan, bir halk öğretmeni olarak tanımlanan Sokrates, (M.Ö. 470-399) eğitim konusunu ele alan önemli ilkçağ filozoflarından. Sokrates herkese ve her şeye uyan doğruları ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Sofistler gibi bilginin “satılmasına” karşıdır. Amacı sofistler gibi bilgi edindirmek değil, etrafındakilerle birlikte doğru olanı bulmaya uğraşmaktır. Sokrates'e göre insan bilgi ve gerçeklikle doludur. Sokrates, öğretmenin rolünün “öğrencide esasen var olan bilgileri hatırlatmaktan ibaret olduğunu kabul eder” (Aydın, 2001). Önemli olan bu bilgileri aklı kullanarak ortaya çıkarmaktır. Sokrates bunu iki yöntemle uygulamaya çalışır: Doğurtma ve

ironi. Doğurtmada amaç diyalog yoluyla sorular sorarak değişik açılardan “doğru”yu çıkarmaktır. İroni yönteminde ise amaç “hiç bir şey bilmediğini” söyleyerek karşısındakine düşüncelerini ifade ettirmek, daha sonra bu düşüncelerin yanlışlarını ortaya koymak ve doğruları göstermektir. Sokrates’in yönteminde azdan çoğa, özelden genele, kolaydan zora, olaydan sonuca giderek gerçeğe ulaşmak esastır.

Sokrates’in öğrencisi Plato’nun, (MÖ 427- 347) daha iyi bir toplum oluşturmak için eğitimin esas olduğunu gören ilk filozof olduğu söylenebilir. Plato’nun eğitim anlayışı, insanda ve devlette erdem oluşturmak üzerine kuruludur. Dağınık bir şekilde eğitim veren sofistlerin aksine Plato bir akademi kurmuş ve orada ilk sistemli eğitim ve öğretimi vermiştir. Plato, hem yönetenlerin hem de yönetilenlerin erdemli olmasını sağlayacak bir eğitimin gerekliliğini savunur. Eğitimi karakter, beden eğitimi, estetik eğitim, meslek eğitimi ve felsefe eğitimi olarak sıralar. Geleceğin yöneticileri için özellikle matematik ve felsefe alanında eğitimi gerekli görür. Plato’ya göre, öğrenme, insan ruhunun gördüklerini veya emdiklerini geri çağırma, hatırlama veya akla getirme sürecidir. Plato için öğretme, bireye bu hatırlama sürecinde yardım etmektir. “Dolayısıyla, Plato’ya göre, eğer bir birey daha önceden herhangi bir olay, olgu veya nesne hakkında herhangi bir şey bilmiyorsa, o bireyin o olguyu öğrenmesi imkânsızdır. Bu noktada, Plato, öğrenmeyi pasif bir süreç olarak algılamaktadır” (Saban, 2000:162).

Plato’nun öğrencisi Aristoteles, (MÖ 384-322) eğitimi bireysel ve toplumsal açılardan ele alır. Eğitimin temel amacı insanları erdemli, ahlâklı bireyler haline getirmektir. “Aristoteles’te her türlü eğitim ve öğretimin tabiatın boş bıraktığı alanların doldurulmasına yönelik bir çaba olduğu görülmektedir. Bu çaba aynı zamanda insanın eksik bir varlık olduğuna ve her zaman eğitime ihtiyacı içerisinde bulunduğuna işaret etmektedir. Bu eksikliklerin giderilmesi ise, insanda aklın merkezi bir konumda olduğunu, aklın doğrultusunda yaşamak gerektiğini bilmekle olacaktır. Eğitim sayesinde akıl yetilerini geliştiren insan, etik ve siyasal davranışlarını belirleyecek, en iyi, en mükemmel, mutlu bir yaşama kavuşacaktır” (Yılmaz, 2004).

Türk eğitim tarihinde ilk kez doğrudan eğitime ilişkin görüşler ileri sürdüğü bilinen düşünür Farâbî’dir (870–950) (Akyüz, 1982:81). Farâbî, eğitim ve öğretim ayrımı yapmıştır. Ona göre öğretim kuramsal olana, eğitim de kişide olumlu davranış oluşturmaya odaklanır. Eğitimi toplumda ahlâksal erdem kazandırma olarak, öğretimi ise kuramsal bilgilerin kazandırılması olarak görür. Farâbî, öğretimde yöntemle ilgili olarak kolaydan zora doğru bir yöntem uygulanmasını önermiştir. Eğitimle yükümlü kişileri üçe ayırır: Aile reisi, öğretmen ve hükümdar. Aile reisini aile içindekilerin eğiticisi; hükümdarı da milletin eğiticisi olarak

tanımlar. Öğretmen ise çocuk ve gençlerin eğitimcisidir. Farâbî, öğretmenin eğitim esnasında uygulayacağı yöntemleri; bazı öğrencilerin huyunu yumuşaklıkla, inandırmayla, bazılarınınkini ise zorla şekillendirme olarak belirtir. Farâbî, iyi bir öğretmenin özelliklerini şöyle açıklar: “İyi bir öğretmen ne fazla sert ve öfkeli, ne de fazla mütevazı ve yumuşak olmalıdır. Birinci halde, o öğrencileri yıldırır ve öğrencinin öğretmenine bağıllığı sarsılır, öğrenmekte olduğu şeylere şevki kırılır. İkinci halde ise, öğrenciler hem öğretmeni hem de öğrenmekte oldukları dersleri küçümserler”(Akyüz, 1982:83).

Tıp, felsefe, matematik gibi birçok alanda önemli çalışmalar yapan önemli Türk filozofu İbn-i Sînâ'nın (980-1037) eğitimle ilgili görüşleri modern eğitim anlayışıyla benzerlikler gösterir. Akyüz, İbn-i Sînâ'nın görüşlerinin “yeni eğitim” denen ve 18. yüzyıldan, özellikle Rousseau'dan beri gelişen görüşlerle karşılaştırılınca aralarında önemli benzerlikler görüldüğünü ifade eder. İbn-i Sînâ, sınıf ve statü ayrımı yapılmaksızın her çocuğun eğitim görmesini ister. Eğitim ve bilimi her sınıf için faydalı görür. Eğitimde meslek öğretimine çok önem verir. Çocuğun okul içinde akranlarıyla birlikte eğitilmesinin önemini belirtir. Sînâ, bireysel farklılıkların önemini görmüştür. Öğretmenin çocuğu tanıması ve onun yetenek ve kabiliyetlerini fark etmesi gerektiğini ileri sürer. O, çocuğun zevk ve ilgilerinin genel eğitim ve meslek eğitiminde göz önünde tutulmasını ister; “oyun”un çocukluk sürecinin normal bir etkinliği olduğunu vurgular. Deneye, gözleme, nedenleri araştırmaya dayanan bir eğitim-öğretim önerir. Ayrıca İbn-i Sînâ, eğitim ve öğretimde araç-gereç kullanılmasının öğretimini ayrı bir konu olarak kabul etmiştir (Akyüz, 1982:1).

Gazâli (1058-1111) de eğitime önem vermiş ve bu konu ile ilgili görüşlerini aktarmış bir düşünürdür. Gazâli çocuk eğitimine çok önem vermiş ve bu eğitimin nasıl olması gerektiğini açıklamıştır. Ona göre saf ve temiz olan çocuk iyi şekillendirilirse iyiye doğru gider. Çocuğun hayatın zor şartlarına alıştırılmak üzere çok fazla nazlı yetiştirilmemesi, güçlüklerle başa çıkabilecek kişilik özelliklerinin kazandırılması için çalışılması gerektiğini söyler. Ayrıca çocuğun iyi davranışlarının mutlaka takdir görmesi ve başkalarının yanında övülmesi gerektiğini belirtir. Eğer çocuk kötü bir şey yapıyorsa ilk seferinde bu davranış görmezlikten gelinmeli, devam ediyorsa gizli bir şekilde nasihat edilmelidir. Sürekli uyarılan bir çocuğun karşısındakini artık dinlemeyeceğini belirtir. Ayrıca Gazâli, iyi kişilerin hayatlarından örnek vererek çocuğun iyiye yönlendirilmesi gerektiğini söyler. O, eğitim ve öğretimi aşamalar halinde ele almıştır. “Eğitim ve öğretimde tedricilik, Gazâli’de hayatî bir öneme sahiptir. Ona göre insan, her dönemin kendisine mahsus özelliklerine göre eğitilmelidir. Bu eğitim, aşama aşama ama bilinçli bir şekilde yapılmalıdır. Gazâli, insanın eğitiminde belirli bir sıra ve

düzenin gözetilmesi gerektiğini vurgular” (Oruç, 2009). Kişilerin, bebeklik, çocukluk, gençlik ve yetişkinlik dönemleri gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak eğitilmesinin altını çizer.

John Locke, (1632-1704) empirist anlayışa -bilginin yalnızca duyumlardan geldiği ve deney dışında hiçbir yoldan bilgi edinilemeyeceği anlayışı- uygun bir eğitim anlayışı geliştiren bir filozoftur. Locke, Plato’un insan zihninde bilginin var olduğu görüşünün tersi olarak insanın bomboş bir zihinle dünyaya geldiğini ve eğitimle doğuştan bilgi oluşturma yatkınlığı olan zihnin doldurulabileceğini ileri sürer. “Locke’a göre, bireyin doğuştan öğrenmek için getirdiği belli becerileri veya potansiyelleri söz konusudur” (Saban, 2005:162). “Locke’a göre, yeni doğan bir bebek hiç bir şey bilmez; fakat bebek doğar doğmaz duyuvarı (yani, görme, koklama, işitme, dokunma veya tat alma) yoluyla çevresini tecrübe etmeye başlar. Ve insan zihni hafıza yeteneğine sahip olduğundan, duyuvarı yoluyla edinilen tecrübeler zihinde belli bir süre saklanır. Daha sonra birey tecrübeleri sayesinde daha karmaşık fikirleri veya olguları oluşturmaya öğrenir” (Saban, 2005:162).

Karakter eğitime önem veren Locke, kişisel erdemi eğitimin merkezine alır. Onun anlayışına göre dünyanın daha iyi olması insanlara bilgi yüklemekle değil insanları erdemli olmak yönünde eğitmekle mümkündür. “Locke, kendi felsefi sistemine de bağlı kalarak bilginin zihinden değil, duyum ve deneyimlerden kazanıldığını kabul eder. Buna göre eğitimde somut, pratik ve empirik olana yönelme esas olandır. Bu bağlamda eğitimin amacı, deneyimin öğrenilmesi ve bu sayede mutluluğun gerçekleştirilmesi olmalıdır. Locke’a göre bunu elde etmenin yolu ise sağlıklı ve sağlam bir bedene ve zihne sahip olmakla mümkündür” (Cihan, 2006:173).

Fransız aydınlanma çağının önemli düşünürlerinden Jean Jacques Rousseau, (1712-1778) çağının eğitim düzenine eleştirel bir yaklaşımla oluşturduğu eğitim anlayışıyla kendinden sonra gelenleri ve günümüz eğitim anlayışını etkilemiştir. Rousseau, eğitimle ilgili görüşlerini Emile yahut Eğitim Üzerine adlı romanında aktarmıştır. Beş yaşındaki öksüz bir erkek çocuğunun evleneceği yaş olan yirmi bire kadar nasıl eğitilmesi gerektiğini anlattığı romanında Rousseau, eğitimin doğal olması gerekliliğini savunur; çünkü “Yaratıcısının elinden çıkan her şey iyidir, her şey insan elinde bozulur” (Rousseau’dan alıntıl原因 Güven, 2000:179). Çocuk, doğa içinde serbest bir şekilde eğitim almalıdır. Çocuk gerektiği zaman acı çekmeli, olumsuzluklarla baş başa bırakılmalıdır. Bu şekilde bunlarla başa çıkma yetisini geliştirebilir. Doğada olaylar, nesneler, karşılaştığı durumlar hayatı tek başına öğretir; yani eğitim uygulamalı olmalıdır. Eğitimin kaynağı kitaplar değil yapmak ve yaşamaktır. Eğitim çocuğun geçireceği

evrelere uygun olarak aşamalı bir şekilde olmalı; her gelişim devresine uygun bir eğitim verilmelidir. Rousseau, tüm bu ilkelerle günümüz modern eğitim anlayışının ana hatlarını çizmiştir.

Eğitim konusunu ele alan bir diğer önemli fizyolog da, Immanuel Kant'tır (1724-1804). Kant, dünyada iyi olan her şeyin iyi bir eğitimin ürünü olduğunu savunur. Ona göre insan, eğitilmesi gereken bir varlıktır. İnsan, ancak eğitim yoluyla insan olur. İnsan doğasındaki mükemmelliğe ancak eğitim aracılığıyla ulaşabilir. Kant, eğitimi insan doğasını disiplin altına alma, toplumsallaştırma, medenileştirme ve ahlâkileştirme süreci olarak tanımlar. “Eğitim insanları; 1-Disipline etmelidir. Bundan anlamamız gereken şudur: Disipline etmek, gerek bireysel, gerekse toplumsal yaşamda insandaki hayvanî olan özelliklerin insanî olan özelliklere üstün gelmesini engellemek demektir. Çünkü disiplin insanı kural tanımazlıktan (vahşilikten) sıyrıp çıkarır. 2-Eğitim insanı ayrıca kültürlendirmelidir. Bu kültürlenme bilgi ve öğretimi içerir, insanın yeteneğini ve gizil gücünü (potansiyelini) ortaya çıkarır. Yetenek değişik amaçlara ulaşmak için gerekli olan bilgi ve araçları üretme ve onları kullanabilme gücüdür. Yetenek kendi başına bir amaç değildir, ancak ehil kimse yeteneği doğrultusunda ve uygun şartlar çerçevesinde amacına ulaşabilir. 3-Eğitim kişiye şahsi karar verebilme yetisi sağlamalı, toplum içinde kendini sevdirecek yaşama yeteneği kazandırmalıdır. Kişiyi (adab-ı muaşeret) sahibi kılmalıdır. 4-Ahlâk eğitimi, eğitimin bir parçası olmalıdır. İnsanın birçok amacının olması yeterli değildir. Kendisini bu amaçlara ulaştırabilecek ilkelerinin de olması gerekir. En iyi hedefler herkes tarafından tasdik ve kabul edilirler; aynı zamanda her insanın amacı olabilirler” (Yayla, 2005:79).

G. W. Friedrich Hegel'in (1770-1831) felsefe anlayışında eğitim çok önemli bir yere sahiptir. “Hegel'in felsefesinde temel bir konu ‘Bildung’ur. Bu terim “eğitim” olarak çevrilebileceği gibi, birçok bağlamda “oluşturma”, “geliştirme” veya ‘kültür’ olarak da çevrilebilir. Hegel için terim, aklın ve ruhun biçimlendirilen öz gelişimi olarak değerlendirilir ki bu süreç sosyal ve tarihsel bir süreç olarak kabul edilir. Eğitim, bir insanoğlu, bir topluluk, bir tarihsel gelenek olarak ruhsal bir varlığın yaşam sürecinin bir parçasıdır. Eğitim aslında bir öğretmenin bilgi vermesiyle değil, Hegel'in “deneyim” dediği şeyle meydana gelir. Deneyim ilişkilerle dolu bir süreçtir; kendi öz kimliğini veya karakterini gerçekleştirme çabası içindeki ruhsal varlık, öz kimliğini veya karakterini bu süreç esnasında keşfeder” (Wood, 1998:5). Ayrıca Hegel, eğitimin devlet tarafından gerçekleştirilmesi gerektiğini savunur; çünkü eğitimin amacı kişiyi ussal bir varlığa kavuşturmadır. Bu da öznelikten kurtulup devlet içinde nesnellik kazanmakla mümkündür.

Bertrand Russell (1872-1970) da eğitimde bilimselliği savunan bir filozoftur. “Russell, eğitimde bir bilgi birikiminin aynen aktarılması yerine sorgulayıcı ve araştırmacı bir eğitim yöntemini savunmuştur.” (Bordanacı, 2006). Russell, karakter oluşumunun erken yaşlarda olmasından dolayı ilk çocukluk dönemine önem vermiştir. Russell, “Rousseau gibi, çocuğun ilk yaşlardaki eğitiminin önemli olduğunu söyler. Çocuğun ilk yıllardaki eğitiminde Russell, anne-babayı, ikisini önemli görür. Çağımızda eğitimin gittikçe yaygınlaştığına işaret ederek, bütün vatandaşların eğitimden yararlanabilmeleri için devlet eğitimi gerekli görür. Eğitimi dar ve geniş anlamda düşünür. Dar anlamdaki eğitimi, çeşitli konularda kesin, belirli bilgilerin verilmesi, yani öğretim olarak anlar. Geniş anlamdaki eğitimi ise, yalnız öğretimle öğrendiklerimizi değil, deneyimlerimizi de kapsayan, kişiliğin oluşturulması, yaşama ve dünyaya belirli bir bakışın biçimlendirilmesi olarak anlar. Geniş anlamdaki eğitimi incelemek istediğini söyler” (Maboçoğlu, 1995). Russell, ahlâk eğitiminin de önemli olduğunu düşünür. Disiplinin dışarıdan verilerek değil kişinin kendisinde gelişecek olan bir öz disiplinle mümkün olabileceğini belirtir. Russell, ayrıca eğitimcilerin ve anne babaların çocuğun psikolojik ve fiziksel gelişim özellikleri konusunda bilgi sahibi olmalarının gerekli olduğunu vurgulamıştır.

Yüzyıllar boyunca birçok filozof eğitimle ilgili farklı tanımlamalar yapmış; eğitimin işlevi ve görevleri ile ilgili çeşitli görüşler sunmuşlardır. Kimi, eğitimde erdemi; kimi devleti; kimi ise bireyi merkeze almıştır. Bütün bu düşünce ve yaklaşımlar çağdaş eğitimin temellerini oluşturmaları bakımından çok önemlidir.

2.1.2. EĞİTİM SİSTEMİ

“Günümüzde ekonomik ve sosyal kalkınmanın en önemli bileşeni olan eğitim, tüm dünyada hızlı ve sürekli bir değişim içindedir. Eğitim, artık sadece anayasal bir hak ve sosyal bir hukuk devletinin görevi olarak görülmemekte, aynı zamanda ekonomik açıdan “eğitilmiş insan gücü” en verimli üretim alanlarından birisi olarak kabul edilmektedir. Ayrıca eğitim siyasî, toplumsal ve kültürel bütünleşmenin ve değişimlerin yönetilmesindeki en etkin araçlardandır”(MEB, 2005).

Çeşitli yazarların eğitim tanımlarına bakıldığında eğitimin davranış, yaşantı, gelişim, kültür, değer gibi kavramlar etrafında toplandığı görülmektedir. John Dewey (2011), eğitimi, “büyüme veya olgunlaşma; her daim mevcut bir süreç, yaşam deneyimi” olarak tanımlar. Demirel’e (2008:6), göre eğitim “bireyde kendi yaşantısı ve kasıtlı kültürlenme yoluyla istenilen davranış değişikliğini meydana getirme süreci”dir. Senemoğlu (2012:2), eğitimi istenen yönde

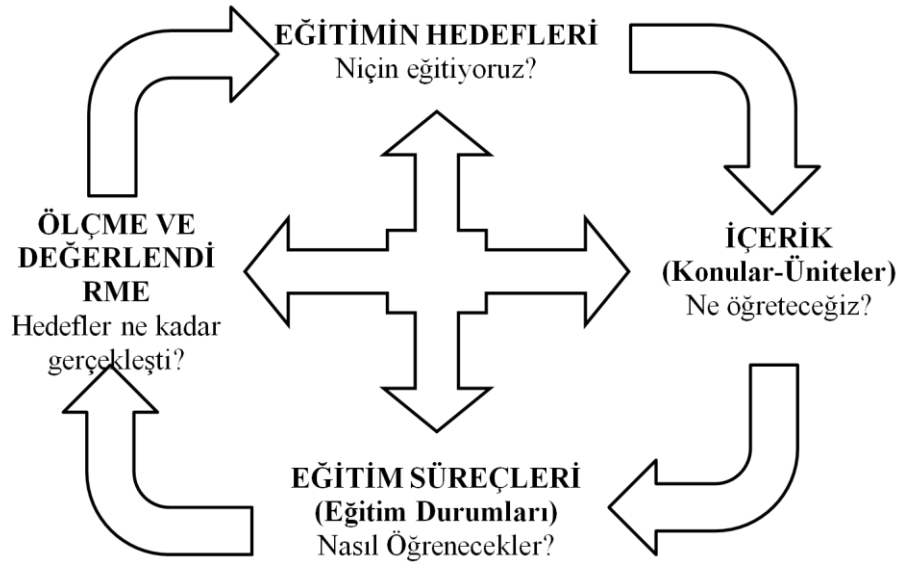
davranış oluşturma mühendisliği; “insanın kişiliğini besleme süreci” ve “insan sermayesine yapılan yatırım” olarak tanımlar. Sönmez (2008), eğitimi kültürel değerleri bireylere kazandırma süreci olarak tanımlar. Şişman, (1996:2) eğitimi “insanın olgun, erdem sahibi, mükemmel bir varlık haline gelme/getirilme süreci” olarak tanımlar. Fidan’a göre eğitimin çağdaş anlamı “insanların davranışlarında belli amaçlara göre değişiklik oluşturma”dır Küçükahmet (2008:2), ise eğitimin en genel amacının “bireyi topluma yararlı hâle getirme” olduğunu belirtir.

Eğitimle insanı insan yapan özelliklerin geliştirilmesi, insanın daha da insanlaştırılması amaçlanır. Eğitimin amacı, insanın sahip olduğu yetenekleri ve özellikleri ortaya çıkararak geliştirmektir. Verilen eğitimin insanı iyi yönde geliştirmesi beklenir (Şişman, 2011:2).

Profesyonel eğitimin bir sistemi ve o sistemi oluşturan unsurları vardır. “Eğitim etkinliklerinin sistematik ve planlı bir şekilde yerine getirilmesi eğitimde sistem yaklaşımının benimsenmesini sağlamıştır” (Tan, 2008:3).

Bir eğitim sistemini oluşturan temel unsurlar aşağıda gösterilmektedir:

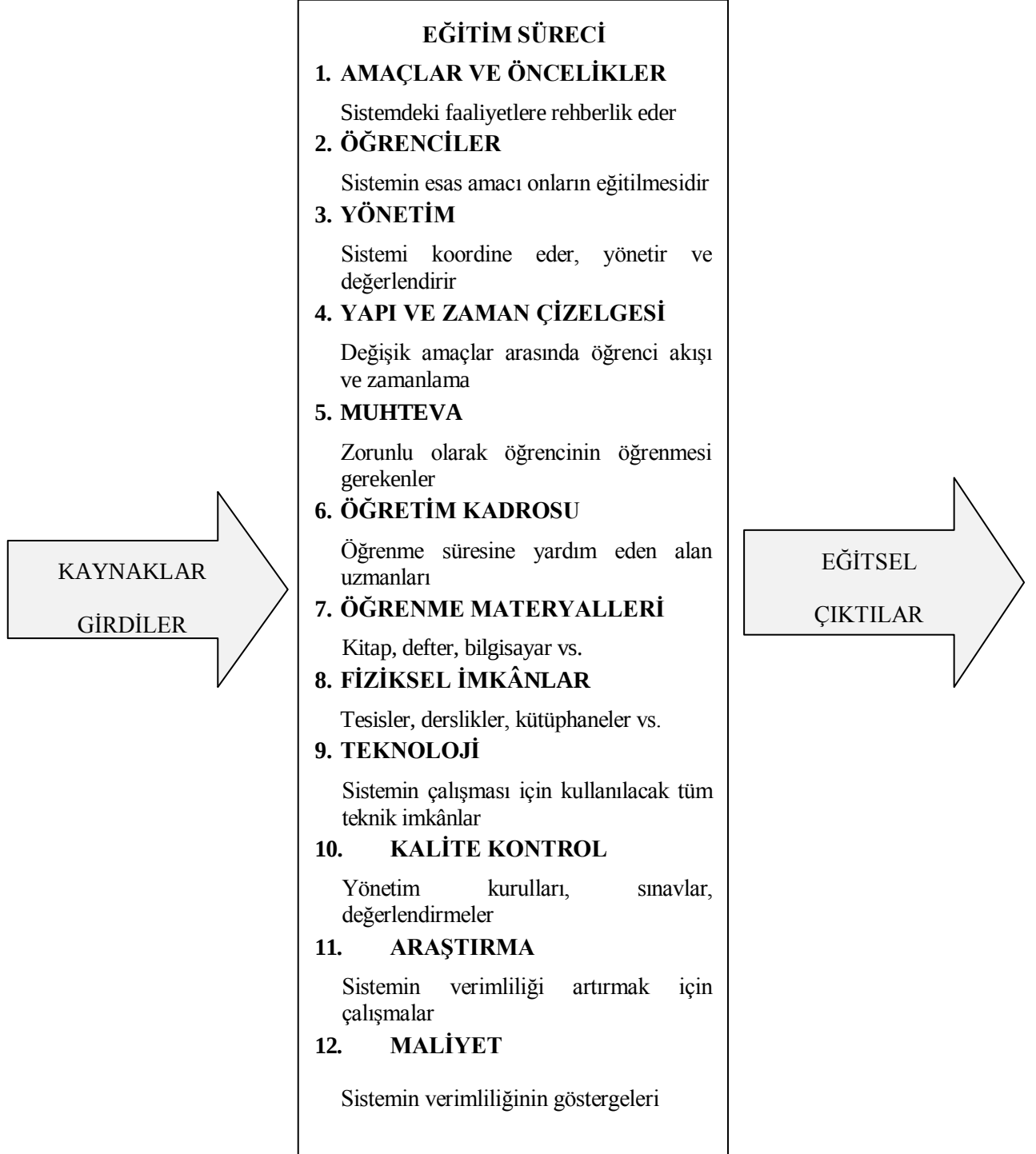
Şekil 1: Eğitim Programının Temel Öğeleri ve Öğeler Arası Etkileşimi.



Kaynak: Çelik, 2006:2.

Bir eğitim sisteminin süreci aşağıdaki gibidir:

Tablo 1: Eğitim Süreci.



Kaynak: Küçükahmet, 2008:7.

“Ülkemizde demografik yapıda, ailenin niteliğinde, toplumsal dokuda, tüketim anlayışında, insan haklarında, siyasal alanda, bilim ve teknolojide önemli hareketlilikler gözlenmektedir. Doğal olarak, bu hareketliliklerin eğitim sistemine yansıtılması ve geleceğin dünyasının gerekliliklerinin algılanabilmesi gerekmektedir” (MEB, 2005).

Eğitimle ilgili bütün planlı faaliyetler, belirli amaçlara ulaşmak ve bazı işlevleri gerçekleştirmek içindir (Şişman, 2011:25). Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, eğitimden beklenen fonksiyonları dört başlıkta toplamıştır:

“Her çocuğun eğitim sistemine girmesinin ve gelişimini sürdürmesinin sağlanması,

Çocuğun okul kurumu vasıtasıyla toplumsallaşmasının sağlanması ve bu çerçevede eğitimin demokrasi ilişkisinin kurulması,

Ekonominin iş gücü talebiyle eğitim sisteminin arzının uyumlu hâle gelmesi,

Toplumda dikey hareketliliğin bir yolu olarak fırsat eşitliğini sağlayan bir kanal olarak çalışması” (MEB, 2005).

Eğitim hizmetinin daha kaliteli olabilmesi için çevre şartlarının kontrol altına alınıp düzenlenmesi gerekmektedir. Eğitimde çevre şartlarının kontrol altına alınıp düzenlenmesi gereksinimi, etkili ve verimli bir eğitim için planlı olmakla mümkündür. Eğitim hizmetinin planlı bir şekilde düzenlenmesi eğitim programlarının hazırlanmasını gerektirir (Tan, 2008:3). Profesyonel anlamda eğitimin düzenli bir şekilde planlanması gerekliliği eğitimin her aşamasının programa bağlanmasını zorunlu kılmaktadır (Küçükahmet, 2008:8).

2.1.3. EĞİTİM PROGRAMI

Program kavramı, “belli bir amaca ulaşabilmek için yapılması gereken aktivitelerin nelerden oluştuğunun belirlenmesini, aşamalı bir şekilde sıralanmasını, her bir aktivitenin alacağı zamanı, nasıl yapılacağını ve yapılan işlerin uygunluğunun nasıl belirlenebileceğinin bir tasarısı”nı (Tan, 2008) içermektedir. Taba, Taylor, Alexander ve Lewis, Taner ve Taner, Doll, Olivier gibi program geliştirmede önde gelen programcılara göre eğitim programı “eğitilecek bireylere öğrenme yaşantıları kazandırma planı”dır (Orhon, 2011).

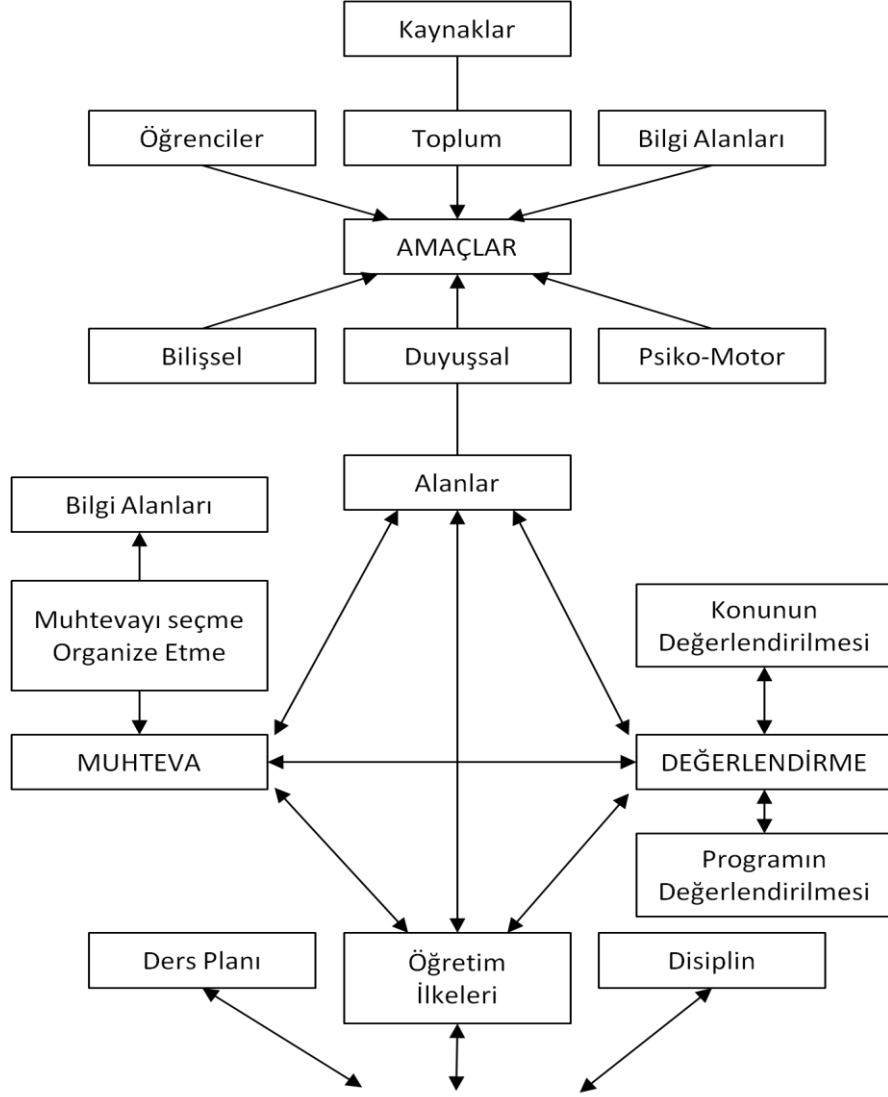
“Eğitim programı kavramının kullanılması, M. Ö. birinci yüzyıla kadar uzandığı belirtilmektedir. Julius Ceaser ve askerleri, Roma'da yarış arabalarının, üzerinde yarıştığı oval biçimdeki koşu pistini, Latince curriculum (İngilizce track: koşu yolu) olarak kullanmışlar ve

bu kavram, koşu pisti olarak bilinen somut bir kavramdan, bugün ders programı anlamında kullanılan soyut bir kavrama doğru geçişi sağlamıştır” (Demirel, 2004:1). Eğitim programı, “bir eğitim kurumunda çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağlanan millî eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekteşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar. Daha açık bir ifadeyle, eğitim programı, öğretim-öğrenme süreçlerini kapsayan öğretim programı ve öğretim programı dışındaki faaliyetlerin programlarının tümüdür” (Küçükahmet, 2008:8-9).

“Tanner ve Tanner'e göre eğitim programı, okul ya da üniversitelerin sorumluluğu altında sistematik olarak geliştirilen bilgi ve yaşantıların yeniden yapılanmasıdır” (Tanner ve Tanner’dan akt. Demirel, 2004:3). Eğitim programı, okul sorumluluğunda öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmek (Orhon, 2011) amacıyla yapılacak işlerin bölümlerini ve her bölümün zamanını gösteren maddelerin tümüdür (Gürkan’dan akt. Yüksel ve Sağlam, 2012:5).

Bir eğitim programının basit bir modeli aşağıdaki gibi verilmiştir:

Şekil 2: Eğitim Programı Basit Modeli



Kaynak: Kerr ve Maccia'dan uyarlayan Küçükahmet, 2008:12

20. yüzyıla kadar “konular listesi” anlamında kullanılan eğitim programı kavramı şöyle tanımlanabilir:

- Konular listesidir.
- Ders içerikleridir.
- Çalışmaların programlanmasıdır.

- Öğretim materyalleri listesidir.
- Derslerin sıralanmasıdır.
- Hedef davranışlar grubudur.
- Okul içinde ve dışında öğretilen her şeydir.
- Okul personeli tarafından planlanan her şeydir. (Demirel, 2004:2)

Türkiye'de program geliştirmenin öncüsü sayılan Varış'a (1968) göre, eğitim programı, "müfredat programı karşılığında kullanılmakta olup okulun görev ve sorumluluğu içinde çocuğa sağlanan tüm öğretim tecrübelerini içine almaktadır. Bu kavrama öğretmenin şahsiyeti, söylediği ve yaptığı şeyler, çocuklara karşı vaziyet alışları, çocuğun okul arkadaşlarıyla etkilenen yönleri, okuldaki öğrenim tecrübeleri ile ilgili olan okul dışı tecrübeleri ve çocuğun kendine özgü olan gelişim ihtiyaçlarının karşılanması dâhildir" (Varış, 1968).

"Ertürk, eğitim programını "yetişek" olarak nitelemekte ve "geçerli öğrenme yaşantıları düzeni" olarak tanımlamaktadır. Ona göre yetişek, öğrenci açısından bir öğrenme yaşantıları düzeni, eğitimci açısından ise bir eğitim durumları düzenidir" (akt. Demirel, 2004:3). Bir eğitim kurumunda ya da toplumsal çevrede kişilerin yaşam deneyimlerini düzenleyerek bu deneyimleri zenginleştirmek ve bu yönde yapılan etkinliklerin ülkenin genel hedefleriyle uyum içinde yürütülmesi "eğitim programı" kapsamına girmektedir (Yüksel ve Sağlam, 2012:6).

"Ronald C. Doll ise, eğitim programını, okul sorumluluğuna öğrencilerin değerlerini, tutumlarını tavırlarını değiştiren, becerilerini geliştiren, bilgi ve anlayış kazanmalarını sağlayan hem süreç hem de içerik olarak tanımlamış ve okulun kontrolünde öğrencilerin tüm yaşantılarının düzeni olarak görmüştür" (Doll'dan akt. Demirel, 2004:2).

Albert I. Oliver, eğitim programı ile öğretim programını aynı anlamda ele almakta ve bir eğitim programının;

- "Çalışma programı
- Yaşantı programı
- Hizmet programı
- Örtük program (ders dışı etkinlikleri içine alan) olmak üzere dört öğeden oluştuğunu ileri sürmektedir" (Oliver'dan akt. Demirel, 2004:3).

Program kavramın farklı bir açıdan ele alan, Robert M. Gagne, konu alanını içerik, hedeflerin ifadesini de gözlenebilir davranış olarak belirtmiş; içeriğin düzenlenmesinde

öğrencilerin giriş becerilerinin değerlendirilmesi gerekliliğini öne sürmüştür (Gagne'den akt. Demirel, 2004:3).

Eğitimin niteliği, eğitim sisteminin çıktısı ya da ürünü olan ve tüm toplumsal sistemlerin işleyişini ve verimliliğini etkileyen insan gücünün niteliğini de belirler. Bu nedenle eğitimde niteliğin geliştirilmesi, ülkedeki yürütme erkince belirlenen eğitim politikasının genel hedefi ve bu politikaya dayalı kararların uygulandığı eğitim kurumlarının da temel amacıdır. Eğitim kurumlarının bu amacı gerçekleştirebilmeleri, uygulanan eğitim programlarının, bu programı uygulamaktan sorumlu öğretmenlerin, programın gerektirdiği donanımların ve bu programa giren öğrencilerin niteliğine bağlıdır (Yüksel ve Sağlam, 2012).

Eğitim programlarında, eğitim kurumlarında yetiştirilecek insan özellikleri belirlenir. Bu bağlamda çeşitli eğitim kurumlarının eğitim programlarına bakılarak bu programların çıktıları olan öğrencilerin nitelikleri ile ilgili tahminlerde bulunulabilir (Gözütok'tan akt. Yüksel ve Sağlam, 2012). “Çünkü eğitim programı, bir eğitim kurumuna devam eden öğrencilerin kazanmaları istenen davranışların, bu davranışları kazanmalarını sağlayacak derslerin ve konuların, bu konuların öğrenilme biçim ve yollarının ve öğrencilerin öngörülen davranışları kazanma durumlarının belirlenmesinin açıklandığı ayrıntılı ve çok boyutlu bir dokümandır. Bu boyutlar eğitim programının amaç, içerik, öğretme-öğrenme süreçleri ve değerlendirme öğelerini oluşturur. Bu öğelerin toplumun ve bireyin gereksinimlerine, çağın gereklerine, bilimsel ve teknolojik gelişmelere uygun olarak düzenlenmesi ve yürütülmesi eğitimin niteliğinin temel koşuludur. Bu anlamda eğitim programları eğitimin niteliğinin temel belirleyicisi konumunda olduğundan eğitim kurumlarının işlevlerini ve görevlerini etkili biçimde yerine getirebilmeleri, bir başka deyişle toplumun gereksinimi olan daha nitelikli çıktılarını üretebilmesi için, eğitim programlarının düzenli olarak geliştirilmesi gereklidir”(Yüksel ve Sağlam, 2012).

Varış, (1989) eğitim programlarının geliştirilmesinde sistematik yaklaşımda izlenecek aşamaları şöyle belirtmektedir:

- “Eğitim politikasının uygulanmasında köprü rolünü oynayan programlarla ilgili -en geniş yorumuyla- ihtiyaçların ve sorunların belirlenmesi; programların uygulamada geliştirilmesiyle karşılanabilecek ihtiyaçların ve çözümlenecek sorunların öncelik sırasına koyulması söz konusudur.
- Öğrenci Analizi: Öğrencinin çağ özellikleri ve geldiği sosyal ortam incelenir. Bu inceleme sonucunda ortaya çıkan ihtiyaçların karşılanması için, programın

uygulamada geliştirilmesi sırasında alınacak önlemler belirlenir. Elde var olan verilere göre öğrenciye uygulanacak ön testler hazırlanır.

- Sistematik Amaç Analizi: Eğitim amaçlarının hiyerarşik analizi yapılır; bu analizin bir ucunda millî eğitimin amaçları, diğer ucunda ise bilgi ve becerileri belirleyen davranışsal amaçlar yer alır. Bu amaçlar aynı zamanda başarı standartlarının göstergesidir.
- İçerik Analizi: Öğrenci davranışlarının standartlarını gösteren amaçların gerçekleştirilmesi için başvurulacak içeriğin ve uğraşların lojik ve psikolojik analizi yapılır.
- Öğretim Stratejileri: Öğrencinin giriş davranışlarını saptamaya dönük ön incelemeler yapılır ve araçlar geliştirilir. Öğrencinin uyarılma yolları belirlenir. Geliştirilecek davranışlar üzerinde öğrenciye bilgi verilir. Ders-içi ve ders-dışı etkinlikler plânlanır. Öğretimde izlenecek ilkeler ve uygulanacak yöntemler tayin edilir; öğretmenler için el kitapları hazırlanır.
- Değerlendirme: Program geliştirmeye sistematik yaklaşımda en önemli boyutlardan biri de, geliştirmenin sürekliliğini sağlayacak olan değerlendirmenin plânlanmasıdır. Geliştirme sürecinde yapılacak değişiklikleri, daha iyi bir ürün için alınacak önlemleri belirlemek üzere yapılan biçimlendirici değerlendirme plânlanır ve uygulanır. Bloom (1971) ve Kemp (1985) program geliştirmenin etkinliğinin, önceden plânlanan değerlendirme araçları ile uygulama sırasında ve uygulamayı geliştirecek, sorunların çözümüne katkıda bulunacak biçimde sürekli değerlendirilmesi ve revizyonuyla gerçekleşebileceğini savunmuşlardır.
- Sonuç değerlendirmede ise, uygulama sonunda programın başlıca amaçlarının ne derece gerçekleştiği tayin edilir. Buna göre, biçimlendirici değerlendirme, sürecin etkinliğinin ölçülmesini amaçlarken, sonuç değerlendirme ise programın etkinliğinin değerlendirilmesini amaçlamaktadır.
- Materyal Geliştirme: Program geliştirilirken kullanılacak her nevi materyal ve araç önceden plânlanır ve bu materyal ve araçlar, biçimlendirici değerlendirme yoluyla etkili hâle getirilir ve yenilenir.
- Zamanlama: Öğretim etkinliklerinin verimi için vakit çizelgeleri ve plânlar yapılır.

- Sosyal Uğraşlar: Bunlar, program geliştirme sürecini doğrudan veya dolaylı olarak besleyen destek uğraşlar olarak plânlanır.
- Maliyet /Etkinlik Analizi: Programın sonunda öğrencilerin erişmesini beklediğimiz standart davranışların gerçekleşme durumunu, verimini ölçmek üzere bir alt sistem oluşturulur (Pring, 1983).
- Geliştirme Programlarının Yenilenmesi: Yukarıda verilen etapların her biri kendi içinde ayrıntılı olarak analiz edilebilir. Bu takdirde çeşitli alt sistemler oluşacaktır.”

Taba, program geliştirme ile ilgili hazırlık ve planlama çalışmalarının odak noktasını uzun yıllar boyunca ders içeriğinin seçimi ve düzenlenmesinin oluşturduğunu, buna karşılık öğrenme yöntemlerinin ve ortamlarının düzenlenmesinin öğretmenlere bırakıldığını; oysa eğitim programının bu en önemli ve en karmaşık ögesinin şansa bırakılmaması, öğrenme işinin bilimsel çerçevede yürütülmesi gerektiğini öne sürmektedir (akt. Fidan, 1996:2). Gerçekten de öğrenim-öğretim metot ve teknikleri ile öğrenme ortamının düzenlenmesi işi eğitimin sistemli ve en iyi şekilde planlanması gereken önemli bir boyutudur.

“Toplumun ve bireyin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde tasarlanan bir eğitim programı, genel amaçların belirlenmesi ve öğrencilerde geliştirilecek yeterliklerin saptanması ile başlar. Genel amaçlar, programın uygulanması sonunda meydana gelen ürünü kalın çizgilerle belirler ve program için bir çerçeve çizerler. Genel amaçlar ve programın ana çerçevesi, öğrencilerin neyi öğreneceklerini, öğretim ortamını, öğretimin süresini ana hatlarla açıklar ve bundan sonra yapılacak çalışmalara rehberlik ederler” (Doğan, 1997).

2001-2005 yıllarını kapsayan VIII. Beş Yıllık Kalkınma Planında eğitim programlarının modern dünyanın eğitim anlayışına uygun olarak düzenlenmesi gerekliliği vurgulanarak hedeflenen eğitim programının çerçevesi şöyle çizilmiştir: “herkes için hayat boyu öğrenme yaklaşımıyla; bilgiye ulaşma yol ve yöntemlerini öğreten; etkin bir rehberlik hizmeti içeren; yatay ve dikey geçişlere imkân veren; piyasa meslek standartlarına uygun; üretime dönük eğitime ağırlık veren ve fırsat eşitliğini gözetten” bir eğitim programı.

MEB, (2005) Türkiye’de eğitimin çağdaş dünya standartlarını yakalayabilmesi için reformlar yapılması gerekliliğini vurgulamış ve bu şartları şöyle sıralamıştır:

- “Öğretim programlarının yenilenmesi,
- Öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içinde niteliklerinin artırılması,

- İnternet alt yapısının tüm okullarda sağlanması,
- Tüm okullarda normal öğretime geçilmesi,
- Öğretmen statüsünün yükseltilmesi,
- Anne-babaların bilinçlendirilmesi,
- Okulların fizikî şartlarının iyileştirilmesi,
- Bilgi teknolojilerinin okullarda hayata geçirilmesi” (MEB, 2005).

Türk Eğitim sistemi ve öğretim programlarıyla ilgili gerçekleştirilmesi planlanan bu reformların yirmi birinci yüzyılda öne çıkan eğitim yönelimleri ve paradigmaları takip edilerek yapılması gereklidir.

2.1.4. 21. YÜZYILDA EĞİTİMDE YENİ YÖNELİMLER

Modernizm sonrası dünya sosyal, ekonomik, kültürel, bilimsel ve düşünsel bağlamda yeniden kurulmuş; köklü bir dönüşüm süreci yaşanmıştır. “1980 sonrasında dünyanın yeni bir döneme girdiği akademik çevrelerce kabul gören bir görüştür. Toplumsal düzlemde 1980 sonrası gelişimi, kökende aynı olguyu ifade eden üç ayrı gelişim trendi ile göstermek mümkündür. Küreselleşme olarak ifade edilen bu aşama kendisini: Postmodernizm (sanayi sonrası toplum kültürü), enformasyon toplumu (üretim güçleri / üretim faktörlerindeki değişim), post- fordist kuram (üretim ilişkilerindeki değişim) olarak belirtir” (Hesapçıoğlu’ndan akt. Hesapçıoğlu ve Özcan, 2005:3).

21. yüzyılın getirmiş olduğu değişimin etkisindeki toplumları nitelemek üzere farklı kavramlar ön plana çıkmıştır. Değişim yaşayan toplumlarla ilgili olarak: “ bilgi, bilişim ve ağ toplumu ifadeleriyle birlikte, postmodern, endüstri sonrası, sanayi ötesi toplum gibi” (Şişman, 2011:339) tanımlamalar kullanılmaya başlanmıştır.

Postmodernizmle birlikte oluşan yeni dünya düzeninde yaşananları açıklamak üzere en sık kullanılan terimlerden biri “küreselleşme”dir. Küreselleşme, “Uluslar arasında artan ilişki, iletişim ve etkileşime bağlı olarak bilgi, sermaye, mal, kültür, insan vb. kaynakların dolaşımındaki artış, insanla ilgili konuların ön planda olduğu bir süreçtir”(Şişman, 2011:339).

Küreselleşen dünyanın değişen dengeleri eğitimden beklenenleri ve eğitimin görevlerini de değiştirmiştir. “Eğitim hem toplumlar, hem de bireyler içindir. Bugün, toplumlar çok hızlı bir şekilde değişmektedir. Bu yüzden, eğitimin işlevleri de hızlı bir şekilde değişmek zorundadır.

Bilgi çağında, eğitim hâlâ klasik rolünü oynamayı sürdürmez. Onu klasik elbiseleri içinde, klasik rolünü oynarken gören bilgi çağı çocukları gülümsemekten kendilerini alamayacaklardır. Bugün, öğretmenlerinden daha bilgili olan çocuklar, başka türlü bir eğitim istemektedirler. Böylece, 21. yüzyıl, aslında her şeyi bilen “yaşlı bilge adam” imajının yeni şeyler öğrenmeye her zaman açık olan “zeki çocuk” imajına dönüşme yıllarıdır” (Bacanlı, 2006:3).

Bu yüzyılda bilim ve bilgi ile ilgili yaklaşımlar da değişim göstermiştir. “Bilim yapma geleneğindeki paradigmatik değişme ve buna bağlı olarak bilginin doğası hakkında oluşan yeni değerler, öğrenme ve öğretme süreçlerinde değişimler meydana getirmiştir” (Özden, 2010:16). “Geçen yüzyılın son çeyreğine kadar bilim alanında egemen paradigma, pozitivism olup bu paradigma, gerçeğin tekliğine ve değişmezliğine, insanın rasyonel bir varlık olmasına, doğru bilgiye ulaşmada deney ve gözlemin temel araçlar olduğuna vurgu yapmakta idi” (Şişman, 2011: 340). Artık bilgi ve bilginin doğası için pozitivism sonrası değerler ön plana çıkmış, bilginin doğasını açıklamak üzere eski eğilimlerden çok farklı olan görüşler ortaya atılmıştır.

Pozitivizm ve pozitivizm sonrası bilgi, bilgiye bakış ve bilginin eğitimle ilişkisi aşağıdaki gibi karşılaştırılmıştır:

Tablo 2: Pozitivizm ve Pozitivizm Sonrası Bilginin Doğası ve Eğitimdeki Yerine İlişkin Kabuller

Pozitivizm		Pozitivizm Sonrası
Evrende düzen ve yeknesaklık egemendir.	→	Evrende karmaşa ve çoğulculuk egemendir.
Bilimsel süreç evrimseldir.	→	Bilimsel süreç devrimseldir.
Gerçeklik nesneldir.	→	Gerçeklik öznelidir.
Gelecek kestirilebilir.	→	Gelecek kestirilemez.
Bilgi keşfedilir.	→	Bilgi oluşturulur.
Bilgi içinde üretildiği tarihsel ve sosyal süreçlerden bağımsızdır.	→	Bilgi içinde üretildiği tarihsel ve sosyal süreçlerin izlerini taşır.
Bilgi kesindir ve tek doğrulu bir anlayış egemendir.	→	Bilgi geçicidir ve çoğulcu anlayış egemendir.
Evrensel yasalar üzerinde durulur.	→	Duruma özgü bulgular üzerinde durulur.
Eğitim, öğrencilere ansiklopedik bilgi kazandırmak için verilir.	→	Eğitim, konuları derinliğine kavrayış kazandırmak için verilir.
Bilgi, gelecekte kullanmak için edinilir.	→ →	Bilgi, yeni bilgi üretmek için edinilir.
Bilgilenme, formal bilimin öğrenciye aktarılmasıyla gerçekleşir.		Bilgilenme, öğrenci ve formal bilim dallarının etkileşimiyle gerçekleşir.
Eğitimin amacı bilgilendirmektir.	→	Eğitimin amacı kişiye kendi bilgisini oluşturmada rehberlik etmektir.

Kaynak: Özden, 2011:59.

“Teknolojik gelişmeler ve değişimler, eğitim kurumlarının yapı ve işlevlerini etkilemektedir. Eğitim sürecinin bir ürünü olarak da değerlendirilebilecek teknolojik gelişim

aynı zamanda eğitim sürecinin de yapısını değiştirmiş, eğitim anlayışına farklı bir bakış açısı getirmiştir. Birey-bilgi-toplum üçlüsünün niteliklerinin değişimi ve karşılıklı etkileşimindeki değişimin beraberinde getirdiği gelişme, bireyin niteliklerinde değişime, bilginin birey ve toplum yaşamındaki işlevinin ise üretim ile birlikte çağdaş toplumsal yapının ve bu yapının işleyişinin gelişimine neden olmuştur” (Keser’den akt. Tor ve Erden, 2004). Günümüzde güçlü olmanın belirleyicisi bilgiyi depolamak değil, onu kullanmak ve ondan yeni bilgi üretebilme yetisine sahip olmaktır. İki binli yıllarda üretimin makineye değil, bilgiye dayalı hâle geldiği anlayışı artık iyice yerleşmiştir (Özden, 2010).

Bilimsel ve teknolojik gelişmelerle birlikte günümüz toplumu da değişmiş; bireyler yoğun bir şekilde bilgiyi tüketmek ve paylaşmak zorunluluğu yaşamaya başlamıştır. Yaşanan gelişim ve değişimlerin merkezinde bilgi vardır ve gelecekteki değişimin temelinde de bilginin üretimi ve paylaşımı kaçınılmaz olacaktır (Coşkun, 2005).

Bilginin değişen yüzüyle birlikte öne çıkan ‘Bilgi Toplumu’ kavramı ilk kez 1950’li yıllarda kullanılmıştır. Kavram, 1970’li yıllardan itibaren sıkça kullanılmaya başlanmış, özellikle 1980’li yıllarda ana çizgileri iyice oluşmuştur. Bu kavram, aynı dönemlerde ortaya çıkan “postmodern” kavramıyla birlikte kullanılmaya başlanmıştır (Özden, 2010:60). Bilgi toplumunda insanî değerler ve nitelikler olarak, kalıplar yerine farklılık, çeşitlilik, kendine güven, kendini gerçekleştirme, yaratıcılık, katılımcılık, eşitlik, çok yönlü bakış açısı gibi unsurlar öne çıkmaktadır. Postmodern eğitim tartışmalarında da standart program yerine insan, eğitimin merkezinde yer almakta; bireyin özgürlüğüne vurgu yapılmakta ve bireye seçme hakkı tanınmakta, eğitimde farklı beklentilerin karşılanması gereği öne çıkmaktadır (Şişman, 2011:341).

Bilgi çağında tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de mevcut eğitim sistemlerinin sorgulanması, eğitimde yeni hedeflerin ve amaçların tanımlanması bir zorunluluk haline gelmiştir. “Türkiye’de eğitim sistemine ilişkin yaşanan sorunun çözümü, eğitimin amacına ilişkin köklü değer değişikliklerinde yatmaktadır. Ders programları, bilimsel bilginin nerede ise kutsal bir metin olduğu tezi üzerine hazırlanmıştır. Programlar, okul döneminde alınan bilgilerin bir ömür boyu eskimediği veya geçersiz hâle gelmediği geçmiş dönemlere göre düzenlenmiştir. Eğitim sisteminden, önceleri tarım toplumu, daha sonraları sanayi toplumu için insan yetiştirilmesi beklenmiştir. Bugün ise eğitim sisteminden Bilgi Toplumu için gerekli donanım ve kapasiteye sahip mezunlar vermesi beklenmektedir” (Özden, 2010:60).

Bilgi toplumu kavramıyla birlikte okul ve eğitimle ilgili öne çıkan bazı konular şöyle sıralanabilir:

- “Bilgi teknolojilerindeki gelişmeler (bilgisayar destekli eğitim, bilgisayar ağları),
- Öğrenme ortamlarındaki değişimler (öğrenmenin okulla sınırlı olmaktan çıkması),
- Öğrenme-öğretme süreçlerindeki değişimler (öğretme yerine öğrenme),
- Okul yöneticisinin rol ve yeterliliklerindeki değişimler (öğretim liderliği),
- Öğretmenlerin rol ve yeterliliklerindeki değişimler (öğrenmeyi öğreten),
- Öğrencilerin rol ve yeterliliklerindeki değişimler (öğrenmeyi öğrenen),
- Eğitimin amaçlarındaki değişimler (değişen ilgi ve ihtiyaçlara göre amaçlar),
- Eğitim programlarındaki değişimler (çok kültürcü ve çok kültürlü eğitim)” (Şişman, 2011:349).

Eğitimin tüm bu boyutlarıyla değerlendirilip bir dönüşüme girilmesi, 21. yüzyılda yaşanan değişime ayak uydurmak açısından büyük önem taşımaktadır.

Bu yüzyılın öne çıkan bireyi çağa özgü birçok özelliğe sahip olmalıdır: “Bilgi toplumu, üstün niteliklere sahip insan gücü gerektirir. Bu insan, bilgi yüklü insan olmaktan çok gerekli bilgiye gerekli olduğu anda ulaşabilen, bilgiyi sınıflayabilen, çözümleyebilen, bilgiden yararlanabilen, bilgiyi sorun çözmeye uygulayabilen ve yeni bilgiler üretebilen insandır. Bunun için de bilgi çağının insanı, öğrenmeyi bir yaşam biçimi olarak gören, sürekli öğrenme arzusu ve çabası içinde olan insan olacaktır” (Şişman, 2011: 350). “21. yüzyılda kompleks bilgiler içinden gerekeni seçebilen, parçaları bir araya getirebilen, sezgi, empati ve anlayış geliştirmiş, sosyal, kültürel ve siyasal kimlik geliştirmiş bireylere gereksinim vardır. Bilgi toplumunun hızlı gelişimi toplumun genelinde bilgi seviyesinde artışı hem talep etmekte, hem de kolaylaştırmaktadır. Dolayısıyla, eğitimin sürekliliği ve gereğine inanan bireylere ihtiyaç vardır” (Genç ve Eryaman, 2007). Dolayısıyla öğrenme, okulla ve okul programıyla sınırlı olmaktan çıkmakta, öğrenmenin merkezi okul dışına kaymakta, yaşamın bütün alanlarını kapsamaktadır (Şişman, 2011:350).

2007-2013 dönemini kapsayan IX. Kalkınma Planında toplumsal gelişmenin sağlanması amacıyla gerekli olan bilgi çağı insanının özellikleri şu şekilde tanımlanmıştır: “.. düşünme, algılama ve sorun çözme yeteneği gelişmiş, Atatürk ilkelerine bağlı, demokratik, özgürlükçü, millî ve manevî değerleri özümsemiş, yeni fikirlere açık, kişisel sorumluluk duygusuna sahip ve

çağdaş uygarlığa katkıda bulunabilen, bilim ve teknoloji üretimine yatkın ve beceri düzeyi yüksek, üretken ve yaratıcı” (DPT, 2006) bireyler. Bu bireyleri yetiştirecek olan okulların da “bilgilendirme yeri değil, bilgi işçiliği yapan bir organizasyon olması gerekir. Bilgi işçiliği, fikir ve sembollerden yeni ve kullanışlı sonuçlar çıkarmaktır. İş, bir şey üretmek için fiziksel veya zihinsel çaba sarf etmektir. Bilgi işçiliği de zihinsel çabanın genişletilmesi demektir. Bu, eğitimin amacında köklü bir değişiklik, yani mevcut bilginin öğrenciye aktarılmasını amaç edinen okulların, bilgi üretim merkezi haline gelmesi anlamına gelmektedir” (Özden, 2010: 64).

“Bilgi toplumu; yeni temel teknolojilerin gelişimiyle bilgi sektörünün, bilgi üretiminin, bilgi sermayesinin ve nitelikli insan faktörünün önem kazandığı, eğitimin sürekliliğinin ön plana çıktığı, iletişim teknolojileri, bilgi otoyolları, elektronik ticaret gibi yeni gelişmeler ile toplumu ekonomik, sosyal, kültürel ve siyasal açıdan sanayi toplumunun ötesine taşıyan bir gelişme aşamasıdır. Dolayısıyla bu süreçte eğitimin yeni tanımı; “kişide kendi öğrenme profili hakkında farkındalık yaratılması yoluyla, daha üst zihinsel yeteneklerini ortaya çıkarıp geliştirmesi ve bu arada da değişen çevresel koşullara uyum gösterebileceği bilgi, beceri ve davranışları sürekli olarak güncelleyebilmesi için uygun öğrenme ortamlarının yaratılması süreci” şeklinde yapılabilir (Genç ve Eryaman, 2007).

Sanayi toplumu eğitim modeli ile bilgi toplumu eğitim modeli kıyaslaması aşağıdaki gibi yapılabilir:

Tablo 3: Sanayi Toplumu, Bilgi Toplumu Karşılaştırılması

	Sanayi Toplumu	Bilgi Toplumu
Öğretmen	Bilen, uzman, bilgiyi aktaran	Yönlendiren, rehberlik eden
Öğrenci	Dinleyen	Katılımcı
Başarı türü	Bireysel başarı	Takım başarısı
Yönetici	Kuralları uygulayan	Öğretim lideri
Öğretim şekli	Bireysel çalışma	Takım çalışması
Program	Standart içerik	Esnek içerik
Amaç	Standart amaçlar	Değişen amaçlar
Eğitimin işlevi	İnsan gücü yetiştirme	Bireyi çok yönlü geliştirme
Başarı ölçütü	Bilgiyi aktarma	Konuları çok boyutlu analiz etme

Kaynak: Şişman, 2011:352.

Eğitim, insan ve doğa sevgisine, aynı zamanda bilim, felsefe ve sanat temellerine dayandırıldığı ölçüde ülkemizin ve insanlığın kurtuluşu için çok etkili bir araç olabilir (Sönmez, 2008: iii). Bu nedenle dünyada yaşanan bu hızlı değişim ve gelişimlerin yanında bireylerin kazanması gereken insanî yönlerin önemini de unutmamak gereklidir. “21. yüzyılın başında, dünyanın bugünkü koşullarında, belirli bir topluluğun üyesi olarak dünyaya gelen her kişinin, kendi insansal olanaklarını gerçekleştirmesine yardımcı olacak ve kendisi de dâhil olmak üzere dünya insanların insan onurunun gerektirdiği koşullarda yaşayabilmelerine katkıda bulunmayı isteyen, tek tek durumlarda da bu katkıyı yapabilme yollarını bulabilen -insan haklarını koruyabilen- insanlar yetiştirecek bir eğitime şiddetle ihtiyacımız var” (Kuçuradi, 2010: xii).

Gelişen dünyada ihtiyaç duyulan eğitim evrensel niteliklere sahip olmalıdır. Kuçuradi, dünyada ve Türkiye’de yaygın olan kişilere “istendik davranışları kazandırmak” ya da kişiye

üyeyi olduğu “topluluğun kültürünü benimsetmek” olduğu anlayışıyla hesaplaşmak gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda Kuçuradi, eğitilenlere yaşanan gerçekliğin karmaşık yapısının farkına varmalarına yardımcı olacak, olabildiğince açık bilgilerden oluşan düşünme malzemesi verdikten sonra, onları kendi kendileriyle baş başa bırakan bir eğitim verilmesi gerekliliğini belirtmektedir (Kuçuradi, 2010: xii).

Edgar Morin, Geleceğin Eğitimi İçin Gerekli Yedi Bilgi kitabında gerekli olan yedi bilgiyi şu şekilde açıklamaktadır:

1. “Bilmenin Körlükleri: Hata ve Yanılsama: (...) İnsanın bilme yetisinin beyinsel, zihinsel, kültürel özellikleri ile bunların süreçlerini, biçimlerini, hata ya da yanılsama tehlikesi yaratabilecek, ruhsal olduğu kadar kültürel eğilimlerini konu alan incelemeleri öğretime dâhil etmek ve geliştirmek gereklidir (...).

2. Akla Uygun Bir Bilginin İlkeleri: Değeri hiçbir zaman bilinmemiş çok önemli bir sorun da global ve temel sorunları yakalayabilecek ve bu sorunlar içine kısmî ve yerel bilgileri yerleştirebilecek bir bilgiyi geliştirmenin gerekliliğidir (...).

3. İnsanlık Durumunu Öğretmek: İnsan hem fiziksel, hem biyolojik, hem psikik, hem kültürel, hem toplumsal, hem de tarihsel bir varlıktır. Öğretim içinde, disiplinler yoluyla bütünüyle parçalanan da aslında insanın doğasının bu karmaşık birliğidir ve günümüzde insan varlığının ne ifade ettiğini öğretmek olanaksızdır, oysa nereden gelirse gelsin herkes hem kendi kimliğinin karmaşık niteliğinin hem diğer tüm insanlarla ortak kimliğinin bilgisi ve bilincine sahip olmalıdır (...).

4. Dünyalı Kimliği Öğretmek: İnsan türünün artık küresel ölçekteki kaderi, öğretimin bilmezlikten geldiği bir başka temel gerçektir. Küresel çağın gelişmelerinin bilinmesi ve dünyalı kimliğin tanınması, öğretimin önemli konularından biri olmalıdır (...). 20. yüzyıla damgasını vuran küresel ölçekteki krizler bütününe, bundan böyle aynı yaşamak ya da ölmek sorunlarıyla karşı karşıya olan bütün insanların ortak bir kaderi paylaştıklarını göstererek işaret etmek gerekecektir.

5. Belirsizlikleri Göğüslemek: Bilimler bize pek çok kesinlik kazandırdı ama aynı zamanda 20. yüzyılda sayısız belirsizlik alanının olduğunu da gösterdi. Öğretim; fizik bilimleri (mikrofizik, termodinamik, kozmoloji), biyolojik evrim bilimleri ve tarihsel bilimlerde ortaya çıkan belirsizliklerin öğretilmesini de içermelidir. Rastlantılarla, beklenmeyen ve belirsiz olanla karşılaşmaya ve bunların gelişimini, eylem sırasında edinilmiş bilgilere dayanarak değiştirmeye olanak veren strateji ilkelerini öğretmek gerekecektir (...).

6. Anlamayı Öğretmek: Anlayış, insan iletişiminin hem aracı hem amacıdır. Oysa anlamanın öğretilmesi öğretimimizin dışında kalmıştır. Gezegenimiz, her yönde karşılıklı anlamayı gerektirir. Anlayışın her eğitim düzeyinde ve her yaşta öğretilmesinin önemi ortada olduğuna göre, bunun geliştirilmesi zihinlerde bir reform gerektirir. Geleceğin eğitiminin ürünü bu olmalıdır (...).

7. İnsan Türünün Etiği: Öğretim, insanlık durumunun şu terimler arasında yer alan üçlü niteliğinin göz önüne alınmasına dayanan bir “insanlık-etik”ne doğru götürmelidir: Birey, tür, toplum. (...). Öğretim sadece bizim Dünya-Vatan bilincini edinmemize değil, aynı zamanda bu bilincin dünya yurttaşlığını gerçekleştirme iradesine dönüşmesine yardımcı olmalıdır” (Morin, 2010: xv-xx).

Morin’in çerçevesini çizdiği geleceğin eğitim paradigması, ulusal değerlerin ötesinde evrensel değerler oluşturan, barış dolu ve insancıl bir dünya düzeni anlayışına işaret etmektedir.

21. yüzyılda eğitimde öne çıkan değerlerin, önceki değerlerden daha farklı olduğu görülmektedir. Eğitimde eski değerleri ile yeni yönelimler aşağıdaki gibi özetlenebilir:

Tablo 4: Eğitimde Egemen Değerler ve Eğitimde Yeni Yönelimler

Eğitimde Egemen Değerler	Eğitimde Yeni Yönelimler
Gelişim	Sürdürülebilirlik
Yarışma	İşbirliği
Program merkezli eğitim	Öğrenci merkezli eğitim
Otoriter eğitim	Demokratik eğitim
Sömürgeleştirici eğitim	Özgürleştirici eğitim
Akıl	Akıl/beden/ruh uyumu
Okullaşma	Eğitim
Otokratik davranış	İşbirlikçi davranış
Herkes için her şey aynı	Herkes için bazı şeyler aynı
Edilgen öğrenci	Üst düzey benlik algısına sahip öğrenci
Alternatif eğitim (1960'lar)	Demokratik eğitim (1990'lar)
Öğretmen merkezli öğrenme	Kendi kendine öğrenme
Uyum sağlama	Kendini gerçekleştirme
Çocuk merkezli eğitim	İnsan merkezli eğitim
Çocuklardan ne alabiliriz	Çocuklara ne verebiliriz
Toplumla uyum	Toplumu inşa etme
Öğrencinin sesi	Öğrencinin eylemi
Geleneksel okul	Özerk okul
İşveren ahlakı	Örgüt üyelerinin ahlakı
Topluma hizmet	Toplumla paylaşma
Demokrasi	Karar sürecine katılma
Geleneksel eğitim	Sürdürülebilir eğitim

Kaynak: IDEC 2006 14.Uluslar arası Demokratik Eğitim Konferansı; alıntıl原因an Şişman, 2011:342.

“Küresel toplumun ayırt edici özelliği “tahmin edilebilir olanın sonu”, gelecek hakkında önceden görülemezlik, gerçeğin [bilginin, malların ve değerlerin] değişim hızı, çok yönlü iç içe geçmişlik ve karşılıklı ilişkiler anlamında kompleksliğin artışıdır. Değişimdeki bu hızın yanında diğer ana olgu ülkeler, kurumlar arasında korkunç bir rekabetin varlığıdır. Böylece devletten başlamak üzere ekonomide ve tüm kurumlarda bir değişim gündeme gelir. Eğitim sistemleri de bu değişim rüzgârının dışında değillerdir. Amerika Birleşik Devletleri, Federal Almanya, İngiltere, Fransa ve Japonya gibi bilgi toplumu ülkeleri küresel yarıştan kopmamak için kendi eğitim sistemlerini geliştirip yeni yaklaşımlar üretirlerken ve denerlerken bu alana kaynak aktarmaktan da çekinmemektedirler” (Hesapçioğlu ve Özcan, 2005:3).

Bilgi toplumuna geçişin en önemli şartlarından birisi, bilgiye yapılacak olan yatırımdır. Bu sebeple gelişmekte olan ülkelerin gelişmesine en büyük katkı, insan kaynaklarına yapılan yatırım ve alt yapının iyileştirilmesi olacaktır (MEB, 2005).

Bilgi çağında yaşanan sürekli gelişim, hayat boyu öğrenme prensibinin gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. “Kişilere örgün ve yaygın eğitim kurumlarında “hayat boyu öğrenme”yi esas alan bir yaklaşımla, uluslar arası piyasalardaki rekabet ortamına uyum sağlayabilecekleri, eğitimin her kademesinde zekâ işlevlerini geliştiren, araştırmacılığı ve yaratıcılığı ön plâna çıkaran bir eğitim verilmesi” (MEB, 2005) nin küresel rekabette ihtiyaç duyulan nitelikli insan yetiştirmenin temel şartı olduğunu vurgulamaktadır.

Dokuzuncu Kalkınma Planı’nda (2007-2013), Türkiye’nin çağın gerektirdiklerine uygun bir şekilde gelişmesi amacıyla Millî Eğitim Sistemi ile ilgili şu hedefler konulmuştur:

- “Eğitim sisteminin etkinliği, erişilebilirliği ve fırsat eşitliğine dayalı yapısı güçlendirilecektir.
- Okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılması amacıyla öğretmen ve fizikî altyapı ihtiyacı karşılanacak, eğitim hizmetleri çeşitlendirilecek, toplumsal farkındalık düzeyi yükseltilecek, erken çocukluk ve ebeveyn eğitimleri arttırılacaktır.
- İlköğretimde okul terklerinin azaltılması için başta kırsal kesime ve kız çocuklarına yönelik olmak üzere gerekli tedbirler alınacak ve ortaöğretime geçiş oranları yükseltilecektir.
- Öğretmen açığı bulunan alanlarda ihtiyacın karşılanması için üniversite kontenjanları arttırılacak, öğretmenlerin bölgelere ve yerleşim yerlerine göre dengeli dağılımı sağlanacak, özlük haklarında hizmet yaptıkları yerleşim yerleri ve hizmet şartları itibarıyla farklılaşmaya gidilebilmesine imkân sağlanacaktır.

- Eğitimin yaygınlaştırılmasında merkezi idarenin yanı sıra mahalli idareler, gönüllü kuruluşlar ve özel sektörün katkısı arttırılacaktır.
- Ortaöğretim; program türünü esas alan, yatay ve dikey geçişlere imkân veren, etkin bir rehberlik ve yönlendirme hizmetini içeren esnek bir yapıya kavuşturulacaktır. Programlar geniş tabanlı ve modüler esasa göre düzenlenecektir.
- Eğitimde kalitenin arttırılması amacıyla, yenilikçiliği ve araştırmacılığı esas alan müfredat programları ülke geneline yaygınlaştırılacak, öğrenciler bilimsel araştırmaya ve girişimciliğe teşvik edilecektir.
- Kalabalık sınıf mevcutları düşürülecek, ikili eğitim uygulaması azaltılacaktır. Her kademedeki eğitim tesislerinin etkin kullanılabilmesi için standartlar ve ortak kullanım imkânları geliştirilecektir. Okulların bilgi ve iletişim teknolojileri altyapısı, eğitim yazılımları öncelikli olmak üzere güçlendirilecek, yenilenen müfredatın gerektirdiği ortamlar ve donanım sağlanacaktır.
- Eğitim Programlarında ve eğitim yöntemlerindeki değişiklikler dikkate alınarak öğretmen yeterlilikleri sürekli olarak geliştirilecek, gereken yeterliliklerin kazandırılabilmesi için hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimde etkin yöntemler uygulanacaktır.
- Bilgi toplumuna geçiş sürecinde ihtiyaç duyulan insan gücünün yetiştirilebilmesi için yabancı dil öğretimi etkinleştirilecek, bilgi ve iletişim teknolojilerinin derslerde kullanılmasını sağlayacak yöntemler geliştirilecek ve yaygınlaştırılacaktır.
- Toplumda hayat boyu eğitim anlayışının benimsenmesi amacıyla e-öğrenme dâhil, yaygın eğitim imkânları geliştirilecek, eğitim çağı dışına çıkmış kişilerin açık öğretim fırsatlarından yararlanmaları teşvik edilecek, beceri kazandırma ve meslek edindirme faaliyetleri arttırılacaktır.
- Özel eğitim gerektiren öğrencilerin eğitiminde kaynaştırma yöntemine öncelik verilecek ve mevcut okulların fizikî koşulları uygun hâle getirilecektir.
- Yükseköğretim kurumlarında finansman kaynakları geliştirilecek ve çeşitlendirilecek; öğrenci katkı paylarının, mali gücü olmayan başarılı öğrencilere burs ve kredi sağlanması şartıyla yükseköğretimin finansmanındaki payının arttırılmasına yönelik düzenlemeler yapılacaktır.
- Eğitime ayrılan özel kaynaklar eğitimde fırsat eşitliğine imkân sağlayacak şekilde yönlendirilecektir. Bütün eğitim kademelerinde özel sektörün payı

arttırılacak, kamu kaynaklarının en fazla ihtiyaç duyan kesimlere yönlendirilmesi sağlanacaktır. Etkin bir kalite değerlendirme ve denetim sistemi kurulması koşuluyla özel yükseköğretim kurumlarının açılabilmesine imkân sağlanacaktır.

- Eğitim sisteminin etkinliğinin arttırılması, eğitime ayrılan kaynakların daha verimli kullanılması, öğrenciler ve aileleri üzerindeki mali, sosyal ve psikolojik yüklerin hafifletilmesi amacıyla eğitim sistemi, sınav odaklı yapıdan kurtarılacaktır.
- Yükseköğretime giriş sistemi; öğrencileri programlar hakkında yeterli düzeyde bilgilendiren, ilgi ve yeteneklerini ortaöğretim boyunca çok yönlü bir süreçle değerlendiren, okul başarısına dayalı ve müfredat programlarıyla daha uyumlu bir yapıya kavuşturulacaktır.
- Ortaöğretim ve yükseköğretime hazırlık dershanelerinin özel okullara dönüştürülmesine yönelik teşvikler sağlanacaktır. Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatında hizmet esasına dayalı bir yapılanmaya gidilecek, kurumsal kapasite güçlendirilecek, taşra teşkilatlarına ve eğitim kurumlarına yetki ve sorumluluk devredilmesi sağlanacaktır.
- Yükseköğretim Kurulu, standart belirleme, koordinasyon ve planlamadan sorumlu olacak şekilde yeniden yapılandırılacaktır. Yükseköğretim kurumlarının, şeffaflık, hesap verebilirlik ilkeleri doğrultusunda idari ve mali özerkliğe sahip olmaları ve yerel özelliklere uygun şekilde uzmanlaşmaları sağlanarak, sistemin rekabetçi bir yapıya kavuşması desteklenecektir.
- Kaliteli eğitim imkânlarının yaygınlaştırılması amacıyla eğitim kurumlarında kalite güvence sistemi kurulacak, kalite standartları belirlenerek yaygınlaştırılacak, eğitim kurumlarının yetkileri ve kurumsal kapasiteleri arttırılacak, performans ölçümüne dayalı bir model geliştirilecektir” (DPT, 2006).

Bu hedeflerin gerçekleştirilmesi, eğitim sistemiyle ilgili kapsamlı analizlerin yapılması; mevcut ve olası eğitim sorunlarının tespit edilerek başta eğitim kurumları olmak üzere toplumun tüm kesimlerinin bu sorunları çözme kararlılığı ile mümkündür.

2.2. ÖĞRETİM

Öğretim kavramı farklı yazar ve araştırmacılar tarafından değişik şekilde tanımlanmakla beraber, tanımlar arasında yakınlıklar bulunduğu görülmektedir. Öğretim şu şekillerde tanımlanmıştır:

“Öğrenmeyi kılavuzlama”, “Eğitim programını kullanılmaya hazır hâle getirme” (Demirel, 2004:7),

“Öğrencilerin belli davranışları kazanabilmesi için düzenlenen planlı etkinlikler süreci”, (Glaser’den akt. Açıkgöz, 2009:14),

“Planlı ve programlı eğitim” (Küçükahmet, 2008:3),

“Öğrenci gelişimini amaçlayan ve öğrenmenin başlatılması, sürdürülmesi ve gerçekleştirilmesi için düzenlenen planlı etkinliklerden oluşan bir süreç” (Açıkgöz, 2009:14),

Öğretim programının uygulama aşaması (Saylor, Alexander ve Lewis’tan akt. Demirel, 2004:7)

“İnsana yaşamının belli kesimlerinde kazandırılan, plânlı, programlı, destekli, genellikle bir belgeyle sonuçlanan, davranışların gelişmesini hedefleyen bir kavram” (Varış’tan akt. Dursunoğlu, 2002).

Öğretimin başlıca özellikleri şunlardır:

“Öğretim bir süreçtir.

Öğretim öğrenciyi geliştirmek, ona bir şeyler kazandırmak amacıdadır.

Öğretim öğrenmenin başlatılması ve sürdürülmesi etkinliklerini içermektedir” (Açıkgöz, 2009:14).

Öğretim öğrenimin plan ve program dâhilinde gerçekleşmesidir.

Öğretimin gerçekleştirilmesi amacıyla tasarlanan plana öğretim programı denilmektedir.

2.2.1. ÖĞRETİM PROGRAMI

Belli başlı öğretim programı tanımları şu şekildedir:

“Bir derste öğrencilerin ulaşacağı hedefleri, hedeflerin kapsadığı davranışları, davranışları kazandırmak üzere düzenlenecek eğitim durumlarını ve davranışların ne derecede kazandırıldığını ortaya koyabilecek sınama durumlarını kapsayan, gelişmeye açık ve çok yönlü etkileşim içinde olan öğeler bütünüdür” (Senemoğlu, 2012).

“Öğretim programı okul ve okul dışında öğrencilere kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir” (Demirel, 2004:6).

“Belli bir öğretim basamağındaki sınıflarda okutulacak derslerin, amaçlarını, içeriğini, süresini, eğitim yaşantıları ve değerlendirme süreçlerini kapsayan çalışmalardır” (Güleryüz’den akt. Tan, 2008).

“Öğretim Programı öğrencilere kazandırılması gereken hedefler, davranışlar, eğitim durumları ve değerlendirme durumlarının tümünü kapsayan bir plandır”.

“Öğretim programı, genellikle belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına yönelik programdır. Öğretim-öğrenme süreçleriyle ilgili tüm faaliyetleri kapsar. Bir diğer yönüyle öğretim programı ders programlarının bütünüdür” (Küçükahmet, 2008:9).

“Ders programı, bir dersin öğretime yönelik olarak yapılacak tüm etkinlikleri; dersin hedefleri ve içeriği, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme ve değerlendirmenin programlanmasıdır” (Tan, 2008:12).

Bir öğretim programının kapsadığı öğeler dört maddede ele alınabilir: İçerik, öğrenme-öğretme durumları, ölçme ve değerlendirme ve hedefler. Hazırlanan bir planda öğretim programının bu dört boyutu mutlaka yer almalıdır. Bu öğeler günlük plan hazırlanırken tüm ayrıntılarıyla, yıllık plan hazırlanırken ise daha genel bir biçimde düzenlenir:

-İçerik: “Bir eğitim programında belirlenen amaçlara erişmek için “ne öğretelim” sorusunun cevabını veren boyut “içerik”tir. İçeriğin seçiminde; kavramsal çerçevelerin, temel konular ve fikirlerin, alternatiflerin ve örneklerin verilmesine özen gösterilmelidir. Fakat içeriğin verilmek istenilenlerin peş peşe sıralanması olmadığı unutulmamalıdır. İçerik seçiminde şu ölçütlere dikkat edilmesi gerekmektedir: Geçerlilik ve güvenilirlik, bilimsellik, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını karşılama, faydalılık, öğrenebilirlik, sosyal gerçeklerle tutarlılık (Küçükahmet,

2008:20). İeriğın bu özellikleri taşıması gereklidir; çünkü içerik, bu ölçütlere göre belirlendiğı sürece ulaşılmak istenen amaca hizmet eder.

Bir dersin içeriğinin düzenlenmesi hedef davranışları kazandıracak biçimde ünite ve konuların düzenlenmesidir. Bir dersin içeriğı aşamalılık ilkesine uygun bir şekilde düzenlenmelidir. İçerik; hedef davranışlarla tutarlı, öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyine uygun, somuttan-soyuta, basitten-karmaşığa, kolaydan zora, birbirinin önkoşulu ve bilinenden bilinmeyene şeklinde düzenlenmelidir (Küçükahmet, 2008:21).

ğrenme-ğretme durumları: ğrenme-ğretme durumu belirlenen hedef davranışların kazandırılması için yapılan etkinliklerin tümüdür. ğrenme- ğretme ögesi eğitim sisteminin süreç ögesi olarak adlandırılabilir. Eğitim sisteminin verimli işlemedi açısından en önemli ge öğrenme- ğretmedir. ğrenme-ğretme aktiviteleri, sistemin süreç ögesindeki etkinliklerin neler olacağıının belirtildiğı bölümdür. Öğretimde uygun metot ve tekniklerin kullanılması, ğretimi kolaylaştıracak araç ve gereçlerin kullanılmasıyla bu süreç verimli bir şekilde işler (Küçükahmet, 2008:22).

-lme ve değerlendirme: lme ve değerlendirme etkinlikleri, öğrencilere kazandırılması planlanan hedeflerin kazanılma düzeylerinin tespiti ve muhtemel aksaklıkların belirlenmesine yönelik aktiviteleri içerir. lme ve değerlendirme işlemleri öncelikle öğrencilerin giriş davranışlarının uygunluğunun tespiti için yapılmalıdır. Daha sonra ğretim sürecinin verimliliğini belirlemeye yönelik lme ve değerlendirme çalışmaları yapılmalıdır. Son olarak da ğretim sürecinin bitiminde elde edilen öğrenme ürünlerinin yeterliliğine yönelik lme ve değerlendirme faaliyetleri yapılmalıdır. Eğer sistemin çıktısı olan ürünler yetersiz düzeyde ise, yetersizliklerin gereçleri tespit edilmeli ve düzeltilmelidir. Yetersizlik gereçleri belirlenirken sistemin her bir ögesinin birbirleriyle etkileşim içinde olduğu ve yetersizlik kaynağı olarak sistemin tüm öğelerinin bir bütün olarak ele alınması gerektiğı gözden kaçırılmamalıdır (Tan, 2008:15).

-Hedef: Hedef, yetiştirdiğimiz insanda bulunmasını uygun gördüğümüz, eğitim yoluyla kazandırılabilir nitelikte ve ulaşılmak istenen özelliklerdir (Ertürk'ten akt. elik: 2006:3).

2.2.2. ÖğRETİM PROGRAMLARINDA DEğERLENDİRME

Programlarda belirlenmiş olan hedeflerin, içeriğın, öğretme-öğrenme süreçlerinin ve değerlendirme durumlarının program sonucunda ulaşılmaları istenilen yeterlilikleri öğrencilere kazandırmasını sınamak açısından program değerlendirme süreci önemlidir. Program

değerlendirme çalışması, uygulanan programın başarısı konusunda bilgi sağlayacağı için yapılması zorunlu olan bir işlemdir.

Program değerlendirme süreci bir eğitim programının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek üzere programın başlangıcında, programın etkililiğini saptamak amacıyla da uygulama esnasında ya da sonrasında yapılabilir (Yüksel ve Sağlam, 2012; Küçükahmet, 2008: 22). Programlarda uygun değerlendirme süreçleri seçilerek program sonunda elde edilenlerin belirlenmesi gerekmektedir (Küçükahmet, 2008:22). Program değerlendirme sonucunda programın etkililiğinin, işlerliğinin, ekonomikliğinin, kullanılabilirliğinin ve işlevselliğinin sağlanmasındaki yeterlilikler belirlenir ve elde edilen değerlendirme sonuçlarına göre ilgili programın sürdürülmesine, geliştirilmesine ya da sonlandırılmasına karar verilir (Yüksel ve Sağlam, 2012).

Program değerlendirme sürecinin etkili ve başarılı olabilmesi için izlenmesi gereken aşamalar şu şekilde sıralanabilir:

“Program değerlendirmenin organize edilmesi,

Program misyonunun tanımlanması,

Program amaçlarının tanımlanması,

Programın öğrenme çıktılarının tanımlanması,

Mevcut ve gerekli değerlendirme yöntemlerinin belirlenmesi,

Her bir öğrenme çıktısı için değerlendirme yöntemlerinin ve hedeflerinin belirlenmesi,

Verilerin toplanması,

Sonuçların analizi,

Geri dönütün sağlanması,

Değişikliklerin uygulanması,

Değişikliklerin izlenmesi ve sonuçların karşılaştırılması,

Bilgilerin gözden geçirilmesidir” (Chase ve diğerlerinden akt. Özdemir, 2009:130-131).

Uygulanan programların etkili ve başarılı olup olmadığını belirlemek için aşağıdaki çalışmalar yapılmalıdır:

“Programlarla ilgili olarak öğretmenlerin, öğrencilerin, yöneticilerin, müfettişlerin, velilerin, akademisyenlerin ve sivil toplum kuruluşlarının görüş ve eleştirilerinin dikkate alınması,

Program değerlendirme sürecinin temel adımlarının uzun süreli, kapsamlı ve sistemli biçimde uygulanması,

PISA, TIMMS gibi uluslararası sınav sonuçlarının dikkate alınması,

Bundan sonraki programların geliştirilmesi sürecinde mevcut programların, bütün boyutları dikkatli biçimde incelenerek program değerlendirme ilkelerine dayalı olarak değerlendirilmesi,

Programların birleştirilmiş sınıflarda da uygulanabilirliğinin incelenmesi ve sınanması;

Programların toplumsal ve bireysel ihtiyaçlar, bilim ve teknolojiadaki gelişmeler, ulusal ve uluslararası ekonomik gereksinimler ve koşullar,

Konu alanındaki ve eğitim alanındaki değişme ve gelişmeler göz önüne alınarak programın geliştirilmesi” (Özdemir, 2009:146).

2.2.3. ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA AMAÇ, HEDEF, BECERİ

ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA AMAÇ

Eğitim, belli amaçlara göre bireyin davranışlarında değişiklik oluşturma sürecidir. Bu süreçte ortaya konan amaçlar, toplumların ve bireylerin isteklerini, gereksinimlerini yansıtır (Yüksel ve Sağlam, 2012). Amaç, genel olarak eğitim hedeflerine ulaşma isteğidir.

Varış, program geliştirme sürecinde amaçların önemini vurgular: “Amaç sözcüğünün etimolojisinde, bir noktaya ulaşmak, ulaştırmak vardır. Amaç sözcüğü ile kararsızlık, yönsüzlük asla bağdaşamaz. Amaçsız veya amaçların dikkate alınmadığı bir program geliştirme süreci düşünülemez” (Varış, 1985:72). Eğitim amaçları daima olumlu kavramlarla yüklüdür. Kullanılan terminoloji ne olursa olsun, bu kavramsal yapı, genel çizgileri itibarıyla değişmezdir. Genelden öze doğru yapılan bir kategorileştirmede, amaç sözcüğünün başına bazı sıfatlar getirilebilir. Genel amaçlar, özel amaçlar, davranışsal amaçlar gibi (Varış, 1985:72).

Eğitim amaçları, program içeriğine kaynaklık eder. Aynı şekilde bunun karşısı da doğrudur; bilim ve teknolojide yaşanan yeni gelişmeler eğitim amaçlarının da geliştirilmesini gerektirebilir (Varış, 1985:73).

Amaçların birbirleriyle bağlantılı olarak dile getirilmesi esastır. Fakat bu yeterli değildir. Konuların amaçları, derslerin amaçları art arda yazılarak okulun amaçlarının oluşturulması eksik bir yaklaşım olur. Dersin amaçları konuların amaçlarına göre daha genel, ama okulun amaçlarına göre daha özel amaçlardır (Küçükahmet, 2008:14).

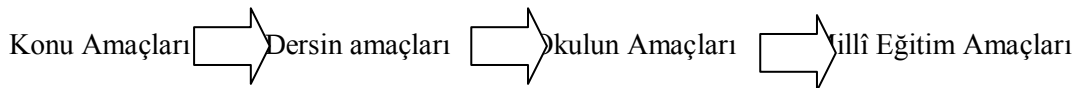
Amaçlar genelden özele doğru iner. Ancak bir üst düzeydeki amaç bir alt düzeydeki amaçların toplamı değildir. Bir üst amaç alt amaçların daha genel ifadelendirilmiş hâlidir (Küçükahmet, 2008:14).

Eğer bir faaliyetin amacı tesadüfe bırakılırsa sonuçta varılan noktalar amaca ulaşmayı imkânsız hâle getirebilir (Küçükahmet, 2008:14). Amaçlarla ilgili standartların oluşturulması ciddi araştırma sonuçlarına göre ve sosyokültürel, politik, ekonomik izdüşümlere dayanarak kademeli olarak gerçekleştirilmelidir (Varış, 1985:73). Verilen eğitim sonucunda gelinmesi istenen duruma ulaşılması ancak eğitim amaçlarının sistematik bir şekilde belirlenmesi ile mümkündür.

Eğitim süresince varılmak istenen en yakın özel amaçlar, konunun amaçlarıdır. Bu amaçlar birleşerek dersin amaçlarını, derslerin amaçları birleşerek okulun amaçlarını, okulların amaçları da birleşerek millî eğitimin amaçlarını verir (Küçükahmet, 2008:14). Millî eğitimin amaçları, çocuk, genç, yetişkin, herkesin kazanması gereken davranış standartlarını simgeler. Bu amaçlar eğitim düzeyine göre, bireylerde farklı başarı ve gerçekleşme seviyesi gösterse de, temelde, ilk, orta ve yüksek eğitim programlarının - her birey için ortak olan- kesimi, diğer bir deyimle “ortak kültür”, Millî Eğitim amaçlarının gerçekleşmesine dönük olacaktır (Varış, 1985:74).

Bu amaçlar özelden genele doğru aşağıdaki gibi bir kapsam oluşturur:

Şekil 2: Özelden Genele Doğru Eğitim Amaçları:



Kaynak: Küçükahmet, 2008:14.

Amaçlarla ilgili sınıflamaları sistematize etmek üzere bazı bilim adamları amaçların taksonomisini¹ yapmışlardır. B.S. Bloom, H. Taba, R.L. Ebel, A.E. Matten, Sullivan bu bilim adamlarının başlıcalarıdır (Küçükahmet, 2008:17).

Eğitim amaçlarının sistematik şekilde analiz edilmesi, program geliştirme sürecinin verimliliği yönünden önemli bir işleve sahiptir. Bu analiz, genelden özele doğru sistematik olarak ele alınacağı gibi, “hiyerarşik taksonomi”, amaçların niteliği yönünden de ele alınabilir (Varış, 1985:72).

ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA HEDEF

Yapılması tasarlanan iş, amaç, varılacak yer, ulaşılabilecek son nokta (<http://tdkterim.gov.tr/bts/>) anlamlarına gelen hedef kavramı eğitim programlarının çok önemli bir ögesidir. Ertürk, hedef kavramını yetiştirdiğimiz insanda bulunmasını uygun gördüğümüz, eğitim yoluyla kazandırılabilir nitelikte özellikler (Ertürk’ten akt. Çelik, 2006:2); Tan, öğrencilere kazandırılması planlanan nitelikler (2008:12); Demirel ise “planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar yoluyla kazandırılması kararlaştırılan, davranış değişikliği ya da davranış” (2004:105) olarak tanımlamaktadır. Toplumlara geleceğe taşımada eğitimin önceden planlanmış, tasarlanmış öngörülerini, hedefleri olmalıdır (Çelik, 2006:14).

“Eğitimle kazandırılması mümkün özellikler arasında en önemli sayılanlar belirlenerek uygun önlemlerle öğrenciye kazandırılmaya çalışılmalıdır. Eğitimde hedefler, öğretimi yönlendirmesi, öğretme-öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirilmesini ortaya koyması ve ölçmelere kılavuzluk etmesi açısından gerekli görülmektedir. Hedefler, yetiştirilecek insanda bulunması uygun görülen, eğitim yoluyla kazandırılabilir istendik özelliklerdir. Bu özellikler; bilgiler, yetenekler, beceriler, tutumlar, ilgiler, alışkanlıklar...vb. olabilir” (Demirel, 2004:105).

Bir eğitim sisteminde programın hedefleri belirlendikten sonra bunların davranış yönünden de dile getirilmesi önemlidir (Küçükahmet, 2008:15; Çelik, 2006:2). Hedeflerin davranış, yaşantı, beceri ve yeterlik olarak görülebilen bir öğrenci kazanımına dönüştürülebilmesi, hedeflerin programlarda bir süs olarak kalmasına (Çelik, 2006:2); işlevsizliğine işaret eder.

Hedefler, “Niçin eğitim?”, “Neler, ne zaman ve nasıl öğretilecek?”, “Ne kadar öğrenildiğini nasıl anlayacağız?” sorularını cevaplamada temel alınan gerekçeler olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü ne öğretileceği sorusu, davranışlarda değişmesi beklenen bilgi

¹ Taksonomi; sınıflandırma ve bu sınıflandırmada kullanılan kurallar bütünü (<http://tdkterim.gov.tr/bts/>) anlamına gelmektedir.

örüntüsünü, kazandırılması hedeflenen kavramsal, gelişimsel gereksinimleri, niçin ve nasıl sorusu, kazandırılmak istenilen davranışların hangi işlem yolları ile başarılabileceğini, ne kadar sorusu da kazandırılmak istenen davranışların kazanılıp kazanılmadığının değerlendirilmesinin yapılmasıdır. Hedefler ve hedeflerin işaretlediği hedef davranışlar “ne”, nasıl öğretilecek” ve “ne kadar öğrenildi” sorularının temel ölçütüdür (Erginer, 2000:12).

Eğitimde hedefler üç bölüme ayrılır:

Uzak Hedefler: Uzak hedefler ülkenin politik felsefesini yansıtır. Uzak hedefler kısaca ve genel şekilde ifade edilir.

Genel Hedefler: Uzak hedefin yorumu aynı zamanda da okulun iş görüşünü yansıtan hedeflerdir. Genel hedefler uzak hedeflere uygun şekilde düzenlenir.

Özel Hedefler: Derste öğrenciye kazandırılması uygun görülen niteliklerdir (Demirel, 2004:106; Tan, 2008:13).

Genel, uzak ve insanlığın uzak hedeflerine aşamalı olarak ulaşmak için her eğitim düzeyinde, her bir dersin hedeflerinin tutarlı olarak saptanması ve her bir kişiye kazandırılması gerekir (Sönmez, 2008, iv).

“Formal eğitimin ve öğretimin temelinde kasıtlı, bilinçli, planlı, performansı yüksek, ürünü kaliteli, koşulları ve ölçütü iyi belirlenmiş hedefler vardır. Yerel ve evrensel kaynaklara dayalı olarak belirlenen hedefler, eğitim süzgeçlerinden geçirilerek yetiştireceğimiz bireylerde olmasını istediğimiz kazanımlar şeklinde oluşturulur” (Duman, 2011:iv).

Eğitim yoluyla yetiştirilecek insanda bulunması gerekli özellikleri belirlemenin ilk adımında onların nasıl bir toplum içinde ne gibi işler görerek ve ne tür ilişkilerde bulunarak yaşayacaklarını bilmek gereklidir. Toplum düzeninin bireylerden beklediği hizmetler ile onlara sunduğu fırsatların, kültürün yararlanılmaya hazırbulunuş biçimleri ve derecesinin, yetiştirilecek bireylerin genel olarak ihtiyaçlarının belirlenmesi gereklidir. Tüm bu inceleme ve araştırmaların işaret edeceği noktalar aday hedefler olacaktır. Bu aday hedeflerden hangilerinin hedef olacağını belirlemek için de tüm bu hedeflerin eğitim felsefesi, eğitim psikolojisi ve eğitim ekonomisi süzgeçlerinden geçirilmesi gerekecektir (Demirel, 2004:106).

Hedefler belirlenip saptanırken aşağıdaki noktalara dikkat edilmesi gereklidir:

“Dünya gerçeğinden hareketle tüm insanların ortak yararı için amaçlanan hedeflerin, saptanması,

Her ulusun, bu hedefler doğrultusunda, kendi toplumsal gerçeğine dayanarak uzak hedeflerini belirlemesi,.

Her eğitim kuruluşunun kendi hedeflerini uzak hedeflere uygun şekilde belirlemesi,

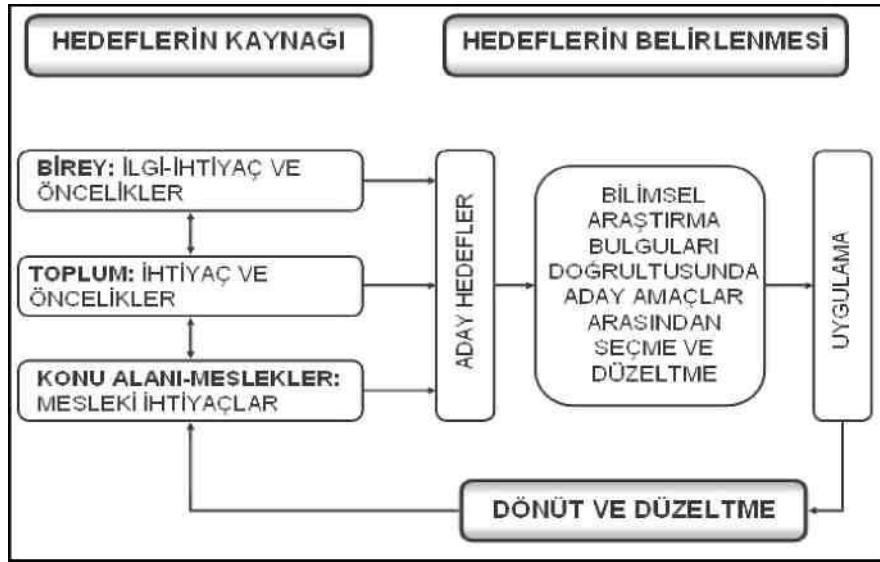
Her dersin hedeflerinin ve bunların göstergesi olan davranışların belirlenmesi,

Hedef davranışların her kişide gerçekleşmesini sağlayacak eğitim-öğretim etkinliklerinin belirlenmesi,

Hedeflerin gerçekleşip gerçekleşmediğinin her basamakta denetlenmesi, hedeflerin ve etkinliklerin değerlendirilip gözden geçirilmesi” (Sönmez, 2008, iii-iv).

Eğitimde hedeflerin kaynağı, belirlenmesi, dönüt ve düzeltme ilişkisi aşağıdaki gibidir:

Şekil 3: Eğitimde Hedeflerin Kaynağı, Belirlenmesi, Dönüt ve Düzeltme süreci (TylerModeli).



Kaynak: Çelik, 2006:8.

Öğretimde hedefleri gerçekleştirme çabası “bilgi, beceri, tutum, ilgi ve alışkanlıkların kazanımı süreci” olarak da görülebilir (Çelik, 2006:14). Hedeflerin belirlenmesinde bireylerin ihtiyaçları ve ilgileri önemlidir (Duman, 2011). Öğretim programlarında ve derslerde hedeflerin öğrencilere nasıl kazandırılacağı, örneğin bunun için öğrencilerin nasıl bir öğretme durumu ile,

ne yönde bir etkileşime sokulacakları ve bu davranışların öğrenciler tarafından öğrenilmiş olup olmadığının nasıl meydana çıkarılacağı da belirtilmiştir (Özçelik, 2010).

Yapılandırmacı kurama göre önceden belirlenen kesin hedefler yerine, bireylerin önceki yaşantılarına, öğrencilerin gelişimsel ve bilişsel özelliklerine uygun genel hedefler belirlenmelidir (Şentürk, 2009).

Yapılandırmacı hedefler, öğrencinin bilgiyi özümseyip zihinsel süreçlerden geçirdikten sonra yeni bilgilere ulaşmasını sağlamalıdır. Yapılandırmacı yaklaşımı temele alan bir eğitim programının hedefleri; bireylere bilgiyi kullanma ve tüketme yerine, bilgiye nasıl ulaşacağını ve bilgiyi nasıl, nerede kullanacağını göstermeli, ayrıca bilgiden yeni bilgilere çıkabilmelerini sağlayacak nitelikte olmalıdır (Şentürk, 2009).

Eğitimin toplum için önem taşıyan insan yetiştirme sorumluluğunu yerine getirmesi, öğretim programlarında öncelikli rolü olan hedeflerin ortaya konulması ve yaşama geçirilmesi ile mümkündür (Çelik, 2006:1). Toplumsal yaşamın sürekliliği, bir ülkede hâkim olan eğitim programlarının o ülkede etkili olarak uygulanabilirliğini gerekli kılmaktadır. Eğitimin toplumları geleceğe taşıma sorumluluğu ve bireyi geliştirme dinamiği, öğretim programları yoluyla tasarlanan insan yetiştirme projesi ile gerçekleşebilecektir (Çelik, 2006:14). Bu bağlamda eğitim programlarının ve programlarla ilgili yapılacak tüm hedef çalışmalarının ülke ve dünya geleceği için hayati öneme sahip olduğu görülmektedir.

ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA BECERİ

Beceri kavramı Türk Dil Kurumu sözlüğünde “Bir kimsenin bedensel ya da düşünsel bir çaba göstererek bir işi kolaylık ve ustalıkla yapabilmesi; “El, parmak ve göz ortakgüdümü (koordinasyon) bakımından yeterlik”; “Kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma veya bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği”; “Karmaşık, devimsel eylemleri değişik koşullar altında da yeterlikle yapabilme gücü”; “Kişinin, yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir iş başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği.” (<http://tdkterim.gov.tr/bts/>) olarak tanımlanmıştır.

“Beceri, bireyin bir işi yapma gücüdür. Beceri, bilme, eyleme geçme ve bir işi yapma aşamalarını içerir” (Güneş, 2007). “Beceri, herhangi bir şeyi veya görevi en iyi şekilde yerine getirebilmek için deneyim ve çalışma aracılığıyla elde edilen kapasitedir. Beceri terimi, yüksek seviyede uygulamalı eğitim, deneyim ve yeterlilikle bir arada ele alınmaktadır”(Smith’ten akt. Kaya, 2008). Beceri, bireyin yapılacak işle ilgili bilgileri, bedensel ve bilişsel kaynakları işe

koşma ve işi gerçekleştirme sürecidir. Bireyin psikolojik ve sosyal durumu da bu süreci etkileyen bir etkidir (Güneş, 2007:67).

Beceri kavramının bazı özellikleri şöyledir:

“Beceri karmaşıktır. Beceri iç içe geçmiş bilgileri, uygulamaları, tutumları, teknikleri gerektirir ve bunlar uygulama sırasında bütünleştirilir. Eğitim çalışmalarında becerinin karmaşıklığına dikkat edilmelidir. İşbirliği becerilerini geliştirmesi için öğrencileri ikişer ikişer koymak, ya da bilgi edinme becerilerini geliştirmesi için öğrencileri bilgisayara yönlendirmek yeterli değildir. Uygulama sırasında becerinin bütün bileşenleri dikkate alınmalıdır.

Beceri sürekli geliştirilir. Beceri yaşam boyu geliştirilir. Becerinin gelişme durumu eğitim kademelerine ve yaşa göre değişir. Becerinin sürekli gelişmesini sağlamak için sistemli eğitim verilmesi gereklidir. Becerileri geliştirmek için eğitimin öğrencinin ön bilgilerine dayanması ve çeşitli etkileşimlerle yeni öğrenmeleri gerçekleştirmesi gerekmektedir. Beceriler harekete geçirilmeli, karmaşık görevlerde ve çeşitli durumlarda uygulanmalı ve sürekli gelişmesi sağlanmalıdır.

Beceri hazır güçtür. Beceri, geçmişe değil geleceğe dönüktür. Beceriyle gelecek projelendirilir, olasılıklar değerlendirilir. Öğrenci gelecekte, farklı öğrenme durumlarında yalnız olacaktır. Yani kendi öğrenmesini kendi sürdürecektir. Böyle durumlarda beceri hazır bir güç olmakta ve bireyin öğrenmesini sağlamaktadır.

Beceri uygulanır. Beceri, bir işi ya da durumu etkili bir şekilde yönetme olarak açıklanabilir. Bir durumu değiştirme veya bir duruma kendimizi alıştırmaya biçiminde olsun beceri her durumda kullanılmaktadır. Beceri, bireyin kesinleşmiş ve değişmeyen bir özelliği değildir. Beceri, karmaşık ve çeşitli durumları yöneterek uygulamalı olarak gerçekleştirilir.

Beceri kesintisiz bir bütündür. Becerinin bir bölümünden ya da yarısından söz edilemez. Beceri, bir durumu tam olarak yönetmeyi ya da bir işi tam olarak yapmayı sağlar. Örneğin, uçak kullanma becerisi, uçağı havaya kaldırmayı, havada yönetmeyi ve tekrar karaya indirmeyi içerir. Eğer pilot uçağı sadece havaya kaldırabiliyor, diğerlerini yapamıyorsa becerikli değildir. Kısaca becerinin gelişimi bölünmüş biçimde ve aşamalı olarak değil, bütün ve birbirine bağlı olarak gerçekleştirilir.

Beceri başka durumlara aktarılır. Beceri, farklı durumlarda farklı görevleri yönetmek için aktarılır. Öğrencinin becerilerini yeni durumlara ve süreçlere aktararak sürekli kullanması sağlanmalıdır. Öğrenciye verilecek görevler, ödevler önceden öğrenilenlerin tekrarı şeklinde

olmamalı, öğrenilen becerinin farklı durumlarda uygulanmasını içermelidir. Beceri bir işi yeniden üretme için değil başka durumlara aktarmak ve sürekli geliştirmek için yordur.

Beceri bilinçli olmalıdır. Beceri hazır bir güçtür. Bu güçten yararlanması için bireyin bilinçli olması gerekir. Birey bilinçli değilse, becerilerini amaçlarına ve ihtiyaçlarına göre yönlendiremezse bir gün gelir kaybeder. Eğitim böyle durumları önlemek, öğrencinin becerilerini sürekli geliştirmesini ve kullanılmasını sağlamak için çeşitli ortamlar yaratmalıdır. Eğitim sürecinde öğrenci, becerisi hakkında bilinçlendirilmen ve onu yönetme becerisi geliştirilmelidir” (Bissonnette ve Richard’tan akt. Güneş, 2007:67-68).

Millî Eğitim Bakanlığı, eğitim sisteminin yetiştireceği bireylerin süreç sonunda edinmeleri gereken ortak temel becerileri ve programlar aracılığıyla bu becerilere nasıl ulaşılacağını belirlemiştir. “Türk Millî Eğitim sisteminde öğretim programlarının tümünde kazandırılması hedeflenen ortak beceriler bulunur. Bu üst düzey beceriler, tüm derslerin omurgasında yer alır. Bu becerilerin bilgisinin verilmesiyle gelişmeyeceği, tüm eğitim ve öğretim etkinliklerinde kullanılmasıyla kazandırılabilceği gerçeği tüm programlarda uygun yerlerde özellikle vurgulanır. Bu becerilerin gelişmesi için uygun etkinlikler programların her bölümünde yer alır” (MEB, 2005).

Milli Eğitim Bakanlığı, tüm programlarda kazandırılması hedeflenen ortak temel becerileri aşağıdaki gibi belirtmiştir:

“Eleştirel Düşünme Becerisi,

Yaratıcı Düşünme Becerisi,

İletişim Becerisi,

Araştırma-Sorgulama Becerisi,

Problem Çözme Becerisi,

Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi,

Girişimcilik Becerisi,

Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisi” (MEB, 2005).

Eğitim süreci sonunda bireylerin istenen niteliklere sahip olmaları onların belli becerilerle donanmış olmalarıyla mümkündür. Bir eğitim sisteminin başarısının, öğrencileri kazandırılması hedeflenen becerilere ulaştırma ölçüsünde gerçekleştiği söylenebilir.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2005) beceriler ile Bloom'un öğrenme alanlarını paralel olarak ele almıştır. Bu alanların öğrenmeyle olan ilişkilerini anlamak, becerilerin de daha iyi kavranmasını sağlar; çünkü bu alanlar öğrenmenin doğası ile ilgili bilgiler içermektedir.

BİLİŞSEL, DUYUŞSAL, DEVİNİŞSEL ALAN

Öğretimde göz önünde bulundurulması gereken amaçlar üç alanda ele alınır.

1. Bilişsel (Kognitif) alan,
2. Duyuşsal (Afektif) alan,
3. Devinişsel (Psikomotor) alan.

BİLİŞSEL ALAN

Bilişsel alan, zihinsel öğrenmelerin çoğunlukta olduğu ve zihinsel becerilerin geliştirildiği alandır. Bu alan bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme alt basamaklarından oluşur (Demirel, 2004). Bilişsel alan, özünde bilginin kazanılması ve zihinsel işlemlerde kullanılmasıyla ilgilidir (Salı, 2006:133). “Öğrenme içinde düşünme becerileri; ben ne biliyorum- ne bilmek istiyorum, bunu nasıl yapabilirim sorularının yanıtını bilmeyi, eleştirel ve yaratıcı düşünebilmeyi, anlama, karar verme, kavram-ilke oluşturma, araştırma, düzenleme, problem çözme, odaklanma, bilgi toplama, hatırlama, organize etme, analiz etme, oluşturma, birleştirme, değerlendirme ve konuya hâkim olma gibi becerileri gerektirir. Tüm bu bilgi, tutum, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, mikro ve makro düşünme becerileri; kişinin ne bildiğini bilme - ne bilmediğini bilme ve öğrenme için hangi yolları izleyeceğini belirleme gibi temel becerilere dayanmaktadır. Düşünmenin bu boyutları kuramsal yapı ve literatür birlikte değerlendirildiğinde; bilişsel farkındalık becerilerinin düşünmenin diğer boyutlarına temel oluşturduğu ve bu boyutları içine aldığı görülmektedir” (Gelen, 2003).

“Bilişsel yaklaşım insan zihninin dış dünyayı anlamlandırmaya yönelik yaptığı işlerin tümünü kapsamaktadır. Eğitimde bilişsel yaklaşım öğrencinin çevresindeki etkenlere değil öğrenciye odaklanır. Öğrencinin bilgisi; öğrencinin bilgiye ulaşma yolu önemlidir. Bilişsel yaklaşımda öğrenci bilgiyi alan, kodlayan ve işleyendir” (Uzun, 2010: 42).

“Bireyin çevresindeki dünyayı anlama ve öğrenmesini sağlayan, aktif zihinsel faaliyetlerdeki gelişime bilişsel gelişim adı verilmektedir. Bilişsel gelişim; bebeklikten yetişkinliğe kadar, bireyin çevreyi, dünyayı anlama yollarının daha kompleks ve etkili hâle gelmesi sürecidir” (Senemoğlu, 2012:32).

Piaget, Bruner ve Vygotsky, çocuğun çevresindeki dünyayı, değişik yaşlarda nasıl ve niçin böyle gördüğünü ve algıladığını belirlemeye çalışarak (Senemoğlu, 2012:32) bazı kuramlar geliştirmişlerdir. Bilişsel gelişim perspektifi, geniş ölçüde Piaget'nin ve Vygotsky'nin çalışmalarına dayanır. Piaget'ye göre, örneğin, bireylerin evre üzerinde işbirliği yaptıklarında, bireylerde bilişsel dengesizliği yaratan ve bireylerin perspektif kazanma yeteneklerini ve bilişsel gelişimlerini uyaran bir “sosyo-bilişsel çatışma ortamı” oluşur. Diğer bir deyişle, işbirlikçi çabalar sırasında bireyler, bilişsel çatışmaların oluştuğu ve çözümlendiği tartışmalara katılırlar. Aynı şekilde, Vygotsky'e göre, bilgi sosyaldir; diğer bir ifadeyle, bilgi, öğrenmek, anlamak ve problem çözmek için girişilen işbirlikçi çabalarla yapılandırılır; çünkü, işbirlikçi çabalarda grup yeleri, bilgilerini ve fikirlerini birbirleri ile paylaşırlar, birbirlerinin mantıksal dayanaklarındaki zayıf noktaları keşfederler, birbirlerini düzeltirler ve birbirlerinin anlayışlarına bağlı olarak da kendi kişisel anlayışlarını yeniden yapılandırır (Johnson ve Johnson'dan akt. Saban, 2005).

Piaget, araştırmasını doğrudan eğitimdeki uygulamalara katkıda bulunmak amacıyla yapmamıştır. Ancak, ortaya koyduğu ilkeler, eğitimin etkililiği ve verimini artırmak için eğitimde yeni düzenlemelere temel oluşturmuştur. Piaget, insanın dünya ile dinamik etkileşimde bulunan aktif bir organizma olduğunu vurgulamaktadır. İnsan ister bebek, ocuk, isterse yetişkin olsun, oturup kendisini harekete geçirecek uyarıcılar gelsin diye beklemez. Organizma, kendi amaçlarına ulaşmak için aktif olarak çevresindeki nesneleri, olayları araştırır. Organizma, amaçlıdır, araştırıcı ve aktiftir. Bu nedenle Piaget, eğitimin temel amacının sadece önceki nesillerin ürettikleri bilgileri yeni nesillere aktarmak değil, aynı zamanda yeni bilgiler üretebilen eleştirici, yaratıcı, problem çözebilen bireyler yetiştirmek olması gerektiğini savunmaktadır (Senemoğlu, 2012:50).

“Piaget, bilişsel gelişimi dört temel evreye ayırmıştır. Bunlar duyuşal-motor, işlem öncesi, somut işlemler ve soyut işlemler dönemleridir” (Senemoğlu, 2012:39).

Piaget'nin dört temel gelişim dönemi ve özellikleri aşağıdaki gibi özetlenebilir:

Tablo 5. Piaget'nin Bilişsel Gelişim Dönemleri ve Özellikleri

Evreler	Tahmini Yaşlar	Erişilen Temel Özellikler
Duyusal-motor	0-2 yaş	Kendisini dış dünyadan ayırt etme Refleksif davranışlardan amaçlı davranışlara geçme Nesnenin sürekliliğini kazanma
İşlem öncesi dönem	2 - 7 yaş	Çevresindeki olay ve nesneleri çeşitli sembollerle ifade etme Tek yönlü sınıflandırmalar yapma Başlangıçtaki ben merkezlilikte giderek azalma
Somut işlemler dönemi	7-11 yaş	Mantıksal düşünme yeteneğinde gelişme Korunum kazanma Üst düzeyde sınıflama yapma Ben merkezlikten uzaklaşma Somut yollarla problem çözme
Soyut işlemler dönemi	11 yaş +	Soyut düşünme Bilimsel yöntemle problem çözme Değer ve inanç sistemini yapılandırma Fikir dünyasıyla aktif olarak ilgilenme ve düşüncesini etkinliklerine yansıtma

Kaynak: Senemoğlu, 2012:39.

Bilişsel gelişim dönemlerinin özelliklerinden biri her bir dönemin kendisinden önceki dönem özelliklerini de içermesidir. Yani bir önceki dönemin özellikleri, yeniden düzenlenip, formüle edilerek bir sonraki döneme aktarılır (Erden ve Akman'dan akt. Sanlı, 2006).

Piaget'ye göre geleneksel eğitim ve eğitimcilerin görevleri çocukların zihinsel yapılarına uygun değildir; çocuğu sınırlandırıcıdır. Öğretmen etkin, çocuk ise edilgendir. Öğretmen, bir

merkezde hazırlanan programdakileri çocuklara aktarmaya çalışmaktadır. Oysa, Piaget'ye göre eğitimin görevi, bireyin sosyal çevresine uyumunu sağlamaktır. Bu görevi yerine getirmesi için eğitim, çocuğun kalıtımla getirdiklerini, bilişsel gelişimine uygun etkinliklerle desteklemelidir. Piaget'ye göre okul, çocuğa dışarıdan baskı yapmak yerine, çocuğun kendi çabasını kendisinin yönlendirmesine izin vermelidir (Senemoğlu, 2012:50).

Piaget'ye göre eğitimin taşıması gereken özelliklerden bazıları şöyledir:

“Eğitim, gelişim teorilerine dayalı olmalıdır. Herhangi bir eğitim sistemi, okul, öğretmen, çocuklar için planlayacağı hedeflerin ve yaşantıların onların gelişim düzeyine uygun olup olmadığını, onları nasıl etkileyeceğini ancak gelişim teorilerinden öğrenebilir.

Ders konularının dışarıdan çocuğa sunulması, onun biliş yapılarını geliştirmeyecektir. Çocuğun biliş yapısı, yetişkinlerinkinden farklılık gösterir. Çocuğun biliş yapılarını zenginleştirmesine fırsat verecek en uygun çevreyi düzenlemek ve öğrenmesine rehberlik etmek gerekir.

Okul, yaşama hazırlayıcı değil, yaşamın kendisi olmalıdır. Kişilerarası etkileşim ve tartışmalar, çocuğun ben merkezlilikten kurtularak dünyayı başkaları açısından görmesini sağlayacaktır. Bu yolla toplum da zenginleşecektir.

Okullardaki eğitim programları ve uygulanan yöntemler, çocukların biliş yapılarına uygun olmalı; onların var olan biliş yapılarını özümleme ve yeniden düzenleme yoluyla zenginleştirmelerine fırsat yaratmalıdır. Öğretmen, çocuğun başarabileceğinin üstünde öğretim yapma eğiliminden uzak olmalıdır. Ancak, düzenlenen uyarıcılar, çocuklar tarafından tamamen özümlenirse de öğrenme meydana gelmez. Piaget'ye göre, hazırbulunuşluk önemli bir kavramdır. Düzenlenecek öğretme-öğrenme etkinlikleri çocukları bulundukları düzeyden alıp bir üst düzeye çıkarabilmelidir” (McNally ve Wood’dan akt. Senemoğlu, 2012:51).

Düşünme şekilleri ve becerilerinin neler olduğu konusunda yapılan ilk çalışmalardan birisi, Bloom'un geliştirdiği “bilişsel öğretim hedeflerinin sınıflanması”dır. Bloom, bilişsel öğretim hedeflerini en basitten en karmaşığa doğru ve en düşük düzeyden en yüksek veya ileri düzeye doğru sıralarken, aynı zamanda, bireylerin öğretim sürecinde uyguladıkları bilişsel düşünme yeteneklerine de dikkat çekmiştir. Bu yetenekler, bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerinde olmak üzere toplam altı aşamalıdır (akt. Saban, 2005:140).

Bilişsel Alan Basamakları aşağıdaki gibidir:

Tablo 6: Bilişsel Alan Aşamaları

Bilgi düzeyindeki amaçlara varıldığında öğrenci öğretim etkinlikleri sonucunda; prensipler, listeler, tasnifler, ölçüler, teoriler ve olaylar hakkında bilgi sahibi olur. Yani bunları bilir hâle gelir. Bu bilgi bir anlamda genel bilgidir. Burada edinilen genel bilginin hatırlanması, zihnin hatırlama fonksiyonunu yerine getirmesi önemlidir.
Kavrama düzeyi bilgi düzeyinden bir basamak ileridedir. Özellikle bilgi düzeyini gerektirir. Bu aşamada öğrenci öğretimin sonucunu kendi kelimeleriyle ifadelendirmeli, teşhis etmeli, örneklemeli, açıklamalı ve sınıflandırmalıdır.
Uygulama düzeyi kavrama düzeyinden bir basamak ileridedir. Hem bilgiyi, hem kavramayı gerektirir. Bu basamakta öğrenci fikirleri, bilgileri, prensipleri ve teorileri kullanır, değiştirir ya da yeni ve özel durumlara uygular. Gösterisini yapar.
Analiz düzeyi uygulama düzeyinden bir basamak ileridedir, bu aşamada öğrenci bir bütünü açık olarak görür. Olayı, bilgiyi, fikri, prensibi analiz eder. Ayırt eder. Kritik eder. Bütünüyle ilişkisini görür ve sonuca varır.
Sentez düzeyi analiz düzeyinden bir basamak ileridir. Bu basamakta öğrenci birleştirir, tartışır, itiraz eder, fikir ileri sürer, yeniden düzenler.
Değerlendirme basamağı bilişse alanın en üst düzeyidir. Bu aşamada öğrenci destekler, savunur, yargılar, kıymet biçer, değerlendirir, haklıyı haksızı ayırt eder, aydınlatır.

Kaynak: Küçükahmet,2008:17-18.

Bloom'un sınıflamasındaki düşünme düzeylerini, şekillerini ve düşünmeyi uyaran soruları örnekleyen tablo aşağıdaki gibidir:

Tablo 7: Bloom'un Bilişsel Alan Basamakları ve Düşünme Düzeyleri

Düşünme Düzeyleri	Düşünme Şekilleri ve Becerileri	Düşünmeyi Uyaran Sorular
Bilgi	Tanımlama, Hatırlama, Betimleme, Listeleme, Tanıma	Ne?, Ne zaman?, Nerede?, Kim?, Kim tarafından?, Betimle, Tanımla, Yaz, Liste, Söyle, işaretle
Kavrama	Yeniden tanımlama, Yeniden düzenleme, İlişki kurma, Açıklama	Yeniden düzenle, Yeniden tanımla, Açıkla, Kendi cümlelerinle ifade et, Karşılaştır
Uygulama	Pratik etme, Üretme, Çalıştırma, Çözme, Gösterme, Kullanma, Hesaplama, İnşa etme, Geliştirme	Çöz, Hesapla, Tahmin et, Sonuçlandır, Üret, Geliştir, Nasıl olduğunu göster, Kullan
Analiz	Neden-sonuç ilişkisini kurma, Ögelere ayırma, Varsayımları analiz etme, Tümdengelimci düşünme, Ayırt etme,	Ayırt et, Sınıflandır, Karşılaştır, İlişkilendir, Tasnifle, Kategorilere ayır
Sentez	Öneride bulunma, Genelleme yapma, Ürün ortaya koyma, Tümevarımcı	Öner, Birleştir, Geliştir, Formüle et, Sonuç çıkar, Bul, Üret
Değerlendirme	Yargıda bulunma, Eleştirme, Ölçüp-biçme, Alternatifler arasından seçme, Tahmin etme, Savunma, Tercih etme, Kanıtlama	En uygun olanı seç, Karar ver, Eleştir, Kanıtlarla, Yargıla, Ölç, Tahmin et, Savun

Kaynak: Saban, 2005:141.

Bilişsel alanda çalışma yapan bir diğer bilim adamı da Jerome Bruner'dir. Bruner, bilişsel gelişim fonksiyonları üzerinde çalışmalar yapmıştır. Bruner, bilişsel gelişimi Piaget'ye benzer bir şekilde bilginin kodlanması, işlenmesi, depolanması ve sıralanması üstünde durmuştur. Bruner, çocuğun çevresindeki dünyayı zihninde temsil etme yollarını üç aşamalı olarak görmektedir: eylemsel dönem, imgesel dönem ve sembolik dönemdir (Senemoğlu, 2012:52).

Lev Vygotsky, öğrenmenin tek başına yapılan bir etkinlik olmadığını, çocuğun diğer insanlarla karşılıklı ilişkileri içinde ona aktarıldığını, çocuğun bunu bağımsız olarak oluşturmadığını söyler. İnsan sosyal olarak oluşturulan bir varlıktır. Çünkü çocuğun kullandığı dilin, kavramların, olguların, araç-gereçlerin tarihî ve kültürel bir karakteri vardır (Ergün ve Özsüer, 2006:270). Çocukların kazandıkları tüm kavramlar, fikirler, olgular, beceriler, tutumlar sosyal çevre kaynaklıdır. Kısacası, bilişsel gelişimin kaynağı insanlar ve kültür arasındaki etkileşimdir (Senemoğlu, 2012:54).

Bruner ve Vygotsky'nin eğitimle ilgili görüşleri aşağıdaki gibi özetlenebilir:

“Çocuklar yetişkinler gibi düşünemezler. Bu nedenle eğitimciler öncelikle çocukların nasıl bilişsel işlem yaptıklarını, problemlere, olaylara nasıl baktıklarını diğer bir deyişle bilişsel gelişim düzeylerini tanımalıdırlar. Bu tür bilişsel empati kurmak kolay olmamakla birlikte, çocukların öğrenmesini sağlamak için onların bilişsel süreçlerini anlamak temel ilkedir.

Piaget ve Bruner çocuğun öğretme-öğrenme ortamında daha çok kendi buluşlarıyla öğrenmesini önermektedir. Ancak Vygotsky, çocuğun öğrenmesinde, yetişkinlerin ve daha gelişmiş diğer çocukların rolünü vurgulamaktadır. Ona göre doğrudan bire bir öğretim çok etkilidir. Bu durumda öğretmenler, öğrenmeyi sağlamada hem buluş yoluyla öğretimi hem de doğrudan öğretimi dengeli bir şekilde kullanmalıdırlar.

Öğretim, bilişsel süreçlerin aşamalarına uygun olarak gerçekleştirilmelidir. Bu aşamalı öğretim dönemleri için olduğu gibi küçük bir ünite için de söz konusudur. Öğretimde birinci aşama eylemsel temsili sağlamalıdır. Öğretimin ikinci aşamasında, imgesel temsilin sosyal bir çevrede bilgili bir yetişkinle sağlanması söz konusudur. İmgesel temsil çeşitli görsel işitsel araçlarla konunun sunulmasıdır.

Öğretimin sonuncu aşamasında, artık sembolik temsili sağlayan etkinlikler yer alır. Eylemsel ve imgesel temsilleri kazanan çocuk, rahatlıkla bir konuda sözel olarak ya da diğer sembollerini kullanarak tartışacaktır.

Öğretimde yakından uzağa ilkesi kullanılmalıdır.

Piaget ve Bruner'e göre, çocuğun kazanacağı yeni yaşantılar, eski yaşantılarına uygun olmalıdır. Bir başka deyişle, yeni öğrenmeler, çocuğun sahip olduğu bilişsel yapılarla öğrenilebilecek nitelikte olmalı ne çok zor, ne de çok kolay olmalıdır.

Çocukların kendi hızlarıyla öğrenmelerine olanak verilmelidir. Bazı çocuklar, öğrenmede daha fazla yardıma ve zamana ihtiyaç duyarken bazıları yardımsız ve hızla ilerleyebilirler. Bu nedenle, öğretim bireyselleştirilmelidir.

Öğretmenler, öğrenmenin sosyal yanını göz ardı etmemelidirler. Öğrencilerin diğer öğrencilerle ve öğretmenlerle etkileşimleri, ona sosyal, duygusal ve bilişsel özellikler kazandırır. Bu sosyal etkileşimlerle çocuk benmerkezcilikten uzaklaşır. Diğer çocukların bilgiyi nasıl kazandıklarını öğrenir. Kendini açıklamasına, başkalarının fikir, görüş ve sorunlarını tartışmasına katkıda bulunur. Özellikle Vygotsky, yetişkin rehberliğinin, gelişmeye açık alanı etkili olarak kullanmayı sağlayarak çocuğun bilişsel gelişimini hızlandırdığını belirtmektedir.

Çocuğun diğer çocuklarla etkileşimi bilişsel gelişimini besler. Bu nedenle öğretme-öğrenme ortamı öğrencilerin birbirinin sırtını görecektir şekilde düzenlenmekten vazgeçilmeli, kolayca hareket edecekleri, birbirleriyle, öğretmenle ve diğer yetişkinlerle, araç - gereçlerle etkileşimde bulunacakları şekilde çok boyutlu olarak düzenlenmelidir” (Senemoğlu, 2012:56-58).

DUYUŞSAL BECERİ

Genel olarak duyuşsal eğitim, öğrencinin duygu, ahlak ve etik konusundaki bireysel ve sosyal gelişimini kapsar. Duyuşsal eğitim daha çok öğrencinin kişisel ve sosyal gelişimi için kullanılır (Martin ve Reigeluth'dan akt. Akbaş, 2004). Duyuşsal alan, bireyin davranışlarına yön veren tutum, inanç, değer ve yönelimleri içermektedir (Salı, 2006:133). Bu alan, ilgi, tutum, güdülenmişlik, kaygı, benlik, kişilik, değer yargıları gibi boyutlardan oluşabilir. Bu boyutlar, kişinin yaşamı boyunca geçirdiği yaşantıların ürünüdür (Sönmez, 2008:90). Bu alanda bireyin kişilik özellikleri ön plandadır.

Davranışlar, gözlemlenebilir eylemler üzerinde fazla dururken duygu, niyet ve algı gibi içsel ya da öznel durumları birer araştırma konusu olarak ihmal etmişlerdir. Bilişçiler ise, bu içsel süreçleri incelemek istemişler, fakat vurgu yine duygular yerine biliş üzerinde olmuştur. Kısaca, duyuşsal alan, insan davranışlarına yön veren tutum, inanç, değer ve yönelimleri içermektedir. Öğrencilerin davranışlarını yönlendiren duyuşsal özellikler, etkin bir öğrenmenin gerçekleşmesinde belirleyici rol oynayabilir çünkü öğrencilerin bir öğretme-öğrenme sürecine ilgi göstermesi ve katılması, büyük ölçüde duygusal alanda istek ve coşku duymalarına bağlıdır (Salı, 2006 içinde).

Bloom'un Tam Öğrenme Modelinin duyuşsal giriş özellikleri; eğitimde derse karşı ilgiler, tutumlar, önyargıların karmaşık bir bileşkesidir (Görmez, 1998). Her öğrenci bir

öğrenme ünitesinde kendi öz geçmişinin, bu üniteyle ilgili görünen yönlerinin etkisi altına girer. Bu özgeçmiş ve beklentiler öğrencinin eldeki öğrenme ünitesi ile ilgili duyuşsal giriş özelliklerini belirler. Eğer öğrenci bu konuyu kendi amaçlarına hizmet edici bulursa, onun bu ünite için daha olumlu duyuşsal özellikler göstermesi, üniteyi kendi amaçları ile uyuşmaz ya da ilgisiz görürse bu ünite için de olumsuz duyuşsal özellikler göstermesi hatta konuya açıktan karşı koyması beklenebilir (Bloom'dan akt. Sanlı, 2006).

Duyuşsal öge, tutumun bireyden bireye değişen ve gerçeklerle açıklanamayan, hoşlanma ve hoşlanmama yönünü oluşturur (Baysal ve Tekarslan, 1996: 254).Tutum konusuna olumlu ve olumsuz duygular hissetmek önceki deneyimlerle ilişkilidir. Bazı tutumlar mantıkla açıklanamazlar ve bu tutumlar tamamen duyuşsal ögeye sahiptirler (Morgan'dan akt. Özdemir, 2008).

Okullarda genellikle konuyu merkeze alan ve duyuşsal eğitimi programın dışına bırakan bir yaklaşım görülür (Akbaş, 2004). Ancak duyuşsal giriş özellikleri öğrenme ürünlerindeki değişkenliğin % 25'ini açıklama gücündedir. Diğer bir deyişle, öğrencilerin duyuşsal giriş özelliklerini olumlu hâle getirerek öğrencilerin başarıları arasındaki farkları % 25 oranında azaltmak mümkündür. Duyuşsal özellikleri, özellikle öğrencinin akademik özgüvenini öğretme-öğrenme sürecinde olumlu hâle getirmek mümkündür. Bunu sağlamanın önemli bir koşulu, eğitim durumunda öğrencinin başarılı olma gereksinimini karşılamaktır. Öğrencinin belli bir dersi, üniteyi başardığını görmesi, başarıyı tatması gerekmektedir. Bu amaçla da her öğrencinin bireysel hızına uygun, seçim yapabileceği, çok çeşitli öğretme-öğrenme yolları ile öğrenmesine olanak verilmelidir. Toplu öğretimde, öğretimin bireyselleştirilmesine yardım edecek ek öğretme-öğrenme etkinlikleriyle her öğrencinin başarılı olması ve akademik özgüvenini kazanması sağlanabilir (Senemoğlu, 2012: 443).

Okul, duyuşsal alana ilişkin davranışları kazandırmada önemli bir işlev görme yükümlülüğünü üstlenmelidir. Öğrenci davranışlarını etkileyen faktörler sadece tek boyutlu olarak ele alınmamalıdır. Duyuşsal özelliklerin sınıf ortamına yansıtılması, sınıftaki öğrenme iklimini de olumlu yönde değiştirip, geliştirecektir (Gömlüksiz, 2003).

Yapılan araştırmalar, bir derse yönelik olumlu tutumun, öğrenmeyi arttırmada önemli olduğunu göstermektedir (Bölükbaşı ve diğerlerinden akt. Bölükbaşı 2010) Olumlu tutum göstermek demek, verilen konuya karşılık verme isteği hissetme, karşılık vermekten tatmin duyma, konunun olumlu bir değeri olduğunu kabullenme ve bir değer olarak kabulüne taraftar olma gibi davranışlar sergilemek demektir. Öğrenci, olumlu tutum beslediği bir konuyu

öğrenmeye başlamadan önce, kendini içsel olarak güdüler; bu da öğrenmeyi arttırır (Bölükbaşı, 2010).

Bir olay ya da nesneyi algılarken, onu, yalnızca zihnimizde yer etmiş olan simge, sembol ve fiziksel nitelikteki birtakım izlenimlerle algılamakla yetinmez, aynı zamanda algılama konusu edilen bu olay, durum veya nesneye ilişkin algılama edimini sevme-sevmeme, iyi-kötü vb duygusal nitelikteki birtakım izlenimlerin etkisiyle de gerçekleştiririz. Başka bir deyişle burada algılama sürecinin işleyişine duygusal tavır ve eğilimler de karışır. Bu nedenle öğrenmede duyuşsal alanın önemi göz ardı edilmemelidir (İnceoğlu, 2011:100).

Duyuşsal hedef aşamaları aşğıdaki gibi sınıflanabilir:

Tablo 8. Duyuşsal Alan Taksonomisi

Alma
Farkındalık
Almaya İsteklilik
Kontrollü veya Seçici Dikkat

Tepkide Bulunma
Tepkide Uysallık
Tepkide İsteklilik
Tepkide Doyum

Değer Verme
Bir değeri kabullenme
Bir değeri tercih etme
Bağlılık

Örgütleme
Bir değeri kavramsallaştırma
Bir değer sistemi örgütleme

Bir Değer ya da Değer Sistemi ile Nitelenmişlik
Genellenmiş Örüntü
Nitelenmişlik

Kaynak: Nartgün, 2008: 155.

Bloom'un duyuşsal alan aşamaları aşğıdaki gibidir:

Tablo 9: Duyuşsal Alan Aşamaları

Alma düzeyi: Duyuşsal alanda öğrencinin ilk tepkisidir. Öğrenci bu aşamada farkında olur. Ancak alma, bilgi düzeyi gibi çok düşük bir düzeydir. Bu düzeyde öğrenci farkında olur, hatırlar, çağırışım yapar, almaya istekli olur. Dikkatini kontrol eder.
Davranımda bulunma düzeyi algılamayı gerektirir. Öğrenci bu düzeyde davranımı kabul etme, itiyatlı olarak razı olma, davranımda bulunmaya istekli olma, davranımdan zevk alma ve mutlu olma tepkilerinde bulunur.
Kıymet biçme düzeyi davranımda bulunmadan bir basamak ileridir. Bu basamakta idealler, değerler işin içine girer. Öğrenci bir değer için tercih yapar.
Organize etme düzeyi kıymet biçme düzeyinden bir basamak ileridir. Öğrenci bu aşamada sistem içindeki değerleri organize eder, onların ilişkilerini ayırt eder. Bir tanesini öne çıkarır.
Kendine mal etme Duyuşsal alanın en üst seviyesidir. Belli değerleri kontrollü biçimde geneller. Sonra bütün bunları yaşam felsefesinin ya da dünya görüşünün içinde birleştirir

Kaynak: Küçükahmet,200:18-19.

Duygular öğrenme sürecinde hem yardımcı görünen yüz hem de gizlenen yüzdür (Uzun, 2010). Bacanlı (2008), eğitimde duyguların önemini belirterek duyuşsal eğitime ağırlık verilmesi gerektiğini vurgular: “Okul bilgi verici işlevini gözden geçirmek zorundadır; bu işlevini insancılaştırmak zorundadır. En kolay, en hızlı ve en yararlı ve etkili şekilde nasıl öğrenilebileceğini öğretmeyi üstlenmelidir. Bu hedeflere ulaşmanın yolu da “Duyuşsal Eğitim”dir. Modern toplumlarda bilgi birçok kaynak tarafından sağlanabildiği ve sürekli olarak değiştiği (yenilendiği) için, okullarda verilen bilgi, yarın kullanışsız (yararsız) ve modası geçmiş olacaktır. Ama, öğrencilere bilgi sevdirecek olursa, öğrenciler yeni ve gerekli bilgiyi bulabilir” (Bacanlı, 2006:4).

Bacanlı, (2006: 14) eğitimde birtakım nesnelere karşı olumlu veya olumsuz duyguların kazandırılmasının; toplum ve devlet tarafından istenilen değerlerin yeni nesillere aktarılmasının duyuşsal hedeflerle mümkün olacağını belirtir. Ancak, eğitim sisteminde öğretim programlarının düzenlenmesinde okul öncesi öğretimden başlayarak yüksek öğretime kadar bilişsel hedeflerin ön planda olduğu, duyuşsal hedeflerin ise arka planda olduğu görülmektedir.

“Pedagojik yanlışlıklardan belki de en büyüğü kişinin sadece çalıştığı andaki bilgiyi öğrendiğinin sanılmasıdır. Kalıcı tutumların, beğenilerin ve hoşnutsuzlukların oluşmasına yol açan ek öğrenme, aslında çoğu zaman heceleme alıştırmalarında veya coğrafya ve tarih derslerinde öğrenilenlerden çok daha önemlidir, Çünkü esas olarak, uzun vadede etkili olacak olanlar bu tutumlardır. Oluşturulabilecek en önemli tutum öğrenmeye devam etme arzusudur. Eğer bu yöndeki güdü yoğunlaştırılmak yerine zayıflatılırsa, bu sadece hazırlıksız olmaktan çok daha ciddi bir soruna yol açar. Böyle bir durumda öğrencinin hayatı boyunca karşısına çıkacak koşullarla baş edebilmesini sağlayacak kendi içsel kapasitesi elinden çalınmış olur” (Dewey, 2011:58).

Halman’ın (2005:198) aktardığı bir öykü duyuşsal alanın öğrenme üzerindeki etkisini açıklamak bakımından önemlidir: “Ben Sokrates’in bir öyküsünü çok severim. Sokrates 71 yaşında ölüme mahkûm olmuş ve birkaç gün sonra baldıran otu içerek ölecek. Bir öğrencisi veda ziyaretine gelmiş. Öğrencisinin elinde kemence gibi küçük bir saz varmış. Sokrates biraz konuşmuş, sonra da demiş ki, şunu çalmayı bana öğretsene. Öğrenci gülmüş, “hocam siz bunu çalmayı öğrenseniz de neye yarar. Çalamayacaksınız ki!” Sokrates ise “asıl zevk çalmakta değil öğrenmekte” demiş”.

Öğrenme sevgisini öğrencilere kazandırmak eğitim hedeflerine ulaşmak açısından son derece önemlidir. “Sloganvari bir şekilde denebilir ki: “Bilgi çağında, okul bilgiyi değil, bilgiyi sevmeyi öğretmelidir”(Bacanlı, 2006:4).

DEVİNİŞSEL ALAN

Devinişsel Alan, zihin ve kas koordinasyonunu gerektiren, beden gücünün ve becerilerin baskın olduğu alandır (Salı, 2006:133; Demirel, 2004).

Devinişsel öğrenmeler fizikî öğrenmelerle ilgili becerileri içerir. Bu becerilerin fiziksel ögesinin yanında bilişsel ve duyuşsal ögesi de vardır. Devinişsel becerilere, bisiklet sürme, basketbol oynama, resim yapma, bir müzik aleti çalma, yemek yapma, araba sürme örnek olarak verilebilir.

Kişi kaslarını, vücut organlarından birini ya da birkaçını veya tümünü kullanarak bazı davranışlar ortaya koyabilir. Bu tür davranışlar doğuştan şifrelenmiş, geçici, ya da öğrenilmiş olabilir. Devinişsel alanın kapsamına, öğrenilmiş beceriler girer. Kişi devinişsel alanla ilgili bir davranışı öğrenirken, önce o davranışı gözler; yani gelen uyarıcıları algılar. Sonra aynı davranışı tekrarlamaya çalışır. Bu işe kılavuzlanmış faaliyet denebilir. Daha sonra beceri haline getirebilir. Bu becerileri yeni durumlara uydurabilir. En üst basamakta ise, bu becerileri

kullanarak yeni ürünler ortaya koyabilir. Devinişsel alan; basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta, bir organın hareketinden koordineli harekete ve birbirinin önkoşulu olacak şekilde aşamalandırılır (Sönmez’den akt. Sönmez, 2008:102-103).

Devinişsel alan aşamaları aşağıdaki gibidir:

Tablo 10: Devinişsel Alan Aşamaları

Gözleme düzeyi Devinişsel alanının en alt düzeyidir. Bu düzeyde öğrenci işlemi gözler, işlem basamaklarına, tekniğe dikkat eder. Gerekirse talimatları okur.
Taklit etme düzeyi gözleme düzeyinden bir basamak ileridir. Öğrenci bu basamakta direktifleri takip eder, bilinçli bir biçimde, fakat acemice basamakları uygular.
Pratik yapma düzeyi taklit etme düzeyinden bir basamak ileridir. Bu basamakta öğrenci işlemin bir kısmını ya da bütünü alışkanlık edininceye kadar tekrarlar. İşlemi düzgün bir biçimde tamamlar.
Yeni duruma uydurma, Devinişsel alanın en üst düzeyidir. Bu aşamada öğrenci işleme kendi yorumlarını da katar; ancak bu düzeye gelebilmesi için öğrencinin işlemi gözlemesi, basamaklarını öğrenmesi, pratik yapması gerekir. Ancak bu aşamalardan sonra işlemi başka durumlara adapte edebilir ya da yeni durumlara uyarlayabilir hâle gelir.

Kaynak: Küçükahmet, 2008:19.

Simpson devinişsel alanı aşağıdaki gibi sınıflamıştır:

“Algılama

Kuruluş

Kılavuz Denetiminde Yapma

Mekanizma

Kompleks Tepki Faaliyeti

Adaptasyon

Yaratma” (Tan, 2010:75-106).

2.2.4. ÖĞRETİMDE ÖĞRENME, ÖĞRETME VE ÖĞRETMEN ÖZELLİKLERİ

ÖĞRENME

Öğrenmenin ne olduğu ve nasıl gerçekleştiği uzun yıllar merak konusu olmuş ve öğrenme ile ilgili çalışmalar psikoloji ve eğitimbilimde oldukça önemli bir yer tutmuştur (Açıkgöz, 2009:6). “Kavramsal düzenlemeler yapma süreci”; “alıştırma ve uygulamaların oldukça sürekli olan etkilerine verilen ad”; “belli bilgi, beceri ve anlayışlar edinme”; “tepki ve davranışlarda her zaman ya da kimi durumlarda yaşantıların oluşturduğu değişme” (<http://tdkterim.gov.tr/bts/>) olarak tanımlanan “öğrenme”nin doğasını anlamaya çalışmak öğretim programlarının öğrenme-öğretme boyutlarını oluşturmada büyük önem taşımaktadır.

Öğrenme; genel olarak bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olmak üzere üç ayrı bölümde ele alınmaktadır. Ancak bu üç alan birbirlerinden çok net çizgilerle ayrılmaz; birbirleriyle ilişki halindedir. Bilişsel öğrenme genellikle kavramlar, kanunlar, teoriler ve problem çözme süreci ile ilgili bilgileri kapsayan alandır. Duyuşsal öğrenme ise duygu, tutum, niyet ve inançlarla ilgili kavramların bireylerde değişimiyle ilgili olduğu alandır. Devinişsel öğrenme ise, bireylerin kas ve vücudun bazı organlarının kullanılması ve hareketlerle ilgili becerilerin geliştirilmesi ile ilgili alandır.

“İnsanın çevresi ile etkileşimi, onda düşünsel duyuşsal veya davranışsal değişime yol açıyorsa öğrenmeden söz edilebilir. Bu nedenle öğrenme, kişide oluşan kalıcı değişmeler olarak tanımlanmaktadır. Öğrenme dinamik bir süreçtir. İnsan yaşadığı müddetçe bir şeyler öğrenir. Bir konuyu öğrenen insan, artık öncekinden farklı biri olmuştur. Bu farklılaşma insanın “davranış ve tavırlarını, belki de kişiliğini bile değiştiren” bir farklılaşmadır. Yeni öğrenmeler ile kişinin kapasitesi gelişir, önceden yapamadığı bir şeyi yapabilir hâle gelir. Daha geniş anlamda, öğrenme sonucu, birey içinde bulunduğu evrene yeni bir anlam yükler ve evrendeki konumunu yeniden belirler (Özden, 2010:68).

Senemoğlu (2012:89), öğrenmeyi:

“Davranışta gözlenebilir bir değişme olması,

Davranıştaki değişimin nispeten sürekli olması,

Davranıştaki değişimin yaşantı kazanma sonucunda olması,

Davranıştaki değişimin yorgunluk, hastalık, ilaç alma vb. etkenlerle geçici bir biçimde meydana gelmemesi,

Davranıştaki değişimin sadece büyüme sonucunda oluşmaması” olarak tanımlanmaktadır.

Yukarıdaki tanımlarda “davranış” ön plana çıkarılsa da bilişçilerin tanımları ile bu tanımların ana hatlarında bazı ortaklıklar olduğu görülmektedir.

Bilişsel açıdan öğrenme tanımlarına bakıldığında yapılan tanımların bazılarının aşağıdaki gibi olduğu görülmektedir.

“Öğrenme yaşantı yoluyla değişme süreçlerini tanımlamak için kullanılan bir terimdir. Öğrenme; “anlama, tutum, bilgi, yetenek ve beceride yaşantı yoluyla meydana gelen ve belli bir süre kalıcılığı olan değişiklikler oluşturma sürecidir” (Wittrock’tan Açıkgöz, 2009:7).

Bir kişinin bilgisinde ya da davranışında yaşantı yoluyla meydana gelen az çok kalıcı izli değişikliktir” (Mayer ve Woolfolk’tan akt. Açıkgöz, 2009:7).

“İnsanın durumu ya da yeterliliğinde yalnızca büyüme süreçlerinin etkisiyle meydana gelmeyen ve belli bir kalıcılığı olan değişmedir” (Gagne’dan akt. Açıkgöz, 2009:7).

Davranışçı akım ile bilişçi akımın öğrenmeye getirmiş olduğu tanımlar arasındaki en önemli fark öğrenme sürecinin ürün boyutudur: “Bilişselciler öğrenmeyi gözlenebilir davranış ya da edim olarak değil gözlenemeyen, içsel, bilişsel bir süreç olarak görmektedir” (Açıkgöz, 2009:9).

Açıkgöz, (2009) bilişçi yaklaşımın öğrenmenin davranışı göstermek için gerekli olan yeterliliği artırdığını ve öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini anlamak için davranışa bakmanın gerekliliğini kabul etmekle birlikte bu yaklaşımın davranışçı yaklaşıma getirdiği en önemli eleştirinin öğrenmenin davranış ya da davranış değişikliğinin kendisi gibi görülmesi olduğunu belirtmektedir. Açıkgöz’e göre bilişselciler ile davranışçıların görüş birliği içinde oldukları nokta, öğrenmeyi hem çevresel hem de öğrenciyle ilgili içsel etkenlerin etkiliyor olduğuna inanmalarıdır. Ayrıldıkları nokta ise, davranışçıların çevreye, bilişselcilerin de öğrenciye ağırlık vermesidir. Bilişselcilere göre öğrenme, davranışçı akımdaki anlayışın tersine öğrenenin edilgen değil etkin olduğu bir süreçtir. Öğrenen kendi öğrenmesini kontrol edebilir ve yapılandırılabilir. Bilişselciler, öğrencilerin kendilerine bilgiler aktarılan, edilgen alıcılar olmadığı ve bilgiyi kendilerine özgü, etkin yollarla işledikleri görüşündedirler (Açıkgöz, 2009:9-10).

Hızlı teknolojik gelişmelerin yaşandığı bilgi çağında öğrenme kavramı ve öğrenmeyi etkileyen bilgi de sürekli olarak değişmektedir. Öğretme ve öğrenme süreçlerini değişimin tüm

boyutlarını göz önünde bulundurarak oluşturmaya çalışmak doğru bir yaklaşım olacaktır. Özden, öğrenme ve öğretme sürecinin bilginin doğasına ilişkin yeni kabuller tarafından büyük oranda etkilendiğini belirtir: “Öğrenme hakkında daha önceden davranışçı yaklaşımlarca benimsenen yalın betimlemelerin öğrenmenin doğasını yeterince açıklayamadığı ortaya çıkmıştır. Öğrenmenin bilişsel ve duyuşsal yönleri daha bir ön plana çıkmıştır. Öğrenmede anlama, algılama, düşünme, duyuş ve yaratma gibi kavramlar önem kazanmıştır. Öğrenme psikolojisi yanında öğrenmenin biyokimyası da, eğitimcilerin çalışma alanları arasına girmiştir” (Özden, 2010:67).

Özden, (2010: 112) yirmi birinci yüzyılda değer verilen öğrenmenin evrensel değerler ve toplumsal gerçeklikler doğrultusunda verileri organize etmek ve onları sorunların çözümünde kullanabilmek olduğunu belirtmektedir.

Şişman, (2011:350) bilgi toplumunda öğrenmeyle ilgili olarak şu kavramların öne çıktığını ifade etmektedir:

“Hayat boyu öğrenme,
İşbirliğine dayalı (kubaşık) öğrenme,
Keşfedici öğrenme,
Proje yöntemiyle öğrenme,
Doğrudan öğretim,
Bireyselleştirilmiş öğrenme,
Yapılandırılmış öğrenme,
Birleştirilmiş program,
Çoklu zekâ kuramı
Beyin temelli öğrenme vb.”

Bu bağlamda öğrenme ve öğretmeye ilişkin yeni değerlerin öğrenmenin öğrenci merkezli olarak yeniden düzenlenmesini gerektirdiği görülmektedir. Bu durum öğrenci ve öğretmen tanımlarını değiştirmekle beraber öğrenme ve öğretme boyutları da farklılaşmaktadır: “Vurgu öğrencidedir, bilginin aktarılmasında değil. Bilgi edinme değil, bilgiyi kullanma ve ondan yeni bilgi üretme önemlidir. Bunun için öğretmenin “bilgi aktaran konumundan, öğretirken öğrenen bir konuma” geçmesi gerekmektedir” (Özden, 2010:67).

“Öğretilmesi gereken şeyler vardır ve bunlar öğretilmelidir. Eşya ve olaylar hakkında “Ne?” sorusunun cevabı olan bilgi öğrenciye aktarılmalıdır. Öğrenciye birtakım bilgi aktarma suretiyle onu belli konularda bilgi sahibi yapmak mümkündür. Ancak, bu bilgiyi anlamak ve yorumlamak öğrencinin öğreneceği bir şeydir. Aktarılan bilginin malumat olmaktan öteye geçebilmesi ve kişinin düşüncelerinin bir parçası olabilmesi için o bilginin öğrenci tarafından anlamlandırılması gerekir. Kişinin kazandığı bilgiyi beceriye dönüştürmesi gerekir. Bunun anlamı, bildiklerini hayata geçirmektir. Bilginin beceriye dönüşmesi, onun hayata geçirilmesi veya zihinde referans noktası oluşturması ile gerçekleşir. Bu, bireyin öğrenmesi gereken bir şeydir” (Özden,2010:67).

Öğrenmenin ulaşacağı en son noktanın ‘öğrenmeyi öğrenmek’ olduğu söylenebilir. Öğrenmeyi öğrenmek, kişinin hali hazırdaki bilgilerini kullanarak yeni durum ve ortamlarda gerekli olan bilgiyi oluşturabilmesidir. Bu kavram, çağın hızlı bilgi akışını yakalayabilmek ihtiyacı ile paralel olarak gelişen ve günümüz eğitim sistemlerinde en çok öne çıkarılan kavramlarından biridir. Tüm eğitim-öğretim süreçlerinin öğrencilerin ‘öğrenmeyi öğrenme’lerine yardım edecek şekilde planlanması eğitim hedeflerine ulaşmak açısından çok önemlidir.

ÖĞRETME

Öğretme, TDK tarafından “Bir kimseye bir konuda bilgi ve beceri kazandırmak; yetenek kazandırmak; bilinmeyen bir konuda bilgi sahibi olmasını sağlamak olarak tanımlanmıştır(<http://tdkterim.gov.tr/bts/>). Öğretme genel olarak, öğrenmenin kolaylaştırılması, öğrenmeye rehberlik edilmesi ve öğrenene öğrenmeyi gerçekleştirmesinde yardımcı olunması süreci olarak ele alınmaktadır (Açıkgöz, 2009:13). Ertürk'e göre öğretme, “herhangi bir öğrenmeyi kılavuzlama ve sağlama faaliyetidir”(akt. Açıkgöz, 2009:13); Hunter ise öğretmeyi “öğretimden önce, sonra ve öğretim sırasında öğrenme olasılığını yükseltmek için kararlar alma ve uygulama süreci” olarak tanımlamaktadır (Hunter’dan akt. Açıkgöz, 2009:13).

ÖĞRETİM

Öğretim, “öğrenmenin gerçekleşmesi için uygun kaynak, araç, ortam, yöntem ve personel kullanma süreci” (Sünbül, 2011:18) olarak tanımlanmaktadır. Öğretim ile ilgili yapılan birbirine yakın diğer tanımları ise Açıkgöz (2009:14) şöyle aktarmıştır: “Bruner'e (1966) göre öğretim, öğrencinin gelişimine yardım eden bir süreçtir. Mouly (1973) öğretimi, “öğrenci gelişimini teşvik etme stratejileri” olarak; Saylor, Alexander ve Lewis (1981) “öğrencilerin planlı öğrenme yaşantılarına katılması” olarak ele almaktadır. Glaser'a (1976) göre öğretim “öğrencilerin belli davranışları kazanabilmesi için düzenlenen planlı etkinlikler süreci”dir. Varış

(1978) ve Küçükahmet'e (1986) göre öğretim, eğitimin “okulda ya da sınıf ortamında, planlı ve programlı bir biçimde yürütülen kısmıdır”. “öğretim, öğrenci gelişimini amaçlayan ve öğrenmenin başlatılması, sürdürülmesi ve gerçekleştirilmesi için düzenlenen planlı etkinliklerden oluşan bir süreçtir”

Açıkgöz, (2009:20-29) çağdaş öğretim ilkelerini şöyle sıralamıştır:

“Eğitimsel amaçların gerçekleşmesinde öğretmenin özel bir rolü vardır.

Öğretim karmaşık bir süreçtir.

Öğretimle ilgili evrensellik kazanmış genellemeler çok azdır.

Öğretmenlik hem sanat hem bilimdir.

Öğretmen bilgi aktarıcı değildir.

Sonucu, sınıfta yer alan öğretim etkinliği belirler.

Hiçbir öğretim kuramı, modeli, stratejisi, yöntemi ve tekniği “en iyi” değildir.

Öğretim planlı olarak gerçekleştirilmelidir.”

ÖĞRETME YÖNTEMLERİ

Öğrenme-öğretme süreci başlamadan önce yanıtlanması gereken en önemli sorulardan biri ne öğretileceği ise, diğeri nasıl öğretileceğidir; bu da öğretim yöntemlerini doğrudan ilgilendirmektedir. Bu soruyla ilgili kararlar öğrencilerin hangi yaşantılardan geçirileceğini, bu yaşantıların nasıl düzenleneceğini, yani kullanılacak öğretim yöntemlerini belirler (Açıkgöz, 2009: 326).

Çağdaş öğretme yöntemlerinde öğretmen öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırma, öğrenciye rehberlik etme, öğrencinin öğrenme sürecine katılımını ve katkısını sağlama ve öğrenciyi sürekli güdüleme ile yükümlüdür. Dikkatin daha çok birey ve grup çalışmaları üzerinde yoğunlaştığı öğrenci merkezli bu yöntemlerde öğrenciler yaratıcılığa, problem çözmeye, eleştirci düşünmeye, kendi düşüncelerini geliştirmeye güdülendirilmektedir (Büyükalın, 2007:5).

Öğrenme ve öğretme süreci karmaşık bir yapıya sahiptir. Tek bir öğrenme ve öğretme modeli ile bütün öğrencilerin öğrenme durumlarına hitap edilemez. Öğretimde bu gerçekten yola çıkılarak bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmalı, bu farklılıklara göre değişik öğretim yöntemleri belirlenmelidir. Bu yöntemlerin etkin bir şekilde uygulanması için öğretmenlerin pedagojik, kişisel ve akademik açılarından donanımlı olması gerekmektedir.

ÖĞRETMEN NİTELİKLERİ

Eğitimin niteliği ve kalitesi büyük ölçüde öğretmenlerin niteliğiyle doğru orantılıdır (Şişman, 2011:223). Eğitim sisteminde çok önemli görevi olan öğretmenlerin, özel bir uzmanlık bilgisi ve yeteneği gerektiren öğretmenlik mesleği öncesinde çok iyi bir eğitim görmeleri; mesleğe başladıktan sonra ise sürekli olarak kendilerini yenileyip geliştirmeleri ideal bir eğitim sağlamak açısından son derece önemlidir.

Öğretmen yetiştirme işi bir ülkenin geleceğini etkileyen çok önemli bir meseledir. Öğretmen yetiştiren kurumlardan mezun olacak öğretmen adaylarının bazı özellikleri kazanmaları gerekmektedir. Öğretmen adaylarının “genel olarak öncelikle ulusal çıkarları, her türlü çıkarların üstünde tutması, insanları/çocukları sevmesi, onlar arasında ayırım yapmaması, onlarla birlikte olmaktan büyük bir zevk duyması, işbirliğine yatkın olması, kendi inanç, felsefe, dünya görüşü ne olursa olsun, ulusal bütünlüğü tehdit etmeyen farklı inanç, düşünce ve siyasal görüşlere duyarlı, içinde yaşadığı toplumun ve dünyanın sorunlarının farkında olan, iyi bir toplum ve dünyanın kurulmasında rol üstlenebilecek lider insanlar” (Şişman, 2011:226) olarak mezun olmaları gerekmektedir.

“Öğretme- öğrenme sürecinde yer alan unsurlar içerisinde kendisine verilen görev ve sorumluluklar bakımından en önemli unsur hiç şüphesiz ki öğretmenlerdir. Öğretmenler, öğrencilerinin eğitim programında belirtilen amaçlara ulaşmalarını sağlamak üzere görevlendirilmiş kişilerdir. Dolayısıyla eğitimde ulaşılan sonuçlarda öğretmenlerin büyük ölçüde etkisi bulunmaktadır” (Yüksel, 2007:312-313). Başarılı bir öğretmenin sahip olduğu ve göstermesi gereken nitelikler iki ana grupta toplanmaktadır. Bunlar: kişisel ve meslekî niteliklerdir: kişisel nitelikler güdüleyicilik, başarıya odaklanmışlık ve profesyonelliktir. Meslekî nitelikler ise öğretim etkinliklerini planlama, öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanma, etkili iletişim kurma, sınıfı yönetme, zamanı etkili kullanma, öğrenmeleri değerlendirme, rehberlik yapmadır (Demirel, 2008: 194-199).

Açıkgöz, (2009:124-125), etkili öğretmen özelliklerini beş grupta toplamıştır:

“1. Öğretmenin Akademik ve Bilişsel Gelişmişliği: Öğretmenin konu alanı bilgisi, entelektüel ilgileri, okuma alışkanlıkları gibi özelliklerini kapsamaktadır. Bu grupta yer alan özellikler etkili öğretim için gereklidir ancak yeterli değildir.

2. Sınıf içi Öğretmen Davranışları: Öğretmenin öğretmeyi kolaylaştırma amacıyla etkinlikler düzenlerken gösterdiği, soru sorma, açıklama yapma, pekiştirme, dönüt/düzeltilme, güdüleme, alıştırmaya, öğrencinin dikkatini canlı tutma, ipucu verme, dersin akıcılığını sağlama

vb. davranışları bu gruba girmektedir. Bu grup davranışlar öğretmenin asıl işleviyle ilgili olduğu için son derece önemlidir.

3. Öğretmen Kişiliği: Öğretmenin sevecenlik, başkalarına değer verme, özsaygı, benlik kavramı, denetim odağı, güvenilirlik, dürüstlük, saydamlık gibi özellikleri bu gruba girmektedir. Bu gruptaki özellikler diğer boyutlar üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir.

4. Öğretmen-Öğrenci İlişkileri: Sınıf, toplumsal bir çevre olarak ele alındığında bütün toplumsal çevrelerde olduğu gibi insan ilişkilerinin önemi yadsınamaz. Öğrenci, yakınlık duyduğu, kendisine değer veren ve dostça davranan bir öğretmenin sınıfında, kendisine yakınlık göstermeyen bir öğretmenin sınıfında olduğundan çok daha rahat hissedecektir. Öğretmen öğrenci arasında karşılıklı güvene ve saygıya dayalı sıcak ilişkilerin kurulduğu sınıflarda üretkenlik artacak, disiplin cezaları azalacak, eğitimsel amaçlara ulaşma olasılığı yükselecektir.

5. Sınıf Yönetimi: Sınıftaki düzenin sağlanması, disiplin sorunlarının dersin akıcılığını bozmadan ve öğrenciyi rencide etmeden çözülmesi ile ilgili davranışlar bu grupta yer almaktadır”

Sınar, (2006:172) öğretmenlerin çocuk eğitiminde üstlenmiş olduğu önemli rolü şöyle açıklamaktadır: “Öğretmen, çocuğun belki de ömür boyu örnek alacağı şahıstır. Bir okulun iyi olması o okuldaki öğretmenlerin niteliğine bağlıdır. Öğretmenler her şeyden önce çocuğu ciddiye almalıdırlar. Okuyan, okuduklarını hazmetmiş, düşünen, kendilerine ait fikirleri olan, analiz ve sentez yapabilen birer aydın olmalıdırlar. Okuduklarını çocuğa aktarmayı bilmelidirler. Ufuk açıcı olmalıdırlar.”

“Öğretmen, öğretmekten çok birlikte öğrenmeye odaklanmalıdır. Öğrenci ve öğretmenlerin, birlikte öğrenmeyi benimsemiş, bir öğrenenler topluluğu olduğuna inanmalıdır. Öğretmen; “hadi size şunu anlatayım”dan çok, “hadi şunu birlikte bulalım” söyleminden şaşmamalıdır. Öğretmen, geleceğin, sorgulayıcı öğrenme yöntemleri üzerine kurulacağı gerçeğini kabullenmelidir. Aşırı bilgi yüklemekten çok, neyin nerede bulunacağını bilmenin daha yararlı olacağını unutmamalıdır. Öğretmen, başta öğrencileri olmak üzere herkese karşı saygılı ve demokratik bir kişiliğe sahip; toleranslı, sabırlı, yaratıcı, arkadaşça ve esnek olmalıdır. Yüzyılımızın öğretmeni, öğrenciyi, Eğitim-Öğretim etkinliğinin tam merkezine yerleştirmeli, ezber ve aktarma hegemonyasından kesinlikle kaçınmalıdır” (Saçlı’dan akt. Açıkgenç ve diğerleri, 2011).

Şişman, (2011:234) ideal bir öğretmenin özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

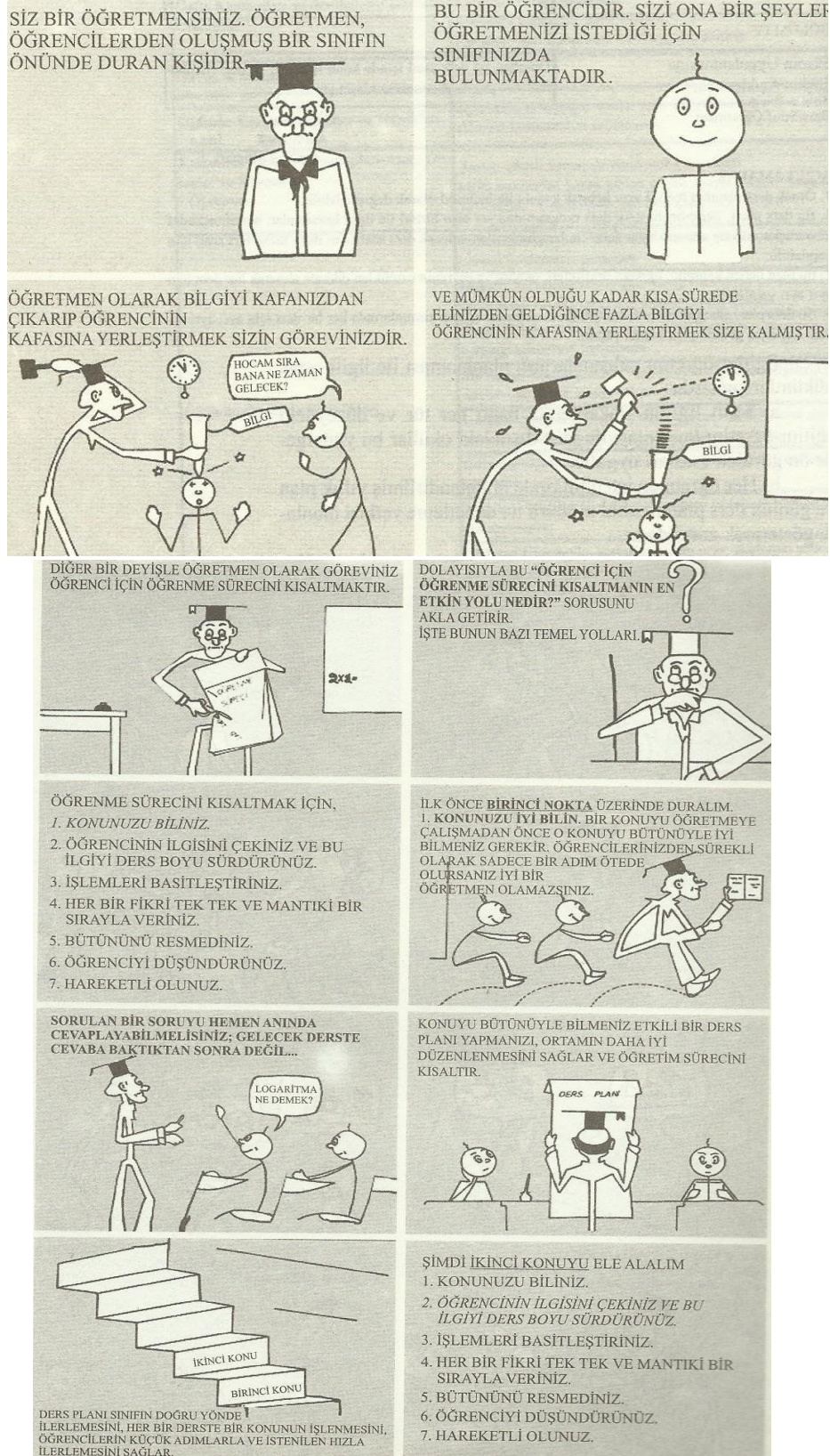
“Anadilini iyi kullanan, güçlü iletişim becerilerine sahip,

İnsanları ve mesleğini seven, topluma hizmet arzusunda olan,
Öğrencilere karşı güler yüzlü, hoşgörülü, sevecen ve iyimser,
Öğrencilerine karşı güvenilir, dürüst bir dost ve sırdaş,
Öğrencilerine karşı açık görüşlü, objektif, tarafsız, adil,
Öğrencileri takdir eden, öven, yüreklendiren, ödüllendiren,
Öğrencilerin beklenti ve gereksinimlerini dikkate alarak görevini icra eden,
İçinde yaşadığı toplumun kültürünü oluşturan değerleri ve evrensel değerleri tanıyan,
Eğitim biliminin temel kavramlarını tanıyan,
Eğitimle ilgili sorunları bilimsel yöntemle araştırılabilen,
Yaratıcı, esnek ve sorun çözücü,
Entelektüel yönü gelişmiş (okuyan, araştıran, düşünen),
Çocuk ve ergenin fizyolojik, duygusal, sosyal özelliklerini ve sorunlarını tanıyan,
Çocuk ve ergenin toplumsal ve ailesel çevresini tanıyan,
Sabırlı ve duygularını kontrol altında tutabilen,
Eğitimde bireysel farklılıkları dikkate alan,
Öğrencileri motive eden ve öğrenmeyi kolaylaştıran,
Öğretim ve öğrenmeyle ilgili süreç ve yöntemleri bilen,
Değişme, yenilik ve gelişmeye açık, kendini sürekli yenileyen,
Her türlü değişme ve yeniliklerden haberdar olan,
Toplumsal değişimleri anlayıp yorumlayabilen,
Bilgi kaynaklarıyla sürekli iletişim halinde olan,
Dünya ve toplum sorunlarına karşı duyarlı,
Yaşadığı toplumu ve çağı anlayıp yorumlayabilen,
Eğitim teknolojisindeki gelişmeleri yakından izleyen,
Öğrencileri hayata ve üst öğrenime hazırlayan,
Demokrasiyi tüm kurum ve değerleriyle benimseyen,

Farklı inanç, görüş ve grupları uzlaştırabilen,
Çok kültürlü ortamlarda hizmet verebilen,
Yeni değerler geliştirilmesine öncülük eden” bir kişidir.

Küçükahmet'ten alınan bu karikatürler, derste öğretmenin başarılı olması için yapılması gerekenleri görsel bir şekilde açıklamaktadır:

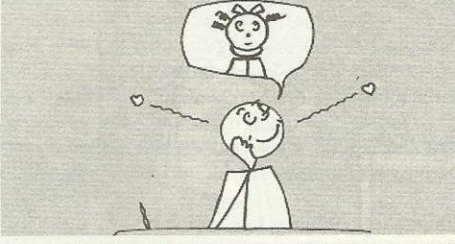
Şekil 3: Öğretmenlerin Dikkat Etmesi Gereken Unsurlar



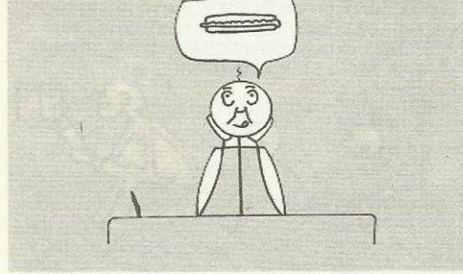
SINIFINDA BAZI ÖĞRENCİLER DERS DIŞI ŞEYLER DÜŞÜNÜYORLARDIR. SINIFTA KONUYU ÖĞRENMEK İÇİN BULUNMALARI GERÇEĞİNE RAĞMEN BU BÖYLEDİR.



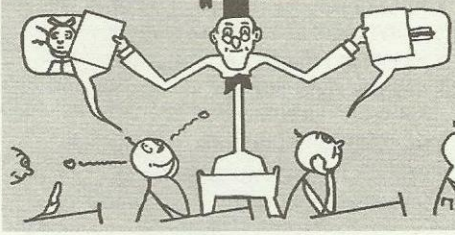
ÖRNEĞİN, ÖĞRENCİNİN KAFASI İÇİNE BAKABİLSENİZ, DÜN GÖRDÜĞÜ KIZI DÜŞÜNDÜĞÜNÜ ANLAYABİLİRSİNİZ



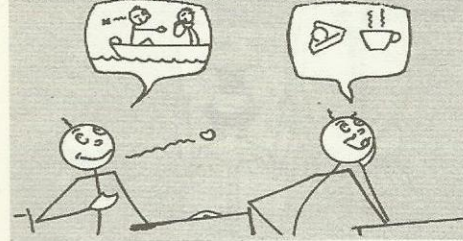
BİR DİĞERİ DE KAŞARLI SANDVIÇİ DÜŞÜNÜYOR OLABİLİR



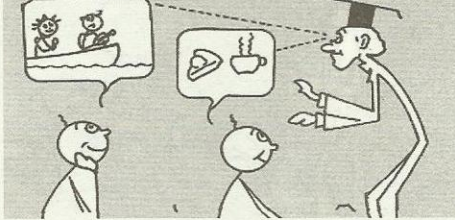
GÜZEL KIZ VE KAŞARLI SANDVIÇ DÜŞÜNCELERİNİN YERİNİ DERSLE İLGİLİ DÜŞÜNCELERİN ALMASI İÇİN İLGİYİ ARTIRABİLİRSİNİZ. EĞER BUNU YAPMAZSANIZ...



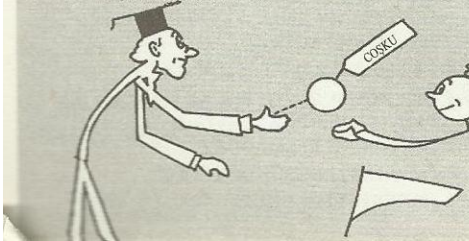
BİRİSİ KAŞARLI SANDVIÇİNİN ÜSTÜNE PASTASINI YEMEYE BAŞLARKEN, GÜZEL KIZIN DA DİĞER ÖĞRENCİNİN (oglanın) KAFASINI TÜMÜYLE MEŞGUL ETTİĞİNİ GÖRÜRSÜNÜZ.



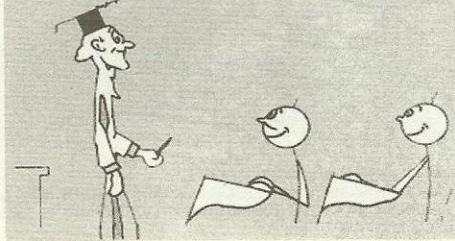
FAKAT ONLARIN İLGİSİNİ NASIL UYARIR VE DERS ÜZERİNDE TUTARSINIZ İŞTE SİZE ÜÇ YOL: A. GAYRETLİ VE İSTEKLİ OLUNUZ. B. KİŞİSEL TECRÜBELERİNİZİ ANLATINIZ. C. YENİ DERSİ GEÇMİŞ TECRÜBELERİNİZ VEYA ÖĞRENCİLERİN GELECEKTEKİ İHTİYAÇLARI İLE BAĞLAŞTIRINIZ.



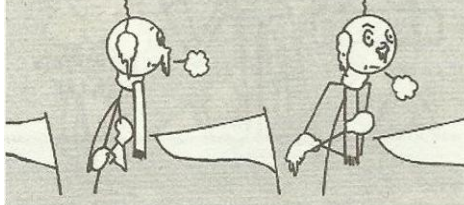
A. GAYRETLİ VE İSTEKLİ OLUNUZ. ESKİ BİR ÖĞRETİM KURALI "GAYRET VE İSTEK ÖĞRETİLMEZ, FAKAT BULAŞIR VE GEÇER" DER.



BELKİ NASIL "İSTEKLİ" OLUNACAĞINI SİZE KİMSE SÖYLEYEMEZ FAKAT SİZ KONUNUZU BİLİYOR VE İLGİLENİYORSANIZ SINIFINIZ DA SİZİN KADAR GAYRETLİ VE İSTEKLİ OLACAKTIR.



HİÇ KİMSE SİZE SAHTE BİR İSTEĞİN ÖĞRENCİLER TARAFINDAN HİSSEDİLECEĞİNİ SÖYLEMEK ZORUNDA DEĞİLDİR. SAHTE İSTEK ÖĞRENCİLERİ DERSTEN SOĞUTUR VE HİÇ İSTEK GÖSTERMEMEK KADAR KÖTÜDÜR.



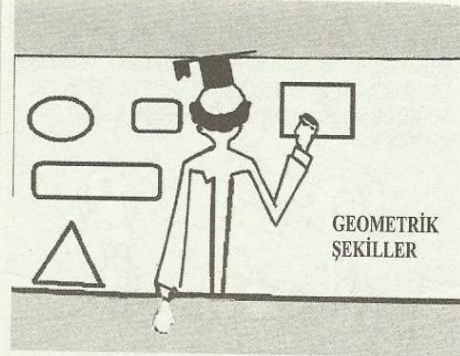
- ŞİMDİ ÜÇÜNCÜ NOKTAYI ELE ALALIM
1. KONUNU BİLİNİZ.
 2. ÖĞRENCİNİN İLGİSİNİ ÇEKİNİZ VE BU İLGİYİ DERS BOYU SÜRDÜRÜNÜZ.
 3. İŞLEMLERİ BASİTLEŞTİRİNİZ.
 4. HER BİR FİKRİ TEK TEK VE MANTIKİ BİR SIRAYLA VERİNİZ.
 5. BÜTÜNÜNÜ RESMEDİNİZ.
 6. ÖĞRENCİYİ DÜŞÜNDÜRÜNÜZ.
 7. HAREKETLİ OLUNUZ.



ÖRNEĞİN,

İHATA EDEN	YERİNE	ÇEVRELEYEN
MÜSELLES	YERİNE	ÜÇGEN
MECMU	YERİNE	TOPLAM
ASRİ	YERİNE	ÇAĞDAŞ
GAFLET	YERİNE	BOŞ AN
KİFAYET	YERİNE	YETERLİK
NAZİR	YERİNE	BAKAN

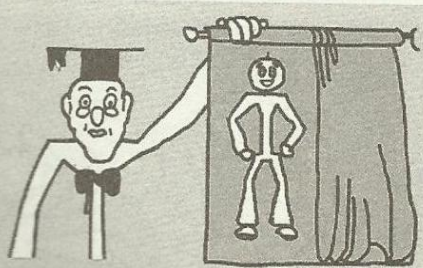
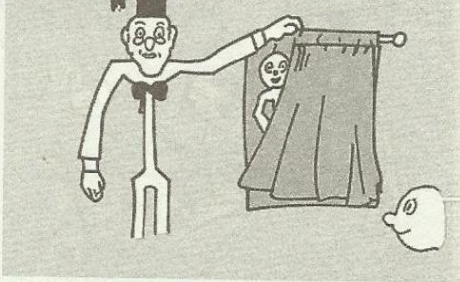
KULLANINIZ.



ŞİMDİ DÖRDÜNCÜ NOKTAYI ELE ALALIM

1. KONUNUZU BİLİNİZ.
2. ÖĞRENCİNİN İLGİSİNİ ÇEKİNİZ VE BU İLGİYİ DERS BOYU SÜRDÜRÜNÜZ.
3. İŞLEMLERİ BASİTLEŞTİRİNİZ.
4. HER BİR FİKRİ TEK TEK VE MANTIKİ BİR SIRAYLA VERİNİZ.
5. BÜTÜNÜNÜ RESMEDİNİZ.
6. ÖĞRENCİYİ DÜŞÜNDÜRÜNÜZ.
7. HAREKETLİ OLUNUZ.

ÖĞRENCİLERE VERDİĞİNİZ FİKİRSSEL RESİMLER KENDİLERİ İÇİN YENİ OLDUĞUNDAN HER SEFERİNDE YALNIZ BİR DÜŞÜNCE VE FİKRİ KAVRAYABİLİRLER.

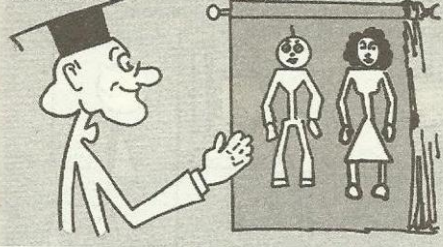


FİKİR KENDİLERİNE MANTIKİ BİR SIRAYLA AÇIKLANDIĞI ZAMAN ONU DAHA İYİ KAVRAR VE UZUNCA BİR SÜRE AKILLARINDA TUTARLAR.

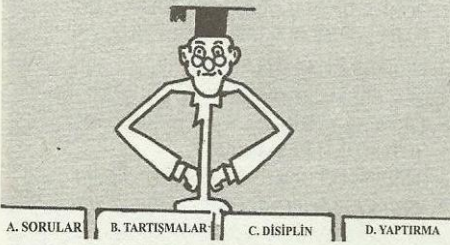
ŞİMDİ BEŞİNCİ NOKTAYI ELE ALALIM

1. KONUNUZU BİLİNİZ.
2. ÖĞRENCİNİN İLGİSİNİ ÇEKİNİZ VE BU İLGİYİ DERS BOYU SÜRDÜRÜNÜZ.
3. İŞLEMLERİ BASİTLEŞTİRİNİZ.
4. HER BİR FİKRİ TEK TEK VE MANTIKİ BİR SIRAYLA VERİNİZ.
5. BÜTÜNÜNÜ RESMEDİNİZ.
6. ÖĞRENCİYİ DÜŞÜNDÜRÜNÜZ.
7. HAREKETLİ OLUNUZ.

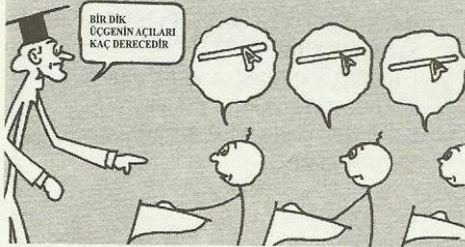
BİLGİYİ BİR BÜTÜN OLARAK VERDİNİZ VE BİR FIKRİN DİĞERİYLE OLAN İLİŞKİSİNİ AÇIKLAYINIZ. HER BİR FIKRİN BÜTÜNE NE KATTIĞINI ÖĞRENCİNİN GÖRMESİNİ SAĞLAYINIZ



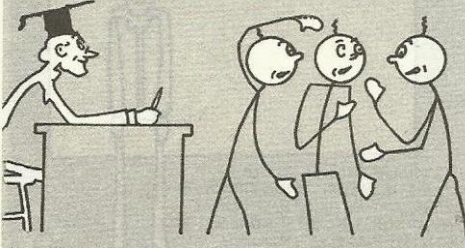
ÖĞRENCİYİ DÜŞÜNDÜRMEİN DÖRT TEMEL YOLU VARDIR



KENDİLERİNE NE ZAMAN SORACAĞINIZ HAKKINDA BİR FIKIRLERİ OLMAZSA SORULAN HER SORU HAKKINDA DÜŞÜNECEKLERDİR.



B. TARTIŞMA
SİNİFTA TARTIŞMA BAŞLATARAK ÖĞRENCİYİ DÜŞÜNDÜREBİLİRSİNİZ. BELLİ BİR KONU ÜZERİNDE TARTIŞMA İSTEĞİ İYİ BİR İŞARETTİR. ANCAK TARTIŞMANIN KONU DIŞINA ÇIKMAMASI SAĞLANMALIDIR.



ŞİMDİ ALTINCI NOKTAYI ELE ALALIM

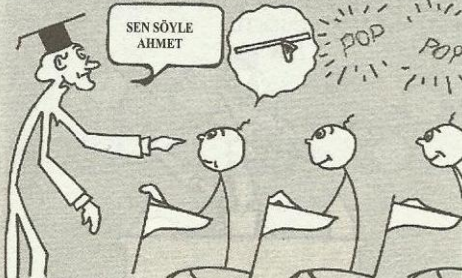
1. KONUNU BİLİNİZ.
2. ÖĞRENCİNİN İLGİSİNİ ÇEKİNİZ VE BU İLGİYİ DERS BOYU SÜRDÜRÜNÜZ.
3. İŞLEMLERİ BASİTLEŞTİRİNİZ.
4. HER BİR FIKRİ TEK TEK VE MANTIKİ BİR SIRAYLA VERİNİZ.
5. BÜTÜNÜ RESMEDİNİZ.
6. ÖĞRENCİYİ DÜŞÜNDÜRÜNÜZ.
7. HAREKETLİ OLUNUZ.

A. SORULAR

ÖĞRENCİYİ DÜŞÜNDÜRMEİN EN YAYGIN YOLU SORU SORMAKTIR. DOĞAL OLARAK EN YAYGIN OLARAK KULLANILAN METOT SORU SORMAKTIR. ÖĞRENCİ SORUYU CEVAPLAMAK İÇİN DÜŞÜNMEK ZORUNDA KALIR.



SORUYU SİNİFA SORUNUZ SONRA CEVAP VERMESİNİ İSTEDİĞİNİZ ÖĞRENCİYİ İSMİYLE BELİRTİNİZ.



C. DISİPLİN

İYİ BİR DISİPLİN ÖĞRENCİLERİN DÜŞÜNMESİNE YARDIM EDER, KENDİLERİNDEN ÇALIŞMA İSTENDİĞİNİ BİLMELERİ DAHA ÇOK ÇALIŞMALARINI SAĞLAR.



D. YAPTIRMA

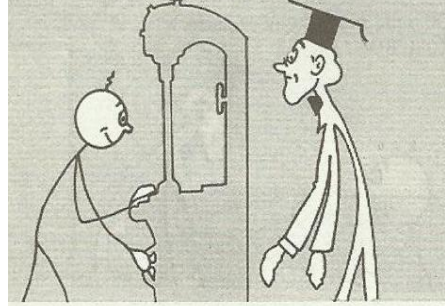
ÖĞRENCİLERİ DÜŞÜNDÜRMEYİN BELKİ DE EN ETKİN YOLU ÖĞRETİLEN ŞEYLERİ ONLARA YAPTIRMAKTIR. ÖZELLİKLE EL BECERİSİ GEREKTİREN İŞLERDE BU DAHA DOĞRUDUR. ÖĞRENCİLER YAPTIKLARI ŞEYLERİ DAHA ÇABUK HATIRLARLAR



FİZİKSEL VEYA FİKİSEL HAREKETLER YA DA HER İKİSİ BİRDEN OLMADIKÇA ÖĞRENME OLMAZ. YAPTIKLARI ŞEYLERİ İŞİTTİKLERİ YA DA GÖRDÜKLERİ ŞEYLERDEN ÇOK DAHA İYİ HATIRLADIKLARINDAN YAPMAK ÖĞRENCİLERİ DÜŞÜNDÜRÜR VE ÖĞRENME İŞLEMİNİ ÇABUKLAŞTIRIR.



VE BU HAREKET ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENMELERİ GEREKEN ŞEYLERİ GERÇEKTEN ÖĞRENİP ÖĞRENMEDİKLERİNİ ANLAMAMIZA YARDIM EDER.



SON OLARAK YEDİNCİ NOKTAYA GELİYORUZ

1. KONUNUZU BİLİNİZ.
2. ÖĞRENCİNİN İLGİSİNİ ÇEKİNİZ VE BU İLGİYİ DERS BOYU SÜRDÜRÜNÜZ.
3. İŞLEMLERİ BASİTLEŞTİRİNİZ.
4. HER BİR FİKRİ TEK TEK VE MANTIKİ BİR SIRAYLA VERİNİZ.
5. BÜTÜNÜNÜ RESMEDİNİZ.
6. ÖĞRENCİYİ DÜŞÜNDÜRÜNÜZ.
7. HAREKETLİ OLUNUZ.

HAREKETLİ OLMAK BASİT OLARAK ÖĞRENCİLERİN İLGİSİNİ ÇEKECEK HER TÜRLÜ YÖNTEMİN KULLANILMASI DEMEKTİR.



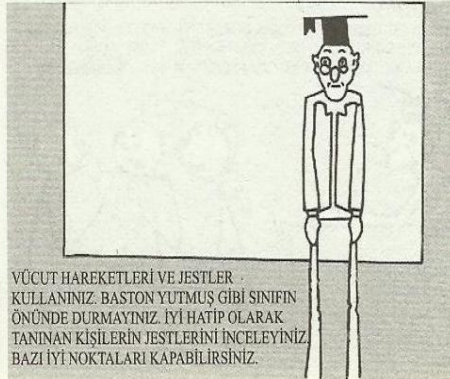
HAREKETLİ OLMAMIZ İÇİN İKİ ÖNEMLİ NEDEN VARDIR:

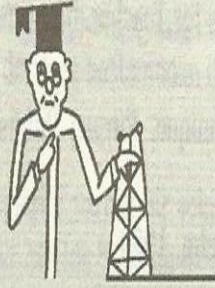
1. İLGİYİ UYANDIRMAK VE BU İLGİYİ SÜRDÜRMEYE YARDIM ETMEK
2. KONUYU DAHA İYİ AÇIKLAMAMIZA YARDIM ETMEK

1. HAREKETLİ OLMAYI İLGİYİ UYANDIRMAK VE BU İLGİYİ SÜRDÜRMEK İÇİN KULLANDIĞINIZDA BİR AKTÖR GİBİ HAREKET ETMENİZ GEREKİR. SESİNİZİN TONUNU ARA SIRA DEĞİŞTİRİNİZ. TEKDÜZE BİR SES ÖĞRENCİYİ HEMEN UYUTUR. SESTEKİ BİR DEĞİŞİKLİK ÖĞRENCİYİ DİNLEMESİNE ZORLAR.



VÜCUT HAREKETLERİ VE JESTLER KULLANINIZ. BASTON YUTMUŞ GİBİ SINIFIN ÖNÜNDE DURMAYINIZ. İYİ HATİP OLARAK TANINAN KİŞİLERİN JESTLERİNİ İNCELEYİNİZ. BAZI İYİ NOKTALARI KAPABİLİRSİNİZ.





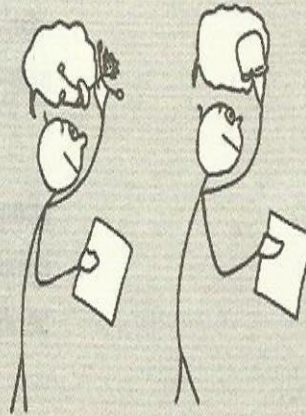
2. DAHA AÇIK OLMAK İÇİN HAREKETLİ VE AKTÖR OLMAK DEMEK, SÖZÜNÜ ETTİĞİNİZ BİR ŞEYİ GÖSTERMEK DEMEKTİR. RESİMLER, MODELLER YA DA GERÇEK BİR ŞEY YALNIZCA İŞİTTİKLERİ BİR ŞEYDEN DAHA ÇOK AKILDA KALIR.

ÖYLEYSE ÖĞRENME İŞLEMİNİ ÇABUKLAŞTIRMAK İÇİN,

1. KONUNUZU BİLİNİZ.
2. ÖĞRENCİNİN İLGİSİNİ ÇEKİNİZ VE BU İLGİYİ DERS BOYU SÜRDÜRÜNÜZ.
3. İŞLEMLERİ BASİTLEŞTİRİNİZ.
4. HER BİR FİKRİ TEK TEK VE MANTIKİ BİR SIRAYLA VERİNİZ.
5. BÜTÜNÜNÜ RESMEDİNİZ.
6. ÖĞRENCİYİ DÜŞÜNDÜRÜNÜZ.
7. HAREKETLİ OLUNUZ.

BUNLARIN HEPSİ ÖĞRENCİLERİNİZİN
ÖĞRENME İŞLEMİNİ KOLAYLAŞTIRACAK
PRATİK FİKİRLERDİR.

BUNLARI KULLANIRSANIZ
ÖĞRENCİLERİNİZİN KAFASINI İŞGAL EDEN
GENÇ KIZ VE SANDVIÇ DÜŞÜNCESİNİN
YERİNİ DERS DÜŞÜNCESİ ALIR.



Kaynak: Küçükahmet, 2008: 178-185.

“Öğretmenler problemleri belirleyen, öğrencilerin araştırmalarını gözlemleyen ve onların yeni düşünce modellerini araştırmalarına ve geliştirmelerine rehberlik eden, öğrencilere araştırmalarını yapabilmeleri için olanak sağlarken, farklı fikirlerin ortaya çıkmasını sağlayıcı ve onları zenginleştirici bir sınıf ortamı ya da program içeriği oluşturarak, öğrencilerde hızlı zihinsel değişimi ve dönüşümü gerçekleştirmekle yükümlüdürler” (Şahhüseyinoğlu ve Akkoyunlu, 2010).

İyi bir öğretmenin sınıf içinde etkin olabilmesi için sahip olması gereken roller ise şöyle sıralanabilir:

“Temsilcilik,
Liderlik,
Bilgi kaynaklığı,
Arabuluculuk,
Hakemlik,
Yargıçlık,
Eğiticiilik/disiplincilik,
Ana-babalık,
Rehberlik/sırdaşlık,
Danışmanlık” (Şişman, 2011: 236).

Sünbül (2011:19), öğretmenlerin tutum ve yaklaşımlarının öğrenci başarısını veya başarısızlığını etkileyeceği gerçeğinden yola çıkarak, bir öğretmenin aşağıdaki özelliklere sahip olduğu zaman öğrenmede başarısızlık ve verimsizlik sorunu ile az karşılaşacağını belirtmektedir. Buna göre bu tarz öğretmenler:

- Öğrenci başarısını destekler,
- Öğrencisinde kendine güveni yerleştirmeye ve arttırmaya çalışır,
- Öğrencilerini her yönü ile iyi tanır,
- Dersin başında öğrenmenin hedeflerini öğrenciye duyurur,
- Onların kendilerine uygun hedefler ve projeler seçmesine yardımcı olur,
- Öğrenme konularının birbirlerinin ön şartını oluşturduğunu bilerek, her ders konusu ile önceki derslerin arasındaki ilişkileri öğrencilerin görmesini sağlar,
- Öğrencilerini öğrenmeye karşı güdüler,

- Yeri geldiğinde uygun pekiştireçler yoluyla pekiştirmeler yapar,
- Zamanında ve etkili geribildirimler verir,
- Öğrencilerinin derse katılımını destekler ve sağlar,
- Uygun ödevler ile okulda öğrenilenlerin okul dışında tekrarlanmasını ve transferini kolaylaştırır,
- En değerli öğrenme konusunun “nasıl öğreneceğini öğrenmek olduğunu” bilerek, öğrencilerine doğru ve kendi kendine öğrenmenin yöntemini kazandırır ve bunu bir davranış olarak yerleştirir,
- Özellikle ailenin daha sonra da toplumun diğer yetişkin üyelerinin eğitime desteğini sağlar ve gerektiği zaman çevreyi öğrenmede kaynak olarak kullanabilir” (Sünbül,2011:19).

Çağdaş öğretim yöntemlerinde öğretmen, öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırma, öğrenciye kılavuz olma, öğrencinin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlama ve öğrenciyi ilgisini ve isteğini sürekli canlı tutma ile yükümlüdür (Büyükan, 2007:5). Öğrencilerin sınıf içinde etkin ve istekli olmaları onların öğrenmelerini de destekleyeceğinden etkin bir öğretmen öğrencilerini güdüleme yollarını da bilmelidir. Öğrencileri güdülemek isteyen bir öğretmenin göz önünde bulundurması gereken bazı ilkeler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- “Öğretim yaşantıları, öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun ve anlamlı olmalıdır.
- Dersin hedefleri belirlenmeli, öğrencilerin başarı ve başarısızlıkları bu hedeflere ulaşma derecelerine göre belirlenmelidir.
- Öğretmen, öğretim yaşantısının özelliklerine göre farklı yönden ve tekniklerle ders işlemeli, aynı ders içinde birden çok yöntem ve tekniği bir arada kullanmalıdır.
- Geleneksel değerlendirme metotlarından başka değerlendirme metotlarını da araştırılmalıdır.
- Sınıfta olumlu bir atmosfer yaratılmalıdır.
- Sınıf içi düzeni ve çevresel koşulları güdülenmede önemli rol oynarlar. Konunun niteliğine göre sınıfın yeniden düzenlenmesi, duruma uygun kaynak, araç ve gerecin sağlanması, uzman konukların çağırılması gibi etkinliklere başvurulmalıdır.
- Öğrenme ortamında öğrencilerin meraklarını uyandıracak, onları araştırmaya yöneltecek etkinliklere yer verilmelidir.

- Öğrencilerin, öğretmenlerinin beklentilerine göre kendilerini yönelttikleri görülmektedir. Öğrenciden en iyisi beklenmelidir.
- Öğrencileri planlamaya katmanın yolları aranmalıdır. Eğer öğrenci planlama ve karar almaya katılmaya çağrılır ve teşvik edilirse, öğrenme tecrübesinin önemli bir bölümünün kendisi olduğu duygusuna kapılacaktır.
- Kişisel yönelimler ya da beceriler üzerinde durulmalıdır.
- Öğretmen, öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini toplamak için, sınıfta iletişim kanallarını açık tutmalıdır.
- Öğrencilere öğrenmenin faydalı olduğu gösterilmelidir.
- Öğrencinin kendini güvenlikte hissetmesi için demokratik bir atmosfer yaratılmalıdır.
- Öğrencinin kendi kendine saygı duyması için olanak sağlanmalıdır.
- Öğrencinin önceden edindiği bilgi ve ilgilerine önem verilmelidir.
- Zamanında geribildirim (dönüt) verilmelidir.
- Öğrencilerin çabaları ödüllendirilmeli, çaba göstermeleri teşvik edilmelidir.
- Öğrencilerin yaptıkları çalışmalar, başarılar pekiştirilmelidir.
- Öğrencinin izleyeceği, taklit edebileceği model davranışlar oluşturulmalıdır.
- Öğrencinin psikolojik ya da fizyolojik sorunlarının güdülenme açısından önemli bir etken olduğunu bilinmeli, öğrencileri yakından izlenerek, onların kişisel sorunlarına kayıtsız kalmadığı gösterilmelidir” (Ercan, 2005:113-116).

Öğretmen niteliklerinin nasıl olması gerektiği konusunda yapılan çalışmaların daha çok “etkili öğretmenin nitelikleri” üzerinde odaklaştığı görülmektedir. Demirel, etkili öğretmenin özellikleri ve sahip oldukları kişisel nitelikleri sekiz başlıkta toplamıştır:

- 1.”Coşku,
2. İçtenlik,
3. Güvenirlik,
4. Yüksek başarı beklentisi içinde olma,
5. Destekleme,
6. İşbirliklik,
7. Esneklik
8. Bilgililik” (Demirel, 2008: 194-199).

Selçuk, (2001:94-95) öğretmenlerde bulunması gereken en önemli becerilerden birinin iletişim becerisi olduğunu belirterek bu becerinin önemini şöyle vurgulamaktadır: “Bir öğretmen için öğreticiliği destekleyen teknik bilgiler mi yoksa iletişim becerileri mi daha önemlidir? Böyle bir soruya sanırım çoğumuz iletişim becerisi cevabını veririz. Çok açıktır ki, sağlıklı iletişim kuramayan öğretmen öğretimsel anlamda ne kadar yeterli olursa olsun yararlı olamaz. Aksine çocuklara zarar verebilir. Çocukların çok bilgili öğretmenden ziyade iyi iletişim kurabilen öğretmenleri daha çok sevdiğini gözlemlemiştinizdir. Bütün bu açıklamalara dayanarak öğretmen adaylarının ya da öğretmenlerin öncelikle iletişim becerilerini geliştirmeleri önerilebilir. Çünkü iletişim becerisi doğrudan doğruya öğretmenin çocuğun doğası hakkındaki görüşüyle ilgilidir”.

Alkan ve Kurt’un, (2007: 42-43) öğretmene verdikleri altı tavsiye ise şöyledir:

- 1.“Kısa vadeli hedeflere ilave olarak uzun vadeli amaçlarımız olsun.
2. Öğretmede bilinenden bilinmeyene doğru bir yol izleyin.
3. Bilgi ve beceri arasında ilişki kurun ve ikisini bütünleştirin.
4. Basitten karmaşığa, kolaydan güce doğru bir yol izleyin.
5. Temrin yapma ya da pratik yapma olanağı sağlayın.
6. Başarıyı ödüllendirin”.

Tomlinson, (2007: 58-62) sağlıklı bir sınıf ortamı yaratmak için öğretmenlerin yapmaları gerekenleri şu şekilde belirtmiştir:

- “Öğretmen, her öğrenciyi bir birey olarak kabul eder.
- Öğretmen, her öğrenciyi bir bütün olarak görür.
- Öğretmen uzmanlık bilgisini geliştirmeye devam eder.
- Öğretmen, öğrencileri ve fikirleri birleştirir.
- Öğretmen, eğlenceli öğrenme ortamı yaratmaya çalışır.
- Öğretmen, yüksek beklentiler ve tırmanılması gereken basamaklar sunar.
- Öğretmen, öğrencilerine bilgileri kendi başlarına edinmelerinde yardımcı olur.
- Öğretmen için öğretim süreci öğrencilerle paylaşılacak bir süreçtir.
- Öğretmen, öğrenci bağımsızlığı için açıkça mücadele eder

Öğretmen, pozitif enerji ve mizah kullanır.

“Disiplin” açık olmaktan çok gizlidir.”

Yılmaz (2003) ise, *Öğretmenim, Lütfen Bu Kitabı Okur musun!..* kitabında öğretmen günahlarını aşağıdaki başlıklarda sıralamıştır:

- “Sıkıcı Olmak,
- Uyulacak Kural Yok!
- Çok Fazla Konuşan Öğretmen Olmak.
- Yol Haritası Yok.
- Oltaya Takmada Başarısız Olmak.
- Yaralayıcı Kelimeler Kullanmak.
- “Bütün İşleri Ben Yapmalıyım”.
- Kötü Yanınızı Göstermek.
- Tekrar Yok.
- Mizah Yok.
- Özetleme Yok.
- Beklentiler Oluşturulmuyor.
- Yeterince Düşündürücü Sorular Sormamak.
- Bir Linç Takımına Katılmak.
- Geribildirim Yok.
- Öğrencilere Saygı Göstermeme.
- İşiltiyi Kaybetmek.
- Tutarlı Olmada Başarısızlık.
- Ebeveynlerle Birlikte Çalışmada Başarısız Olma.
- Nitelik Değil De Nicelik Üzerine Yoğunlaşmak.
- Ahenk Oluşturmadaki Başarısızlık.
- Yeterince Dokunmadaki Başarısızlık.

- Sabırlı Olmayı Unutmak.
- İ.B.E. (İkna Etmek, Bilgilendirmek, Eğlence)Yok.
- Hiçbir sorun yok... Her şey yolunda Efendim...!
- Misyonu Kaçırarak.
- Bakmamak.
- Eleştirel Olmak.
- Dinlememek.
- Yeni ve Farklı Şeyleri Denememek.”

Eğitim-öğretim sürecinin sağlıklı işlenmesi için öğretmenlerin bu maddeler üzerinde dikkatlice düşünmeleri, bu tutum ve davranışlardan mümkün olduğunca kaçınmaları gerekmektedir.

Türkiye’de öğretmen eğitimi, öğretmenlerin gelişimi ve öğretmenlere sağlanan koşullarla ilgili hâlâ birçok sıkıntı yaşandığı bilinmektedir. *Radikal Gazetesi*’nin 14.03.2012 tarihli haberinde 21. yüzyılda öğretmenleri hazırlamak ve okul liderlerini geliştirmek adını taşıyan OECD raporuna yer verilmiştir. Habere göre “Bu raporda, Türkiye’de önemli derslerde on okuldan sekizinde öğretmen açığı olduğu belirtilmiştir. Raporda, kalifiye öğretmen açığı yaşayan üye ülke hükümetlerinin, yetenekli mezunlar için mesleği daha cazip kılıcı önlemler alması gerektiği uyarısı yapıldığı da belirtilmektedir. Sosyal statü açısından diğer mesleklere oranla Finlandiya’nın öğretmenlere en yüksek seviyeyi verdiği ifade edilen raporda, bu ülkede öğretmenlerin büyük bir özerklik içinde olduğu bildirilmiştir. Raporda ayrıca öğretmenlerin kariyerleri boyunca yeteneklerini geliştirmelerinin ve bunun için gerekli fırsatları sunmanın da önemine vurgu yapılmıştır” (Radikal Gazetesi, 2012).

Bu gibi raporlarla çağdaş toplum olabilmenin birinci koşulu olan eğitimin en önemli öğelerinden biri olan öğretmenlerin yetiştirilmesinin ve bu meslekle ilgili iyileştirme çalışmalarının önemi vurgulanmaktadır. Ulusal ve uluslar arası bu gibi araştırmaların dikkate alınarak nitelikli öğretmen yetiştirme ve onlara gerekli ekonomik ve sosyal koşullar sağlama konusunda çalışmalar yapılması son derece önemlidir.

Uygun’un (2006) yapmış olduğu “Cumhuriyet dönemi orta öğretime öğretmen yetiştirme uygulamalarının tarihsel analizi” bu sürecin doğru ve eksik yönlerini değerlendirmek açısından önemlidir.

Uygun'a (2006) göre:

- "Türk eğitim tarihinde öğretmen yetiştirme konusunda zengin ve deneyimli bir birikim vardır. Günümüz öğretmen yetiştirme sorunlarını çözümlerken bu birikimden yararlanmak, gerçekçi çözümler için zorunludur.

- Farklı isimler adı altında açılan öğretmen yetiştiren kurumlar, bazı dönemlerinde nitelikli öğretmenlerin yetişmesinde işlevsel bir yapıya sahipken eşdeğer kurum ve programların açılması, pedagojik formasyon programlarının çok sık kullanılması ile öğretmen yetiştiren kurumlar dışından öğretmen istihdamının açık olması, niteliği yakalamışken nicelik sorunlarının aşılamayışı, insan gücü ve planlama kaynaklarının eksikliği, politik kaygılar vb. nedenlerden dolayı fonksiyonlarını kaybetmiştir.

-Günümüzde öğretmen yetiştirmede karşılaşılan sorunlar, geçmişteki yaşanan sorunlardan farklı değildir. Bu sorunlar öğretmen yetiştiren kurumların teşkilatlanması, öğrenci seçimi, programları, süresi ve öğretmen yetiştiren kurumlar ile istihdamı sağlayan Millî Eğitim Bakanlığı arasında olması gereken işbirliği ve koordinasyon başlıklarında toplanabilir"

Akyüz, (1999) ülkede öğretmenin yetişme sorunu gibi diğer başka sorunlar da olduğunu belirtmektedir. Bu sorunlardan başlıcaları öğretmenlerin ekonomik, özlük hakları, atanma, hizmet içi eğitimleri, örgütlenme sorunlarıdır. Akyüz, büyük görevler beklenen öğretmene, önce, toplumda güvenilir bir statü sağlamak gerektiğini ve eğitim tarihimizde bunun yeterince anlaşıp uygulanmamasının olumsuz sonuçlar verdiğini vurgulamaktadır. "Nitelikli ve gerçek öğretmenlere sahip olmayı temel eğitim sorunumuz olarak görmedikçe, eğitimin toplumsal gelişmemize gerçek bir katkısı olacağını düşünmek hayal olur. Çünkü herhangi bir ülkede, öğretmenler ve öğretmenlik mesleği yeterli güç ve niteliğe ulaşmadıkça, o ülkede en iyi eğitim sistemi ve en yüce eğitim amaçları da bulunsa, bunlar gerçekleşemez. Oysa güçlü bir meslek mensubu olarak nitelikli, saygın, gerçek öğretmenler, kötü bir eğitim sisteminde bile her zaman mucizeler yaratabilirler"(Akyüz, 1999:378).

"Program ne kadar iyi olursa olsun, yönetici ne kadar iyi yönlendirirse yönlendirsin, araç gereç ne kadar çağdaş olursa olsun öğrenci ile karşı karşıya olan öğretmenin öğretmenlik sevdası yoksa bu olumluklar hiçbir işe yaramaz. Onun için her şeyden önce öğretmeni iyi eğitmek gerekir" (Saraç, 2009).

Öğretmenlerle ilgili sorunların başında, nitelik sorunu gelmektedir. Türkiye’de özellikle 1974’ten sonra izlenen öğretmen yetiştirme politikasındaki yanlış tutumlar, öğretmenlik mesleğinde kalite yönünden ağır yaralar açmıştır (Kavcar, 1999: 130). Öğretmen adayları ve

öğretmenlerle ilgili yapılan bazı çalışmalarda bu meslekle ilgili önemli sorunların olduğu ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenlerin nitelikleri konusunda iki yüz bakanlık müfettişinin görüşlerine dayalı olarak Battal (2008) tarafından yapılan bir araştırmada; öğretmenlerimizin “Araştırmacı, yapıcı, yaratıcı ve üretici bir kişiliğe sahip olma” davranışının birinci sırada en yetersiz davranış olarak yer aldığı görülmektedir (Battal’dan akt. Battal, 2008). Eğitim fakültesi öğrencileri üzerinde yapılan araştırmalarda da, ne yazık ki eğitim fakültelerindeki öğrencilerde eleştirel düşünme becerilerinin yeterli derecede gelişmediği görülmektedir (Kirişcioğlu ve diğerlerinden akt. Battal, 2008).

Tatlıdil’in (1993:142-144) araştırmasında öğretmen adayı gençlerin büyük bir çoğunluğunun %88.8’lik bir oranla Türkiye’de eğitime toplum olarak yeteri kadar önem verilmediğini düşündükleri ortaya çıkmaktadır. Türkiye’de eğitime yeteri kadar önem verilmemesinin nedeni olarak öğrencilerin büyük bir kesimi Türkiye’nin ekonomik ve sosyal yapısından kaynaklandığını ileri sürerken, meslekleşmenin okullaşma yoluyla kazandırılmamasını veya eğitimin gelirler arasındaki ücretlendirme politikalarında, önemli rol oynadığını ifade etmişlerdir. Eğitim yoluyla elde edilen bilgi ve becerilerin yaşam standardı üzerinde beklenen düzeyde etki yaratmaması ve özellikle işsizlik oranlarının eğitilmiş nüfus arasında giderek artması, eğitime verilen önemin giderek azalmasına neden olduğu ileri sürülmüştür.

“Bir eğitim sisteminin en önemli ögesi öğretmendir. Eğitim sisteminin başarısı, temelde, sistemi işletip uygulayacak olan öğretmenlerin ve diğer eğitim personelinin niteliklerine bağlıdır. Bundan dolayı, “Bir okul, ancak, içindeki öğretmenler kadar iyidir” denilebilir. Her ders için geçerli olan bu durum, dil ve edebiyat eğitimi bakımından daha da geçerlidir” (Kavcar, 1999: 130). Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin anadil öğretmeni olmaları bakımından daha çok sorumluluk sahibi oldukları bir gerçektir. Çünkü dili doğru kullanmak doğru düşünmeyi, doğru düşünmek doğru öğrenmeyi doğurur. Fakat TDE öğretmen adayları ve öğretmenleri üzerinde yapılan birçok araştırma bu alanla ilgili hizmet öncesi ve hizmet içi süreçte bazı sıkıntılar olduğunu göstermektedir.

Ergün, (tarihsiz) ülkemizde öğretmen yetiştirme alanında en az Batı ülkeleri kadar zengin bir deneyime sahip olunduğunu belirterek Türkiye’nin, son zamanlarda yaptığı öğretmen yetiştirme sistem değişikliklerinde, kendi öz tecrübelerinden ziyade Batıdan bazı modelleri alıp deneme yolunu seçtiğini belirtmektedir. Ergün’e göre “Türkiye, kendi gelişmesine ve

ihtiyaçlarına en uygun ve rasyonel öğretmen yetiştirme modelini kurmak zorundadır.” Ülkemizde öğretmen yetiştirme konusunda atılacak her olumlu adım daha ileri, daha çağdaş ve daha güçlü bir ülke olma yolunda ilerlemek demektir.

Gerçek anlamda eğitim ve öğretmenlik insan yetiştirme sanatıdır. O halde öğretmen, bilen, yapan, yaratan, yönlendiren, yaptıran, kısacası eğiten kişi olmalıdır. Elbette bunu herkes yapamaz. İyi öğretmen yetiştirmek için, öğretmen adayları gelişigüzel değil, bilinçle, süzerek, çok titiz bir şekilde seçilmelidir. Bu seçimi yaparken, genel kültür, yetenek, başarı, kişilik gibi nitelik ölçütleri göz önünde bulundurulmalıdır (Kavcar, 1999: 131).

Kavcar, (1999: 131) özellikle dil ve edebiyat öğretmen adaylarının, tutarlı ve güvenilir bir kompozisyon sınavı ile mülakat sınavından da geçirilmeleri gerektiğini; böylece, kendi yazılı anlatımı bozuk olan veya herhangi bir konuşma özrü bulunan adayların dil ve edebiyat öğretmeni olması önleneceğini belirtir. Çünkü mevcut test sistemi bunu yapamamaktadır.

Öğretmen seçme, yetiştirme ve nitelikleriyle ilgili yaşanan sorunların göz önünde bulundurarak Yüksek Öğretim Kurumu’nun ve Millî Eğitim Bakanlığı’nın birlikte hareket edip dikkatli çalışmalar yapması daha çağdaş, nitelikli öğretmenlerle küresel dünyada söz sahibi bireyler yetiştirmek adına önemlidir.

2.3. PROGRAM GELİŞTİRME

Bir öğretim programının etkinliği sürekli olarak değerlendirilmeli; ihtiyaç varsa üzerinde çalışılmalıdır. Öğretim programının öğeleri dikkate alınarak bir öğretim programı hazırladıktan sonra, bu hazırlanan programın sürekli olarak gözden geçirilip değerlendirilerek güncelleştirilmesi gerekmektedir. Hiçbir değişiklik yapmadan yıllarca aynı programın uygulanması düşünülemez (Tan, 2008). Program geliştirme; öğretim programını oluşturan tüm unsurların daha etkili ve yeterli hâle getirme sürecidir.

Program geliştirme,

“ulaşılması beklenen hedefleri ve kapsadığı davranışların saptanmasını,

öğrenme yaşantılarının seçilip düzenlenme ve kazandırılmasını,

öğrenme yaşantılarının etkililiği yani hedeflere ne derece ulaşıldığını ortaya koyabilecek ölçme ve değerlendirme etkinliklerini,

programın tüm ögelerine dönüt verme ve düzeltme çalışmalarını bünyesinde bulunduran bir süreçtir.

Kısaca program geliştirme, öğretim programının ögeleri arasında gelişmeye dönük, karşılıklı ve döngüsel bir etkileşimi sağlayan bir süreçtir” (Senemoğlu, 2012:XXV).

“Eğitime yapılan yatırımların (para, zaman, emek) sonucunda öğrencilerin neler kazandığını anlamanın temel yolu değerlendirme sonuçlarına bakmaktır. Genellikle bu tür programlarda (başka bir uygulama gerekli değilse) başarıya dayalı değerlendirme yapılmalıdır. Çünkü bu tür değerlendirmeye program sonunda her bir öğrencinin kazancını da açıklıkla görmek mümkündür. Bu nedenle bu tür değerlendirme “ürünün değerlendirilmesi için de bir yoldur. Eğitim sonucunda bir ürün elde edilmiştir. Bu ürünün niteliği ancak değerlendirme süreçleriyle ortaya çıkarılır. Eğer ürün istenilen nitelikte değilse program amacına ulaşamamış demektir. Programın amaçlarına ulaşamaması programın boyutlarında bir aksamanın olduğu endişesi yaratmaktadır. Bu nedenle programın her bir boyutu ve boyutların birbiriyle ilişkisi program geliştirme ilkelerine göre incelenmelidir. Belki amaçlar ölçülebilir değildir, belki muhteva amaçlara uygun seçilmemiştir, belki de öğretim süreçleri yetersiz kalmıştır. Ya da değerlendirme sisteminde bir problem vardır. Bu ve benzeri soruların cevabı ancak operasyonel bir süreçle ortaya çıkarılabilir. Buna “program geliştirme” denir. Program geliştirme hazırlanmış programın uygulamada araştırma sonuçlarına göre devamlı olarak geliştirilmesidir” (Küçükahmet, 2008:23).

R. Tyler, program geliştirmenin yapısal ögelerini aşağıdaki dört temel maddede toplamıştır:

- “1. Okulun hedeflediği eğitim amaçları,
2. Bu amaçlara ulaştıracak eğitsel yaşantılar,
3. Eğitsel yaşantıların düzenlenmesi,
4. Eğitim amaçlarına ulaşıp ulaşılmadığının değerlendirilmesi” (akt. Varış, 1989).

Program geliştirmenin dört özelliği şu şekilde açıklanabilir:

“1. Program geliştirme operasyonel bir süreçtir yani program geliştirme ile uygulama iç içedir.

2. Program geliştirme kapsamlı bir süreçtir; program geliştirme ile ilgili tüm faktörler göz önünde tutulmalı ve geliştirilmelidir.

3. Program geliştirme devamlı bir süreçtir; programın sosyokültürel ve bilimsel verilerin ışığında sürekli olarak geliştirilmesi gerekir.

4. Program geliştirme bir araştırma sürecidir, çünkü program geliştirme objektif verilerin elde edilmesini gerektiren uygulamalı süreçtir” (Varış’tan akt. Küçükahmet, 2008:23).

Program geliştirme sürecinin gerekliliğinin bir başka boyutu da konu alanlarıyla ilgili bilgilerin sürekli olarak değişmesidir. Konu alanlarıyla ve öğrenme psikolojisi ile ilgili bilimsel gelişmeler süreklilik göstermektedir. Bunlara ek olarak öğrenciler ve öğrencilerin etkileşimde bulunduğu sosyo-ekonomik ve teknolojik yapı da devamlı olarak değişmektedir. Tüm bu durumlar, hazırlanan bir programın hiç değiştirilmeden yıllarca uygulanmasının doğru bir yaklaşım olmadığını göstermektedir (Tan, 2008:16). Bu bağlamda programların güncelliğini korumaları bakımından program geliştirme çalışmalarının süreklilik ilkesiyle yapılması gerekliliği önem kazanmaktadır.

Program geliştirme süreci şu şekilde aşamalandırılabilir:

- “Arzulanan içerik ve hedefler doğrultusunda, öğrenme-öğretme ve değerlendirme etkinliklerinin neler olacağını ayrıntılı bir şekilde belirten bir plan hazırlanır.
- İlk hazırlanan program uygulanmadan önce, programın uygulanacağı grup veya program uygulayıcıları ve diğer uzmanlardan faydalanarak bir düzeltmeye tabii tutulur.
- Revize edilmiş program uygulanır.
- Uygulama esnasında da değerlendirme etkinlikleri yapılarak gerek görülürse tekrar programda bir yenileme yapılabilir.
- Program uygulandıktan sonra da yine elde edilen ölçme sonuçlarından faydalanarak programın eksik ve yetersiz yönleri tespit edilip tekrar bir yenileme yapılır” (Tan, 2008:16-17)

Varış (1985), program geliştirmenin tanım ve kapsamını aşağıdaki gibi ortaya koymaktadır:

Tablo 11: Program Geliştirme Özellikleri

Program Geliştirme Ne değıldir?	Nedir?
1. Mevcut basılı programları içerik yönünden değıştirmek.	Yürürlükte olan programların uygulamada daha iyi ürün vermesi için ilgili bütün canlı ve cansız ünitelerin geliştirilmesidir.
2. Konu uzmanlarınca bilimde vaki yenileri basılı programlara ilave etmek.	İlgililerin, doğrudan veya dolaylı katılmasının sağlanmasıdır.
3. Durağıandır.	Dinamiktir. Operasyoneldir. Sürekli değıerlendirme ve geliştirme söz konusudur.
4. Uzmanlarca, amaçların yeni taksonomilere göre düzenlenmesi, konu ve faaliyetlerin etraflıca rehber materyal haline getirilmesidir.	Programın sınıfta, en iyi sonucu almak üzere önlemler alınması ve uygulamada “sınıfta ve okulda”, araştırma yoluyla ilgililerde istenen davranışların gerçekleştirilmesidir.

Kaynak: Varış, 1985:67.

Senemoğılu, (2012) program geliştirme uzmanlarının aşağıdaki soruları cevaplamak durumunda olduklarını belirtmektedir:

“Öğrenciye kazandırılacak davranışlar neler olmalıdır?

Öğrenci bu davranışları kazanmak için hangi eğitimsel yaşantıları geçirmeli yani hangi eğitim durumları düzenlenmelidir?

Bu eğitimsel yaşantılar, öğrenciye davranışı kazandırmak üzere nasıl örgütlenmelidir?

İstendik davranışları kazandırmak üzere düzenlenen eğitim durumlarının etkililik derecesi nedir?

Değıerlendirme sonuçlarına göre mevcut programda ne gibi değışiklikler gereklidir?

Bu sorulara verilecek cevaplarla program geliştirme çalışmalarının çerçevesi çizilmekte aynı zamanda da öğretim programının öğeleri belirlenmektedir” (Ertürk’ten akt. Senemoğılu, 2012:XXVI).

Hazır, (1993) millî eğitim sistemimiz ile ilgili olarak yapılması düşünülen her türlü yenileşme ve reform çalışmalarının, millî eğitim teori ve politikasıyla tutarlı olarak, program geliştirme anlayışı ile sistemin tümünün geliştirilmesine yönelik bir araştırma projesi olarak planlanması gerektiğini vurgulamaktadır.

Kaya, bugüne kadar yapılan programların pratiğe değil bilgiye ağırlık verdiği, öğrencilerin ilgi, yetenek ve kapasite yönünden birbirinden farklı olduğunu dikkate almadığı, katı, ezberciliğe iten, yaratıcı düşünmeyi geliştirmede, üreticiliği teşvik etmediği, hayatı kolaylaştırıcı becerilere yer vermediği, toplum hayatında her şey değişirken değiştirilemediği noktalarında eleştirildiğini belirtmiştir (akt. Akbaba, 2004).

Ülkemizde yürütülen program geliştirme çalışmalarının araştırmaya dayalı bir süreç olarak algılanmadığı, kişisel inisiyatif ile yürütüldüğü, bu nedenle de parça parça olduğu ve devamlı bir geliştirme hareketinin yapılamadığı yönünde eleştiriler mevcuttur (Varış'tan akt. Akbaba, 2004).

“Oysaki her toplumun, öğretim programlarını, gelişmeleri analiz ederek, kendi gereksinimlerine göre düzenlemesi gerekir. Bu düzenlemeler, gereksinimler değiştikçe yeni biçimler almak zorundadır. Bu özellikleri ile programların, planlı ve sürekli gelişmeye açık tutulması gerekir. Çünkü etkili bir program, bireylerin günümüz ve gelecek yaşamını sürdürebilmek için hangi yeterliklere sahip olması gerektiğini içerdiği kadar, hem toplumun, hem de bireyin farklı gereksinimlerini karşılamak durumundadır” (Fer, 2005).

“Program tasarımı çalışmaları; öğrenci, veli, öğretmen, toplum ve iş hayatı gibi çok çeşitli grupların ihtiyaçlarını dengeli olarak karşılamayı amaçladığı için karmaşık bir süreçtir. Bu süreç ulusal ve yerel düzeyde alınması gerekli kararlarla daha da karmaşık bir yapıya sahiptir. Kuşkusuz ulusal ve yerel düzeyde yapılacak katkılar farklıdır. Program tasarımında izlenecek yaklaşım, tüm tarafları saptanan belirli hedefe doğru yönlendirmelidir” (Doğan, 1997:55).

Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, program geliştirme çalışmalarında “Öğretim programlarının çağdaş ihtiyaçlara göre düzenlenmesi, diğer şartlara zemin oluşturması bakımından öncelikli” olduğunu belirtmektedir (MEB, 2005). TTKB, dünyada ve Türkiye’de yaşanan gelişmeler doğrultusunda ilköğretim ve orta öğretim programlarının bütünsel bir bakışla yenilenmesi için çalışılmakta olduğunu ve bu bakış açısıyla devam eden program geliştirme çalışmalarının aşağıdaki referans çerçevelerine oturtulduğunu belirtmektedir:

“Taslak öğretim programları ülkemizin tarihsel, kültürel, sosyal, ahlakî birikimini ve kalıtımını motivasyon kaynağı olarak görür ve Atatürk’ün kurduğu Türkiye Cumhuriyeti projesinin gelişerek devamlılığı ilkesini birinci referans noktası olarak ele alır.

Taslak öğretim programları dünyada yaşanan tüm değişimleri ve gelişmeleri ikinci referans noktası olarak alır. Son yıllarda uzak doğu, Kuzey Amerika ve Avrupa Birliği ülkelerinde peş peşe gerçekleştirilen program hareketleri bu anlamda önem taşır. Bu hareketlerin çıkış noktası, sanayi toplumu için uygun olan eğitim modellerinin bilgi toplumunun rekabetçi yapısını kaldıramaması olarak değerlendirilir.

Türkiye, Avrupa Birliğine üye olmayı hedefleyen, bunu bir millet projesi olarak ele alan, bu konuda gerekli kanunları çıkaran ve adımları atan ülke olarak tüm çalışmalarını ve çabasını bu doğrultuda yönlendirmiştir. Bu nedenle taslak öğretim programları, üçüncü referans noktası olarak, Avrupa Birliği normlarını, hedeflerini ve eğitim anlayışını kabul eder.

Taslak öğretim programları, ülkemizin mevcut eğitim özelliklerinin belirlenmesini, başarı ve başarısızlıkların değerlendirilmesini ve ortaya çıkan sonuçları dördüncü referans olarak kabul eder. PISA, TIMMS ve PIRLS gibi uluslar arası araştırmaların ortaya koyduğu bulgular bu çerçevede ele alınır” (MEB, 2005).

Talim Terbiye Kurulu Program Geliştirme Çalışmalarında, program yaklaşımı şu çerçevede ele alınmıştır: “Eğitimin temelinde yatan ancak gündelik faaliyetlerde çok dikkat çekmeyen bazı hususlar vardır. Bu hususları değerler, tutumlar, amaçlar ve yaklaşımlar olarak özetlemek mümkündür. Bunlar, nasıl bir toplumda yaşayacağımızı ve geleceğimizi etkilerler. Toplumun sahip olduğu veya tekamülü için olması gereken değer, amaç, tutum ve yaklaşımların, toplumun geleceğini etkileyecek olan eğitime yön vermesi beklenir. Eğitimle etkileşmesi gereken bu özellikler eğitimin bir katmanı olan programlarda da yerini almalıdır. Eğer programlar; değerleri, tutumları, amaçları ve yaklaşımları içselleştirmemişse ezbere dayalı kuru bilgi yığınlarından oluşan bir eğitim-öğretim faaliyeti olarak kalır” (MEB, 2005).

Milli Eğitim Bakanlığı, ihtiyaç duyulan eğitimi gerçekleştirmede izlenen değerler, tutumlar, amaçlar ve yaklaşımları aşağıdaki başlıklarda ele almıştır:

“Programın Temelleri,

Programın Öğeleri,

İçerik,

Öğrenme-Öğretme Durumları,

Değerlendirme

Ortak Temel Beceriler” (MEB, 2005).

Programların temelleri ise şöyle açıklanmıştır: “Eğitimin temelinde yatan ancak gündelik faaliyetlerde çok dikkat çekmeyen bazı hususlar vardır. Bu hususları değerler, tutumlar, amaçlar ve yaklaşımlar olarak özetlemek mümkündür. Bunlar, nasıl bir toplumda yaşayacağımızı ve geleceğimizi etkilerler. Toplumun sahip olduğu veya tekamülü için olması gereken değer, amaç, tutum ve yaklaşımların, toplumun geleceğini etkileyecek olan eğitime yön vermesi beklenir. Eğitimle etkileşmesi gereken bu özellikler eğitimin bir katmanı olan programlarda da yerini almalıdır. Eğer programlar; değerleri, tutumları, amaçları ve yaklaşımları içselleştirmemişse ezbere dayalı kuru bilgi yığınlarından oluşan bir eğitim-öğretim faaliyeti olarak kalır. Aşağıda sunulan değerler, tutumlar, amaçlar ve yaklaşımlar; ihtiyaç duyulan eğitimi gerçekleştirmede yol haritasını oluşturacaktır” (MEB, 2005).

Programların toplumsal temeller bağlamında şu özelliklere sahip olduğu belirtilmektedir:

“Cumhuriyetimizi, lâik ve sosyal hukuk devletini, hür ve demokratik toplum düzenini, devletin ülke ve milletiyle bölünmez bütünlüğünü, sağlıklı işleyen bir demokrasiyi, demokratik hakları ve fırsat eşitliğini ön plânda tutar.

Öğrencilere “Atatürk İlke ve İnkılâpları”nın ve bu ilke ve inkılâpların millî varlığımız ve toplumsal gelişmemiz için önemini kavratılması için düzenlemeler yapar.

Çocuğun toplumsal bir varlık olduğunu, bu nedenle gelişimi sırasında ailesinden, okulundan ve yaşadığı çevredeki insanlardan etkileneceğini kabul eder, bu gerçekler ışığında düzenlemeler yaparak çocuğun, yaşadığı çevreye uyum sağlayacak ve bu çevrede uyumlu bir şekilde çalışacak ve yaşayacak kişiler olarak yetişmesi için rehber olur.

Eğitim, toplumun vazgeçilmez değerleri arasında olan alçakgönüllülük, ağırbaşlılık, anlayışlılık, âdillik, dürüstlük, girişkenlik, iyimserlik, sabır, sadakat, sadelik, sevecenlik, hoşgörü, tutumluluk, güven ve görev sorumluluğu bilincini geliştirmekle yükümlü olduğu için programlar bu bilincin gelişmesi için çaba gösterir.

Türk toplumunun millî, aynı zamanda manevî ve ahlakî değerleri arasında bulunan; barışseverlik, fedakârlık, hayırseverlik, misafirperverlik, merhamet, haysiyetine ve özgürlüğüne düşkünlük, vatanseverlik, kahramanlık gibi değerler ve sosyal duyarlılığının gelişmesi için gerekli düzenlemeleri yapar.

Hayat içerisinde değişimin kaçınılmaz olması nedeniyle olumlu yönde değişim için bilinçlenmeyi ön plânda tutar. Öğrencilere değişim ve değişim sırasında ortaya çıkabilecek engellerden etkilenmeme ve oluşumlardan yararlanma, değişime adapte olma, risk yönetimi konularında beceri kazanmaları, gerektiğinde risk almaları konusunda rehberlik eder” (MEB, 2005).

Toplumsal temel hedefleri ise aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

“Öğrencilerin kendi örf ve âdetleri içerisinde psikolojik, ahlâkî, sosyal ve kültürel konularda gelişimlerini hedefler.

Öğrencilerin, sorumluluklarını ve haklarını bilen, çevresiyle uyumlu kişiler olarak yetişmeleri için çaba gösterir.

Toplumun önemseddiği sorunlara karşı duyarlıdır.

Engelli ve üstün nitelikli öğrencilerin sorunlarına duyarlılık gösterir.

Demokrasinin bireyler arasında karşılıklı görev ve sorumluluk gerektirdiğini, bireylerin demokrasi içerisinde hakları olduğu kadar görevlerinin de olduğunu kabul eder.

İnsan haklarına saygı bilincinin gelişimine önem verir.

Kişilik gelişimi eğitimi konusunda çaba gösterir.

Sporu toplumsallaşmanın bir aracı olarak değerlendirir” (MEB, 2005).

Programların dayandığı bireysel temeller şöyle açıklanmaktadır: “ Programlar çocuğun ilerdeki hayatını ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurur. Bu amaçla, onun gelişimi boyunca orta çıkabilecek ihtiyaçlarını karşılamak için önlemler alır. Programlar, hayat boyu eğitimin vazgeçilmez bir gereklilik olduğunu bunun da ancak okul çağında öğrenmeden zevk almaktan geçtiğini kabul eder; bu nedenle öğrencinin öğrenmeden ve öğrenmeyi öğrenmeden zevk alması için çeşitli önlemler alır. Sorunlarını etkin bir şekilde çözebilen bir birey ve bir toplum oluşturmak, eğitimin temel amaçlarından biridir. Bu nedenle programlar, sorunlarını fark eden ve çözebilen bireylerin yetişmesini ön plânda tutar. Bu amaçla sorun çözmek için öğrencinin ihtiyaç duyacağı becerilerin kazanımı doğrultusunda çaba harcar. Programlar, her çocuğun eğitim sistemine girmesini ve sisteme giren her çocuğun gelişimini sürdürebilmesini, her bireyin potansiyelini artıracak yolların açılması ve zenginleşmesini sağlar” (MEB, 2005).

MEB, (2005) programların bireysel temellerinin aşağıdaki ilkeleri temel aldığını belirtmektedir:

“Her öğrencinin bir birey olarak kendine özgü olduğunu kabul eder.

Öğrencinin kişisel mutluluğunu ve başarıma zevkini sağlamak için çaba gösterir.

Öğrencinin gelecekteki hayatı için yol göstericidir.

Günümüzdeki bireylerden beklenen niteliklerin geliştirilmesine duyarlıdır.

Öğrencilerin fiziksel ve psikolojik açıdan sağlıklı bireyler olarak yetişmesini önemser.

Öğrenmeyi öğrenmenin gerçekleşmesini ön plânda tutar.

Bilginin önemine, katmanlarına ve farklı bilgi edinme yollarına duyarlıdır.

Okullarda, öğrencilerin güvenilir bireyler olduğu mesajının, hayat biçimine dönüşmesini sağlar.”

Öğretim programlarının ekonomik temeller bağlamında aşağıdaki ilkelere göre geliştirildiği belirtilmektedir:

“Sürdürülebilir ekonomik kalkınmanın gerçekleştirilmesini benimser.

Programlarda, yöresel ekonomik farklılıkları göz önünde bulundurur.

Ekonominin yetişmiş insan gücü taleplerini yeterli düzeyde karşılamak amacıyla gerekli önlemleri alır.

Öğrencilerin girişimci bir ruhla yetişmelerini önemser.

Üretim odaklı olmayı ön plânda tutar”(MEB, 2005).

Öğretim programlarının tarihsel ve kültürel temelleri şöyle sıralanmıştır:

“Atatürk İlke ve İnkılâplarını insan yetiştirme modelimizin ana unsurlarından biri olarak değerlendirir.

Tarihsel, kültürel ve sosyal kalıtımı destekleyici ve geliştirici öğeler taşır.

Öğrencilerin kendi örf ve âdetleri içerisinde değişerek gelişmelerini, gelişerek değişmelerini hedefler.

Tarihimizi geleceği plânlamanın işlevsel bir aracı olarak değerlendirir.

Kültürel ve sanatsal değerlerimizi, kişilik gelişiminin ve toplumsallaşmanın bir aracı olarak görür.

Tarihsel ve kültürel birikimimizi, evrensel kültüre özgün bir katkı sağlamanın manevi aracı olarak görür” (MEB, 2005).

Millî Eğitim Bakanlığı öğretim programlarının öğeleri aşağıdaki başlıklara ayrılmıştır:

- “- Türkçeyi doğru ve etkin kullanma.
- Kültürel değerlere ve sanata önem verme.
- Okumaktan ve öğrenmekten zevk alma.
- Duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade etme.
- Ailenin eğitim-öğretime katılımını destekleme.
- En az bir yabancı dili etkin bir şekilde kullanma.
- Bilişim teknolojilerini amacı doğrultusunda etkin ve verimli bir şekilde kullanma.
- Birlikte çalışma ve iletişim kurma.
- Çevresinde oluşan değişimlerin farkında olma ve her türlü değişime uyum gösterme.
- Bireyin görev ve sorumluluklarını, bireyin kendisinin belirlemesi gerektiğinin bilincinde olma.
- Yakın çevrede ve farklı ülkelerde fırsatlar bulmaya istekli olma ve bulunan fırsatları değerlendirmek için bilinçli çaba gösterme.
- Çevreye farklı bir gözle ve mantıkla bakılırsa daha önce hiç fark edilmeyen fırsatlar çıkabileceğini benimseme.
- Hayattaki kurallara uymaya ve işleri yapmaya istekli olma ve uygulama kararlılığı gösterme.
- Şartlandırmaya karşı olma.
- Hoşgörünün esnek bir zihin yapısının anahtarı olduğunu fark etme” (MEB, 2005).

MEB öğretim programlarının içerik ögesi ise aşağıdaki gibi oluşturulmuştur:

“Öğrenme, hayatın parçalara bölünmesiyle değil, bütünsel içerikle en üst düzeye çıkar.

Her alanla ilgili olgular, kavramlar, ilkeler, yöntem ve yaklaşımlar öğrenmeyi kolaylaştıracak biçimde düzenlenir.

İçerik düzenlenirken öğrenme ve motivasyon ilkeleri dikkate alınır.

İçerik oluşturulurken bireyselleşme ve toplumsallaşma dengesi gözetilir.

İçerik düzenlenirken, olgu, kavram ve ilkelerin birden fazla biçimde gösterimine dikkat edilir” (MEB, 2005).

MEB Programları Öğrenme-Öğretme Durumları aşağıdaki gibi belirtilmiştir:

“- Çocuğun öğrenmeye heveslenmesi ancak araştırma arzusu ve doğal merakının uyarılmasıyla mümkündür.

- Öğrenme, öğretmenin ya da öğrencinin dersi anlatması yerine, öğrenci merkezli etkinliklerde, öğrencinin aktif rol almasıyla oluşur.

- Öğrenilenlerin farklı ortamlara aktarılması, etkin ve yaratıcı bir yorumla kullanılması asıl amaçtır.

- Çocuğun yakın çevresi içerisinde yaşanan sorunlar, hayat biçimi, ekonomik etkinlikler, coğrafi faktörler öğrenme için temel içeriktir.

- Öğrencilerin işbirliği yapmaları teşvik edilmelidir.

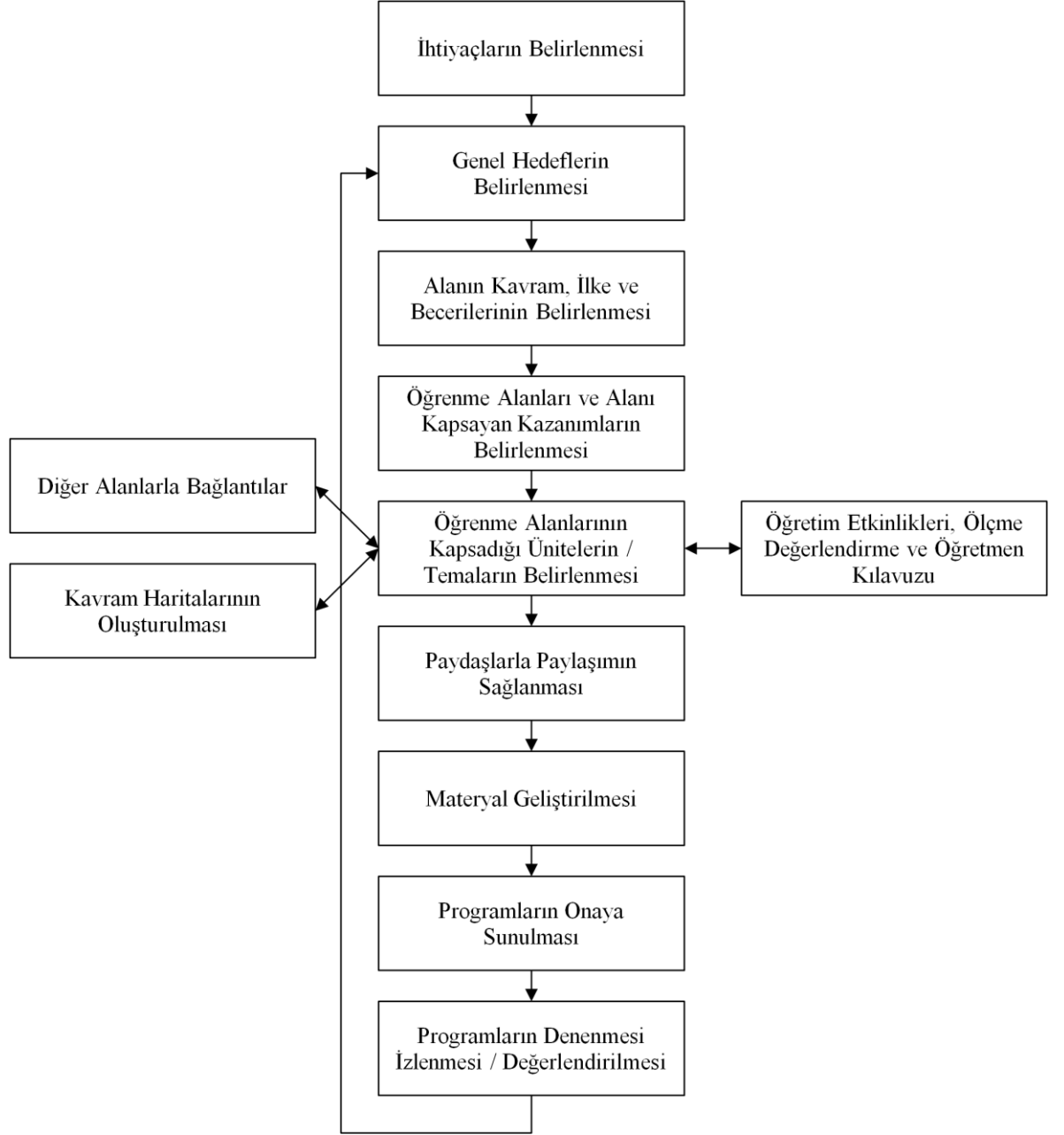
- Okul sadece dört duvar değil, tüm çevredir.

- Eğitim, kitap dışı kaynaklara yönlendirilmelidir.

- Öğrencilerin okullarında ve bulundukları yörede çeşitli toplumsal hizmetler sunmasını destekler” (MEB, 2005).

TTKB Program Geliştirme Modeli aşağıdaki gibidir:

Şekil 3: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Program Geliştirme Modeli



Kaynak: MEB, 2005.

TTKB, program geliştirme modeli çerçevesinde yapılan çalışmaları şöyle açıklamaktadır: “Yeni bir programın hazırlanması için program ihtiyacının ortaya çıkması gerekir. Bu ihtiyacın en iyi şekilde karşılanması gerçek ihtiyacın ne olduğunun saptanmasına bağlıdır. İhtiyaç belirleme çalışmaları program geliştirenlere programın kapsamı, izlenecek sıra

ve programın diğer ögeleri ile ilgili kararları vermede; programların hedeflerinin gerçek ihtiyaçları karşılayıp karşılamadığını ortaya koymada yardımcı olur. İhtiyaç belirleme çalışmalarının amacı toplumun, bireyin ve konu alanı ile ilgili ihtiyaçların belirlenmesi; sürekli değişen bilgilerin programlara yansıtılmasıdır” (MEB, 2005)

MEB, (2005) program geliştirme modeli çerçevesince yapılan çalışmaları aşağıdaki gibi belirtmiştir:

“İhtiyaçların Belirlenmesi

Genel Hedeflerin Belirlenmesi

Alanın Kavram, İlke ve Becerilerinin Belirlenmesi

Öğrenme Alanları ve Alanın Kapsadığı Kazanımların Belirlenmesi

Öğrenme Alanlarının Kapsadığı Ünitelerin/Temaların Belirlenmesi

Diğer Alanlarla Bağlantılar

Kavram Haritalarının Oluşturulması

Öğretim Etkinlikleri, Ölçme Değerlendirme ve Öğretmen Kılavuzunun Hazırlanması

Paydaşlarla Paylaşımın Sağlanması

Materyal Geliştirilmesi

Programların Onaya Sunulması

Programların Denenmesi İzlenmesi/Değerlendirilmesi

Uygulanan programlar ile taslak programların karşılaştırılması.”

21. yüzyılda dünyada yaşanan bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler gelişmiş ülkelerin çoğunun eğitime bakışını değiştirmiş; bu bağlamda öğretim programlarını da değişime yönlendirmiştir. Türkiye’de de 2004 yılından itibaren dünyada eğitim-öğretim alanındaki yeni yönelimler ve değerlendirmelerin bir sonucu olarak eğitim-öğretim programlarında yenileme çalışmaları başlamıştır.

2.3.1. TÜRKİYE’DE PROGRAM GELİŞTİRME ÇALIŞMALARI

Türk eğitim sistemi, Tanzimat Fermanı’nın ilanı ile Batı örneğine uygun olarak yapılanmaya başlamıştır (Antel’den akt. Demir, 1997:87). Ancak bu dönemde açılan Batılı modeldeki okullar kendilerinden bekleneni tam olarak verememişlerdir. Bunun en önemli

sebepleri bu okullar açılıp kapatılırken, öğretim programları hazırlanıp değiştirilirken ülkenin ihtiyaç ve çıkarlarının göz önünde bulundurulmaması ve geçmişten ders çıkarılıp geleceğe bakılamamasıdır. Atatürk de 1921’de o güne kadar gelen eğitim ve öğretim anlayışının, gerilememizin en önemli sebebi olduğunu belirtmiştir (Akyüz, 1999:376).

Cumhuriyet’in ilan edildiği yıllarda Türkiye’de eğitimin durumu pek iç açıcı değildir. Okuma yazma bilenlerin sayısı az olmakla beraber okullar ve öğretmenler de yetersiz durumdadır. 1923-1924 öğretim yılında Türkiye’de 11-12 milyon nüfusun ancak yüzde onu; kadın nüfusunun ise ancak yüzde üçü okuryazardır. Ülkede 4894 ilkokul, 72 ortaokul, 23 lise, 64 meslek okulu, 9 fakülte ve yüksek okul olmak üzere toplam 5062 öğretim kurumu bulunmaktadır. Bu okullarda görevli öğretmen ve öğretim üyesi ise ilkokulda 10.238, ortaokulda 796, lisede 513, meslekî teknik öğretimde 64 ve yüksek öğretim kurumlarında 307 olmak üzere toplam 11.918 kişidir. Öğrenci sayısı ise ilkokullarda 341.941, ortaokullarda 5905, liselerde 1241, meslek okullarında 6547 ve yüksek öğretimde 2914 olmak üzere toplam 358.548’dir (Karagözoğlu, 2008:34).

Cumhuriyet’in ilk yıllarında eğitimin nicelik bakımından yetersiz oluşunun yanında nitelik bakımından da iyi durumda olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu meslekî bir eğitim almamış, eğitim ve öğretimin bilimsel yöntemlerini öğrenerek yetişmemiştir. Öğretmen ihtiyacını karşılamak üzere neredeyse okuryazarlığı iyi durumda olan herkes öğretmen olarak görevlendirilmiştir (Karagözoğlu, 2008:34).

O dönemde öğretim programları çağın gereklerinden uzak olup dinsel ya da sadece genel kültüre dayalı bir yapıya sahiptir. Beceri, pratik ve davranış kazandırmayı amaçlayan öğretim programları henüz Türk eğitim sisteminde yaygın şekilde görülmemektedir (Karagözoğlu, 2008:34). Bu kadar eksiklikleri olan ve çağın gerisinde kalmış bir eğitim sistemini çağdaş bir düzeye ulaştırmak ancak köklü bir değişimle mümkündür. Cumhuriyet’le beraber büyük Atatürk’ün eğitime vermiş olduğu önem, bu konudaki kararlılık ve idealizm sayesinde eğitimde birçok reform gerçekleştirilmiştir.

“Eğitim, cumhuriyet projesinin önemli alanlarından biridir, hatta felsefi açıdan tümüdür denilebilir. Çünkü ekonomi, hukuk, siyaset, aile gibi tüm toplumsal kurumlarda projenin öngördüğü hedefleri başarabilmek ancak çağa uygun bilgi ve beceri sahibi insanlarla mümkün olabilir. Söz konusu alanlarda yeterli sayı ve kalitede yetişmiş insan bulunmazsa böylesine iddialı bir projede beklenen yarar elde edilemez. Bu durum gerçekçi bir eğitim politikasını gerektirir. Eğitim politikası toplumun ihtiyaçları ile çağın gereklerini uzlaştırarak eğitim

alanında yapılması gerekenleri, öncelikleri ve stratejileri belirler. Dönemin eğitim politikası Atatürk'ün toplumsal gerçeklerin felsefi ve sosyolojik boyutları üzerinden geliştirdiği esaslı bir liderlik vizyonunun eseridir” (Doğan, 2010: 402).

Eğitimle ilgili sistemli ilk hareket, 15 Temmuz 1921’de Kurtuluş Savaşı sürerken Ankara’da toplanan Maarif Kongresi ile başlamıştır. Bu kongrede Gazi Mustafa Kemal Paşa, eğitimle ilgili durumu ve tespitlerini aktarmış; yapılması gerekenlerin özünü belirterek eğitimcilerin bu konunun ayrıntılarıyla ilgili çalışmalarını istemiştir (Binbaşioğlu, 2009:371). Atatürk’ün çizdiği eğitim özellikleri şöyle özetlenebilir: ulusal, çağdaş ve pedagojik ilkelere dayalı öğretim yöntemlerinin uygulandığı, ulusun doğal yeteneklerine, karakterine ve düşünce yapısına uygun; özgürlük ve erdem kavramlarının benimsetildiği, insancıl bir eğitim.

1921 Maarif Kongresi’nde ve sonrasında eğitimle ilgili amaçlar şöyle özetlenebilir:

“Ülke çocuklarının kuvvetli bir ulusal eğitime ihtiyacı vardır. İhtiyaç, daha sonraları, Atatürk Milliyetçiliği şeklinde gelişmiş ve Eğitim Yasasına girmiştir.

Tanzimat ve daha sonraki düzenlemelerde egemen olan dinsel eğitim, yerini, laik eğitime bırakmış, öğretimdeki ikilik 1924’te çıkan “Tevhid-i Tedrisat Kanunu” ile ortadan kaldırılmıştır

Kafaları bilgi ile tıkabasa doldurmaya çalışan eğitim, yerini, yaşamda işe yarayan bilgiler öğretmeye çalışan, etkinlik ilkesine dayalı, iş ve meslek eğitimine bırakmış, bunlar eğitimde amaç haline getirilmiştir” (Binbaşioğlu, 2009:374).

Atatürk, henüz zaferin kazanılmadığı bir dönemde, 1 Mart 1922 tarihli Meclis açış konuşmasında eğitimin önemini şöyle dile getirmektedir: “Hükümetin en feyizli ve en mühim vazifesi maarif işidir. Bu görevi başarabilmek için eğitim programlarının, milletimizin bugünkü durumu ile sosyal ve ekonomik ihtiyaçları, çevrenin şartları ve asrın gereği ile uygun ve uyumlu olması esastır” (Doğan, 2010: 404).

“Cumhuriyet’in ilanıyla beraber 1924 yılında çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu (Öğretim Birliği Yasası) ile tüm öğretim kurumları Millî Eğitim Bakanlığı bünyesi altında toplanmış ve okul programları üzerinde kapsamlı değişiklikler yapılmıştır. Eğitim programlarındaki değişikliklerin özünü laiklik, batıya dönüş ve müsbet bilimler oluşturmuştur” (Varış’tan akt. Demirel, 2004:15). Bu dönemde yapılanlar arasında, eğitimle ilgili bazı toplantılar, okuma-yazma seferberliği ve millet mekteplerinin açılması, Latin alfabesinin kabulü, eğitimde demokratikleşme ve laikleşme, kadın eğitime önem verilmesi, millî dil ve tarih anlayışının gelişmesi, dil ve tarih kurumlarının kurulması sayılabilir (Şişman, 2011).

Tevhid-i Tedrisat Kanunu, Türk eğitim sisteminin yeniden yapılanmasında çok önemli bir yasal düzenlemedir (Doğan, 2010:388). Bu kanunla birlikte farklı alan ve kategorilerdeki tüm eğitim öğretim faaliyetleri Maarif Vekâleti'ne devredilmiş; eğitimdeki ikiliğe son verilmiştir:

Kanunu oluşturan temel ilkeler şunlardır:

“Türkiye dâhilinde bütün öğretim ve ilim müesseseleri Maarif Vekâleti'ne bağlıdır.

Şer'îye ve Vakıflar (Evkaf) Vekâleti veya özel vakıflar tarafından idare olunan bütün medreseler ve okullar Maarif Vekâleti'ne devredilir.

Şer'îye bütçesinde mektepler ve medreseler için konmuş olan ödenekler maarif bütçesine nakledilir.

Maarif Vekâleti yüksek din mütehasısları yetiştirilmek üzere Üniversitede bir İlahiyat Fakültesi kurar ve imam-hatiplik gibi din hizmeti görececek memurların yetişmesi için ayrı mektepler açacaktır.

Bu kanun yayım tarihinden itibaren eğitim ve öğretimle meşgul olup millî müdafaaya bağlı olan Askeri Rüştîye ve İdadiler, Sıhhiye Vekâleti'ne bağlı yetim mektepleri, bütçeleri ve öğretim elemanlarıyla beraber Maarif Vekâleti'ne bağlanmıştır” (Doğan, 2010:389).

Türkiye’de program geliştirme çalışmaları, il merkezlerinde mahallî okullar ve il Millî Eğitim Müdürlüklerinin çalışmalarıyla başlamış, daha sonra Millî Eğitim Bakanlığı merkez örgütünde devam etmiştir. 1924’te Türkiye’ye davet edilen Amerikalı eğitimci John Dewey’in hazırladığı raporla daha çok ilköğretim program geliştirilme çalışmaları yapılmıştır (Demirel, 2004:15).

1924 programı, “1924 İlk Mektep Müfredat Programı” adıyla yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti’nin eğitim ve öğretim anlayışı ve ihtiyacı ve şartları göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Bu program iki yıl yürürlükte kalmış; dönem şartları ve dünyadaki gelişmeler dikkate alınarak “1926 İlk Mektep Müfredat Programı” hazırlanmıştır. 1926 programı, bugünkü programların dayandığı altı temel özelliği içermesi açısından önemlidir. Bu temel özellikler şöyledir:

1. “Toplu öğretim sistemi,
2. İlkokulun amaçları,
3. Derslerin özel amaçları,

4. Öğretimde takip edilecek yollar,
5. İlk okuma-yazma öğretiminde uygulanan çözümleme metodu,
6. Beş sınıflı ilkokulun birinci ve ikinci devreye ayrılması” (MEB’den akt. Gözütok, 2003).

1926 programı on yıl yürürlükte kalmıştır. Daha sonra günün ihtiyaçları doğrultusunda eski program düzenlenerek 1936 programı oluşturulmuştur. Bu programda “İlkokulun Hedefleri” başlığını taşıyan ilk bölümde “Ulusal Eğitim” ilkelerine yer verilmiştir. Daha sonra, “İlkokul Eğitim ve Öğretim İlkeleri” üzerinde durulmuştur. Bu program 1948 yılına kadar yürürlükte kalmıştır (Gözütok, 2003).

Bu dönemde programların temel felsefesi, yeni nesillere cumhuriyet rejimini benimsetmektir. Bu dönemde hazırlanan programların her şeyden önce ulusal bir nitelik taşıdığı görülmektedir (MEB’den akt. Gözütok, 2003). Cumhuriyet Dönemi eğitim anlayışı, o dönem toplumunun ekonomik, politik ve toplumsal yapısı, batı dünyasının etkisi, bilim ve teknikteki gelişmeler, yabancı uzmanların görüşleri ve Atatürk’ün eğitim anlayışıyla şekillenmiştir (Sönmez’den akt. Gözütok, 2003).

1939 yılında toplanan I. Millî Eğitim Şûrası’nda alınan kararla “Köy İlkokul Programı Projesi” uygulamaya konulmuştur. Bu projede köy okulları programlarında bazı değişiklikler yapılmış ve hedeflere yer verilmiştir. Bu programı uygulayacak öğretmenleri yetiştirmek üzere köy Enstitüleri kurulmuştur (Gözütok, 2003).

1948 programı; bilgi öğretimini esas kabul eder. Her ders için ele alınması gereken konu ve ünite sayısını fazlalaştırmak, yüklü bir içeriğe yol açmıştır. Bu durumun ortaya koyduğu güçlükleri uygulamalarda gidermek mümkün olmamıştır (Karagöz’den akt. Gözütok, 2003).

1950’li yıllara kadar Türkiye’de program geliştirme çalışmaları daha çok dersler ve konular listesi hazırlamakla ele alınmış, 1952 yılında yurdumuza gelerek köy okullarında incelemeler yapan K. V. Wofford’un hazırladığı raporla daha sistematik bir yaklaşımla yapılmaya başlanmıştır (Demirel, 2004:15, Gözütok, 2003). Eğitim sisteminde uzun yıllar süren dersler ve konular listesi anlamında kullanılan “Müfredat Programı” anlayışından 1950’li yıllardan sonra “Eğitim Programı” anlayışına geçilmiştir (Demirel, 2004:15). Program geliştirme çalışmalarının 1950 yılı itibarıyla daha programlı bir şekilde yapılmaya çalışıldığı görülmektedir.

1950’li yıllarda ortaokul ve liselerde bir üst öğrenime öğrenci hazırlamanın yanında okul ile yaşam arasında bağlantı kurulması amacıyla çok programlı okul uygulamalarına geçilmiştir (Ünal ve Ünal, 2010).

1953 yılında V. Millî Eğitim Şûrası’nda, 1948 programının, günün değişen ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde yeniden gözden geçirilmesi üzerinde durulmuş, ancak geliştirilecek programın deneme okullarında uygulanıp yapılan düzenlemelerden sonra bütün okullarda uygulanmasına karar verilmiştir (MEB’den akt. Gözütok, 2003). Bu karar, Türkiye’de program geliştirme anlayışının uygulamaya konduğunun göstergesi olarak düşünülebilir (Gözütok, 2003).

1953 yılında toplanan Millî Eğitim Şûrası’nda ilköğretim programları ele alınmış, 1948 ilkokul programının geliştirilmesi zorunluluğu üzerinde durulmuş, böylece program geliştirme çalışmaları Millî Eğitim Bakanlığı’nda ağırlıklı bir şekilde başlamıştır. Hazırlanan taslak program 1953-1954 öğretim yılında Bolu ve İstanbul’da deneme okullarında uygulanmıştır. Ayrıca bu çalışmalarla beraber okul düzeyinde ilköğretimin amaçlarını belirleme çalışmalarına başlanmış olması, araştırma ve değerlendirme kavramlarının program geliştirme ve uygulamalarında yer alması kayda değer adımlar olarak görülebilir. Bu çalışmalara paralel olarak 1954-1955 öğretim yılında İstanbul Atatürk Kız Meslek Lisesi’nde deneme okulu program komisyonu tarafından geliştirilen deneme okulu programı da ortaöğretimdeki program geliştirme çalışmalarının öncüsü niteliğini taşımaktadır (Demirel, 2004:15). “Ancak bu program uygulamaları belli bir teorik zemine oturtulmadığından ve yeterince izlenmediğinden başarısız olmuş ve uygulamadan kaldırılmıştır” (Ünal ve Ünal, 2010).

1960’lı yıllara gelindiğinde Türkiye’de program geliştirme çalışmalarının tekrar ilkokul programları üzerinde yoğunlaştığı görülür. 1961 yılında kabul edilen 222 sayılı İlköğretim Kanunu’nun getirdiği hükümler, programların geliştirilip değiştirilmesini zorunlu kılmıştır. 1962 yılında toplanan VII. Millî Eğitim Şûrası’nda:

“Programların günün gerçekleri ve ihtiyaçları dikkate alınarak düzenlenmesi,

Programların geliştirilmesine bağlı olarak ders ve kaynak kitaplarının hazırlanması,

Öğretmenlerin yeni programların gereklerine uygun olarak yetiştirilmesi,

Hazırlanacak ve uygulanacak bir deneme programının komisyonlarca incelenip değerlendirildikten sonra çeşitli bölgelerde iki yıl süreyle denenmesi,

Deneme programlarının geliştirilerek bütün yurt çapında uygulanması kararlaştırılmıştır” (Demirel, 2004:16).

Hazırlanan program taslağı önce 14 ilde uygulanmaya başlanmış, daha sonra beş yıl süreyle bütün illerin deneme okullarında uygulanmıştır. Bu programla ilgili çalışmalar illerde kurulan program geliştirme komiteleri tarafından yürütülmüş ve desteklenmiştir. 1968 programı uygulamaya konduktan sonra program yakından takip edilerek eksiklikler giderilmeye çalışılmıştır (Demirel, 2004:16).

1968 programı, ünite ve konuların işlenmesinde hazırlık, planlama, ünite ve küme çalışması, araştırma, inceleme, kendi kendine öğrenme, tartışma ve değerlendirme gibi yenilikleri eğitim sistemine taşıması bakımından önemlidir. Ancak uygulama sonuçlarının yeterince iyi değerlendirilip gerekli düzenlemelerin yapılamaması nedeniyle başarılı olamamıştır (MEB’den akt. Gözütok, 2003).

1973 yılında sekiz yıllık ilköğretim okulu denemesi “8 Yıllık Temel Eğitim” adıyla yapılmıştır. Bu doğrultuda program çalışmaları gündeme gelmiş ve çalışmalara hız verilmiştir. Kurulan çalışma grubu sekiz yıllık okulun amaçlarını ve öğretim ilkelerini belirleyip çalışmalarına başlamış; ancak sekiz yıllık eğitim deneme aşamasında kalmış; uygulama tam anlamı ile gerçekleştirilememiştir (Demirel, 2004:16; Gözütok, 2003).

1982’de program geliştirme çalışmalarına ağırlık verildiği görülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı o güne kadar program geliştirme konusunda yaşanan eksiklikleri gidermek amacıyla bir standart oluşturmayı amaçlamıştır. Buna göre bir program geliştirme modeli oluşturulmasına karar verilmiş; oluşturulacak programların bu model esas alınarak hazırlanmasını sağlamak için çalışmalar yapılmıştır. “Üniversitelerde görevli bilim adamlarıyla işbirliği yapılarak ortaya çıkan yeni bir program modeli kabul edilerek 2142 sayılı Tebliğler Dergisi’nde yayımlanmıştır. Bu model Genelkurmay Başkanlığı’na, Bakanlıklara, Öğretim Daire Başkanlıklarına ve okullara gönderilerek ders programlarının burada belirtilen esaslar çerçevesinde hazırlanması istenmiştir. 1984 yılı başında bu programların hazırlanmasında dikkate alınması gereken ilkeler, Anayasa, Hükümet programı ve Cumhurbaşkanının direktifleri doğrultusunda yeniden belirlenerek 14.2.1984 gün ve 16 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu kararıyla yayımlanmıştır. Bu model, amaç-davranış-işleyiş-değerlendirme boyutları içinde programların derslere göre hazırlanması esasını getirmektedir” (Demirel, 2004:17).

1990’lı yıllarda Millî Eğitim Sistemini düzenleme çalışmaları içinde program geliştirme ve ölçme değerlendirme alanlarına ayrı bir önem verilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından

28 Şubat 1990'da Ölçme Değerlendirme ve Program Geliştirme İhtisas Komisyonları sonucunda Türkçe, Matematik, Güzel Sanatlar, Sanat Tarihi, Psikoloji, Fen Bilgisi, Tarih, Felsefe Grubu ve Sosyal Bilgiler alanında olmak üzere dokuz program geliştirme komisyonu kurulmuş ve çalışmalara başlanmıştır (Demirel, 2004:17).

1991-1992 öğretim yılında Ders Geçme ve Kredi Sistemi yürürlüğe konmuştur. Sistem; öğrencinin kendi ilgi, istek ve yeteneğine göre yönlendirilmesine, belirli alanlarda yetiştirilmesine ve başarının değerlendirilmesine olanak sağlamak amacıyla kabul edilmiştir. Ancak Ders Geçme ve Kredi Sistemi, pilot uygulamalar yapılmadan yaygın bir şekilde uygulanmaya konulması, alt yapı yetersizlikleri, eğitimeiler ve veliler tarafından yeteri kadar anlaşılamaması vb. ile yürürlükten kaldırılmıştır. 1995-1996 öğretim yılından itibaren kademeli olarak “Sınıf Geçme” sistemi yeniden uygulamaya geçirilmiştir” (Gözütok, 2003).

1996 tarihli XV. Millî Eğitim Şûrasında eğitim açısından çok önemli bir karar alınarak “Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu Eğitim”in uygulanmasına geçilmiştir (Gözütok, 2003).

2000’li yıllarda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Program Geliştirme Modeli hazırlanmıştır. Bu modelin oluşturulma sebebi eğitim-öğretim programları geliştirilirken göz önünde bulundurulacak esasları ve izlenecek yolu ayrıntılı bir şekilde açıklamaktır (Demirel, 2004: 60).

MEB Program Geliştirme Modeli on beş aşamadan oluşmaktadır:

1. Aşama: Modelle ilgili birimlerin teklifi,
2. Aşama: Programın çerçevesinin belirlenmesi. Programın belirli ilkeler doğrultusunda genel çerçevesinin oluşturulması,
3. Aşama: Amaç ve süreç kavramlarının tanımlanması. Bu aşamada,
Programın başlığı, genel amaçları, formatı
Komisyon üyelerinin isimleri ve görevleri
Zaman çizelgesi
Komisyon tarafından izlenecek yöntem ve ilkelerin bulunduğu bir dokümanın ilgili birim tarafından hazırlanmaktadır.
4. Aşama: Ders alanı komisyonun oluşturulması,
5. Aşama: İhtiyaç belirleme çalışmalarının yapılması,
6. Aşama: Ana konu başlıklarının belirlenmesi,
7. Aşama: Ders ve sınıf düzeylerine göre hedeflerin belirlenmesi,
8. Aşama: Öğretim stratejileri ve materyallerin belirlenmesi,

9. Aşama: Ünite planlarının geliştirilmesi,
10. Aşama: Öğretim materyallerinin belirlenmesi veya geliştirilmesi,
11. Aşama: Hazırlanan taslak programın alanda test edilmesi,
12. Aşama: Test sonuçlarına göre programda gerekli düzeltmelerin yapılması,
13. Aşama: Programın ülke genelinde uygulanması,
14. Aşama: Program türünün değerlendirilmesi
15. Aşama: Yeni bir programın geliştirilmesi ya da programın yeniden gözden geçirilmesi amacıyla modelin sistemli bir şekilde tekrarlanması (Demirel, 2004: 61) şeklindedir.

Millî Eğitim Bakanlığı, 2003 yılından itibaren öncelikle ilköğretim programlarının ardından ortaöğretim programlarının yenilenmesi için çalışmalar başlatmıştır. MEB, (2005) programların geliştirilmesini gerekli kılan nedenler başlığında şu açıklamalara yer vermektedir:

“Günümüzde ekonomik ve sosyal kalkınmanın en önemli bileşeni olan eğitim, tüm dünyada hızlı ve sürekli bir değişim içindedir. Eğitim, artık sadece anayasal bir hak ve sosyal bir hukuk devletinin görevi olarak görülmemekte, aynı zamanda ekonomik açıdan “eğitilmiş insan gücü” en verimli üretim alanlarından birisi olarak kabul edilmektedir. Ayrıca eğitim, siyasi, toplumsal ve kültürel bütünleşmenin ve değişimlerin yönetilmesindeki en etkin araçlardandır.

Dünyada bilginin önemi hızla artarken, “bilgi” kavramı ve “bilim” anlayışı da hızla değişmektedir. Demokrasi ve yönetim kavramları farklılaşmakta, teknoloji hızla ilerlemekte tüm bunlara paralel olarak küreselleşme ve sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş sıkıntıları yaşanmaktadır. Belirtilen hızlı değişim ve gelişim ile hâkim olmaya başlayan küreselleşme süreci, sadece ekonomik alanda belirleyici olmakla kalmayıp, sosyal ve kültürel alanlarda da etkili olmaya başlamıştır. Bu gelişmeler aynı zamanda, bilgi toplumu oluşumu sürecini başlatmıştır. Bilgi toplumunun ekonomik büyümeyi hızlandırıcı, sosyal alt yapı hizmetlerinin sunumunu iyileştirici ve kültürel etkileşimi artırıcı etkileri olduğu da açıktır.

Avrupa Birliğine üyeliği bir devlet politikası hâline getirmiş olan ülkemiz, gerek “Kalkınma Plânlarında” gerek AB’ye sunduğu “Ulusal Programlarında” eğitimde kalitenin ve seviyenin artırılması hususunu, kısa ve orta vadeli önceliklerde önemle vurgulamıştır. Bugün ilköğretim ve orta öğretim seviyesinde okullaşma oranları AB ülkelerinde yüzde 100’e ulaşmış olduğu hâlde, bu oran 1999-2000 öğretim yılı itibarıyla ülkemizde ilköğretimde yüzde 87,6, orta öğretimde ise yüzde 59,4 dür. Yükseköğretimdeki okullaşma oranı AB ülkelerinde ortalama

yüzde 43 iken bu oran ülkemizde yüzde 29 seviyesindedir. Toplam eğitim harcamalarının GSMH'ya oranı AB ülkeleri için ortalama yüzde 5, OECD ülkeleri için ortalama yüzde 6, ülkemizde ise 1999 yılı itibarıyla yüzde 3,9 dur. Bu durumla eğitimimizin kalitesi, uluslar arası geçerliliği ve kabul edilişliğı sorgulanır durumdadır” (MEB, 2005).

Milli Eğitim Bakanlığı, gelişmiş dünya ülkelerinin çoğunun ülkemize kıyasla okullaşma, alt yapı ve eğitim harcamaları bakımından ileride olduğu hâlde, sosyal ve ekonomik alandaki yapısal değişimler, demokrasi ve yönetim kavramlarındaki farklılaşmalar ve teknolojiadaki değişimler doğrultusunda, eğitim sistemlerini sürekli değiştirerek gelişmelere uyum sağlamak için eğitim sürelerinden, okul türlerine ve eğitim programlarına kadar her alanda reformlar yaptıklarını belirterek program geliştirme çalışmalarının çağın bir gereğı olduğunu belirtmektedir (MEB, 2005).

AB üyesi ülkelerin ve diğer gelişmiş ülkelerin eğitimlerini, “herkes için hayat boyu öğrenme” yaklaşımıyla; bilgiye ulaşma yol ve yöntemlerini öğreten, etkin bir rehberlik hizmeti içeren, yatay ve dikey geçişlere imkân veren, piyasa meslek standartlarına uygun, üretime dönük eğitime ağırlık veren, fırsat eşitliğini gözetken olarak tanımladığı belirtilmiştir. “Ülkemizde de eğitime olan talep, tüm bu değişimlerin ve gelişmelerin doğrultusunda artış göstermektedir. Ülkemizde demografik yapıda, ailenin niteliğinde, toplumsal dokuda, tüketim anlayışında, insan haklarında, siyasal alanda, bilim ve teknolojiye önemli hareketlilikler gözlenmektedir. Doğal olarak, bu hareketliliklerin eğitim sistemine yansıtılması ve geleceğin dünyasının gerekliliklerinin algılanabilmesi gerekmektedir” (MEB, 2005).

2004 yılı program geliştirme çalışmaları değerlendirildiğinde şöyle bir tablo çıkmaktadır;

“Programlarda davranışçı yaklaşım yerini yapılandırmacı yaklaşıma bırakmıştır.

İçerik ve etkinlikler, çoklu zeka kuramı, etkin öğrenme gibi kuramlara göre düzenlenmiştir.

Program geliştirme çalışmaları, bilimsel dayanakları olan kapsamlı ve sürekli bir süreç olarak kabul edilmiştir.

Dünyadaki son bilimsel gelişmeler ışığında ortaya çıkan bilginini içeriğı yansımına dikkat edilmiştir.

Öğrenci merkezli bir öğrenme modeli merkeze alınmış ve buna uygun olarak hazırlanmış etkinliklere örnekler verilmiştir.

Ölçme ve değerlendirme yaklaşımı olarak, süreç değerlendirme esas alınmış ve buna uygun değerlendirme etkinliklerine yer verilmiştir.

Bir program geliştirme modeli geliştirilerek çalışmalar bu modele uygun olarak yürütülmüştür” (Akbaba, 2004).

Ancak, yeni programlarla ilgili olumsuz birçok değerlendirme yapılmıştır. “Reform niteliğinde görülen ve geliştirilmesi yerinde olan yeni ilköğretim programlarının deneme uygulamasının sadece bir yılda gerçekleştirilmesinin ve program değerlendirme sürecinin tüm aşamalarının sistematik biçimde yerine getirilmeden ülke çapında uygulanmasına karar verilmesinin, program geliştirme ve program değerlendirmenin temel ilkelerine uygun olmadığı söylenebilir. Bu durumun, programların uygulanmasından bugüne kadar, başta öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme durumları olmak üzere pek çok konuda sorunların yaşanmasına etki ettiği, bu konuda yapılan nicel ve nitel türden çok sayıda çalışmanın bulguları tarafından da ortaya konmuştur” (Özdemir, 2009).

2005-2006 öğretim yılından itibaren 9. sınıftan başlamak üzere kademeli olarak ülke genelinde uygulanmaya başlanan 2005 ortaöğretim programlarının uygulanmasıyla ilgili yapılan bazı eleştiriler ise şöyledir:

“Program, program hazırlama ilkelerine uygun değildir.

Programlarda hedefler, davranışlar, eğitim-öğretim durumları, içerik, değerlendirme ölçütleri açık bir şekilde belirtilmemiştir.

Programlar denenmeden uygulanmaya başlanmıştır.

Programın hazırlanmasında bütün paydaşların katılımı sağlanmamış ve görüşleri alınmamıştır.

Program, uygulanması gereği yüksek maliyetli olup fırsat eşitsizliğini artırıcı özelliktedir.

Programda daha çok bireysel kişilik gelişimi ön plana çıkarılmış, felsefî, toplumsal ve kültürel boyutlar ihmal edilmiştir.

Programda evrensel boyut ön plana çıkarılmış, ulusal boyut göz ardı edilmiştir.

Programdaki üç tip ilişkilendirme (Ara disiplin, dersler arası ve ders içi ilişkilendirmelerin) yeterince iyi yapılmadığından uygulamada ciddi eksiklikler vardır.

Programın uygulanması için öğretmenlere gerekli eğitimler yeterince verilmemiş ve altyapı (okulların fiziki donanımları vb.) hazırlanmamıştır” (Ünal ve Ünal, 2010; Aysın ve Demir, 2012:35).

Öğrenciyi daha aktif kılmayı amaçlayan yeni öğretim programının her bir öğrenci ile bireysel olarak ilgilenmeyi ve farklı öğrenme düzeyine sahip öğrencilerin farklı eğitsel yöntemler kullanarak öğrenmelerini sağlaması ideal bir yaklaşımdır. Ancak teorik olarak ideal olan bu yaklaşımın pratikte de ideal sonuçlar doğurabilmesi için hem öğretmenlerin, hem fizikî şartların bu uygulama için hazır hâle getirilmesi gerekmektedir (Gür ve Çelik, 2009:12).

Gür ve Çelik, (2009:38) çalışmalarında eğitimdeki aksaklıklar hakkında fikir vermesi açısından, SBS ve ÖSS gibi müfredatla nispeten örtüşen ulusal sınavlarının, TIMMS gibi akademik ilgiyi ölçen uluslararası değerlendirmelerin incelenmesi gerekliliğini belirtmişlerdir. Eğitimin niteliğinin bir göstergesi olarak Öğrenci Seçme Sınavı 2009 verilerine bakıldığında, 11 ya da 12 yıl eğitim görmüş kişilerden yaklaşık % 2’sinin Türkçe testinden, % 23’ünün ise Matematik-1 testinden bir netten daha az net yaptıklarını vurgulamışlardır. Bu sonuçlar, öğrencilerin temel bilgi ve becerilerden yoksun bir şekilde liseyi tamamladıklarını göstermektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı 2014 Stratejik Planında, eğitim sistemimizin uluslararası ölçütlerle sürekli olarak karşılaştırılacağı belirtilmiştir: “Dünya genelinde politika belirleyicilerinin öğrencilerin bilgi ve beceri düzeylerini, projeye katılan diğer ülkelerdeki öğrencilerin bilgi ve beceri düzeyleri ile karşılaştırmak, eğitim düzeyinin yükseltilmesi amacıyla standartlar oluşturmak ve eğitim sistemlerinin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için PISA sonuçlarını kullanıldığı belirtilmiştir. Buna göre “PISA ve TIMSS gibi uluslararası başarı çalışmaları ve ulusal değerlendirme çalışmalarının sonuçları referans değer (benchmark) olarak alınacağı” belirtilmektedir. Sistemin devamlı olarak takip edilmesi amacıyla da “Ulusal ölçme ve değerlendirme araçları geliştirilerek eğitim sistemi sürekli olarak izlenecektir” (MEB 2014 Stratejik Planı, 2009).

Neler yapılmalı?

“Millî Eğitim Temel Kanunu’nun 31. maddesinde belirtilen yükseköğretime öğrenci seçiminde YÖK ile MEB’in işbirliği, eğitim sisteminin birliği ve bütünlüğünü korumak adına aktif ve sürekli hâle getirilmelidir (Gür ve Çelik, 2009:41).

Eğitim sistemi yapısı içerisinde hayat-boyu öğrenim fırsatları sunan kurumlar desteklenmeli ve yaygınlaştırılmalıdır. Bunun yanında değişen dünyanın ihtiyaçlarına uygun

yeni kısa süreli ve esnek programlar geliştirilmeli, yaygınlaştırılmalı ve katılım sayısını arttırıcı çalışmalar yapılmalıdır (Gür ve Çelik, 2009:41).

Müfredatın Ankara'dan belirlendiği bir eğitim sistemi yerine, her öğrencinin erişmesi gereken asgari standartların belirlendiği ve öğrencilerin belirlenen standartlara ulaşp ulaşmadıklarının değerlendirilmesinin yapıldığı bir sisteme geçilmelidir (Gür ve Çelik, 2009:41).

Öğretmenler için yapılacak olan hizmet içi eğitim mekanizması, eğitim sisteminde yapılması düşünülen geliştirme çalışmaları doğrultusunda hizmet vermelidir(Hazır, 1993).

Yöneticilerin, müfettişlerin, öğretmenlerin, yapılmak istenen geliştirme çalışmaları hakkında genişleyen halkalar halinde bilinçlendirilmeleri gereklidir (Hazır, 1993).

Öğretmenler yapılmak istenen yeniliklerden haberdar edilmelidir (Hazır, 1993).

Getirilmesi düşünülen değişikliklerin veya yeniliklerin uygulanabilirliğini arttırmak adına kitle iletişim araçları aracılığıyla kamuoyunun sürekli olarak bu konularda bilgilendirilmesi gereklidir (Hazır, 1993).

Program kuramının uygulamaya dönüştürülmesinde, bürokrasi, bilim adamı ve uygulayıcıların eşgüdüm içinde çalışmaları sağlanmalıdır (Hazır, 1993).”

Eğitim tüm toplumların ekonomik, sosyal, kültürel ve politik gelişmelerini doğrudan doğruya etkilediği için toplumların önde gelen sorunlarından biridir. Her toplumun, eğitimini, gelişmeleri izleyerek ve analiz ederek ve bu gelişmelerden yararlanarak, kendi ihtiyaçlarına göre düzenlemesi gerekir. Bu düzenlemeler, ihtiyaçlar değiştikçe zamana göre yeni biçimler almak zorundadır (Fer'den akt. Ünal, 2010). Hızlı bir gelişme ve değişim gösteren dünyaya paralel olarak eğitimle ilgili değişikliklere ihtiyaç duyulması doğaldır. Bu yüzden ülkenin ihtiyaçları ve modern dünyanın değerlerine uygun olarak zaman zaman öğretim programlarında değişiklikler yapılması bir zorunluluktur. Bu değişikliklerin uluslar arası eğitim yönelimleri dikkate alınarak, geçmiş program deneyimlerinden edinilen tecrübeyle ve program geliştirme ilkelerine uygun olarak yapılması programların daha etkin ve başarılı olmasını sağlayacaktır.

2.3.2. TÜRKİYE’DE YÜRÜRLÜĞE GİREN EDEBİYAT ÖĞRETİM PROGRAMLARI

2.3.2.1. 1924-2005 YILLARI ARASINDA YÜRÜRLÜĞE GİRMİŞ TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETİM PROGRAMLARI

Sosyoloji, ulus kavramını, ‘aynı topraklar üzerinde yaşayan, dil, kültür ve ülkü bakımından birlik oluşturan topluluk’ diye tanımlamaktadır (Kavcar, 2006). Ulusal kültürün en önemli öğelerinden biri olan dil ve edebiyatın (Kantemir, 2006) öğretimi ülkemizde yapılan öğretim programları çalışmalarının en önemli konularından biri olmuştur. Türkiye’de Türk Dili ve Edebiyatı öğretim programı geliştirme çalışmalarına bakıldığında birçok program değişiminin yapıldığı görülmektedir. 1924, 1927, 1929, 1934, 1938, 1942, 1949, 1957, 1992, 1995, 2005 yıllarında farklı Türk Dili ve Edebiyatı öğretim programlarını uygulamaya konduğu görülmektedir:

Ortaöğretim kurumlarında dil ve edebiyat öğretimi için ilk program 1924 yılında hazırlanmıştır. 1949 yılında uygulamaya konulan program üzerinde 1952 ve 1954 yılında basit değişiklikler yapılmış; daha sonraki değişikliklerle son şeklini alan 1957 programı, bir yıl hariç, 33 yıl yürürlükte kalmıştır. 1976’ da uygulanmakta olan Türk Dili ve Edebiyatı Müfredat Programı üzerinde köklü değişikliklere gidilmiş; fakat bir yıl sonra yine 1957 programına dönülmüştür. 1957 programı, 1991-1992 öğretim yılı başına kadar uygulamada kalmış, “Ders Geçme ve Kredi Sistemi”ne geçilince yeni bir program uygulanmaya konulmuştur. Bu program bir yıl sonra değiştirilmiştir. 9 Kasım 1992 tarihinde yeni bir Türk Dili ve Edebiyatı Müfredat Programı yürürlüğe girmiştir. Diğer programlardan farklı olarak bu programda yıl değil dönem esas alınmıştır. 1992 programı “uygulanabilirlik” vasfının olmaması nedeniyle 1995-1996 öğretim yılında uygulamadan kaldırılmıştır (Karakuş’tan akt. Melanlıoğlu, 2005). 2005 yılında ise liselerin dört yıla çıkarılmasıyla birçok ders gibi Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretim programı yeniden düzenlenmiş ve yeni program yürürlüğe girmiştir.

Ülkemizde dil ve edebiyat eğitimi günümüze dek çeşitli adlarla yapılmıştır:

1924’e kadar: Lisan-ı Osmanî Kavaidi, İmla ve İnşa, Kıraat ve Kitabet-i Türkî, Müntehabât-ı Edebiye, Mükemmel Türkçe Kitabet, Türkçe Kitabet ve İnşa, İnşa, Edebiyat, Kitabet-i Resmiye, Kavânin-i Osmaniye, Lisân-ı Osmanî, Edebiyat Tarihi,

1924-1929: Türkçe, Edebiyat,

1929-1931: Türkçe (Kıraat, Takrir, Edebiyat Tarihi),

1931-1949: Edebiyat,

1949'dan sonra: Türk Dili ve Edebiyatı (Karakuş'tan akt. Ogur, 2008).

2005'ten sonra ise dil eğitimi Dil ve Anlatım; edebiyat eğitimi Türk Edebiyatı olarak adlandırılmıştır.

Türkçe ve Edebiyat öğretiminin programlı, bilinçli ve çağdaş bir şekilde verilmesi büyük önder Mustafa Kemal Atatürk'le başlamıştır. “Atatürk'ün çerçevesini çizdiği yeni eğitim modelinin en önemli özelliği, her şeyden önce millî bir nitelik taşımasıdır. Bu nitelik de ancak ana dili ile yani Türkçe ile sağlanabilir. Atatürk, yaptığı eğitim reformuyla her şeyden önce Türkçenin haysiyetini korumuştur. Türkçenin haysiyetinin korunması ise büyük Türk milletinin haysiyetinin korunması demektir” (Dursunoğlu, 2006).

Atatürk'ün eğitim hakkındaki düşünceleri, Tevhîd-i Tedrîsat Kanunu ile uygulamaya konulmuştur. Bu kanun ile eğitim dili olarak Türkçe kabul edilmiş, eğitimde birlik sağlanmış ve dersler bir merkezden planlanmıştır (Dursunoğlu, 2006; Çetin, 2010).

Orta öğretim kurumlarında dil ve edebiyat eğitimi için ilk program, 1924 yılında Vasıf Çınar'ın başkanlığında toplanan “II. Heyet-i İlmîye” toplantısında biçimlendirilmiştir. Bu programın ilkeleri “Lise Müfredat Programlarının Esbâb-ı Mucibe Lâyihası” adlı küçük bir kitapta yer almıştır. Bu kitapçığın “Türkçe” bölümü Mehmed Fuad Köprülü, Ali Canip Yöntem ve Süleyman Şevket Tanlı tarafından hazırlanmıştır. Kitapçıkta ortaokulda, lisede ve öğretmen okullarında Türkçe öğretiminin nasıl yapılması gerektiği ile ilgili açıklamalar yapılmıştır. Bu açıklamalar dil ve edebiyat derslerinin ilk müfredat programı olarak kabul edilebilir (Göğüş ve Karakuş'tan akt. Dursunoğlu, 2006).

1924 yılında hazırlanıp uygulamaya konulan programda lise birinci sınıflarda şekil ve tür bilgisine yer verilmiştir. Bu bilgilerin lise iki ve üçte ağırlıklı olarak işlenecek olan edebiyat tarihine zemin oluşturmaları amaçlanmıştır. Bu programda, öğrencilerin Batı edebiyatı ile tanışmasına da zemin hazırlanmıştır. Lise son sınıflarda Edebiyat şubelerinde metin çalışmaları için ayrı ders saati düzenlenmiştir (Göğüş ve Karakuş'tan akt. Dursunoğlu, 2006). 1924 yılından itibaren edebiyat konuları ve fen ve edebiyat şubelerine göre düzenlenmiştir. Ders saatleri gözden geçirilerek edebiyat kronolojik yaklaşıma göre ele alınmaya başlanmıştır (Çetin, 2010).

1927 yılında 1924 programının gözden geçirilmesine ihtiyaç duyulmuş ve programın eksik ve aksayan yönleri yeni gelişmeler de dikkate alınarak giderilmeye çalışılmıştır (Çetin, 2010). Bu amaçla Maarif Vekâleti tarafından “Orta Mektep ve Lise Edebiyat Programlarına Zeyl” adlı bir açıklama yazısı yayımlanmış, programın değiştirilme sebepleri açıklanmıştır. Bu

açıklamada lise birinci sınıfta yazı çalışmalarına yer verilmediği; “Edebiyat” dersinin iki saatinin okumaya, bir saatinin yazılı anlatıma ayrılması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca “Edebiyat tarihi” ders içeriğinin çok yoğun olduğu vurgulanarak ders saati ve konuları hafifletilmiştir (Dursunoğlu 2006).

1927 öğretim programının 1924 öğretim programına göre yeni kabul edilebilecek yönleri şunlardır: Öğrencilerin okuduğu eserleri inceleyebilmeleri için çeşitli çalışmalara yönlendirilmeleri; duygu, düşünce ve hayallerini rahatça yazılı ve sözlü olarak ifade etme alışkanlığı kazanmaları, kendi eserlerimizi Batı Edebiyatı örnekleriyle karşılaştırarak kültürel zenginliklerini geliştirmeleri amaçlanması (Karakuş’tan akt. Dursunoğlu, 2006).

1928 yılında Arap kökenli Türk alfabesi bırakılmış; Lâtin kökenli Türk alfabesine geçilmiştir. Bu yenilik “milletimizin hayatında ve Türk dili ve Edebiyatı tarihinde tam anlamıyla bir milât olmuştur” (Dursunoğlu, 2006). Okullarda Arapça ve Farsça dersleri kaldırılmıştır. Ana dilin önemi vurgulanarak dille ilgili araştırmalar ve çalışmalar yapılması gerektiğine karar verilmiştir.

Maarif Vekâleti, dil ve edebiyat derslerinin içeriğinde bir düzenleme yapılmasına gerek duymuştur (Maarif Vekâleti’nden akt. Çelik, 2011). 1929 yılında düzenlenen öğretim programında “Türkçe ve Edebiyat dersinin adı “Türkçe” olarak değiştirilmiştir (Çelik, 2011). Bu düzenlemeye gerekçe olarak ortaokul ve lise sınıflarındaki ana dili eğitiminin bir bütün olarak görülmesi gerektiği, bu eğitimin “dil” ve “ edebiyat” olarak ayrılmasının yanlış olduğu verilmiştir (Dursunoğlu, 2006).

1929 Müfredat Programı, daha önce uygulamaya konulmuş olan programlardan yöntem bakımından çok büyük farklılık göstermektedir. Türkçe öğretiminin ilke ve esasları ile amaçları (kültürel, toplumsal, ulusal, ahlâkî amaçlar) ilk defa bu programla belirlenmiştir. Bu amaç ve ilkeler, ana dili eğitim ve öğretimi açısından çok önemli bir gelişmedir. Programda düşünme alışkanlığının kazandırılması, konuşma ve yazma yeteneklerinin geliştirilmesi ile Türkçenin öğretimi için yapılacak çalışmalar hakkında birtakım bilgiler verilmiştir (Karakuş ve Göğüş’ten akt. Dursunoğlu, 2006).

1929 yılı öğretim programında dünya edebiyatı örneklerine daha çok yer vermek gerektiği belirtilir; hem dünya hem Türk edebiyatının nitelikli örneklerine yer veren bir edebiyat tarihi ve metinlerde geçen yabancı sözcüklerin açıklanması için geniş kapsamlı bir sözlüğün yazılması uygun görülür (Maarif Vekâleti’nden akt. Çelik, 2011).

Lise edebiyat programı 1934 yılında yeniden düzenlenmiştir. Bu program, 1929-1930 öğretim yılında uygulanan Türkçe programından pek farklı değildir. Değişiklik, bu dersin ortaokulda “Türkçe”, lisede ise “ Edebiyat” adıyla verilmesidir (Dursunoğlu, 2006).

1938 yılında küçük düzeltmeler yapılan 1938 müfredatının 1934 müfredatı ile benzer olduğu görülür (Çetin, 2010). Bu programla yapılan en önemli değişiklik, dersin öneminden dolayı ders ödevleriyle ilgili bazı açıklamalar yapılmış olmasıdır (Öztürk ve Karakuş’tan akt. Dursunoğlu, 2006).

1942 yılında, yalnız lise üçüncü sınıfların programında bir değişiklik yapılmıştır. (Karakuş’tan akt. Dursunoğlu, 2006). 1942 ve 1946 yıllarında yapılan değişikliklerle uygulanmaya devam edilen programda edebiyat tarihine önem verildiği görülmektedir (Çetin, 2010).

1949 yılında hazırlıklarına başlanıp 1950 yılında tamamlanan yeni programda dersin adı “Türk dili ve edebiyatı” olarak belirlenmiştir (Çelik, 2011). Programda, ders “Okuma ve Edebiyat”, “Dil Bilgisi” ve “Kompozisyon” bölümlerine ayrılmış, bu alanlarla ilgili açıklamalara yer verilmiştir. (Karakuş ve Göğüş’ten akt. Dursunoğlu, 2006).

1952 yılında Türk Dili ve Edebiyatı Müfredat Programı yine değişmiştir. Programın başında “Liselerde Türk Dili ve Edebiyatı dersleri genel olarak Okuma, Kompozisyon ve Dil Bilgisi bölümlerini ihtiva eder.” şeklinde bir ifade bulunmaktadır. Bu programda Okuma ve Edebiyat, Kompozisyon ve Dil Bilgisi ile ilgili amaçlar ve yöntemlerle ilgili açıklamalar bulunmaktadır (Karakuş’tan akt. Dursunoğlu, 2006).

1952 Öğretim Programında 1949 Öğretim Programından farklı olan kısmı, liselerin dört yıla çıkarılmasından dolayı Edebiyat şubesine haftada iki saat “Garp Edebiyatı” dersinin konulmasıdır (Dursunoğlu, 2006).

1954-1955 lise edebiyat programında; 1934-1952 yılları arasında yapılan programlar dışında edebiyat programının köklü bir değişikliğe uğradığı programdır (Çetin, 2010). Bu programa göre dersin, birinci sınıflarda 3 saat Okuma, 2 saat Kompozisyon; ikinci sınıflarda 3 saat Okuma, 1 saat Kompozisyon; üçüncü sınıflarda 3 saat Okuma, 1 saat Kompozisyon; dördüncü sınıf Edebiyat kolunda haftada 5 saat Okuma, 1 saat Kompozisyon; Fen kolunda 1 saat Okuma, 1 saat Kompozisyon olarak okutulacağı açıklanmıştır. Öğretim Programının sonunda da “müfredatın uygulanmasında 22 Kasım 1954 Tarih ve 826 Sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanan açıklamaların esas olacağı” ifade edilmiştir (Karakuş’tan akt. Dursunoğlu, 2006).

1956 yılında Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı tekrar değiştirilmiştir. Bu program 1957 Türk Dili ve Edebiyat Öğretim Programının temelini oluşturur. 1956'da liselerin üç yıla döndürülmesiyle 1956 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı uygulamadan kaldırılmış; 1957-1958 öğretim yılında uygulanmak üzere, 1957 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı hazırlanarak yürürlüğe konulmuştur (Karakuş'tan akt. Dursunoğlu, 2006).

Çağın gereklerine ayak uydurmak, yeni eğitim ve öğretim kuramlarından yararlanmak amacıyla düzenlenen (Çelik, 2011) 1957 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı, daha önce hazırlanmış ve uygulanmış olan bütün programların olgunlaşmış şeklidir. Türk Dili ve Edebiyatı öğretim programları içerisinde en uzun süre uygulamada kalan programdır (Karakuş'tan akt. Dursunoğlu). Uygulamaya konulan yeni program hakkında geniş bir açıklama yapılmıştır. Bu açıklamanın baş tarafından, derslerin bölünüşü ile ilgili olarak, dersler “Okuma” ve “Kompozisyon” bölümlerine ayrılmış; ayrıca, Dil Bilgisinin de bu derslerle kaynaştırılması gereği kararlaştırılmıştır (Karakuş'tan akt. Dursunoğlu, 2006). 1957 öğretim programının odağında edebiyat yapıtları, bu yapıtların öğrenciler tarafından okunup incelenmesi yer alır (Çelik, 2011).

1957 Türk Dili ve Edebiyatı öğretim programı, öğretmenlere esneklikler tanıyan; ancak onları yönlendirici yöntem ve teknikler sunmayan bir öğretim programıdır. Davranış ve beceri kazandırmayı amaçlayan 1957 öğretim programının en önemli eksiklikleri geleneksel edebiyat tarihçiliğinden vazgeçememesi ve dil bilgisi eğitiminin arada kaynaştırılarak ihmal edilmesidir (Işıksalan'dan akt. Çelik, 2006; Karakuş'tan akt. Dursunoğlu, 2006).

1957 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı, 1976 yılı hariç 1991 yılına kadar 33 yıl uygulamada kalmıştır. Bu yönüyle hakkında en çok tartışma ve yorum yapılan program olmuştur (Dursunoğlu, 2006).

1976 yılında yeni bir Türk Dili ve Edebiyatı öğretim programı yayımlanarak uygulamaya konmuş; bu programla beraber, ders isimleri ve kitapları da değişmiştir. Ders “Türk dili” ve “Türk edebiyatı” olarak iki bölüme ayrılır Bu program, ihtiva ettiği açıklamalar ve metotlarla beraber “millî kimlik” kazandırma amacını ön plânda tutması, uygulanabilir olması gibi özellikleriyle diğerlerinden farklı olmuştur (Karakuş'tan akt. Dursunoğlu, 2006).

1976 yılı öğretim programında yer alan Türk dilinin tarihsel dönemlere göre değerlendirilmesi veya Türk dilinin yapısal sorunlarının tartışılması gibi ortaöğretim öğrencilerinin düzeyini aşan amaçlar bulunmaktadır (Çelik, 2011).

1976 programı sadece bir yıl uygulanmış, tekrar 1957 programı uygulanmaya başlanmıştır. 1957 Programı 1991 yılına kadar uygulamada kalmıştır. 1991 yılında uygulamaya konan Ders Geçme ve Kredili Sistemine uygun yeni bir program hazırlanmıştır. Ancak bu program uygulamada güçlükler yüzünden bir yıl sonra tekrar değiştirilmiştir (Dursunoğlu, 2006).

1991 yılında uygulamaya konulan programda “Türk Edebiyatı”, “Dil Bilgisi” ve “Kompozisyon” dersleri üç ayrı ders olarak kabul edilmiş ve programları da ayrı ayrı hazırlanmışken; 1992-1993 öğretim yılında uygulamaya konulan programla tekrar birleştirilmiştir (Dursunoğlu, 2006).

1995 yılında “Ders Geçme ve Kredi Sistem”inin yürürlükten kaldırılıp “Sınıf Geçme Sistemine” dönülmesiyle 1992 yılı öğretim programı, geleneksel sisteme uyarlanmıştır. Bu uyarlama başarılı olmamıştır, çünkü Türk dili ve edebiyatı dersi bilgi içeriği bakımından yoğun bir derse dönüşmüştür (Adalı’dan akt. Çelik, 2011; Dursunoğlu, 2006).

“Talim ve Terbiye Kurulunun 07.06.2005 tarih ve 184 sayılı kararıyla, 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren üç yıllık genel, meslekî ve teknik liselerin eğitim ve öğretim süresi 9. sınıftan başlamak üzere kademeli olarak dört yıla çıkartılmış ve ilke olarak hazırlık sınıfları kaldırılmıştır. Liselerin 9-12. sınıfları için Matematik, Türk Edebiyatı, Dil ve Anlatım, Coğrafya, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Bilgi ve İletişim Teknolojileri derslerinin öğretim programları geliştirilerek uygulamaya konulmuştur” (Dokuzuncu Kalkınma Planı Özel İhtisas Komisyonu Raporu, 2009). Bu değişiklikle birlikte liselerde Türk Dili ve Edebiyatı olarak yapılan ders Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım adıyla iki farklı derse ayrılmıştır. 2005 yılında her iki dersin öğretim programı için ayrı ayrı öğretim programı kılavuzları yayımlanmıştır. Bu kitaplarda tüm sınıf düzeyleri için yıllık planlar, üniteler, kazanımlar, etkinlikler ve açıklamalar bulunmaktadır. Kılavuzlarda kazanım tabloları, her ünite için önerilen süre ile metin sayısı da verilmiştir.

Ancak 2005 Türk Edebiyatı Programının uygulanmasında bazı sorunlar olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalar yapılandırmacı öğretim yaklaşımının okullarda yeterince uygulanmadığını ortaya koymaktadır. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 2008 yılında yaptığı “2005 Yılında Geliştirilerek uygulamaya Konulan 9, 10, 11. Sınıf Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı ve Ders Kitabının Değerlendirilmesi Çalışması”nda “...dersler öğrenci merkezli olmaktan çok öğretmen merkezli olmakta ve varılmak istenen hedeflere ulaşılamamaktadır.” sonucu yer almaktadır (akt. Saydım, 2009:2). Saydım’ın (2009)

araştırmasında ise öğretmenlerin dersleri yapılandırmacılık yöntemleriyle işlemedikleri ortaya çıkmıştır. Çalışma sonucunda, Türk Edebiyatı dersinde öğrencinin sadece % 15 civarında söz sahibi olduğu; Türk Edebiyatı dersi konuları işlenirken TDE öğretmenlerinin % 45,7'sinin hiç grup çalışması yapmadığı tespit edilmiştir. Bir başka çalışmada, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin çoğunluğunun yeni program konusunda hizmet içi programa katılmadıkları ve birçok öğretmenin bu nedenle programı uygulama konusunda sıkıntılar yaşadığı tespit edilmiştir (Çelik, 2010).

Işıksalan'ın (2005), TDE öğretmenlerinin yeni Türk Edebiyatı programıyla ilgili görüşlerini aldığı çalışmasında “Etkinliklerin sınıf ortamında uygulanacak kadar işlevsel olmaması; yeni programın temel felsefesi hakkında yeterince bilgilendirilmemeleri; yeni programın öğrencinin yaşı ve algılama düzeyinin üzerinde akademik derinlik isteyen bilgiler içeren kapsamlı bir çerçevede hazırlanmış olması, yeni programda gerçekleştirilmesi öngörülen kazanım ve becerilerin hepsinin öğrencilerin ilgi, gereksinim ve beklentilerine uygun olmaması”; “etkinliklerin ağırlıklı olarak öğrenci grupları veya grup sözcüleri tarafından sınıf ortamında sergilenmesinin pek mümkün olmaması”; “etkinliklerin sunulmasında sürenin yeterli olmaması” gibi sorunlar ifade edilmiştir. Aynı çalışmada görüşlerine başvurulmuş genel ve meslek lisesi öğretmenlerinin neredeyse tamamı (%93.6; %98.2), Anadolu lisesi öğretmenlerinin beşte dördünden fazlası (%87.2), özel lise öğretmenlerinin yaklaşık beşte dördü (%78.5), 2005 programındaki becerileri, öğrencilere kazandırma güçlükleri çektiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin tamamı, yeni yöntem ve yaklaşımların farklı örneklerle tanıtıldığı ayrıntılı bir edebiyat rehberlik kitabına gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir.

Saydım'ın (2009) yaptığı bir araştırmada ise dokuz, on ve on birinci sınıf öğrencilerinin Türk Edebiyatı dersine karşı ilgileri düşük düzeyde olduğu çıkmıştır. Öğrenciler; farklı yöntemlerin uygulanması, farklı araç gereçlerin kullanılması, öğretmenin öğrenciye yaklaşımı, öğrencinin derste aktif olması, dersin eğlenceli hâle getirilmesi, konuların gerçek hayatla ilişkilendirilmesi, ders kitabının öğrenciler açısından çekici ve anlaşılır olmasıyla derse olan ilgilerinin artacağını ifade etmektedirler.

Ayrıca Çelik (2010) tarafından yapılan bir çalışmada, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin çoğunluğunun yeni program konusunda hizmet içi programa katılmadıkları tespit edilmiştir. Hazırlanmış olan program ne kadar iyi hazırlanmış olursa olsun, programı uygulayacak öğretmenler program konusunda yeterli düzeyde bilgilendirilmediyse, programların başarıya ulaşması olanaklı değildir.

TDE derslerinin ölçme ve değerlendirme boyutu ile ilgili yapılan araştırmalar öğretmenlerin soruları hazırlama sürecinde kavrama düzeyinde kaldıklarını göstermektedir. Sınıf içi öğrenme aktiviteleri de sınırlı tutulmakta, öğretmenler daha çok anlatma düzeyinde kalmaktadırlar. Çiftçi ve Aydemir'in (2008) çalışmasında Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının hazırladıkları soruların Bloom taksonomisine göre tasnif edildiğinde % 13 analiz, % 6 sentez, % 11 değerlendirme şeklinde bir bilişsel basamak dağılımı ortaya çıkmaktadır. Bu da geleceğin TDE öğretmenlerinin üst bilişsel basamaklara göre soru sorma yeterliliğini tam anlamıyla kazanamadıklarını göstermektedir.

2009 yılında yapılan Öğrenci Seçme Sınavı verileri, 11 ya da 12 yıl eğitim görmüş öğrencilerin % 2'sinin Türkçe testinden, %23'ünün ise Matematik-1 testinden bir netten daha az net soru yaptığını göstermektedir (ÖSYM, 2009'dan akt. Açıkgenç, Köse, Günel ve Demirkol, 2011). Kavcar'ın (1999:27) da belirttiği gibi Türkiye'deki eğitim sistemindeki "bugünkü uygulamalar, test sınavı, giderek gelişen test endüstrisi, test başarı kaygıları gibi birçok etken devam ettiği sürece, dil ve edebiyat eğitimi konusunda iyimser olmak çok güçtür.

2.3.2.2. 2005 TÜRK EDEBİYATI ÖĞRETİM PROGRAMI ÖĞRETİM

YAKLAŞIMI: YAPILANDIRMACILIK

YAPILANDIRMACI YAKLAŞIM

1980 sonrası Türkiye'de yapılan köklü değişiklikler, (devletçi ekonomiden piyasa ekonomisine geçiş, kitle iletişim araçlarındaki artış ve çeşitlilik, bilgi birikimi ve teknoloji hızındaki büyük artış) ihtiyaç duyulan bireylerin özelliklerini değiştirmiştir. Bu değişim, daha işlevsel ve ihtiyaçlara yönelik eğitim amaçlarının oluşturulabilmesi için yapısal reformlara ihtiyacı doğurmuştur. Bu köklü değişimler yıllarca eğitim sistemimizi yönlendiren davranışçı yaklaşımın terk edilmesine; gelişmiş ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de yapılandırımcı yaklaşımın uygulamaya konması gerekliliğine neden olmuştur (Gömleksiz, 2007).

Literatürde yapısalcı, oluşumcu veya inşacı olarak farklı isimlerle nitelendirilen yapılandırımcılık, öğrencilerin bilgiyi ve anlamı oluşturmalarını, araştırmalarını, sorgulamalarını, problem çözmelerini, eleştirel düşünmelerini, öğrenmeyi öğrenmelerini vurgulayan bir öğretim modelidir.

"Yapılandırımcı görüş temelde bilgi teorisiyle ilgili olup bilginin birey tarafından nasıl oluşturulduğu üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bundan önce gündeme gelen davranışçı yaklaşımda bilgi, öğrenme, doğru bilgi konularında genelde pozitivizm etkisinde gelişen görüşler egemendi.

Yapılandırmacılık, pozitivizme alternatif olarak gelişen paradigma etkisinde çıkmıştır” (Şişman, 2011:344).

Yapılandırmacı görüş eğitim programlarını farklı açılardan ele alan bir yaklaşım sunmuştur. Son dönemlerde birçok ülke eğitim programlarını yapılandırmacı felsefe doğrultusunda düzenlemiştir. Türkiye’de de eğitim programları bu anlayış çerçevesinde yeniden oluşturulmaya başlanmıştır (Şişman, 2011:344).

Sokrates’in ilk yapılandırmacılarından olduğu; Kant’ın felsefesinde de yapılandırmacı özellikler olduğu söylenebilir. Ancak yapılandırmacılığın asıl temelleri Bruner’e dayanmaktadır. Bruner, sarmal eğitim programında yapılandırmacı ilkelerin kullanılması gerekliliğini ortaya koymuştur. Yapılandırmacılık, başka eğitim programlarında da kullanılan bir yaklaşımdır; çünkü süreçle ilgili bir yöntemdir. Jean Piaget de yapılandırmacılığın temellerini oluşturan önemli bilim adamlarındandır. Piaget’nin, insanların kendi dünyalarını açıklamaları ile ilgili anlayışı, yapılandırmacı görüşün ağırlık noktasını oluşturur² (Küçükahmet, 2008:105).

J. Piaget’nin bilişsel yapılandırmacılık kuramı ile L. S. Vygotsky’nin sosyokültürel yapılandırmacılık kuramı en yaygın olan kuramlardandır (Yurdakul’dan akt. Demirel, 2008:157-163).

Piaget’nin bilişsel yapılandırmacılık kuramı eğitime şu şekilde yansımıştır:

- “Eğitim programlarını düzenlerken her bir gelişim seviyesindeki düşünmenin kendine özgü nitelikleri göz önünde bulundurulmalıdır. Çocukların bilişsel gelişim düzeyi dikkate alınmalı, onların gelişimsel olarak yapamayacağı beklentiler oluşturulmamalıdır.
- Zihinsel yapıların yaratılması için öğrencilerin öncelikle amaca ulaşmada tekrar yapmaları ve hareket şemalarını içselleştirmeleri gereklidir. Öğrencilerin hedeflere ulaşmalarını sağlayan eylemlerini sürekli uygulamaları için olanaklar yaratılmalıdır.
- Öğrencilere; sonraki fikirlerin öncüsü olarak hizmet edebilecek yardımcı ya da rehber fikirler, onların var olan yanlış anlamlarıyla çelişen deneyimler ve kavrayıp uygulayabilecekleri alternatif yaşantılar sunularak düşüncelerinde gelişim sağlanmalıdır.

² Bruner ve Piaget’nin yanında Skinner, Vygotsky ve Dewey gibi bilim adamlarının görüş ve teorileri, yapılandırmacılık yaklaşımının temellerini oluşturmuştur.

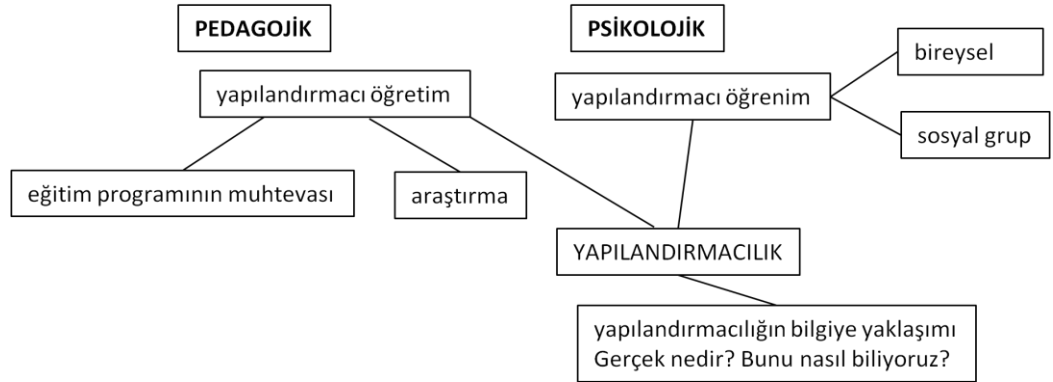
- Öğrencilerin yeni şema oluşturmaları yanında var olan şemalarını geliştirmeleri için özümleme ve düzenleme arasında denge kurulmalıdır.
- Çocukların doğuştan getirdiği bilimsel özelliği yansıtmalarına yardımcı olunmalı, bunun için doğal merakın açığa çıkışı teşvik edilmelidir.
- Yanlışlara ve nedenlerine karşı duyarlı olunmalı, yanlış vurgulamak yerine fikrin altında yatan nedenler araştırılmalıdır.
- Yeni bilişsel yapıların eskilerinin üzerine kurulduğu düşünülerek öğrenme süreçlerinde öğrencilerin ön bilgileri dikkate alınmalıdır” (Demirel, 2008:158).
- Vygotsky’nin sosyo-kültürel yapılandırmacılık kuramının eğitime yansımaları şu şekilde özetlenebilir:
- “Çocukların dışsal diyalogları içselleştirerek öğrendikleri dikkate alınmalıdır. Çocuklar çevrelerini gözleyerek daha iyi öğrenirler ve eleştirel düşünebilirler. Bu süreçte öğretmen ve diğer öğrenciler model olmalıdır.
- Öğretmenler, çocukların kendi kendilerine ilerlemelerine yardım etmek için onlara rehberlik eden destekleyiciler olarak davranmalıdır.
- Öğretim, çocuğun o anki bilgi seviyesinden her zaman ileri düzeyde olmalıdır. Çocuklar kapasitelerinin üstünde işlem yapamadıklarından uygun bir rehberlikle çocukların bu alan içinde gelişmeleri sağlanabilir.
- Çocukların bir beceriyi içselleştirebilmeleri için, öğretim dört aşamada ilerlemelidir. İlk aşamada, öğretmenler beceriye örnekler vermeli ve ne yaptıklarına ve niçin yaptıklarına ilişkin sözel açıklamalar getirmelidirler. İkinci aşamada öğrenciler, öğretmen ne yaptıysa onu taklit etmeye çalışmalıdırlar. Üçüncü aşamada, öğrenciler beceriler üzerinde daha fazla hâkimiyet sağladıkça, öğretmenler yavaş yavaş geriye çekilmelidirler. Son olarak da öğrenciler beceriyi içselleştirmek için yeterince uygulama yapmalı ve uzman davranışları sergilemelidirler.
- Öğrenciler içsel kavramlarının daha doğru ve genel olması için bilimsel kavramlarla yüz yüze getirilmelidir.
- Dil ve düşünce birbirleriyle yakından ilişkili olduğundan düşüncenin gelişimi için dil becerilerinin gelişmesine yardımcı olunmalıdır. Çocukların dil becerilerinin gelişimine yardımcı olunarak onların düşünceleri de geliştirilebilir” (Demirel, 2008:159).

“Bilginin doğası ve öğrenme, yapılandırmacılığın temel dayanağı olmuştur. Bu kuram bilgiyi temelden kurmaya dayanır. Özünde, öğrenenin bilgiyi yapılandırması ve uygulamaya koyması vardır. Öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmeye başlayan yapılandırmacılık zamanla öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırıdıklarına ilişkin bir yaklaşım halini almıştır. Yapılandırmacılıkta bilginin tekrarı değil, bilginin transferi ve yeniden yapılandırılması söz konusudur. Yapılandırmacı öğrenme, var olanlarla yeni olan öğrenmeler arasında bağ kurma ve her yeni bilgiyi var olanlarla bütünleştirme sürecidir. Yeni bilgiler önceden yapılanmış bilgilerin üzerine bina edilir” (Sünbül, 2011).

Yapılandırmacı yaklaşım yeni bir “eğitim programı” değil; bir yaklaşım ya da yöntemdir. Yani bir öğretim programının tüm boyutlarının yapılandırmacılığa göre oluşturulması düşünülemez. Yapılandırmacı yaklaşım, öğretimle ilgili bir kuram değil; bilgi ve öğrenme ile ilgili bir kuramdır. Bu yaklaşım, öğretim programlarının “öğretim süreçleri” ile ilgilidir (Küçükahmet, 2008:103, Demirel, 2004).

Yapılandırmacı yaklaşımın pedagojik ve psikolojik içeriği ile ilgili kavram analizi aşağıdaki gibidir:

Şekil 4: Yapılandırmacı Yaklaşım Kavram Analizi



Kaynak: Selley'den alıntılanan, Küçükahmet, 2008:105.

Davranışçı öğrenme, bilginin kazanılma şekline değil, davranışların nasıl kazanıldığına odaklanmıştır. Yani, davranışçı öğrenme, insan zihnindeki bilişsel süreçle değil; davranışlarla ilgilidir. Onlara göre zihin nesneldir; açık, net ve objektif bir şekilde ölçülemez. Davranışçılar

uyarıcı ve tepki arasında oluşan zihinsel süreçleri önemsememişlerdir. Oysa birey, çevresindeki uyarıcılara tepki gösterirken idrak etme, sezme, düşünme ve karar verme gibi birtakım zihinsel becerilerinin işlemesi söz konusudur. Böylece kişi, çevresinde tepki göstereceği uyarıcıyı seçebilir ve bu uyarıcıya kendisince anlamlandırdığı şekilde bir tepki gösterebilir. Bu doğrultuda yapısalcı yaklaşımın, davranışçı yaklaşımın öne sürdüğü “uyarıcı-tepki-pekiştireç” ilişkisini “uyarıcı-zihin-tepki” olarak değiştirdiği söylenebilir (Saban, 2005).

Yapısalcı kuram, öğrencilerin birtakım temel bilgi ve becerilerini edinmelerine karşı çıkmaz; ancak eğitim sürecinde bireylerin daha çok düşünerek anlamalarını, anladıkları bilgiyi öğrenme sürecine dönüştürmelerini ve davranışlarını kontrol etmeyi öğrenmeleri gerekliliğini öne çıkarır. Bu bağlamda yapısalcı kuram başkalarının bilgilerini olduğu gibi bireylere aktarması yerine, kişilerin kendi bilgilerini kendilerinin oluşturması gerektiği temeline dayanır. Zaten bu durum, bilginin doğasının bir gereğidir (Saban, 2005).

Yapılandırmacılık akımının son zamanlarda öne çıkarılmasının pek çok nedeni vardır. Özellikle geleneksel anlayışta öğrenmenin, ezbere ve bilginin tekrarına dayanması; oysa yapılandırmacılıkta bilginin kurulup, yeniden yapılandırılması söz konusu olması önemlidir. Yapılandırmacılıkta bilgiyi yeni alanlara aktarmak, öğrenilmiş bilgiyi yeni bir duruma uyarlamak ve uygulama yapabilmek söz konusudur (Demirel ve diğerlerinden akt. Demirel, 2004:160).

Yapılandırmacılığın yönlendirici temel ilkeleri şöyle maddelenebilir:

1. Öğrencileri, konuya ilgi duymalarını sağlayan problemlere yönlendirmek.
2. Öğrenmeyi temel kavramlar çerçevesinde oluşturmak.
3. Öğrencilerin görüş açılarını ortaya çıkararak düşüncelerine değer vermek.
4. Öğretim programlarını öğrenciye göre uyarlamak.
5. Öğrenci öğrenmelerini süreç bağlamında değerlendirmek (Demirel, 2004).

Brooks, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının temel özelliklerini şöyle sıralar:

- “Bilgi ve beceriler, öğretim uygulamaları öğretmenden öğrenciye doğrudan olduğu gibi aktarılmamalıdır. Öğrencilerin, öğrenme süreci öncesindeki önbilgi, görüş, inanç, tutum, ilgi, amaç ve beklentileri öğrenmeyi etkiler.
- Sınıfta farklı öğrenme stilleri, beklenti ve ihtiyaçları olan öğrenciler vardır. Bu öğrenciler, farklı öğrenme öğretme etkinlikleri ile öğrenebilirler.

- Öğrenme pasif bir süreç değil, öğrencinin öğrenme sürecine katılımını gerektiren etkin, sürekli ve gelişimsel bir süreçtir. Bu yüzden, öğretim süreci “öğrenci merkezli” olmalıdır.
- Bilgi ve anlayışlar her birey tarafından kişisel ve sosyal olarak yapılandırılır. Ancak ortak fiziksel deneyimlerde, dil ve sosyal etkileşimler nedeniyle bireylerin yapılandığı anlam kalıplarında ortak yönler vardır ve bu anlam kalıplarının olabildiğince yakın olması, okul ortamında da sağlanabilir.
- Bir dersteki içerik, mevcut bilgilere eklemeler yapılması veya genişletilmesi olmayıp, bunların köklü bir şekilde yeniden düzenlenmesini gerektirebilir.
- Öğrenciler, karşılaştıkları bilgi ve uyarıcıları anlamlandırmaya çalışırken yapılandıkları yeni bilgileri değerlendirerek özümlemeler, düzenler veya reddedebilirler.
- Öğretim sürecinde öğrenci özerkliği ve girişimleri desteklenmelidir.
- Öğretimde çok yönlü ortam ve materyallerin yanı sıra birincil bilgi kaynakları kullanılmalı ve yaşantılar sağlanmalıdır.
- Derslerde öğrenme görevleri ile gerçek yaşam durumları arasında ilişkiler sağlanmalıdır.
- Öğrenme durumları parça parça değil bütüncül olarak ele alınmalıdır.
- Öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçlarına göre ders yönlendirilmeli, aktif ve dinamik öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmalıdır.
- Derste öğrenci ilgilerine dayalı ve güncel sorunlar ele alınmalıdır.
- Öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen etkileşimi üst düzeyde tutulmalıdır.
- Öğrencilerin bilgileri ilişkilendirmesi, karşılaştırması ve irdelemesi sağlanmalıdır.
- Öğrenci başarısı ve öğrenmesi çok yönlü ve öğrenme bağlamına göre değerlendirilmelidir” (Brooks’tan akt. Sünbül, 2011:150).

Yapılandırmacı yaklaşımda içerik öğrencilerin ön bilgilerinden hareketle yeni bilgilere ulaşmalarını sağlayacak nitelikte olmalıdır. İçerik öğrencilerin ilgilerine, tutumlarına, öğrenme özgeçmişlerine, kalımsal özelliklerine uygun olmalıdır. İçerik öğrencide bilişsel ve zihinsel çelişkiler yaratmalı ve bu çelişkiler öğrenciyi düşünmeye, araştırmaya, keşfetmeye sevk etmeli; bunun sonucunda da öğrenci bilgiyi anlamlandırarak yeni bilgilere ulaşmalıdır (Şentürk, 2009).

Yapılandırmacı anlayışta öğrenme doğrusal bir süreçten daha çok karmaşık ve temelde doğrusal olmayan bir niteliğe sahiptir (Fosnot, 2007). Yapılandırmacı öğretim uygulamaları

öğrenme sürecinde öğrencinin araştırmasını, kararlar almasını, işbirliği yapmasını, üst düzey düşünme becerilerini ve yaratıcılığını kullanmasını ve ürün ortaya koymasını istemektedir (Gültekin, Karadağ ve Yılmaz, 2007).

Yapılandırımcı öğrenmeyi temele alan programlarda tasarımcılar “bireylere ne öğretilmeli?” sorusu yerine “bireyler nasıl öğrenir?” sorusuna odaklanırlar. Yapılandırımcı program geliştirme çalışmalarına bireylerin mevcut bilgilerini ortaya çıkarmak üzere başlanır. Yapılandırımcı öğrenmede öğrencilerin önceden belirlenmiş hiyerarşik hedeflere ulaşmaları değil, bilgiyi zihinsel olarak anlamlandırılmaları için öğrenme fırsatları oluşturmaya amaçlanılır. Bu yüzden hedefler kesin olarak belirlenemez. Öğrenenlerin ulaşmaları beklenen genel hedefler belirlenir (Sünbül, 2011:153).

Yapılandırımcı teori insan varlığının özgün olduğu (Çelik, 2011) görüşünden yola çıkarak bilginin insanların zihinlerinde yine kendileri tarafından yapılandırılması gerektiğini öne sürer. Her birey sahip olduğu özgünlükle dış dünyayı anlamlandırma sürecini kendi oluşturur. Bu nedenle yapılandırımcı anlayışta bireysel farklılıklar çok önemlidir. Öğrenme-öğretme ortamları bireylerin farklılıkları göz önünde bulundurularak hazırlanmalıdır.

Özetle yapılandırımcılık, ‘bilgi’nin öğrencinin geçmiş bilgilerine ve dünyayla ilgili genel görüşlerine dayandığını kabul eder. Böylelikle öğrenci bilgiyi başkalarının bilgisinden anladığı kadarıyla değil süzerek, anlamlandırarak ve tekrar kurarak öğrenir. Öğrenen, öğretme-öğrenme sürecinde etkin bir role sahiptir. Bu nedenle yapılandırımcı sınıf ortamı, bilgilerin aktarıldığı bir yer değil; öğrencinin etkin katılımının sağlandığı, sorgulamaların, araştırmaların, eleştirilerin yapıldığı, problemlerin çözüldüğü bir yerdir. Sınıf içi etkinlikler, öğrencilere zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak şekilde düzenlenmelidir.

2.3.2.2.3. YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMA GÖRE ÖĞRENME-ÖĞRETME

“Günümüz eğitim ve öğretim paradigmasının en önemli yaklaşımı, davranışsal paradigmanın dikte ettirici “öğretileni öğren” şeklindeki bir öğretim anlayışı yerine “öğrenmeyi ve düşünmeyi öğrenme” üzerine odaklanan varoluşçu, insancıl, ilerlemeci, pragmatist ve yeniden yapılandırımcılığı ön plana çıkarmasıdır. Bu ise “öğrenmeyi öğrenme” ve “düşünmeyi öğrenme”ye dair eleştirel, yaratıcı ve yapılandırıcı bir anlayışa işaret eder. Bu bağlamda istendik öğrenmelerin gerçekleştirilmesi için öğretimin planlanmasının öğrencilerin daha çok bireysel ilgi, ihtiyaç, yetenek ve beklentilerine göre olması gerekmektedir. Bu hedefleri kazanımlara dönüştürmek amacıyla öğrenme-öğretme durumlarında öğrenmeye etki eden önemli

faktörlerden biri öğretmenin öğrenme-öğretme sürecini yönetme-yapılandırma-yaklaşımı ve bu süreçte öğretmenin sunduğu “öğretim hizmetinin niteliği”dir” (Duman, 2011).

Yapılandırmacı öğretim ortamlarının düzenlenmesine aşağıdaki temel amaçların gerçekleştirilmesi söz konusudur. Bunlar özetle şöyledir:

- “Bilgiyi yapılandırma süreci ile ilgili yaşantı sağlama,
- Çoklu bakış açılarına değer verme ve bu görüşleri değerlendirmede yaşantılar sağlama,
- Öğrenmeyi özgün ve konuyla ilgili bağlamlarda özümseme,
- Öğrenme sürecinde bireysel sahiplenmeye ve söz sahibi olmaya yönlendirme,
- Öğrenmenin ayrılmaz bir parçası olan sosyal etkileşimi sağlama,
- Bilgiyi yansıtmada çoklu ortamların (video-fotoğraf, bilgisayar gibi) kullanımını sağlama,
- Bilgiyi yapılandırma sürecinde bireysel farkındalığa ve öğrenmeyi öğrenmeye teşvik etme” (Erdem’den akt. Çelik, 2011).

Her birey, çevresindeki olaylar üzerinde denetim kurmaya ve böylece yetkinliğini artırmaya güdülenmiştir. Bu durum çocuklarda merak duygusu şeklinde kendini gösterir. Bu nedenle öğrenme-öğretme ortamları düzenlenirken, öğrenmeye güdülenmenin de temelinde yatan merak duygusundan yararlanılmalıdır (Sünbül, 2011:153).

Şekil 5: Geleneksel Yapıdaki Öğrenme-Öğretme Anlayışı:

Bunları öğren ve nedenini de sorma!



Kaynak: Saban, 2005:166.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenci için öğrenme doğrusal değil, karmaşıktır. Yapılandırmacı yaklaşımda:

“Öğretmen öğrencilerin bakış açılarını araştırır ve değerlendirir.

Sınıftaki etkinlikler öğrencilerin birbirine eğitsel anlamda meydan okumasına dayandırılır.

Öğretmenler belirli bir konuya olan ilgiden doğan problemleri ortaya atarlar.

Öğretmen dersini temel kavramlar ve büyük fikirler etrafında oluştururlar.

Öğretmenler öğrencilerin öğrenmelerini günlük öğretim bağlamında değerlendirir.

Yapılandırmacı yaklaşım öğrenci merkezlidir. Ancak bu öğretmenin kürsüsünde oturması anlamına gelmemektedir. Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen de en az öğrenci kadar aktiftir. Bu yaklaşımda öğretmen, örneğin, bilim uzmanıdır, profesyoneldir, keşfettiricidir” (Küçükahmet, 2008:104).

Yapılandırmacı anlayış, öğrenmenin bilginin öğrenen tarafından alınıp kabul görmesi değil, bireyin bilgiden nasıl bir anlam çıkardığı ile ilgilidir. Bilgi, öğrenenin dünyayla ilgili değer yargıları ve yaşantıları tarafından üretilir. Yapılandırmacılıkta öğrenmelerin kalıcılığının sağlanması ve üst düzey bilişsel becerilerin oluşturulması çabası öne çıkmaktadır (Sünbül, 2011). Bu yaklaşımda öğrenme öğretme süreci, öğrencinin problem çözme, eleştirel düşünme, bilimsel süreç becerileri ile analiz ve sentez yapabilme gibi üst düzey becerilerini desteklemelidir (Şentürk, 2009).

Yapılandırmacı öğretim yönteminin başlıca üç aşaması önce bir sorun oluşturma; sonra keşfettirerek buldurma ve bilgiyi yeniden oluşturarak başka bir yere aktarmadır (Cemiloğlu, 2003).

Yapılandırmacı yöntemde bireysel farklılıkların önemsenmesi, bilginin öznelliğine vurgu yapmaktadır. Bu bağlamda öğrenme yaşantılarında konular önceden değil bireylerin içinde bulundukları durumlar göz önünde tutularak oluşturulur.

Yapılandırmacı öğretim yaklaşımının temel öğeleri şöyle sıralanabilir:

“Yeni bilginin kazanılması,

Bilginin anlaşılması,

Bilginin uygulanması,

Bilginin farkında olunması” (Zoharik’ten akt. Saban, 2005).

Öğrenmenin doğasına ilişkin olarak, yapısalcı yaklaşımın ileri sürdüğü temel öğrenme ilkeleri şöyledir:

“Öğrenme, pasif bir alma süreci değil, aktif bir anlam oluşturma sürecidir.

Öğrenme, kavramsal bir değişmeyi içerir. Öğrenme, bireylerin çeşitli kavramlar ile ilgili daha önceki anlayışlarını daha karmaşık ve daha geçerli hâle getirmek için yeniden yapılandırmasıdır.

Öğrenme, öznelidir. Öğrenme, bir bireyin öğrendiği şeyleri çeşitli semboller, metaforlar, imgeler, grafikler veya modeller yoluyla içselleştirmesidir.

Öğrenme, durumsaldır ve çevresel şartlara göre şekillenir; öğrenciler, egzersiz yapmaktan ziyade, gerçek hayat problemlerine benzer nitelikteki problemleri çözmeyi öğrenirler.

Öğrenme sosyaldır. Öğrenme, bireylerin perspektiflerini paylaşmak, bilgi alış verişinde bulunmak ve problemleri işbirliğine dayalı olarak çözümlmek üzere başkalarıyla olan etkileşimleri sayesinde gelişir.

Öğrenme, duygusaldır. Zihin ve duygu birbiriyle ilişkilidir. Dolayısıyla, öğrenmenin doğası şu unsurlardan etkilenir: bireyin kendi becerileri hakkında sahip olduğu görüşler ve farkındalıklar, öğrenme amaçlarının açıklığı, kişisel beklentiler ve öğrenmeye karşı olan motivasyon.

Öğrenme işinin niteliği, öğrenme sürecinde önemlidir

öğrenme işinin zorluk bakımından öğrencinin gelişimse düzeyine uygunluğu, öğrencinin ihtiyaçlarıyla ilişkili olup olmadığı veya gerçek hayatla bağlantılı olup olmadığı gibi.

Öğrenme, gelişimseldir ve bireylerin sosyal, fiziksel, duygusal ve zihinsel gelişimleri ile dorudan etkilenir.

Öğrenme, öğrenci merkezlidir. Öğrenme, öğretmenin veya ders kitabının ihtiyaçları etrafında değil, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları etrafında yoğunlaşır.

Öğrenme, süreklidir. Öğrenme, belli bir yer veya zamanda başlayıp belli bir yer veya zamanda durmaz, aksine sürekli olarak devam eder” (Glatthorn’dan akt. Saban, 2005:171).

Yapılandırmacılık öncesi ve sonrası öğretim paradigmaları aşağıdaki tabloda olduğu gibi karşılaştırılabilir:

Tablo 12: Eski ve Yeni Öğretim Paradigmalarının Karşılaştırılması

	Eski Öğretim Paradigması	Yeni Öğretim Paradigması
Bilgi	Öğretmen tarafından öğrencilere aktarılır.	Öğretmen ve öğrenciler tarafından birlikte inşa edilir.
Öğrenci	Öğretmenin bilgisiyle doldurulması gereken “boş bir kutu” olarak algılanır.	Kendi bilgisinin inşacısı, keşifçisi ve transpercisi olarak algılanır
Amaç	Öğrencileri belli kategorilere göre sınıflandırmak ve seviyelendirmek esastır.	Bütün öğrencilerin performanslarını, becerilerini ve yeteneklerini geliştirmek esastır.
İlişkiler	Öğrenciler arasındaki ve öğretmen ve öğrenciler arasındaki ilişkiler formaldır.	Öğrenciler arasındaki ve öğretmen ve öğrenciler arasındaki ilişkiler informaldır.
Sınıf Ortamı	Sınıf ortamı, rekabetçi ve bireyselci bir yapıdadır.	Sınıf ortamı, işbirlikçi bir yapıdadır.
Sınıf İklimi	Öğrencilerin belli bir düzene uyumu esastır.	Öğretimde bireysel farklılıkların gözetilmesi esastır.
Öğretim Hakkında Varsayım	Öğretim süreci, basit bir yapı arz eder ve “alan bilgisine sahip her uzman öğretebilir” anlayışı hakimdir.	Öğretim süreci, karmaşık bir yapı arz eder ve öğretmenin yoğun bir şekilde pedagojik formasyon bilgisini gerektirir.

Kaynak: Saban, 2005:183.

2.3.2.2.4. YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMDA ÖĞRETMEN-ÖĞRENCİ

YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMA GÖRE ÖĞRETMEN

Yapılandırmacı yaklaşımın bilginin kişinin kendi deneyimleriyle ve çevreyle etkileşimi sonucunda oluştuğu anlayışını temele alması, öğrenme ve öğretme durumlarının, öğretmen ve öğrenci rollerinin farklılaşmasına yol açmıştır. Bilgi ve öğrenme işinde öğrenci ve öğretmen sorumluluğu paylaşırlar. Bu durum öğretmeni, öğrenmeyi yapılandırma sürecinde öğrenciye yol gösteren bir kılavuz konumuna almaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen öğrencinin var olan düşünce ve bilgilerini geliştirmeye yardımcı olur. Öğretmen öğrencilerine bir şeyi “öğretme”ye değil, onları bir şeyi öğrenme konusunda “cesaretlendirme” üzerinde durur (Küçükahmet, 2008:103).

Brooks ve Brooks, yapılandırmacılık yaklaşımı sonucunda değişen öğretmen rollerini şöyle belirtmektedir:

“Öğrenci özelliğini ve girişimciliğini kabul eder.

Bu öğretmenler birinci kaynaktan bilgi toplarlar.

Bu öğretmenler bilişsel alanla ilgili terimlerden sınıflama, analiz etme, yordama ya da kestirme ve yaratma kavramlarını kullanırlar.

Öğrencilerin dersi yönlendirmelerine, öğretme stratejilerini değiştirmeye ve içeriği değiştirmelerine izin verir.

Öğretmen, kendi bildiği kavramları öğrencilerle paylaşmadan önce öğrencilerin bu kavramlar konusundaki anlayışların: araştırır.

Öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenle diyalog içinde bulunmalarına olanak sağlar.

Öğrencilerin birbirlerine düşündürücü açık uçlu sorular sormalarına izin verir (teşvik eder).

Öğretmenler soruları yönelttikten sonra bekleme süresi içinde cevapların gelmesini beklerler.

Öğrencilerin söyleyecekleri arasında ilişki kurmaları ve mecaz anlamlar çıkarabilmeleri için süre tanır.

Öğrencilerin doğal meraklarını gidermek için öğretmen, sarmal öğrenme modeli kullanır. Bu model, üç aşamalıdır. Birinci aşamada seçilen materyal üzerinde öğrencilerin soru

sormaları hipotezler geliştirmeleri istenir. İkinci aşamada öğrenci sorularına cevap verilir yeni kavramlar açıklanır, laboratuvarın deneyleri üzerinde durulur. Üçüncü aşamada, uygulamaya geçilir ve öğrenme halkası ya da öğrenme sarmalı tamamlanmış olurlar. Uygulama aşamasında öğrenciler, daha önce çalışılmış kavramla üzerinde yeni bir bakış açısı getirerek yeni problemler üzerini dururlar” (akt. Demirel, 2004).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırıcı bir kılavuz olan öğretmenler:

“Öğrencilerinin öne sürdükleri fikirleri desteklerler.

Ham veriler ve temel kaynakların yanı sıra öğrencilerin etkileşimini sağlayan diğer kaynakları ve materyalleri kullanırlar.

Öğrencilere ödev verirken sınıflandırma, analiz, tahmin ve yaratıcılık gibi bilişsel kavramlara yer verirler.

Öğrencilerin istekleri doğrultusunda dersin içeriğinde ve kullanılan öğretim stratejilerinde değişikliğe giderler.

Çeşitli kavramlar hakkındaki anlayışlarını belirtmeden önce, öğrencilerin o kavramlar hakkındaki fikirlerini ve anlayışlarını bulmak için çaba sarf ederler.

Öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenle karşılıklı iletişime ve diyaloga girmelerini özendirirler.

Öğrencilerin birbirlerine açık uçlu ve anlamlı sorular yöneltmek araştırma yapmalarını özendirirler.

Öğrencilerin ilk cevaplarını genişleterek, onlara ilaveler yaparak ve örnekler vererek, işlenen konulan aydınlığa kavuşturmaya çalışırlar.

Öğrencilere yönelttikleri sorulara cevap verebilmeleri için yeterli zaman tanırırlar.

Öğrencilerin doğal meraklarını geliştirmek için öğretim stratejilerinde sık sık değişiklik yaparlar” (Saban, 2005:178).

Öğrencinin özgürlüğünü ve girişimciliğini teşvik ederler.

Gerçek materyallerin yanı sıra etkileşime dayalı ve gerçekten yola çıkılarak hazırlanan materyaller de kullanırlar.

Öğrencilerin kendi hedeflerini koymalarını sağlarlar.

Öğretim teknikleri ve içerik konusunda öğrenciye söz hakkı tanır.

Öğrencilerini soru sorma ve araştırma yapma konusunda cesaretlendirir.

Doğruların mutlak ya da sorgulanamayacak yapıda olmadığını; deneyim, ortam ve kültürün gerekliliklerine göre doğrulara tartışarak ve paylaşarak ulaşılabilirliğini vurgular.

Bireylerin öz benlik ve kişisel haklarına saygı duyarlar; bu konuda öğrencilere örnek olarak olurlar.

Öğrencilerin gerçek yaşamla ilgili deneyimleri yaşamaları için sorun çözme yönelik etkinlikler hazırlayıp bunlara eleştirel yaklaşımlarını isterler.

Soru yönelttiğinde öğrencilerine süre tanır; soruların amacı ilişkilerin güçlenmesi yönündedir. Özellikle kavramların/olguların kullanılmasını teşvik ederler. Bu şekilde bireylerin kendilerini ifade etmelerini kolaylaştırmış olurlar.

Öğrencilerin öğrenme tarzlarının ve hızlarının farklı olabileceğini dikkate alırlar.

Öğrencilerin gelişim düzeylerine ve öğrenme tarzlarına uygun materyal ve yöntemleri kullanırlar.

Öğrencilerin hepsine yönelik öğrenme ve öğretme stratejileri seçerler (Sünbül, 2011:151).

Yapılandırmacı yaklaşımda bir öğretmenin izlemesi gereken en iyi yol önce öğrencinin konu hakkında ne bildiklerini değerlendirerek konuya buradan başlamak; ardından öğrenciyi araştırmaya davet etmek olmalıdır (Küçükahmet, 2008:103).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen, öğrencilerin rahat olabileceği bir sınıf ortamı oluşturur. Onların bağımsız iş yapabilmelerine yardımcı olur, sınıf içinde öğrenme etkinlikleri çerçevesinde hareket ve yer değiştirmelere izin verir. Öğretmen, sınıf ortamında öğrenci yerleşimini; iletişimin yönü, “öğretmenden öğrenciye, öğrenciden öğretmene ve öğrenciden öğrenciye” olacak şekilde hazırlar. Öğrencilerin ilgilerini, öğrenme isteklerini ve meraklarını canlı tutmaya çalışır (Şentürk, 2009).

Öğretmenin bir diğer önemli görevi öğrencilerin öğrenmelerini yapılandırmayı sağlayacak öğretme-öğrenme ortamları oluşturmaktır. Yapılandırmacı kuramlardan beslenen öğretmenler öğrenmeyi kontrol altına almak yerine öğrenmeye destek olurlar. Öğrencilerini onay aramaya değil, sorgulamaya yönlendirirler. Sürekli olarak kendilerini, öğrencilerini ve

kullandıkları öğretim yöntemlerini değerlendirirler. Öğrencileri ile işbirliği yaptıkları gibi onları da kendi aralarında rekabet etmeye değil işbirliğine teşvik ederler (Gould, 2007:122).

Sınıfta öğrencileri hedef davranışlara ulaştıran, öğrenme öğretme sürecini zenginleştiren ve öğrenmelerin kalıcılığını artıran etkinlikler yapılmalı; öğrenciler, bilgiyi yapılandırma sürecinde konuya, alana ya da öğrenciye göre hazırlanmış olan çeşitli etkinliklerde yer almalıdır (Sünbül, 2011:153).

Yapılandırmacı felsefeyi temele alan öğrenme ve öğretme etkinlikleri öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak, öğrenmeyi kalıcı kılacak şekilde oluşturulur. Kullanılacak yöntemler öğrenciyi öğrenme eyleminin merkezinde tutacak şekilde düzenlenir. Geleneksel yöntemlerden çok öğrencinin ilgisini çeken, onu güdüleyen yöntem ve teknikler seçilir. Öğrenme sürecinde daha fazla etkin olduğu ve daha fazla sorumluluk aldığı grup çalışması, örnek olay yöntemi, tartışma grupları, beyin fırtınası tekniği, problem çözme yöntemi vb. yöntem ve teknikler kullanılır. Yapılandırmacı anlayışın etkin, bilgiyi oluşturan ve öğrenmeyi öğrenen öğrenci modelini yetiştirmek, modern öğretim yöntemlerinin kullanılmasını gerektirmektedir.

YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMA GÖRE ÖĞRENCİ

Yapılandırmacı yaklaşımda “öğrenen, yeni bir bilgi ile karşılaştığında, dünyayı tanımlama ve açıklamada önceden oluşturduğu kurallarını kullanır veya algıladığı bilgiyi açıklamak için yeni kurallar oluşturur” (Sünbül, 2011:147). Bu kurama göre ne yaptığını bilen öğrenci yerine nasıl ve niçin yaptığını bilen öğrenci modeli öne çıkmaktadır (Şentürk, 2009).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenci görev ve sorumlulukları şöyledir:

“Öğrenci öğretmenin yaptıklarına ulaşmak yerine kendi yapılarını oluşturur.

Derste daha fazla sorumluluk ve inisiyatif alır.

Bilgiyi aktif olarak alır ve önceki öğrenmeleri ile ilişkilendirir.

Öğrenirken gerçek durumlar ve gerçek nesnelerle etkileşime girer.

Dersin planlamasında aktif olarak yer alır, öğrenme süreciyle ilgili kararlara katılır.

Öğrenciler sınıf tartışmalarına katılır ve düşüncelerini ifade eder.

Eleştirel, yaratıcı ve yansıtıcı düşünme gibi üst düzey düşünme aktivitelerinde bulunur.

Okulda ve derste kazandığı bilgileri gerçek yaşam koşullarına uygular.

Grup çalışmalarında bulunur ve bireysel sorumluluklarını yerine getirir.

Kendi çalışmalarını ve performansını değerlendirir.

Öğrenenler bilgiyi araştırıp keşfederek, yaratarak, yorumlayarak ve çevre ile etkileşim kurarak yapılandırır” (Sünbül, 2011:151).

Öğrenciler kendi düşüncelerini sınıf topluluğuna karşı savunmak, gerekçelendirmek, kanıtlamak ve aktarmaktan sorumludurlar. (Fosnot ve Perry, 2007:38).

Öğrencilerin öğrenme sürecine etkili bir şekilde katılımı için gerekli olan eylemler şöyle sıralanabilir:

“İstendik davranışları ortaya çıkarmak,

Yargılayıcı bir ortam oluşturmada geri bildirim için fırsat sunmak,

Öğrenme sürecinde ilgiyi sürdürmek ve dikkati artırmak için bireyselleştirilmiş ve öz yönlendirmeli etkinlikler kullanmak,

Anlamlı sözel övgüler kullanmak,

Gelişmeyi sağlamak için gerekli yönetimi sağlamak” (Borich’ten akt. Selçuk, 2001:117).

Yapılandırmacı anlayışta öğrenci yaratıcı olmalı, kendi işlerini kendi düzenleyebilmelidir. Bu yüzden, öğrencilerin kendi sorularını sormalarına, kendi olasılıklarını ve modellerini üretmelerine, geçerliliklerini sınamalarına, konuşma ve uygulama gruplarında bunları tartışmalarına ve savunmalarına olanak tanınmalıdır (Fosnot, 2007). Yapılandırmacı uygulamalarda öğrenci; ilgili, girişimci ve sabırlı olmalıdır (Şentürk, 2009).

Yapılandırmacılığın anlama ve öğrenme ile ilgili temel anlayışı öğrenenlerin dış dünyayı kendi bireysel yaşantıları yoluyla ve bilişsel süreçlerle yapılandırdıklarıdır. Bu anlayış, öğrencilerin bilgiyi ve anlamı yapılandırmalarına olanak sağlayan bir sınıf ortamına sahip olmalarını gerektirmektedir.

Yapılandırmacı Anlayışa Göre Sınıf

Yapılandırmacılık yaklaşımının hâkim olduğu sınıf ortamlarında öğrencilere tanınan fırsatlar şöyledir:

“Öğretmenler, öğrencilerini önceden belirlenmiş eğitim programlarının sıkıcılığından arındırırlar ve büyük düşünceler üzerinde odaklaşmalarını sağlarlar.

Fikirleri yeniden formüle etmeleri, ilişkiler kurmaları ve belirli sonuçlara ulaşmaları için öğrenci ilgilerini merkeze alırlar.

Dünyanın karmaşık bir yer olduğu, gerçeğin ise bir yorum sorunu olduğunu öğrencileriyle paylaşırlar.

Öğrenmenin ve öğrenmeyi değerlendirme sürecinin güç ve karmaşık bir çaba olduğunu bilirler” (Demirel, 2004).

Geleneksel sınıflar ile yapılandırmacı kuram çerçevesinde oluşturulan sınıflar aşağıdaki gibi karşılaştırılabilir:

Tablo 13: Geleneksel ve Yapılandırmacı Sınıf Ortamlarının Karşılaştırılması:

Geleneksel Sınıf	Yapılandırmacı Sınıf
Eğitim programı temel becerileri vurgular, ilerleme parçadan bütüne doğrudur.	Eğitim programı önemli kavramları vurgular, ilerleme bütünden parçaya doğrudur.
Programa sıkı sıkıya bağlılık önemlidir.	Öğrenci soruları üzerinde durma ve öğretimi bunlara göre yönlendirme önemlidir.
Programdaki etkinlikler büyük ölçüde ders ve çalışma kitaplarına dayalıdır.	Programdaki etkinlikler büyük ölçüde birincil bilgi kaynaklarına ve öğrenci materyallerine dayalıdır.
Öğretmenler genellikle didaktik biçimde davranırlar ve öğrencilere bilgi sunarlar.	Öğretmenler genellikle etkileşimli biçimde davranırlar ve öğrencilerin kişisel bir anlayış geliştirmeleri için çalışırlar.
Öğrenmeyi değerlendirme etkinliği genellikle öğretimden ayrı olarak görülür ve her zaman sınavlarla yapılır.	Öğrenmenin değerlendirilmesi, öğretme işiyle iç içedir ve öğretmenin öğrenci çalışmalarının sonuçlarını gözlemlemesiyle yapılır.
Her öğrenci temelde yalnız başına çalışır.	Öğrenciler genellikle gruplar halinde çalışırlar.
Öğrenciler, öğretmenin üzerine türlü bilgileri yazacağı boş bir levha olarak görülür.	Öğrenciler, gerçek dünyaya ilişkin kuramlar oluşturabilen düşünürler olarak görülür.

Kaynak: Brooks ve Brooks’tan alıntılanan Sünbül, 2011:148.

“Yapılandırmacı öğrenme ortamının temel ögesi öğrenendir. Öğrenenler demokratik bir sınıf ortamında günlük yaşam problemlerinin karmaşıklığını çözerek yaşam boyu kullanacakları bilgilerini oluştururlar. Yapılandırmacı yaklaşımda sınıf ortamı, öğrenenleri öğrenmeye motive etmek ve öğrenenlerin konuya ilgisini çekmek için öğrenmeye uygun olarak düzenlenir. Bu düzenlemenin nasıl olacağına öğretmen ve öğrenenler birlikte karar verirler” (Sünbül, 2011:152-153). Bu bağlamda sınıf ortamının bireylerin ihtiyaçlarına yönelik, demokratik, işbirlikçi, ilgi çekici ve ortak çalışılan mekânlardır.

2.3.2.2.5. YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMDA ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Eğitim-öğretim etkinliklerinde yapısalcı yaklaşıma bağlı olarak bütüncül öğretim anlayışının benimsenmesi, ölçme-değerlendirme sürecinde de bütüncül bir anlayışı beraberinde getirmiştir (Gömlüksiz, 2008). Yapılandırmacı yaklaşıma göre değerlendirme, üründen çok süreci gözlemek, öğrencinin gelişimi hakkında düzenli bilgiler toplamak, öğrenci merkezli etkinliklere ağırlık vermek, öğrencinin kendisini geliştirmesine yardımcı olmak, değişik tip etkinlikler yapmak, öğrenme süreci boyunca edinilen becerileri değerlendirmek, değerlendirme sürecine öğrenci ve ailesini de katmak, gibi konuları içermektedir (Güneş, 2007).

Bu yaklaşımın geleneksel yaklaşımdan şu noktada ayrılır: Geleneksel yaklaşımda öğrenci ağırlıklı olarak bireysel çalışır. Başka bir deyişle başarısı bireysel çalışmasının sonucudur. Oysa yapılandırmacı yaklaşımda öğrenci çoğunlukla grupla birlikte çalışır ve grup içindeki performansı ile değerlendirilir (Küçükahmet, 2008:105).

Bu yaklaşımda değerlendirme ile sadece öğrenme ürünü değil, öğrencilerin öğrenme süreçleri de izlenir ve bu süreç değerlendirilerek gerektiğinde kullanılan sınıf etkinlikleri değiştirilir. Bu yaklaşım, öğrencinin okul dışındaki gerçek dünya ile uyum içinde olmasını sağlayacak becerilere sahip olmasını da hedeflemektedir. Öğrencilerin sadece diploma almaları için değil, gerçek hayatlarının anlamlı olması için derslerin ve içeriklerinin hayat ile ilişkilendirilmesi gerekmektedir. Bunun için öğretmenin, öğrettiği konuların hayata dönük yönlerini öğrenciye göstermesi gerekir. Öğrenciler gerçek hayattaki problemlere işaret edebiliyorsa ya da öğrendikleri bilgileri günlük hayattaki problemlerin çözümünde kullanabiliyorsa, öğrenilenler sınıf ortamının dışında işe koşulmuş demektir (Sünbül, 2011:154).

Geleneksel anlayışta değerlendirme sürecin sonunda yapılır ve ürüne yöneliktir. Yapılandırmacı yaklaşımda ise değerlendirme ile süreç birbirinden ayrı değil değildir. Süreç, değerlendirmenin bir parçasıdır. Üründen çok süreç değerlendirmelerine ağırlık verilmektedir (Şentürk, 2009; Demirel, 2004).

Geleneksel anlayışta değerlendirme sadece öğretmen tarafından yapılır. Oysa yapılandırmacı yaklaşımda değerlendirme sürecine öğrenci de katılır.

Yapılandırmacı değerlendirme bilgiyi hatırlama gücünü ölçmez. Bireyin elde ettiği bilgileri nasıl kullandığını ve nasıl yorumladığını, bu yorumlar ve anlamlandırmalar sonunda yeni bilgilere nasıl ulaştığını gözlemler (Şentürk, 2009).

“Geleneksel ölçme-değerlendirme araçlarının sadece basit ya da alt düzey zihinsel becerileri ölçmekten öteye gitmediği hususunda da hararetli tartışmalar yaşanmaktadır. Çoktan seçmeli soru tiplerinin ulusal düzeyli sınavlarda kullanılması, öğretmenlerin öğrencilerini bu türden soru tiplerine hazırlarken istemeden de olsa onları kritik ve yaratıcı düşünme becerilerinden uzaklaştırdıkları, karar verme ve problem çözme becerilerinde yetersiz ve ezberci kişiler olmaya yönelttikleri gerçeği mevcut ölçme-değerlendirme sistemini tartışmaya açık hâle getirmiştir” (Bahar ve diğerlerinden akt. Gömleksiz, 2008).

Günümüzde yapılandırıcı yaklaşımla birlikte, eğitim amaçlarında, içeriğinde ve öğretim yöntemlerinde önemli değişimler olmuştur. Bu durum ölçme ve değerlendirme sürecini de etkilemiştir. Geleneksel değerlendirme sisteminin yetersizliği ve öğrenci değerlendirmedeki başarısızlığı, eğitim sisteminde çeşitli sorunlara neden olmuştur. Bu gelişmeler yeni değerlendirme yaklaşımlarını gündeme getirmiştir (Güneş, 2007:176-180).

Yeni değerlendirme yaklaşımları, daha çok öğrenme sürecine odaklanmakta ve öğrencinin zihinsel becerilerinin gelişimini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu süreçte öğrenciyi yargılamak yerine, gelişimine yardımcı olmak ön plâna alınmaktadır. Ayrıca öğrencinin gelişimini izlemek için değerlendirmenin sürekliliği üzerinde durulmaktadır (Güneş, 2007:176).

Yapılandırmacı yaklaşım, öğrencilerin entellektüel olarak gelişmelerinin yanı sıra beceri ve kişilik gelişimine odaklanmıştır. Bu becerilerin değerlendirmesinde çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirmeli, kısa cevaplı, açık uçlu sorulardan oluşan testlerin yanında, süreci değerlendirmeye (Sünbül, 2011: 153-154) yönelik araçlar da kullanılmaktadır.

Yapısalcı yaklaşımda klasik ölçme değerlendirme araçlarının yanında aşağıdaki araçlar da kullanılmaktadır:

“Öz değerlendirme, grup değerlendirme, akran değerlendirme formları

Tutum ölçekleri

Gözlem formları

Görüşmeler

Sunumlar ve sunum değerlendirme formları

Projeler ve proje değerlendirme ölçekleri

Performans ödevleri ve rubrikler

Portfolyolar ve portfolyo (ürün dosyası) değerlendirme ölçekleri

Kontrol listeleri

Kavram Haritaları” (Şentürk, 2009).

Değerlendirmenin aşamaları başlangıç, süreç ve sonuç aşamalarından oluşmaktadır:

1. Başlangıç Değerlendirme: Değerlendirmenin bu aşaması eğitimin başında yapılmaktadır. Başlangıç değerlendirmesiyle öğrencilerin ön durumları belirlenmektedir. Bu değerlendirme çocukların ön bilgileri ve eğitim durumları ile ilgili bilgi sağlamaktadır. Bu bilgi uygulanacak eğitimin düzeyi ve içerik ile ilgili planlama yapma konusunda yardımcı olmaktadır (Güneş, 2007).

2. Süreç Değerlendirme: Bu değerlendirme eğitim süresince ve sistemli bir şekilde yapılmaktadır. “Bu değerlendirme, uygulama süresince belirli aralıklarla öğrenci gelişim düzeyini belirlemek için gerçekleştirilmektedir. Aynı zamanda yapılan eğitim çalışmalarının uygunluğunu saptamak için kullanılmaktadır. Bu değerlendirme sonuçlarına göre, eğitim çalışmalarına yön verilmektedir” (Güneş, 2007).

3. Sonuç Değerlendirme: Sonuç değerlendirme, öğretim yılı ya da dönemi sonunda yapılmaktadır. Bu değerlendirme ile hangi amaçlara ulaşıldığı, öğrencilerin öğrenme durumları, ders kitapları ve araç-gereçlerin etkinliği ile kullanılan yöntemlerin etkililiği vb. durumlar tespit edilmektedir (Güneş, 2007).

Yapılandırmacı yaklaşımda değerlendirme, “öğretmen ve öğrenci işbirliği ile yapılmaktadır. Değerlendirmenin amacı öğrencinin eksik yönlerini saptamak değil, öğrenciye yardım etmektir. Bir başka ifade ile değerlendirme, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri ölçmek için değil geliştirdiği becerilerin düzeyini saptamak için yapılır. Değerlendirme, öğrencilerin düşünme, anlama, sorgulama, ilişki kurma, analiz-sentez yapma becerilerini geliştirme düzeylerini ölçmek için yapılmaktadır. Değerlendirme sonunda, öğrenciler arasında kıyaslama yapılmaz. Ancak, becerilerini geliştiren öğrencilerin bu işi nasıl yaptıkları diğer öğrencilerle paylaşılır” (Güneş, 2007).

Özetlemek gerekirse yapılandırmacı yaklaşım, öğrenmenin temel unsuru olarak öğrenciyi merkeze aldığı gibi değerlendirme sürecinde de öğrenciyi etkin kılar ve değerlendirme etkinliklerinde öğrenciye sorumluluk verir. Öğrenci bu süreçte sadece öğretmen tarafından değerlendirilmez; bu sürecin bir parçası olur. Bu bağlamda yapılandırmacı değerlendirme, öğrencinin eksiklerini fark edip iyi yönlerini geliştirmesi amacıyla sürece yayılmakta ve çağdaş değerlendirme araçları ile yapılmaktadır.

2.4. MEB 2005 TÜRK EDEBİYATI DERSİ PROGRAMI³

Bu bölümde MEB 2005 Türk Edebiyatı dersi öğretim programının hareket noktası, yapısı, programın uygulanma esasları, içerik ve ölçme ve değerlendirme boyutlarına yer verilmiştir.

“Güzel sanatların bir dalı olan edebiyatın insanlığın ilk dönemlerinden beri, her yerde ve zamanda varlığını sürdürmesi, bizlere onun insana özgü vazgeçilmez bir ihtiyacı karşıladığını düşündürmektedir. Edebiyatın bu özelliğini, insanın “sanat yapma varlık şartı”na bağlayanların da olduğu bilinmektedir. Edebî eser, dille gerçekleşen güzel sanat ürünüdür. Özgünlüğü de tarihi ve kültürel olanla yakın ilişkisinden kaynaklanır. Edebî metin, sanat ve kültür etkinliklerinin iç içe girdiği bir alanda oluşur. Zaten dil, kültür alanının hem yapıcısı hem de ifade aracıdır. Bu durum edebiyat eğitime, kültür ve sanat eğitimi arasında ayrı bir önem kazandırmaktadır.

Edebî metinler, sanat zevki ve anlayışıyla kültür değerlerini hayatın gerçekliğinden hareketle somutlaştırır. Bunlar; insanın zevkinin gelişmesine ve mensubu bulunduğu toplumun değerlerini benimsemesine hizmet eder. Bunun için edebiyat eğitimi; estetik zevkin gelişmesi, kültürel değerleri somut olarak ifadesi ve yorumlanması, sürdürülen hayatın farklı bir dikkat ve duyarlılıkla dile getirilmesi bakımlarından son derece önemlidir.

Edebî metinler kendilerine özgü birer iletişim araçlarıdır. Bu iletişim; bilimsel, felsefî ve pratik hayata özgü iletişimlerden hem gaye hem de düzenleniş bakımlarından farklıdır. Edebî iletişimde yaşayan, düşünen, duyan, hisseden, araştıran, inanan, isyan eden insan, sanata özgü yapı içinde somutlaşma imkânı kazanır. Bunun için edebî metin, insana özgü gerçekliklerden hareketle sistemli ve tutarlı biçimde yorumlandıkça anlam kazanır ve yeniden yapılandırılır; bu sebeple de “onun anlamı yoktur, anlamları vardır” denir.

³ Çalışmada, MEB 2005 Türk Edebiyatı Programının tümü alınmamış; gerekli olan kısımlardan alıntılar yapılmıştır. Bunun sebebi programın bütününe birçok edebiyat dersi kaynak kitabında yer verilmesi ve MEB’in öğretmenler için hazırlamış olduğu www.ttkb.mev.gov.tr’den ulaşılma olanağı olmasıdır.

Edebiyat eğitimi kısaca, bu metinlerdeki sanat değerlerini sezmeyi, dilin metinde kazandığı anlamları kavramayı ve metni yorumlamayı sağlayacak becerileri kazandırmayı amaçlar. Bu eğitimin ilk ve önemli basamağı lise yıllarındaki edebiyat dersleridir. Edebiyat derslerinde öğrencilere, her yönüyle bireysel, ulusal, evrensel değer, zevk ve anlayışın edebî metinlerde nasıl inceleneceği ve değerlendirileceği hususunda beceriler kazandırılmalı; sanata özgü yaşantının özellikleri hissettirilmelidir. Öğrencilerin; her düzeydeki dil göstergelerinin nerede, niçin, nasıl ve neden kullanıldığını kavrayabilecek bir anlayışa ulaşmaları sağlanmalıdır.

Bu program, Millî Eğitimin Temel Amaçları'na bağlı kalınarak öğrencileri bu hedeflere ulaştırabilmek gayesiyle hazırlanmıştır” (www.ttkb.meb.gov.tr).

PROGRAMIN HAREKET NOKTASI:

“Bu programda; ilköğretim okulunu bitirmiş, kendisini yazılı ve sözlü olarak ifade edebilen öğrencilerin düzeyleri hareket noktası alınmıştır. Orta öğretimde dört yıl boyunca okutulan Türk Edebiyatı dersiyile; özel uzmanlık alanı istemeyen her türlü metni, yazıldığı dönemin zihniyetiyle ilişkilendirerek anlayıp değerlendirebilen; başta sanat metinleri olmak üzere, yine her türlü metni yapı, tema, dil ve anlatım, anlam ve gelenek bakımlarından inceleyip çözümleyen ve yorumlayabilen; benzer ve farklı metinleri birbiriyle karşılaştırıp bunlardan sonuçlar çıkarabilen öğrenciler yetiştirilmek istenmiştir. Ayrıca öğrencilere edebî metinler aracılığıyla estetik zevk kazandırmak hedeflenmiştir. Onların, tarihî akış içinde Türk kültürünü, düşüncesini ve zevkini metinlerde belirlemeleri; bunların edebî metinlerle nasıl ifade edildiklerini sezmeleri; mahallî ve yerli olandan evrensel olana açılacak bilgi ve becerileri kazanmaları amaçlanmıştır. Türkçenin doğru ve güzel kullanıldığı metinlerin zevkine varan ve onları metotlu biçimde anlayıp yorumlayabilen öğrencilerin, kendilerini ifadede güçlük çekmeyecekleri düşünülmüştür. Kısacası; liseyi bitiren öğrencilerin Türkçe ile sanat eseri ortaya koyabilecek, gündelik hayatla ilgili her türlü yazışmaları yapabilecek becerileri kazanmaları; Türkçe ile yazılmış ilmî ve felsefî yazıları anlayıp değerlendirme olgunluğuna kavuşmaları, sanat metinlerini inceleyip onları yorumlayabilecek seviyeye ulaşmaları amaçlanmıştır. Öğrencilerin, uygulanamayan ve kullanılamayan bilgileri tekrar eden değil; bu derslerde elde ettiklerini yaşama tarzıyla birleştiren, kendi kimliğinin farkına varmış ve evrensele açık bireyler olmaları hedef olarak belirlenmiştir.

Programda; yaşanan, tasarlanan ve hissedilen bireysel ve toplumsal gerçekliği zamanın şartlarına göre yorumlayarak zenginleştiren, değiştiren, daha görünür, anlaşılır ve sezilir kılan edebî metinler esas alınmıştır. Edebî metnin; gücünü tarihî ve kültürel olandan alan ve dille

gerçekleşen güzel sanat eseri olduğu gerçeği her zaman göz önünde tutulmuştur. Metinlerin incelenmesinde her güzel sanat eseri gibi edebî metnin de kendisini oluşturan öğelerin kaynaşması sonucu ortaya çıkan organik bir birlik olduğu ve kendisini oluşturan parçalardan herhangi birine indirgenemeyeceği benimsenmiştir.

Edebiyat eğitiminde metnin esas alınması ve çözümlenmesi Millî Eğitim Bakanlığı yetkililerince Cumhuriyetin ilk yıllarından beri hep önerilmiştir. Programın hazırlanmasında bu önerilerin arkasındaki düşünce ve istek dikkate alınmıştır. Bu programdan önce hazırlanmış edebiyat programlarının hiçbirinde ünite esas alınmamış, devir ve kişiler ile konu başlıkları bölümler hâlinde listelenerek verilmekle yetinilmiştir. Hazırladığımız programda ise her sınıfta üzerinde durulacak üniteler belirlenmiştir. Hangi beceri ve anlayışın nerede, niçin ve nasıl kazandırılacağı soruları, ünite adı verilen birimler çevresinde ele alınmıştır. Üniteler arasında ilişki kurulması da unutulmamıştır.

Program, Türk edebiyatı derslerinde öğrencilerin metinleri önce yapı bakımından çözümlemeleri; tema, dil-anlatım, anlam bakımlarından incelemeleri; sonra da yorumlamalarını sağlamak üzere hazırlanmıştır. Öğrencilerin Türk edebiyatı derslerinde işlevini bilmeden ezberledikleri edebiyat tarihi ve edebî kişilikler hakkındaki bilgiler yerine metni çözümleme, anlama ve yorumlama becerilerini kazanmaları ve bunlardan yararlanarak estetik yaşantının zevkine varmaları amaçlanmıştır. Zaten her ünite, bir edebî döneme veya gruba ait metinlerin yapı, tema, dil ve anlatım, anlam ve yorum başlıkları altında incelenmesi ve yorumlanmasından oluşmaktadır. Her ünitenin başında, öğrencilerin üzerinde durulacak edebî dönemin zihniyetine özgü ayırıcı özellikleri kavramalarına imkân hazırlayan kazanımlara yer verilmiştir. Böylece öğrencilere, metinlerle yazıldıkları dönem ve dönemin zihniyeti arasında ilişki kurabilecek bilgi ve beceri kazanmalarına imkân sağlayacağı düşünülmüştür. Kazanımlardan hareketle metinlerin nasıl çözümleneceği konusunda gerekli açıklamalar yapılmış, örnek etkinlikler verilmiştir.

Programın hazırlanmasında; edebî metnin, ortaya çıktığı dönemin zihniyetiyle ve kendisinden önce ve sonra yazılmış veya söylenmiş olan edebî eserlerle ilişkili olduğu; edebî metnin her okunduğunda yorumlanarak yeniden kurulacak bir yapıya ve yeniden anlamlandırılacak anlatım ve dil özelliklerine sahip olduğu her zaman göz önünde tutulmuştur.

Edebî devir, kişilik ve metin hakkında önceden hazırlanmış bilgileri vermenin beklenen yararı sağlamadığı düşüncesiyle; öğrencilerin metinleri çözümleyerek kendi kendilerini zevk, anlayış, beceri ve bilgi bakımlarından zenginleştirmeleri hedeflenmiştir. Bu hedefe ulaşmak için günümüzde geçerli metotlardan yararlanarak öğrencilerin metinleri incelemesi, anlaması,

değerlendirmesi ve yorumlamasına imkân hazırlanmıştır. Dokuzuncu sınıfta; genellikle yakın dönem Türk edebiyatından seçilen örnekler çevresinde, farklı tarz ve türdeki metinlerin yapı, tema, dil-anlatım, anlam bakımlarından nasıl incelenip çözümleneceği ve yorumlanacağı üzerinde durulmuştur.

On, on bir ve on ikinci sınıflarda ise Türk edebiyatının farklı dönemlerine ait metinlerin dokuzuncu sınıfta kazandırılan metot, anlayış ve becerilerle incelenmesi hedef alınmıştır. Her sınıfta öğrencilerin eğitim etkinliğine katılmalarına ve hatta bu etkinliğin merkezinde bulunmalarına özen gösterilmiştir.

Türk edebiyatı, kronolojik oluşumu dikkate alınarak sınıflara, sınıflar da ünitelere ayrılmıştır. Böylece neyin, nerede, ne kadar sürede nasıl öğretileneği somut olarak gösterilmiştir.

Her ünitenin başında, o ünite üzerinde durulacak metinlerin yazıldığı dönemin zihniyetinin yine o dönemin metinlerine sorulacak sorularla belirlenmesi planlanmıştır. Sonra da o dönemdeki edebî metinlerin nasıl çözümleneceği, bunları edebî kılan hususların nasıl belirleneceği, metnin ve dönemin özellikleri dikkate alınarak, hazırlanan kazanımlar aracılığıyla gösterilmiştir. Öğretmenin de öğrencinin de metin karşısında ne yapacakları, metne niçin ve nasıl yaklaşacakları, programda açık ve net olarak sıralanmıştır. Bu kazanımlar; yapı incelemesi, tema, dil-anlatım, anlam adlı çalışma alanlarına özgü bilgi ve verilerin öğrencilerin metinlere uygulayacak düzeyde ifadesiyle oluşturulmuştur. Bu çözümleme ve değerlendirmeler; karşılaştırmaya, yorumlamaya ve metinleri dönemiyle ilişkilendirmeye imkân sağlayan öğrenci düzeyinde hazırlanan kazanımlarla tamamlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin her ünite gerçekleştirecekleri etkinlikler, etkinlik sütununda; öğretmenin ders esnasında vurgulaması gereken hususlar da açıklamalar sütununda belirtilmiştir. Bazı ünite ve konuların başında, neyin, niçin problem olarak ele alınıp nasıl çözümleneceği açıklanmıştır.

Bu program; öğrencilere, başta sanat metinleri olmak üzere, her türlü metni yapı, tema, dil, anlatım ve anlam bakımlarından çözümleme becerisi ve alışkanlığı kazandırmayı; güzel sanat eserinden anlayarak ve onunla bütünleşerek zevklerini geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Kazanımlar, ölçme ve değerlendirmeyle ilgili kısımlar hazırlanırken programın farklı yetenek, zevk, kültür birikimine sahip öğrencilere hitap etmesi gerektiği düşünülmüştür. Her öğrencinin, metni kazanımlar ve etkinliklerin işaret ettiği doğrultuda kendince değerlendirip yorumlayarak ve kendi evrenini zenginleştirecektir. Kazanımlar; değişmez doğrular, şüphe edilmez gerçeklikler öğretmeye yönelik hazırlanmamıştır. Aynı metinle farklı iletişimlerin

gerçekleşebileceği hususu gözden uzak tutulmamıştır. Bireysel özelliklerden kaynaklanan çeşitlilik ve farklılık, sınıftaki hareketliliğin (dinamizmin) kaynağı durumundadır. Böylece sınıfta çok yönlü bir iletişim gerçekleşecektir. Sınıfın, öğrencilerin edebî metnin hissettirdiği ulusal ve evrensel kültürle zenginleşip metinle bütünleşerek estetik yaşantının sağladığı hazzın tadıldığı ve yaşandığı bir mekân olması arzulanmıştır” (www.ttkb.meb.gov.tr).

PROGRAMIN YAPISI:

“Bu programda metinleri inceleme, çözümleme, değerlendirme ve yorumlamanın nasıl gerçekleşeceğini konu alan dokuzuncu sınıfa ait ünite ve kazanımlardan sonra; başlangıçtan günümüze Türk edebiyatı metinleri, yaşanan medeniyet daireleri, dönemlere hâkim zevk ve anlayış dikkate alınarak üç sınıfa ayrılmıştır. Her sınıfın konuları kendi içlerinde ünitelere bölünmüştür.

Dokuz, on, on birinci ve on ikinci sınıfların Türk edebiyatı programlarında üniteleri; “edebî metinlerin incelenmesinde metot ve bilgi veren üniteler”, “bir dönemin edebî metinlerini inceleyen, değerlendiren ve yorumlayan üniteler” olmak üzere iki gruba ayırmak mümkündür. Metot ve bilgi veren üniteler; dokuzuncu sınıfta coşku ve heyecanı dile getirmeye (şiir), anlatmaya, göstermeye bağlı sanat eserlerini ve öğretici metinlerin incelenmesi ve değerlendirilmesini konu alan üniteler ile diğer sınıflarda her dönemin zihniyetine ait özellikleri kavratmayı konu alan ünitelerden oluşmaktadır. On, on bir ve on ikinci sınıflardaki üniteler ise; her dönemde ortaya konulmuş coşku ve heyecanla dile getirme (şiir), anlatmaya bağlı, göstermeye bağlı ve öğretici metinlerden ve bunların incelenmesini, değerlendirilmesini ve yorumlanmasını konu alan kazanımlar ve etkinliklerden meydana gelmektedir.

Dokuzuncu Sınıf:

Dokuzuncu sınıfta, güzel sanatlar içinde edebiyatın yeri, edebî metinlerin dili ve özellikleri, edebî metin-gerçeklik ilişkisi üzerinde durulduktan sonra; edebî ve öğretici metinlerin incelenmesi, anlaşılması ve yorumlanmasında yararlanılacak hususlara geçilmiş; metinlerin yapı, tema, dil-anlatım, anlam bakımlarından nasıl inceleneceği, daha önce yazılmış metinlerle ve dönemleriyle nasıl ilişkilendirileceği ve sonuçta nasıl yorumlanacağı belirtilmiştir. Bu sınıfta üzerinde durulacak konular dört ünite hâlinde ele alınmıştır.

I. Ünite, “Güzel Sanatlar ve Edebiyat” adını taşımaktadır. Burada sanatın insan hayatındaki, edebiyatın güzel sanatlar içindeki yeri ve değeri ile edebî metinlerin edebî olmayan metinlerden farklılıklarını kavratmak hedeflenmiştir. Ayrıca edebiyat ile kültür, tarih ve gerçeklik ilişkisi üzerinde durulmuş; dille edebiyatın birbirinden ayrı düşünülmemeyeceği

sezdirilmiş ve edebiyatın diğer çalışma alanlarıyla, bilimsel etkinliklerle ilişkisi belirtilmiştir. Sayılan konularla ilgili teorik bilgi vermek yerine; bu konularda yazılmış metinlerden seçilen parçaları, öğrencilerin bireysel olarak ve birlikte gerçekleştirecekleri incelemelerle eleştirel düşünme, sorunları çözebilme, araştırma, sorgulama, yaratıcı düşünme becerileri kazanmaları hedef olarak belirlenmiştir. Bu ünite söz edilen becerilerle öğrencilerin metinleri incelemeleri ve değerlendirmelerine imkân verecek nitelikte ve sayıda kazanımlar verilmiş, etkinlikler önerilmiş ve açıklamalar yapılmıştır.

II. Ünite şiire ayrılmıştır. Bu ünite şiirlerin zihniyet, ahenk, dil, yapı, tema, anlam, gerçeklik ve gelenek bakımlarından nasıl incelenmesi ve yorumlanması gerektiği üzerinde durulmuştur. Verilen kazanımlar, önerilen etkinlikler ve yapılan açıklamalarla öğrencilere yol gösterilerek; onların konuyla ilgili metinleri okuyarak arzu edilen becerilere ve anlayışa ulaşmalarına imkân hazırlanmıştır. Bu ünite kazanım, etkinlikler ve açıklamalar aracılığıyla manzume ile şiir arasındaki farklılıkların kavranmasını sağlamak amaç olarak düşünülmüştür. Ünitenin son kısmı öğrencilerin kazandırılan becerilerden hareketle, XX. yüzyılın tanınmış ve benimsenmiş şairlerin eserlerini inceleme ve yorumlamalarına ayrılmıştır.

Bu ünitenin sonunda öğrencilerin; şiirleri ahenk, yapı, tema, dil ve anlatım, anlam, gelenek ve dönemleriyle ilişkileri bakımlarından inceleyip yorumlayacak becerileri kazanmaları amaçlanmıştır. Böylece şiirle bütünleşebilen öğrencilerin zevk ve anlayışına göre bireysel antolojilerini oluşturmaları; topluluk karşısında şiir okuma alışkanlıkları kazanmaları hedeflenmiştir.

III. Ünite (Olay Çevresinde Oluşan Edebî Metinler); anlatma ve göstermeye bağlı edebî metinler üzerinde durulmuştur. Önce masal ve destandan hikâye ve romana uzanan çizgide anlatmaya bağlı metinlerin yapı, tema, dil ve anlatım, metin ve gelenek, anlam, sanatçı metin ilişkisi bakımlarından nasıl incelenmesi gerektiği, verilen kazanım, önerilen etkinlik ve yapılan açıklamalarla gösterilmiştir. Öğrencilerin bunlardan hareketle metin parçalarını okuyup inceleyerek, bağımsız metinleri inceleyip yorumlayacak beceriler kazanması sağlanmıştır. Yukarıda belirtilen hususların incelenmesi esnasında öğrencilerin bu metinleri edebî kılan hususları tespit edebilmelerine de imkân hazırlanmıştır. Söz edilen beceriler kazandırıldıktan sonra, masal ve destandan hikâye ve romana uzanan çizgide anlatmaya bağlı edebî metinlerin incelenmesi, değerlendirilmesi ve yorumlanması hedeflenmiştir. Böylece başlangıçtan günümüze sürdürülen yaşama biçimi, benimsenen uygarlık değerleri çevresinde anlatma esasına bağlı edebî metinlerin nasıl geliştiğini anlama, değerlendirme ve yorumlama imkânı

sağlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin, sorunları çözebilme, eleştirel düşünme, araştırma-sorgulama becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir.

Göstermeye bağlı edebî metinler ile anlatmaya bağlı edebî metinlerin benzerlikleri, tiyatro sanatı ile edebî tiyatro metninin birbirinden ayrı iki sanat dalı olduğu, kazanım ve etkinlikler aracılığıyla kavratıldıktan sonra, göstermeye bağlı edebî metnin özelliklerinin nasıl incelenip yorumlanacağı belirtilmiş; öğrencilerin karşılaştırma ve değerlendirme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

IV. Ünite (Öğretici Metinler); öğretici metinlerin yapı (plân), ana düşünce, dil ve anlatım, metin ve gelenek, anlam bakımlarından nasıl inceleneceği ve yorumlanacağı konularında birbirini tamamlayarak verilen kazanım, etkinlik ve açıklamalarla öğrencilerin zevklerinin gelişmesi ve metni inceleyip yorumlayacak beceriler kazandırmaları hedeflenmiştir. Sonra da öğretici metinlerin her birinin bütün hâlinde nasıl inceleneceği gösterilmiştir.

Onuncu Sınıf:

Onuncu sınıf Edebiyat Programı üç üniteden oluşmaktadır. Bu üç ünite, başlangıcından Tanzimat'a kadar geçen sürede ortaya konan metinler dokuzuncu sınıfta verilen edebî zevk ve anlayış, kazandırılan metot bilgisi ve becerilerle incelenmiş ve yorumlanmıştır. Burada, edebî metinlere zamanımıza özgü dikkatle kendi geçmişimize bakma ve onu anlayıp günümüz edebî metinleriyle karşılaştırma, değerlendirme, yorumlama beceri ve alışkanlıkları kazandırma hedeflenmiştir.

I. Ünite (Tarih İçinde Türk Edebiyatı); edebiyat-tarih ilişkisi konusunda hazırlanan kazanımlar ve önerilen etkinliklerin verdiği imkânlarla edebî metinlerin yazıldıkları dönemi yansıtan tarihî belge niteliğinde oldukları vurgulanmıştır. Edebî eserlerin yapı, tema ve anlatma bakımlarından zaman içinde geliştiği düşüncesi kazandırılmıştır. Aynı ünite öğrencilere, Türk edebiyatının dönemlere ayrılmasındaki ölçütler, okudukları metinlerden ve yaptıkları etkinliklerden hareketle sezdirilmiştir. Bu kazanımların bir şema ile somutlaştırılması önerilmiştir.

II. Ünite (Destan Dönemi Türk Edebiyatı); Destan Dönemi'ni belirleyen zihniyet ve beğeni ana hatlarıyla seziren kazanım, açıklama ve etkinlikleri sözlü ve yazılı edebiyatın özelliklerini konu alan kazanım, etkinlik ve açıklamalar izlemiştir. Dokuzuncu sınıfta metinleri inceleme ve yorumlama becerilerinin belli bir tarihî döneme nasıl uygulanacağını gösterip seziren kazanım, etkinlik ve açıklamalara yer verilmiştir. Bütün bunlar, öğrencilerin seçilen metinleri sınıfta inceleme ve çözümlemelerini sağlamak amacıyla düzenlenmiştir. Böylece

öğrencilere uzak geçmişe özgü metinlerin günümüze özgü metotlarla anlamlandırma ve yorumlanma konularında beceri kazandırmak hedeflenmiştir.

III. Ünite (İslâm Uygarlığı Çevresinde Gelişen Türk Edebiyatı): Bu ünite, önce İslâm uygarlığına ve Türk kültürüne özgü öğelerin iç içe girerek dil, edebiyat ve kültür alanlarında yeni bir dönemi nasıl başlattıklarının kavratılması hedeflenmiş; sonra da XI-XII. yüzyıllarda Türklerin ortaya koydukları eserleri, çözümleme, anlama ve yorumlama üzerinde duran kazanım ve etkinliklere yer verilmiştir. Bu ünite, öğrencilerin seçilen metinleri çözümleme konusunda kazandıkları beceriler geliştirilmek istenmiş ve edebiyat tarihçilerinin verdikleri hükümleri tekrardan özellikle kaçınılmıştır. Seçilen metinlerde nelerin nasıl sorulması gerektiği kazanım ve etkinliklerde gösterilmiştir.

Dokuzuncu sınıfta kazandırılan metin çözümleme becerileri XIII-XIV. yüzyıllarda Oğuz Türkçesinin Anadolu'daki ilk ürünleri olan Yunus, Âşık Paşa Hoca Dehhani ve Hacı Bektaş-ı Veli'nin eserlerine nasıl uygulanacağını gösteren yeni kazanım, etkinlik ve açıklamalarla zenginleştirilmiştir. Battalname, Danişmendname metinleri ve Dede Korkut Hikâyeleri'nin yine öğrenciler tarafından, günümüzde geçerli ve kabul görmüş bakış tarzıyla çözümlenmesi ve yorumlanmasını sağlayan kazanımlar sıralanmış, etkinlik örnekleri verilmiş, açıklamalar yapılmıştır. Öğrencilerin hazır hükümler ve kalıplaşmış cümlelerle değil; kazandırılmış beceri ve alışkanlıklardan hareketle seçilmiş metinleri yorumlamaları ve değerlendirmeleri hedeflenmiştir.

Oğuz Türkçesinin Anadolu'daki ilk örneklerinden sonra Osmanlı Dönemi Türk Edebiyatına geçilmiştir. Önce “Divan Şiiri” üzerinde durulmuştur. “Divan şiiri, şiir olarak öğrencilere nasıl sevdilir” sorusunu gözden uzak tutmadan ve akıldan çıkarmadan şiir metinlerinin edebiyat ürünü olarak yorumlanmasına imkân hazırlayan kazanımlar hazırlanmış, etkinlik önerileri verilmiş ve açıklamalar yapılmıştır. Seçilen metinlere uygulanan bu kazanımlar ve önerilen etkinliklerle öğrencilerin Divan şiirini sevmelerine imkân hazırlanabileceği düşünülmüştür. Divan şiirinin edebî değeri sezdirilmek istenmiştir. Divan şiirinde öğrenciyi ürküten gereksiz ifade ve ses kalıplarını öğretme yerine öğrencinin onu kendi kendine çözümlemesi, yorumlaması; hiç olmazsa tanınması hedeflenmiştir. Yani aracın amaç hâline getirilmesinden kaçınılmıştır. Aynı dikkat ve duyarlılıkla, anonim ve âşık tarzı halk şiiri ve dinî-tasavvufî şiirini öğrencilerin çözümlemesini, anlamını yorumlamasını sağlayan kazanımlar verilmiş, etkinlikler önerilmiştir.

Osmanlı döneminde yazılmış mesneviler ve söylenmiş halk hikâyelerinin “Anlatmaya Bağlı Edebî Metinler” başlığı altında ele alındığı kısımda, bu metinlerin dokuzuncu sınıfta kazanılmış becerilerle çözümlenmesini kolaylaştırmak üzere yeni kazanımlar hazırlanmıştır. Öğrencilerin söz konusu metinleri kendilerince anlayıp yorumlamaları ve onlardan zevk alabilmeleri için nelere, niçin dikkat etmeleri gerektiği belirtilmiştir. Böylece anlatı metinlerinin yapı, tema, dil-anlam bakımlarından nasıl ve niçin değişerek geliştiğini öğrencilerin bulması hedeflenmiştir. İncelenen ve çözümlenen metinlerin yorumlanarak güncelleşebileceğini öğrencilerin anlamalarına imkân hazırlanmıştır. Osmanlı dönemi edebiyatının sanat ve kültür değerlerini, öğrencilerin ayrı ayrı saptamaları ve bunları aralarında tartışmalarına imkân hazırlayacak kazanımlar ve etkinlikler düzenlenmiştir. Bu, geçmişte yaşamak değil; âni, geçmişte ortaya konulmuş ses, söyleyiş, tema ve ifade bakımlarından güzel eserlerle zenginleştirmektir. Kazanımlar ve örnek etkinlikler bu düşünceden yola çıkılarak hazırlanmıştır. Üniteye aynı dikkat, anlayış ve duyarlılıkla hazırlanan göstermeye bağlı edebî metinler ve öğretici metinlerle devam edilmiştir.

On Birinci Sınıf:

On birinci sınıf edebiyat dersi öğretim programı “Düşünce-Sosyal ve Siyasî Hayat-Edebiyat İlişkisi”, “Tanzimat Dönemi Edebiyatı”, “Servet-i Fünûn Edebiyatı ve Fecr-i Ati Edebiyatı”, “Millî Edebiyat Döneminde Türk Edebiyatı” olmak üzere beş üniteden oluşmaktadır.

I. Ünite (Düşünce-Sosyal ve Siyasî Hayat-Edebiyat İlişkisi); ilk kısımda yer alan kazanım ve etkinlikler, Tanzimat sonrası gerçekleşmeye başlayan batılılaşma yönündeki değişimleri, halka ve ulusal değerlere yönelme gayretlerini ve bunların edebî eserlerde görünüşlerini kavratmak üzere hazırlanmıştır. Burada zihniyet değişikliğinin sebepleri de sezdirilmek istenmiştir. Diğer ünitelerde olduğu gibi bu ünite de kazanım ve etkinlikler öğrencilerin, seçilen metinlerde neyi, niçin ve nasıl aramaları gerektiğini gösterme amacıyla düzenlenmiştir.

II. Ünite (Tanzimat Sonrası Türk Edebiyatı) Avrupaî tarz, başka bir söyleyişle yenileşme dönemi edebiyatının başlangıç döneminin nasıl, niçin ve ne zaman olduğu seçilen metin parçalarından hareketle verilmek istenmiştir. Sanat metinlerini çözümleme ve yorumlamaya geçmeden öğretici metinler üzerinde durulmuştur. Böylece öğrencilerin inceledikleri metinlerden hareketle dönemin yaşama biçimi, zihniyeti, hâkim sanat anlayışı ve zevki hakkında bilgi edinmeleri amaçlanmıştır. Tanzimat sonrasında yazılmış öğretici

metinlerin belirtilen kazanımlar, önerilen etkinlikler doğrultusunda öğrenciler tarafından incelenmesi, onların dönemin özelliklerini sezmelerine ve anlamalarına imkân sağlayacağı düşünülmüştür. Metinlerin incelenmesi ve yorumlanmasında dokuzuncu sınıfta kazanılan becerilerin dönemin metinlerine nasıl uygulanacağı hazırlanan yeni kazanımlar ve etkinliklerle gösterilmiştir.

Dönemin zihniyetini, sosyal, siyasî ve edebî alanlarda görülen değişiklikleri ve güzel sanat etkinliklerinden beklenenleri metinleri inceleyerek kavrayan öğrencilerin; dokuzuncu sınıfta kazandıkları beceriler ve yeni kazanımlarla Tanzimat döneminin sanat anlayışını ve zevkini kavramaları, böylece de kendi becerilerini artırmaları, zevklerini geliştirmeleri, kültürlerini ve dil becerilerini zenginleştirmeleri hedeflenmiştir. Ayrıca öğrencilerin, edebî metinlerde sosyal ve siyasî değişimlerin XIX. yüzyılda nasıl dile getirildiğini belirlemeleri düşünülmüştür. Batıdan gelen yeniliklerle yerli kültür öğelerinin birlikteliğini yorumlamaları istenmiştir. Sanat eseri ile sosyal hayat ilişkisi üzerinde nasıl durulması gerektiği sezdirilmek istenmiştir. Tanzimat dönemi şiirinde, işlenen temaların yorumlanması ve güncelleştirilmesine ayrılan kazanım ve etkinliklerle öğrencilerin edebî metinlerle sosyal hayat arasında ilişki kurma; kültür alanında gerçekleştirilen değişikliklerin dil ve edebiyat alanında nasıl yansıdığını belirleme becerileri kazanmaları düşünülmüştür. Ünite bu hedefleri gerçekleştirecek kazanım, etkinlik ve açıklamalara yer verilmiştir.

Anlatmaya ve göstermeye bağlı edebî metinlerde, dokuzuncu sınıfta bu metinlerin incelenmesi, yorumlanması hususunda kazandırılan becerilerden yararlanılması gereği belirtilmiştir. Ayrıca dönemin özelliğinden kaynaklanan hususların anlaşılması ve yorumlanmasını sağlamak için yeni kazanım ve etkinliklere yer verilmiştir. Öğrencilerin türe ait hazır bilgilerle metinlere yaklaşma yerine; metinlerin yapı, tema, dil-anlatım, anlam bakımlarından çözümlenmesi, incelenmesi nasıl yorumlanması gerektiğini kavramaları amaçlanmıştır. Öğrencilerin; edebî metinlerin anlatma-nakletme, gösterme gibi temel ifade biçimlerinin etrafında dönemin zihniyeti ve imkânlarıyla düzenlendiğini; insanın kendini ifadede başvurduğu bu temel ifade biçimlerinin zamanın akışına, kabul edilen uygarlık çevresinde kişinin kendisi ve tabiatla ilişkisine göre zenginleşerek yeni görünümeler kazanabildiğini kavramaları hedeflenmiştir.

III. Ünite (Servet-i Fünûn Edebiyatı ve Fecr-Âti); “Servet-i Fünûn Edebiyatının Oluşumu”, “Öğretici Metinleri İnceleme”, “Şiir ve Mensur Şiir”, “Olay Çevresinde Oluşan Edebî Metinler”, “Metin-Şair ve Yazar”, “Servet-i Fünûn Edebiyatının Genel Özellikleri” ile “Fecr-i Âti Edebiyatı” başlıkları altında düzenlenen kazanım, önerilen etkinlik ve bunlarla ilgili

açıklamalardan oluşmaktadır. Fecr-i Âtiyi, Servet-i Fünûn zevkinin devamı olarak düşünmenin bazı karışıklıkları önleyeceği kanaatiyle söz edilen edebî topluluk bu üniteye ele alınmıştır. Böylece “Servet-i Fünûn”un bir zevk ve anlayış çevresinde oluşan bir edebî hareket olduğu ve “Millî Edebiyat Dönemi”ne kadar sürdüğü sezdirilmek istenmiştir.

Servet-i Fünûn Edebiyatı’nın oluşumu ile ilgili kazanımlarla, öğrencilerin yeni hareketlerin genellikle, eski olarak kabul edilenlere tepki olarak ortaya çıktığını, eski-yeni arasında da ılımlıların bulunduğunu fark etmelerine imkân hazırlanmıştır. Burada öğrencilerin eski-yeni ilişkisini kavrama ve değerlendirmeleri amaçlanmıştır. Ayrıca bu dönemde edebî alanda yeniyi savunmayı üstlenenlerin hareket noktaları hissettirilmek istenmiştir. Yeniyi benimseyenlerin sanat eserinde faydadan zevke nasıl yöneldiklerini ifade eden kazanımlara ve açıklamalara yer verilmiştir. Bütün bunların daha önceki ünitelerde olduğu gibi, metinlere uygulanabilecek kazanım ve etkinliklerle gerçekleştirilmeleri yöntem olarak belirtilmiştir. Böylece öğrencilerin farklı dönemlere ait metinleri yapı, tema, dil ve anlatım, anlam, gelenek bakımlarından çözümleyip yorumlayabilmeleri amaçlanmıştır. Bunların gerçekleşmesiyle öğrencilerin eleştirel düşünme, sorunları çözebilme ve sorgulama becerilerini geliştirecekleri düşünülmüştür.

Bu üniteye Servet-i Fünûn döneminde yazılmış metinlerden hareketle öğrencilerin edebî metinleri dönemin zihniyetiyle ilişkilendirme becerilerini geliştirecek kazanımlara önem verilmiştir. Faydayı ön plânda tutan metinlerle zevki ön plânda tutanların farklılıkları ve kaynakları üzerinde öğrencilerin düşünmelerine zemin hazırlanmıştır. Ayrıca edebî metinlerde Tanzimat sonrasından başlayarak soyuttan somuta neden ve nasıl geçildiği; bunun dile, anlatıma ve sanat zevkine yansıma biçimlerinin öğrencilere kavratılması amaçlanmıştır.

Servet-i Fünûn dönemi metinleri aracılığıyla öğrencilerin modern dönemin edebiyat zevkiyle tanışmaları sağlanmıştır. Bu zevk ve anlayışın XX. yüzyılda nasıl zenginleşerek sürdürüleceği bundan sonraki ünitelerde ele alınmıştır. Tanzimat sonrası başlayan yenileşmenin Servet-i Fünûn döneminde sanat zevkinin gereklerine cevap vermeye başladığı hissettirilmiştir. Bunun kültürde, dilde ve zevkte bir kopmanın ifadesi değil; dilin geleneğine ve imkânlarına, sürdürülen yaşama biçiminin ihtiyaçlarına, kabul edilen yeni değerlerin gereklerine göre bir gelişme olduğu kavratılmak istenmiştir. Batı kültür ve edebiyatına geleneği olan ve yüksek seviyede edebî eser ortaya koyan bir dilin ve zevkin imkânlarıyla yaklaşıldığı sezdirilmek istenmiştir. Bütün bunları öğrencilerin belirlenen kazanım, önerilen etkinlik, verilen açıklamalardan hareketle seçilen metinleri incelemeleri, yorumlamaları sonucu kazanmaları hedeflenmiştir.

Bu ünite de Fecr-i Âti topluluğu ayrı bir edebî grup olarak ele alınmamış, Servet-i Fünûn zevkinin devamı olduğu düşünölmüştür. Böylece Servet-i Fünûn zevki ve anlayışının Millî Edebiyat Dönemi'ne kadar varlığını sürdürdüğü hissettirilmiş tir.

IV. Ünite “Millî Edebiyat Dönemi'nin Oluşumu”, “Öğretici Metinler”, “Şiir”, “Anlatmaya Bağlı Edebî Metinler”, “Göstermeye Bağlı Edebî Metinler”, “Metin-Şair ve Yazar”, “Millî Edebiyat Dönemi'nin Genel Özellikleri” başlıkları altında sıralanan kazanımlar, bu kazanımlarla ilgili olarak önerilen etkinlikler ve verilen açıklamalardan oluşmaktadır. Artık öğrencilerin kendi içinde bir bütün özelliğı taşıyan ünite de neyi, niçin, nerede, nasıl kazanacaklarını alışkanlık düzeyinde benimsemiş oldukları düşünölmüştür.

IV. Ünite de sosyal ve siyasî şartların, kültür hareketlerinin Türk toplumunu ulus devlet fikri etrafında yeni bir dinamizm kazanmaya zorladığı sezdirilmiştir. Burada tek tek olay ve grupları düşünme yerine, bunların ortak paydasını dönemin zihniyeti olarak ele alıp grup ve önemli kişilerin eser ve çalışmalarını bu zihniyet çevresinde değerlendirme gereğı hissettirilmiştir. Yine bilgi vermeden kaçınılmış, kazanım ve açıklamalarla dönemin metinlerini inceleyen ve yorumlayan öğrencilerin bu noktaya ulaşmaları hedeflenmiştir. Edebiyat ve düşünce tarihiyle ilgili soyut bilgilerin aktarılması yerine; öğrencilerin metinleri yorumlayarak değerlendirme beceri ve anlayışlarını geliştirip zevklerini olgunlaştırmaları ve kendi kimlikleri konusunda kanaat sahibi olmaları istenmiştir. “Millî Edebiyatın Oluşumu” ve “Öğretici Metinler” başlıkları altında bir araya getirilen kazanımlarla bu amacın gerçekleştirilmesi düşünölmüştür. Ayrıca öğrencilerin metin inceleme, yorumlama ve değerlendirme becerileri zenginleştirilmiştir.

Bu ünite de “Şiir” başlığı altında şiir metinlerini XX. yüzyıl başlarında “Sade Dil ve Hece Ölçüsüyle Yazılanlar”; “Saf Şiir Anlayışı Çevresinde Yazılanlar”, “Halkın Yaşama Tarzını ve Değerlerini Ön plâna Çıkaran Manzumeler” olmak üzere gruplandırılmış; her grupta yer alan metin örneklerinin uygun kazanım ve etkinlikler aracılığıyla incelenmesi ve yorumlanması istenmiştir. İnceleme ve yorumların sınıfta oluşturulan gruplarda tartışılması gerektiğı programın ilgili kısımlarında ifade edilmiştir. Böylece öğrencilerin Millî Edebiyat Dönemini bütün olarak değerlendirmeleri gerektiğı belirtilmiştir.

Dördüncü ünite de varlığından söz edilen yeniliklerin mahallî ve yerli olanla her düzeyde nasıl birleştikleri sezdirilmek istenmiştir. Bu dikkat “Anlatmaya Bağlı Edebî Metinler” başlığı altında hikâye ve romanlarda da sürdürölmüştür. Bu dönemde yazılmış hikâye ve

romanların hangi kazanımlardan hareketle ve ne tür etkinliklerle incelenip yorumlanabileceği belirtilmiştir.

Öğrencilerin bütün sanat etkinliklerini tutarlı biçimde yorumlayarak kendi dünyalarını zenginleştirmelerine hizmet edecek kazanımlara her bölümde yer verilmiştir. Böylece onların Cumhuriyet Dönemi'ne hangi düşünce ve zevk birikimi ve farklı alanlarda sürdürülen hangi anlayışla geldiğini düşünmelerine ve anlamalarına imkânlar sağlanmak istenmiştir. Ayrıca dilde gözlemlenen gelişme, hayatla bütünleşmesi ve yeni bir sanat dili hâline gelme eğilimlerinin hissettirilmesi amaçlanmıştır.

On İkinci Sınıf:

On ikinci sınıf Edebiyat Programı Cumhuriyet Dönemi Edebiyatına ayrılmıştır. Bu sınıfın programı, “Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatının Oluşumu”, “Öğretici Metinler”, “Şiir”, “Olay Çevresinde Oluşan Edebî Metinler” olmak üzere dört üniteden ve “Cumhuriyet Dönemi'nin Genel Özellikleri” başlıklı bir kısımdan oluşmaktadır. Son kısım, on ikinci sınıfta işlenenlerin bütününden hareketle öğrencilerin çıkarımlarını yazılı ve sözlü ifade etmelerine ayrılmıştır.

Yayımlanan metin sayısı ve çeşidi bakımından Türk Edebiyatının en zengin döneminin Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı olması sebebiyle ünitelerin hazırlanmasında metinleri tema bakımından gruplandırılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Diğer sınıflarda olduğu gibi on ikinci sınıfta da seçilecek metinlerin ortak özellikleri esas alınmıştır. Öğrencilerin dokuzuncu sınıfta kazandıkları becerilerden hareketle metinleri inceleyip çözümlemeleri, yorumlamaları ve değerlendirmeleri hedeflenmiştir.

On ikinci sınıf edebiyat programının ilk ünitesinde 1918-2000 yılları arasında yaşanan önemli siyasî ve sosyal olaylar ve Atatürk İlke ve İnkılapları hatırlatıldı. Millî Edebiyat Dönemi'nde başlayan millî değerlerin, edebî eserlerde ele alınması ve işlenmesine devam edildiği hissettirilmiştir. Batıdan gelen edebiyat zevki ve anlayışıyla yerli ve mahallî olanın memleket edebiyatı düşüncesi etrafında nasıl birleştiği; millî kimlik ile ilgili hususların edebî eserlerin merkezine nasıl yerleştiği; bütün bunların dilde ve anlatımda varlıklarını nasıl hissettirdikleri metinlerden hareketle kavratılmak istenmiştir. Bu isteğin gerçekleşmesini sağlayabilecek kazanımlar hazırlanmış, etkinlikler önerilmiştir. Cumhuriyeti izleyen yıllarda modernleşmenin ve değişen insanın edebî metinlerde görünüşü kavratılmak istenmiştir. Sözü edilen konularda Cumhuriyet Dönemi'nde yazılmış öğretici metinlerin inceleme ve çözümlemelerinden de yararlanılacağı düşünülmüştür. Bunun için “Öğretici Metinler” adlı

ikinci ünite de belirtilen kazanım ve verilen etkinlikler doğrultusunda seçilen metinleri çözümleyen ve değerlendiren öğrencilerin, metin inceleme ve anlama becerilerini geliştirmeleri yanında, bu metinlerin dayandığı ilkeleri ve bu dönemin edebiyat zevk ve anlayışını kavramalarına yardımcı olabileceği göz önünde tutulmuştur.

On ikinci sınıfın üçüncü ünitesi şiire ayrılmıştır. Bu ünite de “Öz Şiir Anlayışını Sürdüren Şiir”, “ Serbest Nazım Ve Toplumcu Şiir”, “Millî Edebiyat Zevk ve Anlayışını Sürdüren Şiir”, “Garip Hareketi (I. Yeni)”, “Garip Dışında Yeniliği Sürdüren Şiir”, “İkinci Yeni”, “İkinci Yeni Sonrasında Toplumcu Şiir”, “ 1980 Sonrası Şiir” ve “Cumhuriyet Dönemi’nde Halk Şiiri” başlıkları altında sıralanmıştır. Bu başlıklar hazırlanırken Cumhuriyet’in ilânından sonra şiirimizin gelişmesi, şiir çevresindeki gruplaşmalar, şiir anlayışları ve şiir söyleyiş tarzları göz önüne alınmıştır. Yani kronolojik gelişme ile şiire özgü söyleyiş ve temalar birlikte düşünülmüştür.

Her gruptaki şiirlerin incelenmesi ve yorumlanmasında zihniyet, ahenk, söyleyiş, yapı, tema, dil anlatım, anlam, gelenek ve yorumla ilgili kazanım, etkinlik, öneri ve açıklama birlikte verilmiştir.

Şiirle ilgili bu ünite, 1920’li yılların başlarından 1980 sonrasına kadar öğrencilerin Türk şiir zevk ve anlayışının gelişmesini kavramalarını; onların şiir metinlerinin zevkine varmalarını; şiir dilinin özelliklerini fark etmelerini; şiir aracılığıyla ifade edilen gerçekliğin bireyi ve toplumu ilgilendiren yönlerini anlamalarını sağlamak amacıyla düzenlenmiştir. Öğrencilerin belli dönemin şiiri hakkında kanaat sahibi olmaları; edebî metinleri anlama, yorumlama ve değerlendirme becerileri kazanmaları; hayal güçlerini olumlu yönde zenginleştirmeleri; güzel sanat etkinliklerinin sağladığı özel “yaşantı” hâlini kendilerince yaşamaları ve dille duygu hayatı arasındaki ilişkiyi kavramaları hedeflenmiştir. Şairlerin metinlerle ilişkisi de unutulmamıştır. Ünite yukarıda sıralanan amaçları kazandıracak şekilde düzenlenmiştir.

On ikinci sınıfın IV. Ünitesi “Olay Çevresinde Oluşan Edebî Metinler” adını taşımaktadır. Bu metinlerin anlatmaya bağlı olanlar (narration), göstermeye veya temsile bağlı olanlar (representation) olmak üzere ikiye ayrılmıştır. 1920’li yıllardan itibaren yazılan anlatmaya bağlı edebî metinleri “Millî Edebiyat Zevk ve Anlayışını Sürdürenler”, “Toplumcu Gerçekçiler”, “Bireyin İç Dünyasını Esas Alanlar” ve “Modernizmi Esas Alanlar” olmak üzere gruplandırılmıştır. Anlatmaya ve göstermeye bağlı edebî metinlere ayrılan bu ünite de metinlerin kronolojik gelişme ile eserlerin tema, yapı ve anlatım özellikleri birlikte düşünülmüştür.

Bu ünite de göstermeye bağı edebî metinlerin edebî metin olarak nasıl incelenmesi ve yorumlanması gerektiğı -daha önceki ünitelerde olduğı gibi- kazanım, etkinlik ve açıklamalarla gösterilmiştir.

Böylece bu programı bitiren öğrencinin, özel uzmanlık gerektirmeyen her türlü metinle iletişim kurabilecek dil terbiyesine, sanat zevkine ve bilgisine sahip olmaları, okuduğunu anlayıp kendince tutarlı biçimde inceleyip yorumlama becerileri kazanmaları, Türk kültürünün inceliklerini bilen ve yaşayan, kendisini ifade edebilen bireyler olması hedeflenmiştir” (www.ttkb.meb.gov.tr).

PROGRAMIN UYGULANMA ESASLARI:

“ a.Ders İşleniş Yöntem ve Teknikleri:

Edebiyat eğitimi ve öğretiminde amaçlanan hedefe ulaşabilmek için öğrencilerin dili kullanma becerileri, zevk ve anlayış düzeyleri belirlenmeli, üzerinde durulacak ünitenin öğrenci çevresi ile ilişkisi dikkate alınmalıdır.

Türkçe kelimeleri doğru telâffuz edemeyen öğrencilerle, edebiyat zevki ve anlayışını geliştirme üzerine yoğunlaşma yerine, önce telâffuz üzerinde durmanın yararlı olacağı gözden uzak tutulmamalıdır.

Metin okumanın dil ve edebiyat zevk ve anlayışına açılan çok önemli bir kapı olduğunu dikkate alarak, her sınıf ve ünite de ki metin parçalarının ve metinlerin okunmasına özen gösterilmelidir. Her sınıfta, o sınıf düzeyine göre okuma, dinleme, anlama ve anladıklarını yazılı ve sözlü olarak anlatma çalışmaları yapılmalıdır.

Okuma ve dinleme çalışmalarından sonra, metinlerin incelenmesine ve çözümlenmesine geçilmelidir. Ünite de kazandırılacak beceri ve anlayışı, tattırılacak sanat zevki ve sezdirilecek gerçekliği düşünerek metin üzerinde durmaya hazırlık yapılmalı; öğrencilerin dikkatlerini işlenecek konular üzerinde yoğunlaştırmaları sağlanmalıdır.

Bütün bunların gerçekleşmesi için öğretmen; öğrenci grubunun özelliklerini dikkate alarak ve sahip olduğı imkânları kullanarak öğrencileri yönlendirilmelidir.

Öğrencilerin ünitelerde belirtilen amaçlara ulaşabilmeleri için öğretmenin yönetici, yönlendirici ve düzenleyici olma dışında bir rolü olmadığını kabul etmesi gerektiğı bilinmelidir.

Öğretmen öğrencilerin metinlerle iletişimini engelleyen her şeyi ortadan kaldırmalarında onlara yol göstermeli; sınıfın öğrenci sayısına göre gruplara ayrılmasında yardımcı olmalıdır. Her grup, ünite içinde verilen açıklamaları, önerilen etkinlikleri de dikkate

olarak kazanımlarda belirtilen hususları metinlerde aramalıdır. Her kazanımda istenilen hususun gruplarca metinde veya metinlerde saptanması ve yazılmasından sonra bunlar bütün gruplarda ortak olanlardan başlayarak sıralanmalıdır. Sözü edilen çalışmalar sınıfta ileri sürülecek eleştirilere açık biçimde, öğrenci gruplarının ve grup sözcülerinin katılımıyla gerçekleştirilmelidir. Bu, elbette bütün edebiyat eğitimi etkinliğinin gruplar aracılığıyla gerçekleştirilmesi demek değildir. Ancak metinlerin incelenmesi ve çözümlenmesinde sınıfın tamamının etkin hâle getirmek için tavsiye edilmektedir.

Kazandırılacak beceriye, ulaşılabilecek hedefe göre öğretmenin sınıfı organize etmesi ve edebiyat öğretimi ile ilgili yöntem ve teknikleri kullanması gerektiği bilinmelidir.

Öğrenciler dokuzuncu sınıfta metot konusunda kazandıkları beceri ve alışkanlıklarla, ünitelerde işlenecek metinler düşünülerek hazırlanan kazanımlarda edebiyat eğitiminin amaçlarına ulaşacaklarına inanılmıştır.

Onların, her metin incelenmesinde ulaştıkları sonuçlar sözlü ve yazılı olarak sınıftaki arkadaşlarıyla paylaşmaları, söz konusu amaçlarda belirtilen hususların daha da yerleşmesine ve benimsenmesine imkân hazırlamaktadır.

Edebiyat eğitimi ve hazırlanan programdan kaynaklanan hususlar özel olarak ifade edildikten sonra yöntem ve teknikler konusunda dikkat edilmesi gerekenler maddeler hâlinde şöyle sıralanmıştır.

Problemler basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene, kolaydan zora giden bir sırada ele alınmalıdır.

Öğrencilerin metinleri anlamaları, yorumlamaları ve ondan estetik zevk almaları için; problem çözme, tartışma, açıklama, canlandırma, yeniden yapılandırma gibi teknikler kullanılmalıdır.

Edebiyat eğitiminin sınıfla sınırlanmadığı unutulmamalı, öğrencilerin kütüphaneler ve kültür merkezleri başta olmak üzere birçok kaynaktan yararlanılmasına imkân hazırlanmalıdır.

Edebiyat eğitiminin bir yönüyle zevk eğitimi olduğu unutulmamalı öğrencilerin zevklerinin yücelmesi ve gelişmesi yolunda çevrenin şartları dikkate alınarak etkinlikler düzenlenmelidir.

Öğrencilerin okuma zevk ve alışkanlığı kazanabilmeleri için her dönemde seviyelerine uygun kitapları okumaları, incelemeleri ve arkadaşlarına tanıtmaları sağlanmalıdır.

MEB'in belirlediği listede yer alan kitaplar okunmalı değerlendirilmelidir.

Edebiyatın kendisine özgü bir iletişim aracı olması sebebiyle öğrencilerden; edebî metin ve eserlerin neyi, kime, nasıl ilettiklerini araştırmaları istenmeli, gelen sonuçlar sınıfta ve okulda değerlendirilmelidir.

Edebî metinlerin gerçeklikle ilişkisi konusunda hemen her sınıfta tartışmalar ve konuşmalar düzenlenmelidir.

Edebî metin ve eserlerin kendi dönemlerini nasıl temsil ettikleri her sınıfta tartışılmalıdır.

Edebî metin ve eserlerin kültür taşıyıcılık işlevi ve bu işlevlerinin ortaya çıkardıkları sonuçlar üzerinde yazılı ve sözlü çalışmalar yapılmalıdır.

Konuların işlenişinde eğitim ve öğretimin vazgeçilmez unsurları olan eğitim araç ve gereçlerinden yararlanılmalıdır. Tepegöz, televizyon, kasetçalar, video, projektör gibi araçlar etkili bir biçimde kullanılmalıdır.

Öğrenci kazanımları sadece işlendiği konuda değil, diğer konularda da pekiştirilmelidir. Özelliğine göre birkaç kazanımın bir ders saatinde gerçekleştirilebileceği gibi, bazı kazanımların öğrenciye kazandırılması yıl boyu sürebilir.

Türk dilinin kullanılmasında imlâ birliği sağlamak amacıyla kabul görmüş terim ve kavramlara yer verilmelidir. Türk Dil Kurumunun Kılavuzu ve Sözlüğü esas alınmalıdır.

Öğrencilerin imlâ, noktalama ve dil bilgisi kurallarına uymayı alışkanlık hâline getirmelerine özen gösterilmelidir.

Edebiyat, sanat ve kültürle ilgili hususlar metinlerden hareketle kavratılmalı, sanatçıyla metin arasında ilişki kurulmalıdır.

Programda her metnin sonunda: “Şair ve yazarla ilgili çıkarımlarda bulunur”, ifadesine bağlı olarak aşağıdaki hususlar gerçekleştirilecektir.

Şair ve yazarın hayat hikâyesi ile metin arasında ilişki kurma

Şair ve yazarın ortak temalara getirdiği farklı yorumları açıklama

Şair ve yazarın beslendiği kültür kaynaklarını açıklama

Şair ve yazarın toplumsal düşüncelerden etkilenip etkilenmediğini belirleme

Şair ve yazarın dönemindeki ve geçmişteki diğer yazarlardan etkilenip etkilenmediği belirleme

Şair ve yazarın dönemindeki yazarları ve şairleri etkileyip etkilemediğini belirleme

Şair ve yazarın sanata getirdiği yenilikleri belirleme

Şair ve yazarın edebî grup içindeki ve edebiyat tarihindeki yerini açıklama

Şair ve yazarın önemli eserleri hakkında bilgi edinme

Teknik liseler ile meslek liseleri başta olmak üzere, haftalık ders saatleri, yıllık eğitim süresi dikkate alınarak –programın yapısı ve mahiyeti değiştirilmeden- okutulacak konular zümre öğretmenleri tarafından belirlenmelidir. Bu belirlemeden hareketle yıllık plân hazırlanmalı, yıllık plânda yer alacak metinler, dönemin edebiyat zevk ve anlayışını iyi temsil etmelidir.

b. Ders Kitaplarının Hazırlanması ve Metin Seçimi:

Edebiyat derslerinde en önemli araç ders kitabıdır. Edebiyatla ilgili zevk, anlayış ve becerilerin okul veya okul dışı araştırma etkinliklerin ders kitabı çevresinde düzenleneceği bilinmektedir.

Ders kitapları da programda belirtildiği gibi ünitelerden oluşacaktır. Bu üniteler mahiyetleri bakımından iki gruba ayrılmaktadır. Birinci grupta, dokuzuncu sınıfta edebî metinlerin inceleme yöntemlerini kazandırmayı amaçlayan üniteler ile on, on bir ve on ikinci sınıflardaki edebî dönemlerin oluşumu ve zihniyetiyle ilgili hususları ele alan üniteler yer almaktadır. İkinci gruba ise, belli bir dönemde ortaya konulmuş metinleri incelemeye, çözümlemeye ve yorumlamaya hizmet eden üniteler oluşturmaktadır.

Ders kitaplarına metin seçiminde bugüne kadar yazarlar esas alınmış ve onların adları programda belirtilmiştir; oysa bu program metni esas almaktadır. Ancak ders kitabı yazarlarına ve öğretmenlere kolaylık sağlamak düşüncesiyle bazı ünitelerdeki etkinlikler arasında kimi isimlerden söz edilmektedir.

Ünitelerdeki kazanımlar dilbilim, anlambilim, üslûp incelemesi, yorumbilim gibi çalışma alanlarıyla ilgili veriler göz önünde tutularak hazırlanmıştır. Bu program yapı, tema, dil ve anlatım, anlam, yorum kelimelerinde ifade edilen hususlarla metinler arasılık, metin-yazar ve metin dönem ilişkileri göz önünde tutularak düzenlenmiştir. Kitap yazarının, metinleri seçerken olduğu gibi incelemeye, çözümleme ve yorumlamaya ayrılan kısımları düzenlerken bu hususlara dikkat etmesi gerekmektedir.

Birinci gruptaki ünitelerde ihtiyaca göre birkaç metinden parçalar seçilmelidir. Bu parçalar ilgili ünitelerdeki kazanımlarda belirtilenleri açık ve net biçimde göstermelidir.

İkinci gruptaki ünitelerde roman ve tiyatro dışındaki metinlerin tamamının alınmasına gayret gösterilmelidir; roman ve tiyatro metinleri de öğrencilerin okuyabilecekleri eserlerden seçilmelidir. Her üniteye kazandırılmak istenen hususlara imkân verecek metin ve metin parçalarının seçilmesine özen gösterilmelidir. Dönemlerin edebî metinleri üzerinde durulurken dönemin ve seçilen metnin özellikleri dikkate alınarak Batı edebiyatlarından; XX. yüzyıldan itibaren de Türkiye dışı Türk edebiyatlarından dersin amacına uygun serbest okuma parçaları seçilmeli; bunlarla ders kitabındaki metinler arasında öğrencilerin karşılaştırma yapmaları sağlanmalıdır.

Dokuzuncu sınıfta amaca uygun ve belirtilen özelliklere sahip kendi dönem veya gruplarını en iyi temsil eden metinlerin seçilmesi gerekmektedir. Böyle metinler genel olarak tanınmış ve benimsenmiş şair veya yazarlar tarafından yazılmışlardır. Bu sınıfta amaç, edebî metinlerin özelliklerini ve nasıl incelenip, çözümlenmesi gerektiğini göstermektir. Bunun için metinler, mümkün olduğu kadar yakın dönem Türk ve dünya edebiyatlarından seçilmelidir.

On ve on birinci sınıflarda ünite adları, amaçlar ve kazanımlar seçilecek metinleri de belirlemektedir. Amaç yazar veya şairin hayat hikâyesini vermek olmadığına göre, kazandırılmak istenen zevk ve anlayışa en uygun metinler seçilmelidir.

Ders kitabı yazarlarının on ikinci sınıfta metin seçiminde bazı zorluklarla karşılaşabilecekleri düşüncesiyle, metin seçimi konusunda daha önce ifade ettiklerimize ek olarak bazı açıklamalar yapma ihtiyacı duyulmuştur.

“Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı’nın Oluşumu” ile ilgili yazılmış inceleme ve değerlendirme yazılarından seçilmiş parçalardan hareketle birinci üniteye belirtilen kazanımların gerçekleştirilmesi düşünülmüştür. Ders kitabı yazarı, bu konuda yazılmış farklı yazılardan kısa parçalar seçmelidir.

Bu sınıfın ikinci ünitesi öğretici metinlere ayrılmıştır. Burada bazı tür adlarıyla ders kitabı yazarları sınırlandırılmıştır.

Üçüncü ünite Cumhuriyet Dönemi’nde şiire ayrılmıştır. Bu üniteye şu konu başlıkları yer almaktadır. “Öz Şiir Anlayışını Sürdüren Şiir” “Serbest Nazım ve Toplumcu Şiir” “Millî Edebiyat Zevk ve Anlayışını Sürdüren Şiir”, “Garip Hareketi (I. Yeni)”, “Garip Dışında Yeniliği Sürdüren Şiir”, “II. Yeni Şiiri”, “İkinci Yeni Sonrası Toplumcu Şiir”, “1980 Sonrası Şiir” ve “Cumhuriyet Dönemi’nde Halk Şiiri”.

“Cumhuriyet Dönemi Başlarında Öz Şiir” başlığı altında, Yahya Kemal ve Ahmet Haşim’den Millî Edebiyat döneminde söz edildiği hatırlatılarak, Necip Fazıl Kısakürek, Ahmet

Hamdi Tanpınar, Ahmet Muhip Dıranas, Cahit Sıtkı Tarancı ve Yedi Meşale Grubunda yer alan şairlerin eserlerinden seçilen şiirler üzerinde durulmalıdır.

“Serbest Nazım ve Toplumcu Gerçekçi Şiir” de 1920’li yıllardan başlayarak toplumcu gerçekçi anlayışın gereklerine uygun biçimde yazılmış şiirler üzerinde durulmak hedeflenmiştir. Toplumcu gerçekçilerin daha farklı bir dikkatle şiir yazdıkları göz önüne alınarak Nazım Hikmet’ten, kendilerini 1940 kuşağı ve devamı içinde kabul eden sanatçılardan kazanımları gerçekleştirmeye yönelik metinler seçilmelidir.

“Millî Edebiyat Zevk ve Anlayışını Sürdüren Şiir” başlığı altında Millî Edebiyat Dönemi şairlerinin Cumhuriyetin ilânından sonra yazdıkları şiirler ile aynı dönemin zevk, anlayış ve söyleyiş biçimiyle yazılmış memleket edebiyatı çerçevesinde düşünülebilecek şiirler seçilmelidir.

“Garip Hareketi (I. Yeni)” ve “İkinci Yeni Şiiri” adları ve ilgili ünitelerde yer alan kazanım, seçilecek şiirleri belirlemeye yetecek durumdadır. Çünkü bu gruplarda yer alan isimler herkes tarafından bilinmektedir.

“İkinci Yeni Sonrası Toplumcu Şiir” başlığı altında 1960’lı yıllarda kendilerini toplumcu olarak nitelendiren şairlerin eserleri bu grupta değerlendirilmelidir. Bu grupta değerlendirilen sanatkarların eserlerinden seçilen metinler kazanımları gerçekleştirici nitelikte olmalıdır.

“Garip Dışında Yeniliği Sürdüren Şiir” başlığı altında hazırlanan kazanım ve verilen etkinlikler, 1935’ten günümüze kadar yayınlanan ve Cumhuriyet sonrasında Türk şiirinde gerçekleştirilen yeniliklerin hepsinden yararlanan ama bir grup içinde düşünülmeyen şairler dikkate alınarak hazırlanmıştır. Seçilen metinler bu başlık altında verilen kazanımları yansıtacak şekilde olmalıdır.

“1980 Sonrası Türk Şiiri” başlığı altında da 1980 sonrasında imgeyle düzenlenen ve kapalı bir anlatımı tercih eden, çağrışımlar üzerinde duran, yapı ve söyleyişe önem veren şiir metinlerinin seçilmesi ve çözümlenip yorumlanması amaçlanmıştır.

“Cumhuriyet Dönemi’nde Halk Şiiri” başlığı adı altında da kazanım ve etkinlikler, kitap yazarlarına metin seçme konusunda yeterli bilgiler vermektedir.

IV. Ünitenin ilk kısmı “Anlatmaya Bağlı Edebî Metinler”e ayrılmıştır. Burada önce “Millî Edebiyat Zevk ve Anlayışını Sürdüren Eserler”, sonra da sırasıyla “Toplumcu Gerçekçi Eserler”, “Bireyin İç Dünyasını Esas Alan Eserler”, “Modernizmi Esas Alan Eserler” başlıkları

yer almaktadır. Ünitenin ikinci kısmında ise “Göstermeye Bağlı Edebî Metinler” başlığı altında sahnedeki tiyatro ile edebî metin olarak tiyatronun farklılıkları sezdirildikten sonra, Cumhuriyet Döneminde yazılmış tiyatro metinleri üzerinde durulmalıdır. “Millî Edebiyat Zevk ve Anlayışını Sürdüren Eserler” başlığı altında hazırlanan kazanım ve etkinlikler Reşat Nuri Güntekin, Yakup Kadri Karaosmanoğlu, Refik Halit Karay, 1920’li yıllardan sonra yazdıklarıyla Halide Edip Adıvar ve Hüseyin Rahmi Gürpınar gibi yazarların metinleri düşünülerek hazırlanmıştır.

Edebiyat öğretim programında yapılan değişikliklerden kaynaklanan hususları belirttikten sonra seçilecek metinlerde aranacak özellikleri şöyle sıralayabiliriz.

Metinler, Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olmalıdır.

Atatürk İlke ve İnkılâplarına aykırı ifadeler yer verilmemelidir.

Seçilecek edebî metnin özellikleri, anlatım biçimi ve yapısı gözden uzak tutulmadan millî kültürümüze, ahlâk anlayışımıza, yasalarımıza, geleneklerimize, örf ve âdetlerimize, milletimizin bölünmez bütünlüğüne uygun olmasına özen gösterilmelidir.

Siyasî kutuplaşmalara yol açacak bölücü ve ideolojik ifadeler yer verilmemelidir.

Metinler, dersin genel ve özel amaçlarını gerçekleştirecek nitelikte olmalıdır.

Seçilecek metinler sınıf ve yaş seviyesine uygun olmalıdır.

Seçilen metinler öğrencileri iyiye, güzele, doğruya yöneltmeli; iyi alışkanlıklar kazandırmalıdır.

Metinler dil, anlatım ve içerik açısından örnek özelliklere sahip olmalıdır.

Metinler, yazıldığı dönem ve akımların belirgin özelliklerini yansıtmalıdır.

Seçilen metinler ünitelerde belirtilen amaç ve kazanımları gerçekleştirmeye uygun olmalıdır.

Türk dilinin tarihî gelişiminin daha iyi anlaşılması için Destan Dönemi (İslâmiyet Öncesi Türk Edebiyatından), İslâm Uygarlığı Çevresinde Gelişen Türk Edebiyatından seçilen metinlerin bir bölümü asıllarına uygun dil ve söyleyişle verilmelidir. Ancak işleniş günümüz Türkçesine çevrilmiş metinler üzerinde yapılmalıdır.

İslâm Uygarlığı Çevresinde Gelişen Türk Edebiyatına ait metinleri dil bakımından, daha sade olanlar arasından seçilmelidir.

Dünya edebiyatından seçilen metinler, iyi çevrilmiş eserlerden alınmalıdır.

Karşılaştırmalı metin çalışmaları için seçilen eserler temsil ettiği edebiyatın seçkin örneklerinden olmalıdır.

Metin seçiminde öğrencilerin dil zevkini ve bilincini geliştirme, hayal dünyalarını zenginleştirme, ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkarma gibi özellikler göz önünde bulundurulmalıdır.

Metinler öğrencinin kişisel gelişimine katkıda bulunmalıdır.

Sanat metinlerinin sanat değerleriyle; öğretici metinlerin de öğreticilik işlevleriyle dönemlerini en iyi temsil eden eserler arasından seçilmesine özen gösterilmelidir.

Metinler, işlenecek süreye uygun uzunlukta seçilmelidir.

Metinlerde çeşitliliği sağlamak ve öğrencilerin daha farklı metinlerle karşılaşmasını sağlamak amacıyla aynı sınıfta aynı sanatçıdan zorunluluk olmadıkça bir metin seçilmelidir” (www.ttkb.meb.gov.tr).

KAZANIM TABLOSU, ÜNİTELER İÇİN ÖNERİLEN SÜRE VE METİN SAYILARI:

Kazanım Tabloları

Tablo 15: DOKUZUNCU SINIF HEDEF-KAZANIM TABLOSU

ÜNİTELER	HEDEF SAYISI	KAZANIM SAYISI
I.ÜNİTE	6	39
II.ÜNİTE	11	69
III.ÜNİTE	11	76
IV.ÜNİTE	9	47
TOPLAM	37	231

Kaynak: (www.ttkb.meb.gov.tr).

Tablo 16: ONUNCU SINIF HEDEF-KAZANIM TABLOSU

ÜNİTELER	HEDEF SAYISI	KAZANIM SAYISI
I.ÜNİTE	2	13
II.ÜNİTE	5	48
III.ÜNİTE	13	167
TOPLAM	20	228

Kaynak: (www.ttkb.meb.gov.tr).

Tablo 17: ON BİRİNCİ SINIF HEDEF-KAZANIM TABLOSU

ÜNİTELER	HEDEF SAYISI	KAZANIM SAYISI
I.ÜNİTE	2	11
II.ÜNİTE	7	97
III.ÜNİTE	10	111
IV.ÜNİTE	13	149
TOPLAM	32	368

Kaynak: (www.ttkb.meb.gov.tr).

Tablo 18: ON İKİNCİ SINIF HEDEF-KAZANIM TABLOSU

ÜNİTELER	HEDEF SAYISI	KAZANIM SAYISI
I.ÜNİTE	1	8
II.ÜNİTE	2	26
III.ÜNİTE	10	157
IV.ÜNİTE	7	136
TOPLAM	20	327

Kaynak: (www.ttkb.meb.gov.tr).

Önerilen Süre ve Metin Sayıları:

Tablo 19: DOKUZUNCU SINIF İÇİN ÖNERİLEN SÜRE VE METİN SAYILARI

ÜNİTE ADI	ÜNİTENİN BÖLÜMLERİ	ÖNERİLEN ZAMAN		ÖNERİLEN METİN	
		Zaman (Saat)	Ağırlık %	Metnin Tamamı	Metin Parçası
I. ÜNİTE: GÜZEL SANATLAR VE EDEBİYAT	Güzel Sanatlar ve Edebiyat	12	8.33		X
II. ÜNİTE: COŞKU VE HEYECANI DİLE GETİREN METİNLER (ŞİİR)	Şiir İnceleme Yöntemi	20	16.66		X
	Şiir Örnekleri	20	18.05	7	-
	Anlatmaya Bağlı Edebî Metinleri İnceleme Yöntemi	16	11.11		X

III. ÜNİTE: OLAY ÇEVRESİNDE OLUŞAN EDEBİ METİNLER	Anlatmaya Bağlı Edebî Metin Örneklerini İnceleme	26	18.05	6	-
	Göstermeye Bağlı Edebî Metinler **	8	5.55	2	-
IV. ÜNİTE: ÖĞRETİCİ METİNLER	Öğretici Metinleri İnceleme Yöntemi	8	5.55		X
	Öğretici Metin Örnekleri	24	16.66	3	-
TOPLAM		144	100		

Kaynak: (www.ttkb.meb.gov.tr).

* : Kazanımları gerçekleştirmeye yönelik istenildiği sayıda metin parçası seçilmelidir. Metin parçaları seçilirken ders saati, ünite için önerilen zaman ve önerilen metin sayısı göz önünde bulundurulmalıdır.

** : Konu başlıklarında belirtilen Geleneksel Türk Tiyatrosu ve Modern Türk Tiyatrosu'ndan birer metin seçilip, incelenmelidir.

Tablo 20: ONUNCU SINIF İÇİN ÖNERİLEN SÜRE VE METİN SAYILARI

ÜNİTE ADI	ÜNİTENİN BÖLÜMLERİ		ÖNERİLEN ZAMAN		ÖNERİLEN METİN	
			Zaman (Saat)	Ağırlık %	Metnin Tamamı	Metin Parçası
I. ÜNİTE: TARİH İÇİNDE TÜRK EDEBİYATI			6	4.16		X
II.ÜNİTE: DESTAN DÖNEMİ TÜRK EDEBİYAT (İSLÂMİYET ÖNCESİ TÜRK EDEBİYATI)	Destan Döneminin Önemi		2	1.38		X
	Sözlü Edebiyat	Şiir	4	2.77	2	
		Olay Çevresinde Oluşan Edebî Metinler	4	2.77	1	
	Yazılı Edebiyat		4	2.77	1	
	XI.-XII. Yüzyıllarda İslâmiyet ve Türk Kültürü		1	0.69		X
	İslâmî Dönemde İlk Dil ve Edebiyat Ürünleri		11	7.63	4	

III. ÜNİTE: İSLAM UYGARLIĞI ÇEVRESİNDE GELİŞEN TÜRK EDEBİYATI	, Oğuz Türkçesinin Anadolu'daki İlk Ürünleri		Şiir**	8	5.55	2	
			Olay Çevresinde Oluşan Edebî Metinler**	18	12.5	3	
			Öğretici Metinler	6	4.16	2	
	Osmanlı Dönemi Türk Edebiyatı (Klâsik Dönem)	Şiir	Divan Şiiri	26	18.05	7	
			Halk Şiiri	14	9.72	5	
		Olay Çevresinde Oluşan Edebî Metinler	Anlatmaya Bağlı Edebî Metinler	10	6.94	2	

		Göstermeye Bağlı Edebî Metinler	12	8.33	3	
		Öğretici Metinler**	16	11.11	3	
TOPLAM			144	100	5	

***: Belirtilen başlıklardaki konularda önerilen metin sayısına göre metin seçilmelidir.

Kaynak:(www.ttkb.meb.gov.tr).

Tablo 21: ON BİRİNCİ SINIF İÇİN ÖNERİLEN SÜRE VE METİN SAYILARI

ÜNİTE ADI	ÜNİTENİN BÖLÜMLERİ	ÖNERİLEN ZAMAN		ÖNERİLEN METİN	
		Zaman (Saat)	Ağırlık %	Metnin Tamamı	Metin Parçası
I.ÜNİTE: DÜŞÜNCE, SOSYAL VE SİYASÎ HAYATIN EDEBİYATLA İLİŞKİSİ		6	4.16	1	X
II. ÜNİTE: TANZİMAT DÖNEMİ EDEBİYATI (1860- 1896)	Tanzimat Dönemi Edebiyatı'nın Oluşumu	3	2.08		X
	Öğretici Metinler	5	3.47	2	X
	Şiir	14	9.72	3	X
	Olay Çevresinde Oluşan Edebî Metinler	18	12.5	4	

	Tanzimat Dönemi Edebiyatı'nın Genel Özellikleri	2	1.38		
III.ÜNİTE SERVET-İ FÜNÛN (EDEBİYAT-I CEDÎDE) EDEBİYATI (1896- 1901) ve FECR-İ ÂTÎ TOPLULUĞU (1909-1912)	Servet-i Fünûn Edebiyatı'nın Oluşumu	2	1.38		X
	Öğretici Metinler	6	4.16	3	
	Şiir	16	11.11	4	
	Olay Çevresinde Oluşan Edebî Metinler	14	9.72	3	
	Servet-i Fünûn Edebiyatının Genel Özellikleri	2	1.38		
	Fecr-i Âtî Topluluğu	4	2.77	1	X
	Millî Edebiyatın Oluşumu	3	2.08		X
	Öğretici Metinler	6	4.16	3	

IV. ÜNİTE MİLLÎ EDEBİYAT DÖNEMİ (1911-1923)	Şiir	25	17.36	6	
	Olay Çevresinde Oluşan Edebî Metinler	16	11.11	4	
	Millî Edebiyat Döneminin Genel Özellikleri	2	1.38		
TOPLAM		144	100	34	

Kaynak: (www.ttkb.meb.gov.tr).

Tablo 22: ON İKİNCİ SINIF İÇİN ÖNERİLEN SÜRE VE METİN SAYILARI

ÜNİTE ADI	ÖNERİLEN ZAMAN		ÖNERİLEN METİN	
	Zaman (Saat)	Ağırlık %	Metnin Tamamı	Metin Parçası
I. ÜNİTE: CUMHURİYET DÖNEMİ TÜRK EDEBİYATI (1923-...)	6	4.16		X
II. ÜNİTE: CUMHURİYET DÖNEMİ'NDE ÖĞRETİCİ METİNLER	20	13.88	5	
III. ÜNİTE: CUMHURİYET DÖNEMİ'NDE ŞİİR	72	50	18	
IV. ÜNİTE: CUMHURİYET DÖNEMİ'NDE OLAY ÇEVRESİNDE OLUŞAN METİNLER	42	29.16	10	
V. ÜNİTE: CUMHURİYET DÖNEMİ EDEBİYATI'NIN GENEL ÖZELLİKLERİ	4	2.77		
TOPLAM	144	100	33	

Kaynak: (www.ttkb.meb.gov.tr).

ÖĞRENME -ÖĞRETME SÜRECİ:

“Öğrenme sürecinde:

1.HAZIRLIK

2.İNCELEME

3.ANLAMA-YORUMLAMA

4.DEĞERLENDİRME

aşamaları programda verilen esaslar çerçevesinde gerçekleştirilmelidir.

1.HAZIRLIK

Bu aşama yeni bilgilerin öğrenilmesini sağlamak amacıyla yapılacak hazırlık çalışmalarını kapsamaktadır. Bu amaca yönelik olarak;

Ders için gerekli malzemenin hazırlanması,

Ön bilgilerin harekete geçirilmesi,

İncelemeye yönelik olarak yöntem ve tekniklerin belirlenmesi gerekir.

İncelenecek metne ve konuya göre malzeme hazırlanmalıdır. Daha sonra da öğrencilere incelenecek konu ve metinle ilgili sorular yöneltilmelidir. Programda belirtilen yönetime göre metnin inceleme ve değerlendirilmesine geçilmelidir.

2. METNİ İNCELEME

İnceleme, metnin yapı, tema, dil ve anlatım bakımlarından çözümleme sürecini kapsar. Bu aşamada öğrencilerin, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma becerisi, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, sanat eserinden zevk alma becerilerini kazanmaları; metni anlayıp ondan bilinçli zevk almaları sağlanır.

3. ANLAMA-YORUMLAMA

Bu aşamada yapı, tema, dil ve anlatım öğelerinin iç içe girerek oluşturdukları organik birliğin anlam değeri araştırılır. Bu anlamın oluşmasını sağlayan öğeler arasındaki ilişki belirlenir. Metin güncelleştirilir.

4. DEĞERLENDİRME

Bu aşama öğrenilen bilginin ne derece öğrenildiğinin ve kullanılmaya hazır hâle gelip gelmediğinin belirlenmesi aşamasıdır. Öğretmen öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerine fırsat sağladığı gibi, sınıfın genel durumunu da bu bölümde değerlendirmelidir. Çıkan sonuçlara göre tedbirler almalıdır.

ÖĞRENME- ÖĞRETME SÜRECİNDE ÖĞRETMEN

Öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate almalıdır.

Farklı yazın türlerini tanıtarak öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olmalıdır.

Öğrencilerin düşüncelerini önemsemelidir.

Kaynaklara ulaşma yöntemlerini sunmalıdır.

Öğrencilerin edebî zevklerini geliştirici çalışmalar yapılmalıdır.

Öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirici çalışmalar yapılmalıdır.

Öğrencilerin, bilgilerini sınıflandırmalarına, karşılaştırma yapmalarına, bilgiler arasında ilişkilendirme kurmalarına, yeni bilgileri yorumlamalarına yardımcı olmalıdır.

Öğrencilerin, öğrenme türlerine göre çalışmalar yapmalarına yardımcı olmalıdır.

Öğrencilerin, kendilerini değerlendirmelerine yönelik çalışmalar yapmalarına yardımcı olmalıdır” (www.ttkb.gov.tr).

ÖLÇME ve DEĞERLENDİRME:

“Türk Edebiyatı programında; ölçme, öğrencilerin kazanım ve becerileri ne kadar edindiklerini görmeye yarayan araç olarak kullanılmalıdır. Ölçme ve değerlendirme yoluyla öğrencilerin öğrenme süreçleri izlenmeli ve bu süreç değerlendirilerek gerektiğinde kullanılan sınıf etkinlikleri zenginleştirilmelidir. Öğretmen, öğrencilerin karşılaştıkları eksiklikleri belirlemeli; onları program doğrultusunda gerekli becerileri kazanmaya ve geliştirmeye özendirilmelidir.

Bunun için öğretmen, birkaç aracı birlikte kullanarak ölçme ve değerlendirme yapılmalıdır. Şiir okuma, kitap inceleme, sınıf içi tartışma, canlandırma, performans ödevler ve sunular öğrenci hakkında bilgi edinmenin yollarındandır. Ancak bunlardan hiçbiri tek başına yeterli değildir. Program, bireysel farklılıkları dikkate alan öğrenci merkezli öğretme ve

öğrenme stratejilerini benimsenmiş olduğundan, ölçme ve değerlendirmede de öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını sergilemelerine imkân vermek için çoklu değerlendirme gerekmektedir.

Programda eğitim–öğretim sürecini destekleyici nitelikte çeşitli değerlendirme araç ve yöntemleri önerilmiştir. Öğretmenler bunları ya da bunlardan esinlenerek ünitelerdeki kazanımlara uygun olarak hazırlayacakları değerlendirme yöntemlerini kullanabilirler.

Ölçmede Kullanılacak Testler ve Testlerde Kullanılacak Soruların Özellikleri

Programda sınıf sınıf verilmiş kazanımlar ve yukarıda tablo hâlinde gösterilmiş becerilerin ölçülmesinde çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirmeli, kısa cevaplı, açık uçlu sorulardan oluşan testlerin yanında, süreci değerlendirmeye yönelik olarak çeşitli örnekler ve formlar kullanılmalıdır. Ölçme biçimlerinden biri seçildikten sonra, testte kullanılacak soruların becerileri ve kazanımları kapsayacak şekilde dengeli dağıtılmasına özen gösterilmelidir.

1. Sınavlarda Kullanılabilecek Soru Tipleri

Kısa Cevaplı Sorular: Bir kelime, bir sembol ya da en çok birkaç kelime ile cevaplanabilen soru türüdür. Bu tür sorular bilgi basamağını ölçmek için uygundur. Kısa cevaplı sorular; soru cümlesi ve eksik cümle olmak üzere iki türdür.

Bu sorularda:

Sorunun ifadesi belirsiz olmamalıdır.

Her soru, ölçülmesi planlanan bir beceriyi yoklamalıdır.

Sorunun cevabı kesin olmalıdır.

Bir sınavdaki sorulardan bazıları başka sorulara ipucu olmamalıdır.

Soru cümlesi, öğrencinin tanıdığı bir kaynaktan aynen alınmamalıdır.

Her soru için bırakılan boşluk aynı uzunlukta olmalıdır.

Bir sorunun ifadesinde, sorunun cevabının bulunmasında işe yarayacak ipuçları verilmemelidir.

Çoktan Seçmeli Sorular: Daha çok bilgi, zihinsel beceri ve yeteneklerin ölçülmesinde kullanılırlar. Bir soru, soru cümlesi ve seçeneklerden oluşur. Soru cümlesi, kazanımın ifade edildiği veya sorunun sorulduğu kısımdır. Seçenekler de öğrencinin önüne konulan muhtemel cevaplardır.

Çoktan seçmeli sorularda:

Soru cümlesi tek ve temel bir fikir olmalıdır.

Her soru, yalnızca bir tek beceri üzerine odaklanmalıdır.

Soru olabildiğince açık ifade edilmiş olmalıdır.

Soru cümlesinde gereksiz açıklamalara yer verilmemelidir.

Soruda seçeneklere ipucu veren ifadeler kullanılmamalıdır.

Seçenekler anlam ve dil bilgisi bakımından soru cümlesiyle uyumlu olmalıdır.

Seçeneklerin uzunlukları birbirine yakın olmalıdır.

Cevapları kişilere göre değişebilecek sorulardan kaçınılmalıdır.

Seçeneklerin sıraya konulabileceği maddelerde, bunların seçeneklere yerleştirilmesi belli bir sırada olmalıdır.

Orta öğretim düzeyinde seçenek sayısının beş adet olması önerilir.

Seçenekler birbirinden bağımsız olmalı, biri diğerlerini içerir özellikte olmamalıdır.

Bir testteki bütün maddelerin seçenek sayıları aynı olmalıdır.

Eşleştirmeli Sorular: Birbirleriyle ilgili bilgi öğelerinin, belli bir açıklamaya göre eşleştirilmesiyle oluşan soru tipleridir.

Eşleştirmeli sorularda:

Cevap listesi, bir kelime listesi ise alfabetik; rakam, sayı, tarihten oluşuyorsa büyüklük sırasına göre düzenlenmelidir.

Eşleştirme için iyi bir yönerge yazılmalıdır.

Uzun cevaplı sorular: Bu tip sorularda, öğrencilere bir ya da birkaç soru verilip bunlara belli bir sürede yazılı cevap vermesi istenir.

Bu sorularda:

Her soru değişik yorumlara yol açmayacak biçimde açık ve anlaşılır bir dille yazılmalıdır.

Soruların başında, cevaplama işlemine ilişkin hususları açıklayan bir bölüm olmalıdır.

Sorular ders kitaplarından ve diğer okuma kaynaklarından aynen alınmamalıdır.

Sorular birbirinden bağımsız olarak cevaplandırılmalıdır.

Bu soru tipinin iki türü vardır.

Sınırlı cevap gerektiren sorular: Bu tip sorulara verilecek cevabın niteliğine, uzunluğuna ve örgütlenmesine ilişkin bazı sınırlamalar konulur (...üç neden belirleyin, ...iki benzerlik yazın gibi).

Açık uçlu sorular: Bu tip sorularda cevabın içeriği, niteliği ve uzunluğu açısından öğrenci serbest bırakılır. Yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, çözümlleme, birleştirme ve değerlendirme becerilerinin ölçülmesinde kullanılabilir.

Açık uçlu sorularda:

Başarıda şansın rolü son derece azalır.

Öğrencinin düşüncelerini organize etmesine imkân sağlanır.

Öğrencinin yaratıcılığını ortaya koymasına izin verilir.

Açık uçlu soruların değerlendirilmesinde derecelendirme ölçekleri kullanılır. Her soru için değerlendirme ölçütleri belirlenir.

2. Ölçmede Kullanılacak Testlerin Hazırlanması ve Ölçmede Kullanılacak Testlerin Özellikleri

Testlerin Hazırlanması

Testlerin hazırlanması önemli bir süreçtir. Bu süreçte testler hazırlanmadan önce test türüne karar verilip gerekli olan belirtke tabloları hazırlanmalıdır. Belirtke tablosunda sorulacak soruların madde tanımları yapılmalı; beceriler ve kazanımlar testte dengeli biçimde dağıtılmalıdır. Bununla ilgili olarak örnek formlar eklerde verilmiştir.

Testlerin Özellikleri

Testlerin geçerli, güvenilir, objektif, kullanışlı, kapsamlı ve ayırt edici olmasına dikkat edilmelidir.

Testlerde seçilen metinlerin öğrenci seviyesine uygunluğuna dikkat edilmelidir. Olabildiği ölçüde sınıfta işlenen metinler testlerde kullanılmamalıdır. Eğer kullanılırsa sınıfta yapılan yorumdan başka yorumlar soru olarak yöneltilmelidir.

Testlerdeki sorular ünitelerin kazanımlarına göre ve yukarıda tablo hâlinde verilmiş becerileri dengeli şekilde ölçecek şekilde ve eşit ağırlıkta sorulmalıdır.

Testler öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirmeye yönelik olmalıdır.

Testlerde sınav yönergesi açıklanmalı, sınav için verilen sürenin uygunluğuna dikkat edilmelidir.

Yazılı sınavlarda nesnel bir ölçme yapabilmek için sorularla birlikte değerlendirme formları hazırlanıp not dağılımı ve yüzdeleri belirlenmelidir. Yazılıdan önce not dağılımı, yazılıdan sonra doğru cevaplar öğrencilere duyurulmalıdır.

DEĞERLENDİRME:

Değerlendirme, ölçmeyle varılan sonuçlar hakkında verilen kararlar bütünüdür. Bu nedenle objektif olmalıdır. Sınav, ödev, proje ve gözlem sonuçları öğrencilerle beraber değerlendirilmelidir. Öğretmenin, öğrencilerin değerlendirme sürecinde eksikliklerin belirlenip öğrencilere hatalarını düzeltme fırsatı tanınmalıdır. Türk Edebiyatı Programı'nda değerlendirme, aşağıdaki aşamalar doğrultusunda yapılmalıdır:

1.Süreç Değerlendirme

Süreç değerlendirme öğrencinin öğrenme öğretme sürecinde yaptığı projeler, ödevler, sunular vb. çalışmalar ile ders içi etkinlikleri gözlemlenip değerlendirmeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Sürecin değerlendirilmesinde “Ekler” bölümündeki örnek formlar kullanılması önerilmiştir. Sınıfın şartlarına, çevrenin durumuna göre bu formlar geliştirilebilir. Bunların hepsinin birlikte kullanılmasında zorunluluk yoktur. Aşağıda süreç değerlendirmeye yönelik yapılacak çalışmalarla ilgili ana başlıklar önerilmiştir:

Okumayı gözlemleme (Anlatmaya bağlı metinleri okuma, öğretici metinleri okuma, şiir okuma),

Anlamayı gözlemleme (Metni anlama),

Metin inceleme ve yorumlamayı gözlemleme,

Metin oluşturma (Anlatmaya bağlı metin, şiir, öğretici metin),

Öğrenme öğretme sürecinde öğrencinin performansını değerlendirirken aşağıdaki ana başlıklara ölçek hazırlayıp kullanmak yerinde olacaktır.

Kitap okuma (Yüz temel eser kaynak olarak kullanılır.),

Anma ve kutlama programları,

Ödevler,

Projeler,
Şiir ezberleme,
Tartışma,
Sözlü sunum,
Münazara.

Öğrencilerin süreçteki başarılarını değerlendirmek için öğrenci ürün dosyaları (portfolyo) kullanılmalıdır. Öğrenci ürün dosyası, öğrencinin öğrenme süreci içinde yaptığı çalışmalardan kendince en iyi gördüğü çalışmaları sakladığı dosyadır. Bu dosyaya yıl boyunca dört-beş üründen fazla ürün konmamalıdır. Öğrenci ürün dosyalarına konulacak ürünlerin planlaması önceden yapılmalı, çalışma süreci öğretmen tarafından izlenmelidir. Öğrencinin, ürün dosyasına seçtiği ürünlerini koyma gerekçelerini açıklaması sağlanmalıdır. Bu ürünlerle ilgili olarak: “Bu çalışmadan neler öğrendim, bu çalışmada nerede zorlandım, bu çalışmadan hoşlanma/hoslanmama nedenleri vb.” sorulara cevap olacak şekilde öz değerlendirme yapmaları sağlanmalıdır. Ayrıca bu çalışmaları, öğretmenin ölçeklendirilmiş şekilde değerlendirmesi gerekmektedir. Öğretmen, öğrenci ürün dosyalarını her dönem en az iki kez incelemeli; öğrencilerin ürünleriyle ilgili yaptığı hataları belirledikten sonra, öğrencilerden çalışmalarında gerekli düzeltmeleri yapıp dosyalarına koymalarını istemelidir. Ekler bölümünde ürün dosyalarında yapılacak değerlendirmelerle ilgili örnek ölçekler verilmiştir. Sınıfın, şartların, çevrenin durumuna göre bu formlar geliştirilebilir. Bunların hepsinin birlikte kullanılmasında zorunluluk yoktur. Öğrencilerin Türk Edebiyatı dersi ürün dosyasında çalışma örnekleri aşağıda verilmiştir.

- Proje
- Araştırma ve sunum
- Okunan kitabı değerlendirme (Yüz temel eserden hareketle)
- Otobiyografi
- Biyografi
- Anlatmaya bağlı metinler
- Şiirler
- Şiir incelemeleri
- Roman incelemeleri
- Kitap incelemeleri

Yukarıdaki süreç değerlendirmede kullanılan gözlem formları, performans değerlendirme çalışmaları, öğrenci ürün dosyası, yıllık ödev notu veya kanaat notu olarak kullanılır.

2. Sonuç Değerlendirme

Sonuç değerlendirme, öğrenme öğretme süreci sonunda öğrencinin elde ettiği kazanımları gözlemek ve sonuçlar hakkında karara varma sürecidir. Bu amaçla çoktan seçmeli, eşleştirmeli, uzun cevaplı, kısa cevaplı vb. sorulardan oluşan testler kullanılabilir. İzlemesi yapılacak ünite veya üniteler önceden belirlenir.

Ünite veya ünitelerdeki kazanımlardan ve becerilerden hareketle ünitenin içeriğine uygun testler belirlenir. Test için hazırlanan sorularda kazanımların ve becerilerin dengeli dağılımına; ünitedeki kazanım ve becerileri kapsamasına dikkat edilmelidir.

Öğrencileri değerlendirirken amaç yalnızca not vermek olmamalıdır. Aynı zamanda öğrencilerin kazanımlarla ilgili eksiklikleri belirlenmeli ve bu eksiklikleri gidermeye yönelik önlemler alınmalıdır. Öğrenci ders dışı etkinliklere teşvik edilmelidir. Okuma etkinliklerinde öğrenciler doğru ve etkili okumaya özendirilmelidir. Ders işlenişi bitiminde yapılan değerlendirmeler sonucu gerek duyulursa ek çalışmalar yapılmalıdır” (www.ttkb.meb.gov.tr).

2.4.1. MEB TÜRK EDEBİYATI DERSİ PROGRAMI AMAÇLARI

- “Edebiyatın kültürel ve tarihî olandan hareketle dille gerçekleşen bir güzel sanat etkinliği olduğunu kavratmak,
- Edebî eser ve metinlerin, ortaya çıktıkları dönemi, güzel sanatlara özgü duyarlılıkla yapı, tema, dil ve anlatım bakımlarından temsil ettiklerini sezdirmek,
- Edebî metinleri yapı, tema, dil, anlatım ve anlam bakımlarından yazıldıkları dönemin zihniyetiyle ilişkilendirmek,
- Ulusal ve evrensel değerlerin sanat eseri olan edebî metinlerde zenginleşerek varlıklarını nasıl sürdürdüklerini kavratmak,
- Türkçenin, tarihî akış içinde yaşanan medeniyet daireleri çevresinde nasıl zenginleştiğini ve edebiyat dili hâline geldiğini kavratmak,
- Toplumsal hayatın ve her türlü bireysel değerın edebî metinlerde nasıl yansıdığını belirlemek,
- Türkçenin, Türk ulusunun kimliği olduğunu kavratmak,
- Yeni düşünceler üretebilme yeteneğini geliştirmek,
- Okuma zevki ve alışkanlığını geliştirmek,
- Araştırma, tartışma, anlama, değerlendirme ve yorumlama yeteneklerini geliştirmek,
- Öğrencilerin sanat zevk ve anlayışlarını geliştirmek,
- Dille gerçekleştirilen sanatın etkinliklerini anlayabilecek zevk ve bilgi birikimini kazandırmak,
- Dil ve edebiyat ilişkisini kavratmak,
- Edebiyat ile diğer çalışma alanları ve bilim dalları arasındaki ilişkiyi kavratmak,
- Zamanın akışına paralel olarak -en eski dönemden bugüne- Türk yaşama tarzını, düşüncesini, dil zevkini ve kültür hayatına özgü gelişmeleri edebî metinler çevresinde değerlendirmek,
- Edebî metinlerden hareketle Türk kültür hayatının, tarihinin ve edebiyatının birbirinden ayrılmaz bir bütün oluşturduğunu kavratmak,
- Edebî metinlerin zamanın getirdiği değişimlerle zenginleştiğini ve geliştiğini kavratmak,

- Edebî eserler çevresinde Türk insanının kültür, anlayış ve zevk bakımından gelişmesini kavratmak,
- Öğrencilerin; kazandıkları yöntem ve dikkatle karşılaştıkları her türlü yazılı ve sözlü metni anlamalarını, değerlendirmelerini ve yorumlamalarını sağlamak,
- Başta sanat metinleri olmak üzere her türlü metinde ulusal ve evrensel kültür, düşünce ve zevk öğelerini belirlemek; bunlar arasındaki ilişkiyi kavratmak,
- Her türlü insan etkinliğinin edebî eserlerde, sanata has duyarlılıkla dile getirilerek değerlendirildiğini kavratmak,
- Öğrencilerin Türk ulusunun yaşadığı medeniyet daireleri ile Türk edebiyatının dönemlerini bu günden geçmişe yönelen bir dikkatle değerlendirip yorumlayacak düzeye ulaşmalarını sağlamak.

Sıralanan bu amaçları gerçekleştirmek üzere, ünitelerde belirtilen kazanım, önerilen etkinlik ve verilen açıklamalar doğrultusunda, metinlerin incelenmesi ve yorumlanmasıyla öğrencilerin; eleştirel düşünme, sorunları çözebilme, yaratıcı düşünme, araştırma-sorgulama, iletişimde bulunma becerilerini kazanmaları, bu becerileri geliştirmeleri hedeflenmiştir. Ayrıca öğrencilerin özellikle bilgi teknolojisinin imkânlarını kullanma konularında da beceri kazanmaları düşünülmüştür. Edebiyat dersi için hemen her metnin ve her çalışmanın, dilin doğru ve güzel kullanılmasına imkân veren beceriler kazandırdığı da unutulmamıştır. Öğrencilerin sözlü ve yazılı anlatımda etkili olabilmenin yollarını fark etmeleri amaçlanmıştır” (www.ttkb.meb.gov.tr).

2.4.2. MEB TÜRK EDEBİYATI DERSİ PROGRAMI HEDEF BECERİLERİ

2.4.2.1.ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİSİ

Millî Eğitim Bakanlığının 2005 Türk Edebiyatı öğretim programında hedef beceriler arasında belirtilen eleştirel düşünme becerisini daha iyi ele almak için bu beceri ile ilgili yapılmış olan açıklamaları ve çalışmaları gözden geçirmek yararlı olacaktır.

Eleştirel düşünmenin kökleri Antik Yunan'a dayanmaktadır. Eleştirme sözcüğü, “kriticos” (anlayarak anlamı yargılama) ve “kriterion” (anamlılık standartları) sözcüklerinin bir araya gelmesinden oluşturulmuştur (Gülveren, 2007).

Eleştirel düşünme Sokrates’le birlikte ortaya çıkan bilgiyi yeniden yapılandırma sürecidir. Bu süreç, bilgiyi sorgulama, kanıtlama ve bilimsel bir şekilde temellendirme ilkesiyle hareket etme yöntemini gerektirir.

Farklı yazar ve araştırmacıların eleştirel düşünme ile ilgili tanımlamaları aşağıdaki gibi özetlenebilir:

Eleştirel düşünce, kendi düşünce süreçlerimizin farkında olarak, başkalarının düşünce süreçlerini göz önünde tutarak, öğrendiklerimizi uygulayarak kendimizi ve çevremizde yer alan olayları anlayabilmeyi amaçlayan aktif ve organize bir zihinsel süreçtir.”(Cüceloğlu’ndan akt.Demirkaya, 2003).

“Konuyla ilgili ipuçlarının, kanıtların, dikkatle değerlendirilmesini temel olarak işleyen ve bu düşünmede etkili olan faktörlerin gözönünde tutulması, geçerli bilişsel süreçlerin kullanılması ile olabildiğince objektif kararlara ulaşmayı amaçlayan bir düşünme biçimi”(Carter’dan akt. Çıkrıkçı, 1992).

“Kendi düşüncemizi ve başkalarının fikirlerini daha iyi anlayabilmek ve düşünceleri açıklayabilme becerimizi geliştirmek için gerçekleştirilen etkin, örgütlü ve işlevsel bir bilişsel süreç” (Royalty’dan akt. Kökdemir, 2003).

“ Aktif ve becerisel olarak kavramsallaştırma, uygulama, çözümleme, sentezlemenin zihinsel düzenlenmiş süreci, ve/veya gözlem, deneyim, yansıma, muhakeme veya iletişimden edinilen bilginin inançlara ve eylemlere rehberlik etmek üzere değerlendirilmesi”(Scriven & Paul’dan akt. Snyder ve Snyder, 2008).

“İnanılması ya da yapılması gereken konusunda bir karara yönelmiş akılcı ve tepkisel düşünme” olarak tanımlamaktadır (Ennis’ten akt. Şenşekerci ve Bilgin, 2008).

“Düşünmek hakkında düşünmek” (Flavell’den akt. Snyder ve Snyder, 2008).

“Neye inanılacağı ve hangi eylemde bulunulacağına karar verme” (Ennis’ten akt. Doğanay ve Ünal, 2006).

“Bir problem durumunu, bilimsel, kültürel ve sosyal standart ve ölçütlere göre, tutarlılık ve geçerlilik bakımlarından yargılama ve değerlendirmede işe koşulan tavır, bilgi ve beceri süreçlerinin bütünü” (Kazancı’dan akt. Güzel,2005).

“Durumlar ya da sorunlar hakkında doğru değerlendirmeler yapma” (Ennis’ten akt. Gülveren, 2007).

“Beklenen sonuçların olasılığını yükselten bilişsel beceri ve stratejilerin kullanılması” (Halpem’den akt. Doğanay ve Ünal, 2006.)

Millî Eğitim Bakanlığı 2005 Türk Edebiyatı programlarında eleştirel düşünme becerisinin metinleri çözümleme, anlama ve yorumlamada kullanılması gerektiği ifade edilmiştir. Bu becerinin:

- Kuşku temelli sorgulayıcı bir yaklaşımla konulara bakma,
- Yorum yapma ve karar verme üst beceriler ile
- Sebep-sonuç ilişkilerini bulma,
- Ayrıntılarda benzerlik ve farklılıkları yakalama,
- Çeşitli ölçütleri kullanarak sıralama yapma,
- Verilen bilgilerin kabul edilebilirliğini, geçerliliğini belirleme,
- Analiz etme,
- Değerlendirme,
- Anlamlandırma,
- Çıkarımda bulunma (MEB, 2005) gibi alt becerileri kapsadığı belirtilmiştir.

Duman, (2011:392-393) eğitimin gelişimden sorumlu en önemli faktörlerden biri olduğunu belirterek endüstri çağını bilgi çağından ayırt eden değişikliklere ihtiyaç olduğunu vurgular. Bu değişikliklerin özünde eğitim reformunun ve yeniden yapılanmanın anahtarı olan akılcı ve eleştirel düşünmeyi öğrenmek olduğunu ortaya koyar; çünkü, eleştirel düşünme eğitimi ile öğrencilerin yaşam kalitesi yükseltilebilir ve öğrenciler sorunlarını çözmeyi başararak yaşamlarını daha mutlu olarak sürdürebilirler. Bugün tüm dünya ülkeleri arasında eleştirel ve yaratıcı düşüncenin egemen olmadığı bir toplumun, gelişmiş bir toplum olamayacağı görüşünün yaygın olarak kabul gördüğünü belirtir.

Eleştirel düşünme öğrencilerin aktif öğrenmeyle iç içe tutmak adına geliştirilmesi, uygulanması ve devamlı şekilde öğretim programıyla bütünleştirilmesi gereken, öğrenilebilen bir beceridir (Snyder ve Snyder, 2008; Kökdemir, 2003; Tutaş, 2006).

Eğitimde eleştirel düşünme becerilerinin öğretilmesini önemli kılan nedenlerden bazıları şu şekilde özetlenebilir:

Bireyde kalıplaşmış davranış, ezbere dayalı ve dayatılmış bilgiler yerine yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerine dayalı öğrenmelere olanak veren, öğrendiklerini yorumlayabilen ve düşüncelerinde tarafsız olabilen bireyler yetiştiren eğitim programları geliştirebilmek için” (Kurnaz, 2007),

“Bilgi patlaması yaşanan günümüzde ihtiyaç duyduğu bilgileri sağlıklı şekilde kullanarak sağlıklı yeni bilgiler üretebilen bireyler yetiştirebilmek için”(Kurnaz, 2007),

“Gerçekçi, tarafsız bir dünya görüşü için gerekli olan zihinsel beceriler ve karmaşık görüşlerin öğrenilmesindeki bireysel farklılıklar ve sorunların çözümündeki çoklu görüngeler (perspektifler) geliştirebilen bireyler yetiştirebilmek için” (Demirel ve Şahinel’den akt. Kurnaz, 2007),

Millî Eğitim Temel Kanununda ifade edilen Türk Eğitim Sisteminin genel amaçlarında, düşünmeye yer verilmiş, bireyi her türlü düşünmeye yönlendirme isteği mevcuttur. Kazandırılması istenen kabiliyetlerin de eleştirel düşünme becerileriyle kazandırılabilir nitelikte” ve “eleştirel düşünme içeriğinin, genel ve özel hedeflerle örtüştüğü” (Güzel, 2005) için,

“Eleştirel düşünme, demokratik bir toplum yaşamının oluşmasında çok önemli bir aşama olup, hatta eleştirel düşünmenin bir ön koşul niteliğinde olduğu” (Güzel, 2005) için,

“Öğrencilerin pek çoğunun yaşamlarının geri kalan kısmında verecekleri önemli kararlarda isabet derecesinin, eleştirel düşünme sürecini kullanmadaki becerileriyle paralel” (Kazancı’dan akt. Güzel, 2005) olması dolayısıyla.

Eleştirel düşünme gücünün çıkar çevreleri ve propaganda, reklam vb. tekniklerin olumsuz etkilerinden bireylerin sakınmasında yararlanılacak en önemli araç (Kazancı’dan akt. Güzel, 2005) olması nedeniyle,

Eleştirel düşünme becerileri öğrencilerin yetişkinler gibi bireysel özerklik kazanmalarını, toplumda ve ulusal-sosyal sorunlarda bilgili insanlar olarak yer almaları ve

katkıda bulunmaları, eleştirel gözlemci olarak davranmaları, demokratik kurumların ve haklarının savunucuları olmaları ve çalışma alanında kolay bir şekilde ilerlemeleri ve ekonomik başarılar elde etmelerini (Şahinel’den akt. Güzel, 2005) sağlayacağı için.

Eleştirel düşünme becerilerine sahip olmak öğrencilerin sosyal, akademik ve gündelik problemlerle başa çıkmalarına imkân sağladığı için.

Gibson’a göre, düşünme, nefes almak kadar doğaldır, ancak iyi düşünme kendiliğinden gerçekleşmez, bunun için eğitim gerekir (Kökdemir ve Demirutku’dan akt. Kökdemir).

Eleştirel düşünme sürecinin içerdiği beceriler arasında:

“kanıtlanmış gerçekler ve öne sürülen iddialar arasındaki farklılığı yakalayabilme,

elde edilen bilgilere ait kaynakların güvenilirliklerini test edebilme,

ilişkisiz bilgileri kanıtlardan ayıklayabilme,

önyargı ve bilişsel hataların farkında olabilme,

tutarsız yargıların farkına varabilme,

etkili soru sorabilme,

sözlü ve yazılı dili etkili kullanabilme ve

bireyin kendi düşüncelerinin farkına vardığı üst biliş (metacognition) ve benzerleri vardır.

Bu beceriler, eleştirel düşünme eğitiminin de temellerini oluşturmaktadır” (Kökdemir’den akt. Kökdemir, 2003).

Eleştirel düşünme becerilerini içeriğe yerleştirmek için öğretimin öğrenim süreci üzerinde odaklanılması gerekmektedir. (Synder&Synder, 2008) Geleneksel öğretim metotları birçok olgu kullanıp kavramsallaştırmayı yeterince kullanmamakta; ezberlemeyi çok fazla kullanıp düşünmeyi yetersiz düzeyde kullanmaktadır. Dersi anlatarak işlemek ve ezbercilik eleştirel düşünmenin önünü tıkayan engellerdir (Dupplas ve diğerlerinden akt. Synder ve Synder, 2008).

Öğrencinin bilginin araştırılmasına ve uygulanmasına etkin bir şekilde katıldığı bir öğrenme ortamı onların eleştirel düşünme becerilerini geliştirecektir. Ne var ki eleştirel düşünme diğer beceriler gibi alıştırmaya, uygulama ve sabır gerektirmektedir. Öğrenciler bu sürecin başında direnç gösterebilirler. Sadece bilgiyi hatırlamanın yeterli olmasını

bekleyebilirler; fakat öğrenciler bu süreçte cesaretlendirilmeli ve düşünme davranışlarında onlara model olunmalıdır. Bu yolla öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri gelişebilir. Bu çabanın sonunda ise alınacak ödül çok değerlidir: kendileri için eleştirel bir şekilde düşünebilen ve gerçek yaşam problemlerini çözebilen öğrenciler (Snyder ve Snyder, 2008).

Eleştirel düşünme becerileri aşağıdaki gibi tablolastırılabilir:

Tablo 23: Eleştirel Düşünme Becerileri:

ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİ				
Açıklığa kavuşturma becerileri	Destekleme becerileri	Çıkarım becerileri	İleri düzeyde açıklığa kavuşturma becerileri	Strateji ve teknik becerileri
Bir soru üzerinde odaklaşma Tartışmaları analiz etme Durumları açıklığa kavuşturmak için çeşitli tür ve düzeylerde sorular sorma	Bir kaynağın güvenilirliğini yargılama Gözlem raporlarını yargılama	Eldeki verilerden çıkarım yapabilme Tümdengelimsel düşünebilme Değer yargıları oluşturabilme	Terimleri tanımlayabilme ve tanımları yargılayabilme Sayıltıları belirleyebilme	Bir harekete karar verme Diğerleriyle etkileşim

Kaynak: Kurnaz, 2007:22.

Düşünme türleri, amaçları ve aralarındaki ilişkiler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 24: Düşünme Türleri ve Düşünme Becerileri.

Düşünme Türleri	Amaçları	Düşünme Becerileri	Aralarındaki İlişkiler
Eleştirel Düşünme	Karşıt durumları ya da fikirlerin açıklığını değerlendirmek	Durumunun ya da fikrin tanımlanması, karşıt görüşlerin analizi, kanıtların değerlendirilmesi	Tüm düşünme becerilerinde eleştirel düşünmek gerekmektedir.
Yaratıcı Düşünme	Yeni fikirler ve ürünler üretmek	Fikirlerin saptanması, sorunun yeniden yapılanması, olasılıkların belirlenmesi	Yaratıcı düşünme ile ortaya koyulan yeni ürün eleştirel düşünülerek değerlendirilir.
Karar Verme	Bilgilendirilmiş bir karara ulaşmak	Bilginin düşünülmesi, seçeneklerin tanımlanması ve karar verilmesi	Eleştirel düşünme karar vermede işe koşulan temel süreçlerdendir.
Problem Çözme	Bir soruna bir ya da daha fazla çözüm bulmak	Bir stratejinin tanımlanması, anlatılması, seçilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi	Problem çözme ele alınan bir problemle başlarken eleştirel düşünme karşılaşılan tüm bilgi, fikir ve olayların değerlendirilmesini kapsar.

Kaynak: Kurnaz, 2007:19.

Eleştirel düşünme üzerinde çalışan eğitimcilerin bazıları eleştirel düşünmeyi bir beceri olarak ele almaktadırlar: “Paul, eleştirel düşünmeyi, bütünlük bir makro mantıksal beceriler takımı olarak görmektedir. Aynı biçimde, Facione eleştirel düşünmeyi; yorumlama, analiz, değerlendirme, çıkarım, açıklama ve özdenetim gibi bilişsel beceriler olarak görmektedir. Change ise eleştirel düşünmeyi “gerçekleri analiz etme, düşünceleri üretip düzenleme, düşünceleri savunma, karşılaştırma yapma, çıkarımlar yapma, savları değerlendirme ve sorun

özme becerilerinin bir bütünü” olarak betimlemiştir” (Gürkaynak ve diğerlerinden akt. Doğanay ve Ünal, 2006).

Bloom Taksonomisi'ne göre eleştirel düşünmenin bileşenlerini oluşturan ve üst düzey düşünme becerilerini temsil eden analiz, sentez ve değerlendirme aşamaları şu şekilde açıklanabilir:

“Analiz: Öğrenilenlerin örgütsel yapısının anlaşılabilmesi için içeriği öğelerine ayırabilme yetisi anlamına gelmektedir. Parçaları belirleme, bu parçalar arasındaki ilişkileri çözümleme ve ilgili ilkelerin farkına varmayı içermektedir. Bu kategorideki öğrenme çıktıları, öğrenilenlerin hem içeriğinin hem de yapısının anlaşılmasını gerektirdiği için kavrama ve uygulama kategorilerinden daha üst bir zihinsel düzeyde yer almaktadır.

Sentez: Parçaların bir araya getirilip yeni bir bütün oluşturulması anlamına gelmektedir. Bu, özgün bir iletişim ürünü (örneğin tema ya da konuşma), bir işletim planı ya da bir dizi soyut ilişki (örneğin bilgiyi sınıflamak için yaratılan düzen) olabilir. Bu alandaki öğrenme çıktıları, yapının yeni örüntüsünün formüle edilmesine verilen önem ile birlikte yaratıcı davranışları vurgulamaktadır.

Değerlendirme: Amaç doğrultusunda öğrenilen materyalin (örneğin demeç, roman, şiir, araştırma raporu) değeri hakkında yargıda bulunabilme yetisiyle ilgilidir. Yargılar, tanımlanmış ölçütler temeline dayanmaktadır. Bu ölçütler, içsel ölçütler (örgütsel) ya da dışsal ölçütler (amaçlarla ilişkili) olabilir. Ölçütleri öğrenciler kendileri oluşturabilecekleri gibi, onlara tümüyle dışarıdan oluşturulmuş olarak da verilebilir. Bu alandaki öğrenme çıktıları, öteki tüm kategorilerdeki öğeleri doğallıkla kapsadığı ve açıkça tanımlanmış ölçütleri temel alan bilinçli değer yargılarına dayandığı için bilişsel hiyerarşide en üst düzeydedir” (Paul'den akt. Doğanay ve Ünal, 2006).

Eleştirel düşünceye özgü yeterlilikler ise aşağıdaki tablodaki gibi verilebilir:

Tablo 25: Eleştirel Düşünceye Özgü Yeterlilikler

Eleştirel Düşünceye Özgü Yeterlilikler	
1. Bir soruya yoğunlaşma	7. Tümevarımları hazırlama ve değerlendirme
2. Argümanları çözümleme	8. Değer yargılarını formülleştirme ve değerlendirme
3. Soru formüle etme ve çözümleme	9. Terimleri tanımlama ve tanımları değerlendirme
4. Bir kaynağın geçerliliğini değerlendirme	10. Sayıtları inceleme
5. Gözlem raporlarını gözleme ve inceleme	11. Bir eylemin karar süreci aşamalarına uyma
6. Sonuçları hazırlama ve değerlendirme	12. Başka kişilerle etkileşim kurma

Kaynak: Bilgin ve Şenşekerci, 2008.

Eleştirel düşünme alanında önemli araştırmacılardan biri olan Enis eleştirel düşünen bireylerin genel tutumlarını aşağıdaki şekilde belirtmiştir:

“Bir tez ya da soruna açıklık arayan

Neden arayan

İyi bilgilenmeye çalışan

Bilgilenmede güvenilir kaynaklar kullanan ve onları söyleyen

Bütünü göz önüne alan

Ana noktaya bağlı kalan

Temel ya da özgün konuyu akılda tutan
Açık fikirli olan
Kendi dışında başkalarının görüş açılarından da bakabilen
Katılmayan düşüncelere neden gösteren
Durumları açıklığa kavuşturmak için çeşitli tür ve düzeylerde sorular soran
Kanıt ve nedenler yeterli olduğunda görüş bildiren
Bşkalarının bilgi düzeyi ve duygularına karşı duyarlı olan.
Konu izin verdiği ölçüde kesinlik arayan
Karmaşık bir bütünün parçalarını sıralı ve düzenli biçimde ele alan
Eleştirel düşünme becerilerini kullanabilen” (akt. Doğanay ve Ünal, 2006.)

Eleştirel düşünceye özgü tutumlar, aşağıdaki tablodaki gibi özetlenebilir:

Tablo 26. Eleştirel Düşünceye Özgü Tutumlar

Eleştirel Düşünceye Özgü Tutumlar	
1. Bir problemi açık bir biçimde sunma kuşkusu	8. Sunulan farklı perspektifleri inceleme
2. Olguların nedenlerini araştırma eğilimi	9. Açık bir düşünce ifadesi
3. İyi bilgilenmek için bilgi toplama eğilimi	10. Olgular doğruluyorsa ya da nedenler yeterli ise pozisyonu benimseme ya da değiştirme eğilimi
4. Geçerli kaynakları kullanma	11. Açıklamaların, konunun elverdiği ölçüde araştırılması
5. Genel durumu hesaba kalma	12. Karmaşık bir bütünlüğün kısımları ortaya konduğunda, düzenli bir sıra izleme
6. Temel konu hakkındaki dikkati sürdürme	13. Eleştirel düşünce yeteneklerini uygulamaya eğilim
7. Başlangıçtaki düşünceyi koruma kuşkusu	14. Başkalarının duygularını, bilgi düzeylerini ve entelektüel olgunluk derecelerini değerlendirmeye alma

Kaynak: Bilgin ve Şenşekerci, 2008.

Eleştirel düşünmenin öğretilmeye çalışıldığı bir sınıf ortamında öğretmenin sahip olması gereken bazı özellikleri şöyle özetlenebilir:

“buyurma-itaat etme ilişkisi içinde olmayan,

birbirini besleyen ve birbirini gereksinen,

“kolay”ı reddeden, “uslu çocuk”, “muti-munis öğrenci” aramayan,

fiziksel güç- şiddet yerine, bilginin, uzmanlığın, duyarlı bir insan olmanın gücünü kullanabilen;

gücünü rastgele (kötüye-kaprisli) kullanmayan, çocuğun güçsüzlüğünü vurgulamayan; kontrol ve denetimi mantık/umursama temelinde ele alan;

bilgiyi dayatmayan, dinleyen, göstermelik olmayan, katılmaya özendiren, barış oluşturmadaki rolünü kavramış, kendisi de okuyan, meraklı;

cinsiyetçilikten ve her türlü kalıp yargı, önyargı, ayrımcılıktan arınmış;

öğretirken öğrenen;

öğrenmenin büyüsunü ve cazibesini kavramış, hisseden ve hissettirebilen;

en önemlisi, öğrenciye saygılı, onu hiçbir biçimde kıyaslamayan, incitip, aşağılamayan” (Gülgöze ve diğerlerinden akt. Doğanay ve Ünal, 2006).

Eleştirel düşünmeyi öğretmeye çalışan öğretmenler, ne kendilerini ne de kitapları yetke kaynağı olarak görmezler. Onlar için bilgiye değişik kaynaklardan ulaşılması ve bilinmeyenlerin öğrencilerle birlikte araştırılması esastır. Öğretmen yalnızca sahip olduğu kişisel özelliklerle ve yarattığı sınıf ortamıyla değil, kullandığı yöntemlerle de sınıfta eleştirel düşünmenin geliştirilmesine katkıda bulunur.

Öğrencilerde eleştirel düşünmeyi geliştirici bazı yöntemler aşağıdaki gibidir:

“Soru sorma,

Sınıf tartışması,

Sorun çözme,

Benzetmelerden yararlanma,

Eleştirel okuma” (Doğanay ve Ünal, 2006)

Rol Yapma,

Örnek olay çözümlemesi,

Yaratıcı Drama.

Karadüz, (2010) düşünme becerileri içinde öğrenme sürecinde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinin önemini şöyle vurgulamaktadır: “Temel dil becerilerine yönelik her bir kazanımın öğrenciler tarafından sorgulanması, yorumlanması, analiz edilmesi, sentezlenmesi ve iç ve dış ölçütler doğrultusunda değerlendirilmesi, öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini destekler ve dil becerilerini daha güçlü kılar. Dil becerilerinin herhangi birinde hedeflenen kazanımların, eleştirel nitelikte gerçekleşmesi bireylerin düşünce gelişimine

simetrik olarak dil gelişimini de etkinleştirir. Bu bakımdan dil becerilerinin her birinde, öğrencilerin o alanla ilgili eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi gerekir.” Ayrıca Karadüz, eleştirel okuma, dinleme, konuşma ve yazma çalışmalarının öğrencilerin yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme, araştırma, karar verme gibi temel becerilerinin gelişmesini destekleyeceğinin altını çizmektedir (Karadüz, 2010).

Edebiyat, öğrencileri metinle etkin bir şekilde uğraşma olanağı sunan bir alan olduğu için eleştirel düşünme ve okuma için güçlü bir araçtır. Öğrencileri, edebî yapıtları sorgulayarak, anlayarak, severek ve öğrenerek kişisel, etkin ve derin okuyabilmeyi öğrenirler (Tutaş, 2006).

Bir konunun öğrenilmesinde ve bilgiyi anlamlandırmada eleştirel düşünebilme ve okuma becerileri çok önemli bir yere sahiptir: “Bireyin okuma becerisindeki yeterlilik düzeyi ve okuma biçimi ile öğrenmesi arasında doğru yönlü bir ilişki vardır. Örnek vermek gerekirse, temel okuma düzeyini aşamamış olan birisi büyük bir olasılıkla okuduklarını ezberlemekle yetinecek, yani yalnızca bilişsel alanın en alt düzeyindeki bilgileri edinecektir. Oysa, günümüzde insanın hızla değişen dünyaya ve yaşadığı topluma uyum sağlayabilmesi için, bilgiyi olduğu gibi alma yerine, onu kavraması, yeni durumlarda kullanabilmesi, geçmiş deneyimlerinden de yararlanarak çözümleyebilmesi, yeni bireşimler yapabilmesi ve birtakım ölçütleri de kullanarak değerlendirmesine ihtiyaç vardır. Okuyucunun bir metinde anlatılanları yalnızca anlamak yerine, o metne kendinden bir şeyler de katarak yeni anlamlar yaratabilmesi için eleştirel okuma becerisini kazanmış olması gerekir” (Aşılıoğlu, 2008).

Edebiyat eğitiminde metinler üzerinde çalışmak ve eleştirel okuma çalışmaları yapmak öğrenciye eleştirel düşünme becerisini geliştirme olanağı sunar. “Edebi eserler okumak yüksek düzey düşünme potansiyeli sunar. Yüksek düzey okuma becerisinin başarısı ise bilişsel sorulara yanıt bulmak adına ‘bilinen’in üzerine ‘yeni bilgi’ koyabilme becerisi ile ilgilidir. Okuma süreci boyunca okuduğuyla ilgili sorular sorar, okuduğunu onaylar, analiz eder, sentezler, ilişkilendirir ve yargılar. Bu tür etkinliklerle uğraşan öğrencilerin eleştirel düşünen ve öğrenen bireyler haline gelmesi muhtemeldir (Tutaş, 2006).

“Metindeki anlamın okuyucunun zihninde oluşabilmesi için bazı eleştirel okuma stratejilerine gereksinim duyulmaktadır. Bu stratejiler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

Ön inceleme,

Sağlamlaştırma,

Anlama için soru sorma,

Değer ve inançlar üzerinde düşünme,
Okurken zihinde anlamayı denetleme,
Anahtar sözcüklere dikkat etme,
Sayfa kenarına açıklama ya da not yazma,
Özetleme,
Metindeki tezin değerlendirilmesi,
Yanıtlama,
Okunan metni başka kaynaklarla karşılaştırma” (Beck ve diğerlerinden akt.
Doğanay ve Ünal, 2006).

Büyükkantarcıoğlu, (2006) edebiyat ve kompozisyon derslerinde etkileşimsel ve eleştirel etkinliklerle öğrencinin toplumdaki sorunlar ya da bireyler üzerine düşünmeyi öğreneceğini, bu uygulamaları gelecekte kendi yaşamı ve toplumu için de yapabileceklerini belirterek öğretmenlerin bu becerileri geliştirmek üzere yapabilecekleri bazı etkinlikleri şöyle sıralamaktadır:

“Yazarın biyografisini, dili kullanımını, karakterlerin özelliklerini incelemenin yanı sıra, öğrencilerin okuma eylemi sonunda kitaptaki olaylar ve olguları toplum adına değerlendirmelerini istemek,

Bu konularda kendi fikirlerini üretmelerini ve tutumlarını sergilemelerini beklemek,

Yaşamlarından örneklere dayanarak benzerlikler ya da farklılıklar üzerinde durmak,

Üzerinde durulan konu bir soruna yönelikse çözüm önerileri üretmelerini beklemek,

Gruptaki öğrencilerin görüşlerini diğer gruplarla etkileşim içinde bir sınıf paneline dönüştürmek,

Ortaya konulan fikirlerden tümevarım yoluyla elde edilenlerin yazılı bir etkinlik için ödev verilmesi.”

Eleştirel düşünmenin öğretilmesinde izlenebilecek yedi adımı aşağıdaki gibi açıklanabilir:

1.“Bilgiye göz atmak (Tanımlama ve Etiketleme): Öğretmen, öğrencilere önlerindeki bilgiyi tanımlamalarını sağlayacak sorular sorar.

2.Benzerlikleri ve farklılıkları belirlemek (Karşılaştırma/ Bağlantı kurma): Öğretmen Öğrencilerin ellerindeki bilgiyi karşılaştırmalarını sağlayacak sorular sorar.

3.Genel temayı ve ilişkileri bulma (Sınıflandırma/ Bütünleştirme/ ön özetleme): Öğretmen, öğrencilere farklılık ve benzerliklerini buldukları bilgilerin sınıflandırılmasını sağlayacak sorular sorar.

4.Şimdi ne yapıyoruz? (Sonuç çıkarma): Öğretmen, öğrencilerin derste ne yapmaları istendiğini çözümlemelerini sağlayacak sorular sorar.

5.Doğru cevaplama (Kanıtlandırma): Öğretmen, öğrencilerden kanıtlarla denenmiş cevaplar bekler.

6.Benzer durumlara uygulama (Çıkarımda bulunma/ Projelendirme/ Uygulama): Öğretmen, öğrencilerden derste öğrendikleri yeni bilgiyi farklı durumlara transfer ederek, uygulamalarını ister.

7. Ne Öğrendik? (Özetleme):Öğretmen, öğrencilere bu dersin ne öğrettiğini sarar. Dersin başından sonuna kadar yer alan tüm öğelerin listelenerek dersin bir kez daha özetlenmesi sağlanır” (Hannel ve Hannel’den akt. Akınoğlu 2001).

“Eserlerdeki ön yargıları ve eğilimleri belirlemeye yönelik çalışmalar yapma ve bu amaçla farklı görüşleri yansıtan eserleri inceleme ve tartışma, eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerinin kazandırılmasında etkilidir. Ayrıca problemlerin farklı çözüm yollarını isteme, öğrencilerden kazandıkları becerileri farklı durumlarda kullanmalarını isteme ve öğrencilerin karmaşık sorulara yanıt verebilmeleri için onlara yeteri kadar süre tanıma da bu becerilerin kazandırılması sürecinin olmazsa olmazları olarak ele alınabilir. Son olarak, eleştirel düşünmede öğrencilere model olma, çelişkilere ve düşünce ayrılıklarına ve tartışmaya hoşgörülü bir sınıf ortamı oluşturma bireylerin gelişimleri açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle, sınıflarında bu ortamları oluşturma sorumluluğu verilmiş olan öğretmenlere hem hizmet öncesinde ve hem de hizmet içinde eleştirel düşünme konusunda gerekli eğitimlerin verilmesi gerekmektedir” (Seferoğlu, Akbıyık, 2006.) Ayrıca ölçme değerlendirme uygulamalarının

eleştirel düşünme becerisini temele alarak hazırlanması da bu beceriyi geliştirmek açısından son derece önemlidir.

“Öğrenciyi bilgi alıcısı değil bilgi kullanıcısı olarak görmek” (Snyder ve Snyder, 2008) isteyen öğretmenler öğrencilerinin eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirmek amacına sahiptir.

Passmore (1991), birçok resmi öğretim sisteminde öğretmen yetiştirmenin başta gelen amaçlarından birinin özgür eleştirel tartışma hevesini kırarak öğretmenler yaratmak olduğunu iddia eder ve şu görüşleri sıralar: “Tüm otoriter okullarda, öğretmen, öğrencileri okuldan gelecekteki hiçbir yaşantının sarsamayacağı kadar sağlam inançları benimseyerek ayrıldıkları zaman kendini başarılı sayar; belli davranışsal alışkanlıklara öylesine bağlanmıştır ki onlara sorgusuz sualsiz boyun eğmeyi güvenli bulur. Ama demokratik toplumlarda bile öğretmen yetiştirme uygulaması öyle olabilir ki, öğretmenin, temel görevlerinin sınıfta sessizliği sağlamaktan, o günkü dersi bitirmekten, ders planına bağlı kalmaktan, öğrencilerini rutinleşmiş sınavlar için hazırlamaktan ibaret olduğunu sanması teşvik edilir”. Elbette günümüzde öğretmen yetiştiren kurumların bu anlayıştan uzak olmaları, aksine öğretmen adaylarına öğrencileri düşünen, eleştiren, sorgulayan bireyler yetiştirmek üzere eğitim vermeleri beklenmektedir.

Mezun olup öğretmenlik yapmaya başlayacak öğretmenlerin eleştirel düşünebilen bireyler yetiştirebilmeleri için öncelikle onların günümüzün gerektirdiği bilişsel becerilere, özellikle de eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları gerekmektedir. Fakat ne yazık ki öğretmen adayları ve öğretmenlerle ilgili yapılan birçok çalışma bu konuda öğretmenlerin yetersizliğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini gözden geçirmek bakımından bu çalışmalarından bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

Gülveren’in (2007), eğitim fakültesinde okuyan öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmadan elde edilen verilere göre eğitim fakültesinde okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri “yeterli değil”dir.

Karadeniz’in (2006), liselerde görev yapan 100 öğretmen üzerinde yaptığı çalışmada öğretmenlerin eleştirel düşünme eğitimine sıcak bakmalarına karşın, eleştirel düşünme eğitiminin yapılmasında birtakım engellerle karşılaştıklarını kabul ettiklerini; eleştirel düşünme eğitiminin önündeki en önemli engel olarak öğretim programlarını gördükleri ortaya çıkmıştır.

Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla Çetinkaya’nın (2011) yaptığı araştırmada Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri “düşük” çıkmıştır.

Çetin'in (2008), sınıf öğretmeni adayları üzerinde yaptığı çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme gücü düzeyleri ile düşünme becerilerindeki düzeyleri “orta” düzeyde çıkmıştır.

Kürüm'ün (2002), öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü düzeyleri ile bu gücü oluşturan düşünme becerileri düzeyleri ile ilgili yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeyi oluşturan becerilere “orta” düzeyde sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır çıkmıştır.

Şen'in (2009), Türkçe öğretmeni adayları üzerinde yaptığı çalışma sonunda öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri bakımından “orta” düzeyde oldukları ortaya çıkmıştır.

Bu durumun nedenlerine baktığımızda öğretmen adaylarının fakültelerde eleştirel düşünme eğitimi almadıkları, hizmet sonrası ise bu konuda yeterli hizmet içi eğitim almadıkları ortaya çıkmaktadır.

Çelik (2010), araştırmasında yer alan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin çoğunluğunun eleştirel düşünme ile ilgili eğitim almadığını belirtmiştir. Eleştirel düşünme konusunda eğitim almış olan öğretmenlerin programı uygulama konusunda kendilerini daha yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır. Bu noktada öğretmenlerin eğitim fakültelerinden mezun olmadan düşünme becerileri eğitimi almaları gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Kazu ve Şentürk'ün (2010), ilköğretim programının, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada ilköğretim programının eleştirel düşünmeyi geliştirmeye uygun hazırlanmış olsa da öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi öğrencilere kazandırmak için yeterli hizmet içi eğitim almadıkları, okullarda yeterli öğretim materyallerinin olmadığı ve öğrencilerin uygulama yapabilecekleri alanların yetersiz olduğu belirtilmiştir.

Eleştirel düşünme becerisini kazandırmakla yükümlü öğretmenlerin bu beceriye yeterince sahip olamamalarının doğal sonucu olarak öğrenciler ile ilgili yapılan araştırmalar da bu becerinin kazanılması ile ilgili olumsuz bir tablo çizmektedir. Oysa öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri onları hem akademik hem de sosyal hayatta başarıya götürecek çok önemli bir yetenektir. Akbıyık ve Seferoğlu'nun (2006) yaptıkları çalışmada yüksek eleştirel düşünme eğilimlerine sahip öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı dersinde daha başarılı oldukları sonucu ortaya çıkmaktadır. Aynı şekilde Güzel'in (2005) çalışmasında eleştirel düşünme becerilerini temel alan Sosyal Bilgiler öğretimi gören grubun akademik başarısı, geleneksel anlayışla öğretim gören grubun akademik başarısından anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Fakat

öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine sahip olma düzeyleri ile ilgili yapılan araştırmalarda onlar başarıya götürecek olan bu becerilere yeterince sahip olamadıkları, düzeylerin genellikle orta ya da düşük seviyede çıktığı görülmektedir.

Akar'ın (2007), ilköğretim öğrencilerinde eleştirel düşünme becerileri ile ilgili yaptığı araştırmada öğrenciler 71 sorudan oluşan CEDTDX'ten (Cornell Eleştirel Düşünme Düzeyi Testi Düzey X) ortalama 29 puan alabilmişlerdir. ABD'de yapılan çalışmalarda altıncı sınıf düzeyi için belirlenmiş olan normun ise ortalama 35 olduğu belirtilmiştir. Buna göre öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerinin “yetersiz” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akar, yenilenen 2004 programlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine olumlu bir katkı sağlayamadığını belirtmiştir.

Bu sorun sadece ilköğretim, ortaöğretim ya da lise düzeyinde görülen bir durum değildir. Türkiye'de üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bazı çalışmalarda öğrencilerin eleştirel düşünme gücünün orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bu noktada üniversite eğitiminin eleştirel düşünme gücünün gelişimini yeterince desteklemediği ve konunun üzerinde önemle durulması gerektiği sonucuna varılmıştır (Kaya'dan akt. Öztürk ve Ulusoy, 2008).

Günümüz eğitim anlayışında verilen bilgileri sorgulamadan kabul eden değil neyi, niçin ve nasıl öğrenmesi gerektiğini bilen bireylerin yetiştirilmesi gerekmektedir. Bilginin baş döndürücü bir şekilde arttığı, bilgi yığını içinde gerekli olanı ve doğru olanı anlayabilen, elde ettiği bilgiden yeni bilgi üretebilen bireyler ancak eleştirel düşünme becerisine sahip bireylerdir. Akademik ve sosyal hayatta sorun çözmek, olay ve olguları doğru şekilde analiz edip doğru değerlendirme yapmak bireylerin eleştirel düşünebilmeleri ile mümkündür. Bu nedenle eğitim sisteminin en önemli sorumluluklarından biri eleştirel bir şekilde düşünen bireyler, bu bireyleri yetiştiren nitelikli öğretmenler yetiştirmek olarak ortaya çıkmaktadır.

2.4.2.2. Yaratıcı Düşünme Becerisi

Yaratıcılık yüzyıllar boyu olağanüstü insanlara özgü bir yetenek olarak kabul edilmiş; en çok da “güzel sanatlar alanındaki yaratıcılık” olarak kullanılmıştır. Çağcıl görüşe göre ise yaratıcılık, her bireyde var olan ve insan yaşamının her bölümünde bulunabilen bir yetenek; günlük yaşamdan bilimsel çalışmalara dek uzanan geniş bir alanı içine alan süreçler bütünü; bir tutum ve davranış biçimi olarak kabul edilmeye başlanmıştır (San, 1979).

Yaratıcılık kavramı birbirine benzeyen ve birbirinden farklı olan birçok tanımla açıklanmaya çalışılmıştır. Yaratıcılık ve yaratıcı düşünmenin ne ifade ettiğini anlamak üzere bu tanımlara yer vermekte yarar vardır:

“Bireyin var olan kalıplardan çıkması, statükoyu sorgulaması, ana yoldan ayrılması veya farklı olmaktan korkmaması” (Saban, 2005:119),

“Verilen bir öneriye ya da probleme değişik yanıtlar sağlayabilme ya da yeni ilişkiler keşfedip yeni bilişsel yapılar verme” (Piedra ve ark. 2010),

“Farklı ve üretici düşünme zincirlerini kullanarak alışlagelmiş zincirlerden kopma gücü veren, sonuçlarıyla bireyi ve başkalarını tatmin eden, fikirlerin esnek, özgün ve duyarlı olduğu bir nitelik” (Semerci’den akt. Kürüm, 2001),

“Yeni şeyler keşfetmek, var olanı yeni biçimlerde görmek, eski biçimlere yeni biçimler vermek” (Akbaş’tan akt. Kürüm, 2002),

“Özgün buluşlar ortaya koyma becerisi” (Dikici, 2001),

“Sadece orijinal bir ürün ortaya koymak değil, bilinen mevcut bilgilerden yeni sentezler yapma, sorunlara farklı çözüm yolları üretme, yeni durumlara kolayca uyum sağlama ve nesnelerin işlevlerini alışlagelmişin dışında düşünmek”(Karataş ve Özcan, 2010),

“Kişinin bir problem karşısında problemin çözümünde yeni bir ürün ortaya koyması” (Torrance’tan akt. Erdoğan, 2006),

“İşte buldum dedirten, tüm bilişsel, duyuşsal ve devinişsel etkinliklerde, yeni bir söylemi, davranışı, tutumu, beceriyi, ürünü, yaşam felsefesini vb. ortaya koymayı göze almak” (Üstündağ, 2009:5)

“Var olan kalıpları yıkmak, başkalarının yaşantılarına açık olma, alışılmışların dışına çıkma, bilinmeyenlere doğru bir adım atma, empoze edilmiş düşünce çizgisini kırma ve yeni bir düşünce çizgisi ortaya koyma, belli bir problem için değişik alternatif çözümler geliştirme, başkalarının izlediği yoldan çıkma, başka şeylere yol açan yeni bir şey bulma, yeni bir ilişki kurma, yeni bir düşünce ortaya koyma, bilinmeyen yeni bir teknik ve yöntem icat etme ve insanlara yararlı olan bir aracı veya bir aygıt bulma (Rıza’dan akt. Diröz,2006).

“Yaratıcı Düşünme; gözlem, bilgi, deneyim veya düşüncelerimizi yeni düşünce kavramlar üretecek şekilde ilişkilendirmektir” (Yıldırım’dan akt. Güzel, 2005).

Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme son yıllarda üzerinde oldukça durulan ve önem verilen konulardan biri olmuştur (Açıkgöz, 2009; Şişman, 2011). Okullar bir yandan öğrencilerin yaratıcılığını öldürmekle suçlanırken, diğer yandan, okulun yaratıcılığı geliştirme işlevinin önemi ve bu doğrultudaki arayışlar artmıştır (Açıkgöz, 2009).

Millî Eğitim Bakanlığı Türk Edebiyatı programlarında hedeflenen yaratıcı düşünme becerisini şöyle açıklamaktadır:

- “Öğrencilerin bir temel fikri değiştirme, geliştirme, benzerleriyle birleştirme, yeniden farklı ortamlarda kullanma ya da tamamen kendi düşüncelerinden yola çıkarak yeni ve farklı bilgiler üretmeyi kapsar.
- Ayrıntılı fikirler geliştirme ve zenginleştirme,
- Sorunlara kişisel çözümler bulma,
- Fikirler ortaya koyma,
- Bir fikre, çok farklı açılardan ve bütünsel bakma alt beceriler bu üst beceri çerçevesinde düşünülmelidir” (MEB, 2005).

Ayrıca, metinleri, inceleme ve değerlendirme, sonra da onları anlama, yorumlama ve güncelleştirme çalışmalarının bu becerilerin geliştirilmesini sağladığını” (MEB, 2005) belirtilmektedir.

Açıkgöz, (2009) herhangi bir ürünün yeni ve benzeri olmayan özgün bir şekilde ortaya konması, önemli amaçlara yardım eder olması, yapıcı olması gibi koşulları yerine getirdiği ölçüde yaratıcılık ürünü olabileceğini belirtmektedir.

Bireylerde yaratıcılığın gelişmesinde zekâ, benlik algısı, yetenek, güdülenme gibi etkenlerin etkisinin önemi yaratıcı düşünme açısından önemi ortaya konmuştur (Şişman, 2011). Yaratıcı düşünmenin gelişmesi için gerekli tutum ve davranışları şöyle maddelenebilir:

- “Farklı olmayı göze alabilmek,
- Özgüven,
- Mükemmellik,
- Yargıyı geciktirebilmek,
- Doğru ve yanlış mantığı,
- Belirsizliğe tahammül edebilmek,
- Karmaşaya tahammül edebilmek,
- Çabuk başarma isteğini engelleyebilmek,
- Esnek düşünebilmek,
- Kalıpların dışına çıkabilmek,

Değişik açılardan bakabilmek,
Değişik yöntem ve araçları kullanabilmek,
Sezgi,
Mizah,
Çabuk düşünebilmek,
Kavram oluşturunabilmek,
Kavramları ilişkilendirebilmek,
Hayal gücü,
Hayali model ve deneyler,
Hayal ve motivasyon,
Hayal kurmanın güçlüğü,
Konuya odaklanmak,
Sınırları doğru çizmek,
Kanıksama,
İlgi ve çocuksu merak,
Öz disiplin,
Yaratıcı gerilim,
Yeniye yakalayabilmek” (Yıldırım’dan akt. Güzel, 2005).

Yaratıcılık konusunda önemli çalışmalarıyla tanınan E. Paul Torrance ve J. P. Guilford, yaratıcı düşünürleri yaratıcı yapan bazı öğeleri şu şekilde açıklamaktadırlar:

“Akıcılık: Akıcı düşünme, olanak yaratma, fikir üretme ya da sonuca ulaşmada kolaylık sağlar. Akıcı düşünürler, ağırlıklı olarak fikir üretirler ve bir tartışmanın sonucunda bile çoğu zaman ekleyecek bir şeyleri vardır.

Esneklik: Esnek düşünme, çeşitli bakış açılarından bir çeşitlilik geliştirme yeteneğidir. Esnek düşünürler bir şeyi yapmanın tek yoluna ilişkin seçenekleri görebildikleri için, çoğu zaman otoritelere meydan okuyabilirler.

Özgünlük: Alışılmadık, benzersiz fikirler üretme yeteneğidir. Özgün düşünürler soruna bakış ve çözüm yollarıyla genellikle çevresindeki bireylerden farklıdır.

Düzenleme: Düzenleyici düşünme fikirleri genişletme, geliştirme ve süsleme yeteneğidir. Düzenleyici düşünürler ayrıntılarla ilgilenir ve çoğu zaman karmaşık şeylere yönelirler” (Gartenhaus’dan akt. Kürüm, 2002).

Yaratıcı birey, TDK sözlüğüne göre “Zekâ, düşünce ve hayal gücünden yararlanarak görülmeyen yeni bir şey ortaya koyan, yapan” olarak tanımlanmıştır (<http://tdkterim.gov.tr/bts/>). Yaratıcılık yeteneği her insanda bulunmaktadır; ancak bazı araştırmalar eleştirel düşünen, sorun çözme isteği ve cesareti gösterebilen, kendine güvenen, bağımsız, kararlı, çalışkan, meraklı, karışık görüşlerde mantık arayan, bireysel farklılıklara değer veren, yaşamdan zevk alan ve yeniliklere açık olan bireylerin yaratıcılıklarının daha güçlü olduğunu ortaya koymaktadır (Doğanay’dan akt. Kürüm, 2002).

Yaratıcılık için gerekli olan bazı beceriler şu şekilde sıralanmaktadır:

“Yaratıcılık yoğun bir çaba ve istek gerektirir. Yaratıcılıkta hayal ve esin kaynağı ile birlikte istek ve çabanın olması önemlidir.

Yaratıcılık dışsal güdülenmeden çok içsel güdülenme gerektirir. Dışsal uyarıcı ve ödüllerin başarı üzerindeki etkisi içsel güdülenmeye oranla daha az ve geçicidir.

Düşüncelerin yeniden şekillendirilmesini gerektirir. Yaratıcı ürünler genelde daha önce görülmemiş ilişkilerin görülmesi ve yeniden kurulmasıyla oluşur.

Yaratıcılık bazen yoğun çalışmaların sonunda, zihnin serbest olduğu bir anda oluşabilir.

Yaratıcılık zihnin çözümüne alışkın olduğu ve kolaylıkla baş edebileceği sorunlar genellikle yaratıcılığı doğurmaz. Tersine, çözümü güç olan ya da olası olmayan sorunlar yaratıcılığın gelişimine katkı sağlarlar” (Doğanay'dan akt. Kürüm, 2002).

Gülveren, (2007) gerçek anlamda yaratıcılığın mutlak anlamda insanlık bilgisine katkı yapıldığı zaman mümkün olabileceğini öne sürmektedir. Eğitim ortamları öğrencilerin yaratıcı becerilerini geliştirecek biçimde düzenlenmelidir. Bunu yapmak için öğrencinin sorunun farkına varmasına, onu anlayıp sınırlamasına, denenceler kurmasına ve diğer öğrencilerle birlikte çalışmasına imkân verecek ortamlar oluşturulmalıdır. Öğrencinin yenilikler üretmesini engelleyecek değişkenler ortadan kaldırılmalıdır. Öğrenciler eğitim ortamı içerisinde sürekli desteklenmelidir. Çünkü yaratıcılık; bilişsel, duyuşsal ve devinişsel bir süreç sonucu ortaya çıkabilir (Sönmez’den akt. Dikici, 2001).

Yaratıcı düşünce gerçekten çok önemli bir güçtür; çünkü insanlık bu güç sayesinde bilimsel ve teknolojik atılımlar yapmıştır. Sanatsal ve edebi yapıtlar da yaratıcılık sayesinde doğmuştur. Yaratıcı düşünme, eğitimde ve meslekî alanda başarı için gerekli bir beceridir. Öğretmenler yaratıcı etkinlikler yaparak çocuğu daha iyi anlayabileceğı gibi, çocuğun da kendini daha iyi tanımasını sağlayabilir (Torrance'tan akt. Erdoğan, 2006).

Günümüzde yaratıcılığın doğuştan geldiğı, doğuştan yaratıcı olmayan insanın sonradan yaratıcı olamayacağı görüşü artık terk edilmekte ve eğitim yoluyla kişilerin yaratıcı becerileri kazanabileceğı görüşü ön plana çıkmaktadır (Dikici, 2001). Evde aileler okulda ise öğretmenler, çocuklara hata yapma özgürlüğü vererek ve onların fikirlerine saygı duyarak onlara yaratıcı düşünmeyi öğretebilirler. Bir problemi yaratıcı bir biçimde çözmek için öğrencilerin bazı çözümleri değişik ve farklı açılardan görmelerine imkân tanımak gerekir. (De Bord'dan akt. Dikici, 2001). Aynı şekilde Bentley, yaratıcılığın bir süreç halinde karşımıza çıktığından dolayı öğrenilmesinin mümkün olduğunu ve hiçbir büyülu tarafının olmadığını belirtmektedir. Buna göre yaratıcılık; bilginin alınması, ve yeni bir şekil alana ya da yeni bir düşünce oluşturan dek yeniden düzenlenmesi sürecidir (akt. Diröz, 2006).

Bessis- Jaqui, yaratıcılığın her çocukta olduğunu ve bu yeteneğın eğitim ortamında uygun koşullar hazırlanarak geliştirilebileceğini belirtmiştir. Yaratıcı düşünmenin gelişmesine uygun eğitim tarzları oluşturmada eğitim programlarının önemli bir yere sahip olduğu da vurgulamıştır. Özellikle çocukların erken yıllarda sahip oldukları yaratıcılık potansiyelini geliştirmesi ve kullanabilmesi için ilköğretim yıllarının daha uygun olduğunu belirtmiştir (akt. Erdoğan, 2006).

Potansiyel olarak yüksek yaratıcılığın hem toplumun genelinde, hem de okulda öğretmenler, akran grupları ya da benzeri gruplar tarafından hoş görülmediğı de araştırmacılar tarafından öne sürülmektedir. Öğrencilerin yaratıcılıkları ne yazık ki onları kalıplara sokmaya çalışan okul, öğretmen, aile, toplum gibi etkenler yüzünden yaş büyüdükçe körelmektedir (Vernon'dan akt. Orhon, 2011).

Günçer ve Oral tarafından yapılan bir araştırmada yaşlılarından daha yaratıcı olan çocukların, sınıf öğretmenleri tarafından okul disiplini açısından daha uyumsuz olarak algılandıkları rapor edilmiştir. Bu sonuçlar Türk eğitim sisteminin yaratıcılık yaklaşımıyla ilgili eksiklikleri, yaratıcılığın okul ortamında nasıl karşılanacağı ile ilgili yeterli olan altyapı ile uygulamaya sahip olunmadığının göstergesidir (Günçer ve Oral'dan akt. Orhon, 2011)

Eğitim-öğretim programlarının öğrencilerde yaratıcı düşünme becerisini ortaya çıkarmak ve geliştirmek üzere hazırlanması öğrencilerde yaratıcı düşünme eğiliminin erken yaşlarda daha kolay yerleşebilmesi bakımından büyük öneme sahiptir.

Öğrencilerde yaratıcılığın geliştirilmesi eğitimin ülke sorunlarını algılama, anlama, değerlendirme ve çözüme potansiyellerine sahip bireyler yetiştirmek sorumluluğuna sahip olması bakımından önemlidir (Saban, 2005).

Yaratıcı düşünebilen ve davranabilen bireylerin belli kişilik özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- “Yaratıcı insanlar cesurdurlar, kendilerine güvenleri yüksektir ve “risk almaktan çekinmezler.
 - Yaratıcı kişiler yüksek enerjili bir yapıya sahiptirler.
 - Yaratıcı kişiler isteklidirler ve idealisttirler.
 - Yaratıcı kişiler meraklı, şakacı ve neşeli bir yapıya sahiptirler.
 - Yaratıcı insanlar maceracı bir yapıya sahiptirler.
 - Yaratıcı kişiler bağımsızdırlar ve kendi başlarına kalmayı severler”
- (Lyman'dan akt. Saban, 2005).

İnsanın zihinsel yeteneklerini yeni bir şey yaratmak amacıyla kullanması insanın yaptığı en etkili etkinliklerinden biridir. Bu nedenle de yaratıcılığın önemi üzerinde durulmakta ve öğrencilerin yaratıcılık yeteneklerini nasıl geliştirilebileceği yönünde çalışmalar yapılmaktadır (Diriöz, 2006).

Aşağıdaki tabloda yaratıcılığı geliştirmenin bazı yolları yer almaktadır:

Tablo 27: Yaratıcılığı Geliştirme Yolları

Ön-gerekler	1. Yaratıcı bir rol modeli olmak
	2. Kendine güveni inşa etmek
Temel Teknikler	3. Varsayımları sorgulamak
	4. Problemleri yeniden tanımlamak
	5. Fikir üretimini cesaretlendirmek
	6. Disiplinlerarası bir yaklaşım izlemek
Öğretim Tipleri	7. Yaratıcı fikir/ürün için yeterli zaman tanımak
	8. Yaratıcılığı değerlendirmek
	9. Yaratıcı fikirleri ve ürünleri takdir etmek
Engellerden Sakınmak	10. Mantıklı riskleri cesaretlendirmek
	11. Belirsizliğe karşı toleranslı olmak
	12. Hatalara izin vermek
	13. Engelleri tanımlamak ve aşmak
Karmaşık Tekniklerin İşe	14. Kendinden sorumlu olmayı öğretmek
	15. Kendini kontrol etmeyi öğretmek
	16. Büyük ödülü veya kıvancı ertelemek
Rol Modellerini	17. Yaratıcı insanların profillerinden yararlanmak
	18. İşbirliğine dayalı yaratıcılığı geliştirmek
	19. Başkalarının görüş açılarını hayal etmek
Yaratıcı Çevreyi	20. Çevresel uyumun farkına varmak
	21. Heyecanı yakalamak
	22. Güdüleyici çevreleri araştırmak
	23. Güçlü yanların işe koşulması
Uzun Dönem Perspektifini Korumak	24. Yaratıcı bir birey olarak gelişmek ve ilerlemek
	25. Başkalarına da yaratıcı olmayı öğretmek

Kaynak: Saban, 2005.

Saban (2005), öğrencilerin yaratıcılıklarını nasıl geliştirip nasıl köreltebileceğimize dair şöyle bir tablo çizmiştir:

Tablo 28: Öğrencilerin Yaratıcılıklarını Geliştirme ve Köreltme Yolları.

Öğrencilerin Yaratıcılıklarını Nasıl Geliştirebiliriz?	Öğrencilerin Yaratıcılıklarını Nasıl Köreltebiliriz?
Öğrencilerin çevrelerinde olup bitenleri merak etmelerini teşvik ederek. Öğrencilerin olaylar veya olgular hakkında soru sormalarını teşvik ederek. Öğrencilerin sınıfta işlenen konularla ilgili bilgileri kendi cümleleri ile ifade etmelerini cesaretlendirerek. Öğrencileri araştırma yapmaya özendirerek. Öğrencileri olayların oluşumu hakkında hayal kurmaya, senaryolar oluşturmaya veya sıra dışı bağlantılar kurmaya teşvik ederek. Öğrencilerin olaylar hakkında farklı düşünce ve yaklaşımlarına karşı esnek davranarak.	Öğrencilere “her problemin doğru olarak kabul edilebilecek tek bir çözüm yolu vardır” mesajını vererek. Hayal dünyasına dalan öğrencileri “aptalca” nitelendirerek ve onların daha gerçekçi fikirler ortaya atmalarını isteyerek. Öğrencilerin sınıfta işlenen konular hakkında soru sormalarını yasaklayarak. Öğrencilere çevrede olup biten “her olayın tek bir nedeni” olduğu mesajını vererek. Öğrencilerin olayların oluşumu hakkındaki meraklarını anlamsız bularak. Öğrenci düşünce bazında özgünlüklerini ve orijinalliklerini küçümseyerek.

Kaynak: Saban, 2005.

Öğretmenlere daha yaratıcı bir okul ve öğrenme çevresi oluşturmak için verilebilecek bazı öneriler şunlardır:

“Öğrenme sonucu ulaşılan hedefler, öğrencilere rehberlik etmek ve sınıf içindeki etkinlikleri değerlendirmek amacıyla kullanılmalıdır.

Öğretimin anlamı belirlenen amaçlara ulaşmaktır, ancak bu yalnızca sonuçtaki amaçları göz önüne almak değildir. Öğrenciler konu alanları ile ilgili kendi yaratıcı düşüncelerini geliştirmeleri için sürekli yüreklendirilmelidir.

Akademik başarının önemli adımlarından biri öğretmen tutumlarıdır. Öğretmenin; öğrencilerin düşüncelerine, yeni ve farklı fikirlerine hoşgörülü olması, öğretmen ve öğrencilerin birlikte yaratıcı yollar bulması başarıyı artıracaktır. Öğretmenin her aşamada, öğrencilerin adımlarını izlemesi, onlarla birlikte çalışması ve başarılarında onlara cesaret vermesi önemlidir.

Sınıfta takım ve grup çalışmaları oluşturmak ile her bir öğrencinin bireysel ilgilerini, bilgilerini ve becerilerini harekete geçirmek, birlikte düşünmek ve yeni çalışmalara güdülemek açısından gereklidir.

Öğrenciler ve onların gerçek yaşam deneyimleri hakkında bağlantılar kurulmalı, böylece onları yalnızca öğrenci olarak değil bir yurttaş olarak eğitmek de hedeflenmelidir.

Birlikte öğrenmek için öğrenciyi özeğe alan bir çevrenin yaratılması gereklidir. Bu çevre; problem çözmenin en güç boyutlarıyla uğraşmaları için öğrenme süreçlerinin içine öğrencileri katmak ve onlara rehberlik etmek ile oluşur.

Alışlagelmiş testler, örnek çalışmalar, projeler ve ödevler öğrencilere not vermek için değil, onların kendilerini değerlendirmeleri için kullanılmalıdır.

Öğretmen; yeni, karşıt, meydan okuyan düşüncelere ve değişiklere karşı açık, öğrenme için hırslı ve içgörülerine güvenen bir sınıf lideri olmalıdır. Öğrenciler, akademik lider olarak yalnızca onlara rehberlik eden öğretmenleri örnek alırlar” (Hamza ve Farrow’dan akt. Üstündağ, 2009)

Öğretmenler aşağıdaki tutum ve davranışlarla yaratıcı bir öğrenme süreci oluşturabilir ve öğrencilerinde yaratıcılık becerilerini geliştirebilirler:

- Her öğrencinin kişisel yeteneklerini ayrı ayrı değerlendirerek,
- Her öğrencinin en üst düzeyde faydalanabileceği öğretim stilleri ve ortamları tasarlayarak.
- Çevrelerinde bulunan eğitsel materyalleri, toplumun farklı güç odaklarını, ekonomik kaynakları ve çocukların özelliklerini kullanarak
- İyi bir mizah anlayışı, iyimserlik, merak, doğru algılama, ve yaratıcı problem çözme gibi kendi öğretmenlik becerilerini yeniden sentezleyerek (Orhon, 2011).
- Yaratıcı bir okuldaki öğrenci özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir:
- “Uzak ve birbirinden ilgisiz düşünceler arasında alıılmamış bağlantılar kurma yeteneğine sahip olmak.
- Düşüncelerini yeniden düzenleyerek, yepyeni düşünceler ve düşünsel ürünler yaratmaya açık olmak.
- Karşılaştığı problemlere karşı düşünceler üretmek ve değişik çözümlere sahip olmak.
- Bilişsel açıdan eğlenceli, fantastik ve hayallerle geliştirilen bir görüntü sergilemek.
- Başkalarının ürettiği düşünceler ve ürünlerle ilgili olarak düşünmek, yeni düşüncelerle ilgilenmek, gelişmek ve ilerleme göstermek isteği duymak.
- Diğerlerinin göremediği güldürü anlayışına sahip olmak” (Wilson’dan akt. Üstündağ, 2009).
- Üstündağ (2009), yaratıcı özellikleri şöyle belirtmiştir:
- Bağımsız ve esnek düşüncelerle bütünleştirilmiş istekli bir uzlaşma durumu,
- Güçlü kişilik yansımaları ile eleştirileri kabul etme,
- Yaratıcılığa destek olacak bilgiyi seçme yeterlikleri ile var olan bilgiyi birbirinden ayırma.

Öğretmenlerin eğitim sürecinde öğrencilerin kendi yaratıcı yeteneklerini keşfederek, bu yetenekleri kendini gerçekleştirme yolunda kullanmalarını sağlayan öğretim ortamları yaratmak gibi önemli bir rolleri vardır. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerine toplumda yaratıcı bireylere dönüşürken davranış modelliği yapmak bir diğer önemli rollerindendir. Öğretmenlerin bu rolleri gerçekleştirebilmeleri öncelikle kendilerinin yaratıcı düşünme becerilerine sahip olmalarıyla mümkündür (Orhon, 2011).

Öğretmen yetiştiren kurumlarda da yaratıcılık kavramının yeterince ele alınmadığı bir gerçektir. Bu nedenle mezun olan öğretmenler kendi ilgileri olmadığı sürece yaratıcılık hakkında pek fazla bilgiye sahip değildirler. Bunun sonucunda da Türk eğitim sistemi hem kendi kişiliklerinde, hem de meslek yaşamlarında yaratıcılıktan uzak ve yoksun öğretmenler ortaya çıkarmaktadır. Öğretmenler yaratıcılığın ülke ve bireysel mutluluk açısından önemi ve katkısını bilmemektedirler (Orhon, 2011). Bu da ne yazık ki böyle öğretmenlerin yaratıcılık becerileri ortaya çıkarılmamış, geliştirilmemiş, tek tip düşünen öğrenci yetiştirme olasılığının yüksekliğini göstermektedir.

Sadece öğretmen özellikleri değil, aynı zamanda öğretim programları da yaratıcılıkla ilgili çalışmaları belirleyen etkenlerdendir. Öğretmenin niteliği ne kadar iyi olursa olsun, öğretim programları yaratıcılık becerisini geliştirmekten uzaksa yaratıcı düşünmenin gelişimi desteklemeyebilir (Orhon, 2011).

İşler ve Bilgin'in (2002), öğretmen adaylarının yaratıcılık algıları ile ilgili yaptıkları çalışmanın sonucunda yaratıcılığın öğretmen adayları tarafından da genel yaklaşımlara benzer biçimde tanımlandığını göstermektedir. Aday öğretmenlerin yaklaşık % 95'inin bazı çocukların diğerlerinden daha yaratıcı olduğu inancıyla cevap verdiği görülmüştür. Bu oran 3. ve 4. sınıflarda % 99'a kadar çıkmıştır. Bu yanıtlar yaratıcılığın sadece özel kişilerde bulunduğu inancının yaygın olduğunu göstermektedir. Bu durum ise aday öğretmenlerin mesleğe başladığında sınıf ortamını herkeste yaratıcılığı arttıracak biçimde düzenlemeyeceğinin bir işaretidir. Öğretmen adaylarının yaratıcılığa yaklaşımlarındaki eksiklikler de göz önünde bulundurulduğunda verilen eğitimin yaratıcılık anlamında yeterince etkili olmadığı düşünülmektedir.

Çakmak'ın (2002), Türkçe Öğretim Programının öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini geliştirmeye etkisine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışma sonucunda öğretmenlerin programı uygularken çeşitli sıkıntılar yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu sorunlar; yaratıcı düşünmenin geliştirilmesi hakkında yeterli hizmet içi eğitim verilmemiş

olması, öğrenci ders ve çalışma kitapları ile öğretmen kılavuz kitaplarının içeriğinin yeterli olmaması olarak saptanmıştır.

Eğitim sisteminde, programlarda yaratıcılığın önemi ve bu becerinin geliştirilmesine yönelik ifadeler yer almasına karşılık, öğretmen merkezli bir anlayışın varlığı yaratıcılığın gelişmesine bir engeldir (Dikici, 2001).

Bilginin çok hızlı gelişip, değiştiği bu çağda aktif, düşünen, yaratan, sorun çözen ve kendini sürekli yenileyebilen bireylere olan ihtiyaç ön plana çıkmaktadır. (Karakuş, 2001). Bu özelliklere sahip bireyleri yetiştirmek ancak eğitimle mümkün olacaktır. Eğitim yoluyla herkeste var olan bir beceri olan yaratıcı düşünme becerisini ortaya çıkarmak mümkündür. Öğretim programlarında yaratıcı düşünme becerisini geliştiren öğrenim-öğretim yöntemlerine yer verilmeli, öğretmenler hizmet öncesi ve sonrası yaratıcılığı geliştirme yolları ile ilgili olarak eğitimler almalıdır. Öğretmenler yaratıcılığı geliştirici öğrenme ortamları yaratarak öğrencilere yaratıcı düşünme yollarını öğretilmelidir. Aileden başlamak üzere öğretimin ilk yıllarından itibaren yaratıcı düşünme teşvik edilmeli, olaylara ve durumlara farklı bakabilen, çerçevenin dışındakileri görebilen ve yeni düşünceler üretebilen öğrenciler yetiştirmeye çalışılmalıdır. Çünkü geleceği çizecek olan bireyler çoğunluğun göremediklerini gören, düşünemediklerini düşünebilen, üretemediklerini üretebilen bireyler olacaktır.

2.4.2.3. İLETİŞİM BECERİSİ

Eğitim, temelde bir iletişim sürecidir. İletişimde bulunmaksızın eğitim yapmak mümkün değildir (Küçükahmet, 2008:28, Güçlü, 2007:192). “Öğrenme, iletişimin gerçekleşmesi sonucunda alıcının davranışında bir değişikliğin oluşmasıdır ve öğrenme iletişimden ayrı düşünülemez. İyi bir öğrenme iyi bir iletişimin ürünüdür” (Güçlü, 2007:192). O halde öğrencilerin iletişim etkinliğini sağlıklı ve etkin yapabilmeleri onların akademik başarılarını yükselteceği gibi onları toplum yaşamında da başarıya götürecektir. Bu anlamda öğrencilerin iletişim becerilerine sahip olmaları MEB 2005 öğretim programı ve genel programların hedefleri arasında önemli bir yere sahiptir. Millî Eğitim Bakanlığı, iletişim becerisinin iletişim etkinliği ve iletişimdeki öğelerle ilgili olduğunu; bu becerinin insanın çevresi ile ilişkisi bakımından önemli olduğunu belirtmiştir.

Buna göre iletişim becerisi aşağıdaki alt becerilerden oluşmaktadır:

- Bulunduğu ortama uygun olarak kullanması gereken konuşma biçimini belirleme,
- Uygun hitap şeklini seçme,
- Vücut dilini gerektiği yerde ve gerektiği ölçüde kullanma,
- Dinleme, söz hakkı alma ve verme,
- Grup içerisinde etkin bir şekilde arkadaşlarıyla etkileşim içerisinde olma,
- Etkin ve hızlı bir şekilde okuma,
- Okuduğunu anlama ve eleştirme,
- Yazarken ve konuşurken hedef kitleyi dikkate alma alışkanlıkları kazanma,
- Kendisinin ve başkalarının yazdıklarını eleştirme (MEB, 2005).

İletişim kavramı ile ilgili yapılan tanımlardan bazıları aşağıdaki gibidir:

“Latince “communis”ten türetilmiş “communication”ın karşılığı olarak kullanılmaktadır. “ortaklığı, toplumsallaşmış olmayı, birlikteliği, ortak katılımı vb. içermektedir” (İnceoğlu, 2011: 199).

“İki birim arasında birbiri ile ilişkili mesaj alış veriş” (Cüceloğlu’ndan akt. Deniz, 2003).

“İnsanlar arasında manaları ortak kılma” ; “bilgi, düşünce, beceri ve duyguların sözcük, resim, grafik vb. semboller kullanılarak iletilmesi”; “bilgilerin, düşüncelerin ve duyguların sözlü, sözsüz olarak bireyden bireye veya gruptan gruba aktarılma, iletilme süreci”; “kişilerarası ilişkilerde gönderilen mesajların karşılıklı olarak aynı zamanda hem alınıp verildiği hem de yorumlanıp sonuç çıkarıldığı başı sonu olmayan bir süreç”; “alıcının gönderenin mesajını, sözcüklerini ya da duygularını kendi sözel ya da sözel olmayan dilinde tanımlayabilmesi”; “kaynak ve hedef arasında davranış değişikliği oluşturmak amacıyla bilgi, tutum, duygu ve becerilerin anlamlarının ortak kılınması, paylaşılması için gerçekleşen etkileşim süreci” (Güçlü, 2007:193).

“Bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma süreci” (Dökmen’den akt. Deniz, 2003).

“İnsanlar arasındaki sözel ve sözel olmayan konuşmalar” (Açıkgöz, 2009:154).

“Duygu, düşünce, bilgi, haber ve becerilerin paylaşılması; başka bir deyişle bireyler arasında duyguda, düşüncede, tutumda ortak bir payda yaratılması süreci” (Sever, 1998).

“Konuşan ve dinleyenin güdü, algı ve tutumlarından oluşan; duygu, düşünce ya da bilgilerin her türlü yolla başkalarına aktarılması süreci; iki ya da daha çok kişi arasında anlamların yaratılması, ortaklaştırması ve paylaşılması süreci” (Yüksel ve Şahin’den akt. Deniz, 2003).

Griffin (2000) ise iletişim türlerini aşağıdaki gibi betimlemektedir:

“Sosyo-psikolojik geleneğe göre iletişim, kişilerarası etki olarak değerlendirilmiştir,

Siber geleneğe göre iletişim, bilgi üretimidir,

Retorik gelenek, iletişimde iyi konuşma ve yazmayı belirten sanatsal yapıdır,

İşaretbilim (semiotic) geleneğinde iletişim, sinyaller aracılığıyla anlam paylaşımı süreci olarak belirtilir,

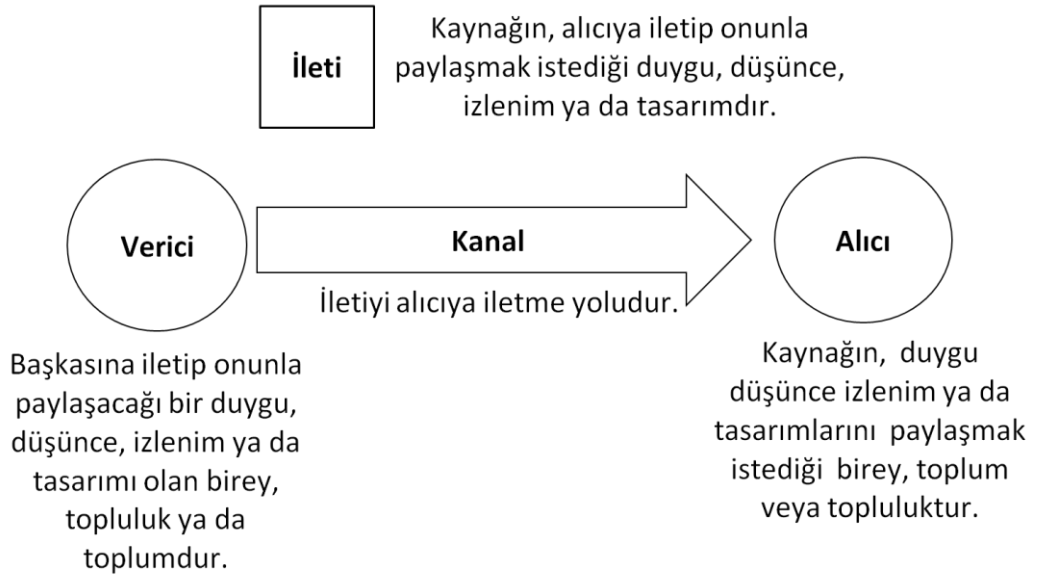
Sosyokültürel alan iletişimi, sosyal gerçekliği yaratma ve canlandırma olarak inceler,

Sorgulayıcı gelenekte iletişim, söylemin derinlemesine irdelenmesidir,

Fenomenolojik gelenekte iletişim, diyaloglar aracılığıyla kişinin kendisi ve diğerleriyle olan deneyimidir” (akt. Uşaklı, 2007:31).

Bir iletişim süreci verici, ileti, kanal ve alıcı olmak üzere dört temel ögeden oluşmaktadır. Bu ögeler ve ögeler arası ilişkiler aşağıdaki gibidir:

Şekil 6: İletişimin Ögeleri



Kaynak: Saraç, 2006'dan uyarlanarak oluşturulmuştur:

İletişimin bu dört ögesi tüm iletişim süreçleri için geçerlidir. Bu unsurlardan birindeki eksiklik iletişim veriminin düşmesine neden olmaktadır (Küçükahmet, 2008) “Etkili bir iletişim için, vericinin, anlatmak ve paylaşmak istediğini en iyi ve etkili biçimde anlatabilecek simgeleri seçme ve bunları uygun bir kanalla alıcıya iletmesi sorumluluğuna koşut olarak; alıcının da bu simgelerin neyi anlattığını kavraması ve simgeleri vericinin kafasındaki anlama uygun bir biçimde anlamlandırması”(Sever, 1998) gerekmektedir. İletişim becerileri aşağıdaki gibi gösterilebilir:

Tablo 29: İletişim Becerileri

	Alma Becerileri	Gönderme Becerileri
Düşünceler	Düşünceleri kendi sözleri ile ifade etme	Net açıklamalar yapma
Davranışlar	Diğerinin davranışını betimleme	Kendi davranışını betimleme
Duygular	İzlenimleri kontrol etme	Duyguları tanımlama

Kaynak: Schmuck ve Schmuck'tan akt. Açıkgöz, 2009 :157

Kuzu, (2003) iletişimin etkin olup olmadığı ölçütünün bir iletişim sürecinde karşımızdakine ya da hedef kitleye yönelttiğimiz bildirinin karşılığında, amaçladığımız sonucun alınıp alınmadığı olduğunu belirtmektedir. Kuzu'ya göre bu etkinin sağlanabilmesinin koşulları şunlardır:

1. "İletinin alıcının dikkatini çekecek biçimde kodlanması ve açık olması,
2. İletiyi kodlayan simgeler konusunda alıcı ve vericinin ortak bilgisinin bulunması,
3. İletinin alıcının gereksinmesine yanıt verecek nitelikte olması,
4. Alıcının temel değerlerinin, tutumlarının tanınması" (Kuzu, 2003).

Günümüz dünyasında her bireyin sahip olması gereken bu becerinin ilköğretim yıllarından başlayarak kazandırılması gerekmektedir. Yeşilyaprak'ın (1986) yaptığı çalışmada dört yıllık lisans eğitimi sonrasında lise ve üniversite öğrencilerinin iletişim yeterlikleriyle ilgili sorunlarının olduğu görülmektedir. (akt. Dilekmen, Başçı ve Bektaş, 2008:223).

İletişimi sözlü, sözel olmayan ve görsel olmak üzere üç başlık altında incelemekte fayda vardır:

SÖZLÜ İLETİŞİM:

Günümüz öğrenci merkezli eğitim anlayışına göre bilgi çağının insanı, kendini ifade eden, iletişim kuran, iş birliği yapan, çevresiyle uyumlu, bilgiye ulaşp, bilgiyi kullanabilen özelliklere sahip olmalıdır. Kişilerin yaşamlarında kullanacakları bu ve benzeri bilgi ve becerilerden iletişimin özellikle de sözlü iletişimin toplum ve birey açısından önemi oldukça büyüktür (Saraç, 2006).

Başarılı bir sözlü iletişim, sözlü iletişim ilkelerinin beceri hâline getirilmesi ile olanaklıdır. Etkili bir sözlü iletişim için verici vermek istediği duygu, düşünce, tasarım ve izlenimlerini en iyi, en etkili biçimde anlatabileceği simgeleri seçmeli ve bunları uygun kanalla alıcıya iletmelidir. Alıcının da bu simgelerin neyi anlattığını kavraması ve bu simgeleri karşısındaki vericinin vermek istediği anlama uygun biçimde anlamlandırması gerekmektedir (Sever, 1998,'den akt. Saraç, 2006).

Saraç, (2006) Oral ve Aşlıoğlu (2000)'nun yaptıkları çalışmada edebiyat öğretmenlerinin çoğunun yazılı yoklamayı ve çoktan seçmeli testleri kullandıklarını; sözlü yoklamaları çok sık kullananların ise üçte bir oranında olduğunu vurgulamaktadır. Oysa sözlü iletişim becerileri, sözlü anlatım çalışmaları yaparak kazanılacaktır. Özellikle dil ve edebiyat derslerinde öğrencilerin sözel becerilerini geliştirmek amacıyla sözlü yoklamaların dışında hazırlıklı, hazırlıksız konuşmalar, sözlü sunumlar, münazara gibi etkinliklere yer verilmelidir. Öğrencilerin bu becerilerini geliştirmede öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir. Özellikle edebiyat ve dil öğretmenlerinin sahip oldukları iletişim beceriyle öğrencilere rol model olmaları son derece önemlidir.

“Öğretmenlerin bu becerileri kazanmasında hizmet öncesi eğitimin yeri ve katkısı son derece büyüktür. İletişim becerileri gelişmiş öğretmenler yetiştirmek için önce istekli ve nitelikli adaylar bulup bu adayların yazılı ve sözlü sınavdan geçirilmeleri gerekmektedir. Bazı Avrupa ülkelerinde adayların öğretmenliğe seçilirken yazılı ve sözlü sınavdan geçirildikleri bilinmektedir (Demirtaş'tan akt. Saraç, 2006).

Sözel Olmayan İletişim

İletişimin bir diğer yönü sözel olmayan yönüdür. Sözel olmayan iletişim beden diliyle yürütülür. Bir öğrencinin yaptığı bir konuşmadan sonra öğretmenin gözlerinin parlaması bir beğenin göstergesidir. Bir şeyi önemseyip önemsemediğimizi sıkılıp sıkılmadığımızı, yorgun olup olmadığımızı beden diliyle anlatırız. Sözel olmayan iletişim öğrenme-öğretme süreçlerinde de önemlidir. Tarafların birbirine yakın durup durmaması, vücutlarının duruşu, yüz-göz ifadeleri ve jestleri sözel mesajlara anlam katar ya da anlamı karıştırır. (Açıkgöz, 2009)

Bu bağlamda öğretmenlerin sınıftaki duruşları, jest ve mimikleri, bakışları, yüz ifadeleri, hatta oturuşları bile öğrencilere sözel olmayan mesajlar verir. Öğretmen etkili ve doğru iletişim mesajları vermek için sözel olmayan iletişim dilini de dikkatli kullanmak durumundadır.

GÖRSEL İLETİŞİM

İşler, (2002) görsel okuryazarlığın kendine özgü kural ve işleyişi olan bir dil olduğunu belirterek görsel okuryazarlığa ayrı bir dil olarak yaklaşılması gerektiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda görsel dilin iletişim için nasıl kullanılacağını öğrenme ve öğretme ihtiyacının gerekli olduğunu vurgulamaktadır: “ 20.yy.da olduğu gibi 21. yy.’ın iletişim biçiminde de görselliğin önemli bir yere sahip olacağını söylemek yanlış olmasa gerek. Fakat günümüzde görsel materyallerin/öğelerin işlevinin değiştiğini kabul etmek gerekmektedir. Yani günümüz iletişim sürecinde görsel materyallerin/öğelerin dekoratif amaçlı işlevini kaybettiğini ve daha çok iletişim amaçlı işlevinin önem kazandığını söyleyebiliriz.” İşler, iletişimde görsel materyallerin kullanılmasının onları okuyabilme, yani görsel yazar olmayı gerekli hâle getirmekte olduğunu belirtir. Alfabe okuryazarlığının ise günümüz iletişim şekli için yeterli olmadığını, çocukların okullarda hem kelimeleri hem de resimleri işlemeyi öğrenmeleri gerektiğini belirtir. Gerçekten de günümüz teknolojisinde hemen hemen her şey görselleşmiş, bireyler görsel veri bombardımanı altına girmiş durumdadır. Bu görsellerle sağlıklı bir iletişim kurmak, görsel okuma becerisine sahip olmayı gerektirmektedir.

İletişim sürecinde konuşma ve dinleme becerilerinin etkin kullanılması da iletişimin doğru gelişmesini sağlamaktadır:

KONUŞMA

“Etkili iletişim becerilerinin başında etkili konuşma becerileri gelmektedir. Etkili konuşma ise bakışlar, ses tonu, konuşma hızı, sesin yüksekliği, konuşma sırasında takınılan tavırlar vb. birçok etkenden etkilenir.” (Açıkgöz, 2009: 156) Fakat iyi bir konuşmacı olmanın birinci koşulunun iyi dinleyici olmak olduğu unutulmamalıdır. (Ergin,2010: 26) Kişi iyi dinleme becerisine sahip olmadan iyi konuşma becerisine de sahip olamaz.

Etkili bir konuşmada yapılması ve yapılmaması gereken davranışları aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür:

“Konuşma için bir amaç seçiniz.

Ne söyleyeceğinizi hazırlayınız ve planlayınız.

Endişelerinizi coşku ve göz iletişimi ile yok ediniz.

Sözcükleri değil düşüncelerinizi düşününüz.

Sesinizin yüksekliğini ayarlayarak otorite kurunuz ve günlük konuşmadan daha ağır bir tonda konuşunuz.

Ayrıntılara girmeyiniz. Vurgulamak istediğiniz noktaları netleştiriniz.

Dinleyicilere tepegöz, saydam, not vb. bakabilecekleri malzemeler sağlayınız.

Bütün rahatsız edici tavırlardan kurtulunuz.

Gösteriştten kaçınınız.

Dinleyiciye dinleme dışında yapabileceği bir şeyler sununuz.

Somut ve sınırlı olunuz. Ana noktaları örnek ve gözlemlerle güçlendiriniz” (Davies’den akt. Açıköz, 2009:156).

DİNLEME

İletişimde konuşan ve dinleyen arasında bir bütünlük ve ilişki olmalıdır. Bu süreçte ikisinden birisinde oluşan aksaklık iletişimi sağlıklı kılar.

Dinleme; konuşma esnasında ileri sürülen düşünceleri anlamak, değerlendirmek, organize etmek, aralarındaki ilişkileri saptamak, bu düşünceler içinden bellekte saklanmaya değer bulunanları seçip ayırmayı da içerir (Ergin, 2010: 113).

“Epiktetos'un dediği gibi “Bir güzel söz söyleme sanatı varsa bir de güzel dinleme ve anlama sanatı vardır”. Konuşma karşılıklı bir eylemdir. Başka bir deyişle konuşma eyleminde en az bir gönderen ile bir alıcının bulunması gerekir. Her ne kadar gönderen (konuşan) alıcıdan (dinleyiciden) daha etkin ise de bundan, konuşma eyleminde alıcının (dinleyenin) edilgen bir rol oynadığı sonucunu çıkarmak yanlış tır. İyi bir dinleyici, yaratıcı etkinlik içinde bulunur; aksi halde, iletişim, tam olmaz” (Ergin, 2010:105-106).

Dinleme eylemi sözlü ve sözsüz mesajları seçmek, onlarla ilgilenmek, onları anlamlandırmak, hatırlamak ve onlara karşılık vermektten oluşan bir süreçtir. Dinleme sırasında kelimeler duyulur, duyulanlar anlamlandırılır. “Duyma” ve “dinleme” kavramları da birbirinden farklıdır. Dinleyicilerin işitsel ve görsel yeteneklerini de içeren dinleme, bir algı ve dikkat etkinliğidir (Gürüz, 2008:255).

“Eğitimde dikkatler daha çok okuma ve yazmaya verilirken, konuşmaya biraz verilmekte, dinlemeye ise neredeyse hiç verilmemektedir. Ancak, dinleme de öteki beceriler gibi alıştırma ve uygulama çalışmalarıyla geliştirilebilir” (Ergin, 2010: 113). Gerçekten de dinleme becerilerinin okullarda yeterince üzerinde durulmadığı görülmektedir. Gücüyeter’in (2009) belirttiği gibi “dinleme, insan hayatında diğer dil etkinliklerinin hepsinden daha fazla yer tutmaktadır”. Bu nedenle geliştirilmesi gereken bir beceridir.

Saraç (2006), etkin dinleme becerilerini geliştirmek amacıyla dinleme kurallarını şöyle sıralamıştır:

“Dinlemeye hazırlık,
Dinleme amacını belirleme,
Uygun yöntem seçme,
Dikkatini yoğunlaştırma,
Görgü kurallarına uygun dinleme”.

Saraç (2006), bu kurallar yerine getirildikten sonra ise öğrencilerin dinlediklerini anlama ve anlamlandırma becerilerine ağırlık verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bunun yanında farklı dinleme tür, yöntem ve teknikleri olan bilgi edinme ve eğlence amaçlı dinleme, seçici dinleme, sorgulayıcı dinleme, not alarak dinlemeyi içeren kazanımlara da yer verilmesi gerektiğini ifade eder.

SINIFTA İLETİŞİM

Eğitim ve öğretimin tamamlayıcısı ve ayrılmaz bir parçası olan iletişim, hedeflenen bilgi ve becerilerin edindirilmesinde, sınıf içi iletişim ve etkileşim ile sınıf yönetiminde çok etkilidir (Yalçınar, 2006: 82).

“Sınıf içinde sağlıklı bir iletişim ortamı ile öğretmen-öğrenci çelişkisinin giderilmesi, çift yönlü iletişim yoluyla “öğrencinin öğretmeni”, “öğretmenin öğrencileri kavramaları, yerini “öğrencileşen öğretmenler” ve “öğretmenleşen öğrenciler” kavramlarına bırakmasıyla mümkündür” (Güçlü, 2007:209).

Deryakulu’nun (1992) da ifade ettiği gibi öğretme-öğrenme süreci iletişim süreciyle temelde eş süreçlerdir ve iyi bir öğretme-öğrenme için iyi bir iletişim şarttır.

Sağlıklı iletişim ortamı oluşturma ve yaratmada öğretmen ve öğrenciler önemli iki rol üstlenir:

1. “Öğrenci - Öğrenci Etkileşimi: Öğretmenin anlattığı, öğrencinin dinlediği tek yönlü iletişim anlamını yitirmiştir. Konuşma ve dinlemenin birlikte olduğu, öğrencilerin duygu, düşünce ve fikirlerini açıkça ortaya koydukları çok yönlü iletişim becerilerini tüm öğretmenlerin öğrenmesi bir zorunluluktur..

2. Öğrenci-Öğretmen Etkileşimi: Olumlu sınıf ortamının yaratılmasında, öğrencilerin birbirleriyle etkileşimi kadar, öğretmen öğrenci etkileşimi de önemli bir etmendir. Şayet öğ-

retmen, istendik tarzda sınıfın doğal lideri konumuna gelirse, öğrenciler öğretmenin koyduğu sınıf yönetim kurallarına uyma eğilimi gösterir. Sınıfta oluşacak en uygun iletişim öğrenciler ile öğretmen arasında gerçekleştiği için, öğretmen sınıfı daha kolay kontrol edebilir” (Yalçınar, 2006: 82).

“Sınıf içi iletişim her şeyden önce öğretme-öğrenme ve bilgilendirmeyi temel alan amaçlı bir iletişimdir. Öğrenci her öğretim düzeyinde ve her zaman gönüllü taraf olmayabilir. Öğretim-öğrenim sürecini gönüllü, dolayısıyla verimli kılacak olan öğretici-öğrenci arasında kurulacak özel bağdır ki bu da öğretimin amacına ulaşmasında öğretim felsefesi ve yöntemleri kadar önemli bir diğer araç olan bazı temel iletişim becerilerinin bilinmesini ve uygulanmasını gerektirir” (Kuzu, 2003).

Sınıf içi iletişim süreci aşağıdaki gibi gösterilebilir:

Şekil 7: Sınıf İçinde İletişim Süreci



Kaynak: Güçlü, 2007: 194

18. Millî Eğitim Şûrası Kararları’nda öğretmenlerin etkili iletişim becerilerine sahip olmaları gerektiği belirtilmiştir: Bu karara göre “öğretmenlerin özellikle iletişim becerilerini kazanmış olarak mezun olmaları” (MEB, 2010) gerekliliği vurgulanmaktadır.

Öğretmenin sınıfta etkili bir iletişim sağlaması için aşağıdaki davranışları göstermesi gerekmektedir:

“Öğretmen öğrencileriyle iletişim kurarken içten davranmalı ve empatik davranışlar göstermelidir.

Sınıfta öğretmen dilini iyi kullanmalıdır.

Öğretmen öğrencileri dinlemelidir.

Öğretmen jest ve mimiklerini etkili bir şekilde kullanmalıdır.

Öğretmen öğrencilerin sınıf etkinliklerine gönülden katılmalarını sağlamalıdır (Güçlü, 2007:210).

İletişimin temel özelliklerinden biri de karşılıklı-amaçlı, çift yönlü olmasıdır (Baş, 2011; Küçükahmet, 2008:28, Deryakulu, 1991, Güçlü, 2007:206) Öğretmenin bilgiyi ve doğruyu kendi tekelinde görmesi tek yönlü iletişime yol açar. Konuşma hakkının kontrolünü elinde bulundurmak, öğrencinin ne zaman ve hangi konuda katılması gerektiğine karar vermek ve tartışma konularını seçmek öğrenci katılımını azalttığı gibi sınıf içi iletişimi de olumsuz yönde etkilemektedir (Güçlü, 2007: 205).

Öğretme-öğrenme durumunda, öğrenci-öğretmen arasında gerçekleşen iletişimin türü, şekli ve etkililiği öğrenciler üzerinde çok önemli etkiye sahiptir. İletişim özellikle edebiyat ve dil derslerinde büyük öneme sahiptir. Edebiyat ve dil derslerinde iletişimin doğru ve eksiksiz gerçekleştirilmesi çok önemlidir. Yazılı ve sözlü anlatım uygulamaları, dille gerçekleştirilen iletişimi geliştirme çabalarıdır. Yazılan romanlar, hikâyeler, denemeler, gezi yazıları vd. okuyucu alıcı kişisiyle kurulan birer iletişim yollarıdır. İletişim-dil ilişkisi edebiyat ve dil derslerinin merkezi olarak kabul edilebilir (Çifci, 2010). “Edebiyat, bir okuma ve yazma edimi sonucunda gerçekleştirilen bir sanattır; özel, öznel bir iletişim biçimidir. Sınıf içinde de “okuma ve yazma etkinlikleriyle, yazınsal metinler, sınıfın daha yaratıcı olmasına, bir dil öğreniminde haz payını çoğaltmaya katkıda bulunabilirler. Her şeyden önce bir iletişim aracı olarak edebiyat, insanın kendisiyle olan iletişimde güçlü bir düşünme aracıdır” (Albert-Souchon’dan akt. Uçan, 2006), bir muhasebe, bir yüzleşme ortamıdır. Edebiyatın bu düşünce boyutu, kişisel iletişim boyutu göz ardı edilmemelidir (Uçan, 2006).

Açıkgöz’ün de (2009) belirttiği gibi “ Sonuç olarak öğretimin etkili olmasında iletişimin merkezi bir rol taşıdığı, bunun için öğretmenlerin etkili iletişim becerilerine sahip olması ve bunları öğrencilere de kazandırmaya çalışması gerektiği söylenebilir.”

2.4.2.4. ARAŞTIRMA-SORGULAMA BECERİSİ:

Bu beceri, doğru ve anlamlı sorular sorarak problemi fark etme ve kavrama, problemi çözmek amacıyla neyi ve nasıl yapması gerektiğini araştırma; yapılacakları plânlama, sonuçları tahmin etme, çıkabilecek sorunları göz önüne alma, sonucu test etme ve fikirleri geliştirme gibi becerileri kapsar.

Araştırma – sorgulama becerisi:

- Anlamlı tahminde bulunma, uygun araştırma ortamına karar verme,
- Çözümleme ve araştırmada ne kadar ve hangi özellikte kanıt toplanması gerektiğini belirleme,
- Çözümleme ve araştırmayı planlama,
- Metinleri benzerleriyle karşılaştırma,
- Araç gereç kullanma,
- Sonuçları sunma yollarını belirleme, sonuçların tekrar incelenmesi gerekip gerekmediğine karar verme,
- Metinlerde tema ile ilgili diğer öğelerin bağlantısını kurma, bulunanları uygun bir dille ifade etme,
- Metinleri tutarlı ve güzel kılan nitelikleri belirleme,
- Bulunanların ilk beklentileri karşılayıp karşılamadığına karar verme gibi alt becerileri kapsar (MEB, 2005).

Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2005 programlarında merkeze aldığı yapılandırıcı yaklaşımda öğrenci aktiftir. Öğrenci bilgiyi bireysel olarak yapılandırır ve böylelikle bilgi kalıcı olur. Öğrencilerin bilgiye kendilerinin ulaşması, bilgiyi kendilerinin oluşturması için araştırma sorgulama becerisine sahip olmaları gerekmektedir. Taba'nın belirttiği gibi “ Etkin öğrenme ilkesi cevap verme yerine soru sorma yöntemi üzerinde durmayı gerektirmektedir” (akt. Şensoy, 2009). Bu bağlamda etkin öğrenim- öğretim süreçlerinde öğrencilerin araştırma ve sorgulama becerilerini kazanmalarının ne kadar önemli bir yeri olduğu görülmektedir.

MEB 2005 programlarının ortak becerileri olarak belirtilen ve kaynaklarda genellikle bir arada kullanıldığı görülen “araştırma-sorgulama” kavramlarının tanımlarına bakıldığında TDK'da araştırma kavramı şu şekilde tanımlanmaktadır. “Bir gerçeği ortaya çıkarmak, bir sorunu çözümlemek ve eldeki verileri arttırmak için bilimsel yöntem ve tekniklerden yararlanılarak yapılan düzenli çalışma.; Belli yöntem ve yordamlara başvurarak, bir tasarı uyarınca bilimsel bilgi üretme işlemi, bk. Bilgi” olarak; sorgulamanın ise “Bir konuyu sorular sorup yanıtlar vererek araştırma”.olarak tanımlandığı görülmektedir.

Büyüköztürk, (1994:388) araştırmayı, “bir soruna çözüm arama, soruna yönelik kurulan hipotez ya da soruların toplanan verilerle test edilmesi ve /veya soruların

yanıtlandırılması” olarak tanımlamıştır. Sorgulama, tüm insanların doğuştan sahip olduğu doğal bir süreçtir. Sorgulama kişiyi anlamaya yöneltir. Bireylerin anlamayı araştırma vasıtasıyla elde edeceği tek bir doğru yol yoktur. Araştırma, sorgulama yoluyla bilgi ve gerçeği aramamıza imkân verir(Keller’den akt. Seyhan, 2008).

Açıkgöz’e (2009:355) göre araştırma yoluyla öğretmenin başlıca amacı, öğrencide bağımsız düşünmeyi teşvik etmektir. Öğrenme çabası insanın yaşamındaki bilinmezlikleri giderme isteğinden doğar. Bu süreç her bireyde benzersizdir (Tatar ve Kuru, 2009).

Çalışkan ve Turan, (2008) öğrencilerin yaptıkları araştırmaların verimli olabilmesi ve sürecin doğru bir şekilde işleyebilmesi için araştırma süreci ile ilgili olarak öğrencilere gerekli bilgi ve becerileri kazandırıcı çalışmaların yapılması, bilimsel araştırmanın basamaklarının kavratılması gerekliliğini vurgulamaktadırlar. Öğrencilere kütüphanede kaynak taraması yapma, internette arama yapma, kaynak kullanma gibi araştırma için temel oluşturan araştırma becerilerinin kazandırılmasının da çok önemli olduğu belirtilmektedir.

Temelleri J. Heinrich Pestalozzi’nin ve John Dewey’in görüşlerine dayanan; araştırmayı öğrenmenin veya öğrenmeyi öğrenmenin bir aracı ve yöntemi olan araştırmaya dayalı öğrenim yaklaşımı (DeBoer ve Llewelyn’den akt. Çalışkan ve Turan, 2008) öğrencilerde araştırma sorgulama becerisini geliştiren bir yaklaşımdır.

Çalışkan ve Turan (2008) tarafından yapılan bir çalışmada araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin başarılarını ve öğrendikleri bilgilerin kalıcılığını arttırmada geleneksel öğrenme yaklaşımlarına göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma yoluyla öğretme stratejisinin uygulanması sırasında yer alan işlemler şunlardır:

- Öğrencilere konuyla ilgili bir problemin sunulması,
- Öğrencilerin problemle ilgili denenceler ve geçici çözümler düşünmeleri,
- Bu hipotezlerle ilgili veri toplanması,
- Toplanan verilerin değerlendirilmesi,
- Sonuca ulaşma (Jacobsen ve diğerlerinden akt. Açıkgöz, 2009:355).

Araştırma yoluyla öğretmede kullanılabilecek taktikler şöyle sıralanabilir:

Öğrencilerin veri toplama tekniklerini kontrol etme,

Düşünme soruları sorma,

Öğrencilerin yorum, açıklama yapması ve hipotez geliştirmesi,

Öğrencilerin topladıkları verilerden sonuç çıkarması,

Öğrencilerden ilke ve sonuçlarını başka durumlara uygulamalarının istenmesi,

Öğrencilerin düşünmelerini ve mantıklarını kontrol etmeleri,

Öğrencilere problem, çelişki vb. durumların sunulması ve değerlendirme yapmalarının istenmesi (Clark ve Starr'dan akt. Açıkgöz, 2009: 355-356).

Araştırma sorgulama tabanlı öğrenme yaklaşımı ile yapısalcı yaklaşımı birbiriyle ilişkilendiren noktaları şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Eğitim-öğretim esnektir.
- Hedef öğrencidir.
- Öğrenciler bilinmeyenleri araştırmak üzere cesaretlendirilir.
- Öğrenciler problem çözümlerinde kendi yöntemlerini doğrulamalıdır.
- Öğrenciler birden fazla sonuç çıkarmak için motive edilir (Orlich ve arkadaşlarından akt. Şensoy, 2009).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre araştırma sürecini oluşturan işlemler aşağıdaki gibidir:

Şekil 8: Yapılandırmacı Araştırma Döngüsü



Kaynak: Llewellyn'den akt. Şensoy, 2009

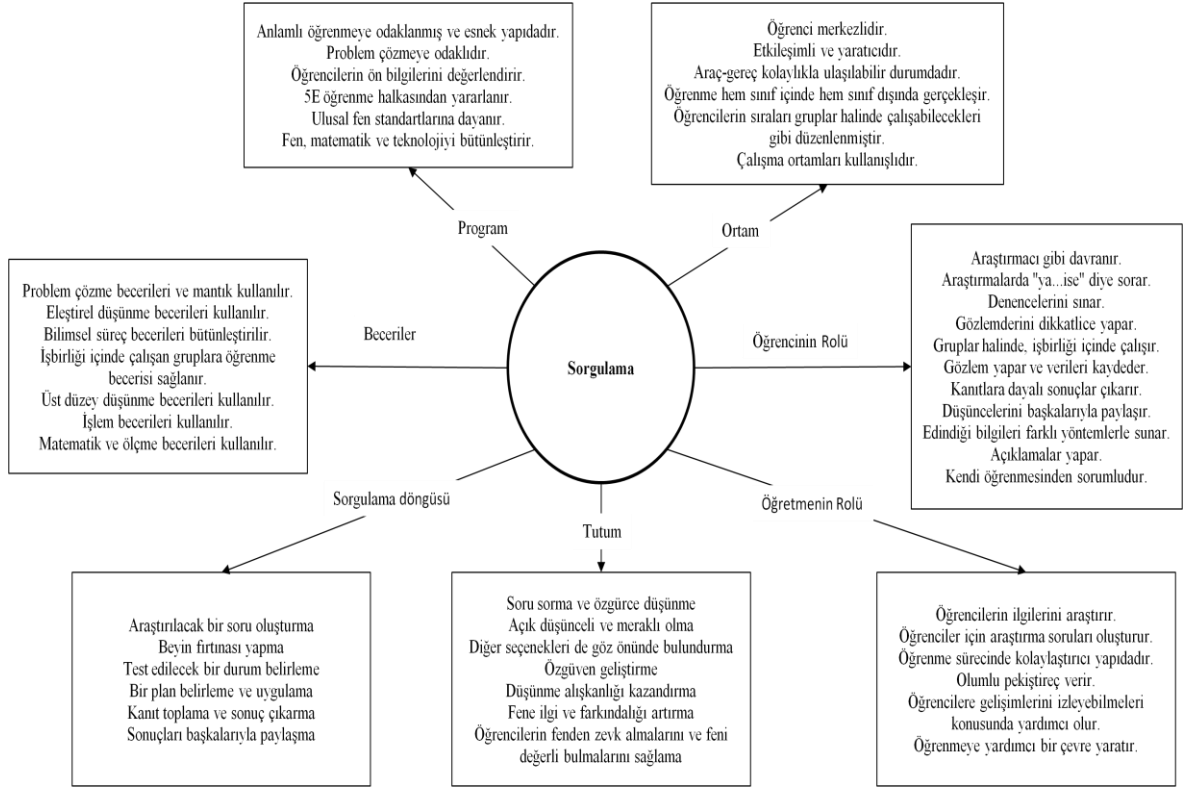
Öğrenmenin en önemli şartı öğrencide öğrenme isteğinin oluşmasıdır. “Araştırma yapmak öğrencilerde öğrenme isteğini tetikleyen bir güçtür. Öğrenciler süreçte kendi öğrenmelerine kendileri yön vermektedir. Bu süreci başlatansa merak ve sorgulamadır. Öğrenciler merak ettikleri bir soruya cevap bulmaya çalışır, ilgili konuda veri toplar, neden sonuç ilişkisi kurar, çıkarımda bulunur, yorum yapar ve yalnızca bir cevap değil, alternatif cevaplar da bulur. Böylece öğrendiklerini bir anlamda düzenler, süzgeçten geçirir, yeniden anlamlandırır, öğrendiklerine yeni bir bakış açısıyla bakarlar. Süreç, öğrencilerin kendi istekleriyle öğrenmelerine olanak sağlar ve bundan sonra öğreneceklerine bir alt yapı oluşturur, deneyim kazanmalarını sağlar” (Hill’den akt. Şahhüseyinoğlu ve Akkoyunlu, 2010).

Karasar, Türk Eğitim Sisteminin araştırma eğitiminin araştırma kültürünün oluşturulmasına yönelik bazı hususların yasa, yönetmelik ve diğer dokümanlardaki amaç, ilke ve temel politikalar kapsamında dikkate alındığını ve böylece parlak ve çağdaş bir tablonun çizildiğini buna karşılık genelde öğretim içeriği ve uygulamalarla yeterince uygun bir ortam yaratılmadığını belirtmektedir (akt. Büyüköztürk, 1994) Bu bağlamda okullarda araştırma kültürüne ağırlık verilmesi, öğrencilerin araştırma metot ve tekniklerini öğrenip uygulamalarına olanak tanıyan sınıf ortamları ve öğrenme ortamlarının oluşturulması gerekmektedir. Araştırma yapmak öğrencilerde üst bilişsel düşünceleri; analiz ve sentez becerilerini işe koşturan, öğrencilerin öğrenmelerini kendi deneyimleriyle oluşturmalarını sağlayan bir süreç olduğundan bu öğrenmeler başkalarından aktarılan bilgi edinme durumlarına göre çok daha anlamlı ve kalıcı olacaktır.

Genellikle araştırma becerisi ile birlikte ele alınan sorgulama becerisi de çağın öne çıkan bir becerisidir. Eğitim günümüzde olgusal tabanlı olmaktan sorgulama tabanlı olmaya doğru değişmektedir. Öğrenmeyle ilgili bu yeni yaklaşım öğrencilerin öğrenme sürecine katılmaları için yeni yollar sunmaktadır. Öğretmenler, sınıfın önünde durup öğrenciye bilgi verildiği bir ortamın öğrenciler için en yüksek potansiyelde öğrenmenin gerçekleşmeyeceğini bilmektedirler. Öğrenciler öğrenme sürecine katıldıkları ve bilginin anlamını kendileri için keşsettikleri zaman en iyi şekilde öğrenmektedirler (Gentry’den akt. Utecht, 2003).

Sorgulamaya dayalı öğrenmenin temel bileşenleri aşağıdaki gibidir:

Şekil 9: Sorgulamaya Dayalı Öğrenmenin Temel Bileşenleri



Kaynak: Duban, 2008

Sorgulama süreci, bir gözlemi anlamak veya bir problemi çözmek için bir kişinin kendi merakı, hayreti, ilgisi ve tutkusu ile ortaya çıkar. Öğreneni bir soruya teşvik eden, şaşırtan ve kendisinin ilgisini çeken bir şeyi fark etmesiyle bu süreç başlar. Bir sonraki basamak harekete geçmektir. Bu da devamlı gözlem, soru sorma, tahmin yürütme, varsayımları test etme, teoriler ve kavramsal modeller yaratma yolu ile olur. Süreç açıldıkça, daha çok gözlem ve sorular ortaya çıkar ve bunlar, olaylarla daha derin etkileşim ve daha ileri bir anlayış için büyük bir potansiyel ortam sağlar (Songer ve diğerlerinden akt. Seyhan).

Bonsletter (1998), geleneksel sorgulama yapısından planlı sorgulamaya geçiş sürecinin bile birçok heyecan verici sonuçlar yarattığını belirtir. Bunun öğretmenin rolünü, öğrencilerin zihinsel gelişimini ve hatta sınıf öğrenme iklimini değiştireceğini ve daha öğrenci merkezli sınıflar ve öğretmenin öğretmesine değil öğrenmeye odaklı sınıflar yaratmak amacıyla sorgulamanın kullanılması gerektiğini ifade etmektedir.

Bosletter (1998), sorgulama sürecini şu şekilde tablolastırmıştır:

Tablo 30: Sorgulama Süreci

	Geleneksel Deneyim	Planlanmış	Rehberli	Öğrenci tarafından yönetilen	Öğrenci Araştırması
Konu	Öğretmen	Öğretmen	Öğretmen	Öğretmen	Öğretmen/ Öğrenci
Soru	Öğretmen	Öğretmen	Öğretmen	Öğretmen/ Öğrenci	Öğrenci
Araç-gereçler	Öğretmen	Öğretmen	Öğretmen	Öğrenci	Öğrenci
Kurallar/ Tasarım	Öğretmen	Öğretmen	Öğretmen/ Öğrenci	Öğrenci	Öğrenci
Ürünler/ Çözümleme	Öğretmen	Öğretmen/ Öğrenci	Öğrenci	Öğrenci	Öğrenci
Sonuç	Öğretmen	Öğrenci	Öğrenci	Öğrenci	Öğrenci

Kaynak: Bosletter, 1998.

Sorgulama, öğrencileri bilimsel düşünce ve süreçlere dâhil etmek için kullanılan eğitici bir teknik olarak tanımlanmıştır. Bu teknik öğrencilere bilim adamlarının ne yaptığını ve soruların nasıl bilimsel-mantıksal bir anlamda cevaplanabileceğini anlamaya yardım eder. Öğrenciler cevapları dinlemek yerine soruların cevaplarını kendileri keşfederler. Bu süreç öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirir. Sorgulama, önceki bilgi üzerine inşa edilir ve öğrenciye yeni bilgi ile ön bilgi arasında anlamlı bağlantılar kurma imkânı verir. Sorgulama, bireyleri soru sormaya, keşifler yapmaya ve yeni anlamlar bulabilmeleri için o keşifleri dikkatlice test etmeye sürükler (Llewellyn'den akt. Seyhan, 2008).

Soru sormak, sorgulayıcı öğrenmenin kalbidir. Öğrenciler yanıtları araştırmak ve açıklamalar üretmek amacıyla uygun sorular sormalı ve yollar geliştirmelidirler. Aykırı düşünme, öğrencilerin çoğunlukla “iyi” ya da “doğru” yanıttan daha fazlasının olabileceğini kabul ettikleri sürece geliştirilir ve beslenir. Bu tür düşünme çoğu örnekte daha çok sorunun

gelişmesini sağlar. Bu yolla, öğrenciler bilginin sabitlenen ve kalıcı bir şey değil geçici, aniden ortaya çıkan, soru sormalara ve alternatif hipotezlere açık olduğunu fark ederler (Mahoney ve arkadaşları, 2003).

Öğrencileri meraklandıracak ve ilgilerini çekecek etkinlikler onların yeni bilgiler öğrenme isteklerini artıracaktır. Merakları arttıkça sorular soracak ve araştırmalar yapmak isteyeceklerdir. Bu kendiliğinden ve doğal olarak ortaya çıkar ancak öğretmenlerin bunun için öğrencilerini güdülemeleri gerekmektedir (Tatar ve Kuru, 2009).

Öğrencilere, verilen temel fikri alıp almadıklarını ölçen basit bilgi düzeyinde sorular sormak, bunu takiben kavrama, uygulama ve analiz düzeyinde sorular sormak, daha sonra da öğrencilere kendi düşünme süreçlerine sahip olmalarına yönelik sentez ve değerlendirme soruları sormak öğretmenler için bir zorunluluktur. Bir öğretmen, öğrenciyi düşündürüp onları sorun çözmeye yöneltmek araştırma yapma ve kendilerini geliştirmeye cesaretlendirecek sorular sorma yönünde eğitilmelidir (Büyükan, 2007:3).

Öğrenciler doğal dünya hakkında sorular sorarak ve daha sonra bu soruları cevaplamak için kanıt ararken özellikle sorgulama becerilerinin gelişimine odaklanır. Soru sorma, hipotez kurma, araştırma tasarlama ve kanıtlara dayalı sonuç geliştirme kabiliyeti tüm öğrencilere 21. yüzyılda yer alması gereken problem çözme, iletişim ve düşünme yeteneklerini sağlar (Cuevas ve diğerlerinden akt. Seyhan 2008).

Sorgulayıcı öğrenim öğrencilere deneyimler ve kazandıkları süreçler aracılığıyla dünya ile ilgili bilgileri alabilme ve eleştirel bir şekilde değerlendirebilme olanakları sağlar (Mahoney ve arkadaşları, 2003).

Sorgulayıcı bir sınıf ortamı, öğrenci, öğretmen, çalışma alanı, mevcut kaynaklar ve öğrenme ortamı arasında yüksek düzeyde bir etkileşimi gerektirir. Öğrenciler;

“Merak ve ilgi etkisiyle davrandıklarında

Sorular geliştirdiklerinde

Çatışmalar ve ikilemler içinden kendi yollarını düşünebildiklerinde

Problemlere çözümleyici bir şekilde baktıklarında

Ön kavramlarını ve mevcut bilgilerini araştırabildiklerinde

Hipotez geliştirip, o hipotezi netleştirip, sınadıklarında

Tahminlerde bulunup olası çözümleri ürettiklerinde

Akranlar/eğitmenler/veya uzmanlarla işbirliği yaptıklarında ve etkileşimde bulunduklarında” (Mahoney ve arkadaşları, 2003) öğrenme sürecinde etkin olurlar.

Sorgulayıcı sınıfların sahip olduğu özellikler aşağıdaki gibi verilebilir:

Tablo 31: Sorgulayıcı Sınıfların Özellikleri

Temel Özellik	Çeşitleri			
Öğrenciler bilimsel sorularla iç içedir.	Öğrenci bir soru sorar.	Öğrenci önceki sorulardan yola çıkarak yeni bir soru oluşturur.	Öğrenci, öğretmen, materyaller ya da diğer kaynaklardan sağlanan soruyu netleştirir.	Öğrenci, öğretmen, materyaller ya da diğer kaynaklardan sağlanan soruyla iç içedir.
Öğrenci soruyu yanıtlamak için verilere öncelik verir.	Öğrenci kendisi için gerekli verileri toplar.	Öğrenci uygun veriyi toplamaya yönlendirilir.	Öğrenciye veri sunulur ve analiz etmesi istenir.	Öğrenciye veri sunulur ve nasıl analiz edileceği söylenir.
Öğrenci verilerden yola çıkarak açıklamalarını biçimlendirir.	Öğrenci verileri değerlendirdikten sonra açıklamasını biçimlendirir.	Öğrenciye kanıta dayalı açıklamalar yapması konusunda rehberlik yapılır.	Öğrencinin verileri kullanarak açıklama yapması için uygun yollar gösterilir.	Öğrenci, verilerle desteklenir.
Öğrenci açıklamalarını bilimsel bilgiyle ilişkilendirir.	Öğrenci açıklamalarıyla ilgili olacak diğer kaynakları ve belgeleri inceler.	Öğrenci bilimsel bilgi kaynaklarına ve alanlarına yönlendirilir.	Öğrenciye olası bağlantılar sunulur.	
Öğrenci elde ettiği sonuçları diğerleriyle paylaşır ve yargıda bulunur.	Öğrenci, geçerli verileri kullanarak açıklamalarını yapar.	Öğrenciye sonuçları diğerleriyle paylaşması için rehberlik edilir.	Öğrencinin bilimsel iletişim yollarını netleştirmesi için rehberlik edilir.	Öğrenciye iletişim yolları ve biçimleri sunulur.

Artar _____ Öğrencinin Öz Yönetimi _____ Azalır

Azalır _____ Öğretmen ya da Materyal Yönetimi _____ Artar

Kaynak: Duban, 2008.

Sorgulama tabanlı öğrenme deneysel öğrenme teorisinden yola çıkar ki bu “bilginin deneyimin dönüşümü yoluyla nasıl yaratıldığını” incelemektedir (Kolb’dan akt. Healey, 2005).

Healey, (2005) sorgulamaya dayalı öğrenmenin yeni bir kavram olmadığını belirterek 19.yy. sonlarında Kropotkin’in coğrafya öğretiminin öğrenme modeli rotasını bağımsız sorgulama ve keşif temelli problem çözmeyle değiştirmeyi savunduğunu ifade eder. Kropotkin’in “kişinin kendi deneyimlerinden yola çıkarak ‘problemleri’ öğretme metodunun hızının gerçekten de şaşırtıcı bir şey” olduğunu fark ettiğini belirtir.

“Öğrencinin araştırma ile doğrudan bağlantılı olduğu aktif öğrenme modellerinden biri sorgulama tabanlı öğrenmedir” (Healey, 2005); bu da öğrencinin problemleri araştırmasını, elde ettiği verileri sorgulamasına dayalı olarak gelişen bir süreçtir.

Colburn, (2000) sorgulamaya dayalı öğrenme çeşitlerini şöyle açıklamaktadır:

“Yapılandırılmış sorgu: Öğretmen öğrencilere usuller, materyaller ve araştırmaları gereken uygulamalı bir problem verir, fakat onları beklenen çıktılarla ilgili bilgilendirmez. Öğrenciler değerler arasındaki ilişkileri keşfetmek ya da toplanan verilerden bir genellemeye varmak durumundadırlar. Bu tür araştırmalar yemek tarifi etkinliği olarak bilinen etkinliklere – (genellikle bu etkinliklerin yapılandırılmış sorgulama etkinliğinden daha çok yönerge içermesine ve öğrencilerin gözlem yapmak ve veri toplamak durumunda olmalarına karşın) benzerler.

Rehberli sorgulama: Öğretmen yalnızca araç-gereci ve araştırılacak problemi verir. Öğrenciler problemi çözmek için kendi kurallarını tasarlarlar.

Açık sorgu: Bu yaklaşım rehberli sorgulamaya benzer, burada öğrenciler ayrıca araştıracakları problemi kendileri biçimlendirirler.

Öğrenme döngüsü: Öğrenciler yeni bir kavramı sunan bir etkinlikte yer alırlar. Daha sonra öğretmen kavramın resmi ismini verir. Öğrenciler kavramı başka bir içerikte kullanarak o kavrama sahip olmuş olurlar”.

Sorgulama tabanlı öğrenmeyi teşvik eden öğretmen davranışları şunlardır:

“Açık-uçlu veya aykırı sorular sormak (“Ne yapıyorsun?” “Ne düşündüğünü bana anlat” ve “Eğer şöyle olsaydı neler olurdu?”)

Soruyu sorduktan sonra birkaç saniye beklemek, öğrenciye düşünmek için zaman vermek,

Öğrenciyi övmeksizin veya eleştirmeksizin söylediğini tekrar ederek ya da farklı bir biçimle sokup tekrarlayarak karşılık vermek (öğrencileri kendileri için düşünmelerine ve öğretmen onayını beklememeye teşvik etmek),

Öğrenciye ne yapmaları gerektiğini söylemekten, öğrencinin düşüncelerini ve davranışlarını övmekten, değerlendirmekten, reddetmekten veya öğrencinin cesaretini kırmaktan kaçınmak,

Düzenli bir sınıf ortamını sürdürmek” (Colburn, 2000).

Araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenmenin özellikleri aşağıdaki gibidir:

“Öğrencileri belirli gözlemlerden sonuç çıkarmaya ve genellemeye yönlendirir.

Amaç, incelenen olayların veya nesnelerin yöntemini öğrenmek ve daha sonra gözlemlerden uygun genellemeye varmaktır.

Öğretmen konunun özelliklerini olaylar, veriler, materyaller, nesneler yönünden kontrol eder ve sonra sınıf lideri gibi hareket eder.

Her öğrenci özel şeylere odaklanır ve sınıftaki diğerlerinin ve kendisinin gözlemlerinden yola çıkarak anlamlı bir model oluşturmaya çalışır.

Sınıf, öğrenme laboratuvarı gibi düşünülür.

Her zaman, uygun sayıda genellemeler öğrenciler tarafından ortaya çıkarılır.

Öğretmen sınıftaki diğer öğrencilerin birbirlerinden faydalanmaları için her öğrenciyi kendi genellemelerini sınıfa anlatmaya teşvik eder” (Şensoy, 2009).

Araştırma- sorgulama becerisine sahip öğrenciler şu davranışları sergilerler:

“Birer araştırmacı ve kâşif gibi davranırlar.

Kendi öğrenmelerinde sorumluluk üstlenirler.

Gruplar halinde işbirliği içinde çalışırlar, düşüncelerini paylaşırlar ve hep birlikte bilgilerini yapılandırırırlar.

Sorular oluştururlar ve araştırmalardan yola çıkarak yanıtların nasıl verilebileceğini düşünürler.

Üst düzey düşünme becerilerini kullanırlar.

İşlerinde nasıl bir iletişim kuracaklarına ilişkin kararlar alırlar.

Yaptıkları gözlemler sonucu elde ettikleri bulgulara ilişkin açıklamalar yazarlar.

Ortaya attıkları denencelerin nasıl sınanacağı ya da zihinlerindeki soruların araştırmalarla nasıl yanıtlanabileceği konusunda önerilerde bulunurlar.

Araştırmalar planlarlar; bu amaçla gözlemler yaparak veri toplarlar, denenceler oluştururlar ve oluşturdukları denenceleri sınarlar.

Notlar tutar ve uygun biçimlerde sonuçları kaydederler.

Sınadıkları denencelerin sonuçları ile kendilerine sorulan soruları ilişkilendirir ve sonuçları anlatmaya çalışırlar.

Arkadaşlarını dinlerler ve düşüncelerini onlarla paylaşırlar.

Kendilerinde var olan yeteneklerini geliştirirken zayıf olduğu yönlerini de iyileştirirler” (Gallagher-Bolos ve diğerlerinden aktaran Duban, 2008).

Ders içi veya dışında araştırarak, sorgulayarak öğrenmeye çalışan öğrenci, etkin olmak ve öğrenme sürecini kendi yönetmek durumundadır. Öğrenci, araştırıp sorgulayarak öğrenirken eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme, karar verme gibi pek çok bilişsel beceriyi de kullanır. Öğrencinin kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu bu süreçte öğrenme daha kalıcı bir şekilde gerçekleşir. Öğrenciler için çok önemli bir beceri olan araştırma- sorgulama becerisinin kazandırılması için öğretim yöntem ve tekniklerinin ve sınıf ortamının öğrencilerin bu beceriyi kullanıp geliştirecekleri şekilde düzenlenmesine dikkat edilmelidir.

2.4.2.5. PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ

Bu beceri öğrencinin metnin anlaşılmasında karşısına çıkacak problemleri çözmek için gerekli olan alt becerileri kapsar. Problem çözme becerisinin:

Metindeki kavramlar hakkında düşündüklerini nedenleriyle açıklama,

Metnin tema çevresinde nasıl oluştuğunu belirleme,

Temel düşünceyi destekleyen yardımcı düşünceleri ayırma,

Metindeki olayla kişi, mekân ilişkisini belirleme,

Metinde anlatılanları öğrenmek için yöntemler geliştirme,

Metnin çözümlenmesinde elde edilen veri bilgilerin değerlendirilmesi gibi alt becerileri vardır (MEB, 2005).

“Problem, kavramı, Latince ”problema” sözcüğünden gelmektedir. Bu sözcük ”Proballo (öne çıkan engel)” sözcüğünden türetilmiştir” (Ünsal’dan akt. Ünsal, 2010). Problem sözcüğü TDK sözlüğünde sorun sözcüğü ile eş anlama gelip çözümü, yaratıcı düşünmeyi gerektiren önemli ve güç durum; bir soru ya da bir dizi soru aracılığıyla kişiyi soruların nedenleri ile sonuçlarını araştırmaya yönelten durum (<http://tdkterim.gov.tr/bts/>) olarak tanımlanmıştır.

John Dewey problemi, insan zihnini karıştıran, ona meydan okuyan ve inancı belirsizleştiren her şey olarak tanımlarken, Van De Walle ise problemi; ”Çözümü, bir araştırma veya tartışma gerektiren zor ya da sonucu belirsiz bir soru” olarak ifade etmiştir (Ünsal, 2010).

Problem çözme ile ilgili çeşitli yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu yaklaşımlar genel olarak Dewey’in problem çözme yaklaşımına dayalı olarak geliştirilmiştir. Dewey’e göre düşünmenin temelinde engel, karmaşıklık ve şüphe vardır ve kişi geçmişteki yaşantılarından ve bilgilerinden yola çıkarak karşılaştığı problem durumu için plan ve öneriler geliştirir, önerileri destekleyici kanıtlar arar ve öneriler içinden en sağlamını seçer (Kiriş, Deniz ve Görgen, 2011). Öğrenmede ilk elden deneyimlerin rolüne ilişkin bir önseziyle araştırmalarına başlayan John Dewey “problem çözme” kuramını geliştirmiştir. Bu kuramın temel varsayımı, öğrenmenin, yaşadığımız dünyada bizim için anlamlı olan gerçek problem durumlarını başarılı bir biçimde çözerken kazandığımız “deneyim”lerin ve “yapıp ettiklerimizin” sonucunda meydana geldiğidir. Bu nedenle Dewey, okuldaki öğrenmenin, öğrencilerin çözdükleri gerçek problemlere ve anlamlı öğrenci deneyimlerine dayandırılması gerektiğini savunmuştur. Dewey, ders kitaplarındaki problemlerin çoğunlukla öğrenciler açısından gerçek problemler olmadığına; okuldaki öğrenmenin pasif değil, tecrübe edilen etkin bir olay olması gerektiğine inanmaktaydı (Fosnot, 2005:39).

Dewey’e göre bir şeyin öğrenilmesi şu adımlarla gerçekleşir:

“Düşünme kişinin bir problemin varlığını gerçekten hissetmesiyle başlar.

Daha sonra akıl, etkin bir biçimde, problemin daha belirgin bir ifadesini bulabilmek, olası çözümler için öneriler aramak, problem durumuyla ilgili olabilecek öğeleri incelemek, durumu daha iyi anlayabilme çabasıyla önceki bilgilere başvurmak için ileri geri sıçramalar yapar.

Beyin, problemin en iyi hangi biçimde çözülebileceğine ilişkin bir hareket planı oluşturmaya veya bir hipotez kurmaya başlar.

Daha sonra sınanan hipotezle problem çözülebilirse, Dewey’e göre bir şey öğrenilmiştir” (Dewey’dan akt. Fosnot, 2005:39).

“Bugün biliyoruz ki “problem çözme, birçok karmaşık bilişsel, davranışsal ve tutumsal bileşeni içermektedir” (Kirkley’den akt. Malik ve Iqbal, 2011). Ünsal, (2010) problem çözmede bireyin, önceden edindiği kavram ve becerileri çözüme ulaşmak için yeniden organize edip kullandığını belirterek problem çözmenin, belli bir amaca ulaşmak için karşılaşılan güçlükleri ortadan kaldırmaya yönelik bir dizi çabayı içerdiğini ifade etmektedir. Problem çözmenin kendisi, etkili bir öğrenme ve bireysel yetenekleri geliştirme yoludur. Kaptan ve Korkmaz (2002), problem çözmenin günlük yaşamın içinde olduğunu belirtmişlerdir. Kişinin bir sorunla karşılaşması ve bunu çözmeye çalışmasının bilişsel, duyuşsal ve devinişsel becerileri gerektiren karmaşık bir süreç olduğunu vurgulamaktadırlar. Bireyin ihtiyaç, amaç, değer, inanç, beceri, alışkanlık ve tutumları ile ilgili olması yönüyle de yaratıcı düşünce ile zekâ, duygu, irade ve eylem gibi unsurları kendinde birleştirmesinden dolayı çok yönlü olduğunu belirtirler. Gerçekten de problem çözme kişinin birçok düşünsel çabasını işe koştugu bir eylem olmak bakımından diğer düşünme becerileri olan eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, sorgulama ve karar verme becerileriyle iç içe ve tümleşik gelişen bir süreçtir.

Ünsal, (2010) problem çözmenin sadece sosyal ve fen bilimlerinde değil, gerçek yaşam problemlerinin çözülmesinde de özel bir öneme sahip olduğunu belirtmektedir. Gerçekten de problem insanın var oluşundan beri vardır ve tüm gelişmeler insanın problem çözme becerisi ile gerçekleşmiştir. “Çağdaş toplumun, günümüz insanından beklediği en önemli özelliklerden biri, sorun çözücü olmasıdır. İnsanoğlu geçmişten bugüne kadar değişik sorunlarla karşılaşmıştır. Bu sorunların boyut değiştirerek gelecekte de süreceği kaçınılmazdır. Aslında, uygarlığın günümüzde geldiği düzey, insanoğlunun yaratıcı sorun çözmesinin bir ürünüdür. Karşılaşılan sorunların farklılığı ve çoğunun daha önce hiç karşılaşılmamış sorunlar olması, yaratıcı sorun çözme becerisinin önemini daha da belirginleştirmektedir” (Doğanay’dan akt. Aybek, 2006).

Jonassen (tarihsiz) her gün gerçek dünyada tüm öğrenmelerin problem çözme ihtiyacı tarafından harekete geçirildiğinin altını çizerek insanoğlunun problem ve problem çözme ile olan ilişkisini şu şekilde özetlemiştir:

“Problemleri çözmeyi daha iyi öğrenenler tarih boyunca daha başarılı olmuşlardır.

Mağara sakinleri çevresel tehditlere rağmen hayatta kalabilmek için problemler çözmek durumundaydılar.

Mısırlılar piramitleri inşa etmek için çok karmaşık problemler çözdüler.

Tarih boyunca yapılan savaşlar problem çözme müsabakaları olarak görülebilir.

Modern iş dünyasında en iyi problem çözücüler piyasalara hükmetmektedirler.

Mühendislere, inşaatçılara, pazarlamacılara, kimyagerlere, politikacılara, sosyal işçilere ve tamircilere problem çözmeleri için para ödenmektedir.

Çağımız evlerinde, en iyi problem çözücüler, en arzu edilen yaşamları sürmektedirler.”

Bu bağlamda problem çözmenin en eski dönemlerden günümüze ne kadar önemli ve hayatî bir düşünsel beceri olduğu gerçeğinden yola çıkılarak programlarda bu becerinin ön plana çıkarılması ve geliştirilmeye yönelik çalışmalar yapılması gereklidir. Problem çözme becerisi diğer düşünsel ve duyuşsal becerileri doğrudan etkileyen temel bir düşünsel beceri olarak ele alınmalıdır. “Bilişsel öğrenme teorileri etkisi altında problem çözmenin birçok bilişsel beceri ve fiilden oluşan karmaşık zihinsel bir etkinliği temsil etmeye doğru değiştiği görülmektedir. Problem çözme her biri ‘yönetilmesi’ ve ‘düzenlenmesi’ gereken “görselleştirme, birleştirme, soyutlama, kavrama, idare etme, muhakeme, çözümleme, sentezleme, genelleme” gibi yüksek düzey düşünme becerilerini kapsamaktadır” (Garofalo & Lester’dan akt. Kirkley, 2003).

İnsan yaşamında kimi zaman problemler şaşırtıcı olup çözülmesi kolay olmamaktadır. Her toplum yeni neslini bu yaşamsal problemlerle başa çıkmaları için eğitmektedir. Eğitimin en büyük hedefi öğrencileri gelecekteki zorluklar ve bilindik olmayan gerçek yaşam problemleri ile başa çıkmak için hazırlamaktır (Molnar’dan akt. Malik ve Iqbal, 2011). Bu da kişilerin problem çözme becerileri ile mümkündür.

Kirkley (2003), günümüz eğitim anlayışında öğretim programlarının ana unsuru olarak problem çözmeyi merkeze alma eğiliminin olduğunu ve öğrenenlerin başarılı problem çözücüler olmalarına duyulan ihtiyacın birçok standartta öne çıkarıldığını belirtmiştir.

Günümüzde eğitim sistemlerinin problem çözme becerisinin önemini ve gerekliliğini kabul etmesi gerçeğiyle birlikte bu konuda öğretmenlerin yeterliliğinin önemi de ortaya çıkmaktadır. Eğitim yoluyla geliştirilebilen bir beceri olan (Sardoğan ve ark., 2006) problem çözme becerisini öğrencilerine kazandırmak üzere öncelikle öğretmenlerin bu beceriye sahip olmaları, ardından bu beceriyi kazandırmak ve geliştirmek üzere öğretim durumları yaratması öğretmenlerin önemli görevlerindendir. Genç ve Kalafat (1997), da çocukların problem çözme becerilerinin doğru bir şekilde gelişmesini sağlayacak aileden sonra gelen en önemli yapının okul olduğunu belirterek okullarda bu becerilerin doğru şekilde verilmesinin ve öğretmenlerin problem çözme becerilerinin gelişmiş olmasını gerektirdiğinin altını çizmektedirler.

D'Augustine, problem çözenin geliştirilmesinde öğretmenin üç temel sorumluluğundan söz eder: Birincisi; problemin çözümünün gerektirdiği bilgi ve becerinin öğrencilere önceden kazandırılması, ikincisi; bu bilgi ve becerinin problem çözümünde nasıl organize edildiğini gösterecek değişik problem çözme durumları ile onları tanıştırmayı, üçüncüsü ise benzer problemler vasıtasıyla onları gerçek probleme aşına etmektir (akt. Görmez, 1998).

Öğrenme ve Öğretme Merkezi (CTL), öğretmenlerin daha iyi problem çözümler geliştirmek için öğrencilerinin etkin problem çözme becerilerine ket vuran duyuşsal ve bilişsel engellerini yenmeleri için onlara yardımcı olmaları gerektiğini belirtmektedir. “Öncelikle rahat bir sınıf ortamı oluşturarak ve problem çözme ile ilgili endişe ve korkularını yenme konusunda onlara yardımcı olarak öğretmenler başarılı öğrenme için gerekli olan temeli kurmuş olacaklardır. Öğretmenler pedagojik ve metodolojik strateji dizileri kullanarak öğrencilerin problem çözme süreci üzerinde düşünmelerini sağlayabilir ve onlara problem çözme sürecinde kullanabilecekleri eleştirel araçlar sunabilirler. Sonuç olarak öğrenciler gittikçe artan bir düzeyde etkin problem çözümler olup giderek daha çok bağımsız bir şekilde çok daha karmaşık problemleri çözebilirler (CTL, 1998).

CTL (1998), öğrencilerin problem çözmede tatmin edici bir yeterlilik seviyesine ulaşamamalarının çeşitli sebepleri olduğunu belirtmiştir. Bu sebeplerin çoğu zaman korkular ve endişeler özellikle de başarısızlık korkusu olduğunu; bazı öğrenim stillerinin de problem çözme öğrenmeyi daha zor hâle sokabileceğini ayrıca genel düşünme desenlerinin de öğrencilerin problem çözme becerilerine ket vurabileceğini vurgulamıştır. “Öğrencilerin öğrenme stilleri onların problemleri nasıl çözdüklerini de etkiler. Bazı insanlar görsel olarak, bazıları işitsel olarak, bazıları adım adım, bazıları hepsi ya da hiçbirisi süreciyle, bazıları problemi iç gözlemsel düşünerek, bazıları da o problem hakkında tartışarak öğrenir.” (CTL, 1998)

Öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmek için yapılacaklar aşağıdaki gibi maddelenebilir:

“Her çocuğun ne tür eksiğinin olduğunu bilmesi,

Öğrenciyi eksiklerinin giderilmesi için uygun ortamın hazırlanması,

Bir defada sadece bir beceri üzerinde çalışması,

Bir becerinin basit uygulamaları üzerinde çalışmaya başlayıp, giderek karışık uygulamalara geçilmesi,

Kazandıkları becerileri uygulayabilmeleri için sık sık fırsatlar verilmesi” (Görmez, 1998).

“Problem çözmeyi seven, başaran ve problem çözme becerisi kazanmış yani günlük yaşamda da problem çözebilen öğrencilerin genel özellikleri; öncelikle problemi tam olarak anlamaya çalışmaları, problem çözme aşamalarını çok iyi kullanmaları, sabırlı olmaları ve özgüvenlerinin yüksek olmasıdır” (Aydoğdu ve Ayaz, 2008).

Polya, belirli bir sorunu çözmek için geçerli olacak evrensel kuralları bulmanın bir hayal olduğunu fakat yine de bir sorunu çözerken izlenmesi gereken genel şemaların bulunduğunu belirtmiştir. Bu şemaların bazıları şunlardır:

“Bilinmeyenleri belirleme

Bilinmeyenle ilgili koşulları saptama

Benzer bilinmeyenleri içeren herhangi bir sorunu düşünme

Uygun notasyonu saptama

Sorunu çözmek için gerekli tüm verileri belirleme” (Polya’dan akt. Uçar ve Altun, 2006).

Kirkley (2003), problem çözmenin günümüz öğrencileri için temel bir beceri olduğunu vurgular. Problem çözme ile ilgili yapılan son çalışmaların, profesyonel standartların değişmesinin, yeni işyeri taleplerinin ve öğrenme teorilerindeki son değişimler kılavuzluğunda eğitimcilerin öğrenenlerin yüksek düşünme becerileri ve özellikle de problem çözme becerilerini kullanmaya teşvik eden entegre öğrenme ortamlarını kapsamak üzere öğretim programlarını gözden geçirdiklerini belirtmektedir. Problem çözmenin önemi tüm dünyada bu denli vurgulanırken bizim eğitim sistemimizde de bu becerinin sadece bir kavram olarak yer almanın ötesinde eğitim öğretim durumlarının her boyutunda ele alınması gerekmektedir.

Dewey’in ve Piaget’in çalışmalarını temele alan (Torp ve Sage’den akt. Saban, 2005:212) yapılandırmacı yaklaşımda problem önemli bir yere sahiptir. Çünkü Dewey ve Piaget, bireyleri öğrenmeye güdüleyen şeyin, bireylerde “bilişsel çatışma” veya “şaşkınlık” uyandıran yaşantılardan kaynaklandığı üzerinde yoğunlaşmışlardır (Saban, 2005: 212). Yapılandırmacı öğrenme-öğretme anlayışının problemle olan bu ilişkisi problem çözme becerisinin temele alındığı bir öğrenme yaklaşımı olan “Probleme dayalı öğrenme” anlayışının önemini ortaya çıkarmıştır. Çünkü yapılandırmacı perspektifte bilgi adım adım yapılandırılmaktadır.

“Problem çözmeye dayalı öğrenme, öğrenme-öğretme sürecinde yeni bir paradigmayı temsil etmektedir. Problem çözmeye dayalı öğrenme, öğrencileri karmaşık bir durum veya olay ile karşı karşıya bırakır ve onlara, söz konusu olan olaya “sahiplenme” veya olaydan “sorumlu olma” rolünü yükler. Öğrenciler, gerçek problemi tanımlarlar ve araştırma yoluyla geçerli bir çözüme varmada her ne gerekli ise öğrenirler. Öğretmenler, gerçek-hayattan problemler seçerek, rol oynayarak, öğrencilere çeşitli sorular yönelterek ve öğrencileri kendileriyle mücadele etmeye yönlendirerek, onlara “bilişsel rehberlik” ederler” (Saban, 2005: 209).

PDÖ, birbirini tamamlayan iki süreci içinde barındırır. Bunlardan biri ders planının, ikincisi de öğretim stratejisinin düzenlenmesidir. Bu yaklaşımın üç özelliği vardır:

1. “Öğrenciler bir problem durumu ile ilgilenirler.
2. Ders planı verilen problemler çerçevesinde öğrencilerin öğrenme ilgi ve istekleri ile oluşturulur.
3. Öğretmen, öğrencilerin anlama seviyelerini yükseltmeye yönelik hem onların düşüncelerine danışmanlık hem de onların araştırmalarına rehberlik yaparak bir öğrenme ortamı yaratır” (Torp ve Sage’den akt. Benzer, 2011).

Forgan’ın ISOLVE (Ben çözerim) stratejisi olarak tanımladığı PDÖ yaklaşımı altı aşamada oluşmaktadır:

- I: “Öncelikli olarak problem fark edilir; yani problem tanımlanır.
- S: Soruna yönelik çözümler aranır, beyin fırtınası yapılır.
- O: Problem için olası engeller tespit edilir.
- L: Elde edilen çözüm yollarından birisi seçilir.
- V: Seçilen çözüm yolu veya yolları denenerek geçerliliği tespit edilir.
- E: Çözümün nasıl çalıştığı ve geçerliliği değerlendirilir” (Forgan’dan akt. Benzer, 2011).

Bu süreç öğrencinin etkin bir şekilde öğrenme etkinliklerine katılımını gerektirir.

Problem çözmeye dayalı öğrenme süreci aşağıdaki gibi tablolastırılabilir:

Tablo 32: Probleme Dayalı Öğrenme Süreci

	AŞAMALAR	TEMEL ETKİNLİKLER
1	Bulma	Öğrenciler için bir problem durumu planlanır.
2	Hazırlama	Öğrenciler, problem durumuna hazırlanır.
3	Karşılaşma	Öğrenciler, problem durumu ile karşılaşır.
4	Saptama	Öğrenciler, problem durumu hakkında ne bildiklerini, ne bilmeleri gerektiğini ve kendi fikirlerini
5	Tanımlama	Öğrenciler, problemi tanımlar.
6	Toplama	Öğrenciler, verileri toplar ve analiz eder.
7	Üretme	Öğrenciler, problem durumu için muhtemel çözümler üretir.
8	Kararlaştırma	Öğrenciler, ürettikleri çözümler arasından en uygun olanı kararlaştırır
9	Sunma	Öğrenciler, kararlaştırdıkları çözümü sunar.
10	Raporlaştırma	Öğrenciler, problem çözme sürecini raporlaştırır.

Kaynak: Saban, 2005.

Bingham, PDÖ yaklaşımının faydalarını şu şekilde belirtmektedir: “Problem çözme yöntemiyle çocuk yeteneklerini keşfeder ve geliştirir. Karşılaştığı güçlükler üzerinde başkalarının bir hüküm vermesini bekleyeceği yerde bu güçlüklerle çözüm yolları bulmak için teşvik edilen çocuk mevcut problemin gerektirdiği şeyleri yapmaya çalışırken bilgisini, anlayışını, maharet ve ihtiyaçlarını da kullanacak bir fırsat bulmuş olur (akt. Benzer, 2011).

Geleneksel öğrenme ile probleme dayalı öğrenme arasındaki farklılıklar aşağıdaki gibi tablolastırılabilir:

Tablo 33: Geleneksel Öğrenme ve PDÖ'nün Karşılaştırılması:

Geleneksel Öğrenme	Probleme Dayalı Öğrenme
1. Öğretmen merkezlidir.	1. Öğrenci merkezlidir.
2. Kitaptan öğrenme esastır.	2. Gerçek hayat problemleriyle öğrenme esastır.
3. Çok miktarda öğretmen konuşmaları vardır.	3. Öğrencilerin de katıldığı tartışmalarla öğrenme yapılır.
4. Dersler daima sınıfta yapılır.	4. Sınıf dışına taşan yaratıcı eğitim söz konusudur.
5. Parçalardan bütüne doğrudur.	5. Bütünden parçalara doğru gidilir, verilen problem parçalara ayrılarak öğrenmeler kolaylaştırılır.
6. Öğrenciler alıcı durumunda olup, öğretmenler tarafından verilen bilgileri birer sünger gibi emerler.	6. Öğrenciler kontraktivisttir. Kendi bilgilerini edinir, bilgilerini analiz eder ve uygular.
7. Sınıfta formal bir oturma planı vardır.	7. Çoğu zaman informal bir oturma planı uygulanır.
8. Bilgiler, bilenden bilmeyene doğrudur.	8. Bilgiler, bilinmeyenlerin araştırılması ve kendi kendine üretmeler sonucu oluşur.
9. Düz mantık yürütülür.	9. Birleşik, uyumlu ve ilişkili bir mantık yürütülür.
10. Öğretmen disiplin sağlayıcı, bilgiyi veren ve sınıfın otoritesi konumundadır.	10. Öğretmen, öğrenmeyi kolaylaştıran bir yardımcı ya da gerektiğinde kendisine başvurulacak bir rehber niteliğindedir.
11. Öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini ölçmek için sınavlar uygulanır.	11. Öğrenmelerin gerçekleşip gerçekleşmediği öğrencilerin kendi yaptığı çalışmalarla, kullandıkları stratejilerle ölçülür.
12. Öğrenme bireysel ve rekabetçidir.	12. Öğrenme işbirliğine dayalı ve destekleyicidir.
13. Öğrenciler açısından sıkıcıdır.	13. Öğrenciler açısından eğlenceli ve ilginçtir.
14. Önceden belirlenmiş, tek düze müfredata dayalı öğretim.	14. Bilimsel uyumsuzluğa duyarlı, isteyerek, keyifle öğrenme.

Kaynak: Kılınç. 2007:574.

PDÖ ile kazanılan beceriler şöyle sıralanabilir:

“Problem çözme becerileri,

Düşünme becerileri,

Takımla çalışma becerileri,

İletişim becerileri,

Yönetme becerisi,

Bilgiyi araştırma becerisi,

Bilgisayar kullanma becerisi kazanılır” (Prpic ve Hadgraft’tan akt. Benzer, 2011).

PDÖ yaklaşımına dayalı öğrenme ortamları geleneksel sınıflara göre öğrencilerin öğrenme sürecine daha etkin katıldığı ve öğrencinin merkezde olduğu bir yaklaşımdır.

Geleneksel sınıflar ile probleme dayalı öğrenme sınıflarının karşılaştırılması aşağıdaki gibi tablolandırılabilir:

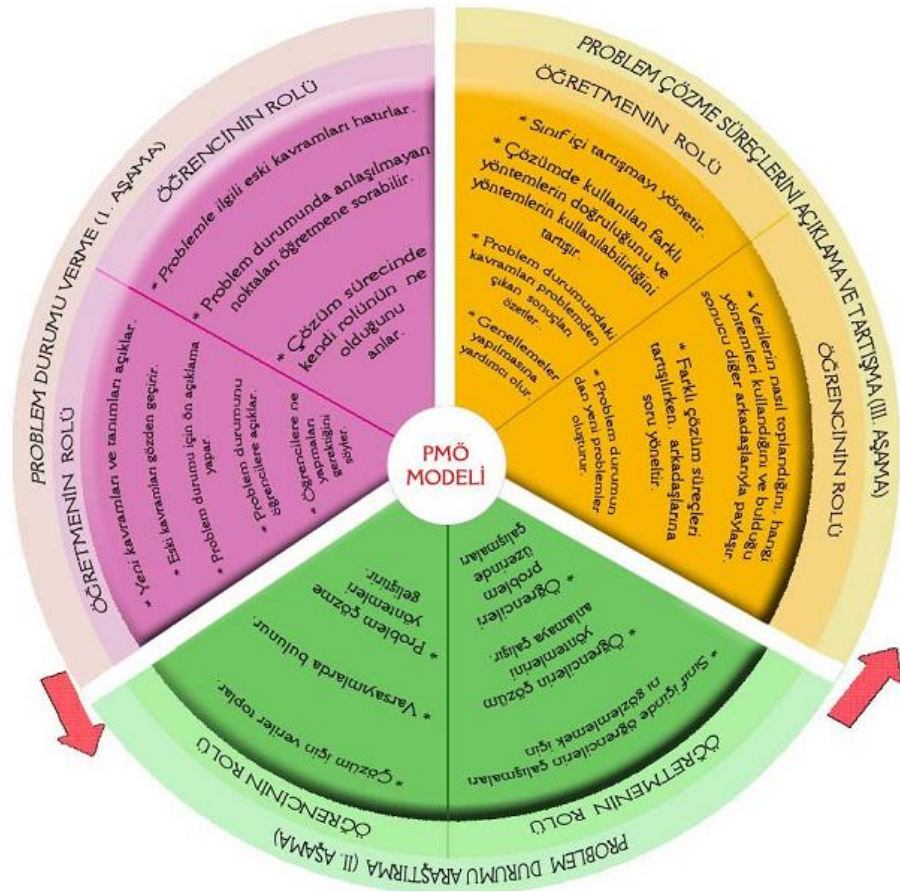
Tablo 34: Geleneksel ve Problem Çözmeye Dayalı Öğrenme Sınıflarının Karşılaştırılması

GELENEKSEL SINIFLAR	PROBLEM ÇÖZMEYE DAYALI ÖĞRENME SINIFLARI
1. Öğretmen merkezlidir. 2. Kitaplardan öğrenme esastır. 3. Çok miktarda öğretmen konuşmaları vardır. 4. Ders kitaplarına dayalı beceriler ve ev ödevleri söz konusudur. 5. Sınıfta formal bir oturma planı uygulanır. 6. Dersler daima sınıfta yapılır. 7. Öğrenciler, öğretmenler tarafından aktarılan bilgileri birer “sünger” gibi emerler. 8. Sıkıcıdır.	1. Öğrenci merkezlidir. 2. Gerçek hayat problemlerinden öğrenme esastır. 3. Bütün sınıfın katılımı ile gerçekleşen tartışmalar vardır. 4. Gerçek hayat becerileri söz konusudur. 5. Sınıfta informal bir oturma planı uygulanır. 6. Bazı dersler sınıf dışında yürütülür. 7. Öğrenciler, bilgileri edinir, yorumlar ve uygular. 8. İlginç ve eğlencelidir.

Kaynak: Saban, 2005.

Probleme dayalı öğrenmede süreç ve bu süreçte öğretmen ve öğrenci rolleri aşağıdaki gibidir:

Şekil 10: Problem Merkezli Öğrenme Modeli



Kaynak: Karataş, 2008.

PDÖ’de öğrencilerden beklenenler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. “Problemin yapısını ana hatlarıyla kavrayarak problem durumunu analiz etme.
2. Problem için uygulanabilir çözüm önerileri geliştirme.
3. Grup içi tartışmalarda karar verici rol üstlenme.
4. Problemin çözümü için araştırılmasına ihtiyaç duyulan öğrenme hedeflerinin belirlenme.
5. Öğrenme hedeflerine ulaştırabilecek kaynak ve stratejileri tespit etme.

6. Elde edilen verilerden çıkardığı sonuçları yani öğrenme ürünlerini değerlendirme.
7. Hem öğrenme amaçlarını hem de öğrenme araçlarını kontrol etme.
8. Düşüncelerini diğer grup üyelerinin anlayabileceği açık ve anlaşılır bir şekilde sunma.
9. Farklı görüşleri tarafsız bir şekilde değerlendirme.
10. Bireysel olarak rollerinin ve sorumluluklarının farkında olma.
11. Yeni fikir ve durumları savunucu ve diğer grup üyelerine kabul ettirici davranış sergileme.
12. Diğer grup üyelerini, sonuca ulaştıran elverişli önerilerinden dolayı tebrik edip değer verme.
13. Problemin çözümü için bilgi altyapısını geliştirme.
14. Uygun araştırma prosedürlerini kullanmada ve grubu yönlendirmede yardımcı olabilecek belirli hedefler koyabilme.
15. Problemle ilgili sahanın veya disiplinin uygulayıcıları tarafından kullanılan süreçleri düşünerek gözlem ve uygulamalar yapma.
16. Öğrendiklerini diğer grup üyelerine aktararak birbirlerinin öğreticileri olma.
17. Yeni bir probleme ve muhtemel çözümüne odaklanmada cesaretli olma.
18. Kavramları keşfetmek ve becerilerini kullanmak için dış dünya ile ve diğer insanlarla iletişime geçme.
19. Problem ve çözümlerine yeni ve orijinal düşüncelerle yaklaşma.
20. Süreç boyunca sorgulayıcı olma.
21. Yapıcı eleştirilere olumlu tepkide bulunma.
22. Grup çalışmalarına zamanında ve düzenli bir şekilde katılma.
23. Grup tarafından önceden belirlenen görevleri tamamlama.
24. Grup tarafından ortaya konan ürünleri ve sorumlulukları kabul etme.
25. Problemin çözümü için önemli kaynakları bularak üretilen paylaşıma” (Savin-Baden ve Major’dan akt.Tatar, 2007).

Utecht, (2003) problem çözmeye dayalı öğrenmenin gerekliliğini anlamak için öncelikle öğrencilerin gelecekte ihtiyaç duyacakları becerilerin anlaşılmasının gerekliliğini vurgular. David Thornburg ise geleceğin işçilerinin ihtiyaç duyacakları becerileri şöyle sıralar: Muğlaklığa karşı rahat olmak, yaşam boyu öğrenmeye bağlılık ve devingenlik becerisi. (Thornburg'dan akt. Utecht, 2003) Ayrıca Utecht (2003), bu temel becerilerin teknolojinin kendisine değil daha çok insanların gelecek çağda başarılı olmak için ihtiyaç duyacakları yaşam becerilerine odaklı olduğunu belirtir. Görünen odur ki problem çözme becerisi günümüz dünyasında her bireyin kazanması gereken bir yaşam becerisi olarak ön plana çıkmaktadır.

Savery (2006), çağın daha önceki zamanlara göre çok farklı olduğunu vurgulayarak öğrencilerin on yıl önce duyulmamış olan muazzam bilgilere ulaşabildiklerini ve farklı disiplinlerden seçecek fazlasıyla problemin mevcut olduğunu belirterek şimdiki ve gelecek nesiller için probleme dayalı bir öğrenme ve yapılandırmacı çözüm arayışlı etkinliklerle meşgul olmalarının hayati derecede önem taşıdığının altını çizmektedir. Ona göre 21. yüzyılın hızı ve daha fazlasını getirmesiyle birlikte çıta yükselmiş, üst düzey düşünme becerileri, kişi merkezli öğrenme alışkanlıkları ve problem çözme becerileri tüm öğrenciler için gerekli bir hâle gelmiştir.

Karataş'ın (2008) öğrencilerin problem çözme başarılarını geliştirmek için probleme dayalı öğrenme ortamları oluşturmak ve bu ortamları hem bilişsel hem de duyuşsal alan açısından değerlendirmek amacıyla yaptığı çalışma sonucunda PDÖ uygulamalarını tamamlayan öğrencilerin problem çözme başarılarında artış olduğu ve PDÖ ortamlarına karşı olumlu tutum içinde oldukları belirlenmiştir.

PDÖ yaklaşımı sadece Fen veya Matematik derslerinde değil Türkçe ve Edebiyat derslerinde de uygulanabilen bir öğrenim-öğretim stratejisidir. “Herhangi bir dergi veya gazete makalesi, belgesel, haber, kitap veya film, bir PDÖ dersinin problemleri için muhtemel materyaller olabilir (Duch'tan akt. Tatar, 2007). Türkçe ve edebiyat derslerinde öğretmenler sınıfta metinlerden veya güncel olaylardan yola çıkarak içinde çözüm bekleyen problemlerin olduğu senaryolar üretebilir ve bu şekilde öğrencilerin problem çözme becerileri geliştirilebilir.

Dilekçe, ilân, rapor gibi yazılı anlatım; konferans, münazara gibi sözlü anlatım türleri günlük yaşamla ilgili problemler arasında değerlendirilebilir. Bu bağlamda bu araçlar PDÖ yaklaşımına uygun olarak TDE derslerinde kullanılabilir. Ayrıca bu derslerde kullanılan metinler günlük hayatla iç içe olmaları bakımından probleme dayalı öğrenme sürecinde güncelleştirilerek kullanılabilir (Nuhoğlu ve arkadaşlarından akt. Arslan ve Akçay, 2011).

Arslan ve Akçay, (2011) PDÖ yaklaşımıyla Türkçe derslerinin işlenmesi ile ilgili şu önerileri getirmektedirler: “Öğretmen ve öğrencilerin Türkçe dersine günlük hayatla ilgili problemler getirmesi ve bu problemlerden hareketle çeşitli etkinlikler yapılması, Türkçe dersinde probleme dayalı etkinliklerin ve probleme dayalı öğrenmede kullanılabilecek araç-gereçlerin sayıca artırılması, eğitimcilerin bir kaynak eserde toplanmak üzere bu öğrenme yaklaşımında kullanılabilecek ‘problem’ler üretmesi, okullarda kaynak kitapların sayıca artırılması gibi araştırma imkânlarını artırıcı bazı tedbirlerin alınması, öğrencilerin çeşitli sorunlarla ilgili hazırladığı çözüm önerilerinin sınıf-okul panosu ile okulun internet sayfasında yayınlanması gibi yöntemlerle öğrencilerin ön bilgisini kullanarak yeni bilgi ve becerilerin kazandırılmasını sağlayan problemlerin kullanılması”.

Problem çözme becerisini geliştirecek etkinlikleri ders ortamına yansıtmakla ve öğrencilere bu becerileri kazandırmakla görevli öğretmenlerin bu becerilere yeterli düzeyde sahip olmaları beklenmektedir. Görgeç, Deniz ve Kiriş’in (2011), eğitim Fakültesi öğretmen adaylarının problem çözme becerilerini inceledikleri araştırmaları sonucunda öğretmen adaylarının problem çözme düzeyinin ortalama seviyede olduğu rapor edilmiştir. Bu bulgunun yüksek öğretime devam eden öğretmen adaylarının problem çözme düzeylerinin “istenilen derecede” olmadığını göstergesi olduğu da belirtilmiştir. Ayrıca Demirtaş ve Dönmez’in (2008), ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin problem çözme becerilerine ilişkin algı düzeylerini araştırdıkları çalışma sonunda öğretmenlerin problem çözme beceri düzeylerini “orta” olarak algıladıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin problem çözme becerilerini “orta” olarak algılamaları ise yeterli olmayan bir durumdur.

18. Millî Eğitim Şûrası’nda, problem çözme becerisi ortaöğretim ve yükseköğretime geçiş sınavlarında kullanılacak sorular için gerekli bir beceri olarak belirtilmiştir. Bu şûrada “SBS ile YGS ve LYS’de ezber bilgileri ölçen sorular yerine, yenilenen ortaöğretim programlarını da kapsayan; ortak düşünme becerileri ile derse özel sorun çözme becerilerini ölçen sorular düzenlenmelidir.” (MEB, 2010) kararı alınmıştır.

Öğretmenler sınıflarda öğrencilerine bir şeyleri anlatmak yerine onların düşünmelerini sağlamalı, öğrencilerin bir sınav için gerekli bilgileri ezberlemesi yerine onların düşünme becerilerini harekete geçirmek üzere öğrenme ortamları yaratmalıdır. Ezberlenen bilgi öğrenilmiş bilgi değildir. Öğrenme, ancak öğrencilere karşılaştıkları herhangi bir problem durumuyla nasıl başa çıkacakları becerisi kazandırılarak mümkün olabilir.

Bilimsel bilginin her beş buçuk yılda bir ikiye katlandığı (Nash'ten akt. Kirkley, 2003) dünyamızda öğrencilerin yüksek düşünme becerileri geliştirmeleri giderek daha da önemli hâle getirmektedir. Bu durum, temel becerileri içerdiği gibi öğrencilerin çeşitli alanlarda bilgilerini kullanmayı, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine sahip olmayı gerekli kılmaktadır (Kirkley, 2003). Bu bağlamda problem çözme, öğretim programlarının merkeze aldığı temel bir beceri olmak durumundadır. Öğrencilere problem çözme becerisini kazandırmak, onlara okulda olduğu gibi yaşamın her alanında başarıya götürecek temel bir beceri kazandırmak anlamına gelmektedir.

2.4.2.6. KARAR VERME BECERİSİ

Karar sözcüğü, Türk Dil Kurumu sözlüğünde; “aralarında bir seçim yapma zorunluluğu olan olanaklardan birini seçme edimi ve bu edimin sonucu; kişinin, yaşamın önemli ayrış noktalarında içine düştüğü gerilim ve bunun sonucu yapılan seçme (<http://tdkterim.gov.tr/bts/>)” olarak tanımlanmıştır. Karar sözcüğü düşünme ve usa vurma sonunda verilen hüküm, süreklilik, sakilik, sebat, düzen, ne az ne çok, öngörü anlamlarına (Tosun'dan akt.Yaşlıoğlu, 2007) da gelmektedir. Karar bir hedefe ulaşabilmek için eldeki imkân ve koşullara göre mümkün olabilecek çeşitli olası eylem biçimlerinden en uygun görüneni seçmektir (Deniz, 2004; Kuzgun, 1992).

Karar verme ise birden fazla seçenek içinden seçim yapma işlemi; tercihler yapma sanatıdır (Ertaş, 2007). Karar verme süreci çeşitli seçenekler arasında seçim ve tercih yapmakla ilgili bilişsel ve davranışsal çabaların bütünüdür (Deniz, 2004; Kuzgun, 1992;Tosun'dan akt.Yaşlıoğlu, 2007).

Karar verme işlemi “Problem nedir?”; “Seçenekler nelerdir?”; “En iyi seçenek hangisidir?” şeklinde sıralanan bir sürece sahiptir (Ertaş, 2007). Karar verme süreci sorunu tanımlama, bilgi toplama, seçenekler yaratma, seçeneklerden birini seçme, kararları yaşantıya uygulama (okulweb.meb.gov.tr) gibi aşamalardan oluşmaktadır. “Karar verme eylemi; karar verilmesi gereken bir durumun farkına varma ve durumu tanımlama, karar verilmesi gereken durum ile ilgili bilgi toplayarak seçenekleri belirleme, seçenekleri araştırma inceleme ve değerlendirme, birey yaşamı açısından en olumlu ve etkili sonuçlar doğuracak olan seçeneği tercih etme ve uygulamaya koyma, sonuçları değerlendirerek gerekirse yeniden seçim yapma ve yapılan seçimle ilgili yakın sosyal çevreden geribildirim alma gibi aşamalardan geçerek sergilenmektedir” (Germeijs ve diğerlerinden akt. Sardoğan, Karahan ve Kaygusuz, 2006).

Karar verme süreci aslen psikolojik bir süreçtir ve ağırlıklı olarak zihinsel çabaları içerir. Karar verme sürecinin fiziksel çaba kısmı ise daha çok bilgi toplama ve öğrenme sürecindeki çabalardan oluşmaktadır” (Ibid’den akt. Yaşlıoğlu, 2007).

Bilişsel ve mantıksal bir süreç olan karar vermenin eğitim ve teknolojik gelişmelerin yardımı ile en iyi şekilde gelişmesi sağlanabilir. Karar verme sürecinin hangi aşamalardan oluştuğunun bilinmesi doğru bir karar vermede önemli olduğu gibi, karar verme sürecinden kaynaklanan yanlışlıkları azaltacağından karar vermenin daha etkin olmasını sağlar (Slade’den akt. Mert, 1997). Karar verme süreci, sorunların çözümünün amaçlandığı, geçmişin değerlendirilip gelecek için işlem yapmadır (Ertaş, 2007). Karar verme süreci bir anlamda bireyin iç dünyasında denge sağlama süreci olarak görülebilir (Sardoğan, Karahan ve Kaygusuz, 2006).

Karar verme süreci şu öğelerden oluşur:

“Amaç,

Amaca ulaşmak için gereken uygun araç(lar),

Uygunluğu belirlemeye yarayacak olan, kontrol için gerekli standartlar,

İstenen ve istenmeyen sonuçların karşılaştırılması,

Davranışa geçmek için istek ve irade” (Ibid’den akt. Yaşlıoğlu, 2007).

Kökdemir (2003), insanların karar verirken hangi özellikleri kullanmaları gerektiğini belirleyen ve bu konuda tahminlerde bulunan mantıksal karar verme modeline göre karar verme sürecinin şu özelliklere sahip olduğunu belirtmektedir:

“Alternatiflerin sıralanması: Eğer, birbirilerine tamamen eşit değillerse karar verme sürecinde karşılaşılan alternatifler kişi tarafından bir tercih sırasına konulmalıdır.

Baskınlık: Karar verme davranışında bulunan bireyler, alternatif stratejiler arasından en baskın ve etkili olanını seçmelidirler.

İptal: Eğer, risk içeren iki karar seçeneğinin matematiksel sonuçları tamamen aynı ise, yani her iki koşulda da bireyin yüklendiği risk miktarı birbirine eşitse, bu alternatiflerin değerlendirilmesinde sonuçlara bakılmamalıdır.

Geçişlilik: Eğer karar veren kişi A sonucunu B’ye, B’yi de C’ye tercih ediyorsa, A seçeneğini aynı zamanda C’ye de tercih etmelidir.

Devamlılık: Herhangi bir şans oyununda eğer getirisi en yüksek seçeneğin kazandırma olasılığı yeterince iyiye, bu seçenek kesin (kazandırma olasılığı %100) ama orta derecede getiriye sahip bir sonuca tercih edilmelidir.

Değişmezlik: Alternatiflerin sunuluş şekillerinin, seçim üzerinde bir etkisi olmamalıdır”.

Karar verirken bilgiyi kullanma; olasılıkları doğru değerlendirme; kararların yararlı yararsız yönlerini değerlendirme ve değişik seçeneklerin sonuçlarını değerlendirme (okulweb.meb.gov.tr) becerileri de kullanılmaktadır.

Etkili karar verme özelliği olan kişiler aşağıdaki özelliklere sahiptir:

- “- Bilgi
- Girişim
- Öneri arama
- Seçicilik
- Kapsamlılık
- Güncellik
- Esneklik
- Doğru yargıda bulunma
- Hesaplayarak risk alma
- Kendini tanıma” (Decision Making and Problem Solving, 2010).

Millî Eğitim Bakanlığı’nın öğrencilere kazandırılması hedeflenen temel beceriler arasına koyduğu karar verme becerisi; “metin hakkında çeşitli yönlerden karar vermeyi kapsar. Farklı metinlerde ifade edilenleri birleştirme, parçadan hareketle ulaşılabilecek yargıları bulma, metnin özelliklerini belirleme, kurmaca olanla olmayanı belirleme, doğal dille metinde kullanılan dili birbirinden ayırma, genel bir yargıya varma gibi alt becerileri kapsar” (MEB, 2005). Karar verme becerisi, bireylerin kişilik özellikleri ve sosyal güçleri ile ilgilidir (Deniz, 2004; Kuzgun, 1992). Karar verme becerisini hızlandırmak için kişinin kendini daha iyi tanıması ve hedeflerini belirlemesi gerekmektedir (okulweb.meb.gov.tr). Bireylerin sürekli beklenti ve yeni arayışlar içerisinde bulunması, onları karar vermede izlediği stratejileri kullanma noktasında güç durumda bırakmaktadır. O nedenle bireyin karar verme yaklaşımı ve

karar verme davranışlarında bulunurken, kullandığı stratejiler ve stiller önem kazanmaktadır (Ersever'dan akt. Avşaroğlu, Üre 2007).

Karar vermeyi engelleyen bazı etkenler şu şekilde sıralanabilir:

- “- Amaçların iyi anlaşılmayışı,
- Bilgi eksikliği,
- Zaman kısıtlılığı,
- Bedensel ve ruhsal hastalıklar,
- Aceleci kişilik yapısında olmak,
- Seçenekleri doğru değerlendirememek” (www.pdrm.anadolu.edu.tr/b/kararverme.pdf).

Bireyin yaşamından doyum alması ve kendini geliştirebilmesi için, uygun ve etkili karar verme becerisi kazanmasına yardımcı olunması gerekmektedir (Ersever'dan akt. Avşaroğlu ve Üre, 2007). Eğitim yoluyla geliştirilebilen (Ersever'den akt. Sardoğan, Karahan ve Kaygusuz, 2006) bu becerinin eğitim süresince önemle ele alınması gereklidir; çünkü günümüz dünyasında başkalarının kararlarını sorgulamadan kabul eden bireyler değil, kendi kararlarını verebilen kişiler başarıya ulaşmaktadır. Eğitim sisteminin amacı belirlenen kurallara sorgusuz itaat eden bireyler yetiştirmek değildir. Bir ülkenin, düşüncesine doğru yön verip seçimler yapabilen; kendisi ve ülkesi için doğru kararlar verebilen bireylere ihtiyacı vardır. Bu bireyler bilgi sahibi olan, girişimci, eldeki seçenekleri değerlendirip onu güncel durumlarla ilişkilendirebilen; sorunlarla ilgili doğru yargıda bulunabilen; risk alırken hesaplama yapabilen ve en önemlisi kendini tanıyan bireyler olmalıdır. Tüm bu özelliklerin temelinde karar verme becerisine sahip olma vardır. Bu nedenle öğretim programlarının, karar verme becerisinin öneminin farkında olarak, öğrencilerin bu becerilerini kazandırmak ve geliştirmek üzere düzenlenmesi gerekmektedir.

2.4.2.7. BİLGİ TEKNOLOJİLERİNİ KULLANMA BECERİSİ

Bilgi teknolojilerini kullanma becerisi “ bilginin araştırılması, bulunması, işlenmesi, sunulması ve değerlendirilmesinde teknolojiyi kullanabilme becerilerini kapsar.

- Bilgi teknolojilerin kullanılması için gerekli becerilere sahip olma,
- Bilgi teknolojilerini kullanırken plânlama yapma,
- Bilgi teknolojilerini yerinde kullanma konusunda doğru karar verme,

- Kaynaklardan bilgiye ulaşma,

- Taranan bilgilerin işe yararlılığını sezme ve ayırma, değerlendirme, sonuca varma, sonucu uygun formda sunma ve onları yeni alanlarda kullanma gibi alt becerileri bu başlık altında bir araya getirilmelidir” (MEB, 2005).

Son yıllarda teknolojinin baş döndüren bir hızla gelişmesi toplumların bilgiyle olan ilişkilerini, insanların iletişim alışkanlıklarını ve bilgi teknolojileri ile olan ilişkilerini köklü bir şekilde değişikliğe uğratmıştır. Çağın karmaşık bilgi teknolojisi dünyasında kaybolmamak için bilgi teknolojilerini kullanma becerisine sahip olmak büyük önem taşımaktadır. Bu gelişmelerin öğrenme-öğretme süreçlerini de etkilemesi doğaldır. Bu noktada okullar, öğrencilere bilgiye ulaşma ve teknolojiyi etkin bir şekilde kullanma becerisini geliştirmelidir.

Yeni teknolojiler öğrencileri, öğretmenleri ve öğrenme ortamlarını etkilemektedir. 21. yüzyılın bireyleri için eleştirel düşünce ve yaratıcılık artık bir standart olmaktadır. Çünkü toplumların düşünce üreten ve yaratan bireylere gereksinimi her geçen gün daha fazla artmaktadır. Bilim ve teknolojinin ürettiği malzemelerin kullanımı ve tüketicinin işinin daima kolaylaşmasına rağmen, tüm bireylerin teknolojik ve bilimsel çıktıları kullanırken düşünceleri ve fikir üretmeleri gerekmektedir. Bu da birey ve toplum sosyo-ekonomisi açısından olduğu kadar toplumsal sorunların çözümü bağlamında da önemlidir (Tor ve Erden, 2004).

Bugün bilgi toplumunda eğitimli insan, kendisi ile ilgili gelişmeleri takip edebilen, bunları hayatında uygulayan, sorgulayan, gelişime açık, bilgi ve iletişim teknolojilerini aktif olarak kullanabilen birey anlamına gelmektedir (Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi, MEB, 2009).

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülüp Ulaştırma Bakanlığı tarafından desteklenen, Eğitimde Fatih Projesi, öğretim programlarında kazandırılması hedeflenen bilgi teknolojilerini kullanma becerisi ile paralel olarak, okulları bilişim teknolojisi bakımından yeterli düzeye getirmeye çalışmaktadır. MEB, bu proje ile eğitim ve öğretimde fırsat eşitliğini sağlamak ve okullardaki teknolojiyi iyileştirmek amacıyla bilişim teknolojileri araçlarının öğrenme-öğretme sürecinde daha fazla duyu organına hitap edilecek şekilde, derslerde etkin kullanımı için bazı hedefler koyduğunu belirtmiştir:

Okulöncesi, ilköğretim ile ortaöğretim düzeyindeki tüm okulların 620.000 dersliğine dizüstü bilgisayar, LCD Panel Etkileşimli Tahta ve internet ağ altyapısı sağlanması,

Dersliklere kurulan bilişim teknolojileri donanımının öğrenme-öğretme sürecinde etkin kullanımını sağlamak amacıyla öğretmenlere hizmetiçi eğitimler verilmesi,

Bu süreçte öğretim programlarının bilişim teknolojileri destekli öğretime uyumlu hâle getirilerek eğitsel e-içerikler oluşturulması (Eğitimde Fatih Projesi, 2011).

Devlet Planlama Teşkilatı tarafından hazırlanan 2006-2010 Bilgi Toplumu Stratejisi'nde Bilişim Teknolojilerinin Eğitim Sistemimizde kullanımıyla ilgili olarak "Bilgi ve iletişim teknolojileri eğitim sürecinin temel araçlarından biri olacak ve öğrencilerin, öğretmenlerin bu teknolojileri etkin kullanımı sağlanacaktır." (DPT, 2006) hedefi yer almaktadır. Bu kapsamda, MEB'den örgün ve yaygın eğitim verilen kurumlarda bilgi ve iletişim teknolojisi altyapısını tamamlanması, öğrencilere bu mekânlarda bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma yetkinliğinin kazandırılması, bilgi ve iletişim teknolojileri destekli öğretim programlarının geliştirilmesi istendiği belirtilmektedir. Bilgi Toplumu Stratejisi'nde ayrıca Bilgi toplumuna dönüşümün sağlanması için MEB'in görev alanıyla ilgili olarak aşağıdaki hedeflerin gerçekleştirilmesi istenmektedir. Bu hedefler aşağıdaki gibidir:

"- Bireylerin yaşam boyu öğrenim yaklaşımı ve e-öğrenme yoluyla kendilerini geliştirmeleri için uygun yapıların oluşumu ve e-içeriğin geliştirilmesi,

- Ortaöğretimden mezun olan her öğrencinin temel bilgi ve iletişim teknolojileri kullanım yetkinliklerine sahip olması,

- İnternetin etkin kullanımı ile her üç kişiden birisinin e-eğitim hizmetlerinden faydalanması,

- Herkese bilgi ve iletişim teknolojilerini öğrenme ve kullanma fırsatının sunulması,

- Her iki kişiden birinin internet kullanıcısı olması,

- İnternetin, toplumun tüm kesimleri için güvenilir bir ortam haline getirilmesi" (Eğitimde Fatih Projesi, 2011).

Türkiye'de 2004 yılından itibaren uygulanmaya başlanılan yapılandırmacı yaklaşım ilkelerine uygun olan öğretim programlarında bilişim teknolojilerinin kullanımı önemle vurgulanmıştır. Yeni öğretim programları öğrencilere kazandırılması istenilen, bilgi, beceri, değer ve kavramların anlatım yönteminin dışında özellikle bilişim teknolojileri ile bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve daha kalıcı hâle getirilmesini öngörmektedir (Eğitimde Fatih Projesi, 2011).

Üretilen bilgi yeni teknolojiler doğurmakta, yeni teknolojiler mevcut bilginin maliyet, emek ve zaman açısından daha kolay paylaşımını sağlamakta ve sonuçta yeni bilgi üretimi de

hızlanmaktadır. Bu döngü, günümüz bireylerinin başarılı olmalarında becerikli bilgi tüketicileri olması zorunluluğunu doğurmaktadır (Polat, 2005).

Bilgisayarların pek çok alanda olduğu gibi çeşitli eğitim kademelerindeki okullarda da hızla kullanımının yaygınlaştığı ve eğitim-öğretim sisteminin ayrılmaz bir parçası olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, eğitim-öğretim süreçlerinin özellikle bilgisayar ve bilgisayarlara dayalı teknolojik ürünlerle zenginleştirmeye yönelik tutumlar ülkemizde de hızla artmakta ve yaygınlaşmaktadır (MEB'den akt. Altun, Yiğit ve Adanur, 2011). Fakat bu uygulamaların, eğitim amaçlı kullanılması için yapılması gereken pek çok şey vardır. Öncelikle bu tür bir eğitimden tam kapasite faydalanabilmek için bir ön eğitim şarttır. Bu eğitimin amacı, sadece çeşitli bilgilerin öğrencilere verilmesi değil; daha da önemlisi, doğru bilgiye ulaşabilme becerisinin kazandırılmasıdır (Sünbül, 2011: 339).

Öğrencilerin bilgiyi kullanmaya alışmış olmalarının önemi gittikçe artmaktadır. Bu kullanım, bilgiye yönelik problem çözme işlemlerini, bilgiye olan gereksinimleri tanımlamayı, ilgili bilgi kaynaklarını belirlemeyi, ilişkili bilgiyi elde etmeyi ve düzenlemeyi ve bir çok kaynaktan yararlanarak bilgiyi sentezlemeyi kapsamaktadır (Land ve Greene'den akt. Yalçınalp ve Aşkar, 2003).

“Bilginin yalnızca basılı formatta üretildiği ve paylaşıldığı geçmişte, kişilerin bilgi tüketicileri olmaları için temel becerilere (okuma-yazma, konuşma, dinleme, vb) sahip olması yeterli olmuştur. Ancak teknolojide yaşanan gelişmeler, gerek bilginin üretiminde, gerekse üretilen bu bilginin elde edilmesi, kullanılması ve paylaşımında alışılmışın dışında becerilerin kazanılmasını kaçınılmaz kılmıştır” (Polat, 2005). Günümüzde artık okur-yazarlık yalnızca okuma yazma bilmekle değil bilgisayar teknolojilerini kullanma temel becerilerine sahip olmakla ölçülmektedir (Altun, Yiğit ve Adanur, 2011). Bu nedenle günümüz dünyasında iyi kararlar verebilmek ve kararlara katılabilmek için, bir dünya vatandaşının genel ve teknolojik anlamda usta birer okur-yazar olması gereklidir. Zamanımızda bu beceriler, geleneksel akademik okuma, yazma ve sayısal beceriler kadar gereklidir (Tor ve Erden, 2004).

Bireylerin bilgi okuryazarlığı becerilerini kazanmasında hiç şüphesiz en önemli rol eğitim kurumlarına düşmektedir. Eğitimli kişi, hem gündelik yaşamında hem de meslekî yaşamında karşılaştığı sorunları çözmede gereksinim duyacağı yeterliliklere sahip kişidir. Bu düşünceden hareketle günümüz toplumunda eğitim kurumları, mevcut bilgileri doğrudan aktarmak yerine, öğrenme sürecini sürekli kılacak becerilerin, bir başka deyişle bilgi okuryazarlığı becerilerinin öğrencilere kazandırılmasından sorumludur (Polat, 2005).

Yaşam boyu öğrenmeyi zorunlu kılan bilgi çağında bilgiye ulaşma ve bilgiyi değerlendirmeye ilişkin becerilerin kazandırılması çok önemlidir. Öğrencilerin bilgisayar kullanma becerileri onların bilgiyi doğru okuyup anlamalarına, ulaşılan bilgiler yığınına süzerek gerekli ve doğru olana ulaşabilmeyi sağlar. Ayrıca bu beceri, öğrencilerin elde ettikleri bilgi yeterli değilse daha ötesine ulaşabilmeye dair yeni yollar belirleyebilmelerini de içermektedir.

Çağdaş toplumda başarılı bir öğrencinin sahip olması gereken beceriler şöyle sıralanmaktadır:

- Bilgi teknolojilerindeki araçları ustalıkla kullanabilme.
- Veri toplama, yorumlama ve bu verileri kullanabilme.
- Uygun bilgi teknolojileri kaynaklarını kullanarak çalışma yapabilmedir (Tor ve Erden, 2004).

Öğrencilerin bilgi teknolojilerini kullanma alışkanlık, beceri ve tutumları ile ilgili yapılan araştırmalar öğrencilerin bilgi teknolojilerini kullanma becerisini geliştirici kullanımlardan çok oyun ve eğlence, sosyalleşme alanı olarak kullandıklarını, bilgisayarı bilgiye ulaşma aracı kullanmanın bu eğilimlerin gerisinde kaldığını göstermektedir. Bu bağlamda da bilgi teknolojilerine olumlu tutumlarla yaklaşırsalar da becerilerinin yeterli olmadığı sonucuna götürmektedir. Yapılan araştırmalardan bazıları şöyledir:

- Öğrencilerin internet’i tercihlerinde onu ilginç, güncel ve çok geniş bir bilgi kaynağı olarak algılamaları önemli rol oynamaktadır (Yalçınalp ve Aşkar, 2003).

- Öğrenciler bilgisayarı daha çoğunlukla internete bağlanma, sohbet etme, chatleşme, oyun oynama ve ders çalışma amacıyla kullanmaktadırlar. Öğrencilerin derslerine ait eğitsel yazılımları kullanma oranları düşüktür (Tor ve Erden, 2004).

- Öğrencilerin buldukları ilk fırsatta arkadaşları ile ders dışı konularda e-posta ile haberleşmeyi ya da daha çok eğlence içerikli siteleri tercih ettiği gözlemlenmiştir (Yalçınalp ve Aşkar, 2003).

- Öğrencilerin bilgisayar öz-yeterlik algılarının “orta” düzeyde olduğu belirlenmiştir (Ekici, Sağlam, Uzun, 2010).

Caruso ve Kvavik, 2005 yılında üniversite öğrencileri ile yaptıkları araştırma sonucunda şu sonuçları elde etmişlerdir:

- “Öğrenciler teknolojiyi akademik ve sosyal aktiviteler için öncelikle kolaylık ve bağlantı nedeniyle kullanmaktalar.

- 2005 araştırmasında dizüstü bilgisayar sahibi olan öğrencilerin oranı %55.6 gibi 2004 yılındaki %46.8’lik orandan bir hayli yüksektir.

- Öğrencilerin %36’sı derslerinde kullanmak üzere fazladan bir bilgisayar eğitimine ihtiyaç duymadıklarını belirtmişlerdir. Daha büyük öğrenciler ise gençlere oranla daha fazla ek bilgisayar eğitimine ihtiyaç duyduklarını söylemişlerdir.

- Öğrencilerin çoğu derslerde uygun ölçüde teknoloji kullanımını tercih etmektedirler.

- Bilgisayar teknolojilerini derslerinde etkin şekilde kullanan öğretmenlerinin derslerine daha çok katıldıklarını, ders konusuna daha çok ilgi duyduklarını ve karmaşık kavramları daha kolay anlayabildiklerini bildirmişlerdir”.

Türkiye’de 487 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan anket çalışması sonucunda da katılımcıların internet kullanımında etkili olan 6 faktör önem sırasına göre şu şekilde çıkmıştır: sosyal kaçış, bilgilenme, boş zamanları değerlendirme, ekonomik fayda, sosyal etkileşim ve chat/eğlence (Balcı ve Ayhan’dan akt. Şahin, 2009).

“9 - 17 yaş grubundaki öğrencilerin hangi sıklıkla internet kullandıklarını araştıran çeşitli çalışmalarda, internet kullanım sıklığının günde birkaç saatten, haftada birkaç saate kadar değişen bir yelpaze içinde yer aldığı görülmektedir. Söz konusu çalışmalarda çocukların interneti sırasıyla oyun, iletişim (e-posta ve sohbet) ve bilgi amaçlı kullandıkları belirlenmiştir” (Subrahmanyam ve diğerlerinden akt. Orhan ve Akkoyunlu, 2004) “Bu sonuçlar, çocukların interneti etkili olarak kullanmaları ve onları internet ortamında geçirdikleri zaman içerisinde karşılaşılabilecekleri tehlikelerden uzak tutabilmek için, eğitim kurumlarına ve ailelere büyük sorumluluk düştüğünü göstermektedir. Eğitim kurumları öğrencilerine bilgisayar okuryazarlığı becerileri kazandırırken, onlara interneti niçin ve hangi amaçlarla kullanılacağını, internet kullanım kurallarını, internetten elde edilen bilginin nasıl değerlendireceklerini, sohbet odaları ya da e-posta kullanımında karşılaşılabilecekleri sorunlar gibi konularda öğrencilerini eğitmelidir”(Orhan ve Akkoyunlu, 2004).

Laius ve Rannikmae, (2005) yaptıkları çalışmada dokuzuncu sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşüncelerini bilimsel ve teknolojik okuryazarlık öğretiminin nasıl etkilediğini ortaya

koymaya çalışmışlardır. Öğrencilere çelişki olay testi uygulanarak yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine bakılmıştır. Çalışmanın sonucunda bilimsel ve teknolojik okur-yazarlık öğretiminin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini arttırdığı görülmüştür (akt. Karataş ve Özcan, 2010).

Bilgisayar öz-yeterlik algısı konusunda yapılan çalışmalarda ise bilgisayar öz-yeterlik algısı yüksek olan bireylerin bilgisayar kullanmakta daha başarılı oldukları, kendilerine güvendikleri, sorumluluk almakta istekli ve sorumluluğu yerine getirmekte daha başarılı oldukları belirlenmiştir (Ekici, Sağlam ve Uzun, 2010).

Yeşilyurt ve Gül'ün (2011) yaptıkları bir çalışmada, öğrencilerin bilgisayarı öğretim açısından çoğunlukla sadece ödev verildiğinde ödevi internetten bulup kopyalama amacıyla zorunluluktan kullandıklarını belirtmektedir. Üzücü olan durum, öğrencilerin bilgisayarı çoğunlukla internet yoluyla chat, oyun, müzik ve video paylaşım amaçlı kullanmalarıdır.

“Bilgisayarlar hayatımıza girdiğinde eğitim-öğretim alanında öğrencilere öğretim açısından büyük kolaylıklar sağlayacağı düşünülürken maalesef günümüzde eğlence amaçlı kullanımı ön plana çıkmıştır” (Sütçü vd.; Altunoğlu ve Atav'dan akt. Yeşilyurt ve Gül, 2011).

Öğretmenlerin öğretim yöntemlerinde bilgisayar teknolojilerini kullanmaları, bu teknolojinin eğitimde sağladığı avantajlardan faydalanmaları ve öğrencilerinin bilgisayar becerilerini geliştirmeleri için bilgi teknolojilerine hâkim olmaları gereklidir. Yapılan çalışmalar ise durumun böyle olmadığını göstermektedir:

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin bilgisayar yeterliliğinin çok iyi seviyede olmadığı, programlama dilleri ve veri tabanı programlarını neredeyse hiç bilmedikleri, buna karşın internet kullanımını iyi bildikleri, veri tablosu hazırlama programları, kelime işlem programları ve sunu hazırlama programlarını orta derecede bildikleri görülmektedir (Altun, 2007).

Öğretmen yetiştiren kurumların eğitim ve bilgi teknolojileri kullanımları ile ilgili yapılan araştırmalarda aşağıdaki gibi bir takım sorunlar saptanmıştır:

Öğretmen adayları bilgisayar okur-yazarlığı konusunda yeterli bilgiye sahip değildir (Fisher; Hızal; Sheffield'den akt. Akpınar, 2003).

Öğretmen adayları bilgisayar ve diğer teknolojik malzemenin kullanımı konusunda yeterli uygulamadan yoksundur (Hızal; Scrum ve Dehoney'den akt. Akpınar, 2003).

Öğretmen yetiştiren kurumlar, öğretmen adayı öğrencilerin bireysel öğrenme gereksinimlerini dikkate almamaktadır ve bu durum öğretmen adayları tarafından da meslekte uygulanmaktadır (Gabriel ve MacDonald; Lambdin'den akt. Akpınar, 2003).

Teknoloji kullanımı ve etkileşimli derslerin matematik ve fen bilimleri alanları dışında da kullanılmasının gerekliliği öğretmen adaylarına yeterince benimsetilmemektedir (White'tan akt. Akpınar, 2003).

Etkileşimli bir ortam haline gelmekte olan Internet kaynaklarının meslekî gelişim ve öğrenmeyi sağlayacak materyaller hazırlamada kullanılmasına ilişkin yeterli bilgi eğitim fakültelerinde verilmemektedir (Norton ve Sprague; Schrum'dan akt. Akpınar, 2003).

Öğretmen yetiştiren kurumlarda, ekonomik gereksinimler eğitimsel gereksinimlerin önünde tutulduğundan, bu kurumlardaki derslerde teknoloji kullanımı ve gelişimi uygun hızda olmamaktadır (Robinson'dan akt. Akpınar, 2003).

Öğretmenlerin eğitiminde uygun araç ve gereç kullanılmamaktadır (Ersoy'dan akt. Akpınar, 2003).

Teknolojiye karşı fakültelerin geliştirdiği olumsuz tutum öğretmen adaylarının tutumlarını da etkilemektedir (Brownell; Campbell ve Yong; Ferry ve diğ.; Gabriel ve Macdonald; Slough ve Zoubi'den akt. Akpınar, 2003).

Öğretmen adayları karmaşık teknolojilerin kullanımından kaçınmaktadırlar (Hawkrige'den akt. Akpınar, 2003).

Fakülteler ders yazılımı geliştirme çalışmaları yapmalıdır (Gürol'dan akt. Akpınar, 2003).

Fakültelerdeki programlar ya temel bilişim becerilerinin ötesine geçmemekte ya da programcılık öğretmekte, bilgi teknolojilerini “bilgi keşfettirmek” amacıyla kullanmamaktadır (Hartley; Hızal; Laurillard; Martinez ve Mead; Schick ve Felix'den akt. Akpınar, 2003).

Bu araştırmalar, öğrencilerine bilgi teknolojilerini kazandıracak olan öğretmenlerin fakültelerden önce kendilerinin bilgi teknolojileriyle donanmış şekilde mezun olmalarını sağlamak için pek çok iyileştirme çalışması yapılması zorunluluğunu ortaya koymaktadır.

Altun'un (2007) yaptığı bir çalışmada öğretmenlerin bilgi teknolojilerini kullanmaya yönelik tutumlarının olumlu olduğu, buna karşın bilgisayar kullanma becerilerinin yeterli düzeyde olmadığı çıkmıştır.

Aşkar ve Usluel'in (2002) yaptıkları bir araştırmada ise öğretmenlerin bilgisayarlı öğretim amaçlı kullanmada tereddüt yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bilgisayarın bir öğrenme-öğretme aracı olarak benimsenmesi için çok yönlü ve etkili çalışmalar yapılmalıdır. Öğretmenler zamandan tasarruf, işlerin daha kolay ve düzenli yapılması gibi olumlu yönleri nedeniyle bilgisayar kullanmayı kendi işlerinde yararlı buldukları çıkmıştır. Ne var ki öğretmenler, öğretim amaçlı kullanımla ilgili olarak bilgisayarın kendilerine getirdiği herhangi bir yararı görmedikleri tam tersine bunu bir yük gibi algıladıklarını ifade etmektedirler.

Adıgüzel'in, (2010) sınıf öğretmenleri ile yaptıkları bir çalışmada öğretmenler, okullardaki mevcut öğretim teknolojilerinin öğretmenler tarafından kullanılma düzeylerinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.

“Çağdaş toplumların gereksinim duyduğu bireyleri yetiştirecek olan öğretmenlerin; bilgi gereksinimlerini tanımlamayabilmeleri, bilgiye nasıl ulaşılacaklarını, ulaştıkları bilgiyi nasıl kullanabilecekleri ve değerlendirebilecekleri ve bu süreçte etik ve yasal değerleri nasıl dikkate almaları gerektiğini bilmeleri beklenmektedir (Adıgüzel'den akt. Adıgüzel, 2010).

“ABD Teknoloji Değerlendirme Bürosunun 1995 yılı raporunda iki binli yıllarda öğretmenlerin sadece bilgi aktaran ve tüketen değil, bilgi üreten bireyler olacağı öngörülmüş ve öğretmen yetiştiren kurumların bu doğrultuda programlarını düzenlemeleri önerilmiştir. Raporda bu düzenlemenin, öğretmen yetiştiren kurumların öğretmenlere bilgi teknolojilerinin değişik, en etkili ve en ekonomik kullanımlarını öğretecek şekilde kurslar düzenlemesi doğrultusunda olması gerektiği ifade edilmektedir” (NCATE'den akt. Tor ve Erden, 2004).

Okullarda öğretim-öğrenme sürecinde öğretmenlerin sahip olmaları gereken bu özelliklerin öğrencilere de kazandırılması öngörülmektedir. Bu da öğretmenlerin öğretim teknolojileri hakkında bilgi ve beceri sahibi olmalarını ve okullarda öğrenme etkinliklerini desteklemek amacıyla bu teknolojileri kullanmalarını gerekli kılmaktadır” (Adıgüzel, 2010).

Türkiye Özel Okullar Birliği Derneği'nin “Dijital Çağda Eğitimde Fırsatlar ve Sorumluluklarımız” konulu XI. Geleneksel Eğitim Sempozyumu, bilgi teknolojileri ve eğitim ilişkisi ile ilgili olarak içerdiği tespitler bakımından önemlidir. Bu sempozyumda alınan kararlar sonuç bildirgesinde şu şekilde yer almıştır:

“Dijital çağda tüm öğretmenlerin sahip olması gereken 21. yüzyıl becerilerini gözden geçirmek, çevrimiçi öğrenmenin gücünden yararlanmak ve ileriye gitmek için öğretim programının içine teknolojiyi nasıl bütünleştireceğimizi planlamak artık bir gereklilik olarak

görülmelidir. Öğretmenlerin pedagojiden uzaklaşmadan dijital teknolojiye geçişi başarıyla nasıl yönetebileceğine ilişkin yeni bir çerçeveye ihtiyaç olduğu açıktır.

Teknolojinin eğitimi etkileyen eğilimler bağlamında itici bir güç olduğu, sürekli teknolojiye maruz kalan çocukların bilgiyi işleme ve öğrenme biçimlerini değiştirdiği görülmektedir. Bu değişikliklerin farkında olunmalı ve öğretme yöntemleri bu değişikliklere göre yapılanmalıdır. Artık öğrenciler özel yaşamlarında teknolojiyi kullanmaktadırlar. Bunların sınıf dışında da öğrenmelerini nasıl kolaylaştırabileceğini ve artırabileceğini düşünmeli, elde taşınabilir mobil cihazlardan eğlence ve spordan sonra eğitimde de yararlanmaya başlanmalıdır.

Bilgi çağının dünyası, daha yüksek seviyelerde bilgi, karmaşık iletişim becerileri, üst düzey düşünme becerileri gibi yeni bir takım becerileri gerektirmektedir. 21. yüzyılda okuma, yazma ve matematikten oluşan geleneksel ana becerilere; eleştirel bakış, işbirliği, yaratıcı ve üretici düşünme, takım çalışması, küreselleşen dünyada kültürlerarası anlayış, bilgisayar, dijital çağa uygun bilişim ve iletişim teknolojileri becerilerinin eklenmesi gerekmektedir.

Türkiye’de başta internet olmak üzere sayısal teknolojilerin kullanımı çocuklar ve gençler arasında giderek artmaktadır. Sayısal teknolojilerin gündelik yaşamımıza getirdiği olanaklar ve riskleri dikkate alarak, gençlerin ve çocukların “dijital kuşaklar” olarak bu teknolojileri daha nitelikli ve daha doğru, yaratıcı ve üretken kullanmalarına olanak sağlanmalıdır.

İnternet sayesinde, her çeşit eğitim sisteminden ve seviyeden öğrencinin her türlü bilgiye erişmesi artık günümüz dünyasında çok kolay olmaktadır. Bu yeni ve değişen senaryo, eğitimcilerin akademik etik gibi önemli bir konuyla başa çıkmaları için yeni politikaların geliştirilmesini gerekli kılmaktadır.

Şu anda mevcut el bilgisayarı türlerinin çeşitliliği sınıfta öğrenimin geliştirilmesi ve ayrıca mLearning (Mobil Öğrenme) olarak da adlandırılan şekliyle sınıf dışına da taşabilmesi için zengin olanaklar sunmaktadır. Ancak bunların etkin ve verimli kullanımına ilişkin yeni tartışmalara gereklilik vardır.

Öğrenenlerin sadece “tüketici” olmaktan öte “yaratıcı” olabilmeleri nasıl sağlanabilir? Teknoloji acaba gelecek için ne gibi etik sorunları beraberinde getiriyor? Sorularının cevabı eğitimcilerce oluşturmalıdır.

Eğitimciler ve velilerin teknolojik değişimlere açık olup bu yeni dijital teknolojileri benimsemesi gerekmektedir. Öğrenciler, dijital çağın eğitim olanaklarına yönlendirilmeli ve teknolojiyi sadece etkin ve yaratıcı değil aynı zamanda sorumlu bir şekilde kullanıp yetkin

dijital yurttaşlar olmaları konusunda rehberlik edilmelidir” (Türkiye Özel Okullar Birliği Derneği XI. Geleneksel Eğitim Sempozyumu, Dijital Çağda Eğitimde Fırsatlar ve Sorumluluklarımız Sonuç Bildirgesi, 2012).

Bildirinin sonucunda, bilgi çağında en hızlı gelişen kavramın teknoloji olduğu, teknolojinin öğretilmesi ve eğitimde daha verimli bir şekilde kullanılmasının ülkemizin ileri uygarlıklar seviyesine ulaşip yerini alması açısından fırsatları da içinde barındırdığı vurgulanmaktadır. Türkiye’de belli başlı merkezlerde dijital çağda eğitim çalışmalarına devam edilmesi, sadece İstanbul ve Ankara merkezli çalışmalar yerine birçok merkezde benzer çalışmalar yapılması, bu çalışmalardan kurumların bilgilendirilmesi ve konunun nesnesi ve tüketicisi olmaktan ziyade öznesi ve üreticisi haline geçmelerine yardım edilmesinin zorunluluğu da belirtilmiştir (Türkiye Özel Okullar Birliği Derneği XI. Geleneksel Eğitim Sempozyumu, Dijital Çağda Eğitimde Fırsatlar ve Sorumluluklarımız Sonuç Bildirgesi, 2012).

Bireylere bilgi teknolojilerini konuda en büyük sorumluluğa sahip olan eğitim kurumlarının bu konuyla ilgili altyapı çalışmalarını hızlandırıp öğretmenlere bu becerileri kazandırmak üzere hizmet içi ve hizmet öncesi çalışmalara ağırlık vermesi gerekmektedir. Bilgi çağının karmaşık dünyasında kaybolmamak; bilgiyi doğru ve etkin kullanmak için her bireyin bilgi teknolojileri becerisine sahip olarak yetiştirilmesi artık bir zorunluluktur.

2.4.2.8. Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisi

Kavcar (1999:127), Türkçe ve edebiyat derslerinin amaçlarını, öğrenciye dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini kazandırmak olduğunu ifade etmektedir. “Bunun yanında geçmişteki kültürel değerleri, dünya edebiyatının başlıca klasiklerini tanıtmak da amaçlar arasında yer almaktadır. O halde öğrenci önce okumasını dinlemesini öğrenecek, okuyup dinlediğini anlayacak, bunları eleştirel bir yaklaşımla değerlendirecek, düşünecek, duygu ve düşüncelerini sözlü ya da yazılı olarak doğru ve düzgün bir biçimde dile getirecektir. Asıl amaçlar ve beklentiler bunlardır, bunlar olmalıdır. Bu amaçların büyük ölçüde belirlenip öğretim programlarında yer aldığını söyleyebiliriz. Ancak, iş amaçları iyi düzenlemekle bitmiyor. Asıl sorun bu hedeflere hangi materyalle, nasıl, hangi yöntemlerle, hangi değerlendirme sistemiyle ve hangi öğretmenlerle varılacağıdır.” Kavcar’ın özetlemiş olduğu gibi Türkçe ve edebiyat derslerinde kişilerin hayatında çok önemli bir yere sahip olan sosyal, akademik ve meslekî anlamda başarılarını etkileyen önemli becerilerin kazandırılması hedef olarak belirlenmiştir. Ancak bu denli önemli olan hedeflere ulaşmak için gerekli olan altyapıya sahip olunmaması ise bu durumun başka bir boyutu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kişilerin bir iletişim aracı olan dili doğru, etkili ve güzel kullanması çok önemlidir. Dili etkili ve güzel kullanma becerisi bireyin iletişim yeteneğinin sınırlarını oluşturan temel bir unsurdur. Dili kullanma başkalarıyla iletişim kurmanın, kendimizi anlatmanın yoludur. Dili kullanma becerisinin gelişmesi sürekli okumakla, yazmakla, anlatım alıştırmaları yapmakla, (Sever, 1998) dinlemekle mümkündür.

Karadüz (2010), dilin doğru ve zengin içerikte kullanılmasının bireyin zihin gücünü geliştirdiğini belirtir. Dili doğru kullanmanın dil ile düşünce arasındaki ilişkinin önemine dikkat çekerek çağımızda bilgiden çok beceri ve düşünmenin daha da değerli olduğunu ve bu nedenle eğitim yaklaşımlarının temel felsefesi ile ilgili araştırmaların, bireylerin dil becerilerinin gelişimiyle yakından ilgilendiğini ifade eder. “Çünkü dil becerileri bireyin bilişsel ve duyuşsal gelişiminde anahtar bir role sahiptir ve her türlü öğrenme dil becerileri sayesinde gerçekleşmektedir. Öğrenmenin temeli durumunda olan dilin niteliği, öğrenmenin tüm boyutlarına ve derinliğine etki eder. Bu bakımdan dil gelişimi, bireyin öğrenme yaşantıları boyunca öğrenmenin temeli durumundadır ve bireyin her türlü öğrenmelerinin niteliği dili kullanmayla ilişkilidir.”

Düşünme, kavramlar ve kavramların simgesi olan sözcüklerle yapılır. Bu yüzden, dilden bağımsız ya da dille ilişkisiz bir düşünce mümkün değildir. Dil ve düşünce arasında birbirini tamamlayan bir ilişki vardır. Bu nedenle, okuma, yazma, konuşma ve dinleme gibi dilsel etkinliklerin başarısı; ancak, düşünsel bir süreci içermesiyle mümkündür. Doğru düşünüp doğru anlatmanın ve doğru anlamının insan olabilmenin de temel şartı olduğu söylenebilir” (Sever, 1998).

“Her birey ana diliyle anlayıp anlatarak öğrenir ve düşünme becerilerini geliştirir. Temel dil becerilerinden anlama becerilerinden okuma ve dinleme, anlatma becerilerinden konuşma ve yazmaya yönelik kazanımların derinlemesine ve eleştirel düşünme yaklaşımlarıyla geliştirilmesi öğrenenlerin dil becerilerinin yanında düşünme becerilerinin gelişimini destekler” (Karadüz, 2010) Bu bağlamda çağın gerektirdiği dili etkili, güzel ve doğru kullanabilen ve böylelikle nitelikli düşünebilen bireylerin dille ilgili “dinleme, konuşma, okuma ve yazma” boyutlarında da yetkin olması önemlidir.

Kavcar, (1999: 127) okullarda Türkçe ve edebiyat derslerinin Türkçeyi doğru ve güzel kullanmak becerisi kazandırmaktan uzak olduğunu belirtmektedir. Ona göre öğrencilerin pek çoğu bir dili konuşup yazma ile o dili bilmenin farkında değildirler. Böyle olunca da dili iyi bilmenin önemini yeterince kavrayamamaktadırlar.

Millî Eğitim Bakanlığı, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisine sadece Türk Edebiyatı öğretim programında değil, diğer tüm öğretim programlarının temel becerileri arasında yer vermiştir. Buna göre bu beceri “öğrencilerin okuduğunu, dinlediğini, gördüğünü, doğru, tam ve hızlı olarak anlayabilmeleri; duygu, düşünce, hayal ve isteklerini açık ve anlaşılır bir şekilde eksiksiz ifade edebilmeleri; güzel sanatlara has bir duyarlılıkla dili kullanabilmeleri, bu tavırla gerçekleştirilmiş eserlerden zevk alabilmeleri” (MEB, 2005) üst ve alt becerilerinden oluşmaktadır.

Dinleme:

“Dinleme etkinliği, dilin dört işlevinden en çok kullanılanıdır. Çünkü bu beceri, öğrenme yöntemlerinin de temelini oluşturmaktadır” (Aktaş ve Gündüz, 2001: 249). Çifci (2010:117), dinleme becerisi için batıda “neglected skill” (ihmal edilmiş, unutulmuş yetenek) sözünün kullanıldığını belirterek ‘dinleme’nin yakın zamanlara kadar dil eğitiminin bir alanı olarak düşünülmediğini ifade eder. Günümüzde ise temel dil becerilerinden olan dinlemenin öğrenmede sahip olduğu önemli rol anlaşılmıştır.

Dinleme kişinin iletişim kurma yoludur. İletişimin yoğun olduğu günümüzde, iletişim araçlarının çoğalmasıyla birlikte, dinleme de büyük önem kazanmış, insanlar konuşmaktan çok dinlemeye yönelmiştir. İletişimin sağlıklı olabilmesi konuşmacı ile dinleyicinin birbiriyle bağlantılı ve uyumlu olması gereklidir (Aktaş ve Gündüz, 2001:249).

Sözlü iletişim bozukluklarının önemli nedenlerinden birisi dinleme yetersizlikleridir. Konuşanın derdini tam olarak ifade edememesinin yanında dinleyenin de eksik şekilde dinlemesi iletişim bozukluklarına yol açar. Dinleme sosyal hayatta ve kişiler arası ilişkilerin sağlıklı gelişmesinde çok önemli bir role sahiptir. Dinleme de okuma gibi, algılamada ve öğrenmede çok önemli bir göreve sahiptir. Kişilerin görmeden sonra kullandıkları en etkin duyuları işitme duyusudur (Çifci, 2010:117).

“Dinleme bir eğitim işi olduğuna göre bu eğitime mümkün olduğu kadar küçük yaşlarda başlanmalıdır. Öğretmenin sınıfta yüksek sesle çocukların ilgi ve anlayış seviyelerine uygun hikâyeler okuması, sonra bu hikâyeler üzerinde konuşulması ve dramatizasyon etkinlikleri öğrencilere dinleme zevk ve alışkanlığını kazandırması bakımından son derece önemlidir. Dinleme eğitiminin başarılı olabilmesi için öğretmenin de iyi bir dinleyici olması gerekir” (Aktaş ve Gündüz, 2001:249). İyi, doğru ve etkili dinleme becerisi geliştirmiş bir öğrenci doğru anlayacak, doğru öğrenecek ve böylelikle daha doğru konuşacaktır.

Konuşma:

Anlatım becerilerinin temelini oluşturan konuşma becerisi, sosyal bir varlık olan insanın en önemli yönünü oluşturur. Konuşma, basit bir ifadeyle kişinin zihnindeki duygu ve düşüncelerin sözlere yansımasıdır. İletişimin önemli öğelerinden biri olan konuşma kişinin kendini, duygu, düşünce ve isteklerini dış dünyaya iletme yoludur (Eğilmez, 2010). Konuşma aynı zamanda kişiliğin de önemli bir göstergesidir. Socrates “Konuş, kim olduğunu söyleyeyim” diyerek konuşmanın kişilikle olan ilişkisini vurgulamıştır (Sever, 1998) . “Sesini ve sözünü etkili kullanan birisinin yaptıramayacağı şey yoktur”(Çifci, 2010:115). Bu bağlamda kişinin tüm sosyal ilişkilerini etkileyen konuşma becerisinin doğru, etkili ve güzel bir şekilde geliştirmesi son derece önemlidir.

Konuşma, öğrencilerin kişilik gelişimlerinde ve sosyalleşmelerinde önemli bir role sahiptir (Çifci, 2010:116).

“Doğru ve etkili konuşma doğuştan getirilen bir yetenek, bir Tanrı vergisi değildir, isteyen herkes, konuşma alıştırmaları yaparak etkili konuşma becerisini kazanabilir. Ses yolundaki organlarda fizyolojik bir sorun olmadığı sürece her insan düzgün konuşma becerisini edinebilir” (Sever, 1998). Doğru ve düzgün konuşma becerisi için konuşma eğitimi yapmak ve iyi konuşanları örnek almak gereklidir (Aktaş ve Gündüz, 2001:257).

Konuşma, aynı zamanda, okuma ve yazma gibi iki önemli etkinliğin temel çıkış kaynağıdır (Aktaş ve Gündüz, 2001:257). Konuşma, diğer dil becerilerinin de geliştirilebilmesi için anahtar role sahiptir (Çifci, 2006:106).

Konuşma eğitiminin çerçevesi içerisinde yer alan konular şöyledir:

- Konuşma fizyolojisi,
- Konuşmanın fizikî unsurları,
- Konuşma psikolojisi,
- Konuşma ve bellek,
- Konuşma ve beden dili,
- Konuşma içeriğini zenginleştirme
- Konuşmada görgü kuralları (Çifci, 2006: 106).

Konuşma eğitiminde, öğrencilerin bu konuların temel kural ve ilkelerini kavrayıp uygulamaları gerekmektedir (Çifci, 2010:116).

“Konuşma öğretimi de yazma öğretimi gibi birtakım formüllerin ezberlenmesiyle değil, uygulamayla öğrenilecek bir etkinliktir. Bu yüzden yazılı ve sözlü anlatım derslerinde öğretmen sözlü anlatım için ayrı bir zaman ayırmalı, her öğrenciye çeşitli sınıf içi etkinliklerle yeteri kadar konuşma fırsatı tanınmalıdır” (Aktaş ve Gündüz, 2001:257). Konuşma, konuşa konuşa gelişir. Bu nedenle öğretmenler, her fırsatta öğrencilerin konuşmalarını sağlayacak ortamlar yaratmalıdır (Çifci, 2010:117).

“Duygu, düşünce ve izlenimlerin sözle, doğru, anlaşılır ve etkili biçimde anlatılabilmesi için aşağıdaki ilkelerin davranışlara dönüştürülmesi gerekir:

- Derin, çabuk, düzenli ve gürültüsüz biçimde soluk alma,
- Konuşurken burundan soluk alma,
- Konuşurken göğüs boşluğundan ve diyaframdan soluk alma,
- Soluk alırken konuşmama,
- Sözcükleri doğru ve anlaşılır biçimde söyleme,
- Açık, anlaşılır ve doğru cümleler kurma,
- Sözcük ve cümleleri anlamına göre vurgulama,
- Konuya ve konuşmanın düzeyine uygun bir tonla (ağırbaşlı, neşeli, duygulu, saygılı vb.) konuşma,
- Konuşmanın akışını bozacak duraksamalar yapmama,
- Konuşurken konu dışına çıkmama,
- Konuşurken dinleyenle / dinleyenlerle göz iletişimi kurma,
- Söz, jest, mimik uyumunu sağlayarak konuşma,
- Tekrarlara yer vermeden konuşma,
- Yerel ağız ve argo söyleyişlere yer vermeme,
- Konuşurken gereksiz sesler çıkarmama,
- Gereksiz ayrıntılara girmeme,
- İşitilebilir bir sesle konuşma” (Sever, 1998).

Hedef davranışların uygulamalarla kalıcı becerilere dönüştürülmesi, konuşmanın anlaşılabilirliği ve estetiğini etkileyerek, iletişim sürecinin daha nitelikli ve etkin olmasını sağlayacaktır (Sever, 1998).

Günlük yaşamımızda doğru ve etkili konuşabilmek için göz önünde bulundurulması gereken bazı kurallar şöyledir:

- Güven verici ve içten olmak,
- Canlı ve doğal olmak,
- Ölçülü olmak,
- Dilini iyi bilmek ve kullanmak (Sever, 1998).

“Öğrencilerde konuşma isteği uyandırmak sabırlı ve uzun süreli uygulamayı gerektiren bir iştir. Öğrenciler, cesaretleri kırılmadığı sürece konuşmaya heveslidirler. Bunun için onların başlangıçta, kendi alıştıkları biçimde konuşmalarına, hiçbir çekingenlik duymadan duygu ve düşüncelerini serbestçe anlatmalarına fırsat verilmelidir, öğrencilerin düzgün bir konuşma dili kazanıp kazanmamaları, çoğu zaman öğretmenin tutumuna bağlıdır. İyi ve düzgün konuşmayan, öğrencilere söz hakkı vermeyen ya da onların konuşmalarına sık sık müdahâle eden öğretmen, öğrencilerine iyi bir konuşma alışkanlığı kazandıramaz. Bu hususta temel ilke “her öğrencinin eğitilmekle düşünce ve kanaatlerini anlatma becerisi kazanabileceğine” inanmaktır” (Aktaş ve Gündüz, 2001:257).

Okuma:

Görme, anımsama, anlama, seslendirme, değerlendirme gibi birçok işlemi kapsayan okuma eylemi, basılı sözcüklerin gözle algılanıp, anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasına dayanan bilişsel bir etkinliktir. Okuma, düşünceye yön ve şekil verir, düşünceyi geliştirir. Okumanın, bireyin varoluş sebebini anlamasında, sosyal ilişkilerini düzenlemesinde, yaşamını ve zihnini zenginleştirmesinde çok önemli bir rolü vardır (Sever, 1990) Okuma yalnızca yazılı bir materyalde olanları algılamak değil; o malzemeye anlam verme, onu değerlendirip eleştirme ve yorumlamadır. Bu bağlamda okuma eylemi, aynı zamanda bir düşünme ve düşünce geliştirme sürecidir (Çifci, 2010:114).

Klâsik anlamda yazılı materyalleri anlamaya okuma denir; ancak görülen her şeyi anlamlandırma becerisi okuma olarak değerlendirilir. Resim ve şekilleri okumaya ise “görsel okuma” denir (Hyman’dan akt. Çifci, 201:113).

Okuma tek başına gerçekleşen bir etkinlik değil birçok olay ve durumun birlikte gerçekleştiği bir etkinliktir. Okumada amaç anlam kurma süreci ya da anlamadır (Ünal ve Köksal, 2008).

Okuma, yazılı metin aracılığıyla iletişimde bulunma eylemidir. Okuma, kişinin kendini tanımasına yardım eder; herhangi bir konuda bilgi edinmesini sağlar. Bu nedenle okumak, araştıran, sorgulayan birey için çok temel bir ihtiyaçtır (Aktaş ve Gündüz, 2001:97).

“Günümüzde, gelişen teknoloji ile birlikte insanın çevresini geniş bir bilgi ağı sarmıştır. Bireyin içinde bulunduğu bu bilgi yoğunluğu içinde okuma etkinliği öğrenme ve kendini geliştirme araçlarından en önemlilerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. İnsan hem çevresinde olan biteni takip edebilmek, hem kendini geliştirebilmek hem de geçmişinden gelen kültür birikimini öğrenebilmek için sürekli okumak durumundadır” (Eğilmez, 2010).

Bilgi çağıyla birlikte okuma ihtiyacı da artmış; okunacak materyaller de çeşitlilik göstermiştir. Bu da kitap okumanın ötesinde farklı okuryazarlık alanları doğurmuştur: medya okuryazarlığı, internet okuryazarlığı gibi. Bu yüzden, çağdaş okuma eğitimi bireyi, yaşadığı hayatın her alanında karşılaşacağı yazılı, basılı, görsel, elektronik metinleri doğru anlayıp değerlendirmeye yardımcı olmalıdır (Çifci, 2010:114).

Okuma alışkanlığı edinmiş birey ile okuma alışkanlığı edinmemiş birey arasındaki farklılıklar aşağıdaki gibidir:

Tablo 35: İyi Bir Okuyucu Mıyız?

İYİ BİR OKUYUCU MUYUZ ?

Okuma Alışkanlığını Geliştirmiş Bir Okuyucu	Okuma Alışkanlığını Henüz Geliştirememiş Bir Okuyucu
OKUMADAN ÖNCEKİ HALİ	
Okumanın bir anlam araştırması olduğunu bilir.	Art arda gelen kelimelerin ve cümlelerin anlamlarını kavramanın yeterli olduğunu düşünür.
Okumaya öğrenmek yahut eğlenmek için özgürce yönelir.	Sadece mecbur kalırsa okur.
Farklı metinlerin değişik nitelikleri olduğunu bilir.	Metni hangi amaçla okuyacağını tespit etmez.
Metnin anlamını ve yapısını, içerik ve biçimini kavramak için daha önce edindiği bilgilerden yararlanır.	Okumadan önce, tür ve konu hakkında daha önceden bildiklerini zihninde derleyip toplamaz ve onlardan yararlanmaz.

Metni hangi amaçla okuyacağını bilir. Kitabın indeksinden, içindekiler tablosundan, resim ve şemalarından yararlanarak metinde ne anlatılacağını, sezmeye, kavramaya çalışır.	Kendine güveni olmadan okur.
OKUMA SIRASINDA	
Okurken bütün dikkatini okuduğu şeye verir. Okurken sözlüğe çok seyrek bakacak kadar fazla terim ve kelime bilir. Cümle kuruluşlarına hakimdir, fikirleri anlamak ve birbirine bağlamak için gramer belirtilerinden yararlanır. Fikirlerin zincirleme gelişimini not ederken ilişkinin niteliğini belirten işaretlerden yararlanır. Yani fikirleri not etmekle yetinmez, onlar arasındaki ilişkinin niteliğini de tespit eder. Okuduğu yazıyı daha iyi anlamak için yazının türüyle ve tipiyle ilgili eski bilgilerinden yararlanır. Sadece bir fikir edinmek için yaptığı okumalarda, sadece kendisini ilgilendiren şeyleri dikkatle okur ve satır yahut sayfa atlamaktan korkmaz. Metinden elde ettiği bilgileri, o konuda eskiden bildiği şeylerle devamlı olarak mukayese eder, karşılaştırır. Okuduklarını anlayıp anlamadığını devamlı olarak kontrol eder. Sadece anlamadıkları üzerinde durur.	Kendisini okuduğu şeye vermekte güçlük çeker, ilgisi dağınıktır. Mırıldanarak okur. Okurken bilmediği kelime sayısı fazla olduğundan çok sık sözlüğe bakmak zorunda kalır. Metni daha iyi anlamak için dil bilgisi bilgilerinden ve metin analizi bilgilerinden yararlanmaz. Okumasının amaçlarına göre okuma tarzını değiştirme alışkanlığı yoktur, her metni aynı şekilde okur. Bir okuma stratejisi geliştirmemiştir. Genel olarak okuması yavaştır. Metni anlayıp anlamadığı konusunda açık bir fikri yoktur. Okuduklarını anlayıp anlamadığını kontrol etme alışkanlığı yoktur. Anlamadığı şeyler üzerinde durmaz.

OKUDUKTAN SONRA	
Okumanın amacına ulaşip ulaşmadığını düşünür.	
Okuduklarından yararlanarak o konuda edindiği yeni bilgileri tespit eder, eskileriyle birleştirir.	Ne okuduğunu, nelerden bahsedildiğini pek hatırlamaz.
Başlıca fikirleri özetler.	Okuduğu şeyin eski bilgilerine neler eklediğini düşünmez.
Okuduğu yazıyla ilgili kişisel görüşlerini ve tenkitlerini not eder.	Kişisel görüşlerini, tenkitlerini belirginleştirmez.
Elde ettiği bilgileri kontrol etmek, tamamlamak için başka kaynaklardan da yararlanır.	O konudaki bilgilerini başka kaynaklardan yararlanarak tamamlamayı düşünmez.

Kaynak: Filizok, 2007.

Eğitim açısından okumanın önemini araştıran Bloom, ilköğretim döneminde kazanılan okuduğunu anlama gücünün, daha sonraki yıllarda gerçekleşen öğrenmelerin çoğunu etkilediğini vurgulamakta ve bu görüşünü okullarda kullanılan öğrenme araçlarının büyük bir kısmının dile dayalı ve okunması gereken kaynaklar olmasına dayandırmaktadır. Bloom, matematik ve fen bilimleri ile ilgili dersler de dahil olmak üzere, okuduğunu anlama gücü ile derslerdeki öğrenme düzeyi arasında bir ilişki olduğunu, edebiyat gibi okumaya dayalı derslerde bunun 0,70 gibi bir düzeye ulaştığını belirtmektedir (akt. Aşılıoğlu, 2008:4).

Büyükkantarcıoğlu, (2010) okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmanın Türk Dili ve Edebiyatı derslerinin başlıca amaçları arasında olduğunu belirterek öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanamadıklarını ifade eder: Yıllardır derslerde bu konuda gösterilen çabalara karşın gerek öğrencilerin gerek yetişkinlerin yeteri kadar okumadıklarından yakındığını belirtir. Ülkemizde gazete, dergi ve kitap satış rakamları ya da kütüphanelerden yararlanan okur sayısının arzu edilenin oldukça altında olduğunu ifade eder. Ayrıca okumak için gerekli olan motivasyon unsurları olan merak, öğrenme isteği, yeni fikirler üretme, zevk alma, eğlenme ile öğrencilerin edebiyata ilgi duymalarının sağlanabileceğini belirtmektedir.

“Okumayı sevdirmenin en önemli adımı, okumayı zorunluluk biçiminden çıkartıp, motivasyon unsurlarına dönüştürmektir. Eğitimin bireye sağlayabileceği en önemli katkı, birim bilgi birikimi değil, yaşam boyu işine yarayacak olan kendi kendine bilgiye ulaşma ve öğrenme becerileri kazandırmaktır. Okuma motivasyonu da bu amacın gerçekleşmesinde temel taşlardan biridir. Okuma eylemi nasıl motive edilebilir? Yukarıda belirttiğim merak, öğrenme isteği, yeni fikir üretme, vb. türünden örnekler gereksinme biçimine dönüştürülerek. Belli bir konuyu hiç de

merak etmeyen, öğrenme isteği duymayan, kendine güvensiz bir öğrencinin o konuda okuma motivasyonundan söz edilebilir mi ? Derslerde bu motivasyonu yaratmak demek, öğrencide (a) akademik anlamda araştırma yapma merakı uyandırmak, (b) edebiyat metinlerini okuyarak kendisi ve toplumu adına düşünen birey olduğunun farkına vardırmak, böylece okumadan zevk almasını sağlamak anlamına gelir ki, bu da okuma eyleminin önemli ölçüde bir zorunluluk biçiminden çıkıp, giderek bir gereksinme biçimine dönüşmesi demektir. İşte bu noktada karşımıza yine öğretim yöntemleri, materyaller ve sınıf-içi uygulamaları çıkmaktadır. Öğrencinin kendine güvenini geliştiren, onu düşünmeye, okuduklarını ve düşündüklerini akıl yoluyla irdelemeye yönlendiren, öğrenciye dersi yalnızca öğrenen değil, oluşturan birey rolü veren bir eğitim sistemi içinde okuma eyleminin gerekliliğini öğrenci kendi kendine takdir edebilmelidir” (Büyükkantarcıoğlu, 2006).

Yapılan istatistiklere göre okumak üzere kitap alanların pek çoğunun aldığı kitabın baştan bir bölümünü okuduktan sonra ileride okumak üzere bıraktığı, kimilerinin aldığı kitapları hiç okumadığı, bazılarının üçte birini okumakla yetindiği, kitabı sonuna kadar okuyanların oranının ise ancak % 20’ yi bulduğu anlaşılmıştır” (Aktaş ve Gündüz, 2001:97). Ayrıca Aktaş ve Gündüz’ün aktardığına göre ülkemizde nüfusa oranla 65000 kişiye bir kütüphane düşmektedir. Bunun yanında 95 kişiye bir kahvehane düşmektedir (Aktaş ve Gündüz, 2001:97). Bu durum, ülkemizde eğitimle ilgili yaşanan sıkıntıların kaynağını çok açık bir şekilde göstermektedir.

Saydım’ın (2009:124) lise öğrencilerinin Türk Edebiyatı dersine ilgileri ile ilgili hazırladığı raporda lise öğrencilerinin okuma konusundaki eğilimleri de araştırılmıştır. Buna göre “...dokuzuncu sınıf öğrencileri, bir yılda en fazla “1-4” (% 19,5) arasında kitap okurken; onuncu sınıf öğrencileri, “10-14” (% 21,0) arasında kitap okumaktadır. On birinci sınıf öğrencilerine yöneltilen “Bir yılda kaç kitap okuyorsunuz?” sorusuna öğrenciler, öncelikli olarak, “hiç kitap okumadıklarını” (% 21,7) ifade etmişlerdir. Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin % 12,6’sı, onuncu sınıf öğrencilerinin % 14,3’ü “hiç kitap okumamakta”dır. Dünyaca kabul görmüş iyi okuyucu tanımı, 20 kitap ve üzeri kitap okuyan kişidir. Dokuzuncu sınıflar içerisinde 20 ve üzeri kitap okuyan öğrenci oranı, % 18,8; onuncu sınıf öğrenci oranı, % 17,0; on birinci sınıf öğrenci oranı, % 8,9’dur.”

Aynı araştırmada on birinci sınıf öğrencileri içerisinde not ortalaması “1” ve “2” olan öğrenciler arasında ‘hiç kitap okumayan’ların oranı oldukça yüksek çıkmıştır. On birinci sınıf öğrencileri okulun açık olduğu aylarda bile kitap okumamaktadırlar. Çünkü bu öğrenciler,

ÖSS'ye hazırlandıkları için, kitap okumayı amaç dışı bir etkinlik olarak görmektedirler (Saydın, 2009:125).

Aynı doğrultuda bir sonuç Çocuk Vakfı'nın araştırmasında çıkmıştır. Bu araştırmaya göre lise öğrencilerinin kitap okumama nedeni, öğrencilerin üniversiteye giriş hazırlıklarından dolayı ders kitabı ve kaynak kitaba bağımlı olmalarıdır (Saydın, 2010:125).

Saydın, (2010: 125) “Millî Eğitim Bakanlığı'nın “100 Temel Eser” uygulamasına dayalı olarak öğrencilerin, ortak kültürde birleşmesi için yılda en az 25 kitap okuması hedeflendiğini ve bu uygulamaya paralel olarak araştırmaya katkı sağlayan öğrencilerin “hiç kitap okumam” seçeneğini işaretlememeleri gerektiğini” belirtmiştir.

“Öğrencilerin hedeflenen başarıyı yakalaması, öğretmenlerin yeteri kadar donanımlı olmalarına bağlıdır. Donanımlı olmanın yolu ise doğru bilgiye ulaşmakla mümkündür. Okumak ise bilgiye ulaşmanın en kolay yollarından birisidir; bunun için toplumun bütün kesimlerinde okuma alışkanlığının gelişmesi önemlidir. Gelişmiş ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de okuma alışkanlığının yaygınlaşması yönünde çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmalar elbette ki önemlidir; çünkü okumak düşünceye, düşünceler söze, sözler eyleme, eylemler alışkanlığa, alışkanlıklar kişiliğe dönüşür. Kişilik ise geleceğimizi biçimlendirir. Dolayısıyla, okuma kültürü doğru bir geleceğin kurgulanmasında başlangıç noktasıdır ve geleceğin şekillenmesinde önemli yeri olan öğretmenler için önemlidir” (Karaşahin, 2009).

Karaşahin'in 2009 yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okuma kültürlerinin değerlendirilmesi ile ilgili yapmış olduğu çalışmadan elde edilen bulgular öğrencilerinde okuma alışkanlığını geliştirerek Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanan öğrenciler yetiştirecek olan öğretmenlerle ilgili önemli veriler içermektedir.

Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesindeki 2007–2008 öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 4.038 öğretmenle yapılan çalışmada şu sonuçlar elde edilmiştir:

“Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarıdan fazlası (%53,9) kısmen okuduğunu düşünürken %28,1'i yeterince okumadığını, %18'i ise yeterince okuduğunu düşünmektedirler.

Araştırmaya katılan öğretmenler, okumama nedeni olarak zaman darlığını ve maddi yetersizlikleri göstermektedirler.

Öğretmenlerin yıllık olarak en çok kitap okuma sayıları 4–8 aralığı, en az okudukları kitap sayısı aralığı 21–25 kitaptır. Bu sayılar öğretmenlerin orta düzeyde okuyucu olduklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu herhangi bir dergiye abone değildirler.

Öğretmenler okuma alışkanlığına olumsuz etki edecek ilk üç nedeni “Küçük yaşlarda okuma alışkanlığı kazanamama”, “Ekonomik nedenler” ve “Eğitimsel nedenler” olarak belirtmişlerdir” (Karaşahin, 2009:69).

Okuma alışkanlığını olumsuz yönde etkileyen nedenlerden bazıları aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 36: Okuma Alışkanlığını Olumsuz Yönde Etkileyebilecek Nedenler:

Okuma Alışkanlığını Olumsuz Yönde Etkileyebilecek Nedenler:
Sözlü kültür geleneğinden kaynaklanan nedenler
Zihniyete yönelik nedenler
Topluma yönelik nedenler
Kültürel nedenler
Eğitimle ilgili nedenler
Ekonomik (yoksulluk) nedenler
Zamana ve döneme ilişkin nedenler
Medya merkezli (özellikle televizyona bağlı) nedenler
Okuma alışkanlığının elde edilememesi
Okumamama nedenini belirlememe
Okuma tavsiyelerinin yetersizliği
Okunacak materyallere ulaşmadaki güçlükler
Popülizm

Kaynak: Karaşahin, 2009.

Ayyıldız'ın, (2006) Türkçe Eğitim Bölümü öğrencileri ile yaptığı araştırma sonucunda öğrencilerin sadece %21,6'sı “Gündelik işler dışında zamanımın çoğunu okumakla geçiririm” yanıtını vermişlerdir. Bu sonuç, öğretmen adaylarının okuma kültürlerinin istenilen düzeyde olmadığını göstermektedir.

Sever'in (1990:724) aktardığına göre “Gazi Üniversitesince yapılan araştırmada, gençlerin okuma ve kültürel etkinlikleri, tüm boş zaman faaliyetleri içinde beşte birlik bir oranı kapsamaktadır. Okuma-kültür ve spor birlikte ele alındığında bile, boş zamanlarını zihinsel ve bedensel faaliyetlerle değerlendiren gençlerin oranı ancak % 29.3'ü bulmaktadır. Araştırmada, kentte yaşayan gençlerin % 24.8'nin, kırdaki yaşayan gençlerin ise % 52.3'nün hiç roman ve hikâye okumadıkları belirlenmiştir.”

Sever'in, (1990:724) Devlet Bakanlığı, Türk Gençliğinin Temel Sorunları ve Beklentileri Araştırmasından aktardığına göre ise: “Türkiye’de yaşayan 15-26 yaş grubundaki nüfusu temsil niteliğine sahip toplam 5139 gençle yüzyüze görüşme ile yapılan araştırmada, gençlerin % 69'u adını hatırlayamayacağı kadar uzun zamandır kitap okumadıklarını belirtmişlerdir (Sever, 1990:724). “Kişilik ve zekânın en hızlı gelişimini içeren bu dönemlerde, gençlerin kitaba bağlı okuma alışkanlığından uzak kalmaları, onların hem bireysel hem de toplumsal gelişimlerini olumsuz yönde etkilemesi beklenen bir sonuçtur. Dil, düşünce aracı olan bir simgeler sistemi olduğuna göre; zekâ, kavrayış, düşünme ve yaratıcılık da bu simgeler sistemine dayanır. Çünkü, dilde her sözcük bir nesnenin ya da fikrin simgesidir. O halde sözcük dağarcığının zenginliği ve bu zenginliğin bellekte çok yönlü örgütlenmesi, bireyin düşünce zenginliğini de beraberinde getirecektir. Düşüncenin zenginliğini sağlayacak en etkili yol ise okuma alışkanlığıdır.”

Sever'in (1990: 725) Alpay'dan aktardığına göre “Üniversite öğrencilerinin % 33'ünün boş zamanlarında, okumak gibi bir alışkanlıklarının olmadığı (Sever, 1990:725)” sonucuna ulaşılmıştır. Sever, bu sonuçların okuma alışkanlığının örgün eğitim sistemimizin en üst kademesinde de çok önemli bir sorun olduğunu gösterdiğini belirtmiştir. Tekin'in yaptığı araştırmada da bulgular sonucunda şu yargıya varılmıştır: “Lise ve dengi okulları bitirdikten sonra yüksek öğretime girebilen öğrenciler, “okuduğunu anlama gücü” ile “yazılı anlatım becerisi”ni yeterli düzeyde kazanmamış durumdadırlar. Bir başka deyişle, ilkokuldan lise sonuna değin sürdürülen on bir yıllık Türkçe öğretimi, öğrencilerde bu özellikleri geliştirememektedir.”

Dökmen'in (1990:412), lise ve üniversite öğrencilerinin okuma becerileri, ilgileri, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları ile ilgili yaptığı çalışma ülkemizdeki okuma kültürü ile ilgili önemli tespitler içermektedir. 284'ü üniversite, 324'ü lise öğrencisi olmak üzere 608 deneğe uyguladığı araştırma sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır: “Gerek lise gerekse üniversite öğrencilerinin okuma hızları ve anlayarak okuma hızları oldukça düşüktür. Lise öğrencileri, 264 kelimelik bir metni ortalama 116.9 saniyede, üniversite öğrencileri ise 108.5 saniyede okumuşlardır. Bu durumda lise öğrencileri bir dakikada ortalama 135 kelime, üniversite öğrencileri ise 146.0 okumuşlardır. Bu hızların her ikisi de düşük okuma hızıdır; öğrencilerimizin genelde gözle okumadıkları, yani içten-sesli okudukları anlaşılmaktadır. Vurgulanması gereken, burada söz konusu ettiğimiz okuma” hızlarının sadece “okuma hızı” olduğu, “anlayarak okuma hızı” olmadığıdır. Öğrencilerimizin OBT'den aldıkları “anlayarak okuma hızı puanları” ise çok daha düşüktür. Lise öğrencileri bir dakikada ortalama 54.9 kelimeyi, üniversite öğrencileri ise 90.9 kelimeyi anlayarak okuyabilmektedirler. Öğrencilerin okuma hızları ile anlayarak okuma hızları arasında gözlenen farklılık, onların okudukları bir metnin önemli bir kısmını anlamadan okudukları şeklinde yorumlanabilir. Yani öğrencilerimiz hem yavaş okumaktadırlar, hem de bir okuyuşta okuduklarının tümünü yeterince anlayamamaktadırlar.”

Hesapçıoğlu ve Özcan'ın (2005: 132) uluslar arası bir sınav olan PIRLS 2001 sonuçlarından aktardığına göre okuma becerileri açısından Türk öğrencileri, uluslar arası ölçülerden düşük düzeydedirler.

PIRLS-2001'in okuma ile ilgili anket bölümünde öğrencilerin verdiği yanıtlarda:

- “- Öğrencilerin aile ortamında okuma etkinliklerine yeterince zaman ayırmadığı,
- Evde bulunan kitap sayısının uluslar arası ortalamaya göre oldukça düşük düzeyde olduğu,
- Okulöncesi eğitim almamış öğrenci sayısının yüksek olduğu,
- Sınıfların genel olarak kalabalık sınıf mevcuduna sahip olduğu,
- Okuma çalışmalarının daha çok ders kitaplarında bulunan metinlere dayalı olarak yürütüldüğü,
- Sınıfta çocuk kitaplarına, gazetelere ve dergilere dayalı etkinliklerin fazla yapılmadığı,
- Okuma etkinliklerinin değerlendirilmesinde daha çok testlerden yararlanıldığı,
- Öğrencilerin televizyon izleme süresi uluslar arası ortalamaya yakın görüldüğü,

- Öğrencilerin okuma sıklığının uluslar arası ortalamadan daha farklı olmadığı görülmektedir” (Hesapçıoğlu ve Özcan, 2005: 132)

Demir’in de ifade ettiği gibi: “Türk ulusunun gücü gelişmiş bir uygarlık dili olan Türkçede saklıdır. Türkçe üç bin yıllık bir birikimin hem meyvesi hem kalesidir. Bu dilin kelimelerini bilmeden, kavramları karşılama mantığını sezmeden, bu kalenin kapılarını açamayız” (Demir, 2006) Bu kalenin kapılarını açmak için kullanılacak anahtar ‘okuma’dır.

Bilgi çağına ulaşabilmek, bilim, sanat ve teknolojide başarılar elde edebilmenin en önemli yolu bireylere eleştirel ve sorgulayıcı okuma becerisi kazandırmaktır (Sever, 1990:726)

Ülkemizin eğitim sistemi ile çağdaş ülkelerin eğitim sistemleri ile ilgili bilgi veren önemli uluslar arası araştırmalardan biri PISA’dır. “Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilâtı - OECD tarafından düzenlenen PISA, öğrencilerin, matematik, fen ve okuma becerileri alanlarındaki bilgi ve becerilerinin değerlendirildiği uluslar arası en büyük eğitim araştırmalarından biridir. Üç yılda bir yapılan bu araştırmayla, OECD üyesi ülkeler ve diğer katılımcı ülkelerdeki (dünya ekonomisinin yaklaşık olarak %90’ı) 15 yaş grubu öğrencilerin modern toplumda yerlerini alabilmeleri için gereken temel bilgi ve becerilere ne ölçüde sahip oldukları değerlendirilmektedir. PISA projesinde zorunlu eğitimin sonuna gelen 15 yaş grubu öğrencilerin sadece öğrendiklerinin ne kadarını hatırlayabildiklerinin değil, aynı zamanda öğrendiklerini okulda ve okul dışı yaşamlarında kullanabilme yeterliklerinin; karşılaşacakları yeni durumları anlamak, sorunları çözmek, bilmedikleri konularda tahminde bulunmak ve muhakeme yapabilmek için bilgi ve becerilerinden ne ölçüde yararlanabildiklerinin belirlenmesi hedeflenmektedir. Bu amaç, PISA’yı diğer değerlendirme yaklaşımlarından ayırmaktadır (EARGED, 2010:1)”

PISA 2009’da Türkiye’nin durumu şöyledir:

“- PISA 2009 araştırmasına, OECD üyesi 33 ülke ile üye olmayan 32 ülke katılmıştır.

- PISA 2009 okuma becerileri alanında, katılan tüm ülkeler içerisinde ortalama başarı puanı en yüksek olan ülke 556 puanla Şanghay-Çin’dir.

- Bu ülkeyi Kore, Finlandiya, Hong Kong-Çin, Singapur ve Kanada takip etmektedir.

- En alt sırada 314 puanla Kırgızistan bulunmaktadır.

- OECD ülkeleri içerisinde 539 ortalama puanla en başarılı ülke Kore’dir.

- Türkiye’nin okuma becerileri alanındaki ortalama puanı ise 464 puandır. Bu puanla Türkiye projeye katılan tüm ülkeler içerisinde 39. sırada, OECD ülkeleri içerisinde ise 31.

sırada yer almaktadır. Türkiye, bu puanla, OECD ülkeleri içerisinde Meksika ve Şili'nin, tüm ülkeler içerisinde ise, Rusya Federasyonu, Sırbistan, Brezilya, Endonezya, Romanya ve Tunus gibi ülkelerin üstünde yer almıştır" (EARGED, 2010:15).

2003 ve 2009 PISA sonuçları karşılaştırıldığında ülkemizin az da olsa gelişme gösterdiği görülmüştür (Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2011:1). Özenç ve Arslanhan, okullaşma oranının arttırılmasına yönelik uygulanan politikalar dışında okullardaki derslik sayısı arttırılarak derslik başına düşen öğrenci sayısının azalması sağlanması, örgün ve yaygın eğitimde yer alan müfredat programlarının 2005-2009 yılları arasında kademeli olarak değiştirilip yeniden hazırlanarak uygulamaya konması, birçok dersin öğretim programının yenilenmesi gibi uygulamaların Türkiye'nin 2009 PISA sonuçlarında gösterdiği sınırlı iyileşmede katkısı olduğunu belirtmektedirler. Ancak bu önlemlerin Türkiye'nin puanını bir bütün olarak yükselterek daha ileri bir düzeye yükseltme konusunda başarılı olamadığını da belirtmişlerdir (Özenç ve Arslanhan'dan akt. Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2011:6).

"PISA sonuçlarında belirgin değişikliklerin elde edilebilmesi için eğitimdeki niceliksel değişiklikleri niteliksel değişikliklerin takip etmesi gerektiği ileri sürülebilir" (Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2011:8). Ulusal gelirle PISA sonuçları arasındaki ilişki önemli sayıldığında bile, Türkiye'nin ulusal gelirinin gerektirdiği ölçüde başarılı bir sonuç alamadığı ortaya çıkmaktadır: Türkiye'nin aldığı sonuç, ulusal gelire göre alınması gereken sonuçları gösteren çizginin oldukça altındadır. Bu durum, Türkiye'de eğitim kalitesinin ulusal gelire göre bile düşük olduğu şeklinde yorumlanabilir (Eğitim Reformu Girişimi, 2009:3).

"Toplum içindeki her bireyin temel becerileri edinmesi, eğitim yoluyla toplumsal eşitsizliklerin giderilmesine katkıda bulunulması için elzemdir. PISA sonuçları ve okullulaşma oranları birlikte değerlendirildiğinde, Türkiye'de 15 yaşındaki çocukların yarısının temel becerileri edinmemiş olduğu ortaya çıkmaktadır" (Eğitim Reformu Girişimi, 2009:8).

Özetle PISA 2009 sonuçlarına göre,

"- Ülkemizde temel yeterlik düzeyinin altında kalan öğrencilerin beceri düzeylerinde genel bir iyileşme olduğu,

- Temel yeterlik düzeyinin altında kalan öğrenci oranının hâlen OECD ortalamasından oldukça yüksek olduğu,

- Türkiye'nin ortalama puanlarındaki iyileşmeye rağmen uluslararası sıralamalarındaki yerinde kayda değer bir değişim olmadığı,

- Üstün performans gösteren öğrenci sayısının düşük olduğu ve ortalama puandaki artışa rağmen üstün performans gösteren öğrenci sayısında bir artış yakalanamadığı,

- Sosyoekonomik kökenle öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin diğer ülkelerle kıyaslandığında oldukça yoğun olduğu ve bu olgunun okulların sosyoekonomik kökene göre ayrışması olgusuyla birbirini beslediği söylenebilir” (Eğitim Reformu Girişimi, 2009:14).

Erarslan (2009:238), Finli öğrencilerin PISA sonuçlarında elde ettiği başarıyla ilgili yaptığı araştırmada bu başarının arkasındaki eğitim sisteminde dört ana faktörün öne çıktığını belirtmektedir. Bunlar şu şekildedir:

- 1) “Öğretmen yetiştirme programı
- 2) Geleneksel okul yaşamı,
- 3) Kültürel olarak öğretmenlik mesleğine bakış
- 4) Hizmet içi öğretmen eğitimi”

“Bilgilerimizin %80’ini okuma yoluyla edinmekteyiz” (Yalçın’dan aktaran Aşlıoğlu, 2008:4). Okuma becerisinin hem okul hem de günlük yaşam için temel bir beceri olduğu gerçeğinden yola çıkılarak eğitim sistemi içerisinde bazı önlemlerin alınması gerektiği gözükmemektedir (Hesapçıoğlu ve Özcan, 2005:133).

“İçinde bulunduğumuz çağ, eğitim öğretim alanında köklü değişikliklerin yapılmasını zorunlu kılmaktadır. Günümüz toplumu, düşünen, üreten, sorun çözen insanlara ihtiyaç duymaktadır. Bunu gerçekleştirebilmek için de öğrenciyi eğitim sistem içinde daha aktif hâle getirmek gerekmektedir. Bütün derslerde olduğu gibi Türkçe ve Edebiyat derslerinde de öğrencinin aktif hâle gelmesi, dilini etkili bir biçimde kullanabilmesine bağlıdır” (Çiftçi, Aydemir, 2008).

2.4.2.9. SANAT ESERİNDEN ZEVK ALMA BECERİSİ

Sanat eserinden zevk alma becerisi, öğrencilerin sanat eserini bütün yönleriyle anladıktan ondan edebî zevk almasını sağlar. Bu beceri,

- Metne estetik değer katan öğeleri ayırma,
- Edebî metnin diğer güzel sanatlarla ilişkisini belirleme,
- Metnin edebiyat geleneği içindeki yerini belirleme,
- Edebî zevkle kültür arasında ilişki kurma gibi alt becerileri kapsar (MEB, 2005).

Kavcar, (1999) Türkçe ve edebiyat derslerinin temel amacının bir şey belletmek ve öğrenciye bilgi yüklemek değil dilimizi sevdirmek, dilin düzgün kullanılmasını öğretmek ve güzel yazılardan hoşlanma zevkini öğrenciye aşlamak olduğunu vurgulamaktadır: “Bilindiği gibi insanoğlunu öteki varlıklardan ayıran temel özelliklerin başında, güzeli araması ve güzelliği yaratması gelir. O halde öğrencilerde güzeli arama duygusu ve yaratıcılık zevki uyandırmak, onları buna özendirmek ana ilkelerden biri olmalıdır. Bu da her şeyden önce dil bilinci ve okuma zevki kazandırmakla olur” (Kavcar, 1999:127). “Okumak düşündürmektir. Edebiyatın temel işlevlerinden birisi hissettirmek ve düşündürmektir” (Uçan, 2006).

Uçan, (2006) her öğrencinin bir öykücü, şair olmasının beklenemeyeceğini, edebiyat eğitiminin amacının da bu olmadığını belirterek öğretmenin öğrencilerde sanatla olan ilişkilerinde farklı öğrencilere göre farklı kazanımlara ulaşmayı hedefleyebileceğini söylemektedir. Öğretmenin yazma yeteneği olan bir öğrencinin yeteneğini gün yüzüne çıkarabileceğini; bir başka öğrenciye estetik bir duyarlık kazandırabileceğini, farklı yapıdaki bir başka öğrenciye ise yazınsal ürün karşısında estetik bir tutum, bir davranış modeli kazanmayı öğretebileceğini vurgular.

Uçan, (2006) okumanın sadece ABC’yi bilmek, yazılı olanı anlamak olmadığını, okumanın aynı zamanda yorum yapabilmek olduğunu; yorumlama ve eleştiri yapma becerisi kazanmış bir öğrencinin milâttan önce yazılmış bir Sokrat metnini ya da yaşadığı dönemden üç yüz, dört yüz yıl önce yazılmış Osmanlı dönemine ait bir Fuzûlî metnini, Ziya Paşa metnini gününe çekip yorumlayabileceğini belirtir. Ters durumda ise başkalarının söylediğini yineleyeceğini, başkaları yazınsal bir metne ‘güzel’ demişse, onun da ‘güzel’ diyeceğini; ama bu ‘güzellik’in nedenini açıklayamayacağını ifade eder. Metinden haz alabilen, duyabilen okuyucunun da bilinçli bir edebiyat okuyucusu olduğunu söyler. Ancak Uçan, günümüzde yazınsal ürün okurundan çok, “görsel okur”lar olduğunu ve bu okurların görüp, izleyip, izlediği üzerinde de çok fazla yorum yapmadığını, izledikleri ile yetinip, izlediklerine göre yönlendiği gerçeğinin de altını çizmektedir. Gerçekten de günümüzde edebî bir yapıtı okumak, onu anlamak, yorumlamaya çalışmak ve ardından gelecek olan hazzı yaşamak becerisine sahip olan öğrenci ve hatta öğretmen sayısının çok az olduğu bilinen bir gerçektir. En önemlisi de bir sanat eseri ile bu tür bir ilişkiye girmek için gerekli olan bilgi, beceri ve birikimin lise edebiyat derslerinde ne kadar verilebildiğidir.

Sanat eserinden zevk alma becerisi öğrencilerde estetikle ilgili bir algı ve beğeni düzeyinin oluşmasını da kapsamaktadır. Estetik sözcüğü dilimize Fransızcadan geçen bir sözcük olup TDK Sözlüğü’nde şu şekilde tanımlanmaktadır: Sanatsal yaratının genel yasalarıyla sanatta

ve hayatta güzelliğin kuramsal bilimi, güzel duyu, bedii, bediiyat;Güzellik duygusu ile ilgili olan; Güzellik duygusuna uygun olan (<http://tdkterim.gov.tr/bts/>). Estetik sözcüğü, Yunanca aisthanesthai (duymak, algılamak) aisthesis (duygu, duyum) sözcüklerinden gelmektedir (Doğan'dan akt. Gökçeli, 2007).

“Bir dilde bir mefhumu ifade için kullanılan kelime sayısı ne kadar çoksa; o dili konuşan milletin o mevzûda o kadar büyük bir hayatı olduğuna inanan Banarlı, Eski Türkçede güzeli ifade eden kelimelerin çokluğuna (lâtif, şirinlik, sabâhat, melâhat, vecâhet, cemâl, behâ, hüsün, ân, hüsn ü cemâl, hüsn ü behâ, hüsn ü ân vb.) işaret eder. Bunların çok çeşitli güzellikleri belirtmesini başlı başına bir dil ve estetik hâdisesi olarak nitelendirir” (Gökçeli, 2007).

Estetiğin bir “lüks” olmadığını vurgulayan tanınmış Türk estetikçilerinden İsmail Tunalı'ya göre estetik, bir lüks değil; hayatın her alanında ihtiyacı duyulan bir şeydir. Tunalı her şeyimizde, yalnız bilgi dünyasında değil, yalnız ahlâk dünyasında değil, estetik dünyada da yaşadığımızın altını çizmektedir (akt. Kavcar, 1999:125). Tunalı yalnız estetikçi değil, aynı zamanda estet, yani sanattan, güzellikten, estetik değerlerden haz duyan insan yetiştirmek gerektiğini belirtir (akt. Kavcar, 1999: 125).

Büyük sıkıntılar ve sorunlarla boğuşulan günümüz dünyasında çirkin şeylerden, çirkinliklerden uzaklaşmak için önce güzeli tanımak, güzelliği aramak gerekir. Güzelin ne olduğunu bilmek gerek öncelikle. Bu da her şeyden önce eğitimle, kültürle, sanat ve edebiyat eğitimiyle olur. Kendiliğinden değil. Artık günümüzde estetik bir “lüks” değildir ve buna büyük ihtiyaç vardır. Çünkü yalnız bilgi dünyasında, yalnız ahlâk dünyasında değil, estetik dünyada da yaşıyoruz. Yalnızca para ve madde dünyasında değil, duygu ve güzellik dünyasında da yaşıyoruz. (Kavcar, 1993:30)

“Oysa ülkemizde edebiyat derslerinin genelde sürdürülen biçimiyle okumayı öğretmediği, tam tersine öğrencileri okumaktan soğuttuğu, “okumasız okuryazarlar” oluşturduğu açıktır. Bu durumun da bizi hiç bir yere götürmeyeceğini bilmek zorundayız. Artık günümüzde edebiyat eğitiminin amacı, okumasını ve düşünmesini bilen, okuduğu ile iletişim kurabilen, eserde dile getirilen anlamları ezberlemek yerine, okuduklarını kendi bilgi ve yaşantı süzgecinden geçiren okurlar oluşturmak olmalıdır. Yapıcı, yaratıcı ve üretici olmanın, eleştirel okumanın, metinle hesaplaşmanın, kuru ve ölü bilgilerden kurtulmanın yolu da budur. Öğrencinin görev olarak değil de tat aldığı için okumasına yardımcı olmak gerekir”(Kavcar, 1999: 126).

Estetiğin Türkçe Eğitimine Yönelik Amaçları ve Öğrencilere Kazandıracak Davranışlar şu şekilde sıralanabilir:

- “- Özgün düşünme, üretme ve deneme kapasitelerini geliştirebilme,
- Düzensizliklerden rahatsız olmasını ve çevresini güzelleştirmesini sağlayacak estetik kişilik kazandırabilme,
- Sanat güzelliğini ve sanatçıyı takdir etmesini sağlayabilme,
- Hayal gücünü geliştirebilme.

Böylece birey;

- Estetiğin(güzelliğin) insan yaşamındaki yerini ve önemini kavrar.
- Edindiği deneyimlerle, yaratıcılığa ve üretkenliğe kolayca geçebilecek, yeniliklere açık kişiliğini toplumsal davranışlarında gösterir.
- Sanatsal olguları değerlendirir, eleştirir, tüm çevresinde güzeli ve iyiyi arar, görmek ister. Estetik duyarlılığı gelişmiştir.
- Çok yönlü ve açık fikirlidir, çağına uyum sağlar, etkileşime ve iletişime açıktır.
- Bilgi ağırlıklı eğitim sistemimizde duygu ve heyecanların ifadesine imkân veren edebiyat eğitimi bireyde bilgi ve duygu dengesini sağlar.
- Kültür değerlerini tanır (İşcan, 2004).

“Öğrenciye dil bilinci ve okuma zevki kazandırmak için temeli olduğuna göre, okutma işine öğrencilerin zevk alabileceği metinlerle başlamak gerekir. Bunun için, öğrencilerin önce kendi sosyal ve kültürel çevrelerine uygun edebiyat ürünleriyle yüz yüze gelmelerinde sayısız yarar vardır. Onlara okunması ve anlaşılması güç metinler yerine, kolay anlaşılır ve öğrencinin zevkine, ilgisine uygun metinler verilmelidir” (Kavcar, 1999: 128).

Öğrencinin kendini anlamayı, ifade etme becerilerini de geliştirdiği edebiyat derslerinin amacı öğrencinin başka dünyaları, başka insanları da tanımasını sağlayacak ona yeni ufuklar çizecek olan sanat eserlerini sevdirmektir. Önce kendi dili ve kültürü ile oluşturulmuş eserlerden yola çıkılarak öğrencide estetik zevk oluşturmak, ardından evrensel anlamda sanat eserine beğeni ile yaklaşabilme ve haz alabilme becerisini geliştirmek edebiyat derslerinin amacı olmalıdır.

Uçan, (2006) yazınsal metnin peşinde olduğu nesnenin “güzellik” olduğunu vurgular. Başka bir deyişle edebiyatta amacın, insanî olan bir güzelliği dil ile ifade etmek olduğunu belirtir. “Önal da sanatçının kişisel tercihlerinin yanında, gerek millî kültür içinde kalıplaşan ve gerekse evrensel ölçüleri ihtiva eden her türlü güzellik arayışının edebiyat sanatı için kaçınılmaz bir ihtiyaç olduğunu öne sürer. Sanatın güzelin arayıcısı olduğunu vurgular” (İşcan, 2004).

“Edebiyat sanatı; duygu, düşünce ve hayâllerin, olayların, eşyanın vb. unsurların heyecan uyandıracak tarzda, estetik bir biçimde ve orijinal bir şekilde, kelimelerle ifade edilmesine dayanır” (Önal’dan akt. İşcan, 2004).

Edebiyat öğretiminde kişilerin sanatsal ve estetik bir beğeni algısı edindirilmesi amaçlanmalıdır. “Edebiyat; bedîî heyecan, zevk vererek insanların duygu ve düşünce kabiliyetlerini çoğaltır; daha iyi, daha güzel düşünen insanlar hâline getirir” (Gökçeli, 2007).

Mehmet Kaplan sanat eğitimi kullanarak bireylere, estetik değerleri fark etmelerine ve yeni estetik değerler oluşturmalarına imkân tanıyan bir birikim kazandırılması gerektiğini ileri sürmüştür. (Acar, 2010) “Edebiyat eğitimi, estetik beğeni düzeyinin oluşmasında ve ana dilini bir üst dil olarak kullanabilme becerisinin gelişmesinde önemli işlevlere sahiptir. Özellikle orta öğretim düzeyinde bir üst dil olarak edebiyat ile karşılaşan birey, bu dönemde edebiyat eğitimi bir sanat eğitimi süreci olarak görmelidir” (Bozkurt ve Ayyıldız, 2006:45).

Çetişli (2006), ise edebiyat eğitiminde önceliğin “öğretim”e değil, “eğitim”e verilmesi gerektiğini; estetik yaklaşım içinde ve çağdaş çözümleme yöntemleri çerçevesinde “metin” merkezli bir eğitim yapılması gerektiğini ifade eder. Edebiyat eğitiminde, gençlerin estetik duygu ve duyarlılıklarının ortaya çıkarılması, geliştirilip zenginleştirilmesi ve onlara estetik çerçevede içinde millî ve evrensel değerlerin tanıtılmasının, dilin incelik ve zenginliklerinin fark ettirilmesinin amaçlanması gerektiğini dile getirir.

Kantemir (2006:158), edebiyat öğretiminin estetikle sıkı bir ilişkisi olduğunu belirterek şöyle der: “Çünkü, sanatçının ahlaki idealleri edebiyata bir estetik ideal olarak girer. Bir sanat eseri, okurların duygularına ve güzellik anlayışına etki yaptığı ölçüde etkindir. Bir eserin estetik ve duygusal yönden değerlendirilmesiyle öğrenci deneyim kazanır”. Cemiloğlu (2003:5), Türk Dili ve Edebiyatı dersinin bir sanat olarak okutulmasından beklenen yararlardan birisinin öğrencinin duyuş ve algılayış inceliği edinmesi olduğunu altını çizmektedir.

Cemiloğlu (2003:20), diğer sanatlar gibi edebiyatın da duyular dünyamıza hitap ederek bizi etkilediğini dile getirir: “Bu, çıkar gözetmeyen sadece haz duymaya ve zevk almaya götüren bir etkidir. Sanat insanı insan eden şey olarak tanımlanır ve bireyin, sanat eseri

aracılığıyla başkalarının dünyasını da paylaştığı ve böylece kendisini zenginleştirdiği düşünülür. O nedenle sanat, öğrenme ya da anlatma değildir; aksine sezme ve kavramadır. Bu sezme ve kavrama edebiyatta kullanılan duygusal dille de ilgilidir. Edebiyat sanatını bizim için anlamlı kılan önemli nedenlerden birisi de onda kullanılmış olan sağlam, etkili ve estetik dilin bizim dil kullanımımıza yansıtılabilmesidir.”

“Estetik eğitimi ile estetik algı ve beğenisi gelişecek olan çocuk, çevresindeki güzelliklerin farkına varır harflerin, kelimelerin, sembollerin, şiirlerin, hikayelerin ve diğer kültürlere sahip insanların değerlerini daha iyi kavrar”(Schirrmacher’den akt. Tuna, 2007).

Atasü (2005: 47), sanatın ve onun özel bir dalı olan edebiyatın ana amacının öğretmek olmadığını dile getirmektedir: “Sanat yapıtı o denli özel bir olaydır ki çoğu kez yapıtın bütünselliğinden her hangi bir amaç soyutlamak imkânsızdır. O, içeriğin, biçimin, varsa mesajın birbiriyle kaynaştığı bir yapıdır. Sanatın amacı bir anlamda kendisidir, bir başka deyişle sanat, insanî bir özellik olan yaratma tutkusunun vücut bulmuş halidir. Ama bu önerme, sanatın içkin bilgi taşımadığı anlamına gelmez. Bence bir sanat yapıtı ne kadar kendi kendisiyle özdeşse, ondan içkin bilgi sağabilmek o denli mümkündür; çünkü ancak öylesi yapıtlar kişiyi derinden etkiler, ancak öylesi yapıtları alımlama edimi, bir deneyim haline dönüşebilir. Duygularla kasıtlı oynayarak, alımlayıcıyı yaz yağmuru misali etki sağanağına tutan yapıtlardan söz etmiyorum; çoğu kez ayrımında olmadığımız halde bizde kalıcı etkiler bırakan yapıtlara gönderme yapmaktır, muradım. Çok somut bir örnek: Rönesans heykellerini kendini vererek izleyen kişi, farkına varmadan insan anatomisi öğreniyordur”. Bu açıdan bakıldığında edebiyat öğretiminde de metinden haz alan, metni zevk alarak içselleştiren öğrencinin metinle ilgili diğer unsurların ve özelliklerin farkına varması, yorum ve değerlendirme becerisine ulaşması daha kolay olacaktır.

“Sanat eğitimiyle amaçlanan sadece sanatçı yetiştirmek, büyük sanatçılar ortaya çıkarmak değil, en genel anlamıyla güzeli arayan, güzellik kaygısı ve estetik duyarlık taşıyan insanlar yetiştirmektedir. Edebiyat eğitimiyle de bunu amaçlıyoruz. Yoksa edebiyat eğitiminden beklenen de büyük sanatçılar, ünlü yazarlar ve usta şairler yetiştirmek değildir. Asıl beklenen, sözünü bilen, güzel konuşma ve düzgün yazma becerilerini kazanmış, davranış inceliğine ve güzellik duygusuna sahip insanlar yetiştirmektir” (Kavcar, 1999: 125). Edebiyat eğitimi aracılığıyla bu özelliklere sahip insanlar yetiştirilebiliyorsa edebiyat eğitimi ile ilgili birçok mesele halledilmiş demektir; çünkü dersi sevdirebilmek diğer hedeflerin daha kolayca ulaşılmasının önünü çok rahat bir şekilde açacaktır.

Sınar, (2006) edebiyatı sevmek, ondan zevk almak için okumayı sevmenin gerekliliğinden ve bu eğitimin çok küçük yaşlarda başlaması gerekliliğinden yola çıkarak şöyle der: “Anaokullarında ana dili faaliyetleri içinde yer alan edebiyat çalışmaları çocuk için önemli okul öncesi tecrübelerdir. Hayatının erken bir döneminde edebî zevki tadan bir çocuğun, yetişkin çağına geldiğinde muhtemelen okumama problemi de olmayacaktır.” Burada önemli bir gerçek ortaya çıkmaktadır: Edebiyatı sevmek, okumayı sevmekle mümkündür. Okumayı sevmek ise küçük yaşlardan itibaren kazandırılabilir bir davranıştır.

Sınar, (2006) çocukların ileride okuyan, düşünce üreten, sorgulayan, analiz ve sentez yapabilen aydınlar olabilmesi için çocukken nitelikli kitaplarla karşılaşmasının ve okuma alışkanlığı kazanmasının şart olduğunu ve çocuğa kitabı tanıttak ve sevdirecek olan yetişkinlere önemli işler düştüğünü vurgulamaktadır. Ayrıca basılan kitapların niteliğinin önemine dikkat çekmektedir: “Eğer bu eserler Türkçe’yi başarıyla kullanan sanatçılar tarafından hazırlanmış ve sevimli, estetik resimlerle süslenmişse ana dili öğretimi, dil gelişimi ve zevk ve sanat eğitimi sağlanır. Türkçe’yi iyi kullanan sanatçılar çocuğa ana dili sevgisi ve bilinci kazandırırken deyimleriyle, atasözleriyle, mecazlarıyla, nüanslarıyla çok zengin olan Türkçemizi de öğretirler. Türkçe’nin doyumsuz lezzetini anlamalarını sağlarlar. Kelime dağarcığını zenginleştirirler.”

Bu bağlamda okuma kitaplarının olduğu gibi ders kitaplarının da öğrenciye Türkçe’nin güzelliklerini ve zenginliklerini kazandırmak açısından ne kadar önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu kitapların öğrencide estetik bir zevk yaratacak niteliğe sahip olması öğrencilerde dersle ilgili olarak olumlu bir yaklaşım sağlamak açısından son derece önemlidir. Oysa Kavcar, (1999:128) özellikle ilk ve ortaöğretim Türkçe ve edebiyat kitaplarında hiç estetik zevk taşımayan veya öğrenciye çok uzak parçalarla karşılaştığını ve bu tür metinlerin, öğrencilere okuma sevgisi kazandırmak bir yana, onları okumaya ve derse karşı soğuttuğunu belirtmektedir.

Ders kitaplarında yer alan ya da öğretmenlerin sınıfta işlemek üzere seçtikleri metinlerin öğrencide beğeni yaratacak güzel yapıtlar olmasına da dikkat edilmelidir. “Yazınsal metinler sadece sözcük bilgisinin, dilbilgisi ediniminin aracı olmamalıdır. Yazınsal metnin asıl amacı okuyucuya estetik bir duyarlık kazandırmaktır. Yazınsal metin, aynı zamanda bir düşünce, bir duyuş, bir duyarlık kazanmanın aracıdır” (Uçan, 2006). “Edebî eserin etkileyici olabilmesi onun estetik bir değer taşımasına bağlıdır. Ancak ruhu ve zihni etkileyebilen eserler ‘güzel’ olma vasfını haiz eserlerdir. Kaplan’a göre bu etkiyi sağlamayan eserleri sınıfa sokmak gereksizdir.

Edebî eser öğrenciye insanoğlunun yaşadığı her tecrübeyi çok canlı olarak duyurmalıdır” (Acar, 2010).

Cemiloğlu (2005), öğretmen adaylarının kendilerine yönelik estetik algılarının ötesinde öğretmen oldukları zaman öğrencilerine kazandırmaları gereken estetik algının nasıl olması gerektiği konusunda da belli birikimlerinin oluşturulması gerektiğini belirtir. Gerçekten de öğrencilere sanattan zevk alma, bir metne estetik bir duyarlılıkla yaklaşma yollarını sunmak, onları bu konuda heyecanlandırmak ve derste edebiyatı zevk alınacak estetik bir unsur olarak ele almak için öğretmenlerin derin bir edebî estetik kültür ve birikiminin olması şarttır.

Kavcar’ın (1999:125) da belirttiği gibi: “Edebiyat eğitiminin amacı güzeli arayan, güzellik kaygısı ve estetik duyarlılık taşıyan insanlar yetiştirmektir. Estetik duyarlılık taşıyan insanlar, davranış inceliğine, evrene, evrendeki olaylara güzel bir bakış tarzına sahip olacak ve bu yolla daha sorunsuz bir dünya oluşumuna katkıda bulunulmuş olunacaktır.”

Daha güzel bir dünya için güzelden zevk alan, estetik algısına sahip ve sanattan haz duyan bireyler yetiştirmek üzere kat edilmesi gereken çok yol vardır. Yapılacak çalışmalar çok köklü anlayış değişimlerini de içermelidir. Bir edebî metinden zevk almak dille ilgili üst düzey bir aşamaya gelmiş olmayı gerektirir. Çünkü bir şeyi sevmek; onu anlamak, hissetmek ve doğru değerlendirmekle mümkündür. Bu bağlamda, sanat eserinden zevk alma becerisinin Türk Edebiyatı öğretim programında yer alan diğer tüm becerilerle bütünleşen bir yönü olduğu söylenebilir. Eleştirel düşünebilen, problem çözebilen, karar verebilen, yaratıcı olan, bilgi teknolojilerini kullanabilen, araştırıp sorgulayan, dili doğru, güzel ve etkili kullanabilen bireyler sanat eserinden zevk alma düzeyine erişebilirler. O halde Türk Edebiyatı dersleri aracılığıyla tüm bu becerilerin geliştirilmesine yönelik çok ciddi çalışmalar yapılması bir zorunluluktur.

2.5. ULUSLAR ARASI BAKALORYA DİPLOMA PROGRAMI TANITIMI (UBDP)⁴

Küreselleşme ile birlikte sınırların giderek ortadan kalktığı, kültür ve toplumların birbirleri ile çok daha fazla iletişim halinde olduğu günümüz dünyası, insanları küresel birer vatandaş olmaya yönlendirmektedir. Küresel vatandaşlığın gereği olarak insanlar eğitim alanında da yaşadıkları dünyanın imkânlarından daha nitelikli yararlanabilmek adına bir arayış içerisinde. Bu arayış sonucunda günümüzde dünyanın birçok ülkesinde ortak olarak uygulanan, uluslar arası nitelikte eğitim organizasyonları ortaya çıkmıştır (Ateş, 2011). Uluslar arası Bakalorya Organizasyonu da küresel dünyanın bu ihtiyaçlarına cevap vermek üzere oluşturulmuş eğitim kuruluşlarından biridir.

2.5.1. ULUSLAR ARASI BAKALORYA ORGANİZASYONU (UBO) TARİHÇESİ

Uluslar arası Bakalorya Organizasyonu (UBO) İsviçre Cenevre’de, 1968 yılında bir grup eğitimci tarafından kurulmuştur. Öğrenci odaklı ve kâr amacı gütmeyen bir eğitim kuruluşu (www.ibo.org) olarak kurulan organizasyon ilköğretim, ortaokul ve lise yıllarına yönelik olmak üzere farklı eğitim programları sunmaktadır.

Kuruluşunda amaç, uluslar arası bir üniversite öncesi hazırlık öğretim programı ile öğrencilere uluslar arası geçerliliği olan bir eğitim olanağı sağlamak olan kuruluş başlangıçta daha çok özel okullar bünyesinde uygulansa da bu durum zaman içerisinde değişmiştir. Günümüzde dünyada UB programını uygulayan okulların yarısından fazlası devlet okullarıdır (www.ibo.org). Türkiye’de ise UB programını uygulayan okulların çoğu özel okulken; sadece bir devlet okulu UB programı uygulamaktadır.

UBO Mayıs 2012 itibarıyla 141 ülkede 3413 okulda 1.022.000 öğrenciye program sunmaktadır (www.ibo.org).

UBO’nun Merkezi Cenevre’de olup New York, Buenos Aires ve Singapur’da ofisleri ve Cardiff’te Öğretim Program Düzenleme ve Değerlendirme Merkezi bulunmaktadır.

Başlangıçta uluslar arası dolaşımda olan öğrencileri üniversiteye hazırlamak üzere kurulan program, günümüzde 3 yaşından 19 yaşa kadar eğitim veren üç program haline

⁴ Bu bölümde Uluslar arası Bakalorya Diploma Programı’nın genel tanıtımı yapılmaya çalışılmıştır. Uluslar arası Bakalorya Organizasyonu ve bu organizasyonun sunmuş olduğu öğretim programları ile ilgili geniş bilgiye kuruluşun resmî internet sitesinden erişilebilmektedir (bkz. www.ibo.org).

gelmiştir(www.ibo.org). Uluslar arası Bakalorya Organizasyonu (UBO), 3-12 yaşlar düzeyinde İlkokul Programı (PYP), 11-16 yaşlar düzeyinde Ortaokul Programı (MYP) ve 16-19 yaşlar düzeyinde Uluslar arası Bakalorya Diploma Programı (UBDP) ile uluslar arası diplomalar sağlamaktadır. Bu bölümde araştırmaya katılan lise öğrencilerinin almış oldukları UB Diploma Programı açıklanmaya çalışılacaktır.

PYP (İlk Yıllar Programı)

3 yaştan 12 yaşa kadar olan dönem için oluşturulan program PYP, (Primary Years Program) çocuğun sınıf içi ve dış dünyada bir bütün olarak gelişimi üzerinde yoğunlaşan bir programdır. PYP, 3-12 yaş arası öğrenciler için bağlantılı, düşünmeye zorlayan ve ilgi çekici, disiplinler arası bir öğretim programı yaratmayı amaçlar. Bu amaçla uluslar arası okullardaki zengin bilgi ve deneyim birikimini, değişik ulusal programlarda var olan başarılı araştırma ve uygulamalarla bütünleştirmeyi amaçlar. PYP'nin temeli, uluslar arası eğitimin ne olduğu ve nasıl yol alması gerektiği konusundaki felsefesidir. Ulusal okullarda uluslar arası bakış açısına sahip ve ulusal değerlerinin öneminin farkında öğrenciler yetiştirmek en önemli hedeftir (Çamlıkaya, 2007).

MYP (Orta Yıllar Programı)

MYP, (Middle Years Programme) 11 ile 16 yaş arasındaki öğrencilerin öğrenim gereksinimlerini karşılamak üzere tasarlanmış bir öğretim programıdır. MYP, öğrencilerin disiplinler arası bağlantıları daha iyi anlamalarını ve dünya üzerindeki yerlerini ve rollerini eleştirel bir gözle incelemelerini amaçlar. MYP'nin gelişiminde üç temel kavram öne çıkmaktadır:

“Bütünsel Eğitim: Öğrencilerin konulara ve sorunlara küresel bir bakış açısıyla yaklaşmalarını sağlayarak dersler arasındaki bağlantıları vurgular. Öğrencilerin öğrenmenin anlamını fark etmelerini ve bilgileri birbiriyle bağlantılı bir bütün olarak görmelerini amaçlar.

Kültürler-arası Farkındalık ve Etkileşim: Öğrencilerin kendi kültürlerini ve diğer toplumların kültürlerini öğrenirken tutumlarını, bilgilerini ve becerilerini geliştirmelerini amaçlar.

İletişim: Dil bilme ve kültürler arasındaki bağlantıyı vurgular. İletişim, kültürel kimlik, bireysel gelişim ve kültürler arası anlayışı oluşturmada dilin önemini vurgular” (Darüşşafaka Okulları MYP Tanıtımı, 2012).

ULUSLAR ARASI BAKALORYA ORGANİZASYONU (UBO) MİSYONU

Dünyada 141 ülkede uygulanmakta olan programda küreselleşen dünyada öğrenme ve çalışma adına gençlerin entelektüel, duygusal ve sosyal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmayı amaçladıkları belirtilmektedir. UBO; misyonunu şu şekilde açıklamaktadır:

“Uluslar arası Bakalorya uluslar arası anlayış ve saygı çerçevesinde daha iyi ve barışçıl bir dünya kurmaya yardımcı olacak sorgulayan, bilgili ve duyarlı genç insanlar yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla organizasyon zorlu ve fırsatlarla dolu uluslar arası eğitim ve son derece titiz değerlendirme programları geliştirmek üzere okullarla, hükümetlerle ve uluslar arası organizasyonlarla çalışmaktadır. Bu programlar öğrencileri başka insanların farklı olabileceği anlayışına sahip olarak aktif, istekli ve hayat boyu öğreniciler olmaya teşvik eder” (www.ibo.org).

2.5.2. ULUSLAR ARASI BAKALORYA DİPLOMA PROGRAMI AMAÇLARI

Uluslar arası Bakalorya Organizasyonu kültürlerarası saygı ve anlayış yoluyla daha barışçıl ve daha iyi bir dünya yaratmak için, sorgulayan, bilgili ve duyarlı bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

“Uluslar arası Bakalorya Organizasyonu; okulların, kapsamlı ve dengeli bir eğitim programıyla gençlerin bireysel yeteneklerini geliştirmeye ve onların sınıf içi deneyimlerini dış dünyaya ilişkin gerçeklerle ilişkilendirmeyi öğretmeye yönelik çabalarına yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Yüksek akademik standartların ötesinde, özellikle vurgulanan uluslar arası anlayış ve sorumluluk sahibi vatandaş olma idealleridir. Böylelikle UB öğrencilerinin eleştirel düşünebilen, ulusal ve uluslar arası konularla ilgili yaşam boyu öğrenmeyi benimseyen, yaşama zenginlik katan kültürlerin ve anlayışların çeşitliliğini saygıyla karşılayan, bütün insanları birbirine bağlayan paylaşılan insanî niteliklerin bilincinde olan kişiler olarak yetişmesi amaçlanmaktadır” (UBO Tanıtım Kitapçığı, 2006).

TÜRKİYE’DE ULUSLAR ARASI BAKALORYA (UB) DİPLOMA PROGRAMINI UYGULAYAN OKULLAR

Türkiye’de 2012 yılı itibariyle UB programı İstanbul, Kocaeli, Bursa, Ankara, İzmir, Mersin ve Erzurum’daki bazı okullar tarafından uygulanmaktadır. UBDP’yi uygulamak için gerekli olan denetimlerden geçip bu programı uygulama izni bulunan yirmi altı okul vardır. Bu okullardan yirmi beşi özel okul, biri ise devlet okuludur.

Türkiye’de UBDP uygulayan okullar aşağıdaki gibidir:

Aka Okulları- İstanbul

Ahmet Ulusoy Koleji- Ankara

Özel İzmir Amerikan Lisesi- İzmir

Özel Bilkent Laboratuvar Lisesi- Ankara

İhsan Doğramacı Vakfı Özel Bilkent Erzurum Laboratuvar Lisesi- Erzurum

Doğa Koleji Eğitim Kurumları- İstanbul

British International School- İstanbul

Enka Okulları- İstanbul

Özel Eyüboğlu Koleji- İstanbul

İTÜ Geliştirme Vakfı Özel Ekrem Elginkan Lisesi- İstanbul

İstanbul International Community School- İstanbul

İstanbul Prof. Dr. Mümtaz Turhan Sosyal Bilimler Lisesi- İstanbul

VKV Özel Koç Lisesi- İstanbul

Özel Kültür Koleji İstanbul

Kültür 2000 Koleji-İstanbul

MEF Okulları- İstanbul

Özel Marmara Koleji- İstanbul

Privatschule Der Deutschen Botschaft- Ankara

TED Ankara Koleji Vakfı Özel Lisesi- Ankara

TED Bursa Koleji- Bursa

TEV İnanç Türkeş Özel Lisesi- Kocaeli

Özel Bilkent Lisesi- Ankara

Özel Yüce Koleji- Ankara

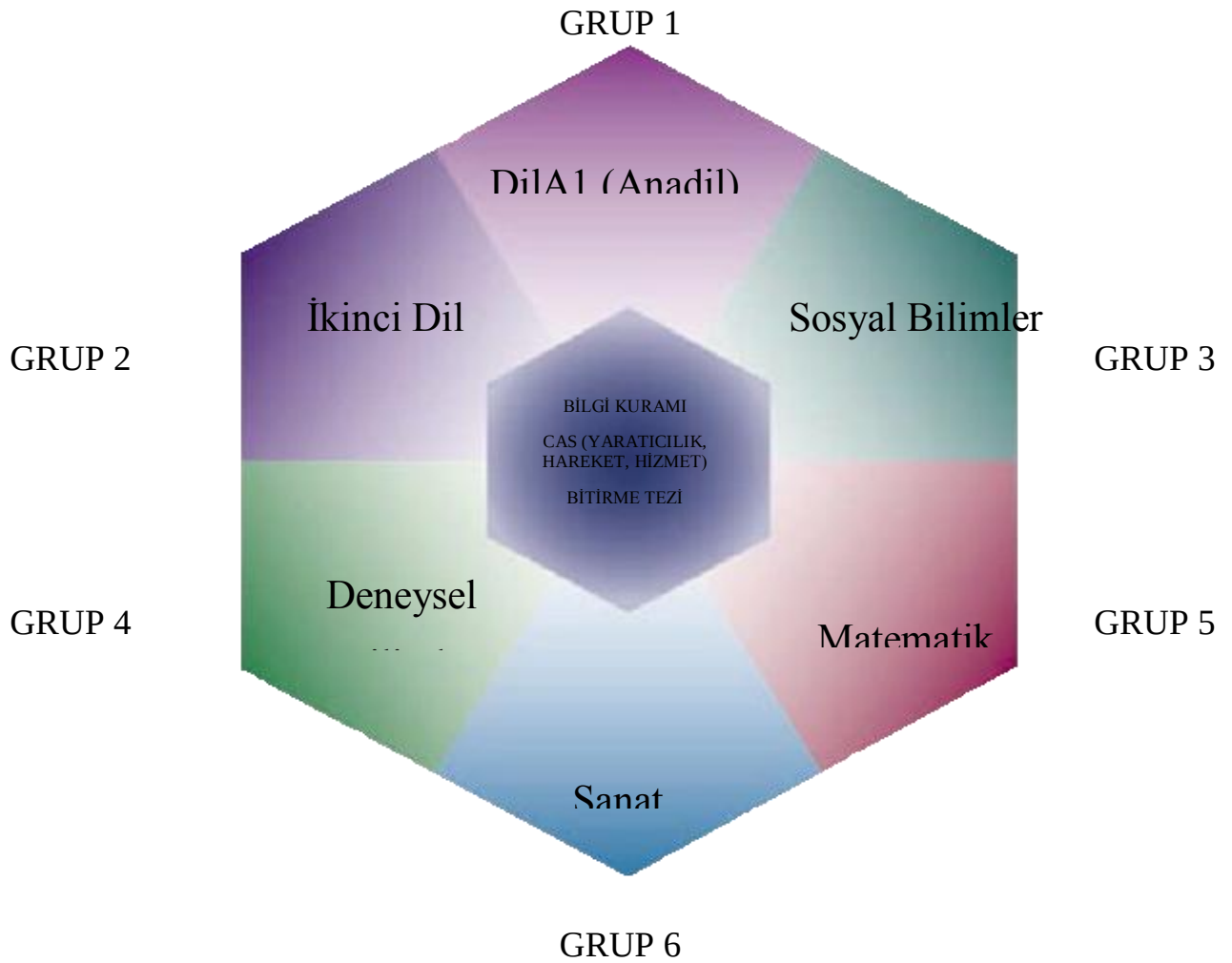
Özel Tarsus Amerikan Koleji- Mersin

Özel Yüzyıl Işıl Lisesi- İstanbul

Gazi Üniversitesi Vakfı Özel Okulları- Ankara

ULUSLAR ARASI BAKALORYA (UB) DİPLOMA PROGRAMI DERSLERİ

UBDP öğretim programı ana konuları kapsayan altı dersten ve programı tamamlamak üzere yapılması zorunlu olan “Bitirme Tezi”, “Bilgi Kuramı” ve “Yaratıcılık, Etkinlik, Hizmet” çalışmalarından oluşmaktadır. UB Diploma öğrencilerinin her gruptan birer ders almaları ve Bitirme Tezi, Bilgi Kuramı ve Yaratıcılık, Etkinlik, Hizmet çalışmalarını tamamlamaları gerekmektedir.



Şekil 11: UB Diploma Programı Dersleri ve Gereklilikleri

Kaynak: www.ibo.org

Grup: A1 Dil (Anadil) Dersi

Grup 1 dersleri, kültürel, estetik ve sosyal okuryazarlığın yanı sıra üst düzey iletişim ve dil becerilerini geliştirmek yoluyla akademik çalışmaları desteklemek için oluşturulmuştur. Edebiyat, öğrencilerin metinleri etkin bir şekilde inceleyerek yaşam boyu öğrenmeyi destekleyen merkezî bir role sahiptir (Gazi Okulları UB Programı Tanıtımı, 2012).

A1 Dil dersinde öğrenciler iki yıl süresince edebî eserler okur; bu eserleri inceler; bu kitaplarla ilgili ödevler hazırlarlar. Yazılı çalışmaların yanında sözlü çalışmalar ve sunumlar da yaparlar.

Anadil dersi, öğrencilerin duygularını, düşüncelerini sözlü ve yazılı olarak ifade etme yeteneklerini geliştirmelerini, edebiyat zevki kazanmalarını, edebî eserleri değerlendirirken bilimsel yöntemleri kullanabilmelerini ve eleştirel analiz yöntemiyle ele aldıkları eserler üzerinde tutarlı görüşler bildirmelerini amaçlar. Bu amaçlar doğrultusunda, öğrenciler hem kendi kültürlerinde hem de farklı kültürlerde üretilmiş eserleri değerlendirir ve karşılaştırır; farklı olana karşı olumlu bakış açısı geliştirerek evrensel bakışa ulaşırlar (İTÜ Geliştirme Vakfı Okulları UB Programı Tanıtımı, 2012).

Grup: İkinci Dil

Grup 2 dersleri öğrencinin ana dilinin yanı sıra yabancı dilleri öğrenme, geliştirme ve böylelikle diğer kültürlerle özgü bireysel bir bakış açısı geliştirmeyi hedefler. Grup 2 derslerinde öğrenciler, sosyal ilişkiler, iletişim ve medya, küresel sorunlar, sağlık, kültürel çeşitlilikler, bilim ve teknoloji gibi konularda çeşitli yazılı ve sözlü metinler inceleyerek konuşma, okuma, yazma ve dinleme becerilerini geliştirme fırsatını yakalarlar. Ayrıca ileri seviye İngilizce dersinde öğrenciler iki farklı türde edebî eser incelemesi de yaparlar (Gazi Okulları UB Programı Tanıtımı, 2012).

Grup: Sosyal Bilimler

Öğrenciler, grup 3 dersleriyle yaşadıkları fizikî, ekonomik ve sosyal çevre vasıtasıyla insan deneyimleri ve davranışlarını, sosyal ve kültürel kurumların tarihini ve gelişimini sistematik ve eleştirel olarak incelerler. Öğrencilerin doğayı, bireysel ve toplumsal hareketleri tanımlama, eleştirel olarak analiz etme ve teorileri, kavramları ve söylemleri değerlendirme kapasiteleri artar. Değişik bilgi toplama yöntemlerini, sosyal bilimlerde kullanılan tasvir ve analiz etme, hipotezlerin test edilişi, karmaşık bilgi ve kaynakların yorumlanış şekillerine olan yaklaşımları öğrenirler. Öğrendiklerinin kendi kültürleri ve diğer kültürlerle olan bağlantısını kavrarlar. İnsan yaklaşımları ve fikirlerinin son derece farklı olduğunu, toplum ile ilgili bir

Çalışmanın bu tür farklılıklar nedeniyle geniş bir bakış açısı gerektirdiğini anlarlar (Gazi Okulları UB Programı Tanıtımı, 2012).

UB sosyal bilimler derslerinde amaç bireyleri okuyan, düşünen, yorumlayan, sorgulayan; analiz, sentez yöntemlerini kullanabilen kişiler olarak yetiştirmektir. Bu amaçlara ulaşmak için öğrenciler, Türkiye’de ve dünyada meydana gelen olayları entelektüel bakış açısıyla inceleyerek bu olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurar.

Grup: Deneysel Bilimler

Grup 4 derslerinde öğrencilerin “Bilimsel Yöntemi” doğru uygulamaları, bilim adamlarının çalışma yöntemlerini ve birbirleri ile nasıl işbirliği yaptıklarını kavramaları amaçlanır.

UB fen bilimleri programları öğrenciye teorik kavram ve yasaları deneysel uygulamalarla kavratma fırsatı verir. Fen alanındaki disiplinler arasında etkileşimi kurar. Bilimsel düşünme süreci içinde gözlem yapma, inceleme, sorgulama ve veri toplama becerisini kazandırır. Sonuçlardan hareketle doğru değerlendirme yapabilmeyi öğretir (Gazi Okulları UB Programı Tanıtımı, 2012).

Grup 5: Matematik

5.Grup derslerde öğrencilerin “matematiğin uluslar arası bir dil olduğunu vurgulayan, mantıklı ve yaratıcı düşünceyi sorgulayan ve geliştiren, teknoloji ile matematik arasındaki ilişkiyi kavrayan ve bununla birlikte gerekli yöntemleri kullanarak problem çözme becerisini kazandıran bir bilim dalı olduğunu” (Gazi Okulları UB Programı Tanıtımı, 2012) kavramaları amaçlanmaktadır.

UB matematik dersleri kapsamında, öğrencilerin kullanacakları farklı yöntem ve yaklaşımlarla geniş çapta çalışma gerektirmenin yanında; yorumlayan, sorgulayan, mantıklı ve yaratıcı düşünce geliştiren, teknolojinin matematikle ilişkisinin farkında olup, bunu verimli olarak kullanan öğrenciler yetiştirilmesi hedeflenmektedir (İTÜ Geliştirme Vakfı Okulları UB Programı Tanıtımı, 2012).

6. Grup: Güzel Sanatlar ve Seçmeli Dersler

Öğrencilerin eleştirme ve düşünme becerilerini sanat aracılığıyla geliştirmelerini amaçlar. Güzel Sanatlar dersi öğrencilerin sanatın dinamik ve değişen doğasını anlama, sanatın zaman, mekân ve kültürler içerisindeki çeşitliliğini keşfetme ve kendilerini güven ve bütünlük

hissi içerisinde ifade etme (www.ibo.org) becerilerini geliştirmelerine yardım eder. Güzel sanatlar dersi Dans, Müzik, Tiyatro, Görsel Sanatlar derslerinden oluşmaktadır.

Bu altı ana dersle birlikte öğrencilerin diploma alabilmeleri için CAS, Bilgi Kuramı (TOK) ve Bitirme Tezi çalışmalarını da tamamlamaları gerekmektedir. Bu derslerin içerikleri ve amaçları kısaca şöyle özetlenebilir:

CAS (Yaratıcılık- Hareket- Toplum Hizmeti)

UB Diploma Programı kapsamında CAS öğrencilerin yapması gereken ders dışı etkinlikler bütünüdür. CAS; Creativity (Yaratıcılık), Action (Hareket) ve Service (Toplum Hizmeti) sözcüklerinin ilk harflerinden oluşan bir kısaltmadır.

- Yaratıcılık: Öğrencinin yaratıcılığını kullanabileceği her türlü sanatsal vb. etkinliktir.

- Hareket: Öğrencinin katıldığı beden etkinliklerinin bütünüdür.

-Toplum Hizmeti: Gönüllülük ilkesine göre yapılan ve maddî karşılığı olmayan etkinlikler bütünüdür (TED Ankara Okulları UB Tanıtım sayfası, 2012).

CAS programının başarıyla tamamlanabilmesi için öğrencinin 150 saatlik çalışmayı belirlenen yönergelere uygun olarak yapması gerekmektedir (Gazi Okulları UB Programı Tanıtımı, 2012)

TOK (Bilgi Kuramı)

Bilgi Kuramı dersi UBDP dersleri için eleştirel düşünmeyi teşvik etmek amacı ile hazırlanmış olan bir epistemoloji (İTÜ Geliştirme Vakfı Okulları UB Programı Tanıtımı, 2012) dersidir.

Bilgi Kuramı dersi ile öğrencinin bilginin nasıl elde edildiği, hangi yoldan gidildiğinde nereye varıldığının sorgulama yollarını kavramalarına çalışılır. Derste öğrenciler araştırma-sorgulama becerilerini kullanmaya teşvik edilerek “Neyi biliyorum?” “Nasıl biliyorum?” gibi bilginin kaynağını bulmaya yönelik yanıtlar arayıp bilgi hakkında düşünmeyi ve bilgiyi temellendirmeyi öğrenirler.

Bilgi Kuramı dersi UB Diploma Programının merkezinde yer almaktadır. Dersin amacı son derece yalındır: “UB öğrencilerinin genel olarak tüm şekilleriyle bilgi hakkında düşünmelerini ve bu yolla bilgiye eleştirel bir şekilde yaklaşan bireyler haline gelmelerini sağlamak. Bu ders, UB kapsamındaki ana ders alanlarından birçoğunun (matematik, sosyal bilimler ve doğa bilimleri, tarih, sanat ve dil derslerinin), incelenen bilgi türlerinin bir alt

kümesini oluşturmasını sağlayacak şekilde dñzenlenmiřtir. Bu sorgulama alanlarından her biri belirli yöntemleri savunmakta ve ilgili dalların özñnñ oluşturan ve çağlardır doğru kabul edilen çeşitli gerçeķleri benimsemektedir. Bu alanlardan her biri için şu üç temel soru sorulabilir:

Ne biliyoruz?

Nereden biliyoruz?

Bildięimizi nasıl biliyoruz?” (Eyñboęlu Eğitim Kurumları TOK Tanıtımı, 2012).

Dersteki uygulamalar ačısından öğrencilerin iki çalışma hazırlamaları gerekmektedir. Bunlardan ilki çeşitli sorunları “Bilgi Kuramı” dersi kapsamında çözmeye çalışan bir sunumdur. Bu sunumda öğrenciler, insanoğlunun sahip olduğu bilgiler ile ilgili bir sorunu 10-15 dakika içerisinde sözel ve görsel araçlar kullanarak ačıklamaktadır. İkinci çalışma ise 1200-1600 kelimelik bir tezden oluşmaktadır (Eyñboęlu Eęitim Kurumları TOK Tanıtımı, 2012).

Bitirme Tezi (Extended Essay)

Bitirme tezi bir ders kapsamındaki sınırlı bir konu üzerinde derinlemesine yapılan bir çalışma şeklinde danışman bir öğretmenin kılavuzluğunda hazırlanır. Bir araştırma sonunda yazılan akademik bir makaledir. İki yıllık bir çalışmadır. UB tarafından belirlenmiş olan değerlendirme ölçeķleri kullanılır. Ödev, okul dışında değerlendirilir. 4000 sözcük sınırı vardır. Amaç, sınırlandırılmış bir konuda “derinlemesine” bir araştırma yapmak; araştırma becerilerini geliştirmek; ilgi duyulan bir alanda araştırma yapmak ve o konuda “kurallara uygun” bir makale yazma becerisini geliştirmektir.

ULUSLAR ARASI BAKALORYA (UB) DİPLOMA PROGRAMI ÖLÇME VE DEğERLENDİRME SİSTEMİ

Öğrenci başarısı, belirlenmiş ölçñtlere göre, hem okul içi çalışmalara dayalı olarak, hem de 12. sınıfın sonunda mayıs ayında bütün kuzey yarım kürede aynı anda Uluslar arası Bakalorya Organizasyonu tarafından hazırlanıp gönderilen standart program bitirme sınavlarında yapılan dış değerlendirmeye göre saptanır. Bu sınavların değerlendirmesi de UBO tarafından yine yurt dışında yapılır (Adana SBL UB Tanıtımı, 2012).

Öğrenciler UB diploması hakketmek için toplamda en az 24 puan almak durumundadırlar. Her ders için en yüksek not olan 7’yi aldıklarında ise altı dersten toplam en çok 42 puan alabilmektedirler. Bitirme Tezi, Yaratıcılık Hareket Hizmet ve Bilgi Kuramı projelerinden de aldıkları birer puanla programı en yüksek not olan 45 ile bitirebilirler.

Öğrenci, UB altıgeninin ortasındaki üç gereği, yani Bitirme Tezi, Bilgi Kuramı ve CAS etkinliklerinden herhangi birini tamamlamamışsa tüm derslerden ne kadar yüksek not almış olursa olsun, diplomayı alamaz. Diplomayı alabilmek için bir öğrenci 24 alsa bile bir ileri seviye dersinden 3 alırsa bunu bir başka ileri seviyedeki 5 ile telâfi etmelidir. Standart seviyede bir dersten 2 alırsa da bunu bir başka standart seviyedeki dersten alacağı 5 ile telâfi etmelidir (Adana SBL UB Tanıtımı, 2012).

Öğrenci değerlendirilmesi UBO tarafından belirlenmiş ölçütlere göre hem okul içinde hem de okul dışında yapılmaktadır.

Okul-içi değerlendirme:

Öğrenci değerlendirmesi ders öğretmeni tarafından “sınıf çalışması, portfolyo, laboratuvar raporları, denemeler, makaleler, sanat günlüğü, sözlü kasetlerin değerlendirilmesi” gibi araçlar aracılığıyla yapılır. Okul-içi değerlendirme öğrencinin toplam puanın % 20’sidir. Okul içi değerlendirme önceden tanımlanmış dereceli puanlama anahtarlarında yer alan ölçütlere göre yapılır (Adana SBL UB Tanıtımı, 2012).

Okul dışı değerlendirme:

Okul dışı değerlendirme, programın ikinci yılı sonunda yapılan yazılı sınavlardan oluşur. Sınavlar, tüm UB DP okullarında UBO’nun standart kurallarına göre uygulanır ve habersiz sınav denetlemeleri her yıl okullara gidilerek yapılır.

Tüm yazılı sınavlar uzman eğitimciler, akademisyenler tarafından oluşturulan bir uluslar arası komite tarafından değerlendirilir. Komitenin bu değerlendirmesi dersler arasında dünyada tutarlılığı ve standardizasyonu sağlayabilmek için bir başka sınav kurulu tarafından tekrar örnekleme yoluyla değerlendirilir. Üçüncü ve son aşama olan notlandırma ise UB Programı Ölçme-Değerlendirme Birimi’nde son bir değerlendirme toplantısıyla yapılır ve bu toplantıya UB DP öğretmenleri gözlemci olarak davet edilir (İTÜ Geliştirme Vakfı Okulları UB Programı Tanıtımı, 2012).

Programda üçüncü tür değerlendirme:

Dünya Edebiyatı makaleleri, Bitirme Tezi, Bilgi Kuramı deneme yazısı ve benzeri öğrenci çalışmaları okuldaki öğretmenlerin gözetim ve denetiminde yapılır. Burada öğretmenin rolü sadece danışmanlık yapmaktır. Bu danışmanlık da gene UBO tarafından belirlenmiş kurallar çerçevesinde yapılır (Adana SBL UB Tanıtımı, 2012). Bu çalışmalar, UBO merkezi tarafından değerlendirilir.

Öğrenciler dersleri Standart Düzey (SD) ve Yüksek Düzey (YD) olmak üzere iki farklı seviyede almaktadırlar. Altı grubun her birinden üçü “ileri düzeyde”, diğer üçü de “başlangıç düzeyinde” işlenmek üzere altı ders seçilmesi öğrencilerin yüksek düzey dersleri için en az 240 saatlik, standart düzey dersleri için ise en az 150 saatlik bir öğretim almaları programın zorunluluklarındandır.

Öğrenciler derslerde UB sınavlarına yönelik çalışmalar yaparak ve geçmiş yıllardaki sınavlar baz alınarak hazırlanmış olan deneme sınavlarına girerek sene sonunda yapılacak olan bu sınavlara hazırlanmış olurlar. Herhangi bir dersteki sınavdan başarısız olan ya da puanını yükseltmek isteyen öğrenci ise bir sonraki sınav döneminde o dersin sınavını tekrar alabilmektedir.

UBDP ölçme ve değerlendirme özellikleri:

UBDP'nin ölçme ve değerlendirme boyutunda çeşitlilik göze çarpmaktadır. Çoktan seçmeli sorular, kısa yanıtlı sorular, uzun yazılı yanıt gerektiren sorular, sözlü sunumlar, makaleler, tezler, denemeler, projeler, toplum hizmeti, yaratıcılıkla ilgili çalışmalar, spor ya da başka bir beceri alanı ile ilgili çalışmalar, laboratuvar raporları, araştırma ödevleri, portfolyo hazırlanması gibi ölçme araçları ile geleneksel ve alternatif değerlendirme yöntemleri kullanılmaktadır.

Değerlendirmelerin iki yıla yayılan bir süreç içinde yapılması öğrencilerin becerilerini ve yeteneklerini sergilemeleri için fırsatlar sağlamaktadır.

UBO öğretmenlere ve okula tüm çalışmalar, sınavlar ve sonuçlar hakkında geribildirim raporları vermektedir. Bu yolla okullar programın işleyişi, olumlu yönler ve tamamlanması gerekenler hakkında bilgi edinmekte ve programın uygulanması ile ilgili durum tespiti yapıp bir sonraki yıla hazırlık yapabilmektedirler.

ULUSLAR ARASI BAKALORYA (UB) DİPLOMA PROGRAMI ÖĞRENCİ PROFİLİ

UB öğrencileri aşağıdaki özelliklere sahip olmaya gayret ederler:

- Sorgulayıcı: Doğal meraklarını geliştirirler. Sorgulama ve araştırma yapmak ve öğrenme sürecinde bağımsız olabilmek amacıyla gerekli olan becerileri edinmişlerdir. Öğrenmekten etkin şekilde zevk almaktadırlar ve bu öğrenme sevgisi tüm yaşamları boyunca devam eder.

- Bilgili: Yerel ve küresel öneme sahip kavramları, düşünceleri ve konuları araştırırlar. Böylece, geniş kapsamlı ve dengeli disiplinler aracılığıyla derinlemesine bilgi edinir ve anlayış geliştirirler.

- Düşünen: Eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini kullanarak karmaşık sorunların farkına varıp üzerinde düşünür, mantıklı ve etik kararlar alırken kendi kanaatlerini kullanırlar.

- İletişim Kuran: Düşünceleri ve bilgiyi birden fazla dilde ve çeşitli iletişim kanalları aracılığıyla özgüvenle ve yaratıcı bir şekilde anlayıp ifade edebilirler. Başlarıyla istekli ve etkin bir şekilde çalışırlar.

- İlkeli: Kişilere, gruplara ve topluluklara karşı güçlü bir hakkaniyet, adalet ve saygı duygusuyla doğruluk ve dürüstlikle hareket ederler. Kendi davranışlarının ve davranışlarla birlikte gelen sonuçların sorumluluğunu alırlar.

- Açık fikirli: Kendi kültürel ve kişisel tarihlerini anlayıp takdir ederler ve başka bireylerin ve toplumların da bakış açılarına, değerlerine ve geleneklerine karşı açık fikirlidirler. Birçok bakış açısını araştırıp değerlendirmeye alışkındırlar ve deneyimlerle gelişmeye isteklidirler.

- Duyarlı: başkalarının ihtiyaç ve duygularına karşı duygu paylaşımı, şefkat ve saygı gösterirler. Kendilerini başkalarının yaşamlarında ve çevrede olumlu değişiklikler yapmak üzere davranmaya ve çalışmaya yönelik bir adanmışlık duygusuna sahiptirler.

- Risk Alıcı: Tanıdık olmayan ve belirsiz durumlara cesaret ve öngörü ile yaklaşırırlar; yeni görevleri, fikirleri ve stratejileri keşfetme ruhuna sahiptirler. İnadıkları şeyleri savunma ve ifade etme konusunda cesurdurlar.

- Dengeli: Kendilerinin ve başkalarının iyiliğini sağlamak adına zihinsel, fiziksel ve duygusal dengenin önemini anlarlar.

- Yansıtıcı: Kendi öğrenme ve deneyimlerine önem verir. Öğrenmelerini ve bireysel gelişimlerini desteklemek adına kendi güçlü ve zayıf yanlarını anlar ve değerlendirirler (www.ibo.org).

ULUSLAR ARASI BAKALORYA (UB) DİPLOMA PROGRAMININ DÜNYADA YÜKSEK ÖĞRETİMDEKİ YERİ

1968' den beri binlerce saygın dünya üniversitesi, doğrudan UB Diploma notuna göre öğrenci kabul etmektedir (Gazi Okulları UB Programı Tanıtımı, 2012). Dünyada UB diplomasını üniversiteye girişte doğrudan tanıyan 140 ülke ve binlerce üniversite bulunmaktadır (www.ibo.org).

UBO'nun resmî sitesine göre 2012 yılı itibariyle UB diplomasını tanıyan ülkeler aşağıdaki gibidir:

Arnavutluk	Hindistan	İspanya
Arjantin	Endonezya	Svaziland
Avustralya	İrlanda	İsveç
Avusturya	İsrail	İsviçre
Bahreyn	İtalya	U.A.E
Belçika	Japonya	İngiltere
Bermuda	Ürdün	Amerika Birleşik Devletleri
Bosna Hersek	Kenya	Uruguay
Bulgaristan	Lübnan	Venezuela
Kanada	Lesoto	Zimbabve
Kayman Adaları	Litvanya	(www.ibo.org)
Şili	Malezya	
Çin	Malta	
Kolombiya	Meksika	
Kosta Rika	Hollanda	
Çek Cumhuriyeti	Yeni Zelanda	
Danimarka	Nikaragua	
Dominik Cumhuriyeti	Norveç	
Ekuador	Pakistan	
Mısır	Panama	
El Salvador	Papua-Yeni- Gine	
Estonya	Paraguay	
Fiji	Peru	
Finlandiya	Filipinler	
Fransa	Polonya	
Almanya	Portekiz	
Gana	Porto Riko	
Yunanistan	Katar	
Guatemala	Rusya Federasyonu	
Hong Kong	Singapur	
Macaristan	Slovenya	
İzlanda	Güney Afrika	
	Güney Kore	

ULUSLAR ARASI BAKALORYA (UB) DİPLOMA PROGRAMININ TÜRKİYE’DE YÜKSEK ÖĞRETİMDEKİ YERİ

Türkiye’de UB Diploma Programı’ndan mezun olan öğrencilerin YGS ve LYS’ye girmeden üniversitelere doğrudan kabul edilmeleri konusunda bazı girişimler ve çalışmalar olduğu halde 2012 yılı itibariyle üniversiteye sadece UB diploması ile doğrudan geçiş mümkün değildir.

UB diploması ile yüksek öğrenime geçiş ile ilgili haberler zaman zaman basında da yer almaktadır:

Sabah Gazetesi’nin 10 Kasım 2010 tarihinde yayımlanan haberinde YÖK Başkanı Yusuf Ziya Özcan’ın üniversiteye girişte, sadece Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi’nin yaptığı sınavla değil, dünyada geçerli olan UB ve SAT sınavları sonuçlarına göre de öğrenci almak istediklerini bildirdiği ifadesi yer almaktadır (Sabah Gazetesi, 2010).

Habertürk Gazetesi web sitesinde de üniversiteye girişte yeni düzenleme geleceği ve öğrencilerin üniversiteye sınavsız girebileceği ifadeleri yer almaktadır. Dönemin YÖK Başkanı Yusuf Ziya Özcan’ın konu ile ilgili açıklamaları şöyle yer almaktadır: “ Özcan, “Olgunluk sınavı”nın ardından üniversiteye girişte YGS ve LYS yanında ABD ve Avrupa ülkelerinde uygulanan farklı yöntemlerin devreye gireceğini söyledi. Buna göre öğrenciler üniversitelere sadece YGS-LYS ile değil UB, SAT, TOEFL gibi uluslar arası standartlardaki uygulamalarla da girilebilecek.” Haberin devamı ise şöyledir: “Dünyada en ideal üniversiteye geçiş sistemi olarak gösterilen ve Türkiye’de yıllardır hazırlıkları sürdürülen “Bakalorya” sistemi için düğmeye basıldı. 5 yıl önce Millî Eğitim Bakanlığı’nın üzerinde çalışma başlattığı yeni sistem çerçevesinde YÖK’le koordinasyon da sağlandı. Danıştay’ın katısıyla ilgili kararları üzerine sürecin hızlandırılacağı ve Avrupa Birliği’nin de önerdiği bu yeni sisteme birkaç yıl içinde geçileceği belirtiliyor. Türkiye’de uygulanacak sistemin Almanya, Fransa, Avusturya ve Çin’in bir sentezi olacağı kaydediliyor” (Habertürk Gazetesi, 2011).

www.eğitimekrani.com sitesinde ise UB sistemi gibi lise son sınıfta “mezuniyet sınavı” veya “olgunluk sınavı” yapılacağı, bu sınavdaki başarı durumuna göre üniversitelere doğrudan geçiş imkânı sunulacağı haberi yer almaktadır. Haberde bazı üniversitelerin kendi yapacakları bir sınav şartı koymalarına da imkân tanınacağı belirtilmektedir. Habere göre 2005 yılında UB sisteminin gündeme geldiği ve YÖK’ün de dâhil edilerek ortak bir çalışma yürütülmesi talep edildiği, ancak o dönemin YÖK yönetiminin bu konuya sıcak bakmadığı için, Bakalorya sisteminin rafa kaldırıldığı fakat 2010 yılında Türkiye’de programla ilgili Millî

Eğitim Bakanlığı'nın bazı çalışmalar yaptığı belirtilmektedir: “Bakalorya sistemine geçmek için belirli şartlar bulunuyor. Millî Eğitim Bakanlığı bu şartları yaklaşık 5 yıldır yerine getirmeye çalıştı. Örneğin UBO sınavının uygulanabilmesi için lise eğitiminin 4 yıla çıkartılması ve dil sorununun çözülmesi en önemli şartlar içinde. Liseler Türkiye'de de 4 yıla çıkarken, yabancı dil konusunda da eskiye oranla çok iyi yol alındığı bildiriliyor. Yine bu şartlar içinde ilköğretim dördüncü sınıftan itibaren İngilizce eğitiminin başlatılması öngörülüyor. Bu şart da artık Türkiye'de son 3 yıldır yerine getiriliyor” (Eğitim Ekranı, 2010). Ayrıca haberde UB diploma sisteminin Türkiye’de 1974 yılında ÖSS sistemi getirilmeden önce yapılan Olgunluk Sınavına benzediği ifade edilmektedir. Gazetede ayrıca Danıştay'ın katsayısıyla ilgili kararları üzerine süreci hızlandıracağı ve AB'nin de önerdiği Bakalorya sistemine birkaç yıl içinde geçeceği haberi yer almaktadır (Eğitim Ekranı, 2010).

Tüm bu haberler üniversiteye geçiş ile ilgili alternatif bir yol olarak UB programını gündeme getirse de öğrenciler üniversiteye girmek için YGS ve LYS’ye girmek zorundadır. Ancak, UB diplomasıyla doğrudan üniversiteye geçiş mümkün olmasa da birçok üniversite UB diploması alan öğrencilere bazı kolaylıklar ve imkânlar sunmaktadır. Türkiye’de bazı vakıf üniversiteleri UB diplomasına sahip öğrenciler hakkındaki görüşlerini şöyle bildirmişlerdir:

Bilkent Üniversitesi: “..... Uluslar arası Bakalorya mezunu öğrencilerin üniversitemizde göstermiş oldukları başarı incelenerek istatistikî bilgiler çıkarılmıştır. Bilkent Üniversitesini ÖSS ile veya özel yetenek sınavı ile kazanan öğrenciler bulunarak bu öğrencilerin akademik başarıları diğer öğrencilerle karşılaştırılmıştır. Bu öğrencilerin yüksek bir başarı gösterdikleri tespit edilmiştir. Bu öğrencilerin büyük bir kısmı burssuz olarak girdikleri programlarda Başarı Bursu almayı hak etmiş durumdadırlar. UB diplomasına sahip ve başka liselerin mezunu öğrencilerin durumu da aynı paraleldedir” (Türkiye’de Uluslar arası Bakalorya Diploma Programı ve Uluslar arası Bakalorya Diploma Sahibi Öğrencilerin Üniversiteye Yerleştirilme Durumları Üzerine Rapor, 2009).

Bilkent Üniversitesi UB mezunu öğrencilerin yükseköğretime geçiş sınavlarına girmeden üniversitelere alınabileceklerini düşündüklerini de belirtmiştir: “Başarıları bu şekilde belgelenen öğrencilerin üniversite sınavına hiç girmeden üniversitelere girmeleri pekâlâ düşünülebilir” (Türkiye’de Uluslar arası Bakalorya Diploma Programı ve Uluslar arası Bakalorya Diploma Sahibi Öğrencilerin Üniversiteye Yerleştirilme Durumları Üzerine Rapor, 2009).

Ayrıca Bilkent Üniversitesi UB öğrencilerine 2003 yılından itibaren yatay geçiş kolaylığı sağladığını da ifade etmektedir. Buna göre: “UB mezunu öğrenciler Bilkent Üniversitesinin bir bölümünü ÖSS yoluyla kazanıp girdikten sonra geçmek istedikleri bölüme 1. Sınıfın sonunda yatay geçiş yapabilmektedirler. Örneğin, Mühendislik Fakültesinin bir bölümüne girmek isteyen öğrenciler ÖSS tercih listesinde önce girmek istedikleri bölümü daha sonra da sayısal puanla öğrenci alan daha düşük taban puanlı bir bölümü yazmaktadırlar. Puanları girmek istedikleri bölüme yetiyorsa bir sorun yoktur. Ancak, girmek istedikleri bölüm yerine başka bir bölümü kazanan UB mezunu öğrencilere 1. yılın sonunda üstün başarı gösterdikleri takdirde istedikleri bölüme yatay geçiş hakkı tanınmaktadır. 2003 yılında üniversiteden bu şekilde bir güvence alan çok sayıda UB mezunu Bilkent Üniversitesini tercih etmiştir. 2004 yılında da benzer bir program uygulanacaktır. Bu uygulamadan UB sınavlarında en az 30 puan alan öğrenciler yararlanabilecektir (Türkiye’de Uluslar arası Bakalorya Diploma Programı ve Uluslar arası Bakalorya Diploma Sahibi Öğrencilerin Üniversiteye Yerleştirilme Durumları Üzerine Rapor, 2009).

Sabancı Üniversitesi: Sabancı Üniversitesi, kurumlarına 2005–2009 yılları arasında gelen UB mezunu öğrencileri incelediklerinde öğrencilerin üniversitelerindeki disiplinler arası eğitim sistemine kolaylıkla uyum sağladıklarını belirtmiştir. Sabancı Üniversitesi, bu öğrencilerin özellikle kendilerini yazılı olarak ifade etme konusunda üstün bir performans sergilediklerini açıklamaktadır. Ayrıca UB programının en önemli unsurlarından olan sosyal sorumluluk ve ders dışı etkinlikler konusunda UB diplomalı öğrencilerin yüksek hazır bulunmuşlukla geldiğini de ifade etmektedir. Sabancı Üniversite’sinde okuyan veya mezun olan UB mezunu öğrencilerin akademik ve sosyal kazanım ve katılım durumları ile ilgili şu ifadeler yer almaktadır: “UB öğrencileri hazırlık sınıfını okumadan birinci sınıfa geçmektedir. UB ile gelen öğrenciler genellikle akademik yönden iyi öğrenciler olmaları nedeniyle serbest zamanlarını çoğunlukla akademik çalışmalara ayırmaktadır. Bu nedenle öğrenci kulüplerine katılımları %36.36 düzeyindedir. Ancak katılmayan öğrencilerin bir kısmı serbest zamanlarını akran danışmanlığı ile değerlendirmeyi tercih etmektedir. Ders dışı etkinliklerde tercihler müzik, spor etkinliklerinde yoğunlaşmaktadır.” “UB ile gelen öğrenciler gerek İngilizce seviyeleri gerekse disiplinler arası eğitim için hazır bulunmuşlukları nedeniyle akademik olarak başarılı olmakta ve bu sayede öğrenime devam ederken sağlanan burslardan yararlanmaktadırlar. Bu şekilde burs kazanan öğrencilerin oranı %45,5’tir. Bu başarıda, UB programının Sabancı Üniversitesi’nde uygulanan disiplinler arası yaklaşımla uyumlu olmasının etkisi bulunmaktadır.” “UB diplomalı öğrencilerin başarı durumu incelendiğinde bu

öğrencilerin yüksek bir başarı elde ettikleri görülmektedir. Not ortalaması bir başarı ölçütü olsa da UB'li öğrenciler, bu ortalamayı yakalama konusunda sorun yaşamamakta olup; tıpkı UB' de olduğu gibi, üniversite içinde üstlendikleri farklı sorumluluklarla gelecek yaşantıları için önemli kazanımlar elde etmektedirler” (Türkiye’de Uluslar arası Bakalorya Diploma Programı ve Uluslar arası Bakalorya Diploma Sahibi Öğrencilerin Üniversiteye Yerleştirilme Durumları Üzerine Rapor, 2009).

TÜRKİYE’DE BAZI ÜNİVERSİTELERİN UB DİPLOMA PROGRAMI MEZUNU ÖĞRENCİLERE SAĞLADIKLARI OLANAKLAR

Ülkemizde birçok vakıf üniversitesi UB mezunlarına diploma puanlarına göre bazı burslar ya da akademik olanaklar sağlamaktadır: Bu üniversiteler Başkent Üniversitesi, Beykent Üniversitesi, Bilkent Üniversitesi, Doğu Üniversitesi, Işık Üniversitesi, İstanbul Bilgi Üniversitesi, İstanbul Kültür Üniversitesi, Kadir Has Üniversitesi, Koç Üniversitesi, Okan Üniversitesi, Özyeğin Üniversitesi, Sabancı Üniversitesi ve Yeditepe Üniversitesi’dir.

2009-2010 yılında Uluslar arası Bakalorya Diploma Mezunu öğrencilere vakıf üniversitelerinin sağladıkları olanaklar aşağıdaki gibidir:

“BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ:

UB Bursu: UB Notu 40-45 arasında olanlara öğretim ücretinin %25'i oranında burs verilir. UB teşvik bursu alıp İngilizce Hazırlık Programında başarısız olanların, bulunduğu öğretim programında genel not ortalaması 2,00'in altına düşenlerin, Tıp Fakültesinin ilk 3 sınıfında (döneminde) ve Diş Hekimliği Fakültesinin ilk 4 sınıfında kayıtlı olduğu sınıfta tekrara kalan, daha sonraki sınıflarda stajlarda tekrara kalan öğrencilerin bursu kesilir.

BEYKENT ÜNİVERSİTESİ:

UB Bursu: Uluslar arası Bakalorya öğrencilerine diploma notuna göre eğitim bursu verilmektedir.

Diploma Notu Eğitim Bursu Oranı

40 ve üstü olanlara % 100

35 - 40 arası olanlara % 75

30 - 35 arası olanlara % 60

24 - 30 arası olanlara % 25

23 ve altı olanlara %10

Oranında eğitim-öğretim ücretinden indirilmek üzere burs verilir. Burslar eğitim- öğretim yılı sonunda ağırlıklı genel not ortalaması 2.00'in altına düştüğü zaman kesilir.

BİLKENT ÜNİVERSİTESİ:

Üniversite bir burs vermemekte ancak öğrencinin kendi puan türüyle ilgili istediği bir bölümde eğitim alma hakkı tanınmaktadır.

Bölüm Değiştirme Hakkı: Öğrenci 30 ve üzerinde bir UB diploma notu sahip ise kayıt sırasında bir dilekçe ile belirtmesi durumunda istediği başka bir bölümün derslerini alabilmektedir. Ancak öğrenci örneğin SAY puan ile bir bölüme yerleşmişse, geçebileceği bölüm yine SAY puan türüyle öğrenci alan bir bölüm olabilir. Birinci dönemin sonunda öğrencinin not ortalaması en az 2.80 olursa, bu bölüme devam etmeye hak kazanır, yani bölümünü değiştirmiş olur.

DOĞUŞ ÜNİVERSİTESİ:

UB Bursu: Uluslar arası Bakalorya öğrencilerine diploma notuna göre eğitim bursu verilmektedir.

Diploma Notu Eğitim Bursu Oranı

45 olanlara % 100

40 - 44 Arası % 75

33 - 39 Arası % 40

24 - 32 Arası % 15

IŞIK ÜNİVERSİTESİ:

UB Bursu: Uluslar arası Bakalorya programından diploma alan ve Işık Üniversitesi'nin lisans programlarına yerleşen öğrencilerden İngilizce Hazırlık Programı ve lisans öğretimi süresince öğretim ücretinin %50'si alınmaz. İngilizce dersi muafiyeti: English A1 SD (Standart Düzey) ve A1 YD (Yüksek Düzey) için 4 olması halinde hazırlık sınıfından muaf tutulur. Matematik dersi muafiyeti: Kısmi UB programını tamamlamış ve Matematik Yüksek Düzey dersinden en az 6 alan öğrenci, MATH 101 veya MATH 103 dersinden muaf tutulur ve bu ders için AP notunu alır.Fizik dersi muafiyeti: UB puanının en az 28 olması (Minimum 24, maksimum 45), Yüksek Düzey Fizik dersinden en az 6 almış olması (notlama 1-7 arasında) halinde, öğrenci PHYS 101 dersinden muaf tutulur ve bu ders için AP notu verilir.

İSTANBUL BİLGİ ÜNİVERSİTESİ:

UB Bursu: Uluslar arası Bakalorya öğrencilerine diploma notuna göre eğitim bursu verilmektedir.

Diploma Notu Eğitim Bursu Oranı

40 – 45 Arası % 30

39 – 33 Arası % 20

24 – 32 Arası % 10

İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ:

UB Bursu: Uluslar arası Bakalorya öğrencilerine diploma notuna göre eğitim bursu verilmektedir.

Diploma Notu Eğitim Bursu Oranı

40 ve üstü % 100

35- 40 Arası % 75

35-30 Arası % 60

30-24 Arası % 25

23 ve altı % 10

KADİR HAS ÜNİVERSİTESİ:

UB Bursu: Uluslar arası Bakalorya (UB) diploması toplam notu 32-37 arasında olan öğrencilerden eğitim ücretinin yarısı; 38 ve üzerinde olanlardan ise tümü alınmaz.

KOÇ ÜNİVERSİTESİ:

UB bursu: Uluslar arası Bakalorya (UB) diploması toplam not ortalaması 32 ve üstü olan burssuz veya destek burslu yerleştirilen öğrencilere ödemeleri gereken eğitim öğretim ücretinden % 25 indirim yapılır. UB diploması olan ve başarı burslu yerleştirilen öğrenciler yurtlarda ücret ödemedenden kalabilirler.

OKAN ÜNİVERSİTESİ:

UB Bursu: Uluslar arası Bakalorya öğrencilerine diploma notuna göre eğitim bursu verilmektedir.

Diploma Notu Eğitim Bursu Oranı

40 ve üstü % 80

33 - 39 Arası % 50

ÖZYEĞİN ÜNİVERSİTESİ:

UB diploma notu 32 ve üzeri olan öğrenciler, burssuz programlara ya da öğrenim ücretinden kısmî muafiyet sağlayan burslu programlara yerleştirildikleri takdirde bir üst düzeydeki burs olanaklarından yararlanırlar.

Onur Bursu : Öğrenim ücretinin tamamından muafiyet

Başarı Bursu : Öğrenim ücretinin %75'inden muafiyet

Destek Bursu : Öğrenim ücretinin %50'sinden muafiyet

Katkı Bursu : Öğrenim ücretinden % 25'inden muafiyet

SABANCI ÜNİVERSİTESİ:

Üstün Başarı Bursu kontenjanından “Mühendislik ve Doğa Bilimleri Programı” ile “Ekonomi ve Yönetim Bilimleri Programı”na yerleştirilen öğrencilere sağlanan burs, öğrenim ücretinden tam muafiyeti, yeni teknoloji kullanım ücretinden muafiyeti, 9 ay süre ile 500,00 YTL nakit ödeme ve üniversitenin yurdunda kalmak isteyenlere 2 kişilik odada ücretsiz kalma olanağını kapsamaktadır (Yurt hakkını kullanmak istemeyen öğrencilere bunun yerine 2 dönem başına, dönemlik yurt ücretinin 2/3'ü kadar nakit ödenir). “Sanat ve Sosyal Bilimler Programı”na yerleştirilen öğrencilere sağlanan burs, öğrenim ücretinden tam muafiyeti, yeni teknoloji kullanım ücretinden muafiyeti, 9 ay süre ile 400,00 YTL nakit ödemeyi kapsamaktadır. UB+Üstün Başarı Bursu kontenjanından Sanat ve Sosyal Bilimler Programı'na yerleştirilen öğrencilerden UB diploma notu 32 ve üstü olan öğrencilere üniversitenin yurdunda kalmak isteyenlere 4 kişilik odada ücretsiz kalma olanağı verilmektedir. (Yurt hakkını kullanmak istemeyen öğrencilere bunun yerine 2 dönem başına, dönemlik yurt ücretinin 2/3'ü kadar nakit ödeme yapılacaktır.) Onur Bursu kontenjanından yerleştirilen öğrencilere sağlanan burs, öğrenim ücretinden tam muafiyeti ve 9 ay süre ile 300,00 YTL nakit ödemeyi kapsamaktadır. UB+Onur Bursu kontenjanından yerleştirilen öğrencilerden UB diploma notu 32 ve üstü olan öğrencilere, yeni teknoloji kullanım ücretinden muafiyet ve 9 ay süre ile 350,00 YTL nakit ödeme ve Sabancı Üniversitesi yurdunda kalmak isteyenlere 4 kişilik odada ücretsiz kalma olanağı verilmektedir. (Yurt hakkını kullanmak istemeyen öğrencilere bunun yerine 2 dönem başına, dönemlik yurt ücretinin 2/3'ü kadar nakit ödeme yapılacaktır.) Başarı Bursu

kontenjanından yerleştirilen öğrencilere sağlanan burs, öğrenim ücretinin 2/3'ünden muafiyeti kapsamaktadır. UB+Başarı Bursu kontenjanından yerleştirilen öğrencilerden UB diploma notu 32 ve üstü olan öğrencilere yıllık öğrenim ücretinin 3/4'ünden muafiyeti kapsamaktadır.

YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ:

UB Bursu: Uluslar arası Bakalorya diploma notu 32 ve üstü olan öğrencilere ödemeleri gereken öğretim ücretinden % 25 indirim uygulanır” (TED Bursa Koleji UB Programı Tanıtımı, 2010).

UBDP İLE İLGİLİ YURT İÇİNDE VE YURTDIşINDA YAPILAN BAZI ARAşTIRMALAR:

UBDP İLE İLGİLİ YURT İÇİNDE YAPILAN BAZI ARAşTIRMALAR:

Ülkemizde UB ile ilgili yapılan çalışma sayısı son derece azdır. Bu çalışmalardan biri Demirer'e aittir. Demirer'in (2002) çalışmasında Uluslar arası Bakalorya Programı kapsamında derslere giren öğretmenlerin, bu programa karşı olan tutumlarıyla iş tatminleri arasında anlamlı bir ilişkinin var olup olmadığının araştırılmıştır. Çalışma sonunda UB Programındaki öğretmenlerin iş tatminlerinin ortalama değerin oldukça üstünde olduğu anlaşılmıştır.

Yılmaz, (2005) çalışmasında Millî Eğitim Bakanlığı lise Biyoloji dersi öğretim programı ile Uluslar arası Bakalorya programı Biyoloji ders programını karşılaştırarak bu programların benzerlik ve farklılıklarını ve UB programının ÖSS için hazırlayıcı olup olamayacağını araştırmıştır. Çalışmayla ilgili sonuçlara göre, MEB programında hedef ve etkinlikler öğretmeni yönlendirecek şekilde düzenlenmiştir. UB programında ise hedeflerin açıklamaları öğrenciyi bilimin doğasını öğrenmeye ve bilimsel yöntemi kavramaya yönlendirmektedir. Dolayısıyla, UB programının MEB programına göre daha öğrenci merkezli olduğu söylenebilmektedir. Ayrıca UB Biyoloji programında hedefler ve hedeflere yönelik açıklamalar çok net bir şekilde açıklandığı için ders planlarının hazırlanması ve uygulama aşamasında öğretmen bir belirsizlik yaşamadığı, MEB programında ise hedef ve etkinliklerin, öğretmene açık bir yönlendirme getirmediği belirtilmektedir.

Gültekin, (2006) UB Programından mezun olan öğrencilerin Ortaöğretim Diploma Not ortalamaları ve ÖSS puan ortalamaları ile Ulusal Programdan mezun olan öğrencilerin Ortaöğretim Diploma Not ortalamaları ve ÖSS puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırma sonucunda UB Programının, diploma notu ve ÖSS puanları bakımından öğrenci başarısının artmasında Ulusal Programa göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

Taş (2007) tarafından yapılan bir çalışmada UB Türkçe A1 Edebiyat dersi alan öğrenciler ile MEB Türk Dili ve Edebiyatı dersi alan öğrencilerin becerileri ile ilgili algıları ölçülmüştür. Buna göre UB Türkçe A1 programını alan öğrencilerin, MEB Türk Dili ve Edebiyatı öğretim programı programını alan öğrencilere göre edebiyat alanında, “iki eserin çeşitli yönlerinin karşılaştırıldığı yazı çalışması”, “bir eser hakkında yaratıcı yazı çalışması”, “bir eser hakkında ayrıntılı yazı çalışması”, “bir eser hakkında hazırlıksız / hazırlıklı konuşma”, “çeşitli yazı türleri hakkında edebî eleştiri yazma çalışması” gibi, becerilerine daha fazla güvendikleri ortaya konulmuştur. Ayrıca UB eğitimi alan öğrencilerin %37’si sözel çalışmalarını çok iyi yapabileceklerini ifade ederken UB eğitimi almamış öğrencilerin oranı ise %14’de kalmıştır. Yazınsal becerileri karşılaştırıldığında ise UB eğitimi alan öğrencilerin %38’i çok iyi düzeyde, UB eğitimi almayan öğrencilerin yalnızca %7’si çok iyi düzeyde yazı çalışmalarını yapabileceklerini ifade etmişlerdir.

Başer’in (2007) çalışmasında, öğrenme motivasyonu, mantıksal düşünme yeteneği, öğrenme yaklaşımı ve cinsiyetin dokuzuncu sınıf Uluslar arası Bakalorya ve Ulusal Program öğrencilerinin mitoz ve mayoz konularını anlamalarına katkıları araştırılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre Ulusal Program sınıflarında başarıyı, mantıksal düşünme yeteneğinin pozitif yönde, aktif öğrenme stratejileri ve ezberci öğrenmenin ise negatif yönde açıkladığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca çalışmada, Uluslar arası Bakalorya öğrencileri için öz yeterlik ve mantıksal düşünme yeteneğinin başarıya anlamlı katkıları bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Onur’un, (2008) VKV Koç Vakfı Özel Lisesi’nde Ulusal Program ile Uluslar arası Bakalorya programının birleştirilmesinin, öğretme yöntemleri ve öğretme stilleri üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasında, öğretmenlerin her iki programı da uyguladıkları için iki deneyimin birleşiminden daha iyi modellerin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu uygulamaların, programlar arasında karşılaştırmalar yapmak, farklılıkları görmek, programları birleştirmek, yeni şeyler öğrenmek ve yeni fikirler bulmak gibi fırsatlar sağladığı belirtilmiştir. Koç okullarının yakınsak öğretim programının gelişiminin özellikle öğretmenlerin öğretim yöntemleri üzerindeki etkisine odaklanarak analiz edildiği çalışmada UBDP programının, hemen hemen bütün ders alanlarında ulusal programı teknoloji kullanma konusunda etkilediği belirtilmiştir. UB çalıştaylarına katılan öğretmenlerin teknoloji kullanımında yeni yaklaşımları öğrendikleri ve bölümlerine bunları tanıtmak konusunda yardımcı olduklarının gözlemlendiği de araştırmada belirtilen unsurlardandır. Çalışmada UB çalıştaylarının küresel standartlaşmayı sağlamak adına tüm öğretmenlere ortak bir dil ve metot kullanma konusunda yardımcı olduğu belirtilmektedir. Türk sisteminde böyle bir eğitim olmadığı için UBDP çalıştaylarına katılan

öğretmenlerin temelde UBDP etkisi ile geliştikleri ve bu durumun öğretim yöntemlerindeki tutarlılığın oluşmasına yardımcı olduğu, çalışmada ortaya çıkan bir başka sonuçtur. Ayrıca çalışmada yapılan gözlemlere göre, iki programın birleştirilmesinin mümkün olmayacağını gösteren hiçbir belirti olmadığı vurgulanmaktadır.

Bora'nın, (2010) UB'nin öğretmen ve öğrencilerin öğrenme iklimi ile ilgili algıları üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasına göre UB diploma programında eğitim veren öğretmenlerin, genel eğitim programında yer alan öğretmenlere göre öğretim programı ile ilgili iklim algılamaları daha olumludur. Öğretim programı ve başarı alt boyutu ile eğitim türü arasında istatistiksel açıdan ilişkiye göre UB diploma programına dâhil olan öğrencilerin, genel eğitim programında yer alan öğrencilere göre öğretim programı ve başarı alt boyutu ile ilgili algılamaları daha olumlu çıkmıştır.

UBDP İLE İLGİLİ YURT DIŞINDA YAPILAN BAZI ARAŞTIRMALAR:

Graze'in 2002 yılında yayımlanan makalesinde, UB'nin öğretmenler için son derece özenli eğitim çalışmaları sunduğu ve öğretmen konferanslarının yoğun ve yararlı olduğu belirtilmiştir. Çalışmada öğretmenlerin eğitimlerin yoğunluğu ve kapsamı konusunda olduğu gibi bu eğitimlerde tanıştıkları diğer öğretmenlerle düşüncelerini çevrimiçi öğretim programı merkezinde tartışma imkânının onları olumlu yönde etkilediği ifade edilmektedir. Ayrıca çalışmada programın sadece yetenekli öğrenciler için olmadığını 'gerçekten öğrenme ile ilgilenen ve çalışmayı seven' tüm öğrenciler için olduğu vurgulanmaktadır: "Aslında UB'nin temelde ilgilendiği durum öğrencileri kalıpların dışında düşünmelerini, kabul ve varsayımları zorlamaları ve düşüncelerini destekleyebilmeye hazır olmalarına yönlendirmektir."

Taylor ve Porath, 2005 yılında Kanada British Kolombiya'da UB programı uygulayan iki devlet okulunun 1996 ve 2000 mezunlarını kapsayan bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın yapıldığı dönemde 2000 mezunlarının çoğu üniversite eğitimlerini bitirmek üzeredirler; 1996 mezunlarının ise seçmiş oldukları kariyerleri oturmuş durumdadır. Her iki gruptan UB programı içindeyken yaşadıkları deneyimlerini aktarmaları, varsa eğer programın yüksek öğrenimlerdeki çalışmaları esnasında onlara kattığı avantajları analiz etmeleri istenmiştir. Araştırma sonunda mezunlar programla ilgili olumlu deneyimler yaşadıklarını bildirmişlerdir. Aldıkları zengin öğretim programın, geliştirmiş oldukları eleştirel düşünme ve zaman yönetimi becerilerinin, UB diploması almak üzere göstermiş oldukları fazladan çabaya değer olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırma kapsamındaki mezunlar UB deneyimlerinin onları yüksek öğrenimleri için bu programa katılmayan öğrencilere oranla daha

iyi hazırlandıklarını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca başvurdıkları birçok yüksek öğrenim kurumundan onlara ileri kredi sunulduğunu da açıklamışlardır.

Araştırmaya katılan mezunlar, UB öğretim programı tarafından düşünsel olarak harekete geçirildiklerini; final sınavları ve ödev teslim tarihlerine uyum sağlayabildiklerini ifade etmişlerdir. Mezunlar; program sürecinin yoğun ve çok çalışma gerektirse de öğretim programının derinliğinin ve genişliğinin, eleştirel düşünme, çalışma ve yönetim becerilerini geliştirdiğini; bunun da yüksek öğrenimlerine ve onun ötesine taşındığını ifade etmektedirler. Mezunlar ayrıca UB programında olmanın onlara kariyer hedeflerine ulaşmada yardımcı olduğunu da belirtmişlerdir. Çalışmanın sonunda mezunların UB deneyimini yüksek öğrenime ve ötesine hazırlanmaya yönelik olarak yüksek oranda faydalı bir deneyim olarak değerlendirmektedirler (Taylor ve Porath, 2005).

Culross ve Tarver'ın, (2007) Amerika'da bir lisede kurdukları bir araştırma ekibi ile yaptıkları çalışma UB Diploma programı eğitimi alan öğrencilerin ve bu eğitimi veren öğretmenlerin programın uygulanmasının ilk yılındaki programla ilgili algıları üzerinedir. Ekip, araştırma kapsamında okuldaki tüm UB öğretmen ve öğrencileri ile UB eğitimi alma ve verme konusundaki kararları, UB eğitimi vermenin/almanın normal program dersleri almak arasındaki farklılıkları ve programla ilgili diğer boyutlarla ilgili olarak görüşmüştür. Araştırma sonucunda UB öğretmen ve öğrencilerinin programla ilgili algılarının olumlu olduğu belirtilmiştir. Öğretmenler, programın onları daha iyi öğretmenler olmak konusunda, öğrenciler de programın onları daha başarılı öğrenciler olmak konusunda zorladığına inandıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmada ayrıca öğretmenler UB programını verecek olan öğretmenlerin sürekli olarak eğitimlerden geçmeleri gerekliliğine vurgu yapmışlardır.

2.5.3 ULUSLAR ARASI BAKALORYA (UB) A1 TÜRKÇE DERSİ TANITIMI⁵

Uluslar arası Bakalorya A1 dil-edebiyat programı dünya çapında 80 ayrı dilde verilebilen ve yaklaşık 50 dilin kendi kitap listesi bulunan bir öğretim programıdır. Bu dersin ana amacı ana dil eğitim ve öğretimine gereken önemin verilmesidir.

⁵ Bu bölüm, A1 Çalıştay Notları (2011) temel alınarak oluşturulmuştur.

ULUSLAR ARASI BAKALORYA (UB) PROGRAMI A1 TÜRKÇE DERSİ İÇERİĞİ:

Türkçe A1 dersi kendi içinde dört ayrı bölümden oluşmaktadır:

Bölüm 1: Çeviri Eserler

Bölüm 2: Ayrıntılı İnceleme

Bölüm 3: Türdeş Eserler

Bölüm 4: Serbest Seçim

ULUSLAR ARASI BAKALORYA (UB) TÜRKÇE A1 DERSİ SÜRECİ:

Öğrenciler Türkçe A1 dersini Yüksek Düzey (YD) ve Standart Düzey (SD) olmak üzere iki düzeyde alabilmektedirler. Yüksek Düzey öğrencileri 13 eser okurlar ve bu eserleri incelerler. Standart Düzey öğrencileri ise 10 eser okurlar ve bu eserleri incelerler.

Türkçe A1 kılavuzunda ayrıca eserlerin incelenmesi sırasında öğrencilerin sorgulaması ve geri bildirimde bulunmalarına yönelik derin bir düşünsel sürecin önemi ve dersin farklı edebî okuma stratejilerini öngördüğü vurgulanmaktadır.

Yaklaşımın bu temeller üzerine kurulu olması öğrencinin:

Dili ayrıntılı incelemesini,

Edebiyat aracılığıyla ortaya konulmaya çalışılan farklı bakış açılarını anlamasını,

Edebiyatın farklı bakış açılarını ortaya koyarken nasıl bir tür ve şekil ilişkisine sahip olduğunu anlamasını,

Edebiyatın yansıttığı bakış açısıyla kendi kültürü arasında bağlantı kurmasını fark etmesini amaçlamaktadır.

Türkçe A1 Kılavuzu'nda dersin hedeflerine ulaşmak için dersin süreçlerinde öğrencilerin sorgulayıcı olmalarının gerekliliği vurgulanmaktadır. Ayrıca bilgiyi edinme ve içselleştirmenin önemi de belirtilmektedir.

ULUSLAR ARASI BAKALORYA (UB) Türkçe A1PROGRAMI DERS İÇERİĞİ:

Bölüm 1) Çeviri Eserler:

SD öğrencileri bu bölüm için 2 eser, YD öğrencileri 3 eser üzerinde çalışırlar. Tüm eserler UBO tarafından yayımlanmış olan “Çeviri Eserler Listesi”nden seçilir. Bu bölüm için SD öğrencileri 40, YD öğrencileri ise 65 saatlik ders görürler.

Dikkatli ve ayrıntılı bir okuma gerektiren bu bölümde:

Öğrencilerin, farklı bir kültürün içinden çıkmış bir eseri kültürel açıdan da değerlendirmeleri, bu kültürün eser içerisinde nasıl bir yer edindiğini sorgulamaları esastır.

Öğrencilerin, belli bir dönem veya ülkeye ait eserleri sanat, felsefe, sosyoloji, tarih ve biyografi açılarından derinlemesine incelemeleri hedeflenmektedir.

Öğrencilerin, eseri oluşturan öğeleri anlamaları ve bu eserin edebî değerini sorgulamaları beklenmektedir.

Öğrencilerin okuyucu olarak kendi kültürel deneyimlerini eser ile ilişkilendirmeleri önemlidir.

Öğrencilerin edebî eserlerde yer alan kültürel öğeleri ve bu öğelerle eser arasındaki ilişkileri algılamalarına önem verilmektedir.

Bölüm 2) Ayrıntılı İnceleme:

SD öğrencileri bu bölüm için 2 eser, YD öğrencileri 3 eser üzerinde çalışırlar. Eserler farklı türden olmak koşuluyla UBO tarafından yayımlanmış olan “Yazarlar Listesi”nden seçilir. Bu bölüm için SD öğrencileri 40, YD öğrencileri ise 65 saatlik ders görürler.

Ayrıntılı İnceleme bölümünde:

Seçilen eserlerin her birinin türünün ve yazarının farklı olması zorunludur.

Yüksek Düzey’de seçilen eserlerden birinin mutlaka şiir olması gerekmektedir.

Ayrıntılı inceleme, öncelikle öğrencinin eseri oluşturan unsurlar ve teknik açıdan ayrıntılı bir inceleme yapmasına fırsat tanır nitelikte olmalıdır. Zira ayrıntılı analiz söz konusudur.

Eserde yer alan öğelerin ayrıntılı incelemesinin yapılması ve bu incelemeden analiz yapılması ve eserin doğru algılanması hedeflenmektedir.

Öğretmenlerin öğrencilere yorumlama tekniklerini ve eleştirel bakış açılarını kazandırması önemlidir.

Öğrencilerin bireysel çıkarımlarını ifade edebilmeleri için ihtiyaç duyacakları becerilerin kazandırılması yönünde planlama yapılmalıdır.

Bu bölümde yer alan inceleme çalışmaları sözlü sunumlar aracılığıyla sınanacaktır. Bu nedenle öğrencilerin edebî eserlere ait uygun bir dil seçmeleri, bu dili etkin kullanmaları, terminolojiyi doğru kullanmaları, eseri oluşturan unsurları dile getirirken uygun sözlü sunu tekniklerinden yararlanmalarına da ders içerisinde gereken hassasiyet gösterilmelidir.

İncelenen esere ait her türlü bilgi planlama aşamasında dikkate alınmalıdır. Eser, şekil-tür-yazar-ileti-dönem-yorum-sembol-dil-tarih vb. açılardan tüm ayrıntıları ile incelenmelidir.

Belirli türlere ait analitik yaklaşım modellerinin ders içerisinde anlatılması ve bu modelleri kullanma becerilerinin kazandırılmasına gereken özen gösterilmelidir.

Eserde kullanılan dilin esere nasıl bir katkı sağladığının irdelenmesi önemlidir. Ayrıca eserde geçen kahraman, tema ve üslûp özellikleri de bu bağlam içerisinde ele alınmalıdır.

Bölüm 3)Türdeş Eserler:

Bu bölümde SD öğrencileri 3 eser, YD öğrencileri 4 eser üzerinde çalışırlar. Eserler aynı türden olmak koşuluyla UBO tarafından yayımlanmış olan “Yazarlar Listesi”nden seçilir. Bu bölüm için SD öğrencileri 40, YD öğrencileri 65 saatlik ders görürler.

Türdeş Eserler bölümünde:

Seçilen her eserin türü mutlaka aynı olmalıdır. (tiyatro, şiir, roman, kısa hikâye vb.den biri seçilmelidir).

Aynı yazardan iki ayrı eser seçilemez.

Seçilen eserler türün özelliklerini karşılaştırma yapmaya fırsat tanıyıcı nitelikte olmalıdır.

Bu bölümde kesinlikle çeviri eser seçilmez ve kullanılmaz.

Bu bölümde öğretimin temeli doğrudan türün özellikleri, karakteristik yapısı, şekil ve içerik ilişkisine dayalı olduğundan öğretmenin seçtiği türe çok iyi hâkim olması beklenmektedir.

Öğrenciler türdeş iki eserin kıyaslanması açısından sınanacaklarından her türlü bilgi ve becerinin bu alanla ilgili olarak öğrenciye kazandırılması önemlidir.

Türdeş eserler belirlenirken öğretmenin ilgili türe hâkim olup olmadığının önemi büyüktür, zira tür ile ilgili bilimsel, düşünsel ve zihinsel yaklaşım öğretimin temelini oluşturmaktadır.

Öğretmen bir yandan türe ait temel bilgileri aktarırken diğer yandan öğrenciye kıyaslama sırasında yardımcı olabilecek yapısal, tarihsel ve eleştirel bakış açılarını da vermekle yükümlüdür.

Bu bölüm üst düzey bilişsel düşünme becerilerinin en çok sorgulandığı ve sınındığı bölümdür; dolayısıyla analiz, sentez ve değerlendirme bu bölümde öğretimin bir parçasıdır.

Öğrencilerin seçilen türe uygunluğunun, bu metni anlamaya hazır olup olmadıklarının ve metni anlamının ön hazırlık gerektirip gerektirmediğinin önceden belirlenmesi gerekir.

Bölüm 4) Serbest Seçim:

SD ve YD öğrencileri bu bölüm için 3'er eser üzerinde çalışırlar. Herhangi bir tür veya listeden okulların serbest seçim yaptıkları bölümdür. Bu bölüm için SD öğrencileri 30, YD öğrencileri 45 saatlik ders görürler.

Serbest Seçim bölümünde:

Seçilen eserlerde tür, dönem, yazar gibi herhangi bir kısıtlama yoktur.

Serbest seçim bölümünde öğrencilerin ilgisini çeken eserlerin incelenmesi, okulun ihtiyaç duyduğu öğretim programlarının karşılanması hedeflenmektedir. Ayrıca seçilen eserlerin mutlaka edebî bir yönünün ve öğretim programına katkısının olması önemlidir.

Ölçme ve değerlendirme ölçütleri bu bölümde seçilen tüm eserler için aynıdır. Öğrenciler bir yandan edebî algıları ve yorumları dâhilinde değerlendirilirken, diğer yandan esere dair etkili sözlü sunum açısından değerlendirilirler.

Öğrencilerin eserin incelemesi sırasında edindikleri bilgi ve yorumlar, bireysel yorumlar ve etkili sunu tekniği ile dinleyicinin ilgisini seçme gibi hususlarda kazanımlarda bulunmaları önemlidir.

Bu bölümde öğrencilerin farklı tarzda edebî veya sinema gibi başka sanat eserlerinden yararlanmaları mümkündür. Ancak inceleme ve yoğunlaşma filminden ziyade esere dairdir.

Öğrencinin bu bölümde geliştirmesi hedeflenen en önemli becerisi dinleme ve konuşma becerisidir.

Bu alanda seçilen eserlerin öğrencide yaratıcılığı ve bağımsız çalışmayı sağlaması önemlidir.

Öğrencinin bölüm ile ilgili ölçme ve değerlendirme ölçütlerine hâkim olması bölümün başarısını artırma yönünde önemlidir.

4. Bölümde öğrencinin tercih edebileceği seçenekler:

Öğrenciler, yapacakları çalışmalar sırasında aşağıdaki maddeler dâhilinde seçim yapabilirler:

Seçenek 1:

Edebî değeri olan ancak roman veya kısa öykü türünde değerlendirilmeyen gezi yazısı, anı, makale, otobiyografi gibi eserler seçilebilir. Bu alanda hedeflenen öğrenme şekli öğrencilerin eseri şekil ve eseri oluşturan unsurlar açısından ele almaları ve düşüncelerini yazılı olarak ifade edebilmelidirler.

Seçenek 2:

Yeni metin türleri:

Sanat değeri olan, entelektüel yaklaşımlara fırsatlar tanıyan, farklı bir tarzda yazılmış, karikatürize edilmiş eserler, grafik romanları, mevcut bir eser ele alınarak yazılmış komedi tarzı çizgi romanlar vb. seçeneğin malzemeleridir.

Bölümlerin hiç birinde bu eserin benzerinin incelenmemiş olması gerekir.

Bu alanda yapılacak çalışmadaki amaç yeni metin türlerinin irdelenmesi, değerinin görülmesi, eleştirel yaklaşımlarda bulunabilmesi, metnin orijinali ile farklı versiyonda yazılmışının karşılaştırılmasıdır.

Seçenek 3:

Film ve Edebiyat:

Bu seçenek medya öğretimi anlamına gelmemektedir.

Üç ayrı eser üzerinde yapılan bir çalışmadır.

Yazılı eser ile bunun filme dönüştürülmüş hâlinin incelenmesidir.

Bu çalışmayla öğrencinin edebî bir eser ile bunun filme nasıl yansıtıldığını irdelemesi, karşılaştırması, her iki türün kendini yansıtma biçimini kıyaslaması, eleştirel bakış açısının kazandırılması, edebî bir eserin filme dönüşürken nelerin niçin kullanıldığının ya da

kullanılmadığının anlaşılması ve irdelenmesi, bu tercihin etkisinin sorgulanması, kullanılan sembollerin filmde hangi imgelerle yer değiştirdiğinin saptanması, filme dâhil edilen ses, müzik, mekân gibi unsurların filmin yapısına nasıl bir etkisi olduğunun tespit edilmesi hedeflenmektedir.

İki yıl sonunda SD öğrencilerinin Türkçe A1 dersi için gördükleri ders saati toplamı 150 iken YD öğrencileri için ders saati toplamı 240'tır. Öğretim programının içeriği ve her bölüm için ayrılan ders saati aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 35: Türkçe A1 Dersi İçeriğini Oluşturan Bölümler ve Bu Bölümlere Ayrılan Ders Saatleri:

Öğretim programını oluşturan içerik:	Öğretmeye Ayrılan Ders Saati	
	Standart Düzey (SD)	Yüksek Düzey (HD)
Bölüm 1: Çeviri Eserler SD: 2 Eser, YD: 3 Eser Tüm eserler çeviri eserler listesinden seçilmek durumundadır.	40 saat	65 saat
Bölüm 2: Ayrıntılı İnceleme SD: 2 Eser, YD: 3 Eser Eserler farklı türden olmak koşuluyla yazarlar listesinden seçilmek zorundadır.	40 saat	65 saat
Bölüm 3: Türdeş Eserler SD: 3 Eser, YD: 4 Eser Eserler aynı türden olmak koşuluyla yazarlar listesinden seçilmek zorundadır.	40 saat	65 saat
Bölüm 4: Serbest Seçim SD: 3 Eser, YD: 3 Eser Herhangi bir tür veya listeden okulların serbest seçim yaptıkları bölümdür.	30 saat	45 saat
Toplam Ders Saati	150 saat	240 saat

Kaynak: UB Türkçe A1 Çalıştay Notları, 2011.

TÜRKÇE A1 DERSİNDE ÇALIŞILACAK ESERLERİN SEÇİMİ:

Dersin planlanması aşamasında mutlaka dikkate alınması gereken iki önemli liste vardır:

Yazarlar Listesi ile Çeviri Eserler Listesi. Bu listeler “Diploma Programı Prosedürleri El Kitabında” ve Çevrimiçi Öğretim programı Merkezi (OCC)’de yayınlanmıştır.

Öğretmenlerin ilgili iki liste dâhilinde hareket etmeleri ve aşağıdaki maddeleri dikkate alarak dersin içerik yapısı ile öğrenim-öğretim yöntemlerini belirlemeleri gerekmektedir:

Öğretmenler mutlaka dengeli ve diğer eserlerle ilişkili olan eserler seçmek zorundadırlar. Seçim sırasında eserler arasında bağlantı kurulabilmesine fırsatlar olup olmadığına, ayrıca eserin kendi içinde farklı bağlantılara olanak tanıyıp tanımadığına da dikkat edilmesi gerekir.

Hangi eser seçilirse seçilsin eserlerin öğrencilere mutlaka yazarla-üslûpla-türle-dönemle-temayla-teknikle ile ilgili karşılaştırma yapabilme, eleştirme, bakış açısı sunma ve yorum yapma fırsatı tanınması esastır.

Uluslar arası Bakalorya Organizasyonu, hangi eserin önce veya sonra okutulacağına dair bir karar bildiriminde bulunmaz. Ancak eserlerin farklılıkları bazı temel bilgi ve beceri farklılıklarına ve hazır bulunmuşluklara ihtiyaç duyduğundan, öğretmenin bu açıdan bakması ve dersin planlamasını ona göre yapması tavsiye edilir. Zira sahip olunan beceri ile kazandırılması gereken beceriler eserden esere değişebilmektedir.

Dersin planlanması aşamasında dikkate alınması gereken diğer iki önemli husus da ölçme ve değerlendirmeler için kullanılması muhtemel sürelerin hesaplanması ve geri bildirim için tahsis edilecek sürelerdir.

Eserlerin incelenmesi sırasında olmazsa olmaz hususların başında başka branş ve alanlarla kurulması gereken bağlantılar gelmektedir. Özellikle bilgi kuramı branşı ile Dil A1 dersinin iç içe geçmesine planlama aşamasında yer verilmesi önemlidir.

ULUSLAR ARASI BAKALORYA (UB) TÜRKÇE A1 DERSİ ÖĞRETİM ORTAMI

Türkçe A1 Edebiyat kılavuzunda ders öğretmenine düşen görev ve sorumluluklar ile öğretmenin hazırlaması öngörülen öğretim ortamı şu şekilde açıklanmıştır:

“Öğretmen bir yandan özgürlük sınırları içerisinde farklı metin ve tür seçimlerinde bulunurken diğer yandan mevcut okulun, sosyal ve kültürel çevrenin beklentilerini de

karşılamakla yükümlüdür. Bu çalışmanın hedeflerine ulaşabilmenin en doğru yolu ise karar altına alınan eserlerin UB öğrenci profili ile ilişkilendirilmeleridir. Bundan kasıt hangi eser incelemeye alınacaksa alınsın eserin mutlaka yaratıcılık, eleştirel yaklaşım beceresi, öğrenmeyi öğrenmek ve üst zihinsel düşünce becerilerine hizmet etmesidir. Sorgulama ve eleştirel yaklaşım, programın olmazsa olmazı niteliğindedir. Öğretmenin bilgi aktaran ve sunan konumundan destekleyen ve yönlendiren konumuna dönüşmesi aslolanıdır. Bu nedenle öğretmenlerin aşağıda yer alan yolları derslerinin bir parçası haline getirmeleri önem arz etmektedir”:

Sınıfta olumlu bir ortam yaratmak: Öğrencilerin kendilerini özgürce ifade etmelerine, fikirlerini savunmalarına ve başkalarının fikirlerine saygı duymalarını sağlayacak fırsatlar tanınmalıdır.

Öğrencileri yetkilendirmek: Öğrencilere tartışma, münazara yapma, rol oynama, okuma, yazma ve sunma gibi farklı öğrenme ortamları sunmak ve böylece onların kendilerini eleştirel yönden ve yaratıcılık açısından geliştirmelerini sağlamak.

Öğrencilerin öğrenmeyi farklı yollarla gerçekleştirdiklerini fark etmek: Öğrencilere, yaptıkları çalışmalar sırasında farklı özellikte sınıf içi ve dışı faaliyetler ve ölçme değerlendirme teknikleri sunularak algılamalarının genişletilmesine ve zevk almalarına gereken özen gösterilmelidir.

Farklı metin türleri üzerinde çalışılması: Öğrencilere farklı tür, kültür, karmaşıklık ve içerik düzeyi olan eserler sunulmasına özen gösterilmelidir.

Öğrencilere metnin içeriğinde söz konusu olan kültürel unsurların kazandırılması: Eser üzerinde yapılan çalışmaların tamamında eserde geçen tarih, coğrafya ve kültür özellikleri mutlaka ele alınmalıdır.

Eserle ilgili mantıklı yorumlar yapabilmesi: Öğrencilerin sözlü ve yazılı olarak kendilerini özgürce ifade edebilmelerine fırsat tanınmalıdır.

Öğrencinin becerilerinin iyi analiz edilmesi: Edebiyat ve dil incelemeleri sırasında hangi öğrencinin hangi becerilere sahip olduğunun iyi irdelenmesi önem arz etmektedir.

Öğrenme hedeflerinin iyi belirlenmesi: Dersin hedeflerinin kazanılmış olup olmadığı, değilse alınması gereken önlemlerin düzenli aralıklarla değerlendirilmesi önemlidir.

Sistematiik ölçme ve değerlendirme esaslarının sunulması: Özellikle öğrencinin “yaptığım çalışmayı daha da geliştirmek için ne yapmalıyım” sorusuna yanıt verebilecek ve düzenli aralıklarla ara öğrenmelerin sorgulanacağı ve geri bildirimine dair veri toplanmasına olanak sağlayan ölçüm tekniklerinin kullanılmasına dikkat edilmelidir.

Sunum tekniği ve dilin etkisine dikkat edilmesi: Farklı dinleyici kitlelerine sunu yapmak durumunda kalındığında neyi-nasıl ve ne zaman devreye sokacaklarının ve etkili bir sunum yapma yollarının kazandırılması önemlidir.

ULUSLAR ARASI BAKALORYA (UB) TÜRKÇE A1 DERSİ ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME SİSTEMİ

UB Türkçe A1 dersi ölçme ve değerlendirme sistemi iki temel anlayışa dayalıdır: Geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme anlayışı.

Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Çalışmaları:

Geleneksel ölçme ve değerlendirme çalışmalarında amaç öğrencinin öğrenme çıktılarının sorgulanması, konunun anlaşılıp anlaşılmadığının belli ölçütler dâhilinde irdelenmesi, öğrenilen bilgi düzeyinin belli bir ölçüm tekniği dâhilinde ölçülmesidir. Bunların arasında açık uçlu sınavlar, testler, tarama sınavları, deneme sınavları vb. vardır.

Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Çalışmaları:

Bu alandaki ölçme ve değerlendirmeler hem öğretmen açısından hem de öğrenci açısından geri bildirimlerin tespit edilmesi ve ortaya konulması adına önemlidir. Özellikle öğrenme kazanımlarının ne kadarının kazanılıp kazanılmadığının tespiti, eksik kalan yönlerin anlaşılaraq bunların giderilmesi hususunda önlemlerin alınması, herhangi bir çalışmanın kalitesinin artırılması amacıyla geri bildirimlerin verilmesi ve iyileştirme çalışmalarına fırsatlar tanınması gibi ölçme ve değerlendirmeleri içermektedir. Alternatif ölçme ve değerlendirme çalışmalarının arasında portfolyolar, kavram haritaları, projeler, görüşmeler, sözlü sunumlar, raporlar, gösteriler, sergilemeler vb. çalışmalar söz konusudur.

UB genel olarak alternatif ölçme ve değerlendirme çalışmalarına daha çok önem vermektedir, özellikle eser incelemeleri sırasında ve sonrasında yapılması zorunlu olan çalışmaların tamamında öğrenme çıktılarının sorgulanması, bilgiyi kullanma becerilerinin sorgulanması, kazanımların etkin kullanılıp kullanılmadığının anlaşılması, öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesi hedefi gözetilmektedir. Bu alanda kullanılan ölçme tekniklerinin birçoğu geleneksel ölçme ve değerlendirmenin de bir parçası haline getirilebilir. Ancak

önemli olan hangi tekniğin kullanıldığı değil, hangi tekniğin ne amaçla kullanıldığı, bunun öğretme ve öğrenme çıktılarına nasıl sorguladığı ve sorgulama sonrasında tespit edilenlerin ne amaçla, nasıl kullanılacağıdır. Bu nedenle öğretme tekniğinin, öğrenme tarzı ve dersin planlamasıyla ilintili olmasına özen gösterilmelidir.

UB’de kullanılan ölçme ve değerlendirme türlerinin tamamı rubrik (dereceli puanlama anahtarı) esaslıdır. Çalışmalar, ölçütler dâhilinde değerlendirilip yeri geldiğinde notlandırılır. Her birey, bağımsız bir şekilde ele alınır ve sınıfın tamamının dikkate alındığı bir değerlendirme esaslı söz konusu değildir. Ölçme ve değerlendirmenin gereği gibi yapılabilmesi, herhangi bir yanlışlığa sebep olunmaması ve öğretmeyi destekleyecek doğru ölçüm tekniğinin belirlenmesi için mutlaka “Öğretmen Destek Materyalleri”nin incelenmesinde yarar vardır. Bu materyaller öğretmene, dersle ilgili raporları okuma, okul içi değerlendirme çalışmaları hakkında bilgi sahibi olma, notlandırma baremlerini öğrenme ve örnek sınav evraklarını inceleme fırsatları tanımaktadır.

Ölçme ve Değerlendirme Ölçütleri:

Açık uçlu çalışmalarda, önceden belirlenmiş değerlendirme ölçütleri kullanılmaktadır. Her ölçüt, öğrencinin ilgili alanda göstermekle yükümlü olduğu becerilere sahip olup olmadığının anlaşılmasını sağlamaktadır. Ayrıca bu ölçme ve değerlendirme ölçütleri, öğrenci çalışmasının içerik ve yapı özelliklerinin niteliğinin tespitine de hizmet etmektedir. Bu ölçütler her bireyin gösterdiği beceriler dâhilinde değerlendirilmesini ve kendi içlerinde ayırt edilmesini de sağlamaktadır. Ölçütlerin hiyerarşik bir yapısı olmakla birlikte istenilen becerinin önemine göre puantaj cetveli söz konusudur. Puantajların meydana getirdiği toplam ise öğrencinin o alandaki çalışmasının notunu oluşturur.

Ölçme ve değerlendirmeyi oluşturan bölümler :

1) Dış Köken Ölçme ve Değerlendirme: Bu bölüm UB merkezince yapılan iki sınav (yönlendirilmiş edebî analiz çalışması ve kompozisyon) ile yazılı yorum ödevinden kompozisyonndan oluşur.

Gerek Standart Seviye ve gerekse de Yüksek Seviye dış köken açısından iki ayrı yazılı sınav ile sınanmaktadır. Bu yazılı sınavlar, öğrencinin edebiyat alanındaki öğrenme hedeflerinin yansıtıldığı ve genel olarak öğretim programın gerçekleşip gerçekleşmediğinin sınıandığı evraklardır. Sınav 1, doğrudan Bölüm 3’te edinilen edebî analiz becerilerinin değerlendirilmesine hizmet ederken Sınav 2, Bölüm 3’te incelenen “Türdeş eserler”e yöneliktir. Ayrıca Sınav 1’de Yüksek Seviye öğrencilerinin edebî kompozisyon yazma becerileri de

sınanmaktadır. Her iki yazılı kâğıdında da öğrencilerin cevaplarını ispatlamaları, düşüncelerine referans göstermeleri, edebî metinlere gönderme yapmaları beklenmektedir. Referans gösterme, Sınav 1’ de pasaj üzerinden yapılırken, Sınav 2’ de ise Bölüm 3’te incelenen eserler üzerinden yapılmak durumundadır.

Gerek standart seviye ve gerekse de yüksek seviye öğrencileri 1200-1500 kelimelik bir kompozisyon yazmakla yükümlüdürler. Bu kompozisyon, daha önce Bölüm 1 eserlerinin incelemeleri sırasında yazılmış bulunan ve 300-400 kelimelik olan geri bildirim yazılarının genişletilmiş halidir. Doğrudan dışarıdaki ölçme ve değerlendirme merkezi tarafından değerlendirilen bu kompozisyon yazımı sınıf içerisinde yazılır ve bireysel sözlü sunumla da ilişkilidir.

Dış köken değerlendirme öğrencinin Türkçe A1 ders notunun %70’ini oluşturur.

1.Sınav Kâğıdı: Yönlendirilmiş Edebî Analiz Çalışması

- Bu sınav için öğrencilere verilen süre SD için 1 saat 30 dakika, YD için 2 saattir.

- Bu sınavda öğrenciye bir nesir, bir de nazım verilir. Öğrenci metinlerden birini seçer.

Metinle ilgili edebî bir analiz yapar. Bu bölüm toplam 20 puan üzerinden değerlendirilir.

- Bu sınavın ağırlığı toplam ders notunun % 20’sini oluşturur.

Bu bölüm aşağıdaki ölçütlere göre değerlendirilir:

Tablo 36: Yönlendirilmiş Edebî Analiz Çalışması Değerlendirme Ölçütleri

Anlama ve Yorumlama (5 Puan)
Yazar Tercihinin Takdir Edilmesi (5 Puan)
Organizasyon (5 Puan)
Dil (5 Puan)

2. Sınav Kâğıdı: Kompozisyon:

Bu sınav için öğrencilere verilen süre SD için 1 saat 30 dakika, YD için 2 saattir.

3. Bölümde incelenen eserlere dayalı olan bu sınavda öğrenci her türe ayrı ayrı yöneltilen 3 sorudan birini seçer. Derslerde çalışmış eserlerden ikisini kullanarak seçtiği şık doğrultusunda bir kompozisyon yazar.

Bu bölüm toplam 25 puan üzerinden değerlendirilir.

Bu sınavın ağırlığı toplam ders notunun % 25'ini oluşturur.

Bu bölüm aşağıdaki ölçütlere göre değerlendirilir:

Tablo 37: Kompozisyon Değerlendirme Ölçütleri:

Anlama ve Yorumlama (5 Puan)
Soruya İlişkin Yanıt (5 Puan)
Türün Edebî Açısından Takdir Edilmesi(5 Puan)
Organizasyon ve Geliştirme (5 Puan)
Dil (5 Puan)

3) Yazılı Yorum Ödevi:

- Öğrenciler Bölüm 1’de inceledikleri eserlerden seçtikleri bir eser ile ilgili bir geri bildirim yazısı ve kompozisyon yazarlar.

- Bu bölüm toplam 25 puan üzerinden değerlendirilir.

- Geri bildirim kompozisyonu 300-400 sözcük civarında, kompozisyon ise 1200-1500 sözcük civarında olmalıdır.

- Bu bölümün ağırlığı toplam ders notunun % 25'ini oluşturur.

Bu bölüm aşağıdaki ölçütlere göre değerlendirilir:

Tablo 38: Yazılı Yorum Ödevi Değerlendirme Ölçütleri:

Öz Eleştirel Değerlendirme Yazısının Gerekliliğinin Yerine Getirilmesi (5 Puan)
Anlama ve Yorumlama (5 Puan)
Yazar Tercihinin Takdir Edilmesi (5 Puan)
Organizasyon ve Geliştirme (5 Puan)
Dil (5 Puan)

2) İç Köken Ölçme ve Değerlendirme: Bu bölümde yapılan çalışmaların tamamı öğretmenler tarafından değerlendirilir ve notlandırılır ancak değerlendirme UBO tarafından kontrol edilir. Bu bölüm Bireysel Sözlü Yorum Sunumu, (YD öğrencileri için ek olarak Tartışma kısmı da vardır) ile Bireysel Sözlü Sunumu bölümlerinden oluşur. Dış köken değerlendirme öğrencinin Türkçe A1 ders notunun %35'ini oluşturur.

Bireysel Sözlü Yorum Sunumu:

Bölüm 2'de incelenen eserlere dayalı bir pasaj üzerinden SD öğrencileri 10 dakikalık, YD öğrencileri ise 20 dakikalık bir sözlü yorum sunusu hazırlar ve sunarlar.

Bu sunum resmî olmak zorundadır ve toplam 30 puan üzerinden değerlendirilir.

SD öğrencileri için bireysel sözlü sununun içeriği şöyledir:

Tablo 39: Bireysel Sözlü Yorum Sunumu:

Bireysel Sözlü Yorum Sunumu	
Kullanılan Alıntı	Bölüm 2'de incelenen eserlerden alınan iki ayrı pasaja dayanmaktadır.
Hazırlık Süresi	20 dakika
Sunum Süresi	10 dakika
Sunum Şekli	8 dakika Sunumun Yapılması 2 dakika öğretmen sorularına göre cevap verilmesi / açıklamalarda bulunulması

Bu bölüm aşağıdaki ölçütlere göre değerlendirilir:

Tablo 40: Bireysel Sözlü Yorum Sunumu Değerlendirme Ölçütleri:

Kriter	Açıklama	Puantaj
Kriter A	Pasajın anlaşılması ve yorumlanması	10 Puan
Kriter B	Yazarın Tercihinin Takdir Edilmesi	10 Puan
Kriter C	Organizasyon ve Sunum	5 Puan
Kriter D	Dil	5 Puan
	TOPLAM	30 Puan

Bireysel Sözlü Yorum ve Tartışma Sunusu: Bu bölüm sadece Yüksek düzey (YD) öğrencileri içindir:

Tablo 41: Bireysel Sözlü Yorum ve Tartışma Sunusu:

Bireysel Sözlü Yorum ve Tartışma Sunumu	
Kullanılan Alıntı	Bölüm 2’de incelenen eserlerden alınan iki ayrı pasaja dayanmaktadır.
Hazırlık Süresi	20 dakika (Yorum için hazırlık süresi söz konusudur, tartışma için herhangi bir süre tahsisi söz konusu değildir)
Sunum Süresi	20 dakika (10 dakika yorum sunumu ve ardından 10 dakika süren tartışma sunumu söz konusudur)
Sunum Şekli	Yorum sunumu: 8 dakika Sunumun Yapılması, ardından 2 dakikalık öğretmen sorularına göre cevap verilmesi / açıklamalarda bulunulması Tartışma: 10 dakika

Bu bölüm aşağıdaki ölçütlere göre değerlendirilir:

Tablo 42: Bireysel Sözlü Yorum ve Tartışma Sunusu Değerlendirme Ölçütleri:

Kriter Adı	Açıklama	Puan
Kriter A	Şiirin anlaşılması ve Yorumlanması	5 Puan
Kriter B	Yazarın Tercihinin Takdir Edilmesi	5 Puan
Kriter C	Organizasyon ve Yorumun Sunulması	5 Puan
Kriter D	Tartışma Sırasında Kullanılan Eserin Anlaşılması ve Yorumlanması	5 Puan
Kriter E	Tartışma Sırasında Sorulan Soruların Cevaplandırılması	5 Puan
Kriter F	Dil	5 Puan
	TOPLAM	30 Puan

Bireysel Sözlü Sunum:

Bölüm 4’te incelemesi yapılan eserlere dayalı olan, 10-15 dakikalık bir sunumdur.

Bölüm 2’de kullanılan ölçme ölçütleri dâhilinde öğretmenler tarafından değerlendirilen, ancak UBO tarafından üzerinde değişiklik yapılabilen sözlü sunumdur.

Toplamda 30 puan üzerinden değerlendirilir.

Tablo 43: Bireysel Sözlü Sunum:

Bireysel Sözlü Sunumu	
Kullanılan Eserler	Bölüm 4'te incelenen eserlerden alınan bir veya iki ayrı esere dayanmaktadır.
Hazırlık Süresi	Öğrenciler sunumlarını kendi belirledikleri zaman diliminde yaparlar.
Sunum Süresi	Toplamda 10-15 dakika

Bu bölüm aşağıdaki ölçütlere göre değerlendirilir:

Tablo 44: Bireysel Sözlü Sunum Değerlendirme Ölçütleri:

Kriter	Açıklama	Puantaj
Kriter A	Eserin anlaşılması ve yorumlanması	10 Puan
Kriter B	Sunum	10 Puan
Kriter C	Dil	10 Puan
	TOPLAM	30 Puan

Bütün bu ölçme bölümlerinin her birinin değerlendirilmesi için ayrıntılı dereceli puanlama anahtarları hazırlanmıştır.

ULUSLAR ARASI BAKALORYA (UB) TÜRKÇE A1 DERSİ ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME SİSTEMİNİN AMAÇLARI

Türkçe Edebiyat A1 dersinde ölçme ve değerlendirme Standart Düzey ve Yüksek Düzey için 3 temel amaca yönelik uygulanmaktadır:

Bilgi sahibi olmak ve algılamak (anlamak),

Analiz yapmak, sentezlemek ve değerlendirmek,

Uygun sunum tekniklerini ve dil becerilerini kullanmak

UB Türkçe A1 ölçme ve değerlendirme amaçları, bu amaçların hangi ölçüm araçları ile ölçüleceği ve bu araçların kullanım şekli aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 45: Türkçe A1 Dersi Ölçme ve Değerlendirme Araçları ve Bu Araçların Kullanımları

Ölçme ve değerlendirmenin amacı	Hangi ölçüm aracı	Ölçüm aracının kullanım şekli ve içeriği
Bilgi sahibi olmak ve algılamak (anlamak)	Sınav 1	Daha önce hiç görülmemiş bir pasaj üzerinden öğrencilerin okuyucu olarak eserden nasıl bir anlam çıkardıklarını ortaya koydukları bir yazılı sınav çalışmasıdır.
	Sınav 2	Türdeş olan iki eserin öğrenci tarafından nasıl anlaşıldığının ve edebî yapının bu anlamsal yapıya nasıl bir katkı sağladığının irdelendiği bir yazılı sınav çalışmasıdır.
	Yazılı Kompozisyon	Tek bir eser üzerinden öğrencinin edebî bir yönü ele alarak kültürel boyutu ve katkısı hakkında resmî yazılı bir çalışma yaptığı ölçme türüdür.
	Bireysel Yorum Sunumu (YD öğrencileri için ayrıca tartışma çalışması)	Bölüm 2 de incelenen eserlerden birinden alınan pasajın ayrıntılı olarak her açıdan incelenmesini öngören sözel sunum çalışmasıdır. SD öğrencileri sadece bu pasaj üzerinden sözlü sunumlarını gerçekleştirirken, YD öğrencileri bu bölümde mutlaka şiir üzerinden ilgili çalışmayı yapmakla yükümlüdürler. Ayrıca YD öğrencileri sözlü sunumun ardından Bölüm 2’de incelenen diğer iki esere dair bilgilerini ve algılamaları ortaya koydukları tartışmayı da yapmak durumundadırlar.
	Bireysel Sözlü Sunum	Bölüm 4’te incelenen eserlerden birinin veya ikisinin ele alınarak öğrencinin seçtiği herhangi bir açıdan irdelenmesi ve bunu sözlü sunum şeklinde ifade etmesini dair çalışmadır.

Analiz etmek, sentezlemek ve değerlendirmek	Sınav 1	Daha önce hiç görülmemiş bir pasaj üzerinden öğrencilerin yazarın tercihlerini, stilini, dil özelliklerini ve tekniğini dikkate alarak analiz yapmalarını ve yorumlamalarını öngören yazılı sınav çalışmasıdır.
	Sınav 2	Türdeş olan en az iki eserin öğrenci tarafından sentezlenmesi, sorgulanan husus ile ilgili olarak öğrencinin sahip olduğu bilgileri kullanmaları ve bu türün nasıl anlaşıldığının ve edebî yapının anlamsal yapısına nasıl bir katkı sağladığının irdelendiği bir yazılı sınav çalışmasıdır.
	Bireysel Yorum Sunumu çalışması)	Öğrencinin daha önce sınıf içerisinde incelenen bir eserden alınan pasajı edebî tekniği açısından değerlendirmesi ve bu tekniğin eserin bu bölümündeki etkisinin ortaya konulmasına yönelik sözlü sunum çalışmasıdır.
Uygun sunum tekniklerini ve dil becerilerini kullanmak	Sınav 1	Öğrencilerin resmî bir dil kullanarak, kompozisyon kurallarına da riayet ederek, düzenli-organize bir kompozisyonu ilgili esere dair yazmalarını içeren bir çalışmadır.
	Sınav 2	Öğrencilerin kendilerine sorulan sorudan hareketle iki farklı eseri resmî yazım tarzında kıyaslamalarının söz konusu olduğu bir kompozisyon çalışmasıdır.
	Yazılı kompozisyon	Öğrencilerin kendi fikirlerini dile getirdikleri, bu fikirleri geliştirdikleri ve fikre dair bireysel – kişisel yorumlarını da dâhil ettikleri resmî bir kompozisyon çalışmasıdır.
	Bireysel Yorum Sunumu (ve YD için ayrıca tartışma çalışması)	Öğrencilerin esere dair yorum ve eleştirilerini resmî-yapısal ve derinlemesine irdeledikleri, bunu yaparken de akademik bir dil kullandıkları sözlü sunum çalışmasıdır.
	Bireysel sözlü sunum	Öğrencilerin dinleyiciye ve çalışmaya uygun dil özelliklerini ortaya koydukları ve üç değerlendirme ölçütünden biri olan dilin sunuma olan etkisi başlığı altında değerlendirmenin yapıldığı çalışmadır.

Kaynak: UB Türkçe A1 Çalıştay Notları, 2011

2.5.4. UB DİPLOMA PROGRAMI TÜRKÇE A1 EDEBİYAT PROGRAMI

HEDEF BECERİLERİ

UB programında anadil dersleri “Grup 1 dersi” adı altında verilmektedir. Anadil dersinin hedefleri aşağıdaki gibidir:

- Öğrencilerin farklı tür, dönem ve üslûpla yazılmış edebî eserleri görebilmeleri,
- Öğrencilerin derin ve ayrıntılı incelemelerde bulunmalarını ve çıkarımlar vasıtasıyla bağlantılar kurabilmeleri,
- Öğrencilerin sözlü ve yazılı dilde ifade kabiliyetlerini geliştirebilmeleri,
- Öğrencilerin eseri oluşturan unsurları algılayabilmeleri,
- Öğrencilerin farklı kültürel bakış açılarına saygı göstermeleri ve bu bakış açılarının nasıl meydana geldiğini anlayabilmeleri,
- Öğrencilerin esere formal, üslûp ve estetik açıdan saygı göstermeleri,
- Öğrencilerin yaşam boyu edebiyattan ve dille ilgili çalışmalardan zevk alabilmeleri,
- Öğrencilerin edebî eleştiri tekniklerini anlamaları ve bu teknikleri kullanma becerileri kazanmaları,
- Öğrencilerin bireysel edebî yorumlama becerisi kazanmaları ve bu düşünceleri yazılı ve sözlü olarak ifade edebilmeleri.

- Programda Dil A1 öğretiminin öğrencilerde bilginin yanı sıra hedeflediği beceriler olduğunun da altı çizilmektedir. Bu beceriler “dil-ifade becerisi-eleştirel yaklaşım becerisi-edebiyata dair özellikler ve görsel beceri” olarak belirtilmektedir:

Dil-İfade Becerisi:

Edebiyat A öğretim programının temel amacı öğrenciye dil kazandırmak değil, öğrencinin mevcut dilini yeniden yapılandırmasına ve geliştirmesine olanak sağlamaktır. Özellikle öğrencilerin kendilerini rahatlıkla ifade edebilmeleri hedeflenmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin fikirlerini doğru yapıda dile getirmeleri, ifade şeklinin etkisini görebilmeleri, buna ilişkin etkiyi arttırma yönünde hareket etmeleri, doğru terminoloji ve kelime bilgisine sahip olmaları ve resmî anlatımda ve edebî analizlerde bunu kullanmaları hedefler arasındadır.

Eleştirel Yaklaşım Becerisi:

Öğrenciler dersin her aşamasında edebiyata dair değerlendirmelerde bulunacaklarından ve buna bağlı bir yorum yapmak zorunda kalacaklarından edebiyatın öğrenilmesi sırasında kullanılan metotlara ve çalışma biçimlerine de hâkim olmak zorundadırlar. Özellikle bir eseri eleştirmek ile bir esere ait eleştiri yazısını birbirinden ayırt edebilmeleri, bunların benzeyen ve farklı yönlerini anlayabilmeleri çok önemlidir. Öğrenciye esere yaklaşım sırasında nasıl bir eleştirel yaklaşımın kurulmasının anlatılması ve öğretilmesinden ziyade, esere hangi tip sorular sorulabileceğini öğrencinin kendisinin bulması sağlanmalıdır ki öğrenci eleştirel bir gözle bakabilsin ve sorgulayabilsin.

Edebiyata Dair Özellikler:

Edebiyata dair özellikler genel anlamıyla edebî türlerin kendi içindeki özellikleridir. Tiyatroda kullanılan diyalog ile hitabet, şiirde karşılaştığımız mısra ya da kıta, romanlarda karşılaştığımız zamanın kendi içinde geçmiş ile bugün arasındaki gidiş gelişleri bu özelliklerden bazılarıdır.

Görsel Beceri:

Görsel algılama, edebiyatın farklı modellerinin algılanması için önemli bir yoldur. Yazılı metinler genel olarak sabit imgelerin, hareketli imgelerin ve seslerin birleşiminden meydana gelmektedir. Öğrenciler herhangi bir esere yönelirken sahip oldukları okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini de kullanarak eser içerisinde yer alan imgelerin bu becerilerle ilişkisi arasındaki bağlantıyı kurmaya ve bunların işlevlerini geliştirmeye çalışırlar. Özellikle 4. bölümde yer alan görsel-işitsel eserlerle çalışırken (film, grafik-karikatür eserler vb.) analiz yapmaları düşünülmektedir. Edebiyat öğretmenlerinin medya öğretmenliği yapması beklenmemektedir; ancak öğrencilerin eserde geçen imgeleri anlamaları, bu imgelerin eser içerisinde nasıl bir şekil ve anlam yarattığını anlamalarına yardımcı olmaları esastır.

Edebiyat Öğretiminde Dikkate Alınması Gereken Yaklaşım Biçimleri:

Grup 1 içerisinde yer alan edebiyat öğretim programları, öğrencilerin farklı edebî çalışmalara yoğunlaşmalarını hedefler nitelikte kurgulanmıştır. Bu programın asıl amaçları aşağıdaki gibi belirtilmiştir:

- Gelecekte ihtiyaç duyulacak akademik inceleme ve değerlendirme çalışmalarına hazırlık yapmak ve bu ihtiyaçları karşılamak,

- Dile her yönüyle hâkim bir birey yetiştirirken bireyin sözlü ve yazılı ifade yeteneklerini en üst düzeye taşımak,
- Bireyin kültür, sosyal ve estetik yönden edebiyat bilgilerini geliştirmek,
- Yaşam boyu öğrenme hedefine hizmet etmek (UB Çalıştay Notları, 2011).

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yöntemi, evreni, örnekleme, araştırmada kullanılan ölçme araçları, ölçme araçlarının geliştirilme süreci, verilerin toplanması ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel tekniklere yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

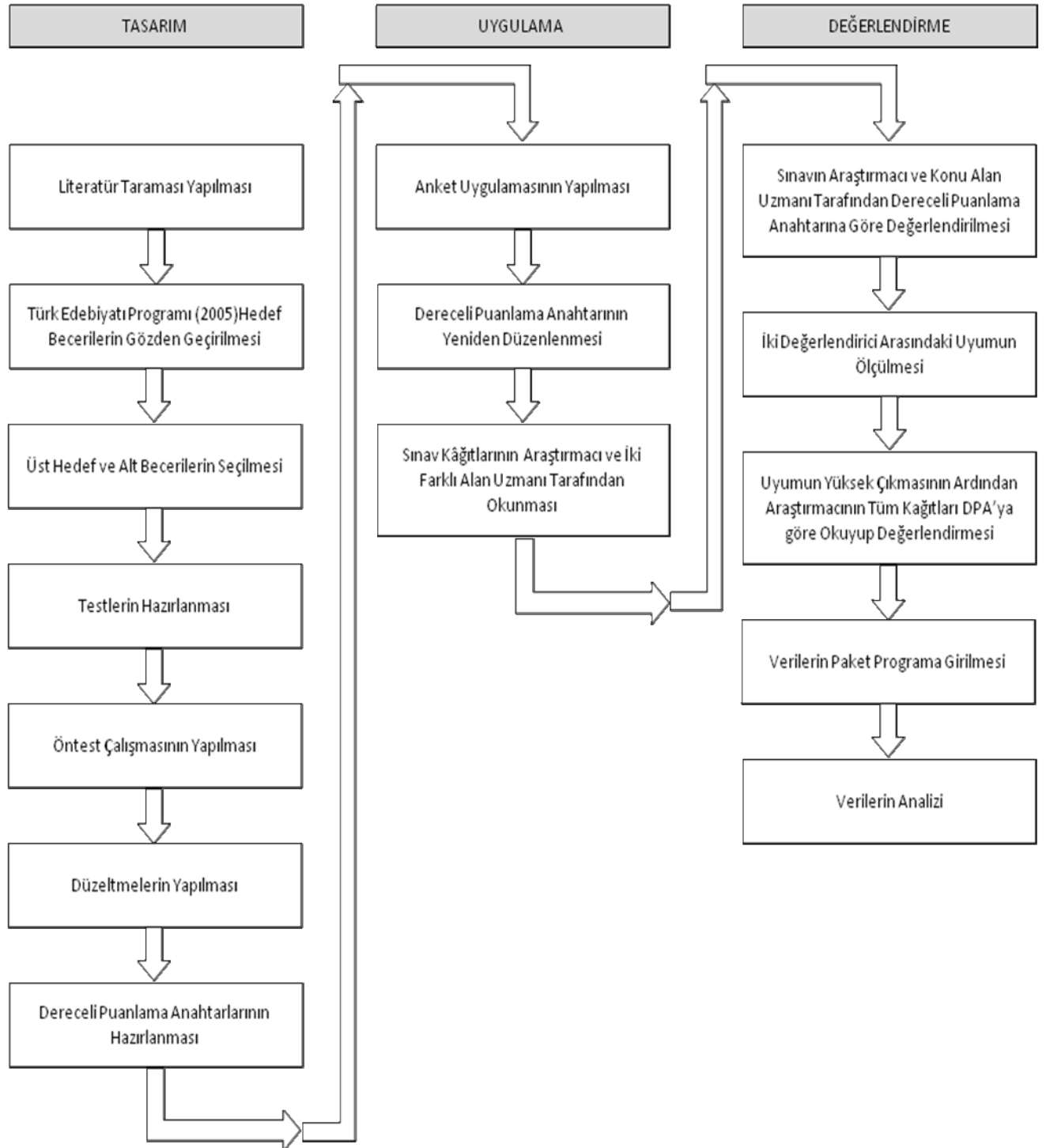
Araştırma, nicel araştırma yöntemine sahiptir. Bu tür araştırmalar “gerçekliği araştırmacıdan bağımsız gören, kendi dışında olan gerçekliğin de nesnel olarak gözlenip, ölçülüp analiz edilebileceğini kabul eden” (Büyüköztürk, 2012: 12) araştırmalardır.

Araştırma deneysel karşılaştırma modelindedir. Deneysel araştırma “Herhangi bir materyali işleme tabi tutarak veya işleme tabi tutmadan oluşturulmuş bir ortamda değişken ve etkenlerinin denetlenebildiği, sonucun izlendiği araştırma yöntemidir”(MEGEP, 2006:9). Farklı öğretim programlarına devam eden iki grup, almış oldukları öğretim programında ulaştıkları becerilere göre karşılaştırılmıştır.

Araştırmada örneklemden veri toplama tekniği olarak anket, test ve gözlem formu kullanılmıştır. Anket “insanların yaşam koşullarını, davranışlarını, inançlarını veya tutumlarını betimlemeye yönelik bir dizi sorudan oluşan bir araştırma materyali” (Büyüköztürk, 2012:124) olarak tanımlanmaktadır. Yazılı yoklama, “öğrencilere birkaç soru yazdırılıp bunlara belli bir sürede yazılı cevap istenmesi suretiyle yapılan sınav türü”dür. (Tan, 2008:242.) “Gözlem, belli bir konuda önceden belirlenen ve belirlenmeyen ama konuyla ilgili davranışların gözlenmesi yoluyla verilerin toplanması”dır. (Tan, 2008:343)

Bu araştırmada öğrencilerin becerilerle ilgili algılarını ve tutumlarını belirlemek için hazırlanan ölçme araçlarında likert tipi hazırlanmış maddelerden oluşan anketler kullanılmıştır. Becerilere ulaşma düzeylerini belirlemek amacıyla ise birkaç cümle veya paragraftan oluşan yanıtların istendiği bir test hazırlanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin programlarla ilgili düşüncelerini belirlemek amacıyla likert tipi hazırlanmış maddelerden oluşan bir anket ile beceriyle ilgili

değerlendirmelerini yaptıkları bir gözlem formu kullanılmıştır. Araştırmanın uygulama aşamalarını ve yapılan çalışmaları gösteren şema aşağıdaki gibidir:



Şema 1: Araştırmanın Akış Şeması

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini Türkiye’de Uluslar arası Bakalorya Diploma Programı uygulayan okullarda UB ve Genel Program eğitimi alan 11. ve 12. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde Türkiye’nin farklı illerinin ve farklı yapıdaki okulların araştırmada yer almasına özen gösterilmiştir.

Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde evrenin büyüklüğü, örneklemin evreni temsil özelliği, zaman ve veri analizi şartları dikkate alınmıştır. Çalışmada UB programı uygulayan 26 okulun hepsinin çalışma kapsamına alınmamasının sebebi araştırmacının bu anketlerin uygulanma aşamasında bu okulların bulundukları illere ve okullara giderek; anketin uygulanma esnasında ders öğretmenleriyle birlikte sınıfların başında durmasıdır. Türkiye’deki 26 okulun hepsine ulaşma imkânı olmadığından 9 okul için araştırma izni alınmıştır. Ancak bir okul yoğun çalışma programı nedeniyle uygun olmadığı, diğer bir okul 12. sınıf öğrencilerinin uygun olmadığı, diğer okul ise 2010-2011 öğretim yılında 12. sınıf UB grupları olmaması nedeniyle çalışma dışı kalmıştır. Araştırma, UB programını uygulayan tek devlet okulu ile 5 özel okul olmak üzere 6 okulda yapılmıştır.

Bu çalışmanın örneklemini VKV Koç Özel Lisesi, TED Bursa Koleji, TED Ankara Koleji, İzmir Amerikan Koleji, Özel Bilkent Lisesi ve İstanbul Prof. Dr. Mümtaz Turhan Sosyal Bilimler Lisesi 2010-2011 eğitim-öğretim yılı 11. ve 12.sınıf UB Türkçe A1 dersi ve Genel Program Türk Edebiyatı dersi alan öğrenciler oluşturmaktadır. Ayrıca bu okullarda görev alan 30 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni de araştırma kapsamına alınmıştır.

Tablo 1. Araştırma kapsamına alınan okullar ve bulundukları şehirler:

OKUL ADI	İLİ
VKV Koç Özel Lisesi	İstanbul
TED Bursa Koleji	Bursa
TED Ankara Koleji	Ankara
İzmir Amerikan Koleji	İzmir
Özel Bilkent Lisesi	Ankara
İstanbul Prof. Dr. Mümtaz Turhan Sosyal Bilimler Lisesi	İstanbul

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARININ GELİŞTİRİLMESİ

Araştırmada Millî Eğitim Bakanlığı Türk Edebiyatı Programı ile kazandırılması hedeflenen dokuz beceri incelenmiş; bu beceriler bilişsel ve duyuşsal olmak üzere iki başlıkta sınıflandırılmıştır. Ardından bu becerilerin hangi ölçme araçları ile ölçülebileceği tespit edilmiştir. Daha sonra sınav yoluyla ölçülebilecek beceriler ile algı, tutum ve görüşlerin ölçülebileceği beceriler ve her beceri için uygun olan ölçme araçları hazırlanmıştır. Çalışmada test, tutum ölçeği, algı ölçeği, öğretmen gözlem formları gibi farklı ölçme araçları kullanılmıştır.

Öğrencilerin becerilerle ilgili algılarını ölçmek amacıyla likert tipi hazırlanmış maddelerden oluşan iki anket formu, bir tutum ölçeği, becerilere ulaşma düzeyleri ile ilgili bir sınav formu, bir öğretmen gözlem formu ve programlarla ilgili olarak öğretmen görüşlerini almak üzere bir likert tipli anket olmak üzere toplam altı ölçme aracı kullanılmıştır.

Araştırmada Uluslar arası Bakalorya Programı Türkçe Edebiyat dersi ile Genel Program Türk Edebiyatı dersi alan öğrenciler arasındaki becerilere ulaşma düzeyi karşılaştırılması amaçlandığından her iki grupta ortaklık sağlanması ölçütü dikkate alınarak MEB becerilerinden yola çıkılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçekler, Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2005 yılında uygulamaya koyduğu Türk Edebiyatı programında yer alan, "Millî Eğitim Bakanlığı Türk Edebiyatı Programıyla Kazandırılmak İstenen Üst ve Alt Beceriler" (MEB, 2005) bölümünde yayınlanmış olan ifadeler kullanılarak oluşturulmuştur.

3.3.1. ÖLÇME ARAÇLARI İLE İLGİLİ ÖNTEST ÇALIŞMASININ YAPILMASI:

Testlerin ve tutum ölçeklerinin öğrenciler tarafından anlaşılma düzeyinin, sürenin ve dil ve içeriğin düzeye uygunluğunun tespiti için bir grup öğrenciyle ön deneme çalışması yapılmıştır. Bu deneme çalışmasından sonra öğrencilerle birebir yapılan görüşmeler sırasında onların anketlerle ilgili düşünceleri sorulmuştur. Alınan cevaplar sonucunda anketi tamamlama konusunda öğrencilerin süre sıkıntısı çektiği saptanmıştır. Bu doğrultuda test aşamasında altı sorudan oluşan bölümün bir ders saati süresi için fazla olduğu fark edilmiş ve bu bölümün beş sorudan oluşmasına karar verilmiştir. Ayrıca öğrencilerden testlerde anlamadıkları sözcükleri veya cümleleri belirtmeleri istenmiştir. Anlaşılmayan ifadeler daha açık ve anlaşılır hâle getirilmiştir. Aynı şekilde öğretmenlerle ilgili hazırlanan anket ve gözlem formları da edebiyat

öğretmenleri tarafından okunmuş; anlaşılabilirlik ve açıklık bakımından değerlendirilmiş; gerekli değişiklikler yapılmıştır.

Ölçme araçlarının hazırlanma, geliştirilme ve son haline getirilme aşamalarında ölçme değerlendirme uzmanı ve ders konu alanı uzmanlarından görüş ve değerlendirmeler alınmıştır. Eleştiriler ve öneriler doğrultusunda düzeltmeler yapıldıktan sonra ölçeklere son halleri verilmiştir.

3.3.2. VERİ TOPLAMA ARAÇLARININ VE GEÇERLİK VE GÜVENİRLİKLERİNİN HESAPLANMASI

Ölçeklerin geçerliği uzman görüşü alınarak sağlanmıştır.

Araştırma kapsamında kullanılan öğrenci ve öğretmen anketlerinin ölçeklerinin güvenilirliğini ölçmek amacıyla Cronbach Alfa Güvenirlilik Katsayısı hesaplanmıştır.

Araştırma - sorgulama anketinin ölçeklerinin güvenilirliği ölçmek amacıyla hesaplanan Cronbach Alfa Güvenirlilik Katsayısı $\alpha = 0,8691$ 'dir. Buna göre araştırma – sorgulama anketindeki ölçeklerin hedef beceriyi ölçmek için uygun olarak hazırlandığını söyleyebiliriz.

Bilgi teknolojilerini kullanma anketinin ölçeklerinin güvenilirliği ölçmek amacıyla hesaplanan Cronbach Alfa Güvenirlilik Katsayısı $\alpha = 0,8472$ 'dir. Buna göre bilgi teknolojilerini kullanma anketindeki ölçeklerin hedef beceriyi ölçmek için uygun olarak hazırlandığını söyleyebiliriz.

Sanat eserlerinden zevk alma anketinin ölçeklerinin güvenilirliği ölçmek amacıyla hesaplanan Cronbach Alfa Güvenirlilik Katsayısı $\alpha = 0,9114$ 'dür. Buna göre sanat eserlerinden zevk alma anketindeki ölçeklerin hedef beceriyi ölçmek için uygun olarak hazırlandığını söyleyebiliriz.

İletişim becerisi anketinin ölçeklerinin güvenilirliği ölçmek amacıyla hesaplanan Cronbach Alfa Güvenirlilik Katsayısı $\alpha = 0,9673$ 'dür. Buna göre araştırma – sorgulama anketindeki ölçeklerin hedef beceriyi ölçmek için uygun olarak hazırlandığını söyleyebiliriz.

Uluslar arası bakalorya anketinin ölçeklerinin güvenilirliği ölçmek amacıyla hesaplanan Cronbach Alfa Güvenirlilik Katsayısı $\alpha = 0,8447$ 'dir. Buna göre Uluslar arası bakalorya anketindeki ölçeklerin öğretmen görüşlerini ölçmek için uygun olarak hazırlandığını söyleyebiliriz.

Genel program anketinin ölçeklerinin güvenilirliği ölçmek amacıyla hesaplanan Cronbach Alfa Güvenirlilik Katsayısı $\alpha = 0,9022$ 'dir. Buna göre Genel program anketindeki ölçeklerin öğretmen görüşlerini ölçmek için uygun olarak hazırlandığını söyleyebiliriz.

Anket Türü	Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı
Araştırma - sorgulama anketi	0,8691
Bilgi teknolojilerini kullanma anketi	0,8472
Sanat eserlerinden zevk alma anketi	0,9114
İletişim becerisi anketi	0,9673
Uluslar arası bakalorya anketi	0,8447
Genel program anketi	0,9022

3.3.3. ÖLÇME ARAÇLARININ GELİŞTİRİLMESİ

3.3.3.1. Eleştirel Düşünme Becerisi, Problem Çözme Becerisi, Yaratıcı Düşünme Becerisi, Karar Verme Becerisi, Türkçeyi Doğru, Güzel ve Etkili Kullanma Becerisi Testinin Hazırlanması

Öğrencilerin “eleştirel düşünme”, “problem çözme”, “yaratıcı düşünme”, “karar verme”, “Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma” becerilerine ulaşma düzeylerini ölçmek amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan bir test geliştirilmiştir. Soruların yazılması sürecinde öğrencilerin hedef becerilere ulaşma düzeylerini belirlemeye uygun soruların seçilmesine özen gösterilmiştir. Metinlerden yola çıkılacağı için 11. ve 12. sınıf öğrenci düzeylerine uygun metinler içinden; dil, içerik ve konu bakımından becerileri ölçmeye uygun olanlar arasından 11. sınıf seviyesi için öğretici bir metin, 12. sınıf seviyesi için bir kurgusal metin seçilmesine karar verilmiş ve uygun metinler belirlenmiştir. Daha sonra bu metinlerle ilgili örnek sorular yazılmış, bu sorulardan en uygun olanları kullanılmıştır. Soruların, becerilere ulaşılma düzeyini en yakın gösterecek nitelikte olmasına özen gösterilmiştir. Soruların teknik bakımdan doğruluğunu, sınıf düzeyine uygunluğunu, kullanılan ifadelerin anlaşılabilirliğini belirlemek amacıyla konu alanı uzmanı, ders öğretmenleri ve ölçme değerlendirme uzmanı görüş ve değerlendirmelerine

başvurulmuştur. Bu görüş ve değerlendirmeler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak test son haline getirilmiştir.

Bu testi değerlendirmek amacıyla 11. ve 12. sınıf düzeyleri için ayrı ayrı olmak üzere, her beceriyi farklı ölçütlerle ölçmeye yönelik olarak “dereceli puanlama anahtarları” hazırlanmıştır. Programda yer alan alt becerilerin tümünü ölçmek bir ders saati içinde mümkün olmadığından alt becerilerin ders saati süresince ölçülmeye en uygun olanları alınmıştır.

11. ve 12. sınıfların sınav sorularının becerilere göre dağılımı aşağıdaki gibidir.

Tablo 2. 11. Sınıf Hedef Becerilerin Test Sorularına Göre Dağılımı.

SORULAR	Eleştirel Düşünme Becerisi	Problem Çözme Becerisi	Karar Verme Becerisi	Yaratıcılık Becerisi	Dili Kullanma Becerisi
1		√			√
2	√		√	√	√
3	√				√
4	√	√			√
5		√	√	√	√

Tablo 3. 12. Sınıf Hedef Becerilerin Test Sorularına Göre Dağılımı:

SORULAR	Eleştirel Düşünme Becerisi	Problem Çözme Becerisi	Karar Verme Becerisi	Yaratıcılık Becerisi	Dili Kullanma Becerisi
1	√	√			√
2	√	√			√
3	√	√			√
4	√	√	√	√	√
5				√	√

3.3.3.2. Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi Algı Ölçeğinin Hazırlanması

Bilgi teknolojilerini kullanma becerisi, öğrencilerin çoğu zaman ders dışında yaptıkları araştırmalarda, hazırladıkları projelerde ve bilgisayarla çalışırken kullandıkları bir alan olduğu için, bu becerilerini, kendi görüşleri aracılığıyla ölçmek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda bilgi teknolojilerini kullanma algı ölçeği geliştirilmiştir.

Öz yeterlilik, kişinin belli bir görevi yerine getirme yeteneğine inancıdır (Bandura'dan akt. Karsten ve Roth, 1998). Bilgisayar öz yeterliliği ise “ kişinin bilgisayarı kullanma yeteneği ile ilgili olarak yargılarına gönderme yapmaktadır”(Compeau & Higgins'ten akt. Karsten ve Roth, 1998). Bu ölçek aracılığıyla öğrencilerin bilgi teknolojilerini kullanmaları ile ilgili yeterliliklerini nasıl algıladıkları ölçülmeye çalışılmıştır.

Ölçeğin başında, öğrencilere ‘Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi’nin hangi özellikleri temsil ettiği kısa bir şekilde açıklanmıştır. Ardından öğrencilerin, her maddede yer alan ifade ile ilgili kişisel algılarına uygun gördükleri seçeneği işaretlemeleri yönergesi verilmiştir. Ölçek, likert tipi hazırlanmış olup 0’dan 4’e doğru giden beş dereceden oluşmaktadır. Seçenekler “Hiçbir zaman”, “Hemen hemen hiç”, “Ara sıra”, “Çoğu zaman”, “Her zaman” şeklindedir.

Bilgi teknolojilerini kullanma becerisi algı ölçeği, yedi maddeden oluşturulmuştur:

- Bilgi teknolojilerini kullanmak için gerekli olan becerilere (interneti doğru ve etkili kullanma, bilgisayar programlarına ve bilgisayarda proje hazırlama ve sunma tekniklerine hâkim olma) sahip olduğumu düşünüyorum.
- Bilgi teknolojilerini kullanırken plânlama yapabilirim.
- Bilgi teknolojilerini yerinde (gerektiği zaman) kullanma konusunda doğru karar verebilirim.
- Elde ettiğim kaynaklardan bilgiye ulaşabilirim.
- Taradığım bilgilerin işe yararlılığını sezebilir ve onları ayırabilir, değerlendirebilir ve sonuca varabilirim.
- Elde ettiğim sonucu uygun formda (kaynakça belirterek, uygun office programlarını kullanarak, rapor formatını doğru uygulayarak) sunabilirim.
- Sonuçları yeni alanlarda kullanabilirim.

3.3.3.3. Araştırma-Sorgulama Becerisi Algı Ölçeğinin Hazırlanması

Araştırma-sorgulama becerileri, gözlemlenmesi süreç isteyen ve öğrencinin kendini değerlendirebileceği bir beceri olduğu için bu beceri için öğrenci algı ölçeği hazırlanmıştır.

Ölçeğin en başında öğrencilere anketin amacı kısa bir açıklamayla verilmiştir. Daha sonra ‘Araştırma-Sorgulama Becerisi’ özelliklerinin ne olduğu özet şeklinde açıklanmıştır. Ardından öğrencilerin her maddede yer alan ifade ile ilgili kişisel algılarına uygun gördükleri seçeneği işaretlemeleri yönergesi verilmiştir. Ölçek, likert tipi hazırlanmış olup 0’dan 4’e doğru giden beş dereceden oluşmaktadır. Seçenekler “Hiçbir zaman”, “Hemen hemen hiç”, “Ara sıra”, “Çoğu zaman”, “Her zaman” şeklindedir.

Araştırma sorgulama becerisi ölçeği, dokuz maddeden oluşturulmuştur:

- Dersle ilgili bir konuda uygun şekilde tahminde bulunup uygun araştırma ortamına karar verebilirim.
- Verilen konuyu çözümlemede ve araştırmada ne kadar ve hangi özellikte kanıt toplanması gerektiğini belirleyebilirim.
- Verilen konuyu çözümlemeyi (ulaşılması istenen öğelerin belirlenmesi) ve araştırmayı (kitap, internet taraması...) planlayabilirim.
- Edebî metinleri benzerleriyle karşılaştırabilirim.
- Dersle ilgili verilen araştırmaya uygun olan araç gereci kullanabilirim.
- Verilen konu ile ilgili bulduğum sonuçları sunma yollarını belirleyebilir, sonuçların tekrar incelenmesi gerekip gerekmediğine karar verebilirim.
- Metinlerde (şiir-düzyazı) tema ile ilgili diğer öğelerin bağlantısını kurabilir, bulunanları uygun bir dille ifade edebilirim.
- Metinleri tutarlı ve güzel kılan nitelikleri belirleyebilirim.
- Konu ile ilgili bulduklarımın ilk beklentileri (temel soruların yanıtları) karşılayıp karşılamadığına karar verebilirim.

3.3.3.4. Sanat Eserinden Zevk Alma Tutum Ölçeğinin Hazırlanması

“Sanat Eserinden Zevk Alma” becerisiyle ilgili öğrencilerin duyuşsal tepkileri söz konusu olduğundan bu beceriyle ilgili öğrenci görüş, duygu ve düşüncelerini değerlendirmek amacıyla bir tutum ölçeği geliştirilmiştir.

Öğrencilerin her maddede yer alan ifade ile ilgili duygu ve düşüncelerini en iyi ifade eden seçeneği işaretlemeleri yönergesi verilmiştir. Ölçek, likert tipi hazırlanmış olup 0'dan 4'e doğru giden beş dereceden oluşmaktadır. Seçenekler “Kesinlikle katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kısmen katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Tamamen katılıyorum” şeklindedir.

Sanat eserinden zevk alma tutum ölçeği, on maddeden oluşturulmuştur:

- İfade ve söyleyiş güzelliği sağlayan öğeleri araştırmak ve belirlemek zevklidir.
- Yapıda güzelliği sağlayan öğeleri açıklamak ilgimi çeker.
- Sanatsal açıdan temanın nasıl yorumlandığını açıklamak zevklidir.
- Anlam zenginliği ile güzellik arasındaki ilişkiyi araştırmak ilgi çekicidir.
- Edebî metinle diğer güzel sanatları ilişkilendirmek zevklidir.
- Edebî metindeki estetik yönün edebiyat geleneği içindeki yerini araştırmak zevklidir.
- Sanat zevki ile toplumsal kültür arasındaki ilişkiyi araştırmak ilgi çekicidir.
- Sanat bilgisinin diğer bilgilerden farklılıklarını belirlemekten zevk alırım.
- Şiirlerin, ses ve söyleyiş güzelliklerini belirlemek zevklidir.
- Metni güzel kılan öğeleri tartışmaktan zevk alırım.

3.3.3.5. İletişim Becerisi Gözlem Formunun Hazırlanması

Öğrencilerin iletişim becerilerini tespit etmek amacıyla onları sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikler esnasında en iyi gözlemleme imkânı bulanların ders öğretmenleri olduğu düşüncesinden yola çıkılarak bu beceriyi ölçmek için öğretmenlere yönelik gözlem formu hazırlanmıştır. Öğretmenler bu formları her öğrenci için ayrı ayrı doldurmuşlardır.

Formun başında araştırmanın amacı kısa bir şekilde açıklanmıştır. Türkçe A1 dersi öğrencileri ve Genel Program Türk Edebiyatı dersi öğrencilerinin ders içindeki “İletişim Becerileri” özelliklerinin gözlemler aracılığıyla ölçülmek istendiği ifade edilmiştir.

Ölçek, likert tipi hazırlanmış olup 0'dan 4'e doğru giden beş dereceden oluşmaktadır. Seçenekler “Her zaman”, “Çoğu zaman”, “Ara sıra”, “Hemen hemen hiç”, “Hiçbir zaman” şeklindedir. Öğretmenlerden öğrenci ile ilgili gözlemlerini en iyi ifade eden seçeneği işaretlemeleri istenmiştir.

İletişim becerisi gözlem formu, dokuz maddeden oluşturulmuştur:

- Bulunduğu ortama uygun olarak kullanması gereken konuşma biçimini belirler.

- Uygun hitap şeklini seçer.
- Vücut dilini gerektiği yerde ve gerektiği ölçüde kullanır.
- Dinler, söz hakkı alır ve verir.
- Grup içersinde etkin bir şekilde arkadaşlarıyla etkileşim içerisinde olur.
- Etkin ve hızlı bir şekilde okur.
- Okuduğunu anlar ve eleştirir.
- Yazarken ve konuşurken hedef kitleyi dikkate alır.
- Kendisinin ve başkalarının yazdıklarını eleştirir.

3.3.3.6. Programlarla İlgili Öğretmen Görüşleri Anketinin Hazırlanması

Öğretmenlerin UB Türkçe A1 Edebiyat Programı ile Genel Program Türk Edebiyatı Programının, öğrencileri bilişsel ve duyuşsal becerilere ulaştırma konusunda uygunluğunu değerlendirmeleri amacıyla öğretmen görüş anketi geliştirilmiştir.

Öğretmen görüşleri anketinde 5’li likert tipi ölçek hazırlanmıştır. Yanıtlar 0 ile 4 arasında değişip toplam beş dereceden oluşmaktadır. Seçenekler “Hiç uygun değil”, “Uygun değil”, “Biraz uygun”, “Uygun”, “Tamamen uygun “ şeklinde hazırlanmıştır. Öğretmenlerin anketi her iki program için ayrı ayrı işaretleme istenmiştir.

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Veriler bir ders saati süresince öğrenciler üzerinde yapılan çeşitli testlerden (algı ölçeği, tutum ölçeği, gözlem formu, test) ve öğretmen görüş anketlerinden elde edilmiştir.

Tan, programların hedeflere ulaşp ulaşmadığının belirlenmesi için ölçme ve değerlendirme sürecinin önemini şöyle vurgulamaktadır: “Eğitim sisteminin tüm aşamalarında ölçme ve değerlendirme etkinlikleri ile eğitim sisteminin kontrol ögesinin işlerliği sağlanır. Öğrencilere istenen özellikleri kazandırmak için planlanan eğitim-öğretim etkinliklerinin sonunda, öğrencilerin hedeflenen davranışları yeterli bir düzeyde kazanıp kazanmadıklarını ortaya koyarak eğitim sisteminin işlerliğinin belirlenmesi gerekmektedir. (Tan, 2008: 10). Program aracılığıyla hedeflenen becerilere ulaşıp ulaşılmadığı, her iki grubun becerilere ne ölçüde ulaştıkları, gruplar arasındaki benzerlik ve farklılıkların programları değerlendirmek adına önemli veriler olduğu düşünülmektedir.

“Ölçme ve değerlendirme işlemleri öncelikle öğrencilerin giriş davranışlarının uygunluğunun belirlenmesi amacı ile yapılmalıdır” (Tan, 2008:15). Genel Program Türk Edebiyatı dersi alan öğrenciler ile Uluslar arası Bakalorya Programı Türkçe A1 Edebiyat dersi alan öğrencilerin giriş durumlarının tespit edilmesi amacıyla okullardan öğrencilerin bir önceki eğitim-öğretim yılına ait Türk Edebiyatı dersi not ortalamaları alınmıştır. Bu yolla programlara başlamadan önce iki grubun edebiyat dersi başarıları ile ilgili durumları tespit edilmeye çalışılmıştır. Böylelikle öğrencilerin önceki durumları ile sene sonuna doğru programlar bittiğinde geldikleri düzey ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Araştırma sonunda elde edilecek bulgular aracılığıyla her iki programın hedeflere ulaşma düzeyi bakımından değerlendirilmesi ve sonuçlar çıkarılıp öneriler getirilmesi amaçlanmaktadır. Uygulanan öğretim programının başarılı olup olmadığı, öğrencilerin amaçlanan hedef becerilere ulaşma düzeyinin ölçülüp değerlendirilmesiyle olanaklıdır.

Ölçme sonuçlarının anlamlı veriler sağlaması öğretmenlerin testle ve testteki sorularla neyi ölçmek istediklerini çok açık ve net tanımlamalarına bağlıdır (Kutlu, Yalçın ve Pehlivan, 2010). Araştırmada testlerden elde edilen yanıtların ölçülmek istenen boyutları, açık bir şekilde belirlenerek sınavın en doğru şekilde değerlendirilmesine çalışılmıştır. Bu nedenle açık uçlu sorulara verilen yanıtları beceriler açısından değerlendirmek üzere ayrıntılı “dereceli puanlama anahtarları” hazırlanmış ve değerlendirme bu anahtarlar aracılığıyla yapılmıştır.

3.4.1. Dereceli Puanlama Anahtarı

“Dereceli puanlama anahtarı, öğrenci yanıtlarına ilişkin gözlemleri puanlanmış kategoriler halinde kaydetmeye yardımcı olur. Bu yolla öğrencilerin yanıtlara dağılımları belirlenmekte ve öğrenmelerle ilgili durum net olarak görülebilmektedir. Ayrıca dereceli puanlama anahtarı, hangi puanın hangi öğrenmeye karşılık geldiği hakkında da öğretmenlere ve öğrencilere önemli geribildirim verir” (Kutlu, 2004). “Latince kökenli olan, Fransızca ve İngilizce’de kullanılan “rubric” sözcüğü Oxford Sözlük’te; “bir belgenin ana başlıkları”, “bir dizi yönergeler ve kurallar seti” olarak tanımlanmaktadır” (Aslanoğlu ve Kutlu, 2004). Rubrik sözcüğüne karşılık olarak “Dereceli Puanlama Anahtarı” kullanılmaya başlanmıştır. Daha sonra bu sözcük, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından da kabul görmüş ve ders kitaplarında kullanılmıştır (Kutlu, 2008: 48).

Dereceli puanlama anahtarları ile ilgili araştırmacıların yaptığı tanımlardan bazıları şöyledir:

Mertler, dereceli puanlama anahtarlarını “performans ölçümlerinde öğrenci çalışmasının değerlendirilmesinde kullanılan önceden belirlenmiş performans ölçütlerinden oluşan puanlama kılavuzu olarak” (2001) tanımlanmaktadır.

Popham, dereceli puanlama anahtarı teriminin “öğrencilerin oluşturulmuş yanıtlarının kalitesini ölçmek için kullanılan dereceli kılavuza denk geldiğini” belirtmektedir. Popham’a göre DPA’lar sadece ölçekleme araçları değil, daha önemlisi, öğretimin aydınlatıcıları olma özelliğini de göstermektedirler (1997).

Moskal, dereceli puanlama anahtarlarının genellikle bir kalite yargısı gerekli olduğunda ve geniş aralıkta konuların ve eylemlerin değerlendirilmesinde kullanıldığını belirtmiştir (2000).

Piedra ve arkadaşları, dereceli puanlama anahtarlarının “ ‘hatırlamak’ yerine ‘anlamak’, ‘yüzeysel öğrenme’ yerine ‘derin öğrenme’ “üzerinde durduğunu belirtmişlerdir (2010).

Dereceli puanlama anahtarları, “öğrencilere yaptıkları çalışmaların hangi ölçütlere göre değerlendirileceğini ve performanslarının hangi düzeydeki puana denk geleceğini gösteren puanlama araçlarıdır. Bu sayede öğrenciler puanlama sonunda, bulundukları başarı durumunu ve ulaşmaları gereken başarı (yetkinlik) düzeyini görebilmektedirler” (Kutlu, 2008).

Dereceli puanlama anahtarları, neyin öğrenilmesi neyin ise öğrenilmeyeceği ile ilgili hem öğretmene hem de öğrenciye ayrıntılı bir tanımlama sağlar.

Dereceli puanlama anahtarlarının öğretim sürecinde sağladığı faydalar aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- “Öğretmen, öğrenci, veli ve başka değerlendiriciler için ölçütlerin açık olmasını sağlar (Goodrich’ten akt. Kutlu, 2008).
- Durum belirlemede nesnellik sağlar (Goodrich’ten akt. Kutlu, 2008).
- Öğretim sürecinin gelişmesine katkı sağlar (Goodrich’ten akt. Kutlu, 2008).
- Doğrudan ve ayrıntılı geribildirim vermeyi kolaylaştırır (Knight ve diğerlerinden akt. Helvoort, 2010).
- Dereceli puanlama anahtarı geliştirmek, öğretmenler arasında paylaşılmış bilgi yetkinliği yaratmayı teşvik eder (Scharf ve diğerlerinden akt. Helvoort, 2010).
- Çalışmanın başında dereceli puanlama anahtarının dağıtımı ve tartışılması öğrencilerin öğretmenlerinin beklentilerini anlamalarına olanak sağlar (Oakleaf’ten akt. Helvoort, 2010; Piedra et al., 2010).

- Öğrencilerin neyi öğrendikleri ve daha ne öğrenmeleri gerektiği konusunda öğrencilere doğrudan bir geribildirim sağlar (Piedra et al., 2010).
- Öğrenciler, dereceli puanlama anahtarlarını çalışmaları esnasında öz değerlendirme yapmak için kullanabilirler (Oakleaf'ten akt. Helvoort, 2010, Piedra et al. 2010).
- Standartlaştırılmış dereceli puanlama anahtarları zaman içerisinde veya benzer programlar süresince öğrenci öğrenmesini değerlendirmeyi mümkün kılar (Oakleaf'ten akt. Helvoort, 2010).
- Değerlendirmenin daha nesnel ve tutarlı olmasına izin verir (Pickett ve Dodge, 2001).
- Öğretmeni kriterlerini belirli terimlerle netleştirmeye odaklar (Pickett ve Dodge, 2001).
- Öğrencileri akranlarının performansı ile ilgili ölçütler konusunda bir farkındalığa doğru götürür (Pickett ve Dodge, 2001).
- Öğretimin etkililiği hakkında yararlı bir geribildirim sağlar (Pickett ve Dodge, 2001).
- İlerlemeyi ölçmeye ve belgelemeye karşı karşılaştırmalı değerlendirmeler sağlar (Pickett ve Dodge, 2001).
- Hedefin değerlendirilmesinde ve performansın önemli noktalarında dikkatlerinin toplanmasına; her bir öğrencinin gelişim düzeyini izlemede yardımcı olur (Gömleksiz, 2008).”
- Öğretmen puanlamasını hızlandırır.
- Öğretmenden öğretmene yapılan puanlamanın daha tutarlı olmasını sağlar.

Öğretmen ve öğrenci herhangi bir çalışma ile ilgili olarak DPA oluşturulma sürecinde birlikte çalıştıkları zaman ise bu çalışma, öğrenciye çalışmanın önemli yönlerini gösteren ve yapılması gerekenlerle ilgili deneyim kazandıran bir öğrenme süreci haline gelir.

Dereceli puanlama anahtarları sınavlar için hazırlanabileceği gibi öğrenci çalışmaları için de hazırlanabilir. Dereceli puanlama anahtarlarının ödev, proje ve sunum değerlendirmelerinde sağladığı avantajları Oakleaf, aşağıdaki gibi aktarmıştır:

- “Çalışma amacına ulaşma düzeylerinin ayrıntılı tanımlanmasına bağlı olarak öğrenci ödevlerinin puanlanmasında öznelliği azaltır.
- Dereceli puanlama anahtarı kullanılması ödevle ilgili doğrudan ve ayrıntılı geribildirim verilmesini kolaylaştırır.
- Öğretmenlerin birlikte dereceli puanlama anahtarı geliştirmesi paylaşılan bilginin yeterliliğine olan kanaatlerin oluşmasını teşvik eder. Güvenirliliğin bu etkileşimlerin bir sonucu olarak algılanmasını sağlar.

- DPA'nın çalışmanın başında dağıtılması ve üzerinde öğrencilerle tartışılması öğrencilerin öğretmenlerinin beklentilerini anlayabilmelerine olanak sağlar.
- Öğrenciler ödevleri esnasında öz değerlendirme yaparken DPA'ları kullanabilirler.
- Standartlaştırılmış DPA'lar öğrenci öğrenmesini zaman ve farklı programlar boyunca değerlendirmeyi mümkün kılar" (Oakleaf'ten akt. Helvoort, 2010).

Dereceli puanlama anahtarlarının yararları bazı çalışmalarda da ortaya konmuştur. Bu çalışmalardan biri Alakurt'a aittir. Alakurt'un çalışmasında dereceli puanlama anahtarına dayalı olarak değerlendirilen öğrencilerin akademik başarılarının, geleneksel değerlendirme ile değerlendirilen öğrencilerin akademik başarılarına oranla daha yüksek olduğu belirtilmektedir. Çalışmada, bu sonucun öğrencilerin çalışmalarını puanlama anahtarında belirtilen ölçütleri anlayarak, öğretmen tarafından verilen dönütler doğrultusunda yapmalarının etkisiyle olabileceği ifade edilmiştir (Alakurt, 2006).

Dereceli puanlama anahtarları hazırlanırken öğretmenlerin ya da uzmanların uymaları gereken bazı kurallar vardır. "Öncelikle her bir derece kategorisi öğrencinin hazırlamış olduğu çalışma (yazılı ödev, sınav yanıtı, sunum, performans) ile ilgili yargılardan çok 'çalışmanın' tanımları yapılarak belirlenmelidir. Örnek vermek gerekirse "Öğrencinin matematiksel hesaplamaları hata içermemektedir." "Öğrencinin hesaplamaları iyidir"e göre daha tercih edilebilir bir yargıdır. "İyidir" tanımı değerlendiricinin bir yargılama yapmasını gerektirirken "hata yoktur" kalıbı ölçülebilir bir tanım" (Moskal, 2000) olma özelliğine sahiptir.

Sezer, dereceli puanlama anahtarı oluşturulurken izlenecek aşamaları şöyle sıralamaktadır:

1. "Performansın seçilmesi.
2. Performans boyutlarının belirlenmesi.
3. Performans düzeylerinin saptanması.
4. Performans tanımlarının yazılması" (Sezer, 2005).

Dereceli puanlama anahtarları bütüncül (holistik) ve çözümleyici (analitik) olmak üzere iki türlü geliştirilebilir.

Genel performansın ölçümü söz konusu olduğunda; performans ölçümünün amacı özetleyici olduğunda bütüncül DPA'lar kullanılır. Bu tarzdaki anahtarlar, öğrencilere sınırlı bir geribildirim sağlanır (Mertler, 2001). Bütüncül dereceli puanlama anahtarları ise süreç ya da projenin kalitesiyle ilgili daha geniş yargılar sağlar (Moskal, 2000).

Öğretmen, amacına ve ihtiyacına uygun olan dereceli puanlama anahtarı türünü seçmeli ve onu uygulamalıdır. Amaç oluşturmacı bir geribildirim vermek ise çözümsel DPA, genel, özetleyici bir puanlama yapmak ise de bütüncül DPA (Mertler, 2001) tercih edilmelidir.

Bütüncül dereceli puanlama anahtarlarının kullanılacağı durumlar şöyledir:

- “Öğretmenler, ölçülecek performansla ilgili ilk defa DPA geliştirdiklerinde
- Öğrenci çalışmasının kısa sürede değerlendirilmesi gerektiğinde (günlük ödevler vb.)
- DPA ile ölçülecek performansın genel değerlendirilmedeki ağırlığı az olduğunda (ünite sonu çalışmaları)
- Ölçülecek performans boyutlarına ayrımı zor olduğunda
- Öğrencinin yaş düzeyi küçüldükçe” (Sezer, 2005)

Bütüncül dereceli puanlama anahtarı şablonu aşağıdaki gibidir:

Tablo 4: Bütüncül Dereceli Puanlama Şablonu

Bütüncül Dereceli Puanlama Anahtarı Şablonu	
<u>Puan</u>	<u>Tanım</u>
5	Sorunun tamamıyla anlaşılmış olduğunu göstermektedir. Çalışmanın tüm gerekliliklerine gelen karşılıklar içerilmektedir.
4	Problemin önemli ölçüde anlaşılmış olduğunu göstermektedir. Çalışmanın tüm gereklilikleri içerilmektedir.
3	Problemin kısmen anlaşıldığı gösterilmektedir. Çalışmanın çoğu gerekliliği içerilmektedir.
2	Problemin az anlaşıldığını göstermektedir. Çalışmanın birçok gerekliliği eksiktir.
1	Problemin hiç anlaşılmadığı görülmekte.
0	Yanıt yok/çalışma yapılmamış.

Kaynak: Mertler, 2001.

Çözümleyici dereceli puanlama anahtarlarının oluşturulması ve kullanımı önemli ölçüde zaman almaktadır. Fakat çözümleyici DPA kullanımının avantajları çoktur. Öğretmen ve öğrencilerin aldıkları geribildirim derecesi bütünsel DPA'ya göre çok daha anlamlıdır.

Öğrenciler her dereceleme ölçütüne bağlı olarak çalışmalarını ile ilgili ayrıntılı geribildirim alırlar (Mertler, 2001).

Çözümleyici dereceli puanlama anahtarlarının kullanılacağı durumlar şöyledir:

- “Ölçülecek performans çok boyutlu olduğunda
- Performans boyutlarının derecelendirilmesi kolay olduğunda
- Performans boyut ve düzeyleri gözlenebilir olduğunda
- Performansın değerlendirilmesinde kullanılacak süre yeterli olduğunda (Proje, araştırma, vb.)” (Sezer, 2005).

Çözümleyici dereceli puanlama anahtarı şablonu aşağıdaki gibidir:

Tablo 5. Çözümleyici Dereceli Puanlama Anahtarı Şablonu.

Çözümleyici Dereceli Puanlama Anahtarı Şablonu					
	Başlangıç Seviyesi: 1	Gelişme Gösteren: 2	Başarılı: 3	Mükemmel: 4	Puan:
Ölçek 1:	Performansın başlangıç seviyesini yansıtan tanımlama	Performansın üstünlük seviyesine doğru hareketini yansıtan tanımlama	Performansın üstünlük seviyesinin başarısını yansıtan tanımlama	Performansın en yüksek seviyesini yansıtan tanımlama	
Ölçek 2:	Performansın başlangıç seviyesini yansıtan tanımlama	Performansın üstünlük seviyesine doğru hareketini yansıtan tanımlama	Performansın üstünlük seviyesinin başarısını yansıtan tanımlama	Performansın en yüksek seviyesini yansıtan tanımlama	
Ölçek 3:	Performansın başlangıç seviyesini yansıtan tanımlama	Performansın üstünlük seviyesine doğru hareketini yansıtan tanımlama	Performansın üstünlük seviyesinin başarısını yansıtan tanımlama	Performansın en yüksek seviyesini yansıtan tanımlama	
Ölçek 4:	Performansın başlangıç seviyesini yansıtan tanımlama	Performansın üstünlük seviyesine doğru hareketini yansıtan tanımlama	Performansın üstünlük seviyesinin başarısını yansıtan tanımlama	Performansın en yüksek seviyesini yansıtan tanımlama	

Kaynak: Mertler, 2001.

3.4.2. Testleri Değerlendirmeye Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarlarının Geliştirilmesi

Anketlerin test bölümünden elde edilen öğrenci yanıtlarının nesnel ve güvenilir şekilde değerlendirilmesi amacıyla araştırmacı tarafından dereceli puanlama anahtarları hazırlanmıştır. DPA'lar oluşturulmadan önce konuyla ilgili kitaplar ve makaleler okunmuş ve örnek DPA'lar incelenmiştir. DPA'ların oluşturulma aşamasında ölçme değerlendirme uzmanından ve ders alanı öğretmenlerinden görüş ve öneriler alınmış; düzeltmeler ve eklemelerle nesnel ve güvenilir bir ölçüm için uygun bir araç oluşturulmaya çalışılmıştır.

Becerilerin ölçülmesine yönelik olarak hazırlanan sorulara verilen öğrenci yanıtları, dereceli puanlama anahtarlarıyla puanlanmıştır. Değerlendirme yaparken daha ayrıntılı veriler veren ve “geribildirim derecesinin daha anlamlı” (Mertler,2001) olduğu kapsamlı bir DPA türü olan çözümleyici puanlama anahtarları hazırlanmasına karar verilmiştir. Bunun ardından DPA oluşturma basamakları ve kurallar takip edilerek ayrıntılı taslaklar oluşturulmuştur. Bu taslaklar üzerinde uzman görüş ve değerlendirmelerinden sonra birçok değişiklik ve düzeltme yapılarak DPA'lar son haline getirilmiştir. Puanlama için “Çok İyi”, “İyi”, “Orta”, “Zayıf” ve “Yetersiz” olmak üzere beş derece tanımlanmıştır.

Hazırlanan dereceli puanlama anahtarlarında dört temel boyuta yer verilmiştir:

1. Beceri Dereceleme Başlığı: Bu bölümde soruda ölçülen beceri/beceriler ve bu beceri/becerilerin alt başlıkları yer almaktadır.
2. Performans Dereceleri: Bu bölümde 0'dan 4'e kadar dereceler yer almaktadır. Bu dereceler: Yetersiz (0), Zayıf (1), Orta (2), İyi (3), Çok İyi (4) olmak üzere beş dereceden oluşmaktadır. Bu bölümde öğrenci yanıtının hangi performans derecesine aldığı yer almaktadır.
3. Açıklama: Bu bölümde 0 (Zayıf)'tan 5(Çok İyi)'ye kadar verilen her bir performans derecesini ilgili beceri ile ilişkilendirilen açıklamalar bulunmaktadır.
4. Örnek Yanıtlar: Bu bölüm, otuz dakikalık bir sürede 11. ve 12. sınıf öğrencileri tarafından yanıtlanabilecek olası yanıtları içermektedir. Örnek yanıtlar, 16-19 yaş aralığındaki gençlerin bilişsel ve duyuşsal düzeyleri göz önünde bulundurularak oluşturulmaya çalışılmıştır.

Örnek Yanıtlar kısmı en iyiden en zayıfa doğru verilebilecek yanıtlardan oluşturulmuştur. Dereceli puanlama anahtarında yer alan yanıtlar, kâğıtlar okunmadan önce oluşturulmuştur. Ancak verilen yanıtlarla aradaki tutarlılığı sağlamak amacıyla, kâğıtların okunmasına geçmeden önce, öğrenci yanıtları da incelenmiştir. Örnek yanıtlar, öğrenci kâğıtlarından, araştırmacı ve diğer alan uzmanı öğretmen ile birlikte belirlenen yanıtlardan oluşturulmuştur.

3.4.3. Test Değerlendiricileri Arasındaki Uyumun Belirlenmesi

Çalışmanın test bölümü uzun yanıtlı sorulardan oluşmaktadır. Bu bölümün birkaç cümle ya da paragraflı yanıtlardan oluşturulmasının amacı, öğrenci yanıtlarından yola çıkarak öğrencilerin becerilere ulaşma düzeylerini belirlemektir. Bu belirlemenin geçerli ve güvenilir olması, bu bölümün doğru, nesnel ve bilimsel bir şekilde değerlendirmesiyle mümkündür. Bu nedenle araştırmacı, dereceli puanlama ölçekleri geliştirmiştir.

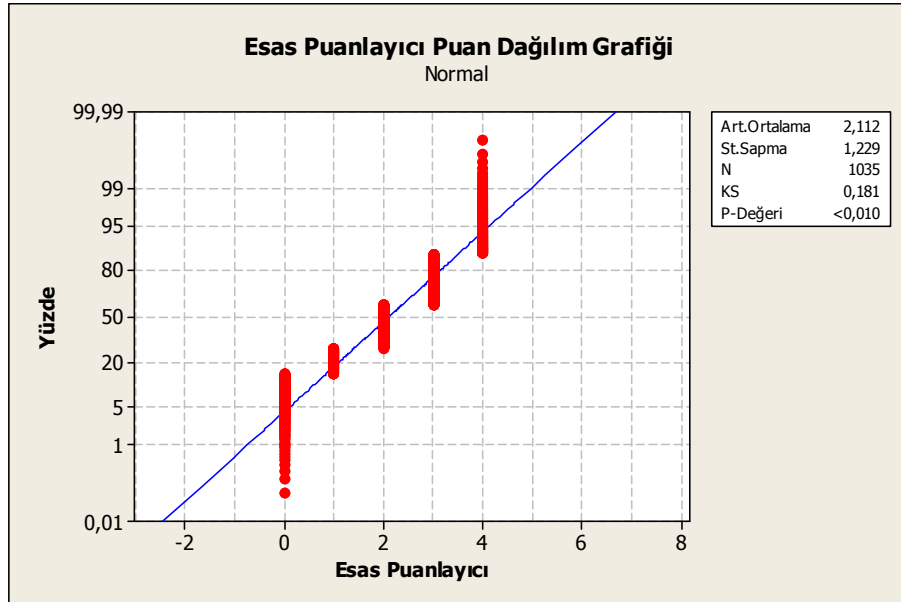
Ayrıca, sınavların değerlendirilmesinde tutarlılık sağlanması adına sınavların bir bölümünün bir başka konu alanı uzmanı tarafından da değerlendirilmesine karar verilmiştir. Böylelikle doksan adet sınav kâğıdı bir başka değerlendirici tarafından da okunmuştur. İkinci değerlendiricinin okuyacağı doksan adet sınav kâğıdının seçiminde şu ölçütler göz önünde bulundurulmuştur: Kâğıtların araştırma kapsamındaki tüm okullardan, her iki sınıf seviyesinden, her iki öğretim programına devam eden öğrencilerden ve farklı sınıflardan olması. İkinci değerlendirici bu ölçütlere göre seçilmiş testleri her iki sınıf seviyesi için hazırlanmış olan dereceli puanlama anahtarlarını esas alarak değerlendirmiştir. Ölçme sonuçlarının güvenilirliğini belirlemek amacıyla değerlendiriciler arası tutarlılık ölçülmüştür. “Bağımsız değerlendirmeciler arası uyum olarak da isimlendirilen bu yöntem, çok sayıda objenin belli bir özelliğe ne derece sahip olduğuna ilişkin iki veya daha fazla bağımsız gözlemcinin verdiği puanların güvenilirliğini incelemeye kullanılır. Gözlemcilerin aynı objeler için verdikleri puanlar birbirine yaklaştıkça güvenirliliğin artacağı söylenebilir” (Büyüköztürk, 2012:114).

Değerlendiricilerin DPA’ları esas almalarının iki ayrı değerlendirici arasındaki uyumluluğun yüksek çıkmasına katkıda bulunduğu ve ölçme aracının güvenilirliğini vurguladığı gözlenmiştir; çünkü dereceli puanlama anahtarları, değerlendirmeye ilgili ölçütler, beklentiler ve boyutlar konusunda ayrıntılı bir bilgi vermenin yanında “değerlendirmenin daha nesnel ve tutarlı olmasını” (Pickett ve Dodge, 2001) sağlamaktadır.

Kontrol değerlendirici değerlendirme sonuçlarını göndermiş; her iki değerlendiricinin test yanıtlarına verdikleri puanlar Minitab 16 paket programına girilmiştir. Ardından Spearan Korelasyon katsayısı uygulanarak değerlendiriciler arası uyumluluğa bakılmıştır.

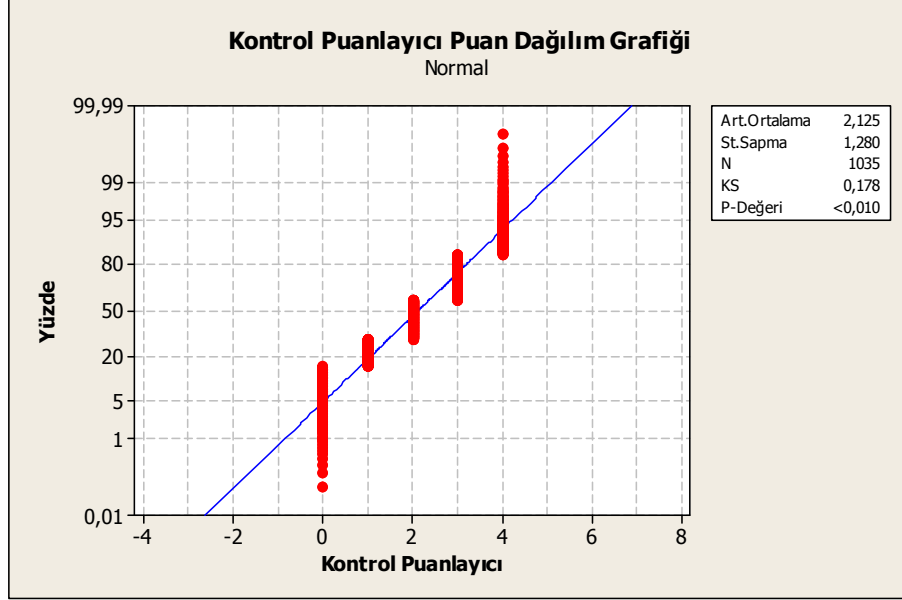
Esas puanlayıcının verdiği puanların normal dağılım olup olmadığını incelemek amacıyla Kolmogorov Smirnov testi yapıldığında test anlamlı çıkmıştır ($p < 0,010$). Buna göre esas puanlayıcının verdiği puanların dağılımı $\alpha=0,05$ için normal değildir.

Grafik 1. Esas Puanlayıcı Puan Dağılımları



Kontrol puanlayıcının verdiği puanların normal dağılım olup olmadığını incelemek amacıyla Kolmogorov Smirnov testi yapıldığında test anlamlı çıkmıştır ($p < 0,010$). Buna göre kontrol puanlayıcının verdiği puanların dağılımı $\alpha=0,05$ için normal değildir.

Grafik 2. Kontrol Puanlayıcı Puan Dağılımları



Tablo 6. Esas ve Kontrol Puanlayıcının Verdikleri Puanlar Arasındaki İlişki.

Korelasyon	Esas Puanlayıcı; Kontrol Puanlayıcı
Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı	0,855

Esas ve kontrol puanlayıcının verdikleri puanların dağılımı normal dağılım olmadığı için puanlayıcıların verdiği notlar arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Spearman sıra farkları korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Bu hesaplama sonucunda Spearman sıra farkları korelasyon katsayısı 0,855 çıkmıştır. Buna göre esas ve kontrol puanlayıcının verdiği puanlar arasında aynı yönde güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Bu da değerlendirmenin nesnel ve tutarlı yapıldığı sonucunu vermektedir.

3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ VE YORUMLANMASI

Araştırmanın genel amaçları doğrultusunda hazırlanan ölçme araçlarıyla toplanan veriler üzerinde istatistiksel çözümlemelerin yapılabilmesi için Minitab 16 paket programı kullanılmıştır.

Öğrenci ve öğretmenlerin kişisel bilgilerinin değerlendirilmesinde betimsel istatistiklerden frekans (f) ve yüzde (%) hesaplanmıştır. Betimsel istatistik, bir değişkene ilişkin sayısal değerlerin toplanması, betimlenmesi ve sunulmasına olanak sağlayan istatistiksel işlemleri tanımlar. Betimsel istatistik, bir örneklem üzerinde ya da ulaşılabilen durumlarda evrenin tamamından gözlem yaparak elde edilen verileri kullanarak, araştırmaya katılan bireylerin ya da objelerin özelliklerini betimlemeyi amaçlayan süreçtir (Büyüköztürk, 2012:5).

Öğrencilerin hedef becerilere ulaşma düzeylerinin tespitinde, öğretmenlerin programların hedef becerilere ulaştırma düzeyleri ile ilgili görüşlerinin değerlendirmesinde aritmetik ortalama, standart sapma ve medyan kullanılmıştır. Aritmetik ortalama, ölçümlerin toplanıp ölçüm sayısına bölünmesiyle hesaplanır. Aritmetik ortalama, grubun performansını betimleyen bir istatistiktir (Tan, 2008:62). Bir grubun başarısını betimlemede sadece aritmetik ortalama yeterli bir istatistik değildir. Standart sapma, grupların homojenliğini veya puanların aritmetik ortalamadan farklılığını betimleyen bir istatistiktir (Tan, 2008:65). Medyan ise sıralanmış bir dizi ölçüm arasında, tam ortada olan ölçümdür. Başka bir ifadeyle üzerinde ve altında aynı sayıda ölçüm olan bir vasat ölçüsüdür veya puanlar sıralandıktan sonra puanları iki %50'lik kısma ayıran değerdir (Tan, 2008:61).

Ayrıca öğrencilerin becerilere ulaşma düzeylerinden elde edilen verilerin öğrencilerin aldığı programlara veya cinsiyetlerine göre değişip değişmediğini belirlemek ve öğretmenlerin programların becerilere ulaşma düzeylerindeki etkisi hakkında görüşlerini karşılaştırmak amacıyla normal dağılımlar için 2 gruplu t-testi, normal olmayan dağılımlar için Mann-Whitney U-testi yapılmıştır. Mann-Whitney U testi, iki anakütlenin benzer dağılıma sahip olup olmadığı karşılaştırılmak istendiğinde kullanılır. Parametrik testlerde yer alan t-testinin parametrik olmayan testlerde alternatifi olarak yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (Bayram, 2009: 116). Mann-Whitney U testi, iki ilişkisiz örneklemde elde edilen puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini; iki grubun ilgilenilen değişken bakımından evrende benzer dağılımlara sahip olup olmadığını test eder (Büyüköztürk, 2012:155).

Beceriler arasında veya becerilerle not ortalamaları arasında ilişki olup olmadığını hesaplamak ve değerlendiricinin tutarlılığını test etmek amacıyla Spearman Sıra Farkları korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

Dağılımların normal olup olmadığını tespit etmek amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. Kolmogorov-Smirnov testi ile bağımsız iki örneklemin aynı anakütleden gelip gelmediği anlaşılır. Test, her iki örneklem için gözlenen kümülatif dağılım fonksiyonları arasındaki maksimum mutlak farkı temel alır. Bu fark anlamlı bir şekilde büyük olduğunda, iki dağılımın farklı olduğu söylenir (Aytaç ve diğerlerinden akt. Bayram, 2009:113).

Becerilere ulaşma seviyeleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığı .05 seviyesinde test edilmiş ve anlamlılık (p) değeri kullanılmıştır. Verilerin yorumlanmasını kolaylaştırmak ve bulgulara görsellik kazandırmak amacıyla grafikler kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklerin tümünde 5’li likert tipi ölçek kullanılmıştır. Bu tip ölçeklerde verilen cevaplar 0 ile 4 arasında değişmektedir. Elde edilen ortalamaların yorumlanmasını kolaylaştırmak amacıyla aralıklar kullanılmıştır. Farklı ölçeklerde kullanılan seçenek ifadeleri ve bu seçeneklerin sınırları aşağıda verilmiştir.

Tablo 7: Ölçek Seçenekleri ve Sınırları.

Seçenekler	Sınırlar
Yetersiz	0 – 0,79
Zayıf	0,80 – 1,59
Orta	1,60 – 2,39
İyi	2,40 – 3,19
Çok İyi	3,20 – 4,00

Araştırmada kullanılan Sperman Sıra Farkları Korelasyon sınırları ise aşağıdaki gibidir.

Tablo 8: Korelasyon sınırları

İlişki	Ters Yönde		Aynı Yönde	
Yok	-0,09	0,00	0,00	0,09
Zayıf	-0,29	-0,10	0,10	0,29
Orta	-0,49	-0,30	0,30	0,49
Güçlü	-1,00	-0,50	0,50	1,00

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen bulgular verilmiştir. Elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklamalar ve yorumlar yapılmıştır.

Bulgular altı ana başlık altında verilmiştir.

- 1) Birinci ana başlık kapsamında iki boyuta yer verilmiştir. Birinci boyutta araştırma kapsamına alınan öğrencilerle ilgili veriler; ikinci boyutta öğretmenlerle ilgili verilere yer verilmiştir:
 - a) Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin:
 - sayıları
 - illere göre dağılımları
 - okullara göre dağılımları
 - cinsiyetlere göre dağılımları
 - sınıf düzeylerine göre dağılımları
 - seçtikleri program türüne göre dağılımları;
 - b) Çalışmaya katılan öğretmenlerin:
 - mesleki deneyim yılları,
 - UB öğretmenliği deneyim yılları.
 -
- 2) İkinci başlıkta iki farklı program türünü seçmiş olan öğrencilerin MEB Türk Edebiyatı dersi hedef becerilerine ulaşma düzeyleri, bu düzeylerin değerlendirilmesi ve iki grubun karşılaştırılması yer almaktadır.
- 3) Üçüncü başlıkta iki farklı program türünü seçmiş olan öğrencilerin MEB Türk Edebiyatı dersi hedef becerilerine ulaşma düzeylerinin cinsiyetler açısından değerlendirilmesine yer verilmektedir.

- 4) Dördüncü başlık altında ise öğretmenlerin iki farklı program türünün öğrencileri becerilere ulaştırma düzeyleri ile ilgili görüşleri ve iki programın bu veriler doğrultusunda karşılaştırılması yer almaktadır.
- 5) Beşinci başlık altında öğrencilerin duyuşsal becerileri ile bilişsel becerileri arasında bir ilişki olup olmadığı incelemesine yer verilmektedir.
- 6) Altıncı başlık altında ise öğrencilerin becerileri ile not ortalamaları arasındaki ilişkinin belirlenmesi yer almaktadır.

4.1. ÖĞRENCİLER VE ÖĞRETMENLERLE İLGİLİ VERİLER:

4.1.1. Öğrencilerle İlgili Veriler:

4.1.1.1. Öğrencilerin illere göre dağılımları:

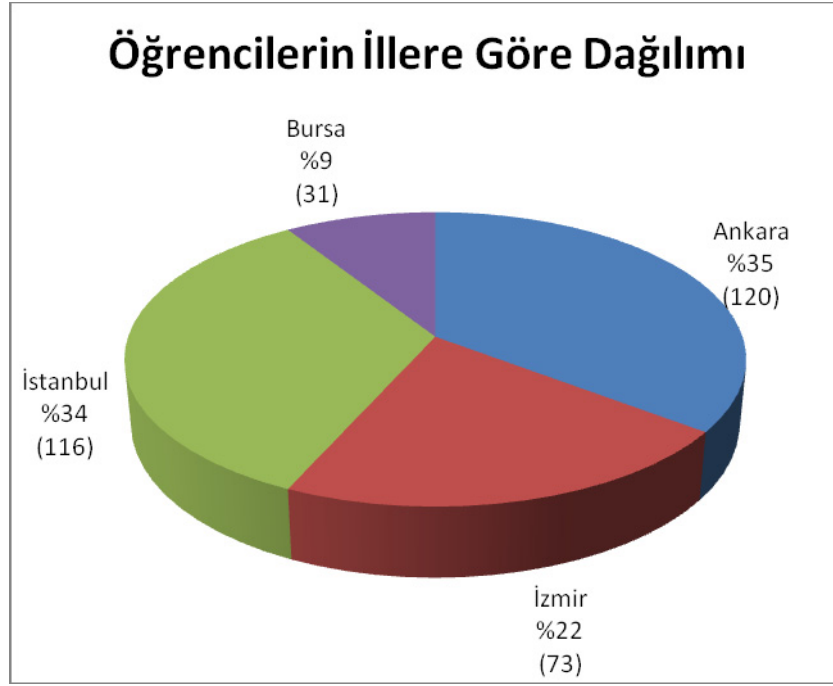
Tablo 1.'de araştırma kapsamına alınan öğrencilerin illere göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin İllere Göre Dağılımları.

İl	Öğrenci Sayısı	Yüzde
Ankara	120	%35
İzmir	73	%21
İstanbul	116	%34
Bursa	31	%9
TOPLAM	340	%100

Grafik 1.'de araştırma kapsamına alınan öğrencilerin illere göre dağılım dilimleri verilmiştir

Grafik 1. Öğrencilerin İllere Göre Dağılım Dilimleri



Grafik 1 incelendiğinde araştırma kapsamına alınan öğrencilerin % 35'i Ankara, %34'ü İstanbul, %22'si İzmir ve %9'unun Bursa okullarından olduğu görülmektedir. Buna göre araştırma kapsamına alınan öğrencilerin sayısı Ankara'dan 120, İstanbul'dan 116, İzmir'den 73 ve Bursa'dan 31'dir.

4.1.1.2. Öğrencilerin okullara göre dağılımları:

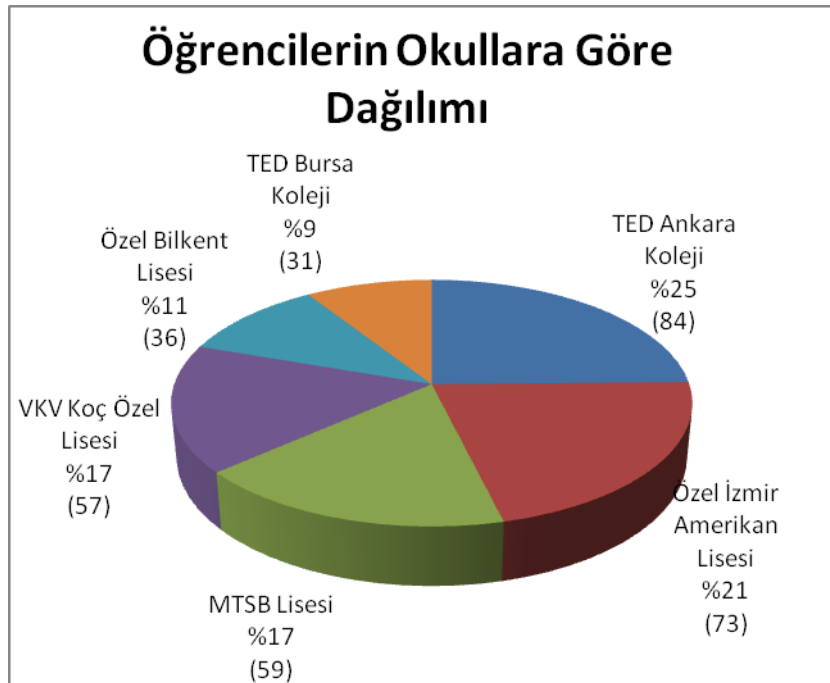
Tablo 2.'de öğrencilerin okullara göre dağılımları verilmiştir:

Tablo 2. Öğrencilerin Okullara Göre Dağılımı.

Okul	Öğrenci Sayısı	Yüzde
TED Ankara Koleji	84	%25
Özel İzmir Amerikan Lisesi	73	%21
Mümtaz Turhan Sosyal Bilimler Lisesi	59	%17
VKV Koç Özel Lisesi	57	%17
Özel Bilkent Lisesi	36	%11
TED Bursa Koleji	31	%9
TOPLAM	340	%100

Grafik 2’de öğrencilerin okullara göre dağılım dilimleri verilmiştir.

Grafik 2. Öğrencilerin Okullara Göre Dağılım Dilimleri.



Grafik 2’ye göre TED Ankara Koleji’nden 84 öğrenci (%25), Özel İzmir Amerikan

Lisesi'nden 73 öğrenci (%21), VKV Koç Özel Lisesi'nden 57 öğrenci (17%), Mümtaz Turhan Sosyal Bilimler Lisesi'nden 59 öğrenci (17%), Özel Bilkent Lisesi'nden 36 öğrenci (11%) ve TED Bursa Koleji 31 öğrenci (9%) araştırma kapsamına alınmıştır.

4.1.1.3. Öğrencilerin cinsiyetlere göre dağılımları:

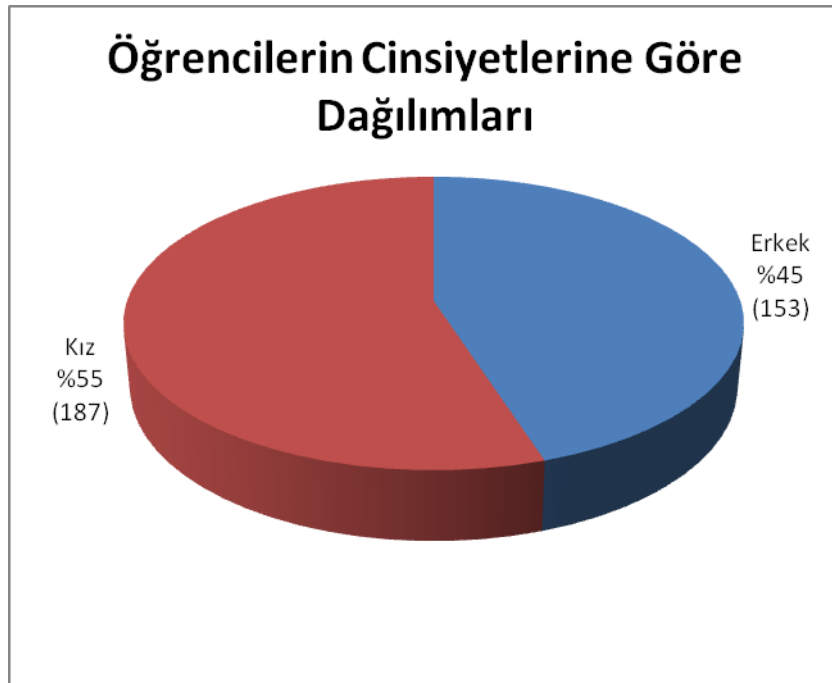
Tablo 3.'te öğrencilerin cinsiyetlere göre dağılımları verilmiştir:

Tablo 3. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları.

Cinsiyeti	Öğrenci Sayısı	Yüzde
Kız	187	% 55
Erkek	153	% 45
TOPLAM	340	% 100

Grafik 3'te öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılım dilimleri verilmiştir.

Grafik 3. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılım Dilimleri.



Grafik 3 incelendiğinde çalışma kapsamında yer alan öğrencilerin yüzde 55'inin kız, yüzde 45'inin ise erkek olduğu görülmektedir. 187 kız öğrenci ile 153 erkek öğrenci olmak üzere toplamda 340 öğrenci araştırma kapsamına alınmıştır.

4.1.1.4. Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre dağılımları:

Tablo 4'te çalışmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeylerine göre dağılımı verilmektedir:

Tablo 4. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımları.

Sınıf Düzeyi:	Öğrenci Sayısı	Yüzde
11. Sınıf	177	%52
12. Sınıf	163	%48
TOPLAM	340	%100

Grafik 4'te öğrencilerin sınıf düzeylerine göre dağılım yüzdeleri verilmiştir.

Grafik 4. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılım Yüzdeleri.



Grafik 4'e göre öğrencilerin yüzde 52'si (177 öğrenci) 11. sınıf düzeyinden, yüzde 48'i (163 öğrenci) 12. sınıf düzeyindendir.

4.1.1.5. Öğrencilerin program türüne göre dağılımları:

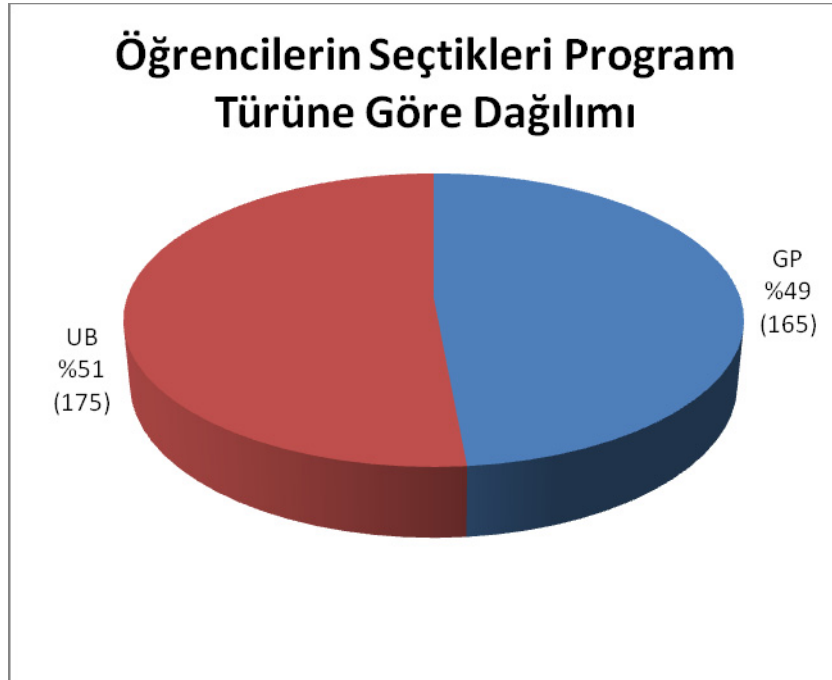
Tablo 5’te öğrencilerin program türüne göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin program türüne göre dağılımları.

Program Türü	Öğrenci Sayısı	Yüzde
Genel Program (GP)	165	%49
Uluslar arası Bakalorya Programı (UB)	175	%51
TOPLAM	340	%100

Grafik 5’te öğrencilerin seçtikleri program türüne göre dağılım yüzdeleri verilmiştir.

Grafik 5. Öğrencilerin Seçtikleri Program Türüne Göre Dağılım Yüzdeleri.



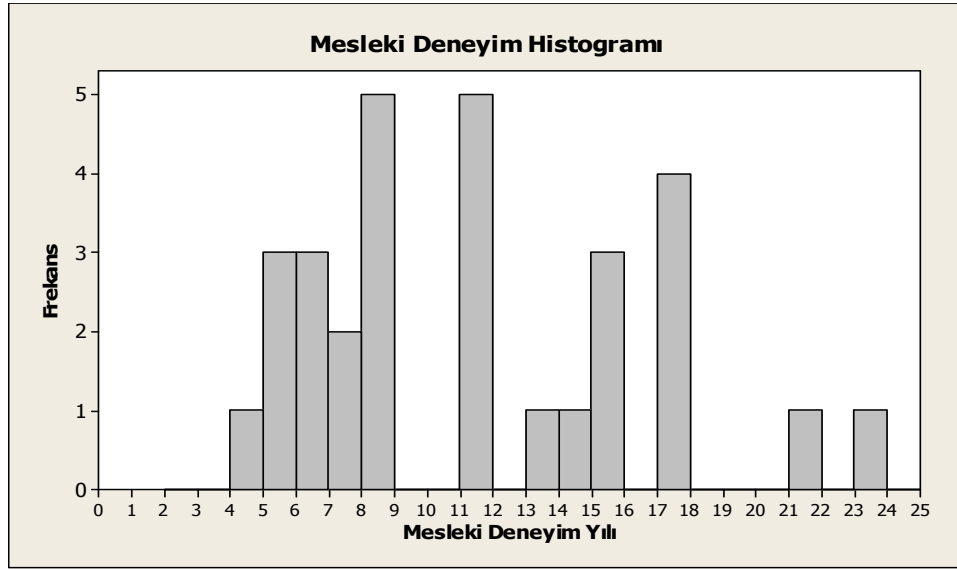
Grafik 5 incelendiğinde öğrencilerin yüzde 51'inin UB programını, %49'unun ise GP'yi seçtikleri görülmektedir. Buna göre 175 öğrenci UB programı öğrencisi, 165 öğrenci ise GP öğrencisidir.

4.1.2. Öğretmenlerle İlgili Veriler:

4.1.2.1. Çalışmaya katılan öğretmenlerin mesleki deneyim yılları:

Öğretmenlerin mesleki deneyim yılları Grafik 6'da verilmiştir.

Grafik 6. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Deneyim Yılı Histogramı.

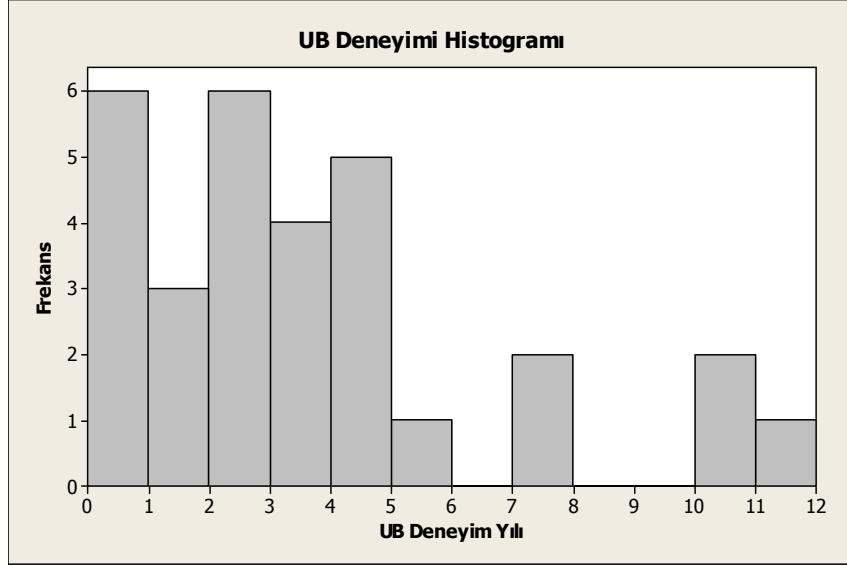


Grafik 6 incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin 4-24 yıl arasında mesleki deneyime sahip olduğu, büyük çoğunluğunun ise 5-12 yıl arasında mesleki deneyime sahip olduğu görülmektedir.

4.1.2.2. Çalışmaya katılan öğretmenlerin UB öğretmenliği deneyim yılları:

Grafik 7’de öğretmenlerin UB öğretmenliği deneyim yılları verilmiştir.

Grafik 7. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin UB Deneyim Yılı Histogramı.



Grafik 7 incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin 0-12 yıl arasında UB deneyimine sahip olduğu, büyük çoğunluğunun ise 0-5 yıl arasında UB deneyimine sahip olduğu görülmektedir.

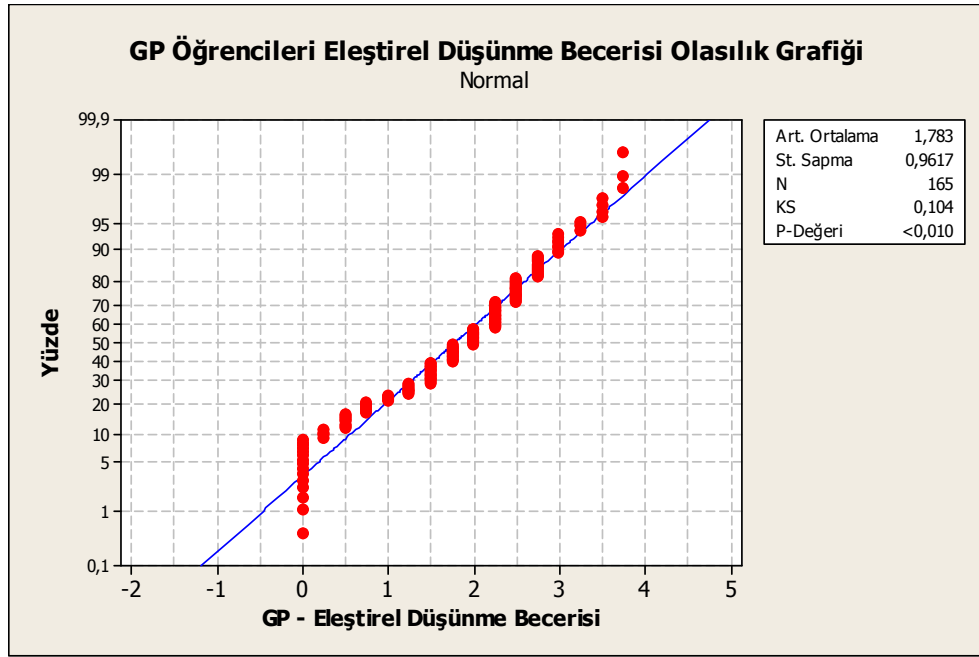
4.2. GENEL PROGRAM TÜRK EDEBİYATI DERSİ ALAN ÖĞRENCİLERLE UB PROGRAMI TÜRKÇE A1 DERSİ ALAN ÖĞRENCİLERİN MEB TÜRK EDEBİYATI DERSİ HEDEF BECERİLERİNE ULAŞMA DÜZEYLERİ:

Bu bölümde GP öğrencileri ile UB programı öğrencilerinin MEB Türk Edebiyatı dersi hedef becerileri olan “eleştirel düşünme becerisi, yaratıcı düşünme becerisi, iletişim becerisi, araştırma-sorgulama becerisi, problem çözme becerisi, karar verme becerisi, bilgi teknolojilerini kullanma becerisi, Türkçeyi, doğru, güzel ve etkili kullanma becerisi ve sanat eserlerinden zevk alma becerisi”ne ulaşma düzeyleri, bu düzeylerin değerlendirilmesi ve iki grubun karşılaştırılması yer almaktadır. Bu bağlamda dokuz beceri ile tüm becerilerin ortalaması incelenmiştir:

4.2.1.Eleştirel Düşünme Becerisi

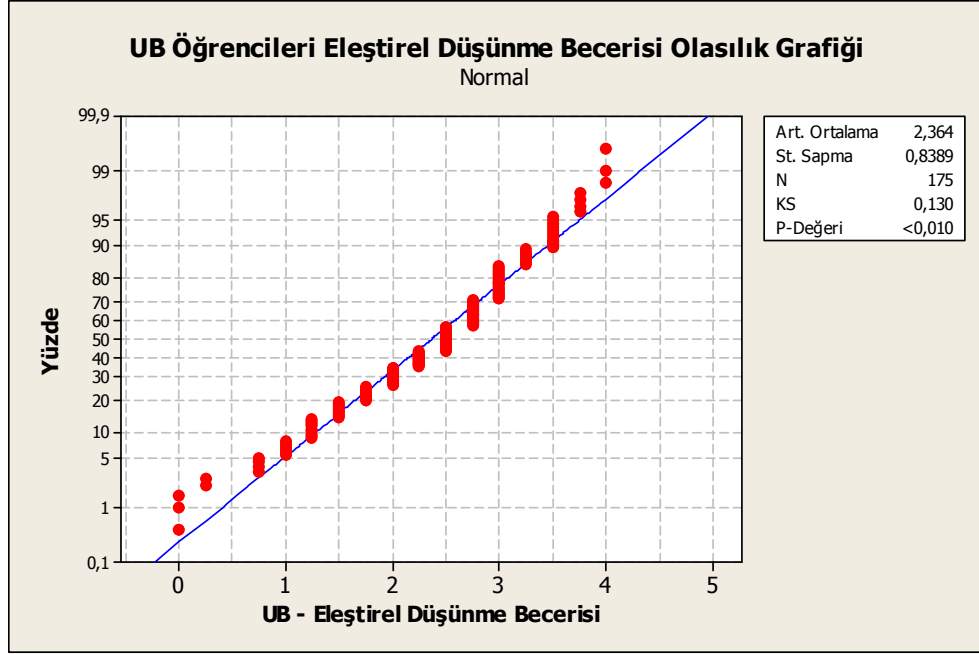
GP Öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi dağılımlarının normal dağılım olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan Kolmogorov Smirnov testi sonucunda test anlamlı çıkmıştır: ($p < 0,010$). Buna göre GP öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerisi dağılımları $\alpha=0,05$ için normal değildir.

Grafik 8. GP öğrencileri Eleştirel Düşünme Becerisi



UB Öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi dağılımlarının normal dağılım olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan Kolmogorov Smirnov testi sonucunda test anlamlı çıkmıştır ($p < 0,010$). Buna göre UB öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi dağılımları $\alpha=0,05$ için normal değildir.

Grafik 9. UB öğrencileri eleştirel düşünme becerisi



Tablo 6’da GP ve UB programı öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri verilmiştir.

Tablo 6. GP ve UB programı öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri.

Program	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Medyan	W	p
GP	165	1,783	0,9617	2,0	23033,5	0,0000
UB	175	2,364	0,8389	2,5		

Tablo 6 incelendiğinde araştırma kapsamına alınan GP öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ortalamasının 1,783; medyanın da 2,0 olduğu görülmektedir. UB öğrencilerinin ise eleştirel düşünme becerileri ortalaması 2,364; medyanı da 2,5’tir. Buna göre GP Öğrencilerinin ortalaması ve medyanı “Orta”, UB öğrencilerinin ortalaması “Orta” ve Medyanı “İyi” seviyesinde çıkmıştır.

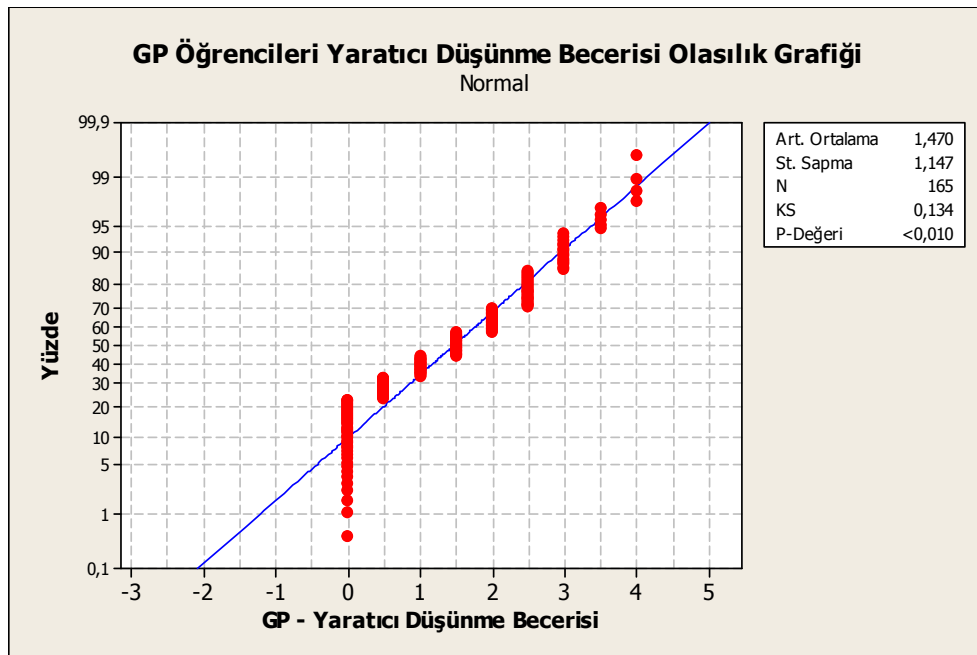
Eleştirel Düşünme Becerisi için GP ve UB öğrencilerinin dağılımları normal çıkmadığı için, t-testi yapılamamıştır. Medyanlar arasındaki farklılığı tespit etmek amacıyla yapılan Mann

Whitney-U Testi sonucuna göre iki medyan arasında $\alpha=0,05$ için anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. ($p=0,0000$). Buna göre araştırma kapsamına alınan UB öğrencilerinin GP öğrencilerine göre Eleştirel Düşünme becerisine ulaşma açısından daha başarılı oldukları görülmektedir. (Medyan UB = 2,5 > Medyan GP = 2,0)

4.2.2.Yaratıcı Düşünme Becerisi

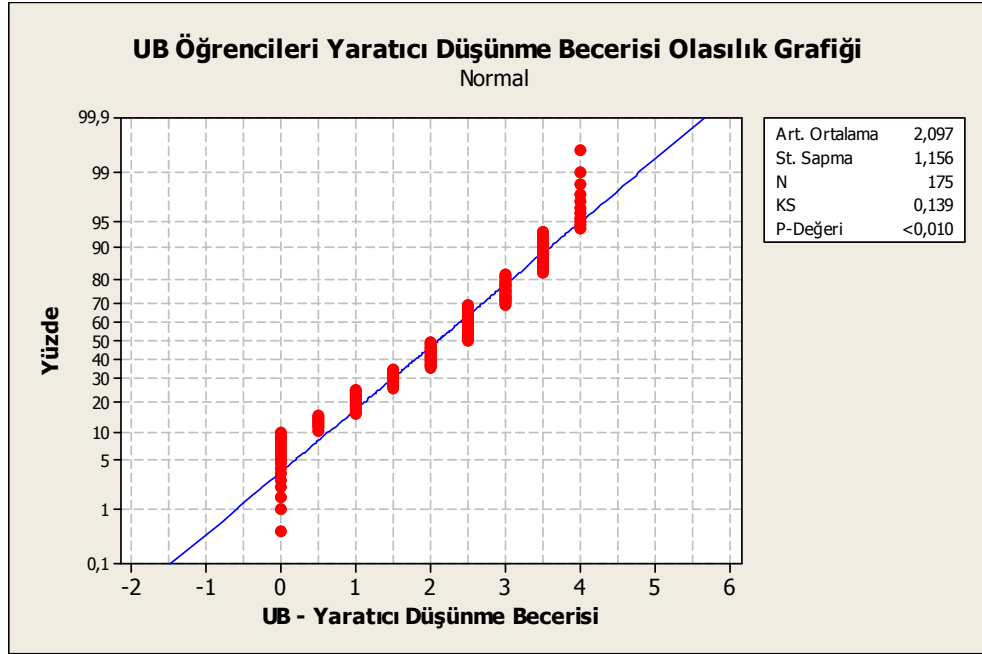
GP Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Becerisi dağılımlarının normal dağılım olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan Kolmogorov Smirnov testi sonucunda test anlamlı çıkmıştır ($p < 0,010$). Buna göre GP öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Becerisi dağılımları $\alpha=0,05$ için normal değildir.

Grafik 10. GP Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Becerisi.



UB Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Becerisi Dağılımlarının Normal Dağılım olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan Kolmogorov Smirnov testi sonucunda test anlamlı çıkmıştır ($p < 0,010$). Buna göre UB öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Becerisi dağılımları $\alpha=0,05$ için normal değildir.

Grafik 11. UB Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Becerisi.



Tablo 7’de GP ve UB programı öğrencilerinin becerileri verilmiştir.

Tablo 7. GP ve UB Programı Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Becerileri.

Program	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Medyan	W	p
GP	165	1,470	1,1472	1,5	23803,0	0,0000
UB	175	2,097	1,1556	2,5		

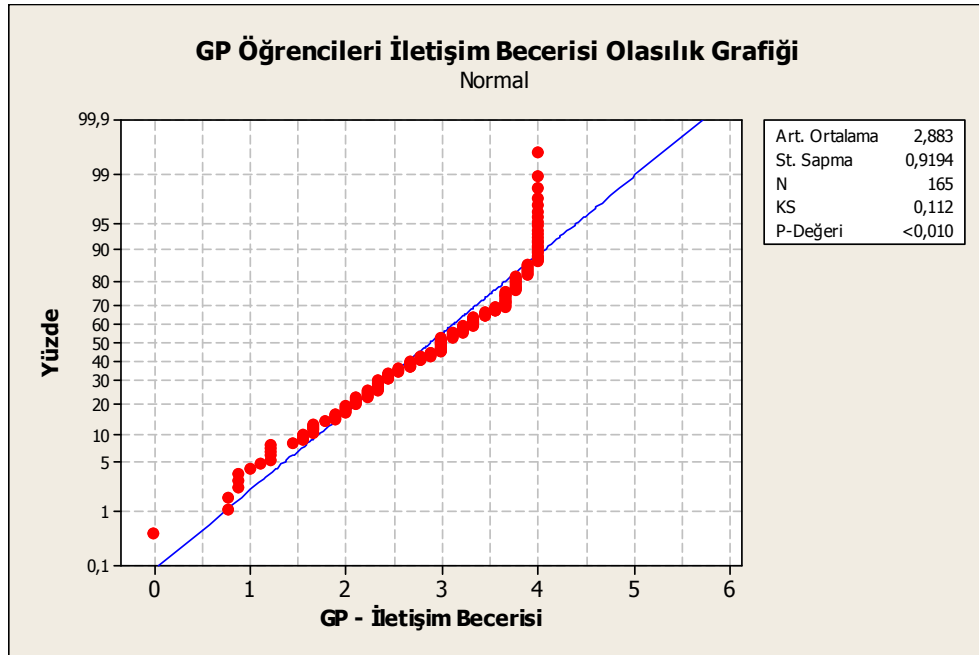
Tablo 7 incelendiğinde araştırma kapsamına alınan GP öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme becerileri ortalamasının 1,470; medyanının 1,5 olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamına alınan UB öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme becerileri ortalaması ise 2,097; medyanı da 2,5’tir. Buna göre GP öğrencilerinin ortalaması ve medyanı “Zayıf”; UB öğrencilerinin ortalaması “Orta” ve medyanı “İyi” seviyesindedir.

Yaratıcı Düşünme Becerisi için GP ve UB öğrencilerinin dağılımları normal çıkmadığı için, t-testi yapılamamıştır. Medyanlar arasındaki farklılığı tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney-U Testi sonucuna göre iki medyan arasında $\alpha=0,05$ için anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. ($p=0,0000$). Buna göre araştırma kapsamına alınan UB öğrencilerinin GP öğrencilerine göre Yaratıcı Düşünme becerisine ulaşma açısından daha başarılı oldukları görülmektedir. (Medyan UB = 2,5 > Medyan GP = 1,5)

4.2.3.İletişim Becerisi

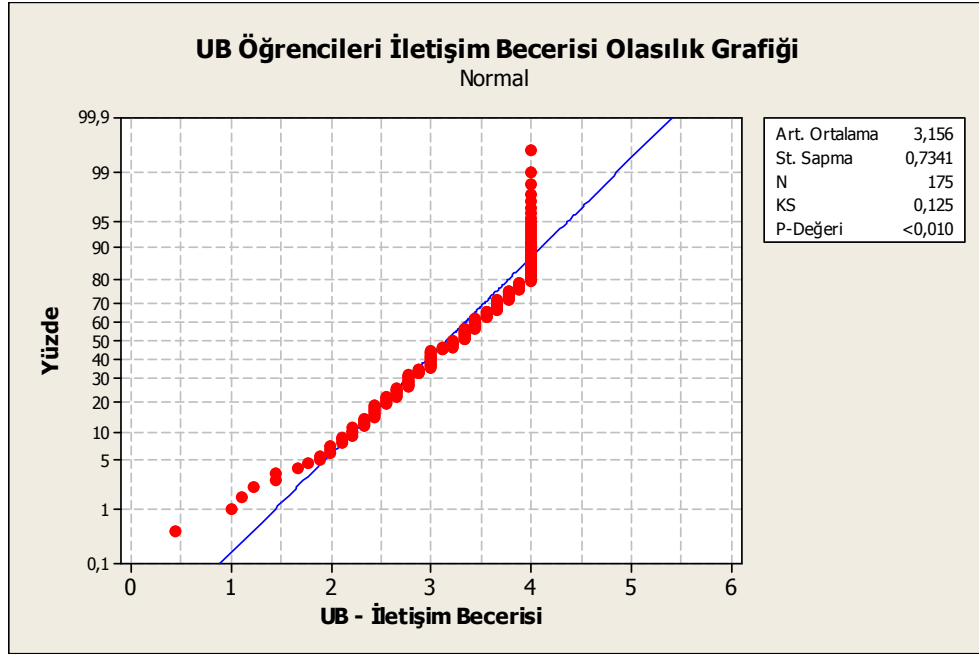
GP Öğrencilerinin İletişim Becerisi dağılımlarının normal dağılım olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan Kolmogorov Smirnov testi sonucunda test anlamlı çıkmıştır ($p < 0,010$). Buna göre GP öğrencilerinin İletişim Becerisi dağılımları $\alpha=0,05$ için normal değildir.

Grafik 11. GP Öğrencilerinin İletişim Becerisi.



UB Öğrencilerinin İletişim Becerisi Dağılımlarının Normal Dağılım olup olmadığını incelemek amacıyla Kolmogorov Smirnov testi yapıldığında test anlamlı çıkmıştır ($p < 0,010$). Buna göre UB öğrencilerinin İletişim Becerisi dağılımları $\alpha=0,05$ için normal değildir.

Grafik 12. UB Öğrencilerinin İletişim Becerisi.



Tablo 7’de GP ve UB programı öğrencilerinin İletişim Becerileri verilmiştir.

Tablo 7. GP ve UB Programı Öğrencilerinin İletişim Becerileri.

Program	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Medyan	W	p
GP	165	2,883	0,9194	3,0	25785,5	0,0093
UB	175	3,156	0,7341	3,2		

Tablo 7 incelendiğinde araştırma kapsamına alınan GP öğrencilerinin İletişim becerileri ortalamasının 2,883; medyanın da 3,0 olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamına alınan UB öğrencilerinin ise iletişim becerileri ortalaması 3,156; medyanı da 3,2’dir. Buna göre GP öğrencilerinin ortalaması ve medyanı “İyi”, UB öğrencilerinin ortalaması “İyi” ve medyanı “Çok İyi” seviyesindedir.

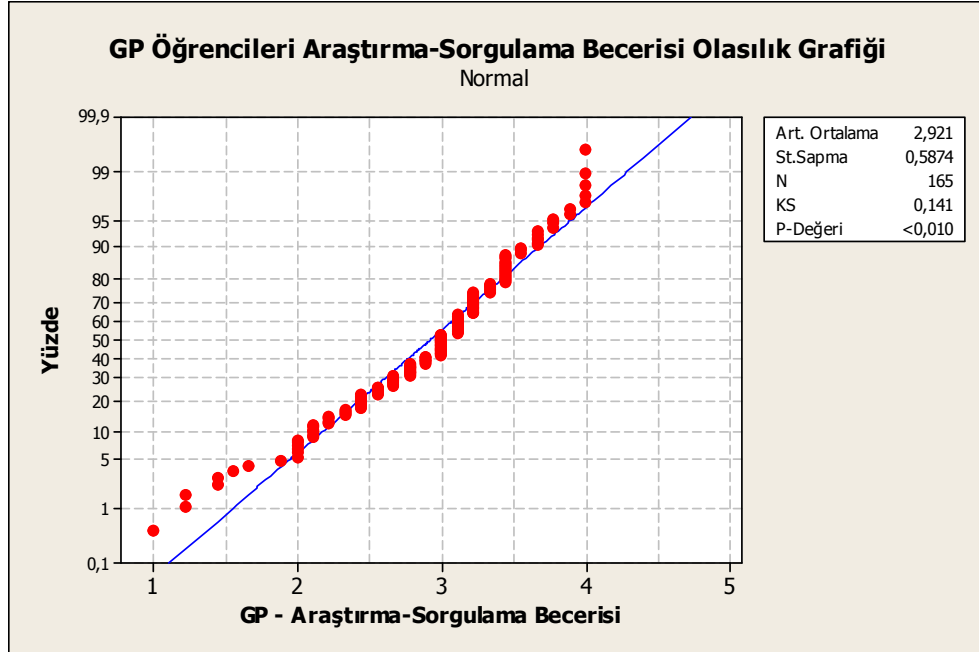
İletişim Becerisi için GP ve UB öğrencilerinin dağılımları normal çıkmadığı için, t-testi yapılamamıştır. Medyanlar arasındaki farklılığı tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney-U

Testi sonucuna göre iki medyan arasında $\alpha=0,05$ için anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. ($p=0,0093$). Buna göre araştırma kapsamına alınan UB öğrencilerinin GP öğrencilerine göre İletişim becerisine ulaşma açısından daha başarılı oldukları görülmektedir. (Medyan UB = 3,2 > Medyan GP = 3,0)

4.2.4.Araştırma-Sorgulama Becerisi

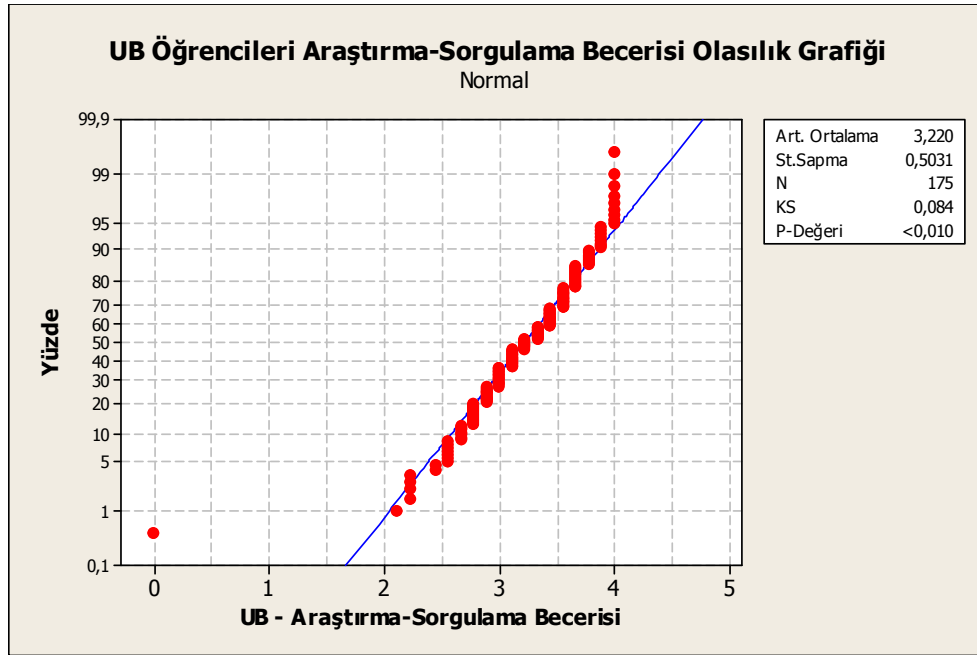
GP öğrencilerinin araştırma-sorgulama becerisi dağılımlarının normal dağılım olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan Kolmogorov Smirnov testi anlamlı çıkmıştır ($p < 0,010$). Buna göre GP öğrencilerinin araştırma-sorgulama becerisi dağılımları $\alpha=0,05$ için normal değildir.

Grafik 12. GP Öğrencilerinin Araştırma-Sorgulama Becerisi.



UB öğrencilerinin araştırma-sorgulama becerisi dağılımlarının normal dağılım olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan Kolmogorov Smirnov testi anlamlı çıkmıştır ($p < 0,010$). Buna göre UB öğrencilerinin araştırma-sorgulama becerisi dağılımları $\alpha=0,05$ için normal değildir.

Grafik 13. UB Öğrencilerinin Araştırma-Sorgulama Becerisi.



Tablo 8’de GP ve UB programı öğrencilerinin araştırma-sorgulama becerileri verilmiştir.

Tablo 8. GP ve UB Programı Öğrencilerinin Araştırma-Sorgulama Becerileri

Program	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Medyan	W	p
GP	165	2,921	0,5874	3,0	23830,5	0,0000
UB	175	3,220	0,5031	3,2		

Tablo 8 incelendiğinde araştırma kapsamına alınan GP öğrencilerinin araştırma-sorgulama becerileri ortalamasının 2,921; medyanın da 3,0 olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamına alınan UB öğrencilerinin ise araştırma-sorgulama becerileri ortalaması 3,220; medyanı da 3,2’dir. Buna göre GP Öğrencilerinin ortalaması ve medyanı “İyi”, UB Öğrencilerinin ortalaması ve medyanı “Çok iyi” seviyesindedir.

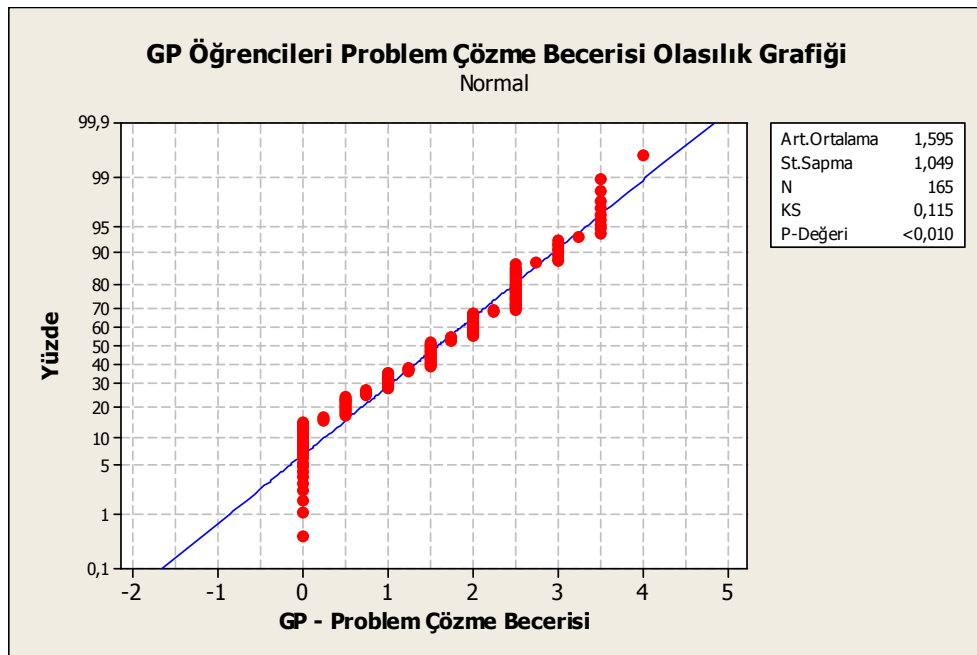
Araştırma-Sorgulama Becerisi için GP ve UB öğrencilerinin dağılımları normal çıkmadığı için, t-testi yapılamamıştır. Medyanlar arasındaki farklılığı tespit etmek amacıyla

yapılan Mann Whitney-U Testi sonucuna göre iki medyan arasında $\alpha=0,05$ için anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. ($p=0,0000$). Buna göre araştırma kapsamına alınan UB öğrencilerinin GP öğrencilerine göre araştırma-sorgulama becerisine ulaşma açısından daha başarılı oldukları görülmektedir. (Medyan UB = 3,2 > Medyan GP = 3,0)

4.2.5.Problem Çözme Becerisi

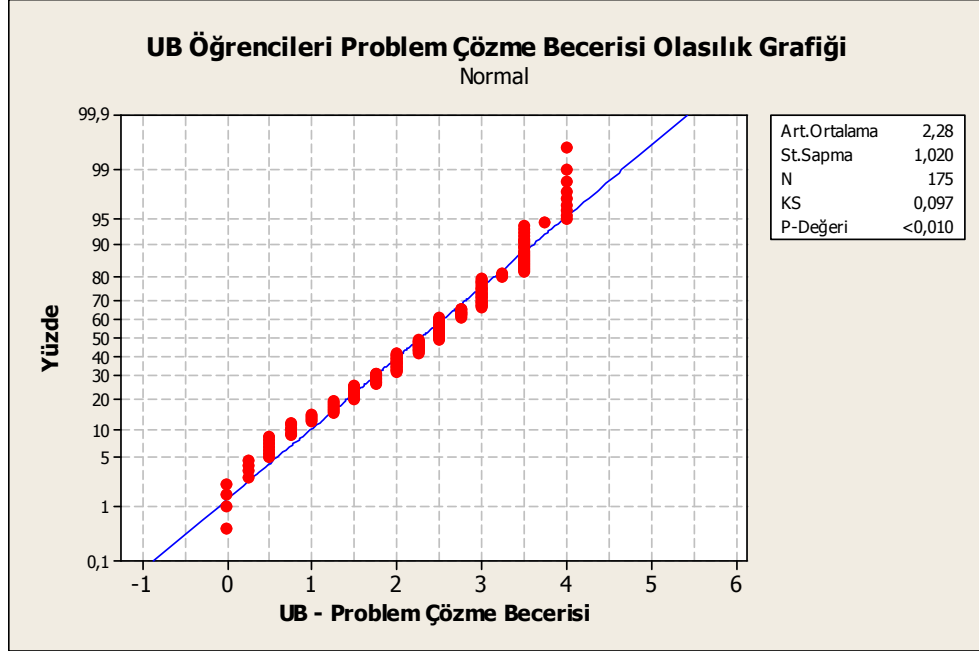
GP öğrencilerinin problem çözme becerisi dağılımlarının normal dağılım olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan Kolmogorov Smirnov testi anlamlı çıkmıştır ($p < 0,010$). Buna göre GP öğrencilerinin problem çözme becerisi dağılımları $\alpha=0,05$ için normal değildir.

Grafik 14. GP Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisi.



UB öğrencilerinin problem çözme becerisi dağılımlarının normal dağılım olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan Kolmogorov Smirnov testi anlamlı çıkmıştır ($p < 0,010$). Buna göre UB öğrencilerinin problem çözme becerisi dağılımları $\alpha=0,05$ için normal değildir.

Grafik 15. UB Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisi.



Tablo 9’da GP ve UB öğrencilerinin problem çözme becerileri verilmiştir.

Tablo 9. GP ve UB Programı Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri

Program	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Medyan	W	p
GP	165	1,595	1,0493	1,5	22967,5	0,0000
UB	175	2,280	1,0196	2,5		

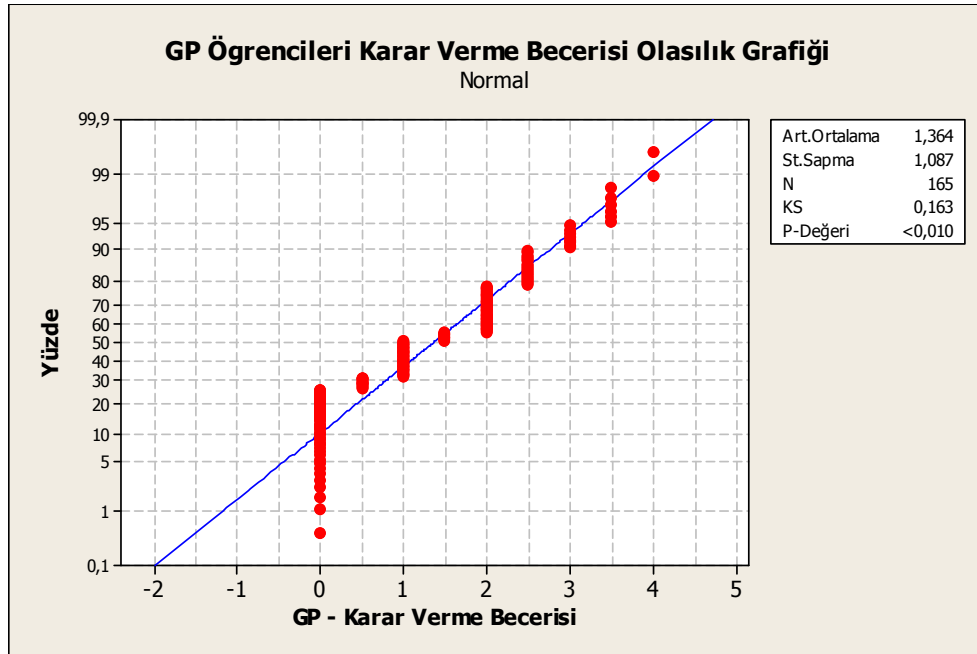
Tablo 9 incelendiğinde araştırma kapsamına alınan GP öğrencilerinin problem çözme becerileri ortalaması 1,595; medyanın da 1,5 olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamına alınan UB öğrencilerinin ise problem çözme becerileri ortalaması 2,280; medyanı da 2,5’ tir.Buna göre GP öğrencilerinin ortalaması ve medyanı “Zayıf” seviyesinde, UB Öğrencilerinin ortalaması “Orta” ve medyanı “İyi” seviyesindedir.

Problem Çözme Becerisi için GP ve UB öğrencilerinin dağılımları normal çıkmadığı için, t-testi yapılamamıştır. Medyanlar arasındaki farklılığı tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney-U Testi sonucuna göre iki medyan arasında $\alpha=0,05$ için anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. ($p=0,0000$). Buna göre araştırma kapsamına alınan UB öğrencilerinin GP öğrencilerine göre Problem Çözme becerisine ulaşma açısından daha başarılı oldukları görülmektedir. (Medyan UB = 2,5 > Medyan GP = 1,5)

4.2.6.Karar Verme Becerisi

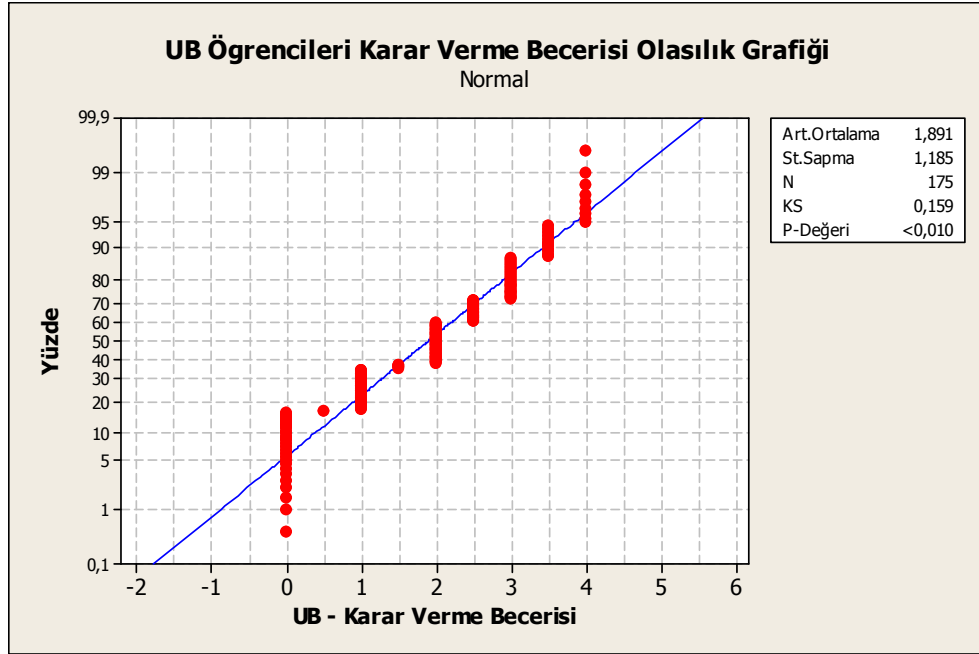
GP öğrencilerinin karar verme becerisi dağılımlarının normal dağılım olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan Kolmogorov Smirnov testi anlamlı çıkmıştır ($p < 0,010$). Buna göre GP öğrencilerinin Karar Verme Becerisi dağılımları $\alpha=0,05$ için normal değildir.

Grafik 16. GP Öğrencilerinin Karar Verme Becerisi.



UB öğrencilerinin karar verme becerisi dağılımlarının normal dağılım olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan Kolmogorov Smirnov testi anlamlı çıkmıştır ($p < 0,010$). Buna göre UB öğrencilerinin Karar Verme Becerisi dağılımları $\alpha=0,05$ için normal değildir.

Grafik 17. UB Öğrencilerinin Karar Verme Becerisi.



Tablo 10’da GP ve UB öğrencilerinin karar verme becerisi verilmiştir.

Tablo 10. GP ve UB Öğrencilerinin Karar Verme Becerisi.

Program	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Medyan	W	p
GP	165	1,364	1,0867	1,0	24441,0	0,0000
UB	175	1,891	1,1852	2,0		

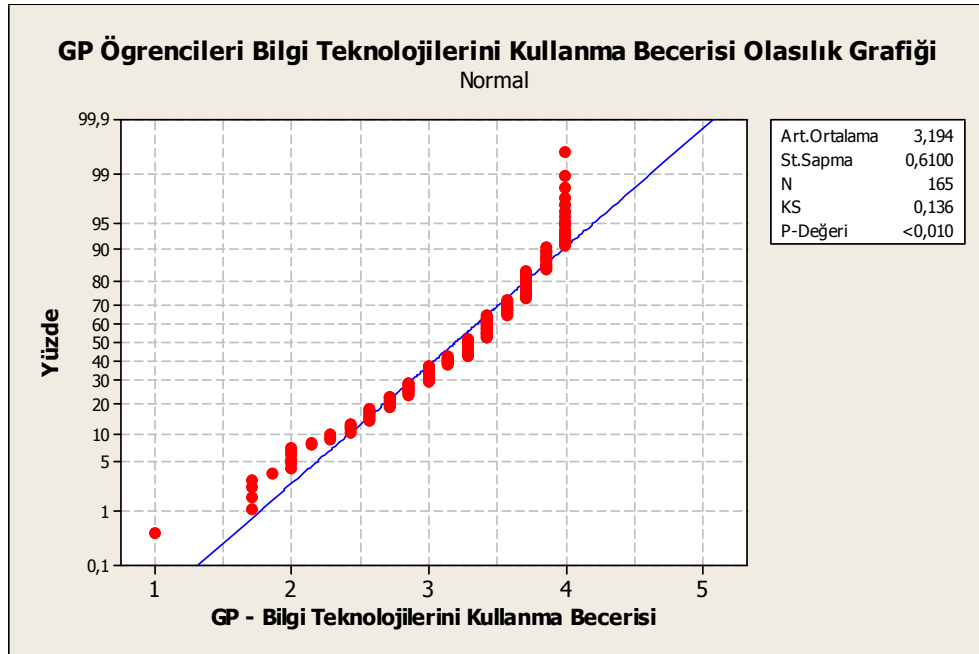
Tablo 10 incelendiğinde araştırma kapsamına alınan GP öğrencilerinin karar verme becerileri ortalamasının 1,364; medyanın da 1,0 olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamına alınan UB öğrencilerinin ise karar verme becerileri ortalaması 1,891; medyanı da 2,0’dır. Buna göre GP öğrencilerinin ortalaması ve medyanı “Zayıf” seviyesinde, UB Öğrencilerinin ortalaması ve medyanı “Orta” seviyesindedir.

Karar verme becerisi için GP ve UB öğrencilerinin dağılımları normal çıkmadığı için, t-testi yapılamamıştır. Medyanlar arasındaki farklılığı tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney-U Testi sonucuna göre iki medyan arasında $\alpha=0,05$ için anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. ($p=0,0000$). Buna göre araştırma kapsamına alınan UB öğrencilerinin GP öğrencilerine göre karar verme becerisine ulaşma açısından daha başarılı oldukları görülmektedir. (Medyan UB = 2,0 > Medyan GP = 1,0)

4.2.7.Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi

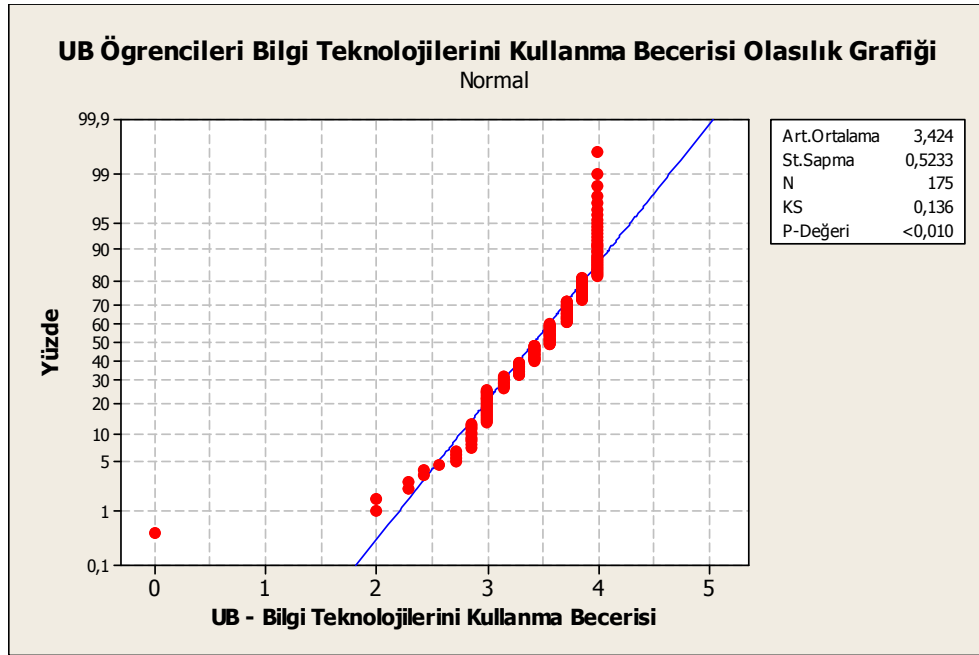
GP öğrencilerinin bilgi teknolojilerini kullanma becerisi dağılımlarının normal dağılım olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan Kolmogorov Smirnov testi anlamlı çıkmıştır ($p < 0,010$). Buna göre GP öğrencilerinin Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi dağılımları $\alpha=0,05$ için normal değildir.

Grafik 18. GP Öğrencilerinin Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi.



UB öğrencilerinin bilgi teknolojilerini kullanma becerisi dağılımlarının normal dağılım olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan Kolmogorov Smirnov testi anlamlı çıkmıştır ($p < 0,010$). Buna göre UB öğrencilerinin Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi dağılımları $\alpha=0,05$ için normal değildir.

Grafik 19. UB Öğrencilerinin Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi.



Tablo 11’de GP ve UB öğrencilerinin bilgi teknolojilerini kullanma becerileri verilmiştir.

Tablo 11. GP ve UB Öğrencilerinin Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerileri.

Program	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Medyan	W	p
GP	165	3,194	0,6100	3,286	24883,0	0,0003
UB	175	3,424	0,5233	3,571		

Tablo 11 incelendiğinde araştırma kapsamına alınan GP öğrencilerinin bilgi teknolojilerini kullanma becerileri ortalamasının 3,194; medyanın ise 3,286 olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamına alınan UB öğrencilerinin ise bilgi teknolojilerini kullanma becerileri ortalaması 3,424; medyanı ise 3,571’dir. Buna göre GP öğrencilerinin ortalaması “İyi” ve medyanı “Çok iyi” seviyesinde, UB Öğrencilerinin ortalaması ve medyanı “Çok iyi” seviyesindedir.

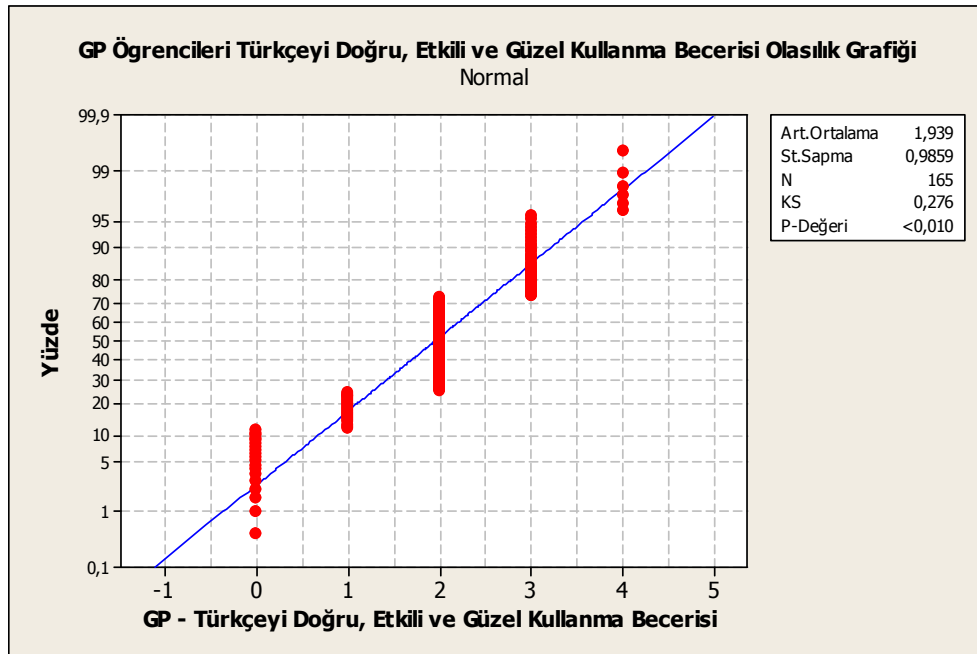
Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi için GP ve UB öğrencilerinin dağılımları normal çıkmadığı için, t-testi yapılamamıştır. Medyanlar arasındaki farklılığı tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney-U Testi sonucuna göre iki medyan arasında $\alpha=0,05$ için

anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. ($p=0,0003$). Buna göre araştırma kapsamına alınan UB öğrencilerinin GP öğrencilerine göre Bilgi Teknolojilerini Kullanma becerisine ulaşma açısından daha başarılı oldukları görülmektedir. (Medyan UB = 3,571 > Medyan GP = 3,286)

4.2.8. Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisi

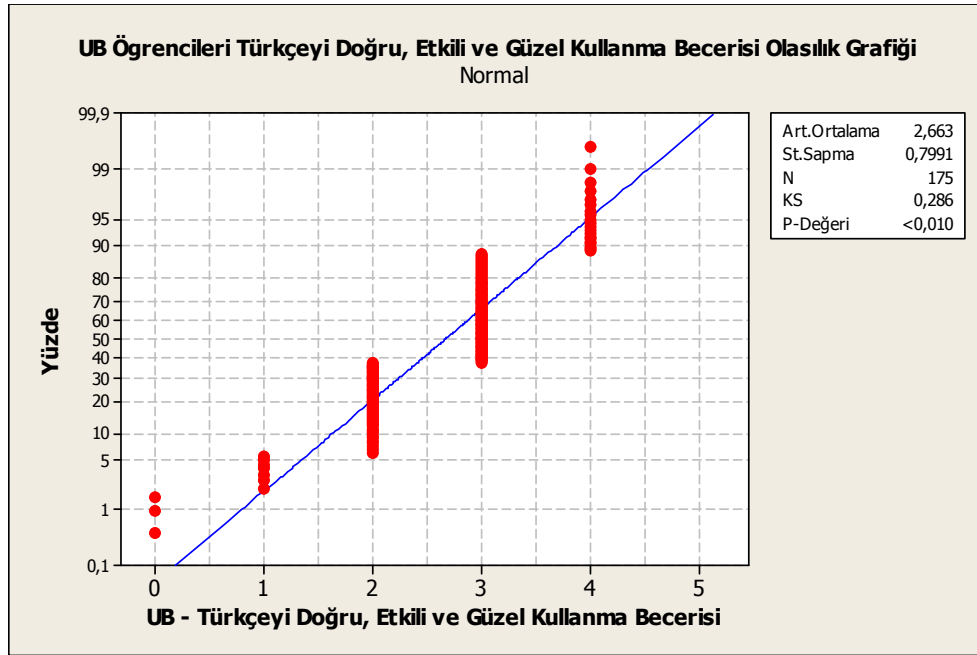
GP öğrencilerinin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi dağılımlarının normal dağılım olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan Kolmogorov Smirnov testi anlamlı çıkmıştır ($p < 0,010$). Buna göre GP öğrencilerinin Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisi dağılımları $\alpha=0,05$ için normal değildir.

Grafık 20. GP Öğrencilerinin Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisi



UB öğrencilerinin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi dağılımlarının normal dağılım olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan Kolmogorov Smirnov testi anlamlı çıkmıştır ($p < 0,010$). Buna göre UB öğrencilerinin Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisi dağılımları $\alpha=0,05$ için normal değildir.

Grafik 21. UB Öğrencilerinin Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisi



Tablo 12’de GP ve UB öğrencilerinin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerileri verilmiştir.

Tablo 12. GP ve UB Öğrencilerinin Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerileri.

Program	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Medyan	W	p
GP	165	1,939	0,9859	2,0	22095,5	0,0000
UB	175	2,663	0,7991	3,0		

Tablo 12 incelendiğinde araştırma kapsamına alınan GP öğrencilerinin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerileri ortalamasının 1,939; medyanın da 2,0 olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamına alınan UB öğrencilerinin ise Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerileri ortalaması 2,663; medyanı da 3,0’dır. Buna göre GP öğrencilerinin ortalaması ve medyanı “Orta” seviyesinde, UB Öğrencilerinin ortalaması ve medyanı “İyi” seviyesindedir.

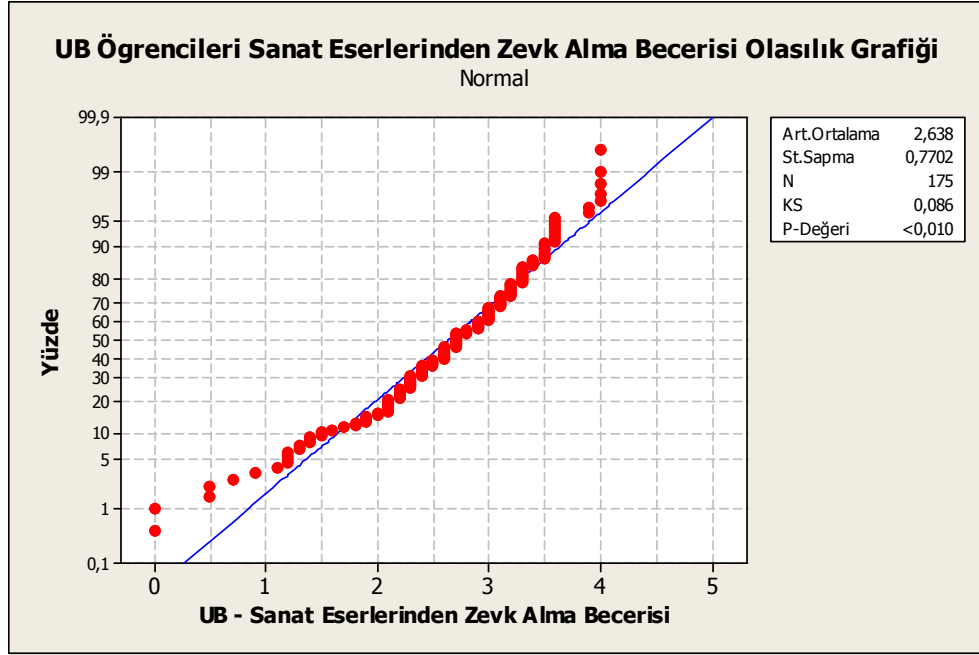
Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi için GP ve UB öğrencilerinin dağılımları normal çıkmadığı için, t-testi yapılamamıştır. Medyanlar arasındaki farklılığı tespit

etmek amacıyla yapılan Mann Whitney-U Testi sonucuna göre iki medyan arasında $\alpha=0,05$ için anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. ($p=0,0000$). Buna göre araştırma kapsamına alınan UB öğrencilerinin GP öğrencilerine göre Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisine ulaşma açısından daha başarılı oldukları görülmektedir. (Medyan UB = 3,0 > Medyan GP = 2,0)

4.2.9.Sanat Eserinden Zevk Alma Becerisi

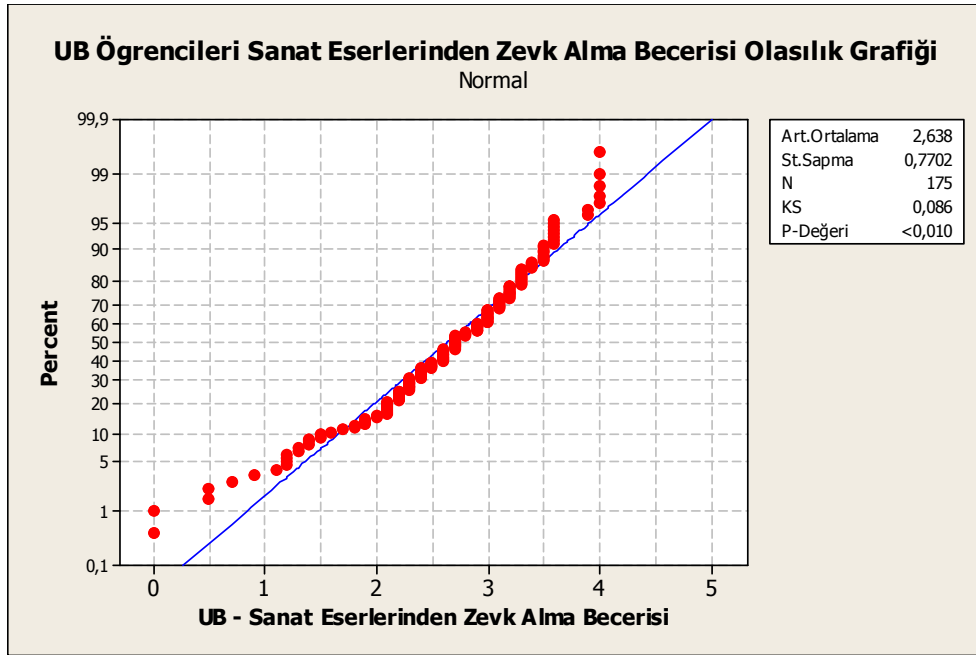
GP öğrencilerinin sanat eserlerinden zevk alma becerisi dağılımlarının normal dağılım olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan Kolmogorov Smirnov testi anlamlı çıkmıştır ($p < 0,010$). Buna göre GP öğrencilerinin sanat eserlerinden zevk alma becerisi dağılımları $\alpha=0,05$ için normal değildir.

Grafik 22. GP Öğrencilerinin Sanat Eserlerinden Zevk Alma Becerisi.



UB öğrencilerinin sanat eserlerinden zevk alma becerisi dağılımlarının normal dağılım olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan Kolmogorov Smirnov testi anlamlı çıkmıştır ($p < 0,010$). Buna göre UB öğrencilerinin sanat eserlerinden zevk alma becerisi dağılımları $\alpha=0,05$ için normal değildir.

Grafik 23. UB Öğrencilerinin Sanat Eserlerinden Zevk Alma Becerisi.



Tablo 13'te GP ve UB öğrencilerinin sanat eserlerinden zevk alma becerileri verilmiştir.

Tablo 13. GP ve UB Öğrencilerinin Sanat Eserlerinden Zevk Alma Becerileri.

Program	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Medyan	W	p
GP	165	2,390	0,8663	2,4	25558,5	0,0045
UB	175	2,638	0,7702	2,7		

Tablo 13 incelendiğinde araştırma kapsamına alınan GP öğrencilerinin sanat eserlerinden zevk alma becerileri ortalamasının 2,390; medyanın ise 2,4 olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamına alınan UB öğrencilerinin ise sanat eserlerinden zevk alma becerileri ortalaması 2,638; medyanı da 2,7'dir. Buna göre GP öğrencilerinin ortalaması “Orta” ve medyanı “İyi” seviyesinde, UB Öğrencilerinin ortalaması ve medyanı “İyi” seviyesindedir.

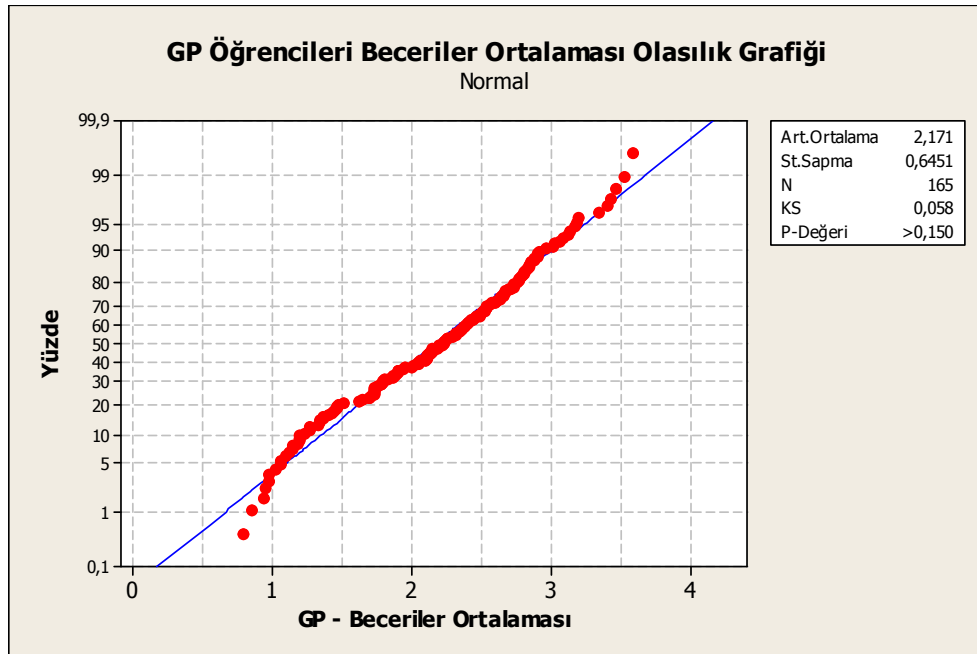
Sanat eserlerinden zevk alma becerisi için GP ve UB öğrencilerinin dağılımları normal çıkmadığı için, t-testi yapılamamıştır. Medyanlar arasındaki farklılığı tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney-U Testi sonucuna göre iki medyan arasında $\alpha=0,05$ için anlamlı bir

farklılık bulunmaktadır. ($p=0,0045$). Buna göre araştırma kapsamına alınan UB öğrencilerinin GP öğrencilerine göre sanat eserlerinden zevk alma becerisine ulaşma açısından daha başarılı oldukları görülmektedir. (Medyan UB = 2,7 > Medyan GP = 2,4)

4.2.10. Tüm Becerilere Ulaşma Düzeylerinin Ortalaması

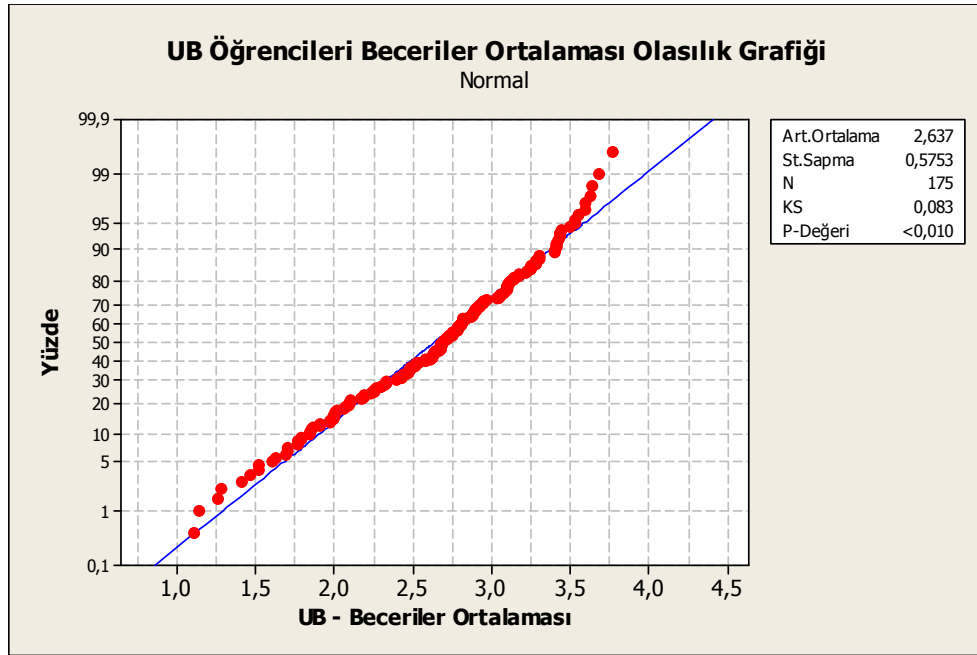
GP öğrencilerinin beceriler ortalaması dağılımlarının normal dağılım olup olmadığını incelemek amacıyla Kolmogorov Smirnov testi yapıldığında test anlamlı çıkmamıştır ($p > 0,150$). Buna göre GP öğrencilerinin beceriler ortalaması dağılımları $\alpha=0,05$ için normal dağılımdır.

Grafik 24. GP Öğrencileri Beceriler Ortalaması



UB öğrencilerinin beceriler ortalaması dağılımlarının normal dağılım olup olmadığını incelemek amacıyla Kolmogorov Smirnov testi yapıldığında test anlamlı çıkmıştır ($p < 0,010$). Buna göre UB öğrencilerinin beceriler ortalaması dağılımları $\alpha=0,05$ için normal değildir.

Grafik 25. UB Öğrencileri Beceriler Ortalaması.



Tablo 14’te GP ve UB öğrencilerinin beceri ortalamaları verilmiştir.

Tablo 14. GP ve UB Öğrencileri Beceri Ortalamaları.

Program	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Medyan	W	p
GP	165	2,171	0,6451	2,2302	22267,5	0,0000
UB	175	2,637	0,5753	2,6917		

Tablo 14 incelendiğinde araştırma kapsamına alınan GP öğrencilerinin beceriler ortalamasının 2,171; medyanın da 2,2302 olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamına alınan UB öğrencilerinin beceriler ortalaması ise 2,637, medyanı da 2,6917’dir. Buna göre GP öğrencilerinin ortalaması ve medyanı “Orta” seviyesinde, UB Öğrencilerinin ortalaması ve medyanı “İyi” seviyesindedir.

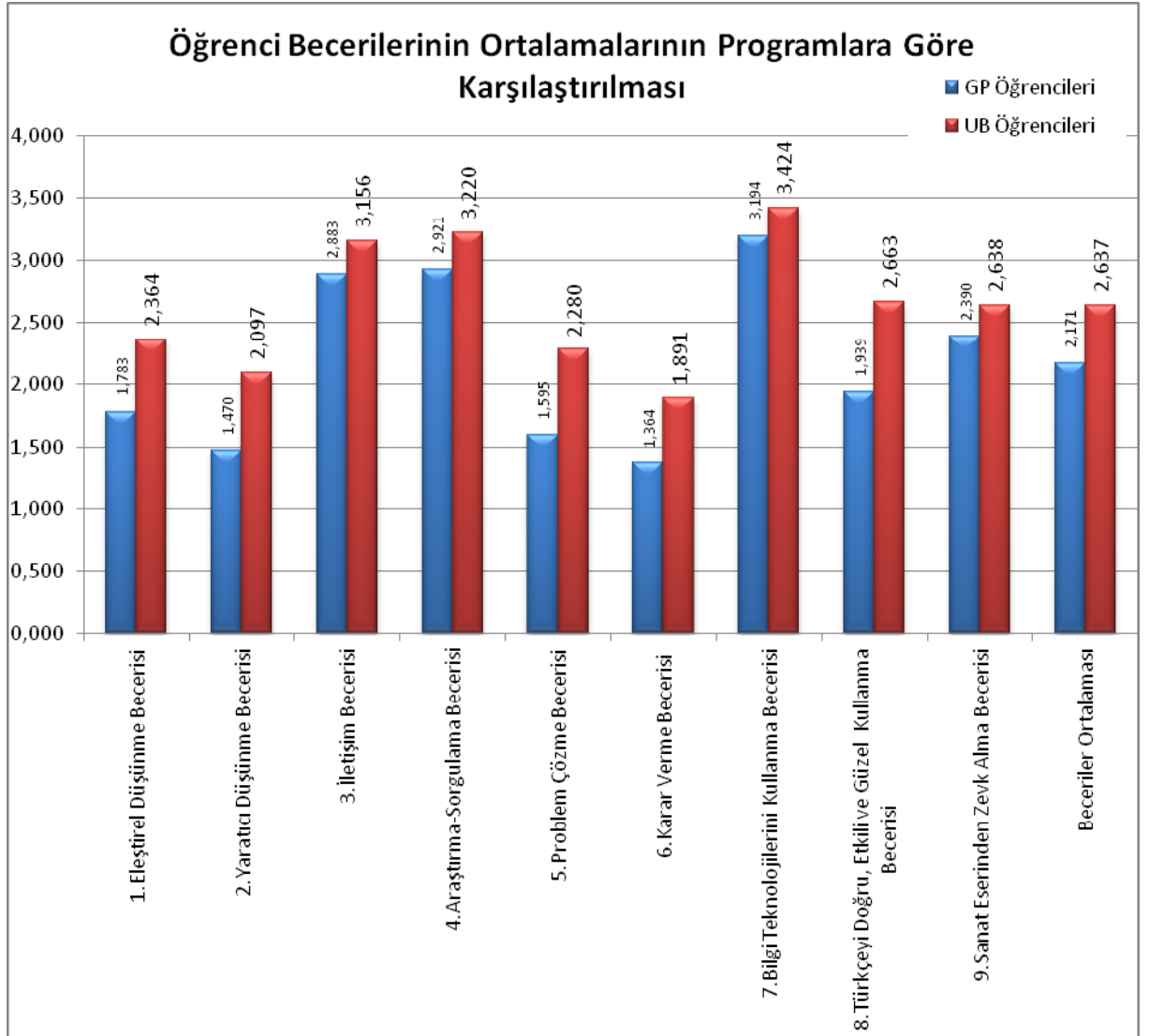
Beceriler ortalaması için UB öğrencilerinin dağılımı normal çıkmadığı için, t-testi yapılamamıştır. Medyanlar arasındaki farklılığı tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney-U

Testi sonucuna göre iki medyan arasında $\alpha=0,05$ için anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. ($p=0,0000$). Buna göre araştırma kapsamına alınan UB öğrencilerinin GP öğrencilerine göre beceri ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. (Medyan UB = 2,6917 > Medyan GP = 2,2302)

Işıksalan'ın (2005) araştırmasında da MEB Türk Edebiyatı programında öğrencilerin becerilere ulaştırılması konusunda sıkıntılar olduğu belirtilmiştir. Görüşlerine başvurulmuş genel ve meslek lisesi öğretmenlerinin neredeyse tamamı (%93.6; %98.2), Anadolu lisesi öğretmenlerinin beşte dördünden fazlası (%87.2), özel lise öğretmenlerinin yaklaşık beşte dördü (%78.5), 2005 programındaki becerileri, öğrencilere kazandırma güçlükleri çektiklerini ifade etmişlerdir.

Taş (2007) tarafından yapılan bir çalışmada da UB Türkçe A1 öğrencilerinin Genel Program öğrencilerine göre Türk Edebiyatı dersiyle ilgili becerilerine daha fazla güvendikleri görülmüştür.

Grafik 26: Öğrenci Becerilerinin Ortalamalarının Programlara Göre Karşılaştırılması



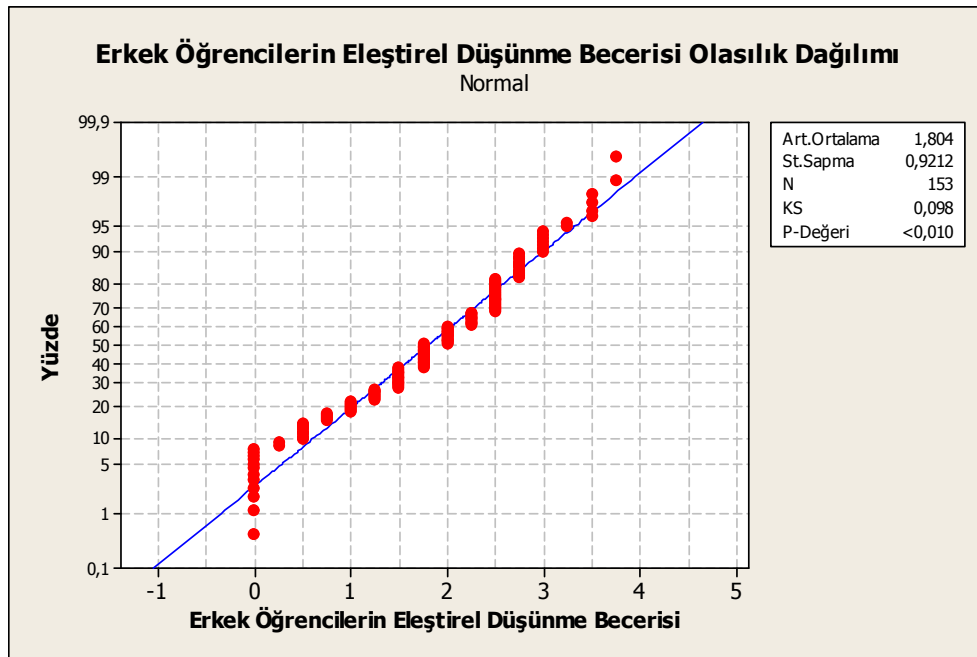
4.3. ÖĞRENCİLERİN CİNSİYETLERE GÖRE HEDEF BECERİLERE ULAŞMA DÜZEYLERİ:

Bu bölümde öğrencilerin dokuz hedef beceriye ulaşma düzeylerinin cinsiyet bakımından karşılaştırılması yer almaktadır.

4.3.1.Eleştirel Düşünme Becerisinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması:

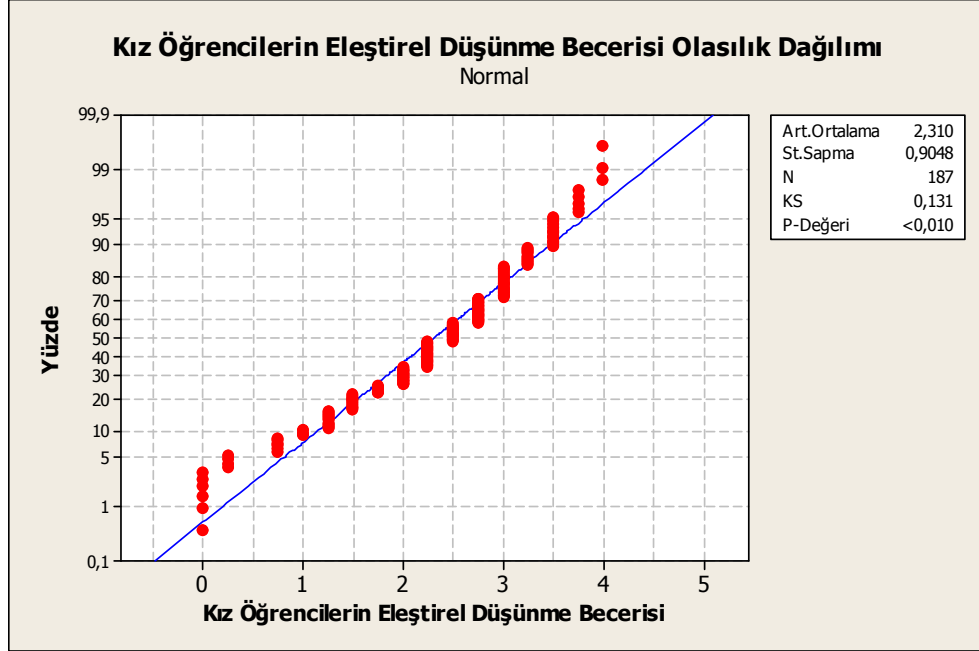
Erkek öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi dağılımlarının normal dağılım olup olmadığını incelemek amacıyla Kolmogorov Smirnov testi yapıldığında test anlamlı çıkmıştır ($p < 0,010$). Buna göre erkek öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi dağılımları $\alpha=0,05$ için normal değildir.

Grafik 27. Erkek Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerisi.



Kız öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi dağılımlarının normal dağılım olup olmadığını incelemek amacıyla Kolmogorov Smirnov testi yapıldığında test anlamlı çıkmıştır ($p < 0,010$). Buna göre kız öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi dağılımları $\alpha=0,05$ için normal değildir.

Grafik 28. Kız Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri.



Tablo 15’te öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri cinsiyetlerine göre verilmiştir.

Tablo 15. Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Eleştirel Düşünme Becerileri

Cinsiyet	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Medyan	W	p
Erkek	153	1,804	0,9212	1,75	21472,0	0,0000
Kız	187	2,310	0,9048	2,50		

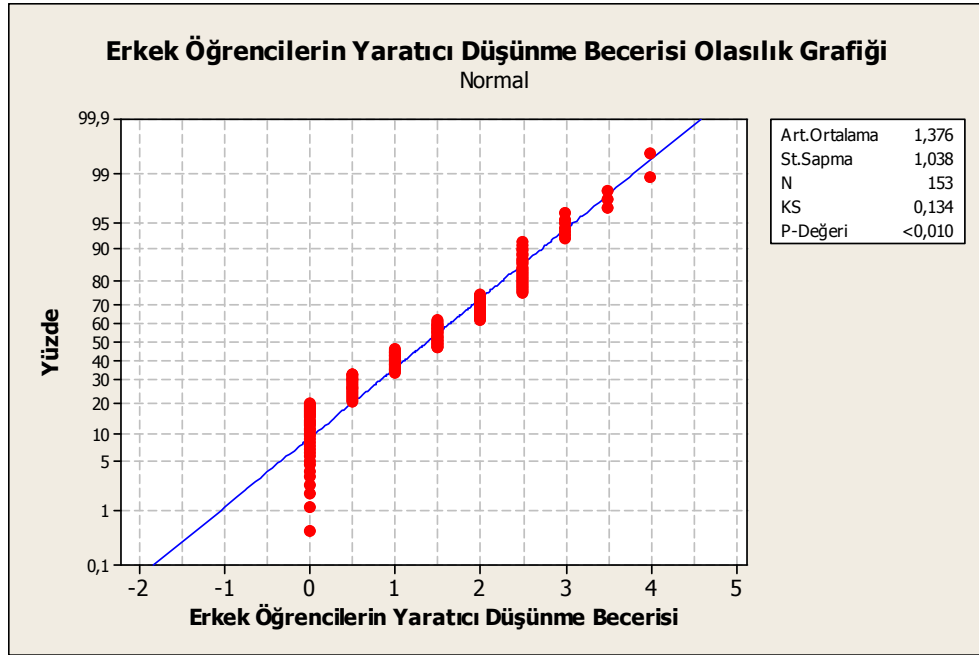
Tablo 15 incelendiğinde araştırma kapsamına alınan erkek öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ortalamasının 1,804; medyanın ise 1,75 olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamına alınan kız öğrencilerin ise eleştirel düşünme becerileri ortalaması 2,310; medyanı da 2,5’tir. Buna göre erkek öğrencilerin ortalaması ve medyanı “Orta”, kız öğrencilerin ortalaması “Orta” ve medyanı “İyi” seviyesindedir.

Eleştirel düşünme becerisi için erkek ve kız öğrencilerin dağılımları normal çıkmadığı için, t-testi yapılamamıştır. Medyanlar arasındaki farklılığı tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney-U Testi sonucuna göre iki medyan arasında $\alpha=0,05$ için anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. ($p=0,0000$). Buna göre araştırma kapsamına alınan kız öğrencilerin erkek öğrencilerine göre eleştirel düşünme becerisine ulaşma açısından daha başarılı oldukları görülmektedir. (Medyan Kız = 2,50 > Medyan Erkek = 1,75)

4.3.2.Yaratıcı Düşünme Becerisinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması:

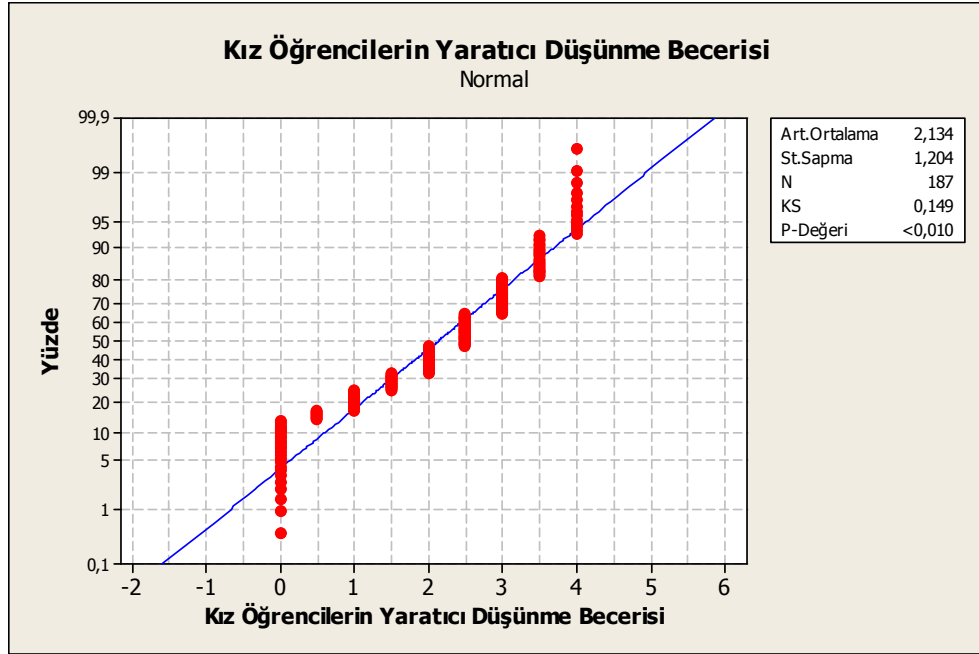
Erkek öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisi dağılımlarının normal dağılım olup olmadığını incelemek amacıyla Kolmogorov Smirnov testi yapıldığında test anlamlı çıkmıştır ($p < 0,010$). Buna göre erkek öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisi dağılımları $\alpha=0,05$ için normal değildir.

Grafik 29. Erkek Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Becerisi



Kız öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisi dağılımlarının normal dağılım olup olmadığını incelemek amacıyla Kolmogorov Smirnov testi yapıldığında test anlamlı çıkmıştır ($p < 0,010$). Buna göre kız öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisi dağılımları $\alpha=0,05$ için normal değildir.

Grafik 30. Kız Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Becerisi



Tablo 16’da öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri cinsiyetlerine göre verilmiştir.

Tablo 16. Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Yaratıcı Düşünme Becerileri.

Cinsiyet	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Medyan	W	p
Erkek	153	1,376	1,0376	1,5	20795,0	0,0000
Kız	187	2,134	1,2041	2,5		

Tablo 16 incelendiğinde araştırma kapsamına alınan erkek öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri ortalamasının 1,376; medyanın ise 1,5 olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamına alınan kız öğrencilerin ise yaratıcı düşünme becerileri ortalaması 2,134; medyanı ise 2,5’tir. Erkek öğrencilerin ortalaması ve medyanı “Zayıf” iken kız öğrencilerin ortalaması “Orta” ve medyanı “İyi” seviyesindedir.

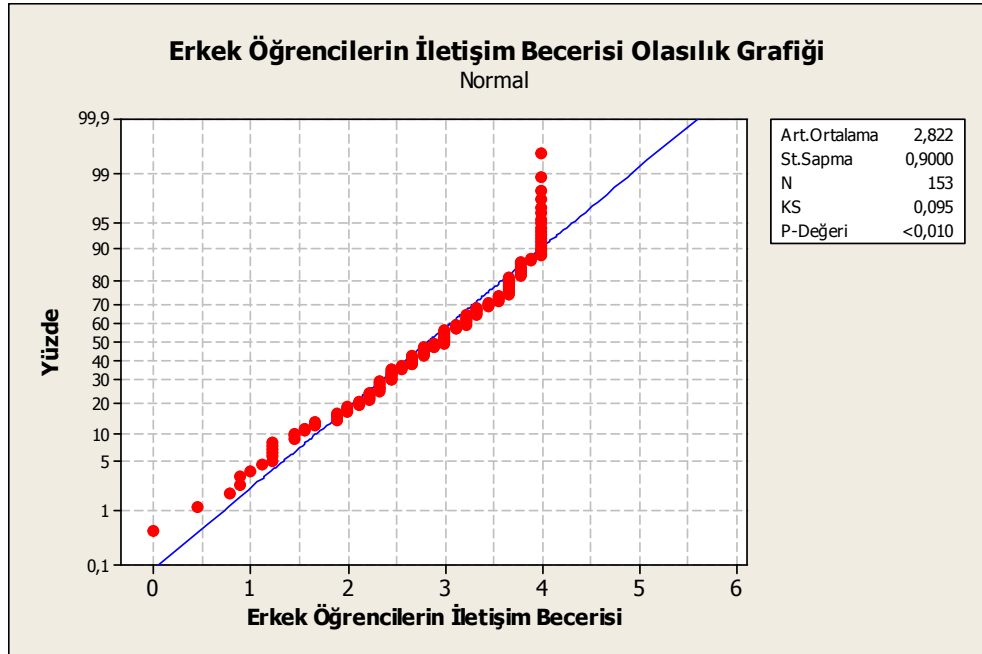
Yaratıcı düşünme becerisi için erkek ve kız öğrencilerin dağılımları normal çıkmadığı için, t-testi yapılamamıştır. Medyanlar arasındaki farklılığı tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney-U Testi sonucuna göre iki medyan arasında $\alpha=0,05$ için anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. ($p=0,0000$). Buna göre araştırma kapsamına alınan kız öğrencilerin erkek

öğrencilere göre yaratıcı düşünme becerisine ulaşma açısından daha başarılı oldukları görülmektedir. (Medyan Kız = 2,5 > Medyan Erkek = 1,5)

4.3.3.İletişim Becerisinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması:

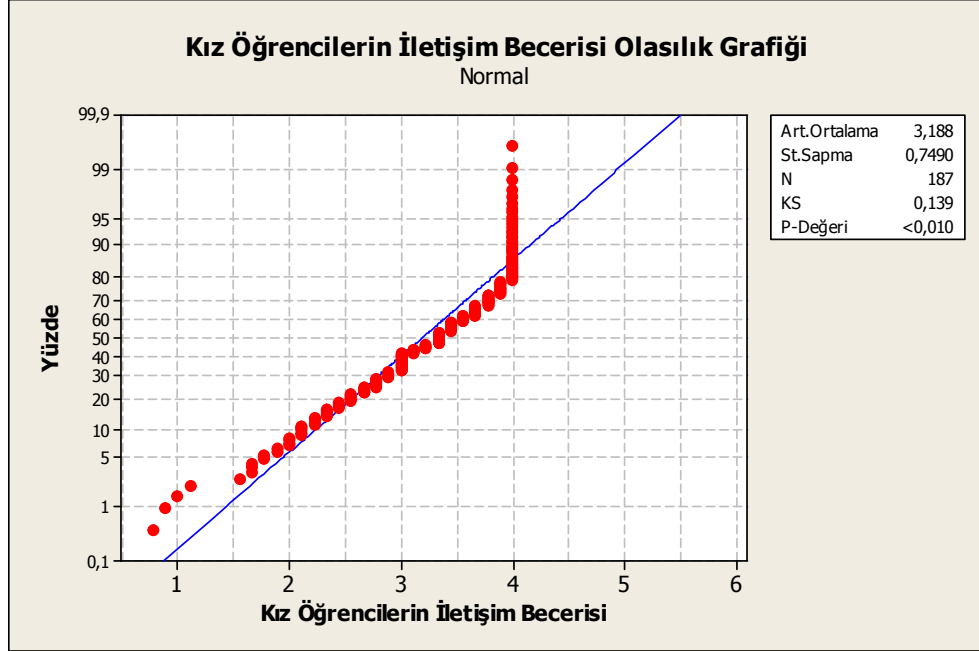
Erkek öğrencilerin iletişim becerisi dağılımlarının normal dağılım olup olmadığını incelemek amacıyla Kolmogorov Smirnov testi yapıldığında test anlamlı çıkmıştır ($p < 0,010$). Buna göre erkek öğrencilerin iletişim becerisi dağılımları $\alpha=0,05$ için normal değildir.

Grafik 31. Erkek Öğrencilerin İletişim Becerisi



Kız öğrencilerin iletişim becerisi dağılımlarının normal dağılım olup olmadığını incelemek amacıyla Kolmogorov Smirnov testi yapıldığında test anlamlı çıkmıştır ($p < 0,010$). Buna göre kız öğrencilerin iletişim becerisi dağılımları $\alpha=0,05$ için normal değildir.

Grafik 32. Kız Öğrencilerin İletişim Becerisi.



Tablo 17’de öğrencilerin iletişim becerileri cinsiyetlerine göre verilmiştir.

Tablo 17. Öğrencilerin Cinsiyetine Göre İletişim Becerileri.

Cinsiyet	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Medyan	W	p
Erkek	153	2,822	0,9000	3,000	22659,0	0,0001
Kız	187	3,188	0,7490	3,333		

Tablo 17 incelendiğinde araştırma kapsamına alınan erkek öğrencilerin iletişim becerileri ortalamasının 2,822; medyanın da 3,0 olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamına alınan kız öğrencilerin ise iletişim becerileri ortalaması 3,188; medyanı da 3,333’tür. Buna göre erkek öğrencilerin ortalaması ve medyanı “İyi”, kız öğrencilerin ortalaması “İyi” ve medyanı “Çok İyi” seviyesindedir.

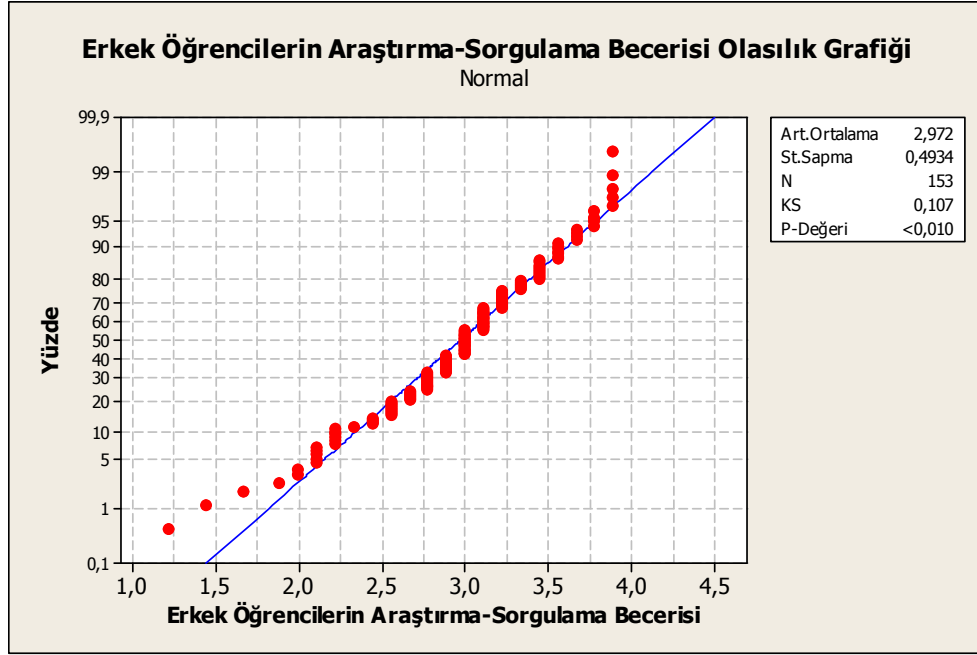
İletişim becerisi için erkek ve kız öğrencilerin dağılımları normal çıkmadığı için, t-testi yapılamamıştır. Medyanlar arasındaki farklılığı tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney-U Testi sonucuna göre iki medyan arasında $\alpha=0,05$ için anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

($p=0,0093$). Buna göre araştırma kapsamına alınan kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre iletişim becerisine ulaşma açısından daha başarılı oldukları görülmektedir. (Medyan Kız = 3,333 > Medyan Erkek = 3,000)

4.3.4. Araştırma-Sorgulama Becerisinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması:

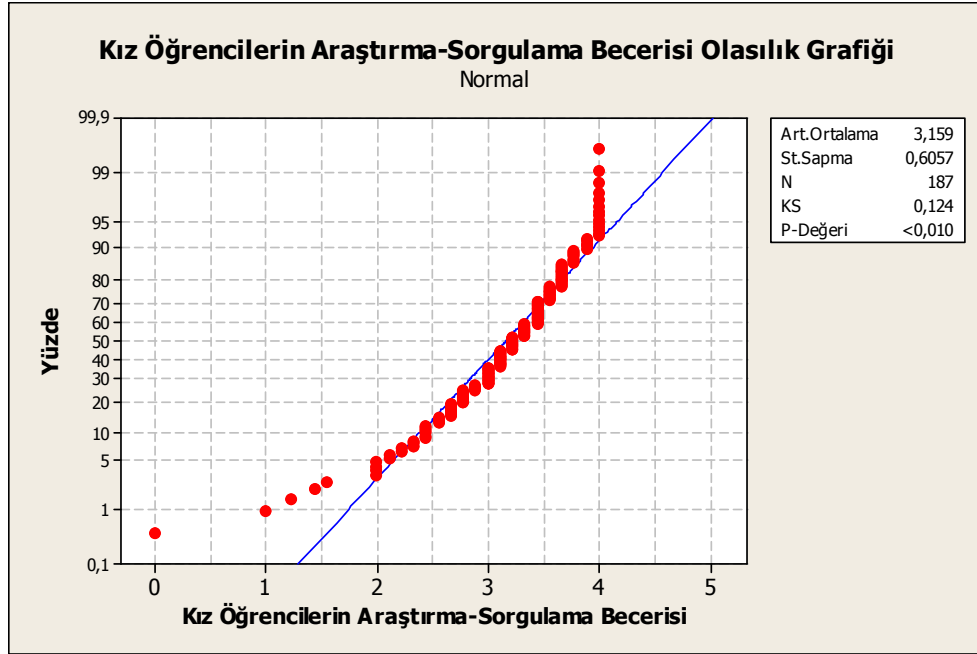
Erkek öğrencilerin araştırma-sorgulama becerisi dağılımlarının normal dağılım olup olmadığını incelemek amacıyla Kolmogorov Smirnov testi yapıldığında test anlamlı çıkmıştır ($p < 0,010$). Buna göre erkek öğrencilerin araştırma-sorgulama becerisi dağılımları $\alpha=0,05$ için normal değildir.

Grafik 33. Erkek Öğrencilerin Araştırma-Sorgulama Becerisi.



Kız öğrencilerin araştırma-sorgulama becerisi dağılımlarının normal dağılım olup olmadığını incelemek amacıyla Kolmogorov Smirnov testi yapıldığında test anlamlı çıkmıştır ($p < 0,010$). Buna göre kız öğrencilerin araştırma-sorgulama becerisi dağılımları $\alpha=0,05$ için normal değildir.

Grafik 34. Kız Öğrencilerin Araştırma-Sorgulama Becerisi.



Tablo 18’de öğrencilerin araştırma-sorgulama becerileri cinsiyetlerine göre verilmiştir.

Tablo 18. Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Araştırma-Sorgulama Becerileri.

Cinsiyet	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Medyan	W	p
Erkek	153	2,972	0,4934	3,000	22497,0	0,0001
Kız	187	3,159	0,6057	3,222		

Tablo 18 incelendiğinde araştırma kapsamına alınan erkek öğrencilerin araştırma-sorgulama becerileri ortalamasının 2,972; medyanın da 3,0 olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamına alınan kız öğrencilerin ise araştırma-sorgulama becerileri ortalaması 3,159; medyanı da 3,222’dir. Erkek öğrencilerin ortalaması ve medyanı “İyi”, kız öğrencilerin ortalaması “İyi” ve medyanı “Çok iyi” seviyesindedir.

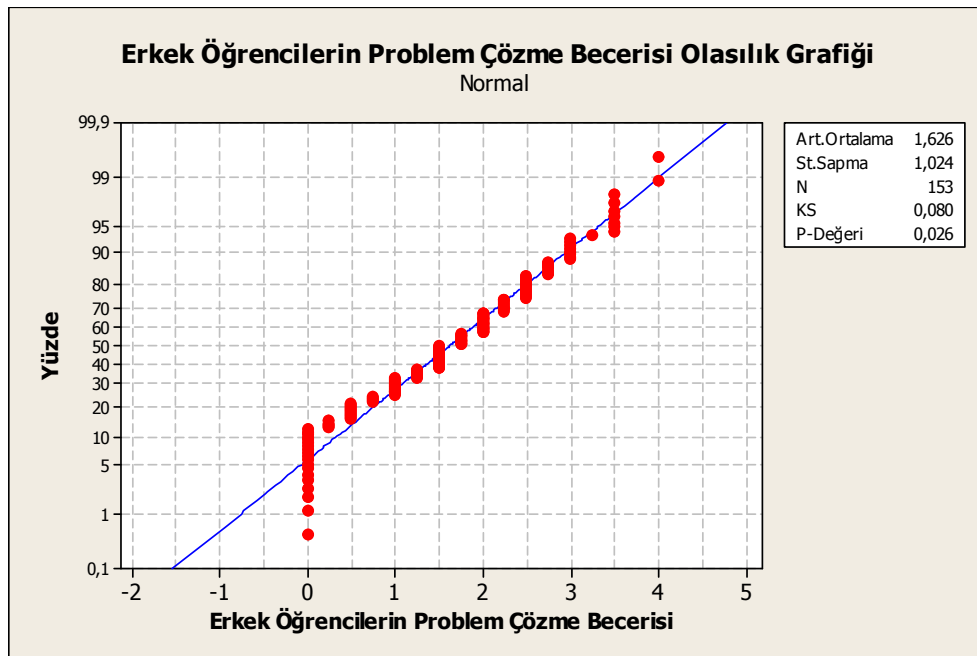
Araştırma-sorgulama becerisi için erkek ve kız öğrencilerin dağılımları normal çıkmadığı için, t-testi yapılamamıştır. Medyanlar arasındaki farklılığı tespit etmek amacıyla

yapılan Mann Whitney-U Testi sonucuna göre iki medyan arasında $\alpha=0,05$ için anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. ($p=0,0001$). Buna göre araştırma kapsamına alınan kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre araştırma-sorgulama becerisine ulaşma açısından daha başarılı oldukları görülmektedir. (Medyan Kız = 3,222 > Medyan Erkek = 3,000)

4.3.5.Problem Çözme Becerisinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması:

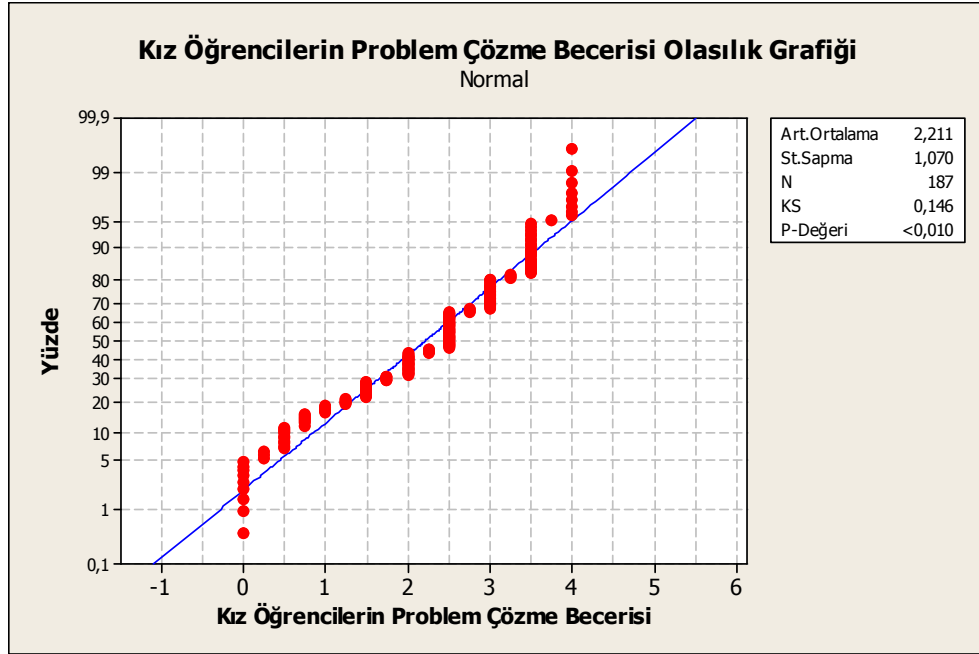
Erkek öğrencilerin problem çözme becerisi dağılımlarının normal dağılım olup olmadığını incelemek amacıyla Kolmogorov Smirnov testi yapıldığında test anlamlı çıkmıştır ($p = 0,026$). Buna göre erkek öğrencilerin problem çözme becerisi dağılımları $\alpha=0,05$ için normal değildir.

Grafik 35. Erkek Öğrencilerin Problem Çözme Becerisi.



Kız öğrencilerin problem çözme becerisi dağılımlarının normal dağılım olup olmadığını incelemek amacıyla Kolmogorov Smirnov testi yapıldığında test anlamlı çıkmıştır ($p < 0,010$). Buna göre kız öğrencilerin problem çözme becerisi dağılımları $\alpha=0,05$ için normal değildir.

Grafik 36. Kız Öğrencilerin Problem Çözme Becerisi.



Tablo 19’da öğrencilerin problem çözme becerileri cinsiyetlerine göre verilmiştir.

Tablo 19. Cinsiyete Göre Araştırma-Sorgulama Becerileri.

Cinsiyet	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Medyan	W	p
Erkek	153	1,626	1,0244	1,5	21512,0	0,0000
Kız	187	2,211	1,0699	2,5		

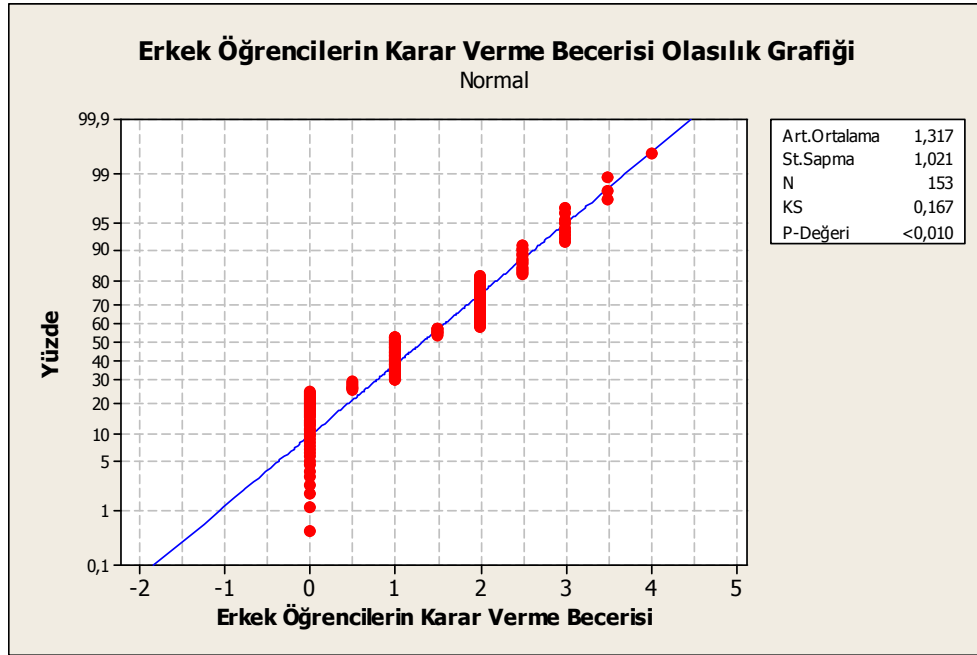
Tablo 19 incelendiğinde araştırma kapsamına alınan erkek öğrencilerin problem çözme becerileri ortalamasının 1,626; medyanın ise 1,5 olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamına alınan kız öğrencilerin ise problem çözme becerileri ortalaması 2,211; medyanı ise 2,5’tir. Erkek öğrencilerin ortalaması “Orta” ve medyanı “Zayıf” seviyesinde, kız öğrencilerin ortalaması “Orta”, medyanı “İyi” seviyesindedir.

Problem çözme becerisi için erkek ve kız öğrencilerin dağılımları normal çıkmadığı için, t-testi yapılamamıştır. Medyanlar arasındaki farklılığı tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney-U Testi sonucuna göre iki medyan arasında $\alpha=0,05$ için anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. ($p=0,0000$). Buna göre araştırma kapsamına alınan kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre problem çözme becerisine ulaşma açısından daha başarılı oldukları görülmektedir. (Medyan Kız = 2,5 > Medyan Erkek = 1,5)

4.3.6.Karar Verme Becerisinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması:

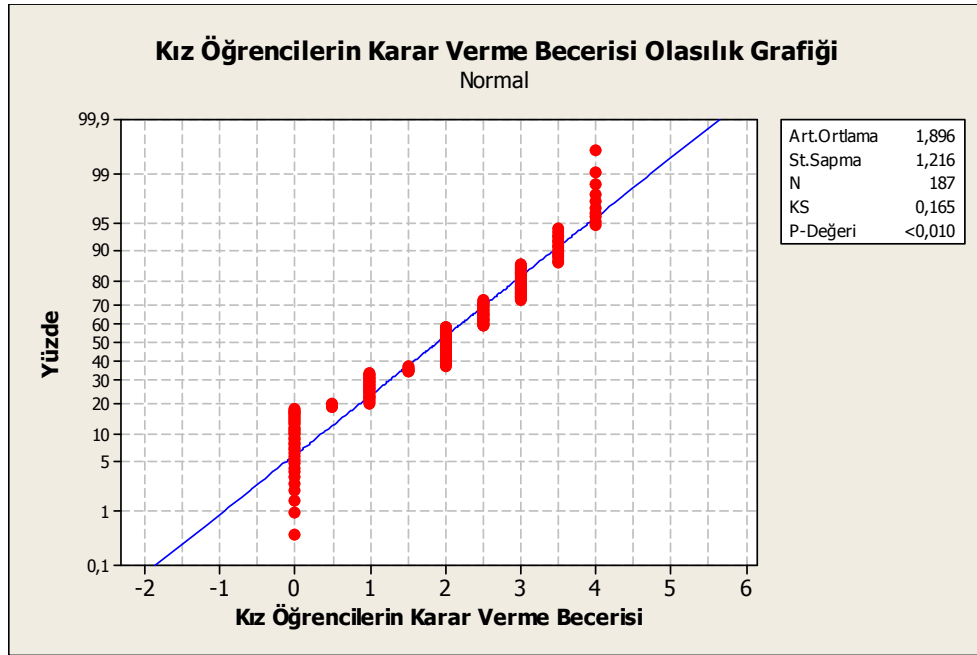
Erkek öğrencilerin karar verme becerisi dağılımlarının normal dağılım olup olmadığını incelemek amacıyla Kolmogorov Smirnov testi yapıldığında test anlamlı çıkmıştır ($p < 0,010$). Buna göre erkek öğrencilerin karar verme becerisi dağılımları $\alpha=0,05$ için normal değildir.

Grafik 37. Erkek Öğrencilerin Karar Verme Becerisi



Kız öğrencilerin karar verme becerisi dağılımlarının normal dağılım olup olmadığını incelemek amacıyla Kolmogorov Smirnov testi yapıldığında test anlamlı çıkmıştır ($p < 0,010$). Buna göre kız öğrencilerin karar verme becerisi dağılımları $\alpha=0,05$ için normal değildir.

Grafik 38. Kız Öğrencilerin Karar Verme Becerisi



Tablo 20’de öğrencilerin karar verme becerileri cinsiyetlerine göre verilmiştir.

Tablo 20. Cinsiyete Göre Karar Verme Becerileri.

Cinsiyet	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Medyan	W	p
Erkek	153	1,317	1,0208	1,0	22041,0	0,0000
Kız	187	1,896	1,2164	2,0		

Tablo 20 incelendiğinde araştırma kapsamına alınan erkek öğrencilerin karar verme becerileri ortalamasının 1,317; medyanı ise 1,0 olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamına alınan kız öğrencilerin karar verme becerileri ortalaması 1,896; medyanı ise 2,0’dır. Buna göre erkek öğrencilerin ortalaması ve medyanı “Zayıf” seviyesinde, kız öğrencilerin ortalaması ve medyanı “Orta” seviyesindedir.

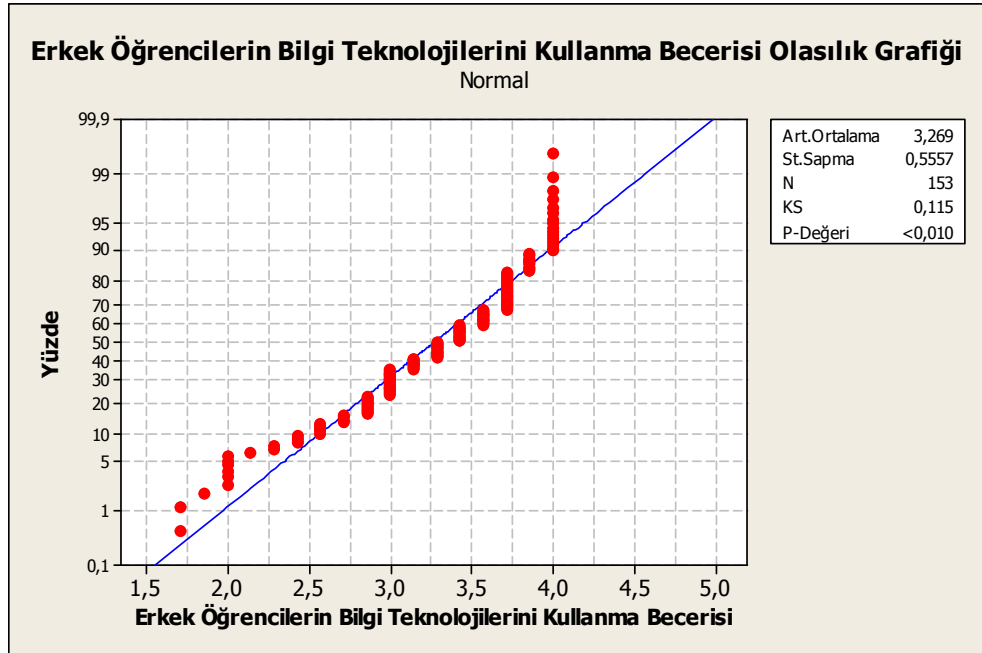
Karar verme becerisi için erkek ve kız öğrencilerin dağılımları normal çıkmadığı için, t-testi yapılamamıştır. Medyanlar arasındaki farklılığı tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney-U Testi sonucuna göre iki medyan arasında $\alpha=0,05$ için anlamlı bir farklılık

bulunmaktadır. ($p=0,0000$). Buna göre araştırma kapsamına alınan kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre karar verme becerisine ulaşma açısından daha başarılı oldukları görülmektedir. (Medyan Kız = 2,0 > Medyan Erkek = 1,0)

4.3.7.Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması:

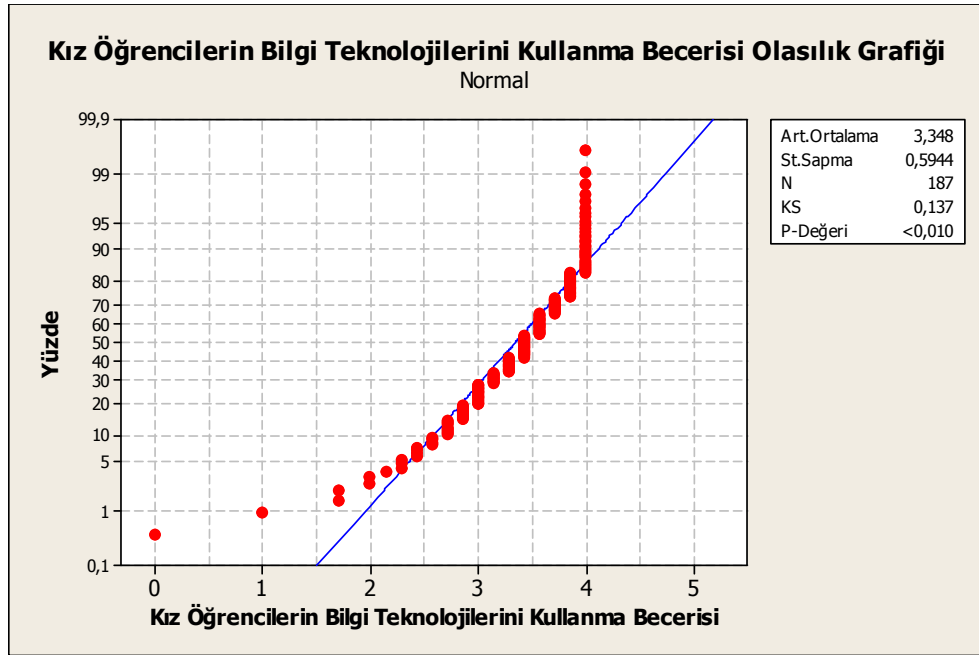
Erkek öğrencilerin bilgi teknolojilerini kullanma becerisi dağılımlarının normal dağılım olup olmadığını incelemek amacıyla Kolmogorov Smirnov testi yapıldığında test anlamlı çıkmıştır ($p < 0,010$). Buna göre erkek öğrencilerin bilgi teknolojilerini kullanma becerisi dağılımları $\alpha=0,05$ için normal değildir.

Grafik 39. Erkek Öğrencilerin Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi.



Kız öğrencilerin bilgi teknolojilerini kullanma becerisi dağılımlarının normal dağılım olup olmadığını incelemek amacıyla Kolmogorov Smirnov testi yapıldığında test anlamlı çıkmıştır ($p < 0,010$). Buna göre kız öğrencilerin bilgi teknolojilerini kullanma becerisi dağılımları $\alpha=0,05$ için normal değildir.

Grafik 40.Kız Öğrencilerin Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi.



Tablo 21’de öğrencilerin bilgi teknolojilerini kullanma becerileri cinsiyetlerine göre verilmiştir.

Tablo 21. Cinsiyete Göre Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerileri.

Cinsiyet	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Medyan	W	p
Erkek	153	3,269	0,5557	3,286	24653,5	0,1121
Kız	187	3,348	0,5944	3,429		

Tablo 21 incelendiğinde araştırma kapsamına alınan erkek öğrencilerin bilgi teknolojilerini kullanma becerileri ortalamasının 3,269; medyanın ise 3,286 olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamına alınan kız öğrencilerin ise bilgi teknolojilerini kullanma becerileri ortalaması 3,348; medyanı da 3,429’dur. Erkek ve kız öğrencilerin ortalaması ve medyanı “Çok iyi” seviyesindedir.

Bilgi teknolojilerini kullanma becerisi için erkek ve kız öğrencilerin dağılımları normal çıkmadığı için, t-testi yapılamamıştır. Medyanlar arasındaki farklılığı tespit etmek amacıyla

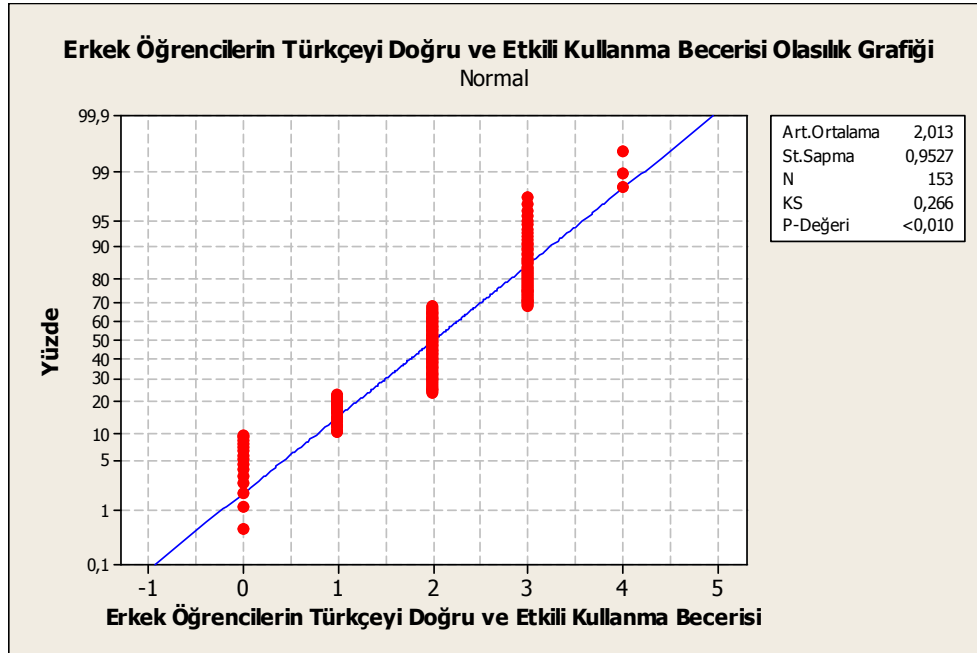
yapılan Mann Whitney-U Testi sonucuna göre iki medyan arasında $\alpha=0,05$ için anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. ($p=0,1121$). Buna göre araştırma kapsamına alınan kız öğrencilerin erkek öğrencileriyle bilgi teknolojilerini kullanma becerisine ulaşma açısından anlamlı bir farklılığı bulunmamaktadır.

4.3.8. Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisinin Cinsiyete Göre

Karşılaştırılması:

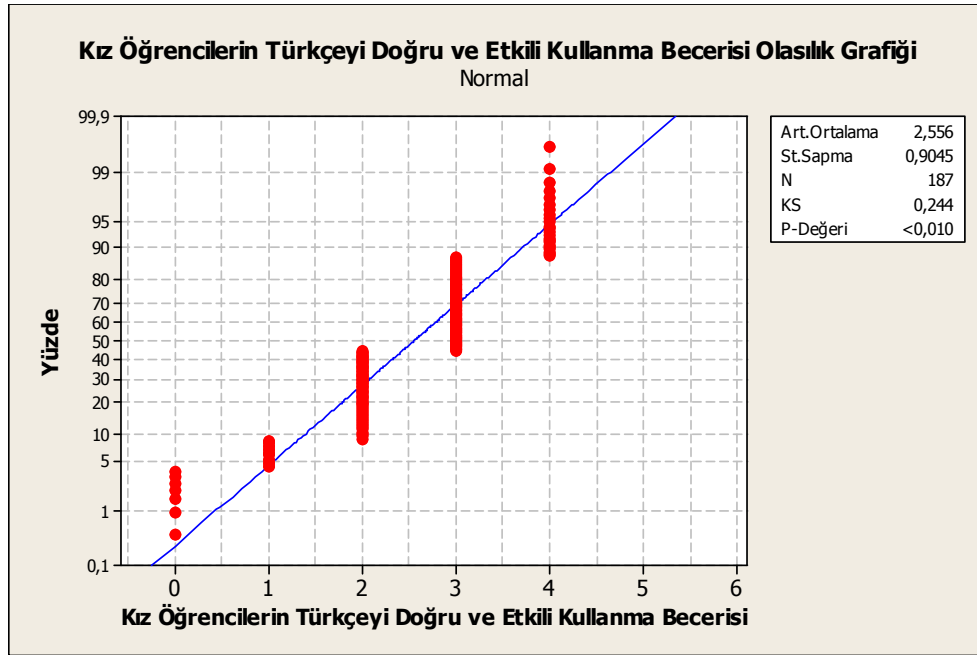
Erkek öğrencilerin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi dağılımlarının normal dağılım olup olmadığını incelemek amacıyla Kolmogorov Smirnov testi yapıldığında test anlamlı çıkmıştır ($p < 0,010$). Buna göre erkek öğrencilerin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi dağılımları $\alpha=0,05$ için normal değildir.

Grafik 41. Erkek Öğrencilerin Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisi.



Kız öğrencilerin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi dağılımlarının normal dağılım olup olmadığını incelemek amacıyla Kolmogorov Smirnov testi yapıldığında test anlamlı çıkmıştır ($p < 0,010$). Buna göre kız öğrencilerin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi dağılımları $\alpha=0,05$ için normal değildir.

Grafik 42. Kız Öğrencilerin Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisi.



Tablo 22’de öğrencilerin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerileri cinsiyetlerine göre verilmiştir.

Tablo 22. Cinsiyete Göre Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerileri.

Cinsiyet	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Medyan	W	p
Erkek	153	2,013	0,9527	2,0	21686,5	0,0000
Kız	187	2,556	0,9045	3,0		

Tablo 22 incelendiğinde araştırma kapsamına alınan erkek öğrencilerin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerileri ortalamasının 2,013; medyanın da 2,0 olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamına alınan kız öğrencilerin ise Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerileri ortalaması 2,556; medyanı da 3,0’dır. Buna göre erkek öğrencilerin ortalaması ve medyanı “Orta” seviyesinde, kız öğrencilerin ortalaması ve medyanı “İyi” seviyesindedir.

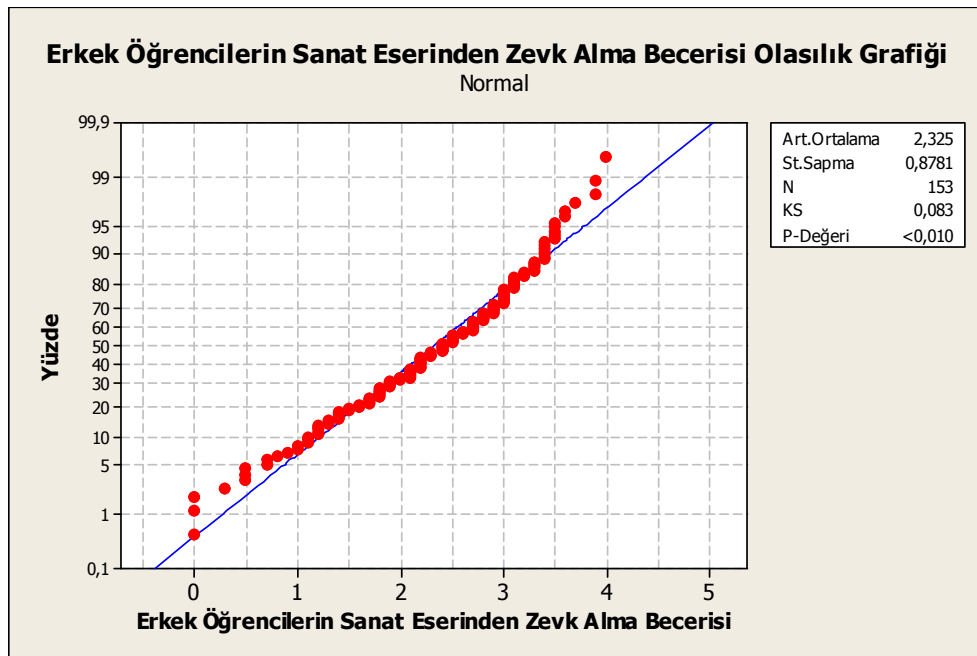
Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi için erkek ve kız öğrencilerin dağılımları normal çıkmadığı için, t-testi yapılamamıştır. Medyanlar arasındaki farklılığı tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney-U Testi sonucuna göre iki medyan arasında $\alpha=0,05$ için

anlamli bir farklılık bulunmaktadır. ($p=0,0000$). Buna göre araştırma kapsamına alınan kız öğrencilerin erkek öğrencilerine göre Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisine ulaşma açısından daha başarılı oldukları görülmektedir. (Medyan Kız = 3,0 > Medyan Erkek = 2,0)

4.3.9.Sanat Eserinden Zevk Alma Becerisinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması:

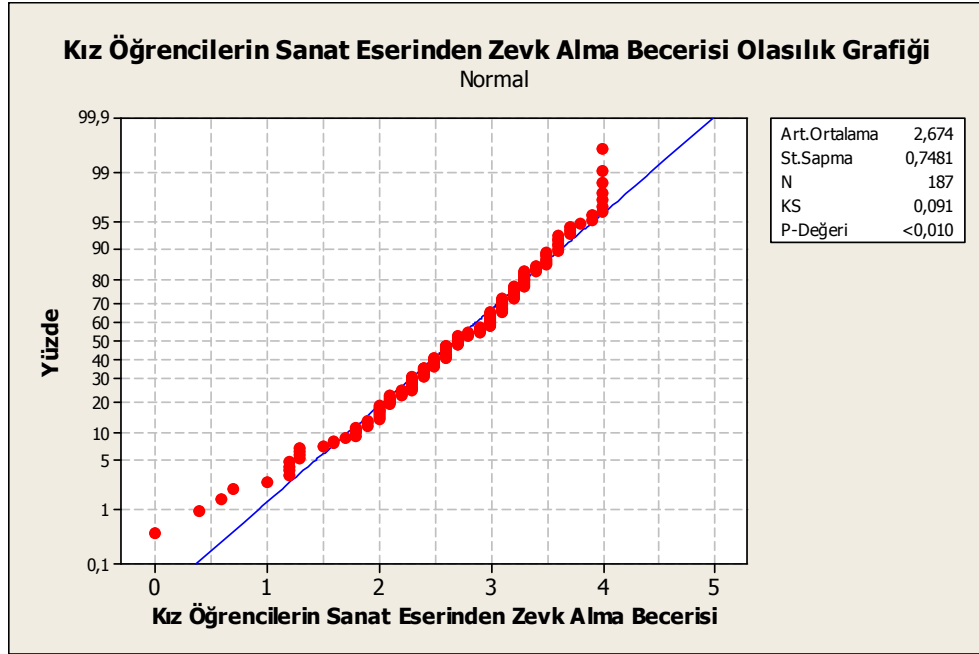
Erkek öğrencilerin sanat eserlerinden zevk alma becerisi dağılımlarının normal dağılım olup olmadığını incelemek amacıyla Kolmogorov Smirnov testi yapıldığında test anlamlı çıkmıştır ($p < 0,010$). Buna göre erkek öğrencilerin sanat eserlerinden zevk alma becerisi dağılımları $\alpha=0,05$ için normal değildir.

Grafik 43. Erkek Öğrencilerin Sanat Eserinden Zevk Alma Becerisi



Kız öğrencilerin sanat eserlerinden zevk alma becerisi dağılımlarının normal dağılım olup olmadığını incelemek amacıyla Kolmogorov Smirnov testi yapıldığında test anlamlı çıkmıştır ($p < 0,010$). Buna göre kız öğrencilerin sanat eserlerinden zevk alma becerisi dağılımları $\alpha=0,05$ için normal değildir.

Grafik 44. Kız Öğrencilerin Sanat Eserinden Zevk Alma Becerisi



Tablo 23’te öğrencilerin sanat eserlerinden zevk alma becerileri cinsiyetlerine göre verilmiştir.

Tablo 23. Cinsiyete Göre Sanat Eserinden Zevk Alma Becerileri

Cinsiyet	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Medyan	W	p
Erkek	153	2,325	0,8781	2,4	22885,0	0,0003
Kız	187	2,674	0,7481	2,7		

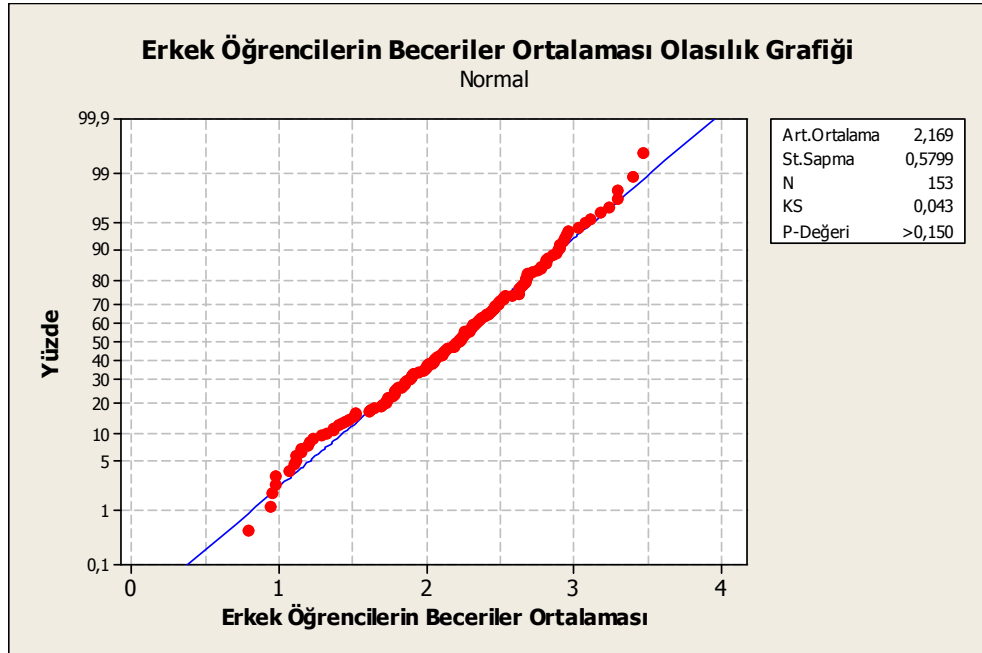
Tablo 23 incelendiğinde araştırma kapsamına alınan erkek öğrencilerin sanat eserlerinden zevk alma becerileri ortalamasının 2,325; medyanın da 2,4 olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamına alınan kız öğrencilerin ise sanat eserlerinden zevk alma becerileri ortalaması 2,674; medyanı da 2,7’dir. Erkek öğrencilerin ortalaması “Orta” ve medyanı “İyi” seviyesinde, kız öğrencilerin ortalaması ve medyanı “İyi” seviyesindedir.

Sanat eserlerinden zevk alma becerisi için erkek ve kız öğrencilerin dağılımları normal çıkmadığı için, t-testi yapılamamıştır. Medyanlar arasındaki farklılığı tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney-U Testi sonucuna göre iki medyan arasında $\alpha=0,05$ için anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. ($p=0,0003$). Buna göre araştırma kapsamına alınan kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre sanat eserlerinden zevk alma becerisine ulaşma açısından daha başarılı oldukları görülmektedir. (Medyan Kız = 2,7 > Medyan Erkek = 2,4)

4.3.10. Cinsiyetlere Göre Beceriler Ortalamasının Karşılaştırılması:

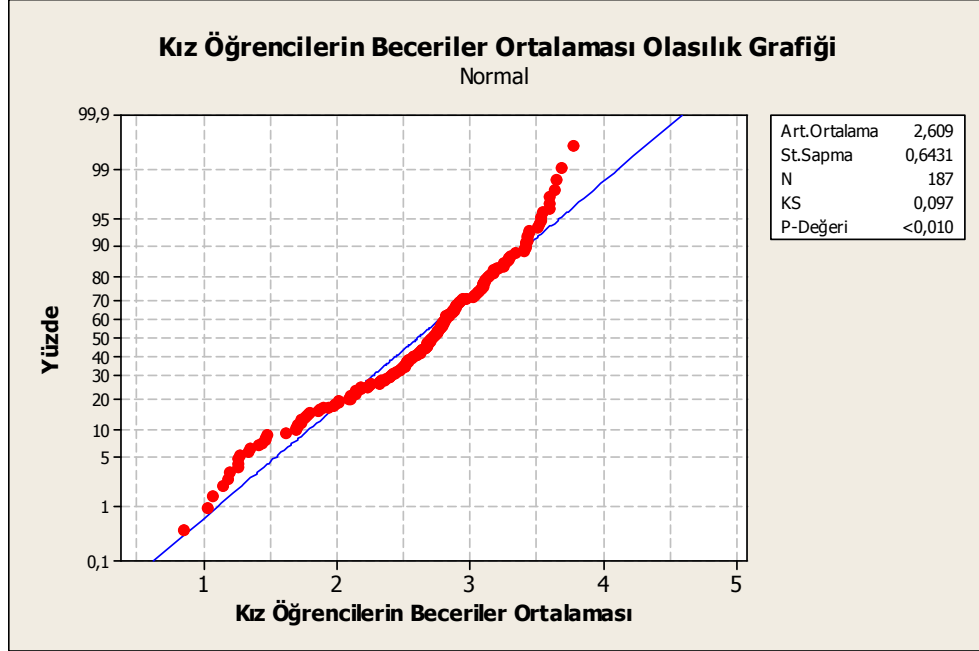
Erkek öğrencilerin beceriler ortalaması dağılımlarının normal dağılım olup olmadığını incelemek amacıyla Kolmogorov Smirnov testi yapıldığında test anlamlı çıkmamıştır ($p > 0,150$). Buna göre erkek öğrencilerin beceriler ortalaması dağılımları $\alpha=0,05$ için normal dağılımdır.

Grafik 45. Erkek Öğrencilerin Beceriler Ortalaması.



Kız öğrencilerin beceriler ortalaması dağılımlarının normal dağılım olup olmadığını incelemek amacıyla Kolmogorov Smirnov testi yapıldığında test anlamlı çıkmıştır ($p < 0,010$). Buna göre kız öğrencilerin beceriler ortalaması dağılımları $\alpha=0,05$ için normal değildir.

Grafik 46. Kız Öğrencilerin Beceriler Ortalaması.



Tablo 24’te öğrencilerin beceri ortalamaları cinsiyetlerine göre verilmiştir.

Tablo 24. Cinsiyetlere Göre Beceriler Ortalaması.

Cinsiyet	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Medyan	W	p
Erkek	153	2,169	0,5799	2,2237	20161,5	0,0000
Kız	187	2,609	0,6431	2,7192		

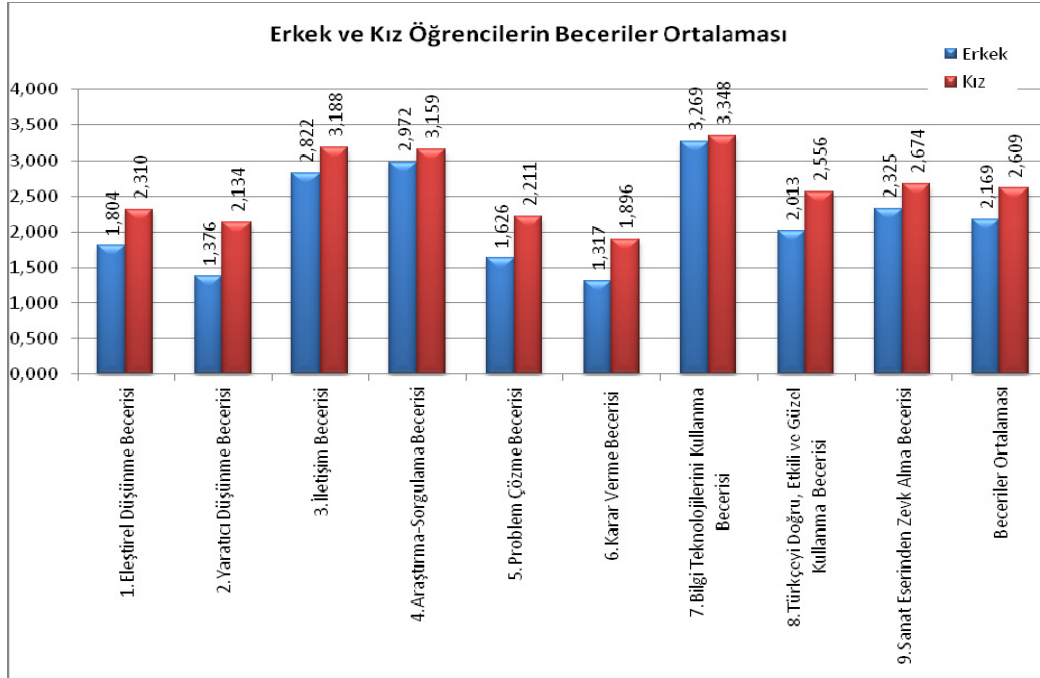
Tablo 24 incelendiğinde araştırma kapsamına alınan erkek öğrencilerin beceriler ortalamasının 2,169; medyanın da 2,2237 olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamına alınan kız öğrencilerin ise beceriler ortalaması 2,609; medyanı ise 2,7192’dir. Erkek öğrencilerin ortalaması ve medyanı “Orta” seviyesinde, kız öğrencilerin ortalaması ve medyanı “İyi” seviyesindedir.

Beceriler ortalaması için kız öğrencilerin dağılımı normal çıkmadığı için, t-testi yapılamamıştır. Medyanlar arasındaki farklılığı tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney-U Testi sonucuna göre iki medyan arasında $\alpha=0,05$ için anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

($p=0,0000$). Buna göre araştırma kapsamına alınan kız öğrencilerin erkek öğrencilerine göre beceri ortalamalarının daha yüksek oldukları görülmektedir. (Medyan Kız = 2,7192 > Medyan Erkek = 2,2237)

Bu bulgu bazı araştırmalar tarafından da desteklenmektedir. PISA 2009 okuma becerileri alanında, OECD ülkelerindeki kız öğrencilerin puanı, erkek öğrencilerin puanından ortalama 39 puan fazladır. Türkiye’de de durum aynıdır. Kız ve erkek öğrencilerin okuma becerilerindeki başarı puanları arasında kız öğrenciler lehine 43 puanlık bir fark bulunmaktadır. Kız öğrenciler, katılımcı ülkelerin hepsinde erkek öğrencilerden daha iyi başarı göstermişlerdir. Okuma becerisi ile diğer tüm beceriler arasında sıkı bir ilişki vardır. Bu durum, kız öğrencilerin Türk Edebiyatı dersi becerilerine ulaşma bakımından erkek öğrencilerden daha önde olma sebeplerinden biri olarak görülebilir. Ayrıca Bölükbaş, 2010, Deniz ve Tuna, 2006 gibi araştırmacıların yapmış olduğu çalışmalarda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre Türkçe dersine yönelik algılarının daha olumlu olduğu ve puan ortalamaları bakımından daha başarılı oldukları görülmektedir.

Grafik 47: Erkek ve Kız Öğrencilerin Beceriler Ortalaması

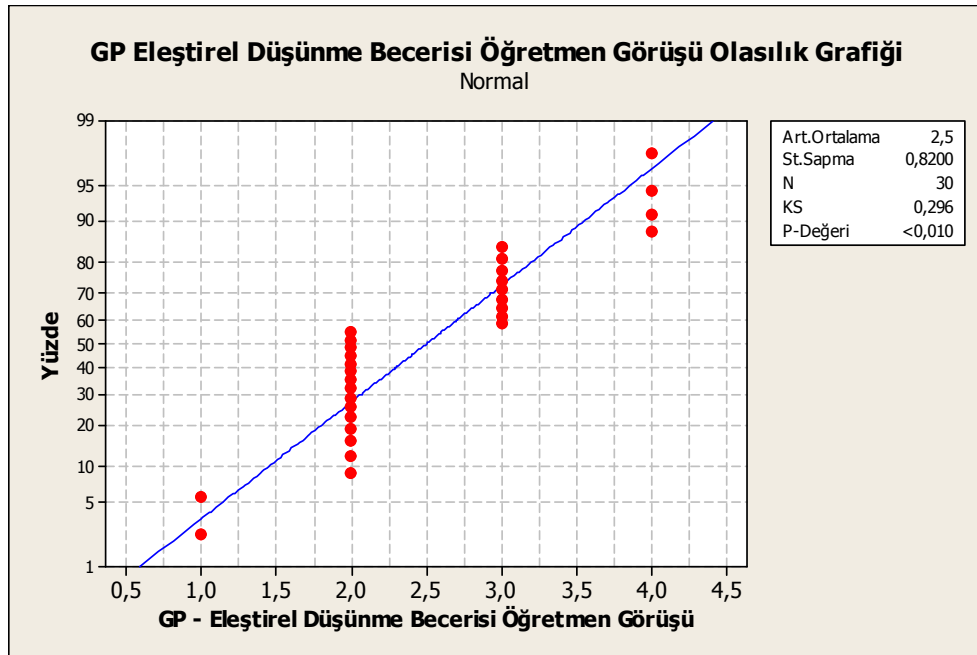


4.4. ÖĞRETMENLERİN, HEDEF BECERİLERE ULAŞTIRMA BAKIMINDAN PROGRAMLARLA İLGİLİ GÖRÜŞLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI:

4.4.1. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerisine Ulaştırma Bakımından Programlarla İlgili Görüşlerinin Karşılaştırılması:

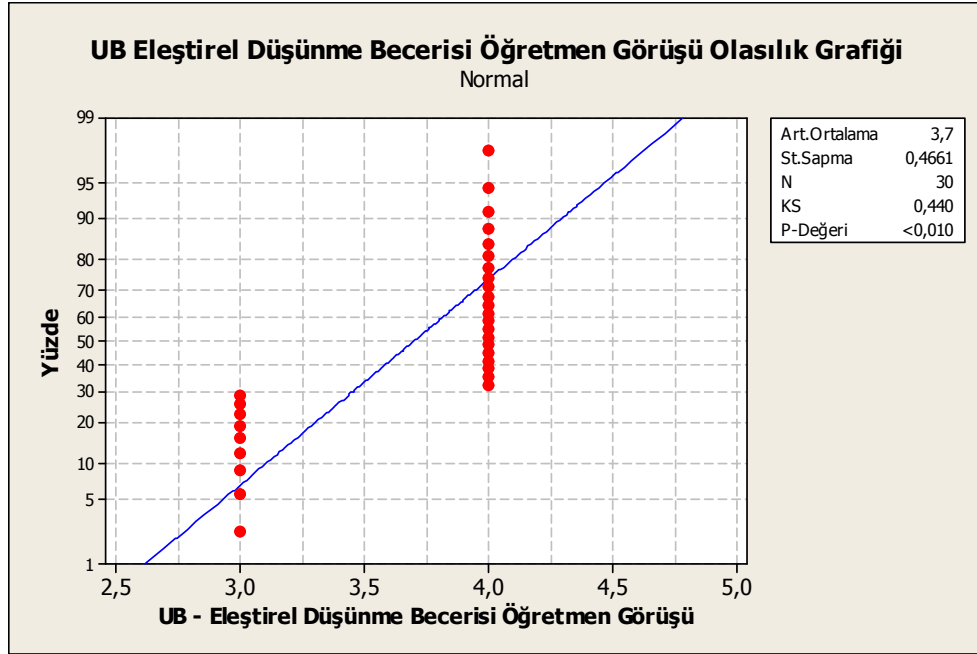
Öğretmenlerin, GP programının öğrencileri eleştirel düşünme becerisine ulaştırma konusundaki görüşlerinin dağılımlarının normal dağılım olup olmadığını incelemek amacıyla Kolmogorov Smirnov testi yapıldığında test anlamlı çıkmıştır ($p < 0,010$). Buna göre Genel Programın, öğrencileri eleştirel düşünme becerisine ulaştırma başarısı hakkındaki öğretmen görüşü dağılımı $\alpha=0,05$ için normal değildir.

Grafik 48. Genel Programın Öğrencileri Eleştirel Düşünme Becerisine Ulaştırma Düzeyi İle İlgili Öğretmen Görüşleri.



Öğretmenlerin, UB programının öğrencileri eleştirel düşünme becerisine ulaştırma konusundaki görüşlerinin dağılımlarının normal dağılım olup olmadığını incelemek amacıyla Kolmogorov Smirnov testi yapıldığında test anlamlı çıkmıştır ($p < 0,010$). Buna göre UB programının öğrencileri eleştirel düşünme becerisine ulaştırma başarısı hakkındaki öğretmen görüşü dağılımı $\alpha=0,05$ için normal değildir.

Grafik 49. Uluslar arası Bakalorya Programının Öğrencileri Eleştirel Düşünme Becerisine Ulaştırma Düzeyi İle İlgili Öğretmen Görüşleri.



Tablo 25’te öğretmenlerin programların öğrencileri eleştirel düşünme becerisine ulaştırma konusundaki görüşleri verilmiştir.

Tablo 25. Öğretmenlerin Öğrencileri Eleştirel Düşünme Becerisine Ulaştırma Konusunda Programlara Verdikleri Puanlar.

Program	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Medyan	W	p
GP	30	2,500	0,8200	2,0	583,5	0,0000
UB	30	3,700	0,4661	4,0		

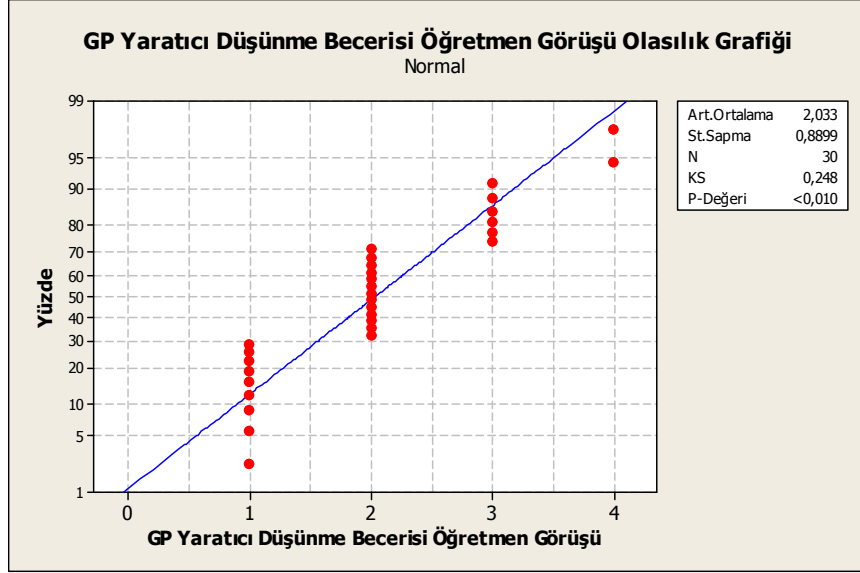
Tablo 25 incelendiğinde araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin, Genel Programa öğrencileri eleştirel düşünme becerisine ulaştırma bakımından verdikleri puanların ortalamasının 2,5; medyanın ise 2,0 olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin Uluslar arası Bakalorya Programına öğrencileri eleştirel düşünme becerisine ulaştırma bakımından verdikleri puan 3,7; medyan ise 4,0’dır. Öğretmenlerin Genel Programa öğrencileri eleştirel düşünme becerisine ulaştırma bakımından verdikleri puanların ortalaması “İyi” ve medyanı “Orta”, Uluslar arası Bakalorya Programına öğrencileri eleştirel düşünme becerisine ulaştırma bakımından verdikleri puan ortalaması ve medyanı “Çok iyi” seviyesindedir.

Eleştirel Düşünme Becerisi için öğretmenlerin GP ve UB programları görüşleri dağılımları normal çıkmadığı için, t-testi yapılamamıştır. Medyanlar arasındaki farklılığı tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney-U Testi sonucuna göre iki medyan arasında $\alpha=0,05$ için anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. ($p=0,0000$). Buna göre araştırma kapsamına alınan öğretmenler eleştirel düşünme becerisini kazandırma bakımından UB programının GP'ye göre daha başarılı olduğunu düşünmektedir. (Medyan UB = 4,0 > Medyan GP = 2,0)

4.4.2.Öğretmenlerin Yaratıcı Düşünme Becerisine Ulaştırma Bakımından Programlarla İlgili Görüşlerinin Karşılaştırılması:

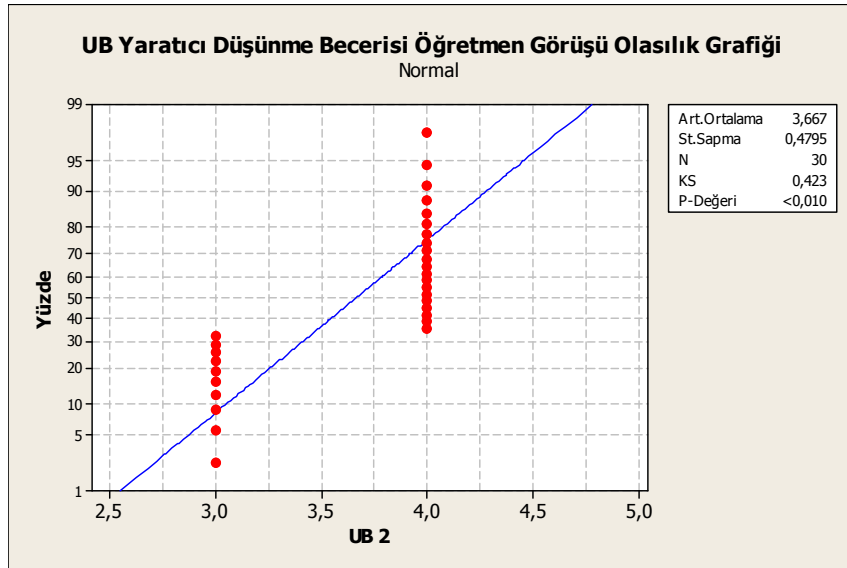
Öğretmenlerin, Genel programın öğrencileri yaratıcı düşünme becerisine ulaştırma konusundaki görüşlerinin dağılımlarının normal dağılım olup olmadığını incelemek amacıyla Kolmogorov Smirnov testi yapıldığında test anlamlı çıkmıştır ($p < 0,010$). Buna göre Genel Programın, öğrencileri yaratıcı düşünme becerisine ulaştırma başarısı hakkındaki öğretmen görüşü dağılımı $\alpha=0,05$ için normal değildir.

Grafik 50. Genel Programın Öğrencileri Yaratıcı Düşünme Becerisine Ulaştırma Düzeyi İle İlgili Öğretmen Görüşleri.



Öğretmenlerin, UB programının öğrencileri yaratıcı düşünme becerisine ulaştırma konusundaki görüşlerinin dağılımlarının normal dağılım olup olmadığını incelemek amacıyla Kolmogorov Smirnov testi yapıldığında test anlamlı çıkmıştır ($p < 0,010$). Buna göre UB programının öğrencileri yaratıcı düşünme becerisine ulaştırma başarısı hakkındaki öğretmen görüşü dağılımı $\alpha=0,05$ için normal değildir.

Grafik 51. Uluslar arası Bakalorya Programının Öğrencileri Yaratıcı Düşünme Becerisine Ulaştırma Düzeyi İle İlgili Öğretmen Görüşleri.



Tablo 26'da öğretmenlerin programların öğrencileri Yaratıcı Düşünme becerisine ulaştırma konusundaki görüşleri verilmiştir.

Tablo 26. Öğretmenlerin Öğrencileri Yaratıcı Düşünme Becerisine Ulaştırma Konusunda Programlara Verdikleri Puanlar.

Program	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Medyan	W	p
GP	30	2,033	0,8899	2,0	535,0	0,0000
UB	30	3,667	0,4795	4,0		

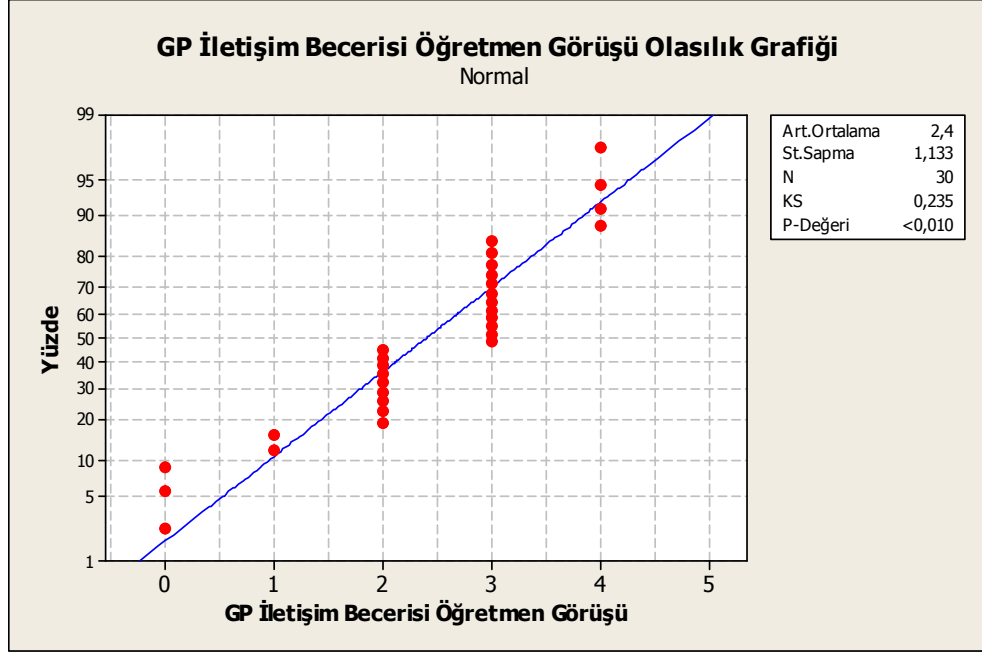
Tablo 26 incelendiğinde araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin, Genel Programa öğrencileri yaratıcı düşünme becerisine ulaştırma bakımından verdikleri puanların ortalamasının 2,033; medyanın ise 2,0 olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin, Uluslar arası Bakalorya Programına öğrencileri yaratıcı düşünme becerisine ulaştırma bakımından verdikleri puanların ortalaması 3,667; medyanı ise 4,0'dır. Buna göre öğretmenlerin Genel Programa öğrencileri yaratıcı düşünme becerisine ulaştırma bakımından verdikleri puanların ortalaması ve medyanı “Orta”, Uluslar arası Bakalorya Programına öğrencileri yaratıcı düşünme becerisine ulaştırma bakımından verdikleri puan ortalaması ve medyanı “Çok iyi” seviyesindedir.

Yaratıcı Düşünme Becerisi için öğretmenlerin GP ve UB programları görüşleri dağılımları normal çıkmadığı için, t-testi yapılamamıştır. Medyanlar arasındaki farklılığı tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney-U Testi sonucuna göre iki medyan arasında $\alpha=0,05$ için anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. ($p=0,0000$). Buna göre araştırma kapsamına alınan öğretmenler yaratıcı düşünme becerisini kazandırma bakımından UB programının GP'ye göre daha başarılı olduğunu düşünmektedir. (Medyan UB = 4,0 > Medyan GP = 2,0)

4.4.3. Öğretmenlerin İletişim Becerisine Ulaştırma Bakımından Programlarla İlgili Görüşlerinin Karşılaştırılması:

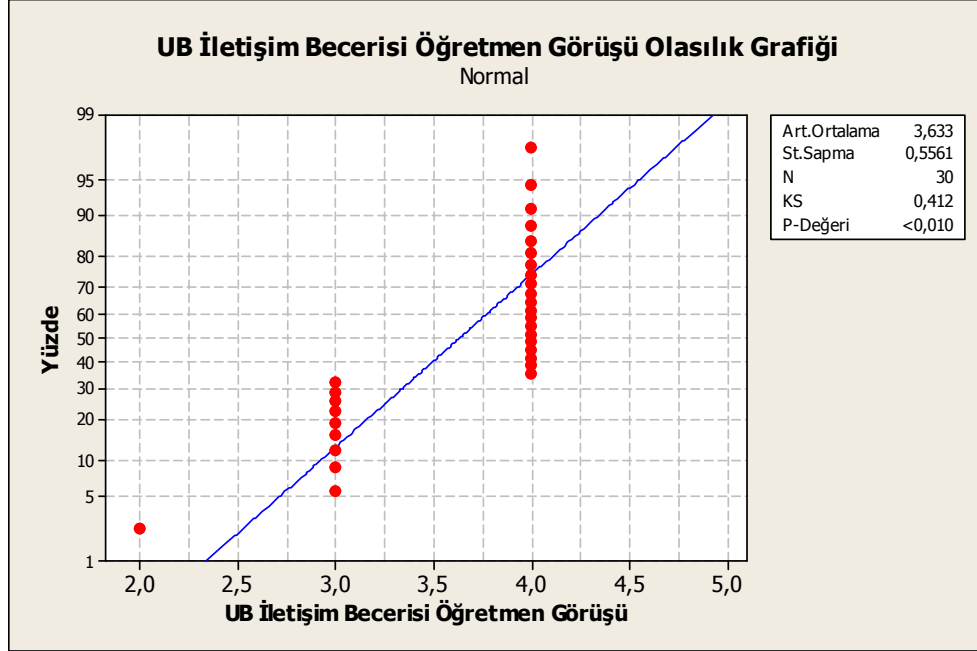
Öğretmenlerin Genel programın öğrencileri iletişim becerisine ulaştırma konusundaki görüşlerinin dağılımlarının normal dağılım olup olmadığını incelemek amacıyla Kolmogorov Smirnov testi yapıldığında test anlamlı çıkmıştır ($p < 0,010$). Buna göre Genel Programın, öğrencileri iletişim becerisine ulaştırma başarısı hakkındaki öğretmen görüşü dağılımı $\alpha=0,05$ için normal değildir.

Grafik 52. Genel Programın Öğrencileri İletişim Becerisine Ulaştırma Düzeyi İle İlgili Öğretmen Görüşleri.



Öğretmenlerin UB programının öğrencileri iletişim becerisine ulaştırma konusundaki görüşlerinin dağılımlarının normal dağılım olup olmadığını incelemek amacıyla Kolmogorov Smirnov testi yapıldığında test anlamlı çıkmıştır ($p < 0,010$). Buna göre UB programının öğrencileri iletişim becerisine ulaştırma başarısı hakkındaki öğretmen görüşü dağılımı $\alpha=0,05$ için normal değildir.

Grafik 53. Uluslar arası Bakalorya Programının Öğrencileri İletişim Becerisine Ulaştırma Düzeyi İle İlgili Öğretmen Görüşleri.



Tablo 27’de öğretmenlerin programların öğrencileri iletişim becerisine ulaştırma konusundaki görüşleri verilmiştir.

Tablo 27. Öğretmenlerin Öğrencileri İletişim Becerisine Ulaştırma Konusunda Programlara Verdikleri Puanlar.

Program	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Medyan	W	p
GP	30	2,400	1,1330	3,0	615,5	0,0000
UB	30	3,633	0,5561	4,0		

Tablo 27 incelendiğinde araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin, Genel Programa öğrencileri iletişim becerisine ulaştırma bakımından verdikleri puanların ortalamasının 2,4, medyanın ise 3,0 olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin Uluslar arası Bakalorya Programına öğrencileri iletişim becerisine ulaştırma bakımından verdikleri puanların ortalaması 3,633; medyanı ise 4,0’dır. Buna göre öğretmenlerin, Genel Programa öğrencileri iletişim becerisine ulaştırma bakımından verdikleri puanların ortalaması ve medyanı “İyi”, Uluslar arası Bakalorya Programına öğrencileri iletişim becerisine ulaştırma bakımından verdikleri puan ortalaması ve medyanı “Çok iyi” seviyesindedir.

İletişim Becerisi için öğretmenlerin GP ve UB programları görüşleri dağılımları normal çıkmadığı için, t-testi yapılamamıştır. Medyanlar arasındaki farklılığı tespit etmek amacıyla

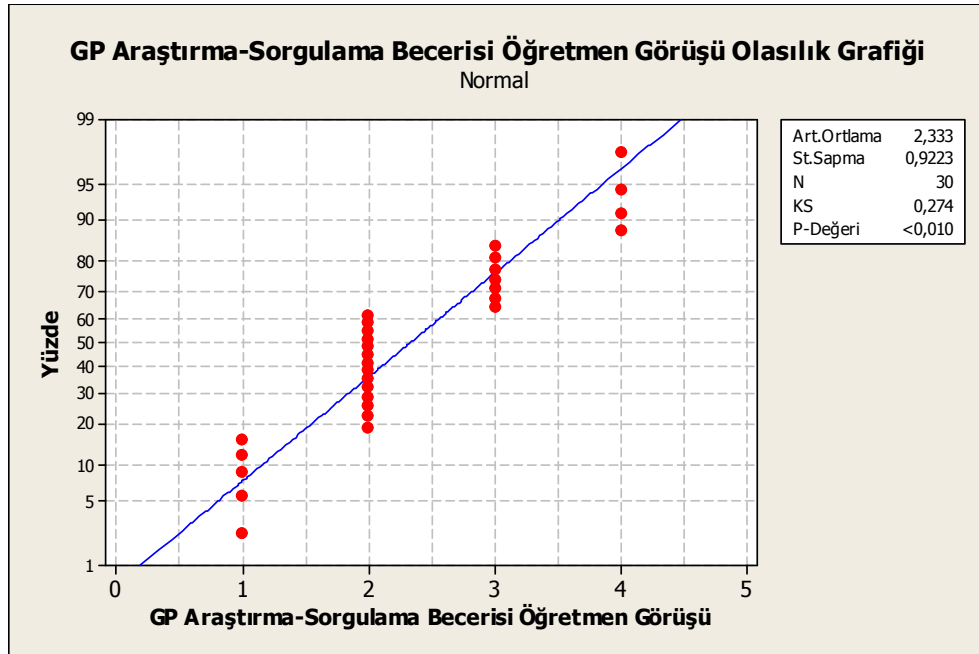
yapılan Mann Whitney-U Testi sonucuna göre iki medyan arasında $\alpha=0,05$ için anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. ($p=0,0000$). Buna göre araştırma kapsamına alınan öğretmenler iletişim becerisini kazandırma bakımından UB programının GP'ye göre daha başarılı olduğunu düşünmektedir. (Medyan UB = 4,0 > Medyan GP = 3,0)

4.4.4. Öğretmenlerin Araştırma-Sorgulama Becerisine Ulaştırma Bakımından

Programlarla İlgili Görüşlerinin Karşılaştırılması:

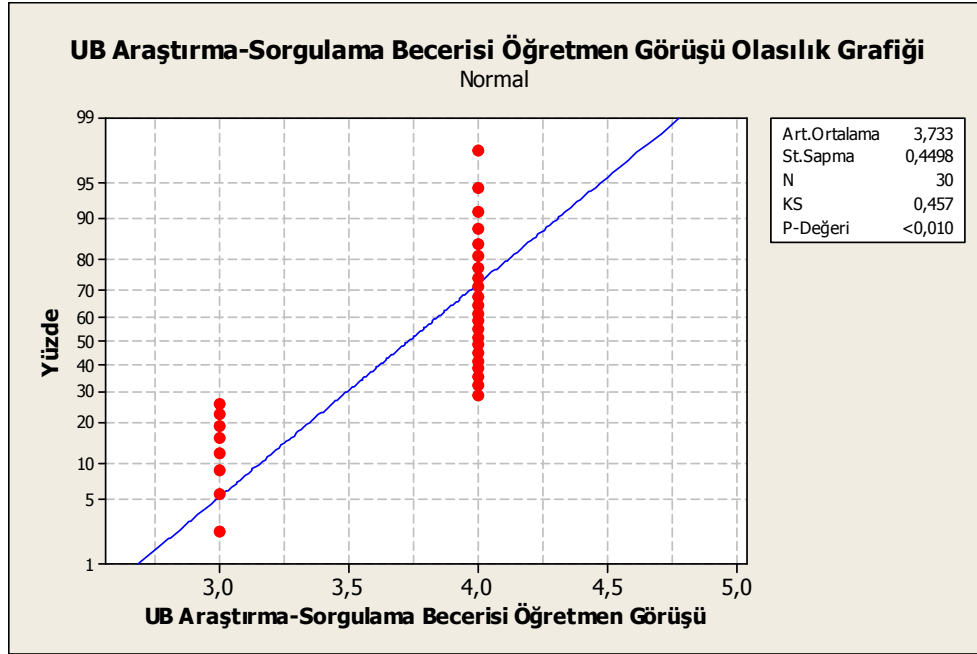
Öğretmenlerin Genel Programın öğrencileri araştırma-sorgulama becerisine ulaştırma konusundaki görüşlerinin dağılımlarının normal dağılım olup olmadığını incelemek amacıyla Kolmogorov Smirnov testi yapıldığında test anlamlı çıkmıştır ($p < 0,010$). Buna göre Genel Programın, öğrencileri araştırma-sorgulama becerisine ulaştırma başarısı hakkındaki öğretmen görüşü dağılımı $\alpha=0,05$ için normal değildir.

Grafik 54. Genel Programın Öğrencileri Araştırma-Sorgulama Becerisine Ulaştırma Düzeyi İle İlgili Öğretmen Görüşleri.



Öğretmenlerin UB programının öğrencileri araştırma-sorgulama becerisine ulaştırma konusundaki görüşlerinin dağılımlarının normal dağılım olup olmadığını incelemek amacıyla Kolmogorov Smirnov testi yapıldığında test anlamlı çıkmıştır ($p < 0,010$). Buna göre UB programının öğrencileri araştırma-sorgulama becerisine ulaştırma başarısı hakkındaki öğretmen görüşü dağılımı $\alpha=0,05$ için normal değildir.

Grafik 55. Uluslararası Bakalorya Programının Öğrencileri Araştırma-Sorgulama Becerisine Ulaştırma Düzeyi İle İlgili Öğretmen Görüşleri.



Tablo 28’de öğretmenlerin programların öğrencileri araştırma-sorgulama becerisine ulaştırma konusundaki görüşleri verilmiştir.

Tablo 28. Öğretmenlerin Öğrencileri Araştırma-Sorgulama Becerisine Ulaştırma Konusunda Programlara Verdikleri Puanlar.

Program	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Medyan	W	p
GP	30	2,333	0,9223	2,0	569,0	0,0000
UB	30	3,733	0,4498	4,0		

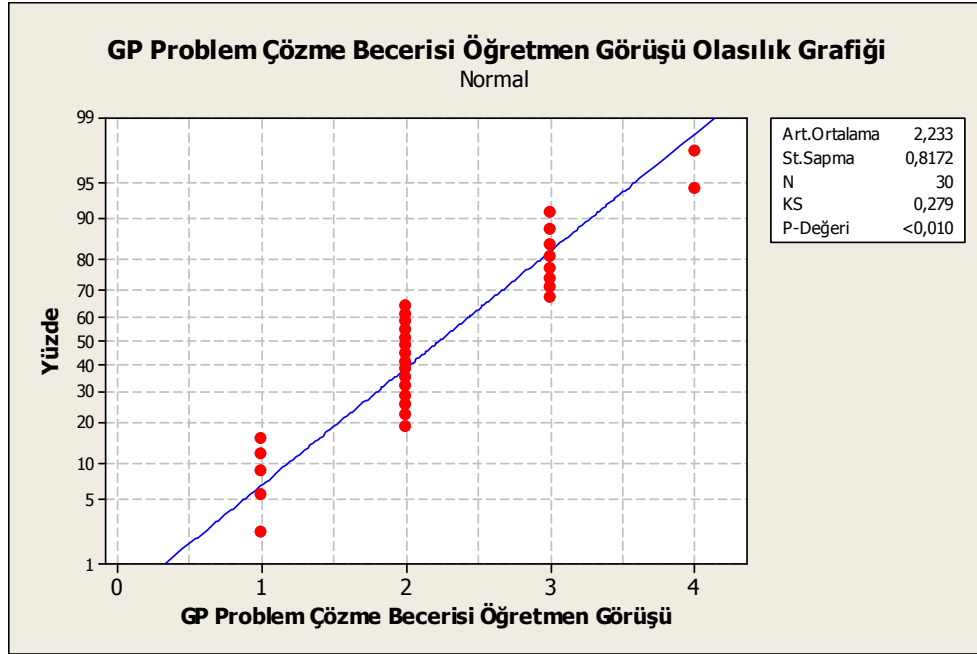
Tablo 28 incelendiğinde araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin, Genel Programa öğrencileri araştırma-sorgulama becerisine ulaştırma bakımından verdikleri puanların ortalamasının 2,333; medyanın ise 2,0 olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin, Uluslar arası Bakalorya Programına öğrencileri araştırma-sorgulama becerisine ulaştırma bakımından verdikleri puanların ortalaması 3,733; medyanı ise 4,0’dır. Buna göre öğretmenlerin, Genel Programa öğrencileri araştırma-sorgulama becerisine ulaştırma bakımından verdikleri puanların ortalaması ve medyanı “Orta”, Uluslar arası Bakalorya Programına öğrencileri araştırma-sorgulama becerisine ulaştırma bakımından verdikleri puan ortalaması ve medyanı “Çok iyi” seviyesindedir.

Araştırma-sorgulama becerisi için öğretmenlerin GP ve UB programları görüşleri dağılımları normal çıkmadığı için, t-testi yapılamamıştır. Medyanlar arasındaki farklılığı tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney-U Testi sonucuna göre iki medyan arasında $\alpha=0,05$ için anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. ($p=0,0000$). Buna göre araştırma kapsamına alınan öğretmenler araştırma-sorgulama becerisini kazandırma bakımından UB programının Genel Programa göre daha başarılı olduğunu düşünmektedir. (Medyan UB = 4,0 > Medyan GP = 2,0)

4.4.5. Öğretmenlerin Problem Çözme Becerisine Ulaştırma Bakımından Programlarla İlgili Görüşlerinin Karşılaştırılması:

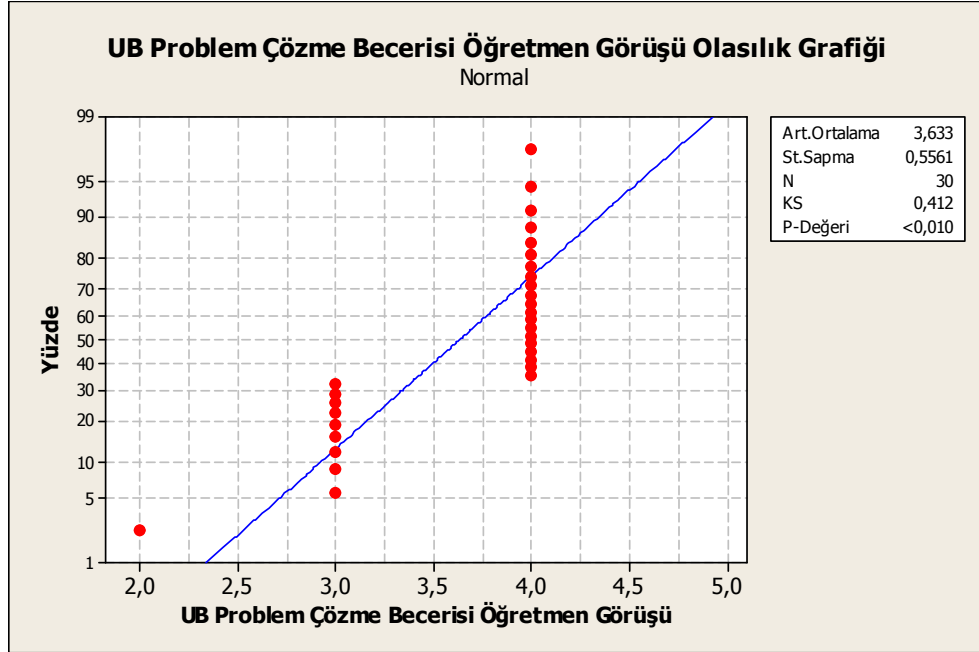
Öğretmenlerin Genel Programın öğrencileri problem çözme becerisine ulaştırma konusundaki görüşlerinin dağılımlarının normal dağılım olup olmadığını incelemek amacıyla Kolmogorov Smirnov testi yapıldığında test anlamlı çıkmıştır ($p < 0,010$). Buna göre Genel Programın, öğrencileri problem çözme becerisine ulaştırma başarısı hakkındaki öğretmen görüşü dağılımı $\alpha=0,05$ için normal değildir.

Grafik 56. Genel Programın Öğrencileri Problem Çözme Becerisine Ulaştırma Düzeyi İle İlgili Öğretmen Görüşleri.



Öğretmenlerin UB programının öğrencileri problem çözme becerisine ulaştırma konusundaki görüşlerinin dağılımlarının normal dağılım olup olmadığını incelemek amacıyla Kolmogorov Smirnov testi yapıldığında test anlamlı çıkmıştır ($p < 0,010$). Buna göre UB programının öğrencileri problem çözme becerisine ulaştırma başarısı hakkındaki öğretmen görüşü dağılımı $\alpha=0,05$ için normal değildir.

Grafik 57. Uluslararası Bakalorya Programının Öğrencileri Problem Çözme Becerisine Ulaştırma Düzeyi İle İlgili Öğretmen Görüşleri.



Tablo 29’da öğretmenlerin programların öğrencileri problem çözme becerisine ulaştırma konusundaki görüşleri verilmiştir.

Tablo 29. Öğretmenlerin Öğrencileri Problem Çözme Becerisine Ulaştırma Konusunda Programlara Verdikleri Puanlar.

Program	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Medyan	W	p
GP	30	2,233	0,8172	2,0	556,5	0,0000
UB	30	3,633	0,5561	4,0		

Tablo 29 incelendiğinde araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin, Genel Programa öğrencileri problem çözme becerisine ulaştırma bakımından verdikleri puanların ortalamasının 2,233; medyanın ise 2,0 olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin Uluslar arası Bakalorya Programına öğrencileri problem çözme becerisine ulaştırma bakımından verdikleri puanların ortalaması 3,633; medyanı ise 4,0’dır. Buna göre öğretmenlerin, Genel Programa öğrencileri problem çözme becerisine ulaştırma bakımından verdikleri puanların

ortalaması ve medyanı “Orta”, Uluslar arası Bakalorya Programına öğrencileri problem çözme becerisine ulaştırma bakımından verdikleri puan ortalaması ve medyanı “Çok iyi” seviyesindedir.

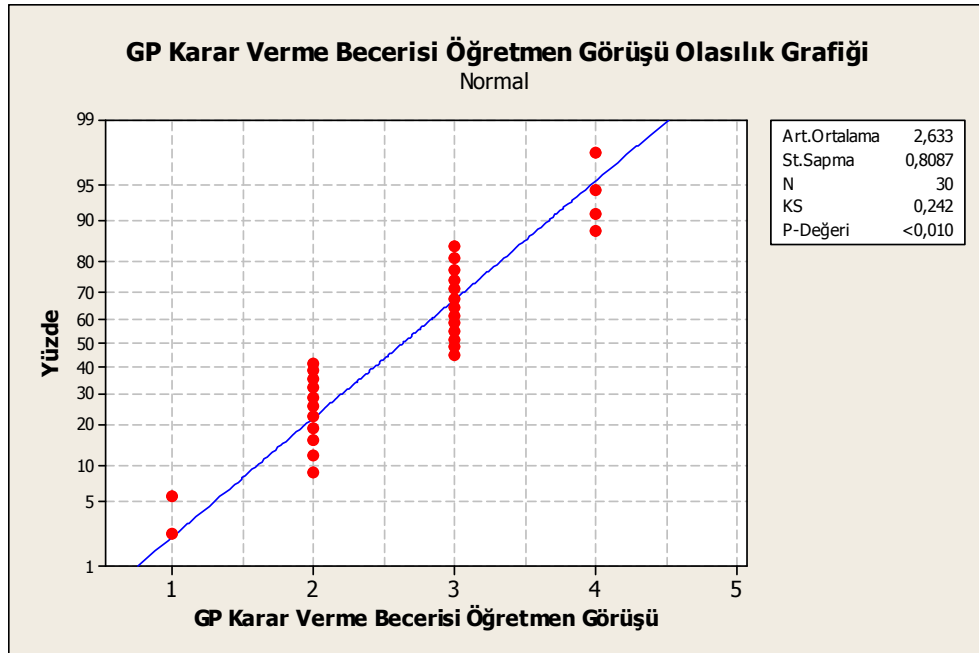
Problem Çözme Becerisi için öğretmenlerin GP ve UB programları görüşleri dağılımları normal çıkmadığı için, t-testi yapılamamıştır. Medyanlar arasındaki farklılığı tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney-U Testi sonucuna göre iki medyan arasında $\alpha=0,05$ için anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. ($p=0,0000$). Buna göre araştırma kapsamına alınan öğretmenler Problem Çözme Becerisi kazandırma bakımından Uluslar arası Bakalorya programının Genel Programa göre daha başarılı olduğunu düşünmektedir. (Medyan UB = 4,0 > Medyan GP = 2,0)

4.4.6. Öğretmenlerin Karar Verme Becerisine Ulaştırma Bakımından

Programlarla İlgili Görüşlerinin Karşılaştırılması:

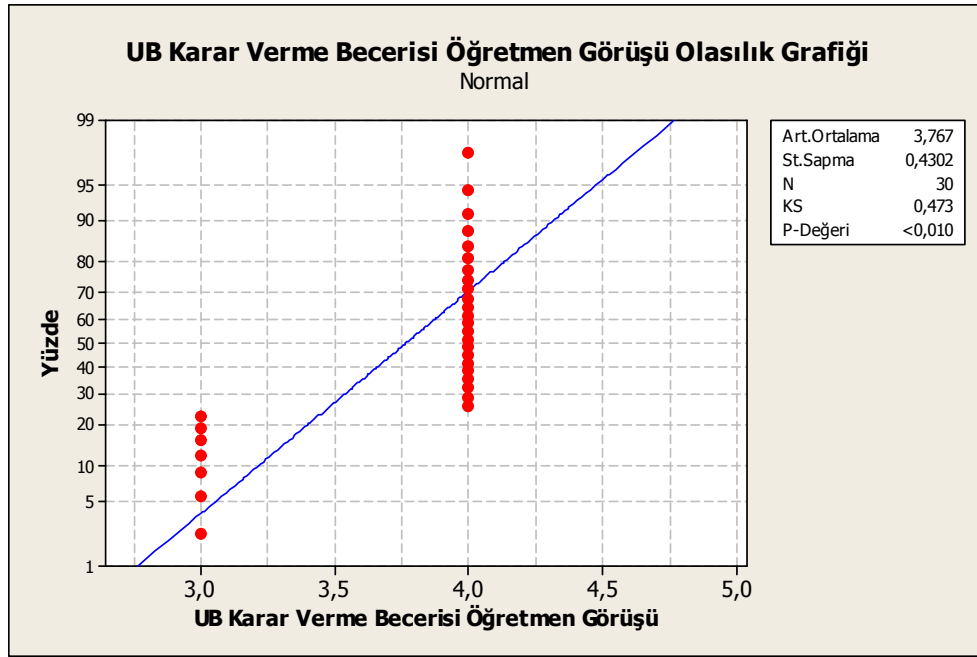
Öğretmenlerin Genel Programın öğrencileri karar verme becerisine ulaştırma konusundaki görüşlerinin dağılımlarının normal dağılım olup olmadığını incelemek amacıyla Kolmogorov Smirnov testi yapıldığında test anlamlı çıkmıştır ($p < 0,010$). Buna göre Genel Programın, öğrencileri karar verme becerisine ulaştırma başarısı hakkındaki öğretmen görüşü dağılımı $\alpha=0,05$ için normal değildir.

Grafik 58. Genel Programın Öğrencileri Karar Verme Becerisine Ulaştırma Düzeyi İle İlgili Öğretmen Görüşleri.



Öğretmenlerin UB programının öğrencileri Karar Verme Becerisine ulaşma konusundaki görüşlerinin dağılımlarının Normal Dağılım olup olmadığını incelemek amacıyla Kolmogorov Smirnov testi yapıldığında test anlamlı çıkmıştır ($p < 0,010$). Buna göre UB programının öğrencilerin karar verme becerisine ulaştırma başarısı hakkındaki öğretmen görüşü dağılımı $\alpha=0,05$ için normal değildir.

Grafik 59. Uluslar arası Bakalorya Programının Öğrencileri Karar Verme Becerisine Ulaştırma Düzeyi İle İlgili Öğretmen Görüşleri.



Tablo 30'da öğretmenlerin programların öğrencileri karar verme becerisine ulaştırma konusundaki görüşleri verilmiştir.

Tablo 30. Öğretmenlerin Öğrencileri Karar Verme Becerisine Ulaştırma Konusunda Programlara Verdikleri Puanlar.

Program	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Medyan	W	p
GP	30	2,633	0,8087	3,0	584,5	0,0000
UB	30	3,767	0,4302	4,0		

Tablo 30 incelendiğinde araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin, Genel Programa öğrencileri karar verme becerisine ulaştırma bakımından verdikleri puanların ortalamasının 2,633; medyanın ise 3,0 olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin Uluslar arası Bakalorya Programına öğrencileri karar verme becerisine ulaştırma bakımından verdikleri puanların ortalaması 3,767; medyanı ise 4,0'dır. Buna göre öğretmenlerin, Genel Programa öğrencileri karar verme becerisine ulaştırma bakımından verdikleri puanların ortalaması ve medyanı “İyi”, Uluslar arası Bakalorya Programına öğrencileri karar verme becerisine ulaştırma bakımından verdikleri puan ortalaması ve medyanı “Çok iyi” seviyesindedir.

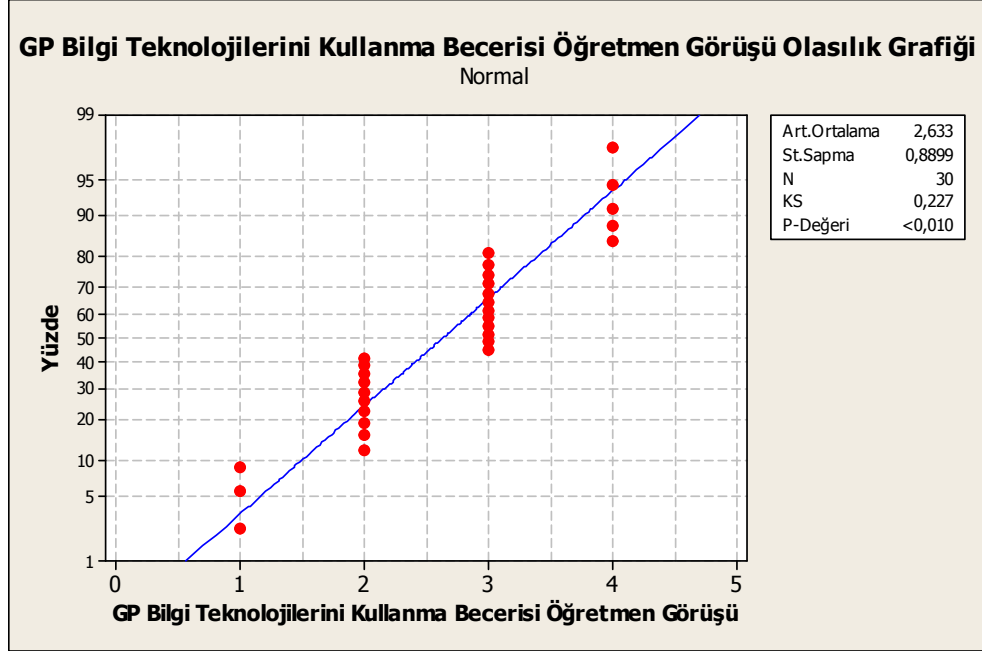
Karar Verme Becerisi için öğretmenlerin GP ve UB programları görüşleri dağılımları normal çıkmadığı için, t-testi yapılamamıştır. Medyanlar arasındaki farklılığı tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney-U Testi sonucuna göre iki medyan arasında $\alpha=0,05$ için anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. ($p=0,0000$). Buna göre araştırma kapsamına alınan öğretmenler karar verme becerisi kazandırma bakımından Uluslar arası Bakalorya programının Genel Programa göre daha başarılı olduğunu düşünmektedir. (Medyan UB = 4,0 > Medyan GP = 3,0)

4.4.7. Öğretmenlerin Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisine Ulaştırma

Bakımından Programlarla İlgili Görüşlerinin Karşılaştırılması:

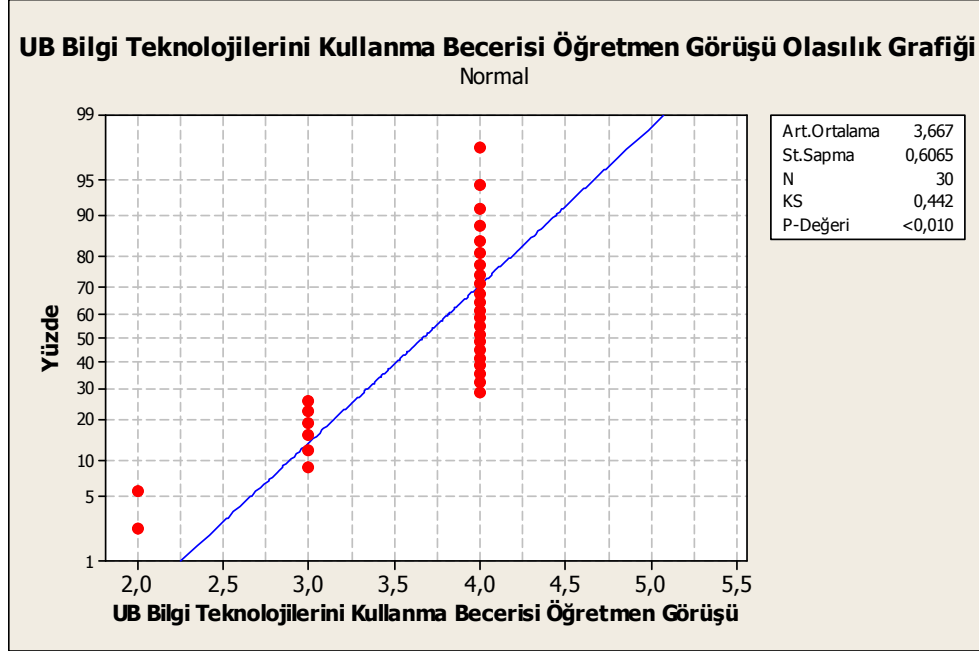
Öğretmenlerin Genel Programın öğrencileri bilgi teknolojilerine ulaştırma konusundaki görüşlerinin dağılımlarının normal dağılım olup olmadığını incelemek amacıyla Kolmogorov Smirnov testi yapıldığında test anlamlı çıkmıştır ($p < 0,010$). Buna göre Genel Programın, öğrencileri bilgi teknolojilerini kullanma becerisine ulaştırma başarısı hakkındaki öğretmen görüşü dağılımı $\alpha=0,05$ için normal değildir.

Grafik 60. Genel Programın Öğrencileri Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisine Ulaştırma Düzeyi İle İlgili Öğretmen Görüşleri.



Öğretmenlerin Uluslar arası Bakalorya programının öğrencileri bilgi teknolojilerini kullanma becerisine ulaştırma konusundaki görüşlerinin dağılımlarının normal dağılım olup olmadığını incelemek amacıyla Kolmogorov Smirnov testi yapıldığında test anlamlı çıkmıştır ($p < 0,010$). Buna göre Uluslar arası Bakalorya Programının, öğrencilerin bilgi teknolojilerini kullanma becerisine ulaştırma başarısı hakkındaki öğretmen görüşü dağılımı $\alpha=0,05$ için normal değildir.

Grafik 61. Uluslar arası Bakalorya Programının Öğrencileri Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisine Ulaştırma Düzeyi İle İlgili Öğretmen Görüşleri.



Tablo 31’de öğretmenlerin programların öğrencileri Bilgi Teknolojilerini Kullanma becerisine ulaştırma konusundaki görüşleri verilmiştir.

Tablo 31. Öğretmenlerin Öğrencileri Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisine Ulaştırma Konusunda Programlara Verdikleri Puanlar.

Program	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Medyan	W	p
GP	30	2,633	0,8899	3,000	630,0	0,0000
UB	30	3,667	0,6065	4,000		

Tablo 31 incelendiğinde araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin Genel Programa öğrencileri bilgi teknolojilerini kullanma becerisine ulaştırma bakımından verdikleri puanların ortalamasının 2,633; medyanın ise 3,0 olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin Uluslar arası Bakalorya Programına öğrencileri bilgi teknolojilerini kullanma becerisine ulaştırma bakımından verdikleri puanların ortalaması 3,667; medyanı ise 4,0’dır. Buna göre öğretmenlerin, Genel Programa öğrencileri bilgi teknolojilerini kullanma becerisine

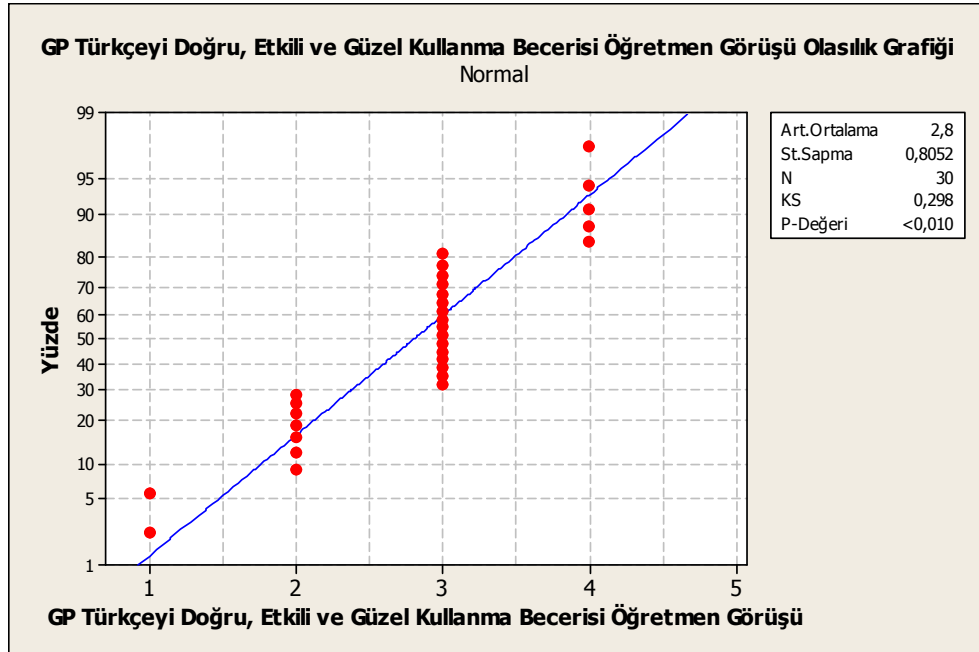
ulaştırma bakımından verdikleri puanların ortalaması ve medyanı “İyi”, Uluslar arası Bakalorya Programına öğrencileri bilgi teknolojilerini kullanma becerisine ulaştırma bakımından verdikleri puan ortalaması ve medyanı “Çok iyi” seviyesindedir.

Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi için öğretmenlerin GP ve UB programları görüşleri dağılımları normal çıkmadığı için, t-testi yapılamamıştır. Medyanlar arasındaki farklılığı tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney-U Testi sonucuna göre iki medyan arasında $\alpha=0,05$ için anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. ($p=0,0000$). Buna göre araştırma kapsamına alınan öğretmenler bilgi teknolojilerini kullanma becerisi kazandırma bakımından Uluslar arası Bakalorya programının Genel Programa göre daha başarılı olduğunu düşünmektedir. (Medyan UB = 4,0 > Medyan GP = 3,0)

4.4.8. Öğretmenlerin Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisine Ulaştırma Bakımından Programlarla İlgili Görüşlerinin Karşılaştırılması:

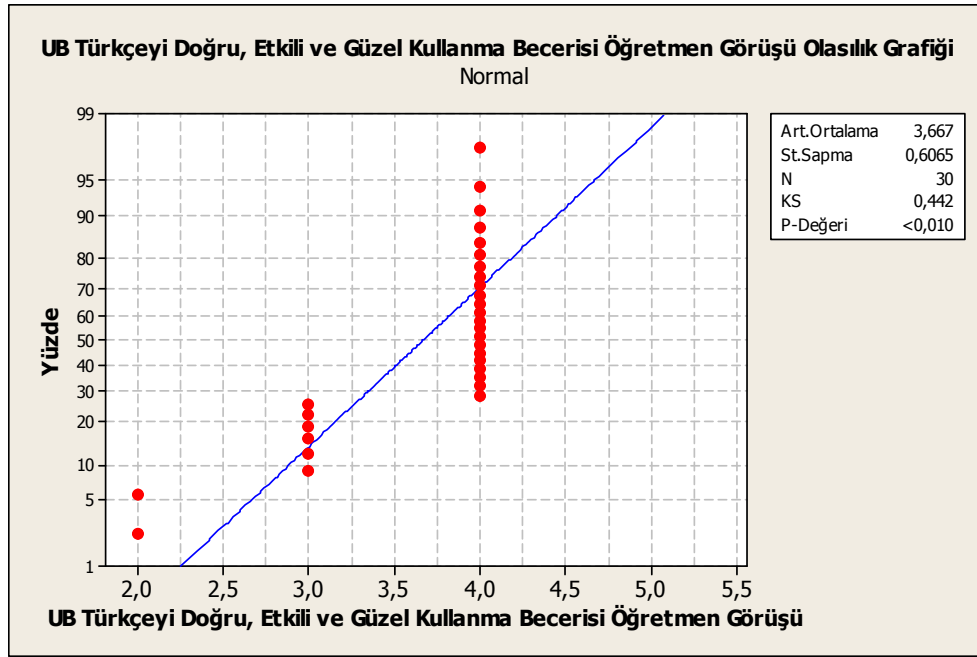
Öğretmenlerin Genel Programın öğrencileri Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisine ulaştırma konusundaki görüşlerinin dağılımlarının normal dağılım olup olmadığını incelemek amacıyla Kolmogorov Smirnov testi yapıldığında test anlamlı çıkmıştır ($p < 0,010$). Buna göre Genel Programın, öğrencileri Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisine ulaştırma başarısı hakkındaki öğretmen görüşü dağılımı $\alpha=0,05$ için normal değildir.

Grafik 62. Genel Programın Öğrencileri Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisine Ulaştırma Düzeyi İle İlgili Öğretmen Görüşleri.



Öğretmenlerin UB programının öğrencileri Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisine ulaştırma konusundaki görüşlerinin dağılımlarının normal dağılım olup olmadığını incelemek amacıyla Kolmogorov Smirnov testi yapıldığında test anlamlı çıkmıştır ($p < 0,010$). Buna göre Uluslar arası Bakalorya programının öğrencilerinin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisine ulaştırma başarısı hakkındaki öğretmen görüşü dağılımı $\alpha=0,05$ için normal değildir.

Grafik 63. Uluslar arası Bakalorya Programının Öğrencileri Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisine Ulaştırma Düzeyi İle İlgili Öğretmen Görüşleri.



Tablo 32’de öğretmenlerin programların öğrencileri Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisine ulaştırma konusundaki görüşleri verilmiştir.

Tablo 32. Öğretmenlerin Öğrencileri Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisine Ulaştırma Konusunda Programlara Verdikleri Puanlar.

Program	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Medyan	W	p
GP	30	2,800	0,8052	3,0	647,0	0,0001
UB	30	3,667	0,6065	4,0		

Tablo 32 incelendiğinde araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin Genel Programa öğrencileri Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisine ulaştırma bakımından verdikleri puanların ortalamasının 2,800; medyanın ise 3,0 olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin Uluslar arası Bakalorya Programına öğrencileri Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisine ulaştırma bakımından verdikleri puanların ortalaması 3,667; medyanı ise 4,0'dır. Buna göre öğretmenlerin, Genel Programa öğrencileri Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisine ulaştırma bakımından verdikleri puanların ortalaması ve medyanı “İyi”, Uluslar arası Bakalorya Programına öğrencileri Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisine ulaştırma bakımından verdikleri puan ortalaması ve medyanı “Çok iyi” seviyesindedir.

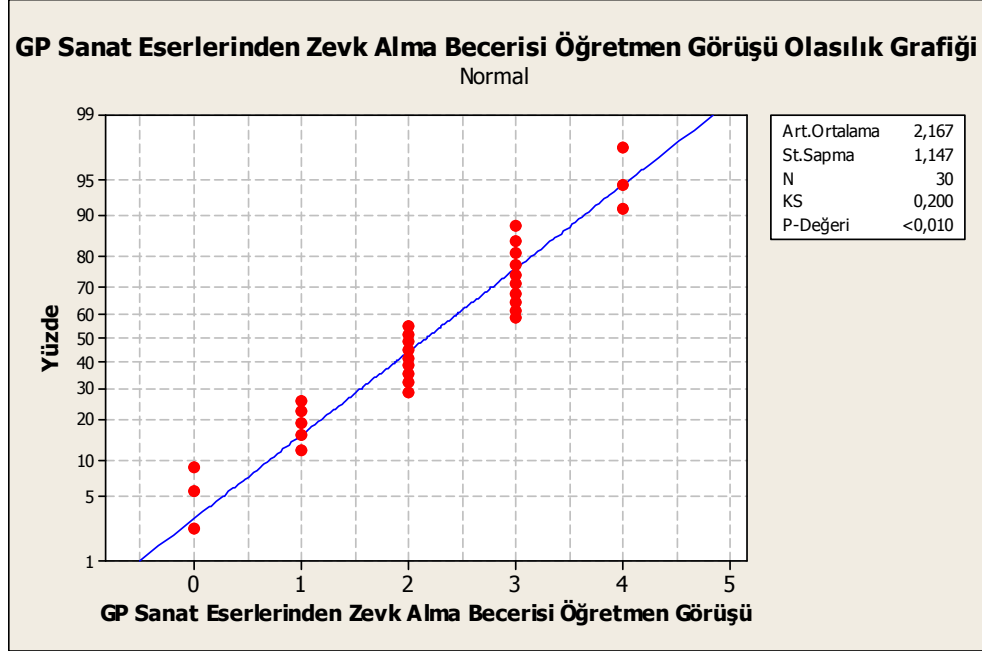
Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi için öğretmenlerin GP ve UB programları görüşleri dağılımları normal çıkmadığı için, t-testi yapılamamıştır. Medyanlar arasındaki farklılığı tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney-U Testi sonucuna göre iki medyan arasında $\alpha=0,05$ için anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. ($p=0,0001$). Buna göre araştırma kapsamına alınan öğretmenler Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi kazandırma bakımından Uluslar arası Bakalorya programının Genel Programa göre daha başarılı olduğunu düşünmektedir. (Medyan UB = 4,0 > Medyan GP = 3,0)

4.4.9. Öğretmenlerin Sanat Eserlerinden Zevk Alma Becerisine Ulaştırma

Bakımından Programlarla İlgili Görüşlerinin Karşılaştırılması:

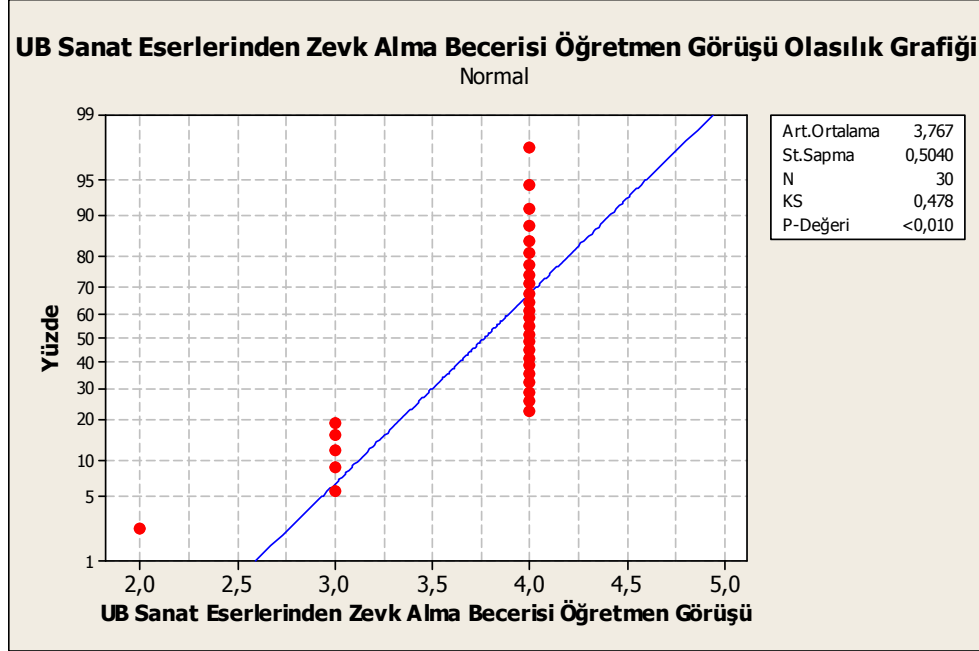
Öğretmenlerin Genel Programın öğrencileri sanat eserlerinden zevk alma becerisine ulaştırma konusundaki görüşlerinin dağılımlarının normal dağılım olup olmadığını incelemek amacıyla Kolmogorov Smirnov testi yapıldığında test anlamlı çıkmıştır ($p < 0,010$). Buna göre Genel Programın, öğrencileri sanat eserlerinden zevk alma becerisine ulaştırma başarısı hakkındaki öğretmen görüşü dağılımı $\alpha=0,05$ için normal değildir.

Grafik 64. Genel Programın Öğrencileri Sanat Eserlerinden Zevk Alma Becerisine Ulaştırma Düzeyi İle İlgili Öğretmen Görüşleri.



Öğretmenlerin UB programının öğrencileri sanat eserlerinden zevk alma becerisine ulaştırma konusundaki görüşlerinin dağılımlarının normal dağılım olup olmadığını incelemek amacıyla Kolmogorov Smirnov testi yapıldığında test anlamlı çıkmıştır ($p < 0,010$). Buna göre Uluslar arası Bakalorya programının öğrencilerinin sanat eserlerinden zevk alma becerisine ulaştırma başarısı hakkındaki öğretmen görüşü dağılımı $\alpha=0,05$ için normal değildir.

Grafik 65. Uluslar arası Bakalorya Programının Öğrencileri Sanat Eserlerinden Zevk Alma Becerisine Ulaştırma Düzeyi İle İlgili Öğretmen Görüşleri.



Tablo 33’te öğretmenlerin programların öğrencileri sanat eserlerinden zevk alma becerisine ulaştırma konusundaki görüşleri verilmiştir.

Tablo 33. Öğretmenlerin Öğrencileri Sanat Eserinden Zevk Alma Becerisine Ulaştırma Konusunda Programlara Verdikleri Puanlar.

Program	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Medyan	W	p
GP	30	2,167	1,1470	2,0	558,5	0,0000
UB	30	3,767	0,5040	4,0		

Tablo 33 incelendiğinde araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin Genel Programa öğrencileri sanat eserlerinden zevk alma becerisine ulaştırma bakımından verdikleri puanların ortalamasının 2,167; medyanı ise 2,0 olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin Uluslar arası Bakalorya Programına öğrencileri sanat eserlerinden zevk alma becerisine ulaştırma bakımından verdikleri puanların ortalaması 3,767; medyanı ise 4,0’dır. Buna göre öğretmenlerin, Genel Programa öğrencileri sanat eserlerinden zevk alma becerisine ulaştırma bakımından verdikleri puanların ortalaması ve medyanı “Orta”, Uluslar arası

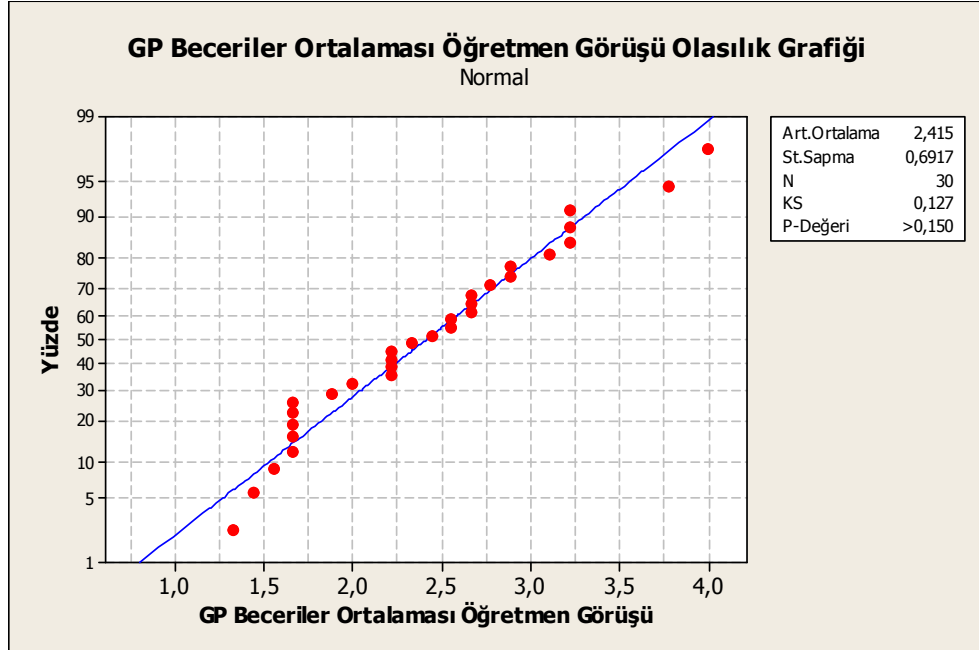
Bakalorya Programına öğrencileri sanat eserlerinden zevk alma becerisine ulaştırma bakımından verdikleri puanların ortalaması ve medyanı “Çok iyi” seviyesindedir.

Sanat eserlerinden zevk alma becerisi için öğretmenlerin GP ve UB programları görüşleri dağılımları normal çıkmadığı için, t-testi yapılamamıştır. Medyanlar arasındaki farklılığı tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney-U Testi sonucuna göre iki medyan arasında $\alpha=0,05$ için anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. ($p=0,0000$). Buna göre araştırma kapsamına alınan öğretmenler sanat eserlerinden zevk alma becerisi kazandırma bakımından Uluslar arası Bakalorya programının Genel Programa göre daha başarılı olduğunu düşünmektedir. (Medyan UB = 4,0 > Medyan GP = 2,0)

4.4.10. Öğretmenlerin Tüm Becerilere Ulaştırma Bakımından Programlarla İlgili Görüşlerinin Karşılaştırılması:

Öğretmenlerin Genel Programın öğrencileri tüm becerilere ulaştırması hakkındaki görüşlerinin dağılımlarının normal dağılım olup olmadığını incelemek amacıyla Kolmogorov Smirnov testi yapıldığında test anlamlı çıkmamıştır ($p > 0,150$). Buna göre Genel Programın öğrencileri tüm becerilere ulaştırma hakkındaki öğretmen görüşü dağılımı $\alpha=0,05$ için normaldir.

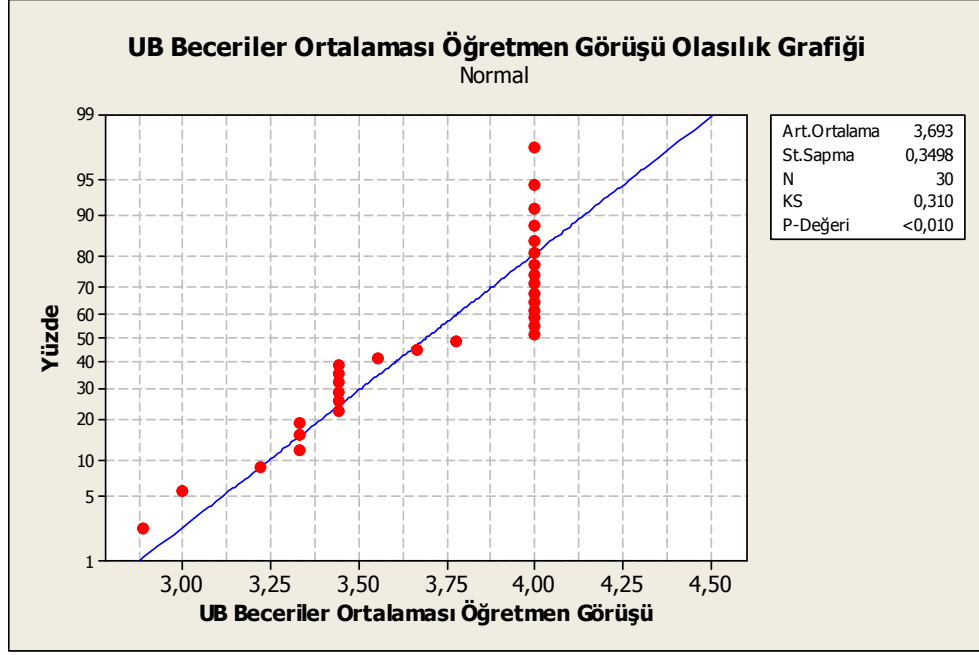
Grafik 66. Genel Programın Öğrencileri Tüm Becerilere Ulaştırma Düzeyi İle İlgili Öğretmen Görüşleri.



Öğretmenlerin Uluslar arası Bakalorya Programının öğrencileri tüm becerilere ulaştırması hakkındaki görüşlerinin dağılımlarının normal dağılım olup olmadığını incelemek

amacıyla Kolmogorov Smirnov testi yapıldığında test anlamlı çıkmıştır ($p < 0,010$). Buna göre UB öğrencilerinin beceriler ortalaması hakkındaki öğretmen görüşü dağılımı $\alpha=0,05$ için normal değildir.

Grafik 67. Uluslar arası Bakalorya Programının Öğrencileri Tüm Becerilere Ulaştırma Düzeyi İle İlgili Öğretmen Görüşleri.



Tablo 34’te öğretmenlerin programların tüm becerilere ulaştırmaları konusundaki görüşleri verilmiştir.

Tablo 34. Öğretmenlerin Öğrencileri Tüm Becerilere Ulaştırma Konusunda Programlara Verdikleri Puanlar.

Program	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Medyan	W	p
GP	30	2,415	0,6917	2,3889	512,5	0,0000
UB	30	3,693	0,3498	3,8889		

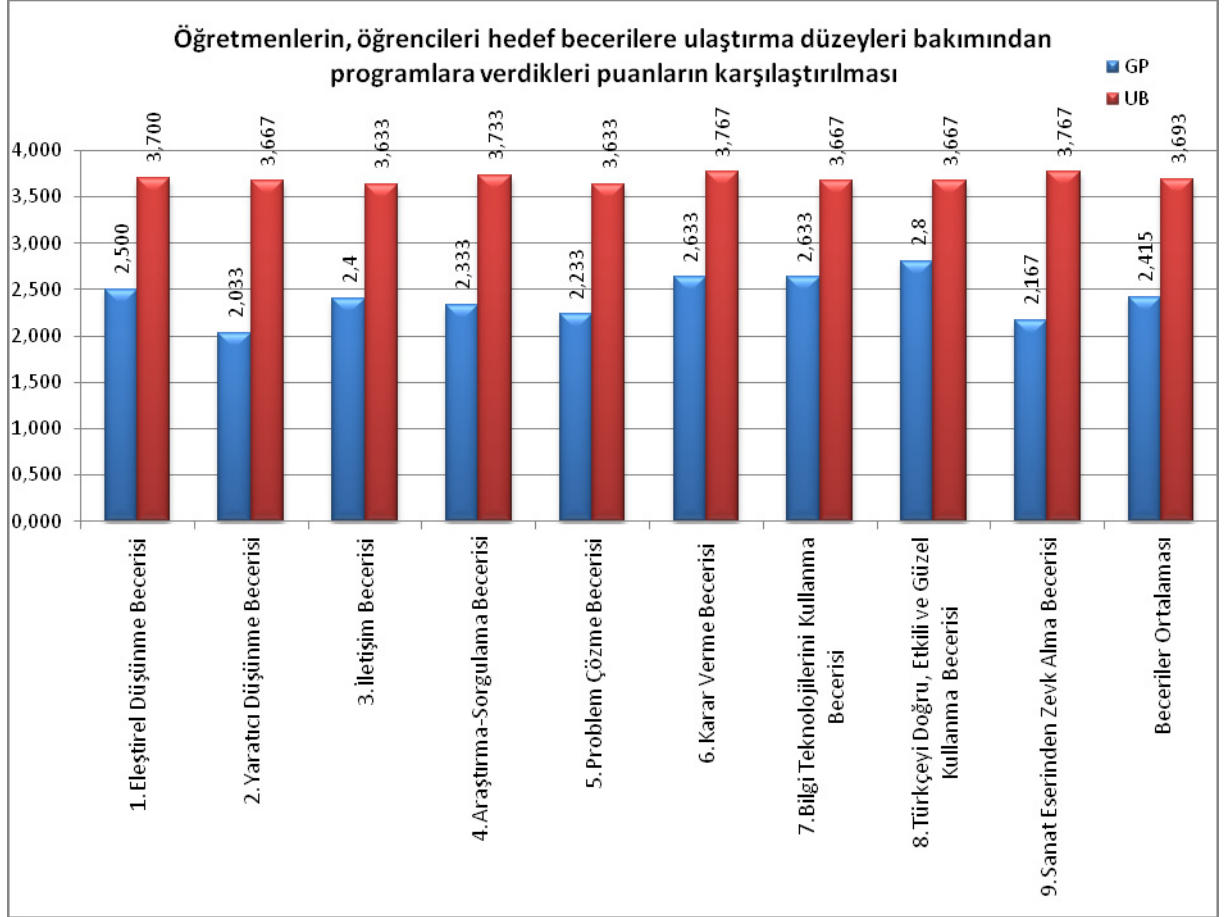
Tablo 34 incelendiğinde araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin Genel Programa öğrencileri tüm becerilere ulaştırma bakımından verdikleri puanların ortalamasının 2,415; medyanın ise 2,3889 olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin Uluslar arası Bakalorya Programına öğrencileri tüm becerilere ulaştırma bakımından verdikleri

puanların ortalaması 3,693; medyanı ise 3,8889'dur. Buna göre öğretmenlerin, Genel Programa öğrencileri tüm becerilere ulaştırma bakımından verdikleri puanların ortalaması “İyi” ve medyanı “Orta”, Uluslar arası Bakalorya Programına öğrencileri tüm becerilere ulaştırma bakımından verdikleri puanların ortalaması ve medyanı “Çok iyi” seviyesindedir.

Beceriler ortalaması için öğretmenlerin GP ve UB programları görüşleri dağılımları normal çıkmadığı için, t-testi yapılamamıştır. Medyanlar arasındaki farklılığı tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney-U Testi sonucuna göre iki medyan arasında $\alpha=0,05$ için anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. ($p=0,0000$). Buna göre araştırma kapsamına alınan öğretmenler beceriler ortalaması bakımından Uluslar arası Bakalorya Programının Genel Programa göre daha başarılı olduğunu düşünmektedir. (Medyan UB = 3,8889 > Medyan GP = 2,3889)

Culross ve Tarver'in (2007) araştırmasında da UB öğretmen ve öğrencilerinin programla ilgili algılarının olumlu olduğu belirtilmiştir. Başer (2007) ile Taylor ve Porath'ın (2005) çalışmaları da UB programının öğrencileri beceriler açısından geliştirdiği bulgusunu desteklemektedir.

Grafik 68. Öğretmenlerin Öğrencileri Hedef Becerilere Ulaştırma Düzeyleri Bakımından Programlara Verdikleri Puanların Karşılaştırılması

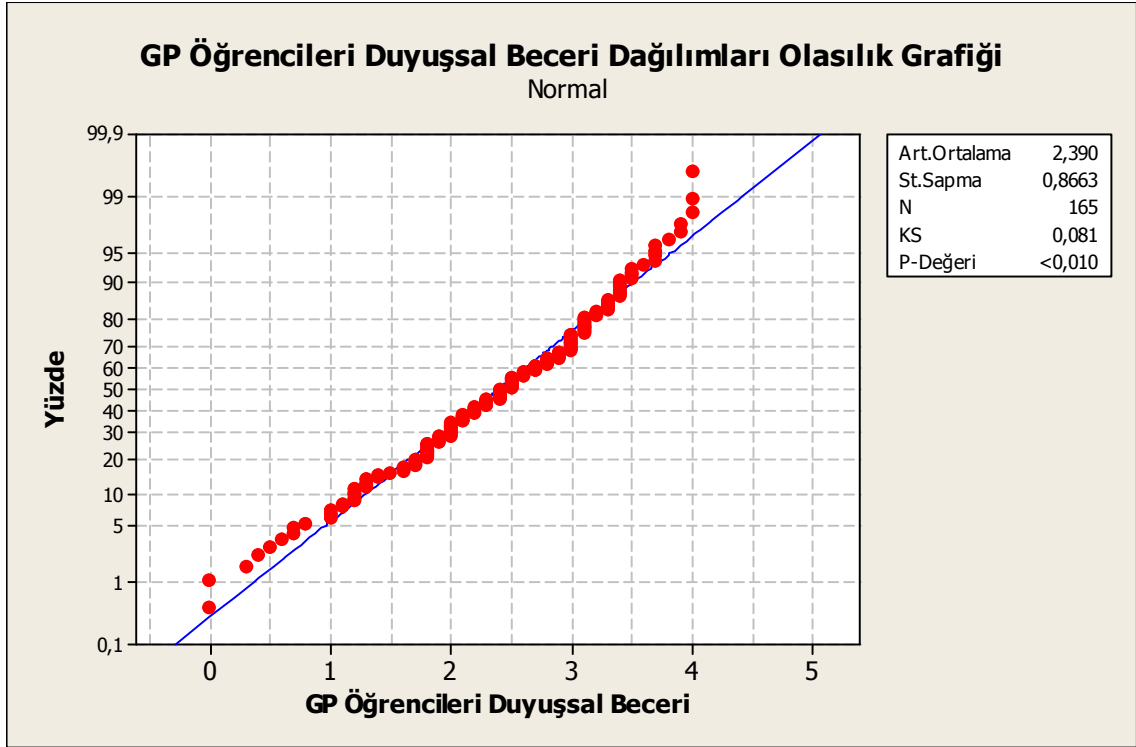


4.5. DUYUŞSAL BECERİLER İLE BİLİŞSEL BECERİLER ARASINDAKİ İLİŞKİNİN BELİRLENMESİ

4.5.1. Genel Program Öğrencilerinin Duyuşsal ve Bilişsel Becerileri Arasındaki İlişki:

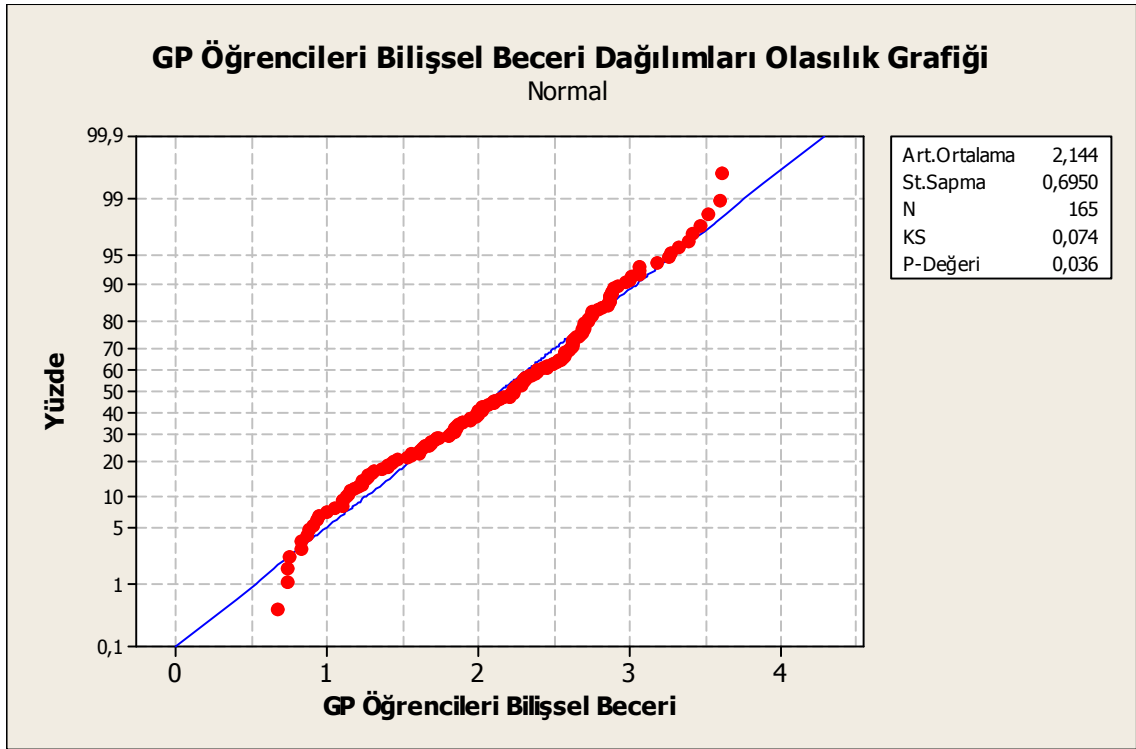
Genel Program öğrencilerinin duyuşsal beceri dağılımlarının normal dağılım olup olmadığını incelemek amacıyla Kolmogorov Smirnov testi yapıldığında test anlamlı çıkmıştır ($p < 0,010$). Buna göre Genel Program öğrencilerinin duyuşsal beceri dağılımı $\alpha=0,05$ için normal değildir.

Grafik 69. Genel Program Öğrencilerinin Duyuşsal Beceri Dağılımları



Genel Program öğrencilerinin bilişsel beceri dağılımlarının normal dağılım olup olmadığını incelemek amacıyla Kolmogorov Smirnov testi yapıldığında test anlamlı çıkmıştır ($p = 0,036$). Buna göre Genel Program öğrencilerinin bilişsel beceri dağılımı $\alpha=0,05$ için normal değildir.

Grafik 70. Genel Program Öğrencilerinin Bilişsel Beceri Dağılımları



Genel Program öğrencilerinin duyuşsal ve bilişsel becerileri dağılımları normal dağılım olmadığı için bu beceriler arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Spearman sıra farkları korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Bu hesaplama sonucunda Spearman sıra farkları korelasyon katsayısı 0,261 çıkmıştır. Buna göre Genel Program öğrencilerinin duyuşsal ve bilişsel becerileri arasında aynı yönde zayıf bir ilişki bulunmaktadır.

Tablo 35. GP Öğrencilerinin Duyuşsal ve Bilişsel Becerileri Arasındaki İlişki.

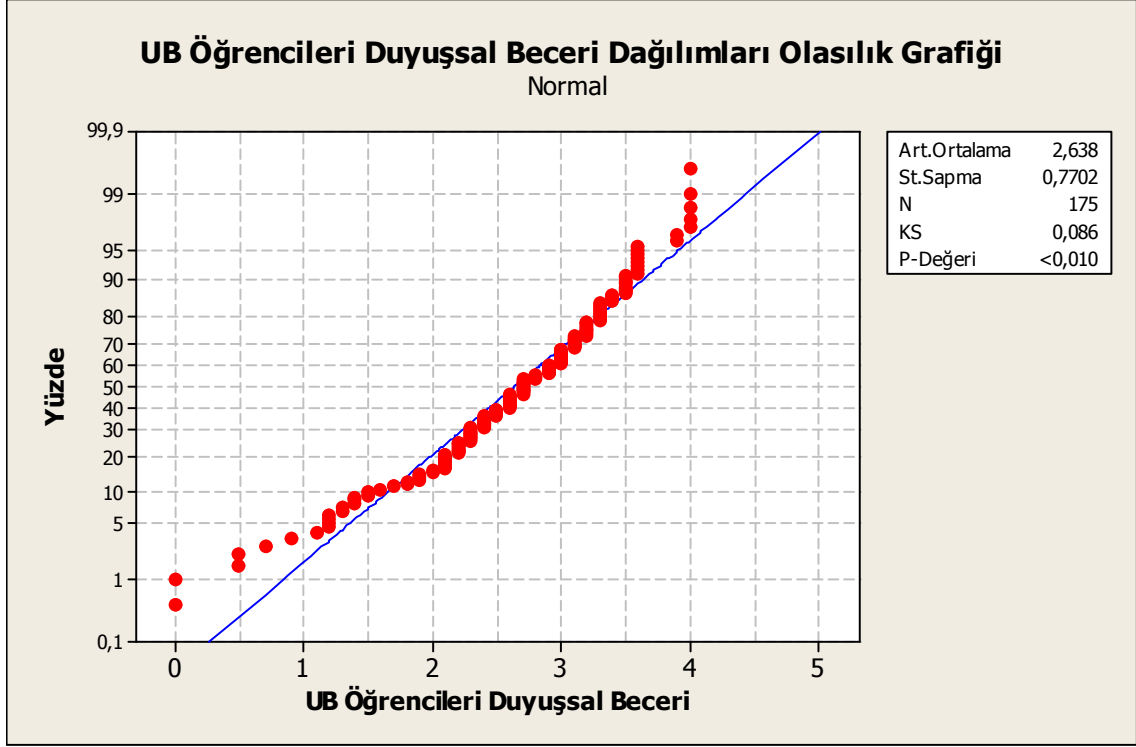
Korelasyon	GP Öğrencileri Duyuşsal Beceri; GP Öğrencileri Bilişsel Beceri
Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı	0,261

4.5.2. Uluslar arası Bakalorya Programı Öğrencilerinin Duyuşsal ve Bilişsel Becerileri Arasındaki İlişki:

Uluslar arası Bakalorya Programı öğrencilerinin duyuşsal beceri dağılımlarının normal dağılım olup olmadığını incelemek amacıyla Kolmogorov Smirnov testi yapıldığında test

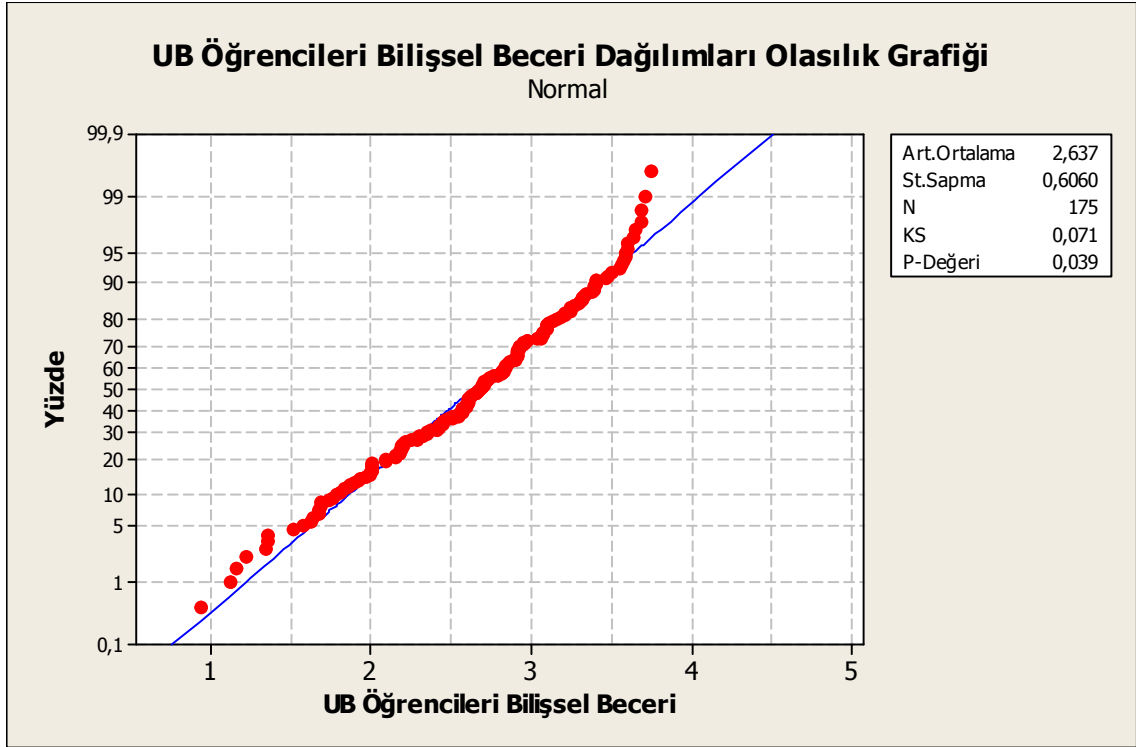
anlamalı çıkmıştır ($p < 0,010$). Buna göre Uluslar arası Bakalorya Programı öğrencilerinin duyuşsal beceri dağılımı $\alpha=0,05$ için normal değildir.

Grafik 71. Uluslar arası Bakalorya Programı Öğrencilerinin Duyuşsal Beceri Dağılımları



Uluslar arası Bakalorya Programı öğrencilerinin bilişsel beceri dağılımlarının normal dağılım olup olmadığını incelemek amacıyla Kolmogorov Smirnov testi yapıldığında test anlamalı çıkmıştır ($p = 0,039$). Buna göre Uluslar arası Bakalorya Programı öğrencilerinin bilişsel beceri dağılımı $\alpha=0,05$ için normal değildir.

Grafik 72. Uluslar arası Bakalorya Programı Öğrencilerinin Bilişsel Beceri Dağılımları



Uluslar arası Bakalorya Programı öğrencilerinin duyuşsal ve bilişsel becerileri dağılımları normal dağılım olmadığı için bu beceriler arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Spearman sıra farkları korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Bu hesaplama sonucunda Spearman sıra farkları korelasyon katsayısı 0,340 çıkmıştır. Buna göre Uluslar arası Bakalorya Programı öğrencilerinin duyuşsal ve bilişsel becerileri arasında aynı yönde orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır.

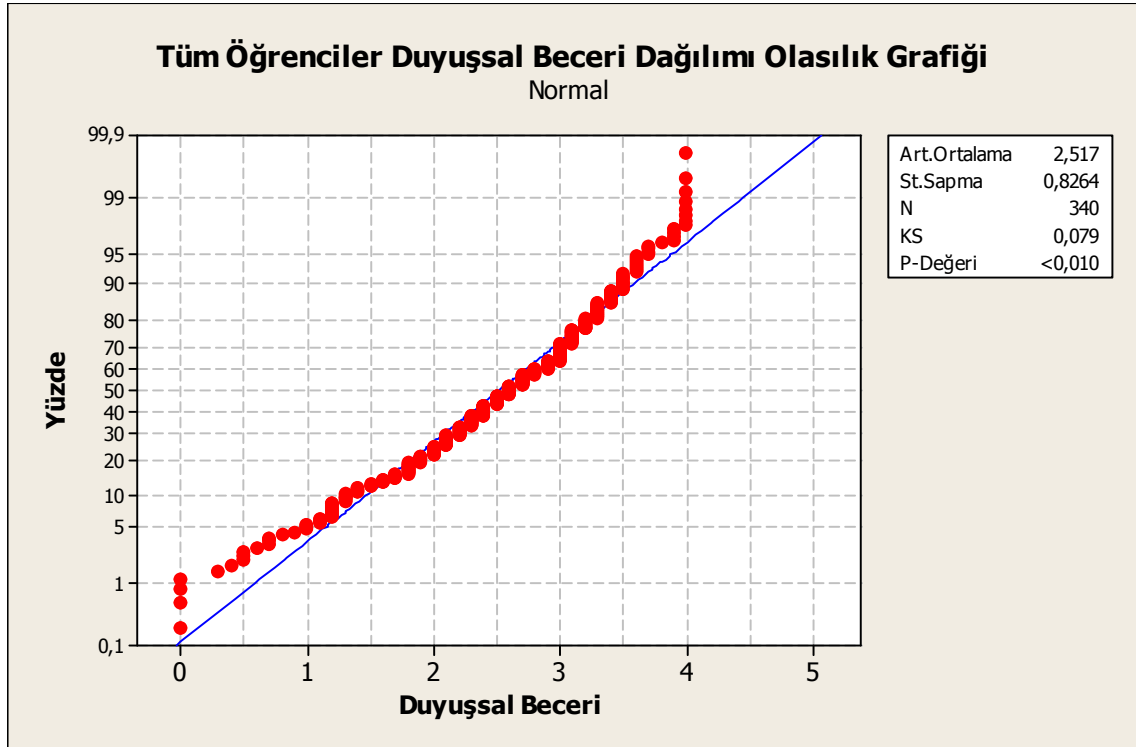
Tablo 36.UB Öğrencilerinin Duyuşsal ve Bilişsel Becerileri Arasındaki İlişki.

Korelasyon	UB Öğrencileri Duyuşsal Beceri; UB Öğrencileri Bilişsel Beceri
Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı	0,340

4.5.3. Tüm Grubun Duyuşsal ve Bilişsel Becerileri Arasındaki İlişki:

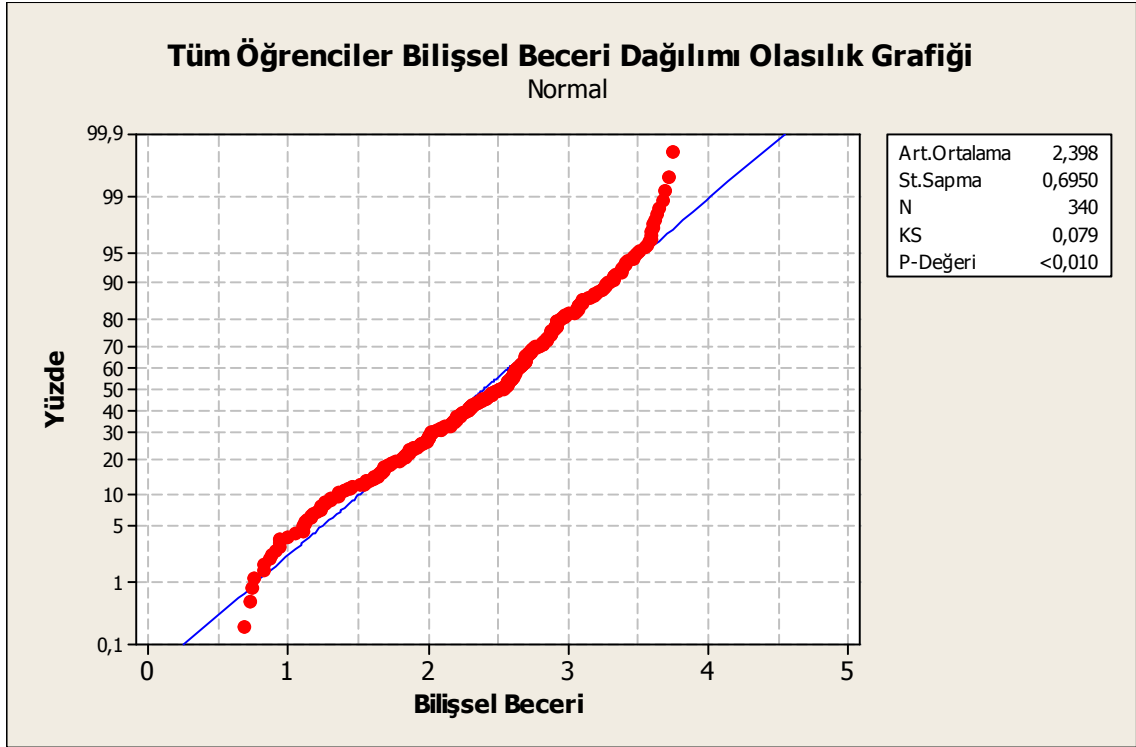
Tüm öğrencilerin duyuşsal beceri dağılımlarının normal dağılım olup olmadığını incelemek amacıyla Kolmogorov Smirnov testi yapıldığında test anlamlı çıkmıştır ($p < 0,010$). Buna göre tüm öğrencilerin duyuşsal beceri dağılımı $\alpha=0,05$ için normal değildir.

Grafik 73. Tüm Öğrencilerin Duyuşsal Beceri Dağılımları



Tüm öğrencilerin bilişsel beceri dağılımlarının normal dağılım olup olmadığını incelemek amacıyla Kolmogorov Smirnov testi yapıldığında test anlamlı çıkmıştır ($p < 0,010$). Buna göre tüm öğrencilerin bilişsel beceri dağılımı $\alpha=0,05$ için normal değildir.

Grafik 74. Tüm Öğrencilerin Bilişsel Beceri Dağılımları



Tüm grubun duyuşsal ve bilişsel becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Spearman sıra farkları korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Bu hesaplama sonucunda Spearman sıra farkları korelasyon katsayısı 0,345 çıkmıştır. Buna göre öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel becerileri arasında aynı yönde orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır.

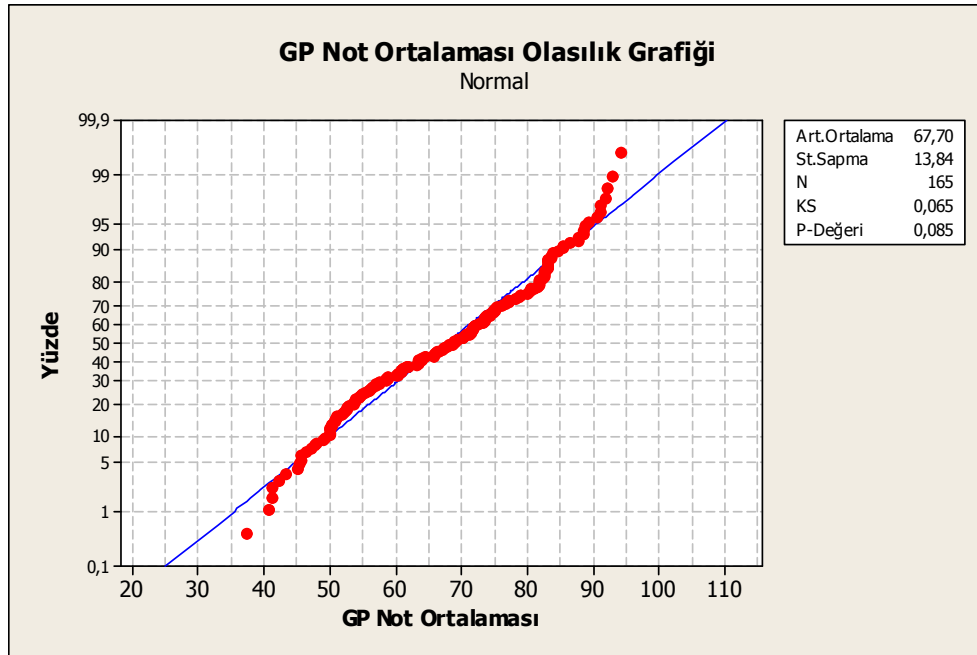
Tablo 37. Duyuşsal ve Bilişsel Beceriler Arasındaki İlişki

Korelasyon	Duyuşsal Beceri; Bilişsel Beceri
Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı	0,345

4.6. BECERİLER İLE NOT ORTALAMALARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN BELİRLENMESİ

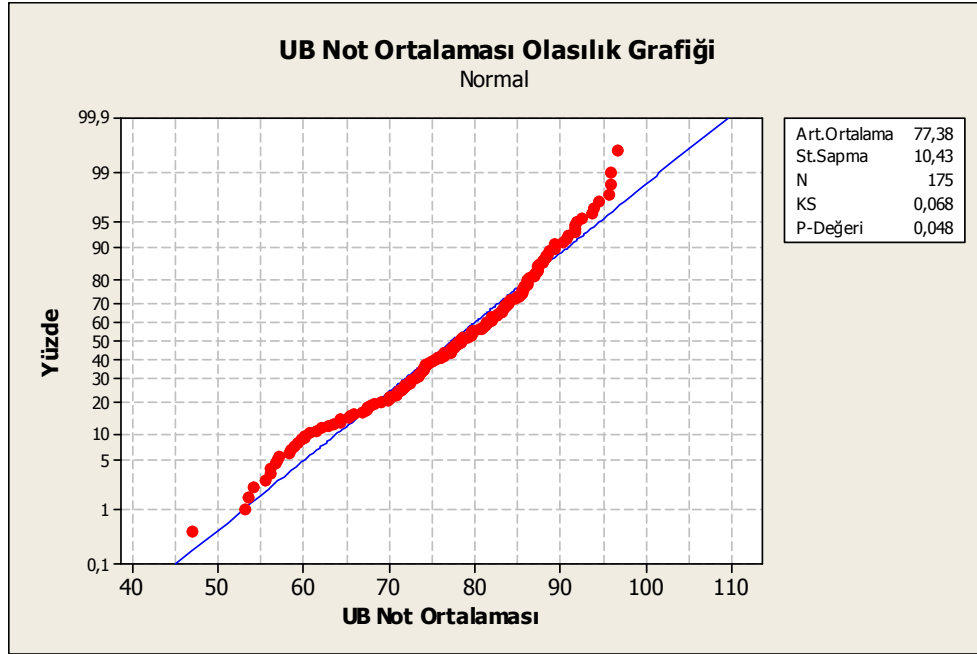
GP Programını seçen öğrencilerin programı seçmeden önceki not ortalamalarının normal dağılım olup olmadığını incelemek amacıyla Kolmogorov Smirnov testi yapıldığında test anlamlı çıkmıştır ($p = 0,085$). Buna göre GP öğrencilerinin programı seçmeden önceki not ortalaması dağılımı $\alpha=0,05$ için normaldir.

Grafik 75. Genel Program Öğrencilerinin Not Ortalaması.



UB Programını seçen öğrencilerin programı seçmeden önceki not ortalamalarının Normal Dağılım olup olmadığını incelemek amacıyla Kolmogorov Smirnov testi yapıldığında test 0,05 düzeyinde anlamlı çıkmıştır ($p = 0,05$). Buna göre UB öğrencilerinin programı seçmeden önceki not ortalaması dağılımı $\alpha=0,05$ için normal değildir.

Grafik 76. Uluslar arası Bakalorya Programı Öğrencilerinin Not Ortalaması



Tablo 38’de öğrencilerin programları seçmeden önceki not ortalamaları verilmiştir.

Tablo 38. UB ve GP öğrencilerinin Programlara Başlamadan Önceki Not Ortalamaları.

Program	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Medyan	W	p
GP	165	67,70	13,84	69,00	22230,5	0,0000
UB	175	77,38	10,43	78,50		

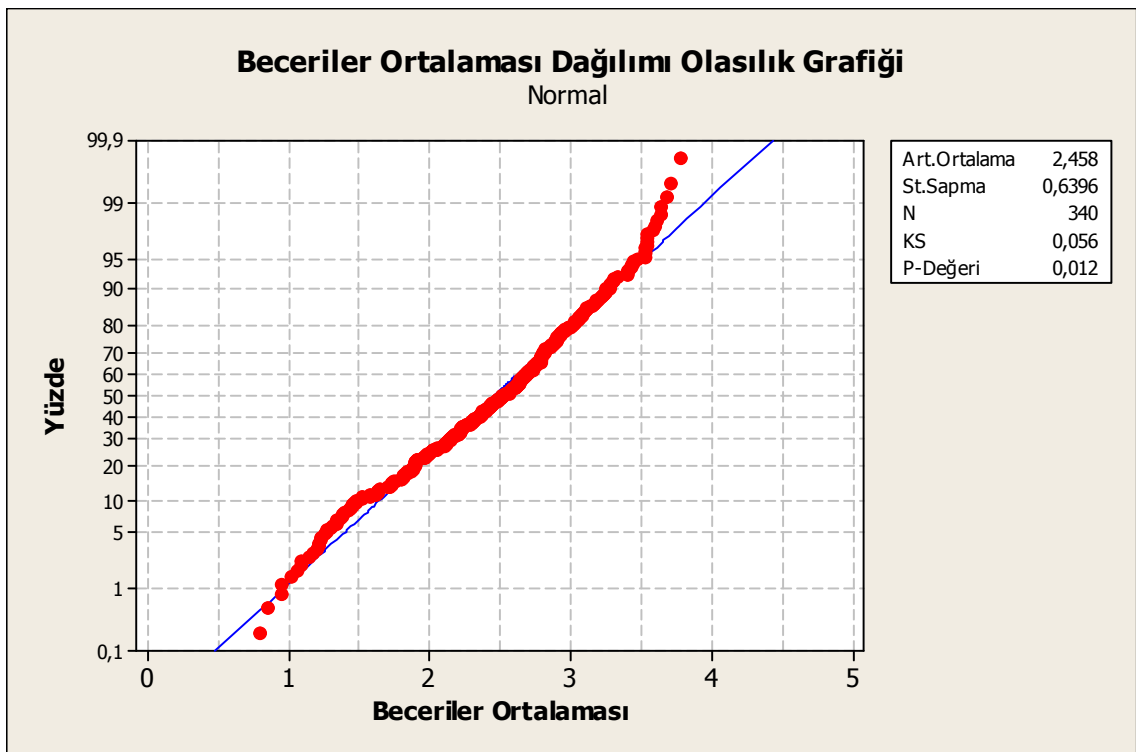
Araştırma kapsamına alınan GP öğrencilerinin programı seçmeden önceki not ortalamalarının aritmetik ortalaması 67,70, Medyanı ise 69,00’dır. UB öğrencilerinin programı seçmeden önceki not ortalamalarının aritmetik ortalaması 77,38, Medyanı ise 78,50’dir.

UB programını seçen öğrencilerin not ortalamaları normal dağılım göstermediği için GP ve UB öğrencilerinin not ortalamalarının karşılaştırılmasında t-testi yapılamamıştır. Medyanlar arasındaki farklılığı tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney-U Testi sonucuna göre iki

medyan arasında $\alpha=0,05$ için anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. ($p=0,0000$). Buna göre araştırma kapsamına alınan UB öğrencileri GP öğrencilerine göre program seçmeden önce $\alpha=0,05$ için daha yüksek not ortalamasına sahiptir.

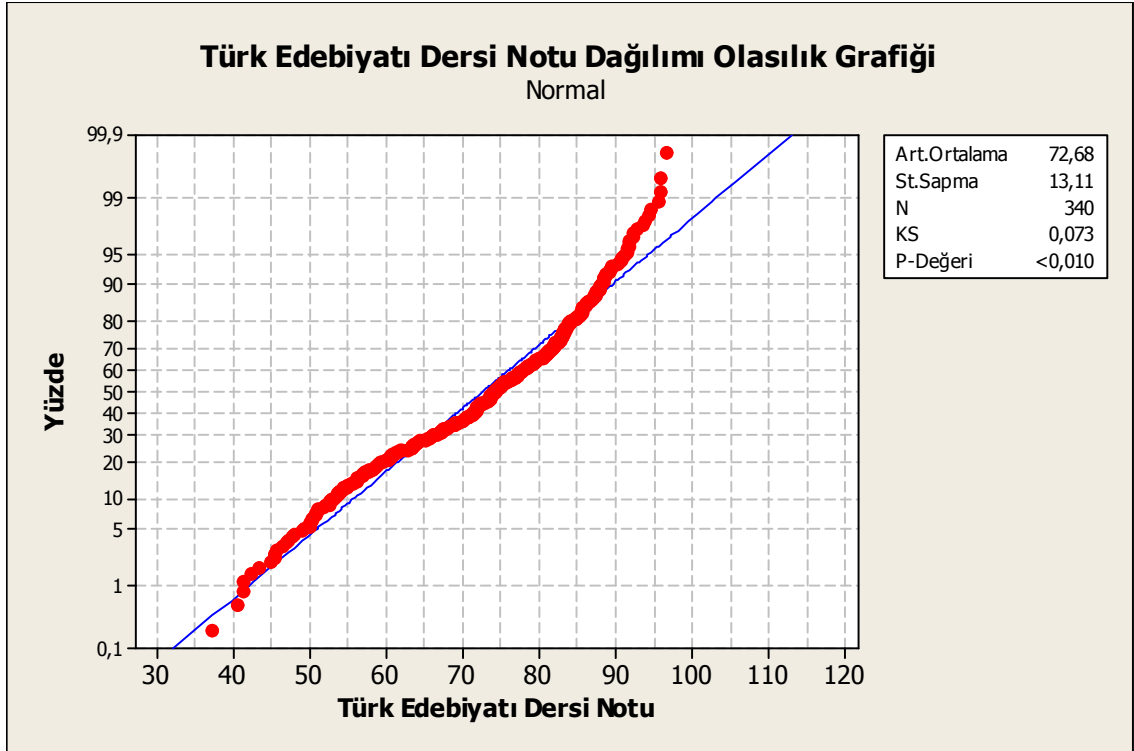
Öğrencilerin beceriler ortalamasının dağılımlarının normal dağılım olup olmadığını incelemek amacıyla Kolmogorov Smirnov testi yapıldığında test anlamlı çıkmıştır ($p = 0,012$). Buna göre tüm öğrencilerin beceriler ortalaması dağılımı $\alpha=0,05$ için normal değildir.

Grafik 77. Tüm Öğrencilerin Beceri Ortalaması Dağılımları



Öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı not ortalaması dağılımlarının normal dağılım olup olmadığını incelemek amacıyla Kolmogorov Smirnov testi yapıldığında test anlamlı çıkmıştır ($p < 0,010$). Buna göre öğrencilerin not ortalaması dağılımı $\alpha=0,05$ için normal değildir.

Grafik 78. Tüm Öğrencilerin TDE Not Ortalaması Dağılımları



Beceriler ortalamasının öğrencilerin programları seçmeden önce aldıkları ders notu ile bir korelasyonunun olup olmadığını incelemek amacıyla Spearman sıra farkları korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Bu hesaplama sonucunda Spearman sıra farkları korelasyon katsayısı 0,484 çıkmıştır. Buna göre öğrencilerin programları seçmeden önceki ders notları ile beceriler ortalamasının arasında aynı yönde orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır.

Tablo 39. Öğrencilerin Türk Edebiyatı Dersi Notları ile Becerilerden Aldıkları Puanlar Arasındaki İlişki.

Korelasyon	Beceriler Ortalaması; Türk Edebiyatı Dersi Notu
Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı	0,484

V.BÖLÜM

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

SONUÇLAR

Bu kısımda Uluslar arası Bakalorya A1 Türkçe Edebiyat dersi alan öğrenciler ile Genel Program Türk Edebiyatı dersi alan öğrencilerin Türk Edebiyatı dersi programında belirtilen hedef becerilere ulaşma düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin elde edilen sonuçlar yer almaktadır. Ayrıca çalışmaya katılan öğretmenlerin bu iki programın öğrencileri becerilere ulaştırmaları ile ilgili görüşlerine dayalı olarak da sonuçlara varılmıştır.

5.1. ÖĞRENCİLERİN VE ÖĞRETMENLERİN ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN SONUÇLAR

Bu bölümde araştırma kapsamına alınan öğrencilerin sayıları, illere göre dağılımları, okullara göre dağılımları, cinsiyetlere göre dağılımları, sınıf düzeylerine göre dağılımları, seçtikleri program türüne göre dağılımları ile öğretmenlerin meslekî deneyim yılları ve UB öğretmenliği deneyim yılları gibi öğretmen ve öğrenci özelliklerine ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

5.1.1.Öğrencilerin Özelliklerine İlişkin Sonuçlar

5.1.1.1. Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin % 35'i Ankara, %34'ü İstanbul, %22'si İzmir ve %9'u Bursa'daki okullarda eğitim görmektedirler. Buna göre araştırma kapsamına alınan öğrencilerin sayısı Ankara'dan 120, İstanbul'dan 116, İzmir'den 73 ve Bursa'dan 31'dir.

5.1.1.2. Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin eğitim gördükleri okullar ve bu okulların dağılımları şöyledir: TED Ankara Koleji'nden 84 öğrenci (%25), Özel İzmir Amerikan Lisesi'nden 73 öğrenci (%21), VKV Koç Özel Lisesi'nden 57 öğrenci (%17), Mümtaz Turhan Sosyal Bilimler Lisesi'nden 59 öğrenci (%17), Özel Bilkent

Lisesi'nden 36 öğrenci (%11) ve TED Bursa Koleji'nden 31 öğrenci (%9).

5.1.1.3. Çalışma kapsamında yer alan öğrencilerin % 55'i kız, % 45'i ise erkektir. 187 kız öğrenci ile 153 erkek öğrenci olmak üzere toplam 340 öğrenci araştırmaya dahil edilmiştir.

5.1.1.4. Öğrencilerin % 52'si (177 öğrenci) 11. sınıf öğrencisi, % 48'i (163 öğrenci) 12. sınıf öğrencisidir.

5.1.1.5. Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin % 51'i Uluslar arası Bakalorya programı, % 49'u ise Genel Program öğrencisidir. Buna göre 175 öğrenci UB programı öğrencisi, 165 öğrenci ise GP öğrencisidir.

5.1.2. Öğretmenlerin Özelliklerine İlişkin Sonuçlar

5.1.2.1. Çalışmaya katılan öğretmenler 4-24 yıl arasında meslekî deneyime sahiptirler. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu 5-12 yıl arasında meslekî deneyime sahiptir.

5.1.2.2. Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin 0-12 yıl arasında UB deneyimine sahip olduğu, büyük çoğunluğunun ise 0-5 yıl arasında UB deneyimine sahip olduğu görülmektedir.

5.2. GENEL PROGRAM TÜRK EDEBİYATI DERSİ ALAN ÖĞRENCİLERLE UB PROGRAMI TÜRKÇE A1 DERSİ ALAN ÖĞRENCİLERİN MEB TÜRK EDEBİYATI DERSİ HEDEF BECERİLERİNE ULAŞMA DÜZEYLERİNE İLİŞKİN SONUÇLAR

5.2.1. Araştırma kapsamına alınan UB ve GP öğrencilerinin “eleştirel düşünme” becerisine ilişkin puanları arasında anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Medyanlar incelendiğinde UB öğrenci grubunun GP öğrenci grubuna göre daha yüksek puan aldığı belirlenmiştir. (UB = 2,5 > GP = 2,0) Buna göre UB öğrencilerinin GP öğrencilerine göre “eleştirel düşünme” becerisine daha üst düzeyde ulaştıkları görülmektedir.

5.2.2. Araştırma kapsamına alınan UB ve GP öğrencilerinin “yaratıcı düşünme” becerisine ilişkin puanları arasında anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Medyanlar incelendiğinde UB öğrenci grubunun GP öğrenci grubuna göre daha yüksek puan aldığı belirlenmiştir. (UB = 2,5 > GP = 1,5) Buna göre UB öğrencilerinin GP öğrencilerine göre “yaratıcı düşünme” becerisine daha üst düzeyde ulaştıkları görülmektedir.

5.2.3. Araştırma kapsamına alınan UB ve GP öğrencilerinin “iletişim” becerisine ilişkin puanları arasında anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Medyanlar incelendiğinde UB öğrenci grubunun GP öğrenci grubuna göre daha yüksek puan aldığı belirlenmiştir. ($UB = 3,2 > GP = 3,0$) Buna göre UB öğrencilerinin GP öğrencilerine göre “iletişim” becerisine daha üst düzeyde ulaştıkları görülmektedir.

5.2.4. Araştırma kapsamına alınan UB ve GP öğrencilerinin “araştırma-sorgulama” becerisine ilişkin puanları arasında anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Medyanlar incelendiğinde UB öğrenci grubunun GP öğrenci grubuna göre daha yüksek puan aldığı belirlenmiştir. ($UB = 3,2 > GP = 3,0$) Buna göre UB öğrencilerinin GP öğrencilerine göre “araştırma-sorgulama” becerisine daha üst düzeyde ulaştıkları görülmektedir.

5.2.5. Araştırma kapsamına alınan UB ve GP öğrencilerinin “problem çözme” becerisine ilişkin puanları arasında anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Medyanlar incelendiğinde UB öğrenci grubunun GP öğrenci grubuna göre daha yüksek puan aldığı belirlenmiştir. ($UB = 2,5 > GP = 1,5$) Buna göre UB öğrencilerinin GP öğrencilerine göre “problem çözme” becerisine daha üst düzeyde ulaştıkları görülmektedir.

5.2.6. Araştırma kapsamına alınan UB ve GP öğrencilerinin “karar verme” becerisine ilişkin puanları arasında anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Medyanlar incelendiğinde UB öğrenci grubunun GP öğrenci grubuna göre daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir. ($UB = 2,0 > GP = 1,0$) Buna göre UB öğrencilerinin GP öğrencilerine göre “karar verme” becerisine daha üst düzeyde ulaştıkları görülmektedir.

5.2.7. Araştırma kapsamına alınan UB ve GP öğrencilerinin “bilgi teknolojilerini kullanma” becerisine ilişkin puanları arasında anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Medyanlar incelendiğinde UB öğrenci grubunun GP öğrenci grubuna göre daha yüksek puan aldığı belirlenmiştir. ($UB = 3,571 > GP = 3,286$) Buna göre UB öğrencilerinin GP öğrencilerine göre “bilgi teknolojilerini kullanma” becerisine daha üst düzeyde ulaştıkları görülmektedir.

5.2.8. Araştırma kapsamına alınan UB ve GP öğrencilerinin “Türkçeyi, doğru, güzel ve etkili kullanma” becerisine ilişkin puanları arasında anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Medyanlar incelendiğinde UB öğrenci grubunun GP öğrenci grubuna göre daha yüksek puan aldığı belirlenmiştir. ($UB = 3,0 > GP = 2,0$) Buna göre UB öğrencilerinin GP

öğrencilerine göre “Türkçeyi, doğru, güzel ve etkili kullanma” becerisine daha üst düzeyde ulaştıkları görülmektedir.

5.2.9. Araştırma kapsamına alınan UB ve GP öğrencilerinin “sanat eserinden zevk alma” becerisine ilişkin puanları arasında anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Medyanlar incelendiğinde UB öğrenci grubunun GP öğrenci grubuna göre daha yüksek puan aldığı belirlenmiştir. (UB = 2,7 > GP = 2,4) Buna göre UB öğrencilerinin GP öğrencilerine göre “sanat eserinden zevk alma” becerisine daha üst düzeyde ulaştıkları görülmektedir.

5.2.10. Araştırma kapsamına alınan UB ve GP öğrencilerinin beceriler ortalamasına ilişkin puanları arasında anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Medyanlar incelendiğinde UB öğrenci grubunun GP öğrenci grubuna göre daha yüksek puan aldığı belirlenmiştir. (UB = 2,6917 > GP = 2,2302) Buna göre UB öğrencilerinin GP öğrencilerine göre beceriler ortalamasına daha üst düzeyde ulaştıkları görülmektedir.

5.3. ÖĞRENCİLERİN CİNSİYETLERİNE GÖRE HEDEF BECERİLERE ULAŞMA DÜZEYLERİNE İLİŞKİN SONUÇLAR

5.3.1. Araştırma kapsamına alınan kız ve erkek öğrencilerin “eleştirel düşünme” becerisine ilişkin puanları arasında anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Medyanlar incelendiğinde kız öğrenci grubunun erkek öğrenci grubuna göre daha yüksek puan aldığı belirlenmiştir. (Kız = 2,5 > Erkek = 1,75) Buna göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre “eleştirel düşünme” becerisine daha üst düzeyde ulaştıkları görülmektedir.

5.3.2. Araştırma kapsamına alınan kız ve erkek öğrencilerin “yaratıcı düşünme” becerisine ilişkin puanları arasında anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Medyanlar incelendiğinde kız öğrenci grubunun erkek öğrenci grubuna göre daha yüksek puan aldığı belirlenmiştir. (Kız = 2,5 > Erkek = 1,5) Buna göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre “yaratıcı düşünme” becerisine daha üst düzeyde ulaştıkları görülmektedir.

5.3.3. Araştırma kapsamına alınan kız ve erkek öğrencilerin “iletişim” becerisine ilişkin puanları arasında anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Medyanlar incelendiğinde kız öğrenci grubunun erkek öğrenci grubuna göre daha yüksek puan aldığı belirlenmiştir. (Kız =

3,333 > Erkek = 3,000) Buna göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre “iletişim” becerisine daha üst düzeyde ulaştıkları görülmektedir.

5.3.4. Araştırma kapsamına alınan kız ve erkek öğrencilerin “araştırma-sorgulama” becerisine ilişkin puanları arasında anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Medyanlar incelendiğinde kız öğrenci grubunun erkek öğrenci grubuna göre daha yüksek puan aldığı belirlenmiştir. (Kız = 3,222 > Erkek = 3,000) Buna göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre “araştırma-sorgulama” becerisine daha üst düzeyde ulaştıkları görülmektedir.

5.3.5. Araştırma kapsamına alınan kız ve erkek öğrencilerin “problem çözme” becerisine ilişkin puanları arasında anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Medyanlar incelendiğinde kız öğrenci grubunun erkek öğrenci grubuna göre daha yüksek puan aldığı belirlenmiştir. (Kız = 2,5 > Erkek = 1,5) Buna göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre “problem çözme” becerisine daha üst düzeyde ulaştıkları görülmektedir.

5.3.6. Araştırma kapsamına alınan kız ve erkek öğrencilerin “karar verme” becerisine ilişkin puanları arasında anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Medyanlar incelendiğinde kız öğrenci grubunun erkek öğrenci grubuna göre daha yüksek puan aldığı belirlenmiştir. (Kız = 2,0 > Erkek = 1,0) Buna göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre “karar verme” becerisine daha üst düzeyde ulaştıkları görülmektedir.

5.3.7. Araştırma kapsamına alınan kız ve erkek öğrencilerin “bilgi teknolojilerini kullanma” becerisine ilişkin medyanları incelendiğinde kız öğrenci grubunun erkek öğrenci grubuna göre daha yüksek puan aldığı belirlenmiştir. (Kız = 3,429 > Erkek = 3,286). Fakat dağılımlar arasında anlamlı bir farklılık çıkmadığı için kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre “bilgi teknolojilerini kullanma” becerisine daha üst düzeyde ulaştıkları sonucu genellenememektedir.

5.3.8. Araştırma kapsamına alınan kız ve erkek öğrencilerin “Türkçeyi, doğru, güzel ve etkili kullanma” becerisine ilişkin puanları arasında anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Medyanlar incelendiğinde kız öğrenci grubunun erkek öğrenci grubuna göre daha yüksek puan aldığı belirlenmiştir. (Kız = 3,0 > Erkek = 2,0) Buna göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre “Türkçeyi, doğru, güzel ve etkili kullanma” becerisine daha üst düzeyde ulaştıkları görülmektedir.

5.3.9. Araştırma kapsamına alınan kız ve erkek öğrencilerin “sanat eserinden zevk alma” becerisine ilişkin puanları arasında anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Medyanlar incelendiğinde kız öğrenci grubunun erkek öğrenci grubuna göre daha yüksek puan aldığı belirlenmiştir. (Kız = 2,7 > Erkek = 2,4) Buna göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre “sanat eserinden zevk alma” becerisine daha üst düzeyde ulaştıkları görülmektedir.

5.3.10. Araştırma kapsamına alınan kız ve erkek öğrencilerin beceriler ortalamasına ilişkin puanları arasında anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Medyanlar incelendiğinde kız öğrenci grubunun erkek öğrenci grubuna göre daha yüksek puan aldığı belirlenmiştir. (Kız = 2,7192 > Erkek = 2,2237) Buna göre kız öğrencilerin beceri ortalamalarının erkek öğrencilerden daha üst düzeyde olduğu görülmektedir.

5.4. ÖĞRETMENLERİN, HEDEF BECERİLERE ULAŞTIRMA BAKIMINDAN PROGRAMLARLA İLGİLİ GÖRÜŞLERİNE İLİŞKİN SONUÇLAR

5.4.1. Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin “eleştirel düşünme ” becerisini kazandırma bakımından UB programına verdikleri puan ile GP programına verdikleri puan arasında anlamlı bir farklılık vardır. Medyanlar incelendiğinde öğretmenlerin “eleştirel düşünme” becerisini kazandırma bakımından UB programının GP programına göre daha uygun olduğunu düşündükleri ortaya çıkmaktadır. (Medyan UB = 4,0 > Medyan GP = 2,0)

5.4.2. Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin “yaratıcı düşünme ” becerisini kazandırma bakımından UB programına verdikleri puan ile GP programına verdikleri puan arasında anlamlı bir farklılık vardır. Medyanlar incelendiğinde öğretmenlerin “yaratıcı düşünme” becerisini kazandırma bakımından UB programının GP programına göre daha uygun olduğunu düşündükleri ortaya çıkmaktadır. (Medyan UB = 4,0 > Medyan GP = 2,0)

5.4.3. Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin “iletişim ” becerisini kazandırma bakımından UB programına verdikleri puan ile GP programına verdikleri puan arasında anlamlı bir farklılık vardır. Medyanlar incelendiğinde öğretmenlerin “iletişim” becerisini kazandırma bakımından UB programının GP programına göre daha uygun olduğunu düşündükleri ortaya çıkmaktadır. (Medyan UB = 4,0 > Medyan GP = 3,0)

5.4.4. Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin “araştırma-sorgulama ” becerisini kazandırma bakımından UB programına verdikleri puan ile GP programına verdikleri puan arasında anlamlı bir farklılık vardır. Medyanlar incelendiğinde öğretmenlerin “araştırma-sorgulama” becerisini kazandırma bakımından UB programının GP programına göre daha uygun olduğunu düşündükleri ortaya çıkmaktadır. (Medyan UB = 4,0 > Medyan GP = 2,0)

5.4.5. Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin “problem çözme ” becerisini kazandırma bakımından UB programına verdikleri puan ile GP programına verdikleri puan arasında anlamlı bir farklılık vardır. Medyanlar incelendiğinde öğretmenlerin “problem çözme” becerisini kazandırma bakımından UB programının GP programına göre daha uygun olduğunu düşündükleri ortaya çıkmaktadır. (Medyan UB = 4,0 > Medyan GP = 2,0)

5.4.6. Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin “karar verme ” becerisini kazandırma bakımından UB programına verdikleri puan ile GP programına verdikleri puan arasında anlamlı bir farklılık vardır. Medyanlar incelendiğinde öğretmenlerin “karar verme” becerisini kazandırma bakımından UB programının GP programına göre daha uygun olduğunu düşündükleri ortaya çıkmaktadır. (Medyan UB = 4,0 > Medyan GP = 3,0)

5.4.7. Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin “bilgi teknolojilerini kullanma” becerisini kazandırma bakımından UB programına verdikleri puan ile GP programına verdikleri puan arasında anlamlı bir farklılık vardır. Medyanlar incelendiğinde öğretmenlerin “bilgi teknolojilerini kullanma” becerisini kazandırma bakımından UB programının GP programına göre daha uygun olduğunu düşündükleri ortaya çıkmaktadır. (Medyan UB = 4,0 > Medyan GP = 3,0)

5.4.8. Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin “Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma” becerisini kazandırma bakımından UB programına verdikleri puan ile GP programına verdikleri puan arasında anlamlı bir farklılık vardır. Medyanlar incelendiğinde öğretmenlerin “Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma” becerisini kazandırma bakımından UB programının GP programına göre daha uygun olduğunu düşündükleri ortaya çıkmaktadır. (Medyan UB = 4,0 > Medyan GP = 3,0)

5.4.9. Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin “sanat eserlerinden zevk alma ” becerisini kazandırma bakımından UB programına verdikleri puan ile GP programına

verdikleri puan arasında anlamlı bir farklılık vardır. Medyanlar incelendiğinde öğretmenlerin “sanat eserlerinden zevk alma” becerisini kazandırma bakımından UB programının GP programına göre daha uygun olduğunu düşündükleri ortaya çıkmaktadır. (Medyan UB = 4,0 > Medyan GP = 2,0)

5.4.10. Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin; becerilere ulaşma bakımından Uluslar arası Bakalorya programına verdikleri puan ile Genel Programa verdikleri puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Medyanlar incelendiğinde öğretmenlerin becerilere ulaşma ortalamaları bakımından UB programının GP programına göre daha uygun olduğunu düşündükleri ortaya çıkmaktadır. (Medyan UB = 3,8889 > Medyan GP = 2,3889)

5.5. DUYUŞSAL VE BİLİŞSEL BECERİLER ARASINDAKİ İLİŞKİYE DAİR SONUÇLAR

5.5.1. Araştırma kapsamına alınan Genel Program öğrencilerinin duyuşsal ve bilişsel becerileri arasındaki korelasyon katsayısı 0,261 çıkmıştır. Buna göre Genel Program öğrencilerinin duyuşsal ve bilişsel becerileri arasında aynı yönde zayıf bir ilişki bulunmaktadır.

5.5.2. Araştırma kapsamına alınan Uluslar arası Bakalorya Programı öğrencilerinin duyuşsal ve bilişsel becerileri arasındaki korelasyon katsayısı 0,340 çıkmıştır. Buna göre Uluslar arası Bakalorya Programı öğrencilerinin duyuşsal ve bilişsel becerileri arasında aynı yönde orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır.

5.5.3. Araştırma kapsamına alınan iki öğrenci grubunun duyuşsal ve bilişsel becerileri arasındaki korelasyon katsayısı 0,345 çıkmıştır. Buna göre öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel becerileri arasında aynı yönde orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır.

5.6. BECERİLER İLE NOT ORTALAMALARI ARASINDAKİ İLİŞKİYE DAİR SONUÇLAR

Araştırma kapsamına alınan UB öğrencileri GP öğrencilerine göre program seçmeden önce daha yüksek not ortalamasına sahiptir.

Beceriler ortalamasıyla öğrencilerin programları seçmeden önce aldıkları ders notu arasındaki korelasyon katsayısı 0,484 çıkmıştır. Buna göre öğrencilerin programları seçmeden

önceki ders notları ile beceriler ortalamasının arasında aynı yönde orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır.

5.7. ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgu ve sonuçlar dâhilinde bazı önerilere yer verilmiştir.

1. Bu araştırmada liselerde uygulanan MEB Programı Türk Edebiyatı dersi ile Uluslar arası Bakalorya Programı Türkçe A1 dersini alan öğrencilerin Türk Edebiyatı programı hedef becerilerine ne ölçüde ulaştıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Başka alan dersleri öğretim programlarının hedef becerilere ulaşma düzeylerinin değerlendirilmesi ile ilgili karşılaştırmalı çalışmaların da yapılması gereklidir.
2. Öğrencilere programlar aracılığıyla kazandırılmak istenen hedef becerilerin MEB tarafından yapılandırıcılık yöntemi aracılığıyla erişilmesi amaçlandığı belirtilmektedir. Yapılandırıcılık anlayışına göre derslerin merkezinde öğrenci bulunmalıdır. Öğrencilerin belirlenen bilişsel ve duyuşsal becerilere ulaşması ancak öğrenme sürecinde etkin olmaları ve öğrenmeyi öğrenmeleri ile mümkündür. Öğretmenler bu süreci oluşturmakla görevli kılavuz niteliğinde olmalıdır. Öğretmenlerin bu öğretim yöntemini uygulayacak donanımı kazanmaları için yapılandırıcı anlayışın tüm öğeleri ile ilgili etkili hizmet içi eğitim programlarından geçmeleri gerekmektedir.
3. Öğrencileri Türk Edebiyatı programı hedef becerilerine ulaştıracak en önemli unsur bu programın uygulayıcıları olan öğretmenlerdir. Öncelikle bu becerilere Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin yeterli düzeyde sahip olması beklenmektedir. Araştırmaların, öğretmen ve öğretmen adaylarının bu becerilerin bazısına ne ölçüde sahip olduğu ile ilgili olarak yapıldığı görülmektedir. Tüm bu dokuz beceriyle ilgili yapılan araştırma yoktur. Programda öne çıkan bu hedef becerilerin tümüyle ilgili öğretmen yeterliliğinin ölçülmesi ile ilgili yapılacak araştırmalar, durumu ortaya koyma ve öğretmen yetiştiren kurumların değerlendirme yapması açısından yararlı olacaktır.
4. MEB 2005 Türk Edebiyatı programının uygulanma aşamasında öğretmenlerin programın temel felsefesini yeterince anlamamaları, program aracılığıyla kazandırılması hedeflenen becerileri kazandırmakta zorlanmaları, hedeflenen etkinliklerin gerçekleştirilmesinde sürenin yetmemesi gibi birçok sıkıntı vardır. Yaşanan bu sorunlar giderilmedikçe programlarda hedeflenen becerilere ulaşılması

da mümkün olmayacaktır. MEB'in bu aksaklıklarla ilgili iyileştirme çalışmaları yapması gerekmektedir.

5. Bu araştırmada Türk Edebiyatı programı hedef becerileri olan “eleştirel düşünme”, “yaratıcı düşünme”, “iletişim”, “araştırma-sorgulama”, “problem çözme”, “karar verme”, “bilgi teknolojilerini kullanma”, “Türkçeyi, doğru, güzel ve etkili kullanma” ve “sanat eserinden zevk alma” becerilerinin tümüne UB öğrencilerinin GP öğrencilerine göre daha üst düzeyde ulaşması sonucu üzerinde dikkatlice düşünmek gerekmektedir. Bunun sebeplerden birinin programda çok sayıda beceri ve alt becerinin yer alması olduğu söylenebilir. Bu becerilerin eğitiminin daha erken yıllardan itibaren programlarda yer alması önerilebilir. Ayrıca Türk Edebiyatı programındaki becerilerin gerçekçi olmasını sağlamak için farklı türdeki liselerde uygulanan Türk Edebiyatı öğretim programları ve bu programlardaki hedef becerilerde değişiklikler yapılabilir. Öğrencilere temel beceriler kazandırılmak koşuluyla diğer boyutlar hafifletilebilir ve daha ulaşılabilir hedefler konulabilir. MEB Türk Edebiyatı programının bu hedef becerileri öğrencilere ulaştırma bakımından neden geri kaldığı, alınması gereken tedbirler ve yapılması gerekenler bir başka çalışma kapsamında ayrıntılı bir şekilde araştırılmalıdır.
6. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre hedef becerilerin tümüne daha yüksek düzeyde eriştiği görülmektedir. Türk Edebiyatı dersinde kız öğrencilerin neden daha başarılı olduğu belirlenmeli; erkek öğrencilerin bu dersle ilgili tutum ve görüşlerinin tespit edilebileceği anketler yapılarak erkek öğrencilerin başarılarının düşük olma nedenleri belirlenmeli ve bu doğrultuda erkek öğrencilerin bu derse daha çok ilgi duymalarını sağlamak üzere programlarda bazı değişiklikler yapılmalıdır.
7. Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin “eleştirel düşünme”, “yaratıcı düşünme”, “iletişim”, “araştırma-sorgulama”, “problem çözme”, “karar verme”, “bilgi teknolojilerini kullanma”, “Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma” ile “sanat eserlerinden zevk alma” becerilerini kazandırma bakımından UB programının GP programına göre daha uygun olduğunu düşündükleri sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin neden UB programını MEB programına göre daha uygun gördüklerinin başka bir araştırmada ayrıntılı bir şekilde ele alınması, programların uygulayıcıları olan öğretmenlerin beklenti ve düşüncelerini ortaya koyacağından önemlidir.
8. 2005 Türk Edebiyatı programında yer alan becerilerin ve alt becerilerin öğretmenler

tarafından çok iyi şekilde anlaşılması gerekmektedir. Bu hedef becerilere ulaşmak dersin içeriği, öğrenim-öğretim yöntemlerinin, değerlendirme süreçlerinin bir bütün halinde dersin hedeflerine ulaşmak üzere düzenlenmesini gerektirmektedir. Programın teorik ve pratik yapısında tam bir bütünleşme sağlanamaması becerilere ulaşma konusunda yaşanan sorunların önemli bir yönünü oluşturmaktadır. Önemli olan hedef becerileri koymak ve çok sayıda alt beceri sıralamak değil, bu becerilerin gerçeğe nasıl dönüştürüleceğinin yollarını öğretmenlere sunmaktır. Program geliştiricilerin durumu çok daha geniş açılardan (öğretmenlerin ve öğrencilerin hazır bulunuşlukları, öğrenim-öğretim ortamlarının düzenlenmesi ile ilgili durum, fizikî ortamların uygunluğu, ders saatlerinin yeterliliği vb.) ele almaları gerekmektedir.

9. Öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirmek amacıyla, ölçme değerlendirme sürecinde ölçme araçlarının öğrencilerin analiz ve sentez yapmalarını gerektirecek şekilde hazırlanması gerekmektedir. Soru sorma elbette tecrübe ile gelişebilecek bir beceridir; fakat öğretmen adaylarının eğitimleri boyunca bu beceriyi kazanmaları için çalışmalar yapılabilir. Öğrencilerin kendi öğretimleri sırasında bu basamaklara göre hazırlanmış sınavlardan geçmeleri onları da öğretmen olduklarında böyle sorular hazırlamaya yönlendirecektir. Ayrıca formasyon derslerinde soru sorma yöntemleri eğitiminin çok iyi bir şekilde alınması gerekmektedir. Eğitim fakülteleri ve Fen Edebiyat Fakülteleri öğrencilerinin ölçme ve değerlendirme alanında yetkin olarak mezun olmaları için düzenlemeler yapılmalıdır.
10. Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin programları seçmeden önceki ders notları ile beceri ortalamaları arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu sonuç, UB öğrencilerinin GP öğrencilerine göre becerilere daha yüksek düzeyde ulaşma sebebinin akademik olarak daha ileride olmalarının ötesinde başka etkenlerin de olduğunu göstermektedir. UB programının öğrencilere daha sistemli, düzenli ve planlı çalışma zorunluluğu getirmesi öğrencilerin becerileri yüksek düzeyde kullanma alışkanlığını ve eğilimini doğurmaktadır. Bu noktada Milli Eğitim Bakanlığının öğrencilerin sistematik bir çalışma anlayışı geliştirebilmesi hedefini programlara yerleştirmesi önerilmektedir. Ayrıca öğrencilerin araştırma metot ve yöntemlerini bilmemeleri, bilgiye nasıl ulaşacakları, bilgiyi nasıl kullanacakları ve değerlendirecekleri konusunda sıkıntı yaratmaktadır. UB programındaki gibi “Bilgi Kuramı” dersi niteliğinde bilgi ve bilginin doğası, ayrıca araştırma yöntemleri becerilerinin öğrencilere en geç 8. sınıf itibarıyla kazandırılması lise eğitim sürecinin daha sağlıklı işlemesini sağlamanın ve bilgi

çağı bireyleri yetiştirmenin koşullarındandır.

11. Bu araştırmada hedef becerilere ulaşma bakımından Uluslar arası Bakalorya Programı Genel Programa göre daha etkili bir program olma özelliğini göstermiştir. Fakat bu programı uygulamak üzere Türkiye'deki her okulun Uluslar arası Bakalorya Organizasyonu'na başvurması veya yetki belgesi alması gerçekçi bir durum değildir. Bunun için malî yükümlülükler, yabancı dil yetkinliği, okulların fizikî şartları gibi çok sayıda zorunluluk bulunmaktadır. Bir sistemi olduğu gibi almak değil o sistemin programı becerilere ulaştırma bakımından başarılı olma nedenlerini anlamak, kapsamlı bir durum değerlendirmesi yapmak ve kendi ulusal programımızı bu verileri göz önünde bulundurarak geliştirmek gerekmektedir. Bu araştırmada programların hedef becerilere ulaştırma bakımından ayrıntılı bir değerlendirilmesi yapılmıştır. Farklı çalışmalarda, Uluslar arası Bakalorya Programının hedef becerilere daha yüksek düzeyde ulaşma sebeplerini tespit etmek amacıyla, programın ders içeriği, kullanılan öğrenim ve öğretim yöntemleri, ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile ilgili ayrıntılı araştırmalar yapılması gereklidir.

Bu madde bağlamında aşağıdaki karşılaştırma ve önerilere yer verilmiştir:

- 11.1. UB programının neyin, nasıl, ne zaman, niçin, ne ölçüde yapılması konusunda sistematik bir yaklaşıma sahip olması öğretmenlere ve öğrencilere açık ve net bir yol haritası çizmektedir. MEB programının daha sistemli ve aydınlatıcı hale getirilmesi gerekmektedir.
- 11.2. UB programında ders içeriğinin nasıl ve hangi amaçlarla oluşturulacağı, dersin farklı bölümleri için kaç saat ayrılması gerektiği, ödevlerin, sözlülerin, yazılı sınavların nasıl yapılması gerektiği, en ince ayrıntısına kadar açıklanmaktadır. Kılavuzlarda her bir bölümde öğretmenler için öneriler ve örnekler verilmektedir. Böylece öğretmenler kendilerinden ne beklendiği, neler yapmaları gerektiği ve bunları nasıl yapabilecekleri konusunda sordukları hemen hemen her soruya bir yanıt bulabilmektedirler. MEB programında da ayrıntılı açıklamalar bulunmaktadır. Ama öğretmenler bu açıklamaları yeterince anlamamaktadırlar. Bu bağlamda öğretmenlere yeni programı ve bu programı uygulama konusunda önerilen yaklaşımları açıklamaya yönelik daha açık, örnek uygulamaların yer aldığı ve pratiğe yönelik hazırlanmış kılavuzların hazırlanması önerilmektedir.
- 11.3. Ölçme ve değerlendirme, UB programında GP'ye göre farklılık gösteren bir içeriğe sahiptir. Öğretmen tarafından hazırlanan yazılı sınavlar ve

UB merkezi tarafından hazırlanan sene sonu sınavlarına ek olarak Türk ve dünya edebiyatlarından seçilmiş kitaplardan hazırlanan ödevler, kısa bir hazırlık sonrası yapılan sözlü metin incelemesi, tercih edildiği takdirde öğrencinin seçtiği herhangi bir konu ile ilgili hazırladığı tez, UB programının ölçme değerlendirme içeriğini oluşturmaktadır. Genel programda ise verilen ödevler yeterince ciddiye alınarak hazırlanmadığı gibi kalabalık sınıflara sahip öğretmenler bu ödevleri gerektiği şekilde kontrol edememektedir. Ayrıca GP’de değerlendirmenin genellikle sadece yazılı yoklama odaklı olduğu görülmektedir. Öğrenciler bu sınavlara yönelik çalışıp dersle ilgili yapmaları gereken ödevleri yaptıklarını kabul etmektedirler. Yeni programda yapılandırmacılık anlayışıyla birlikte alternatif değerlendirme modelleri kullanılması ve ölçme ve değerlendirmenin bir süreç şeklinde yapılması gerekliliği belirtilse de yapılan çalışmalar, öğretmenlerin hâlâ geleneksel değerlendirme yöntemlerini kullandıklarını göstermektedir. Ayrıca öğretmenler, sonuç ya da ürün değerlendirme alışkanlıklarını devam ettirmektedirler. Bu uygulamalara göre yapılandırmacı yönetime uygun bir değerlendirme yapıldığını söylemek mümkün değildir. Hizmet içi eğitimlerde alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri ile ilgili ciddi çalışmaların yapılması ve değerlendirme sürecinin sağlıklı işlemesi için sınıf mevcutlarının çok olmaması gerekmektedir.

11.4. UB programında en belirgin olarak ortaya çıkan durum öğretmenlerin sürekli olarak eğitimlerden geçirilmeleridir. Öğretmenler, okullarındaki UB koordinatörlerine aldıkları eğitimlerin etkililiğini değerlendirdikleri raporlar sunmaktadırlar. Hizmet içi eğitimlere katılan GP öğretmenlerinin ise bu eğitimlerden ne ölçüde faydalanabildikleri, bu çalışmaların etkinliği sorgulanmamakta; çoğu zaman eğitimler bir formaliteden öteye gitmemektedir. Oysa hizmet içi eğitimlerin etkililiğin değerlendirilmesi ve öğretmenlerin eğitimlerden sonra aldıkları eğitimi uygulayıp uygulamadıklarının sürekli bir şekilde denetlenmesi gerekmektedir.

11.5. UB programında öğrenci çalışmalarının ve sınavlarının nasıl değerlendirileceği açıklanmakta; bu çalışmaların değerlendirilmesine yönelik ayrıntılı dereceli puanlama anahtarları öğretmenlere kılavuzluk etmektedir. Bu puanlama anahtarları hem öğretmenlere notlandırma aşamasında daha objektif olma şansı sunmakta, hem de çalışmanın başında öğrenci ve öğretmenlere o

çalışma ile ilgili beklentilerin ne olduğunu açık bir şekilde göstermektedir. Bu durum, öğretmenin değerlendirme yaparken çalışmanın hangi puana denk geldiğini görüp onu seçmesini sağlamaktadır. Bu durumun öğrenci açısından da olumlu yönleri bulunmaktadır. Öğrenci, söz konusu çalışmadan aldığı puanı neden aldığını açık bir şekilde görmekte, eksikliklerini ve artılarını fark edebilmektedir. Genel Programda ise öğretmenler genellikle hazırladıkları sınavları yine kendi hazırladıkları yanıt anahtarlarına göre değerlendirmekte; çoğu zaman Türk Edebiyatı gibi değerlendirmesi güç olan sözel bir derste nesnellikle ilgili sorunlar yaşamaktadırlar. Bu noktada öğretmenlere dereceli puanlama anahtarları hazırlama ve kullanma ile ilgili eğitimler verilmeli ve/veya program kılavuzlarında çok çeşitli dereceli puanlama anahtarları hazırlanarak, öğretmenlere amaçlarına uygun olanlarını seçme şansı sunulmalıdır.

- 11.6. UB sisteminde değerlendirme boyutu süreç değerlendirmesi şeklindedir. Öğrenciler sürekli olarak yazılı ödevler, sınıf içi sözlü sunumlar, kaset sözlüsü, dünya edebiyatı ödevi, bitirme tezi gibi farklı yollarla değerlendirilmektedirler. Öğrenciler, iki sene sonunda UBO tarafından hazırlanıp gönderilen iki yazılı sınava girmektedirler. Bu sınavla ilgili olarak da öğrenciler sürekli çalışmalar yapmakta ve deneme sınavlarına girmektedirler. Hazırlık çalışmaları sürekli bir şekilde yapıldığından öğrenciler bu merkezî sınava girdiklerinde ne ile karşılaşacaklarını bilmektedirler. Genel programın; öğrencileri merkezî bir sınav olan Yükseköğretime Geçiş Sınavına hazırlama durumu ise daha farklıdır. Öğrenciler, okulda gördükleri konuları ve sınıfta yapılan çalışmaları bu sınava hazırlık olarak görmemektedirler. Bunun sonucu olarak da derse olan ilgi ve hevesleri zayıflamaktadır. Çünkü ne yazık ki lise öğretimi bu merkezî sınavdan kopuk bir şekilde yürütülmekte, müfredat ile üniversiteye giriş sınavları içeriği arasında yıllardan beri giderilemeyen bir amaç farklılığı yaşanmaktadır. Ayrıca UB öğrencilerine süreç sonunda ulaşacakları hedefin somut olarak sunulması, öğrenci motivasyonunu arttırmaktadır. Öğrenciler, bu süreç boyunca çok çalışmaları gerektiğini bilseler de çalışmalar ve sınavlar sonunda aldıkları puanların onları yurtdışındaki üniversitelere doğrudan girmelerini sağlaması; ders puanları yükseldiği oranda yurtiçi ve yurtdışındaki üniversitelerden burs alma şanslarının artması, onlara ulaşacakları hedefi daha net çizmektedir. UB öğrencileri, süreç boyunca yaptıkları her şeyin karşılığını

alacaklarını bildikleri için daha çok güdülenmektedirler. Üniversiteye giriş sınavı hazırlığında ise ders süreci ile bir ilişki ve paralellik kurulamadığı için okul ve merkezî sınav birbirinden kopuk olarak algılanmakta; öğrenciler dersin hedefleriyle YGS ve LYS'nin hedefleri arasında tercih yapmaktadırlar. Başka bir deyişle YGS ve LYS ile okul dersleri bir bütün olarak görülmediği için öğrenciler dersi başarmak için gereken güdülemeyi hissedememektedirler. Öğrencilerin okul derslerine çalışmasının merkezî sınavda da başarılı olmasını sağlaması için üniversite sınavı ile ders içeriğinin ve amaçlarının birbiriyle organik bir bütünlük göstermesi gerekmektedir. Bunun için üniversiteye giriş sınavlarının hedefleri ile ders hedeflerinin paralellliğini sağlayan düzenlemelerin yapılması önerilmektedir.

11.7. UB öğrencilerinin mezun olabilmek için geçmeleri ve iyi not almaları gereken sınavlar yurtdışında değerlendirilmektedir. Sınavların, öğretmenlerin dışında yurtdışındaki UBO merkezi tarafından değerlendirilmesi dolaylı olarak öğretmenlerin de sürekli olarak öz denetim yapmalarını ve kendilerini geliştirmelerini sağlamaktadır. GP öğretmenlerinin, öğrencileri ile ilgili olarak değerlendirme yapan tek unsur olmaları öğretmenin de kendi öz denetimini yeterince yapamamasına neden olmaktadır. Bu noktada öğretmenlerin sürekli olarak kendilerini geliştirmeleri için onlara imkânlar ve fırsatlar oluşturulmalıdır. Bunun için zaman zaman öğrencilerin ders öğretmenin dışında da bir değerlendirmeden geçirilmesi önerilebilir.

11.8. Bu çalışmada MEB Türk Edebiyatı dersi temele alınsa da Uluslar arası Bakalorya Programı Türkçe A1 dersine yönelik olarak da birkaç öneride bulunulabilir: Dil A1 dersleriyle ilgili olarak UB merkezi tarafından genel bir kılavuz hazırlanmakta; Türkçe A1 dersi çalıştaylarında ise Türkçe A1'e özel kılavuzlar oluşturulmaktadır. Bu kılavuzların ötesinde derslerde öğretmenlere kolaylık sağlayacak ve öğretimi düzenleyecek bir ders kitabı hazırlanmalıdır. Bu ders kitabı hem genel programı hem de UB'yi bir arada ele alan bir anlayışla oluşturulmalıdır. Bu noktada öğrencilere aldırılan ama uygulamada pek fazla kullanılmayan ders kitapları yerine her iki programın temel felsefesini içeriğinde bulunduran, MEB tarafından da onaylanan bir ders kitabı hazırlama çalışması yapılabilir.

Ayrıca UBO'nun yayınlamış olduğu metinlerin İngilizce olması Türk Edebiyatı öğretmenlerini sıkıntıya sokmaktadır. Her okul bu metinleri kendi

imkânları dâhilinde çevirmektedir. Fakat çevirilerde birçok anlam ve dil hatası olmaktadır. Bu noktada Türkiye’de belirlenen bir merkezde tüm bu dokümanların profesyonel kişilerce çevrilip UB okullarına gönderilmesi önerilmektedir. Bu durum ortak anlam, kavram ve terminoloji kullanılmasını da sağlayacaktır. Ayrıca bu yolla, İngilizce bilmeyen Türk Edebiyatı öğretmenlerinin sıkıntısı azaltılacaktır.

12. Öğretmenlerin, öğrencileri Türk Edebiyatı Programı hedef becerilerine ulaştırmak amacıyla dikkat etmeleri önerilen bazı hususlar ise şöyledir:

12.1. Öğretmenler, derslerin işlenişinde anlatım yöntemi yerine öğrenciyi öğrenmenin merkezine alacak yöntemler kullanmalıdırlar. Rol yapma, örnek olay, problem çözme grupları, grup çalışmaları, drama, tartışma grupları gibi yöntemler uygulamalıdırlar. Bu yöntemleri Türk edebiyatı dersine uyarlamak için yaratıcılıklarını kullanabilecekleri gibi araştırmalar yaparak başka alanlarda kullanılan bu yöntemleri TDE derslerine uyarlamak konusunda çaba göstermelidirler.

12.2. TDE öğretmenleri, öğrencilerine MEB hedef becerilerini kazandırmak için eleştirel düşünme, karar verme, araştırma, sorgulama, problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma konusunda okumalı, eğitimleri almalı, sınıfta yaratıcı olmaya, Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanmaya özen göstermeli ve sanat eserlerini sevdirecek uygulama ve yaklaşımlarda bulunmalıdırlar. Bu becerileri kazandırma noktasında en etkili yolun öğretmenlerin bu alanlarda öğrencilerine rol model olmaları olduğu unutulmamalıdır.

12.3. Öğretmenler, öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirmek üzere sınıfın fizikî koşullarını iyileştirmeye çalışmalı, bireylerin birbirlerinin düşüncelerine saygı duyduğu, birbirini dinlediği, bilginin sorgulandığı, demokratik, uyumlu ve işbirliğine dayalı sınıf ortamları oluşturmaya çalışmalıdırlar.

13. İsmi, hazırlanış ve yapılış şekli sürekli olarak değişen üniversiteye giriş sınavları var oldukça ve test odaklı bir öğretim anlayışı devam ettiği sürece lise öğretiminde hedeflenen becerilerin öğrencilere kazandırılması mümkün gözükmemektedir. Bu durumun eğitimde fırsat eşitsizliği, öğretmen eğitimi, ekonomik, toplumsal ve sosyal koşullar gibi daha pek çok sebebi bulunmaktadır. Bu konu farklı araştırmaların konusudur; fakat ilkokuldan lise sona kadar yapılması gereken çok köklü değişiklikler ve temelden başlayan anlayış ve yaklaşım farklılıklarına ihtiyaç vardır. Bu araştırmada ele alınan, eğitim sisteminin öğretim programlarında yer alan hedef becerilerine

ulaşılamaması, durumun sadece bir boyutudur. Bunun da ötesinde birçok sorun bulunmaktadır. Bu bağlamda önerilen kendi ulusal değerlerimizi, kültürümüzü ve zenginliklerimizi temel alarak evrensel düzeyde bir eğitim anlayışı oluşturmak için eğitim kuruluşları ile toplumun tüm kesimlerinin ortak hedefler oluşturarak çalışmasıdır.

KAYNAKÇA

- Acar, M. S. (2010). Mehmet Kaplan'ın Eserlerinde Estetik, Sanat ve Edebiyat Eğitimi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Açıkgöz, K.Ü. (2009). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Adıgüzel, A. (2010). İlköğretim Okullarında Öğretim Teknolojilerinin Durumu ve Sınıf Öğretmenlerinin Bu Teknolojileri Kullanma Düzeyleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*. 15, 1-17.
- Akar, C. (2007). *İlköğretim Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme Becerileri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akbaba, T. (2004). Cumhuriyet Döneminde Program Geliştirme Çalışmaları, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5 (54-55).
- Akbaş, O. (2004). *Türk Millî Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akinoğlu, O. (2001). *Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akkoyunlu, B. (1998). *Bilgisayar ve Eğitimde Kullanılması*. 17.01.2012 tarihinde www.anadolu.edu.tr/aos/kitap/IOLTP/1265/unite03.pdf adresinden erişildi.
- Akpınar, Y. (2003). Öğretmenlerin Yeni Bilgi Teknolojileri Kullanımında Yükseköğretimin Etkisi: İstanbul Okulları Örneği. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. 2 (2), 79-96.
- Aktaş, Ş., Gündüz, O. (2001). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Akçağ Basım Yayım.
- Akyüz, Y. (1982). Farabi'nin Türk ve Dünya Eğitim Tarihindeki Yeri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 15 (2).
- Akyüz, Y. (1982). İbni Sina'nın Türk ve Dünya Eğitim Tarihindeki Yeri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 15 (1).
- Akyüz, Y. (1999). *Türk Eğitim Tarihi*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Alakurt, T. (2006). *Puanlama Yönergesine Dayalı Değerlendirme ve Geleneksel Değerlendirme Açısından İlköğretim Öğrencilerinin Bilgisayar Dersi Başarılarının Karşılaştırılması*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Alkan, C. Kurt, M. (2007). *Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Altun, S. (2007). *İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Bilgisayar Kullanma Becerileri ve Bilgisayar Destekli Öğretime İlişkin Tutumları Üzerine Bir Araştırma. (Bartın İli Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Altun, T., Yiğit, N., Adanur, Z. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Bilgisayara Yönelik Tutumlarının İncelenmesi: Trabzon İli Örneği. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*. 2 (1), 69-86.
- Arslan, A., Akçay, A. (2011). Türkçe Dersinde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Kullanımı. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. 36 (388), 21-27.
- Aşlıoğlu, B. (2008). Bilişsel Öğrenmeler İçin Eleştirel Okumanın Önemi ve Onu Geliştirme Yolları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*. 10, 1-11.
- Aşkar, P., Usluel, Y.K. (2002). Teknolojinin Yayılım Sürecinde Öğretmenlerin Bilgisayarın Özelliklerine İlişkin Algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 22, 14-20.
- Atasü, E. (2005). Yaşam Boyu Öğrenme. (F. Sayılan ve A. Yıldız, Ed. İçinde). (s.47) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Atay, D.Y. (2003). *Öğretmen Eğitiminin Değişen Yüzü*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ateş, M. (2011). Türkiye’de Uluslar arası Bakalorya Diploma Dersi ve Coğrafya İçeriği. *Marmara Coğrafya Dergisi*. 23, (111-134).
- Atmaz, Gözde (2009). *Puanlama Yönergesi (Rubrik) Kullanılması Durumunda Puanlayıcı Güvenirliğinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Avşaroğlu, S., Üre, Ö. (2007). Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Öz Saygı, Karar Verme ve Stresle Başa Çıkma Stilllerinin Benlik Saygısı ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 18, 85-100.
- Aybek, B. (2006). *Konu ve Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Düzeyine Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydemir, Y., Çiftçi, Ö. (2008). Edebiyat Öğretmeni Adaylarının Soru Sorma Becerileri Üzerine Bir Araştırma (Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5 (2), 103-115.
- Aydın, M. Z. (2001). Aktif Öğretim Yöntemlerinden Buldurma (Sokrates) Yöntemi. *Cumhuriyet Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Dergisi*. 5, 55-80.

- Ayyıldız, M., Bozkurt, Ü. (2006). Edebiyat ve Kompozisyon Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar (Alan Araştırması-Van Örneği). *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*.1(4), 45-54.
- Ayyıldız, M., Bozkurt, Ü., Canlı, S. (2006). Okuma Kültürü Üzerine Bir Araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*. 39, 1-14.
- Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal Davranış Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Baş, B. (2011). Sözlü ve Yazılı Kültür İlişkileri Çerçevesinde Konuşma ve Yazma Becerilerine Bir Bakış. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (29) 109-117.
- Başer, M. (2007). *Öğrenme Motivasyonu, Mantıksal Düşünme Yeteneği ve Öğrenme Yaklaşımının Dokuzuncu Sınıf Uluslar arası Bakalorya ve Ulusal Program Öğrencilerinin Mitoz ve Mayoz Konularını Anlamalarına Katkısı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Fakültesi.
- Battal, N. (2008). Eleştirel Düşünme. 22.01.2012 tarihinde iys.inonu.edu.tr/webpanel/dosyalar/840/.../elestirel%20dusunme.doc adresinden erişildi.
- Bayram, N. (2009). *Sosyal Bilimlerde SPSS İle Veri Analizi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Benzer, A. (2011). Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımı ile Türkçe Ders Planının Hazırlanması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*. 30, 268-287.
- Binbaşoğlu, C. (2009). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bonnstetter, R. J. (1998). Inquiry: Learning From The Past With An Eye On The Future. *Electronic Journal of Science Education*. 3 (1), 130-136.
- Bora, N. (2010). *Uluslar arası Bakalorya Diploma Programının (IB) Öğretmen ve Öğrencilerin Öğrenme İklimi İle İlgili Algıları Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bordanacı, Z. (2006). *Russell’da Toplumsal Açından Eğitim Sorunu*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bölükbaş, F. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının Başarı-Cinsiyet-Ailenin Eğitim Düzeyi Bağlamında Değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 5(3), 905-918.
- Börekçi, M. (2005). Prof. Dr. Şerif Aktaş ile Türk Dili ve Edebiyatı Programı Üzerine Söyleşi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 12,1-5.
- Büyükalın, S. (2007). *Soru Sorma Sanatı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Büyükkantarcıoğlu, N. (2006). Bilgi Toplumu Oluşturma Bağlamında Türk Edebiyat Dersleri Üzerine Düşünceler. *Milli Eğitim Dergisi*, 169, 119-133.

- Büyüköztürk, Ş. (1994). Türk Eğitim Sisteminde Araştırma Eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 27 (1), 385-400.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (ed.) (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Caruso, J. B., Kvavik, R. (2005). ECAR Study of Students and Information Technology, Convenience, Connection, Control, and Learning. *EDUCAUSE Center for Applied Research*. 6, 1-4.
- Cemiloğlu, M. (2003). *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*. Bursa: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Cemiloğlu, M. (2005). Yeniden Yapılanma Çerçevesinde Türkçe Eğitimi Programı ve Uludağ Üniversitesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 18 (2), 207-216.
- Center for Teaching and Learning. (1998). Teaching problem-solving skills. 12. 11. 2011 tarihinde <http://ctl.unc.edu/FYC20.pdf> adresinden erişildi.
- Cihan, M. (2006). John Locke ve Eğitim. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 173-178.
- Colburn, A. (2000). An Inquiry Primer. *Science Scope*. 23 (6), 42-44.
- Culross, R. R., Tarver, T. T. (2005). Teacher and Student Perceptions of the International Baccalaureate Program: A First Year Perspective. *Journal of School Choice*. 1 (4), 53-62.
- Çakmak, G. (2010). *İlköğretim Birinci Kademe Türkçe Öğretim Programının Öğrencilerin Yaratıcı Düşüncelerini Geliştirmeye Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri (Tokat İli Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çalışkan, H., Turan, R. (2008). Araştırmaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Sosyal Bilgiler Dersinde Akademik Başarıya ve Kalıcılık Düzeyine Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 6(4), 603-627.
- Çamlıkaya, Ş.E. (2007). *IB PYP Programına Yakından Bir bakış ve Türk Milli Eğitim Müfredatını Uygulayan Bir İlköğretim Okulunun, IB PYP'ye Göre Hazırlanmış Müfredatından Örnek*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelen, F. K., Çelik, A., Seferoğlu, S.S. (2011). Türk Eğitim Sistemi ve PISA Sonuçları. *Akademik Bilişim Dergisi*, 1-9.
- Çelik, F. (2006). Türk Eğitim Sisteminde Hedefler ve Hedef Belirlemede Yeni Yönelimler. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11, 1-15.
- Çelik, G. (2010). *9. Sınıf Türk Edebiyatı Programının Eleştirel Düşünme Açısından Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale On

sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çelik, T. (2011). *Dil ve Edebiyat Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Çetin, A. (2008). *Sınıf Öğretmeni Adayların Eleştirel Düşünme Gücü*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çetin, İ. (2010). *Dil ve Edebiyat Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmeye İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 12 (3), 93-108.

Çetişli, İ. (2006). Edebiyat Eğitiminde Edebi Metnin Yeri ve Anlamı. *Milli Eğitim Dergisi*. 169, 75-83.

Çıkrıkçı, N. (1992). Watson- Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeğinin (Form YM) Lise Öğrencileri Üzerindeki Ön Deneme Uygulaması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 25 (2): 559-569.

Çifci, M. (2003). Dil ve Edebiyat Öğretiminde Zaman. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*. 13, 71-78.

Çifci, M. (2010). Dil Öğretimi. (İ. Çetin, Ed. İçinde). *Dil ve Edebiyat Yöntemleri*. (s.107-158). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Decision Making and Problem Solving.(2010). 12.03.2012 tarihinde

www.training.fema.gov/EMIWeb/IS/IS241A.pdf adresinden erişildi.

Demir, C. (2006). Türkçe/Edebiyat Eğitimi ve Kişisel Kelime Serveti. *Milli Eğitim Dergisi*. 169, 207-225.

Demir, C., Yapıcı, M. (2007). Ana Dili Olarak Türkçenin Öğretimi ve Sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*. 9 (2), 177-192.

Demir, S., Demir, A. (2012). Türkiye’de Yeni Lise Öğretim Programları: Sorunlar Beklentiler ve Öneriler. *İlköğretim Online*, 11(1), 35-50.

Demiral, H. (2006). Türk Dili ve Edebiyatı Eğitim Programlarına Yönelik Varlık Dergisinde Çıkan Yazılar (1933-1960), *Milli Eğitim Dergisi*. 169.

Demirel, Ö. (2004). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2008). *Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirer, V. (2002). *Uluslararası Bakalorya (IB) Programı Uygulayan Özel Okullarda Çalışan Öğretmenlerin Programa Karşı Olan Tutumlarının İş Tatminlerine Yansımaları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Demirtaş, H., Dönmez, B. (2008). Ortaöğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Problem Çözme

- Becerilerine İlişkin Algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 9 (16), 177-198.
- Deniz, S. Tuna, S. (2006). İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları: Köyceğiz Örnekleme. *Millî Eğitim Dergisi*. 170: 339-350.
- Deniz, İ. (2003). *İletişim Becerileri Eğitiminin İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin İletişim Beceri Düzeylerine Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Deryakulu, D. (1991). Eğitim Teknolojisi, İletişim, Öğrenme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 24(2). 527-531.
- Deryakulu, D. (1992). Eğitim İletişimi Kavramı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 25(2). 787-794.
- Dewey, J. (2011). *Deneyim ve Eğitim*. (S. Akıllı, çev.) Ankara: ODTÜ Yayıncılık.
- Dikici, A. (2001). Sanat Eğitiminde Yaratıcılık. *Millî Eğitim Dergisi*. 149.
- Dilekmen, M., Başçı, Z., Bektaş, F. (2008) Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin İletişim Becerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (2), 223-231.
- Diriöz, U. (2006). *Tarih Öğretiminde Eleştirel ve Yaratıcı Düşüncenin Geliştirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Doğan, H. (1997). *Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı*. Ankara: Önder Matbaacılık.
- Doğan, İ. (2010). *Türk Eğitim Tarihinin Ana Evreleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Doğanay, A., Ünal, F. (2006). *İçerik Türlerine Dayalı Öğretim*. (A. Şimşek, Ed. İçinde). (s.209-261). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- DPT (2000). Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı. 04.03.2012 tarihinde <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/viii/plan8.pdf> adresinden erişildi.
- DPT (2006). Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı. 20.03.2012 tarihinde <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan9.pdf> adresinden ulaşılmıştır.
- Dökmen, Ü. (1990). Lise ve Üniversite Öğrencilerinin Okuma Becerileri, İlgileri, Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 23 (2), 395 - 418.
- Duban, N. (2008). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersinin Sorgulamaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımına Göre İncelenmesi: Bir Eylem Araştırması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Duman, B. (2011). (ed.) *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dursunoğlu, H. (2006), “Cumhuriyetin İlanından Günümüze Türkçe ve Edebiyat Öğretiminin Orta Öğretimdeki Tarihi Gelişimi”, *Millî Eğitim Dergisi*, 169.

- EARGED, (2010) PISA 2009 Ulusal Ön Raporu, 10.04.2012 tarihinde <http://egt.kocaeli.edu.tr/belgeler/pisa2009rapor.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Eğilmez, İ. N. (2010). *İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarındaki Söz Varlığının İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarına Aktarımı*. Yayımlanmamış doktora tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eğitim Ekranı (2010). *ÖSS Yerine Bakalorya Sistemine Geçiş Haberi*.15. 12. 2011 tarihinde http://www.egitimekrani.com/haber.php?haber_id=7894 adresinden erişildi.
- Eğitim Reformu Girişimi- PISA 2009 Sonuçlarına İlişkin Değerlendirme. 09.04.2012 tarihinde http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/PISA2009DegerlendirmeNotu_Fin_08022010.pdf adresinden erişilmiştir.
- Eğitimde Fatih Projesi (2011). 01.03.2012 tarihinde <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/tr/icerikincele.php?id=6> adresinden erişildi.
- Ekiz, D. (2006). *Öğretmen Eğitimi ve Öğretimde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Eraslan, A. (2009) Finlandiya'nın PISA' daki Başarısının Nedenleri: Türkiye için Alınacak Dersler. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*. 3 (2), 238-248.
- Erdoğan, M. Y. (2006). Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 7 (12)61- 79
- Ergin, A. (2010). *Eğitimde Etkili İletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erginer, E. (2000). *Öğretimi Planlama, Uygulama ve Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergüder, Ü., Terzioğlu, T., Tekeli, İ., Kağıtçıbaşı, Ç., Gürkaynak, İ., Sevük, S., Aşkar, P. (2005). Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu. 24.01.2012 tarihinde [ilkogretim-online.org.tr/vol5say1/yenimufredat_raporu\[1\].pdf](http://ilkogretim-online.org.tr/vol5say1/yenimufredat_raporu[1].pdf) adresinden erişildi.
- Ergün, M. Cumhuriyet Eğitiminin Genel Değerlendirilmesi. 24.01.2012 tarihinde <http://www.egitim.aku.edu.tr/ergun4.htm> adresinden erişilmiştir.
- Ergün, M., Özsüer, S. (2006). Vygotsky'nin Yeniden Değerlendirilmesi. *Afyon Karahisar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 2, 269-292.
- Erkan, S. Gömleksiz, M. (2008). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ertaş, S (2007). *Karar Verme Problemi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Fer, S. (2005). 1923 Yılından Günümüze Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları Üzerine Bir

İnceleme. *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi ve Başbakanlık Atatürk Kültür, Dil Ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi.*

Fidan, N. (1996). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.

Filizok, R. (2007). İyi Bir Okuyucu muyuz? 11.09.2011 tarihinde (<http://www.egeedebiyat.org/modules.php?name=News&file=article&sid=347>) adresinden erişildi.

Fosnot, C. T. (2007). (ed.) *Oluşturmacılık: Teori, Perspektifler ve Uygulama*. (S. Durmuş, çev.) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Gazi Okulları UB Programı Tanıtım Broşürü (2012) 02.04. 2012 tarihinde http://www.kolej.gazi.edu.tr/ib/tr/media/kitap_ib.pdf adresinden erişildi.

Gelen, İ. (2003). *Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Genç, S. Z., Eryaman, M. Y. (2007). Değişen Değerler ve Yeni Eğitim Paradigması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 9(1), 89-102.

Genç, S. Z., Kalafat, T. (2007). Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları İle Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (2) 22. 10-22.

Gould, J. (2007). Dil Becerilerinin Öğrenimi ve Öğretimine Oluşturmacı Bir Perspektif. (Fosnot, C. T. , Ed. içinde.) (S. Durmuş, çev.) *Oluşturmacılık: Teori, Perspektifler ve Uygulama*. (s. 111-122). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Gökçeli, S. (2007). *Medeniyet, Kültür, Türk Dili Edebiyatı ve Estetik Eğitimcisi Olarak Nihad Sâmî Banarlı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gömlüksiz, M. M. (2003). İngilizce Duyuşsal Alana İlişkin Bir Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve

Görgen, İ., Deniz, S., Kiriş, A. (2011.) Eğitim Fakültesi Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*. 6 (1). 673-681.

Görmez, İ. (1998). *Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Problem Çözme ve Araştırma Üzerine Bir Çalışma İstatistiksel Bir Yaklaşım*. Yayımlanmamış doktora tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Görmez, İ. (2003). Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Problem Çözme ve Araştırma Üzerine Bir

- Çalışma, İstatistiksel Bir Yaklaşım. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*.13 (1), 215-226.
- Graze, P. G. (2002). Psst . . . Have You Heard about the International Baccalaureate Program? *The Clearing House*. 76 (2), 84-87.
- Gücüyeter, B. (2009). Türk Dili ve Edebiyatı Derslerinde Dinleme Eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2) 161-170.
- Gültekin, M., Karadağ, R., Yılmaz, F. (2007). Yapılandırmacılık ve Öğretim Uygulamalarına Yansıması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 7 (2), 503-528.
- Gültekin, Selda. (2006). *Uluslar arası Bakalorya ve Ulusal Programlarda Mezun Olan Öğrencilerin Ortaöğretim Diploma Notları ve ÖSS Puanlarının Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gülveren, H. (2007). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Bu Becerileri Etkileyen Eleştirel Düşünme Faktörleri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Günay, D. V. (2006). Liselerdeki Yazın Eğitimine Yeni Bir Yaklaşım. *Millî Eğitim Dergisi*, 169.
- Güneş, F. (2007). *Yapılandırıcı Yaklaşımla Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gür, B. S. ve Çelik, Z. (2009). *Türkiye 'de Millî Eğitim Sistemi: Yapısal Sorunlar ve Öneriler. (Rapor No. 1)*. Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Gürüz, D., Eğinli, T.A. (2008). *İletişim Becerileri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güven, U. (2000). Çağdaş eğitim ve Rousseau modeli. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*. 12, 177-181
- Güvenirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 13(1), 215-226.
- Güzel, S. (2005). *Eleştirel Düşünme Becerilerini Temele Alan İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretimin Öğrenme Ürünlerine Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Habertürk Gazetesi (2011). *Üniversiteye Sınavsız Giriş Geliyor* Haberi. 28.05.2011 tarihinde <http://www.haberturk.com/gundem/haber/634854-universiteye-sinavsiz-giris-geliyor> adresinden erişildi.
- Halman, T. (2005). Yaşam Boyu Öğrenme. (F. Sayılan ve A. Yıldız, Ed. İçinde) (s:198-199). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Hazır, F. (1993). Ortaöğretim Programlarında Yenileşme Çalışmalarının Kritik Analizi (1990-1992). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 26 (1), 237- 247.
- Healey, M. (2005). Linking research and teaching: exploring disciplinary spaces and the role of inquiry-based learning. *McGraw Hill / Open University Press*. 67-78.
- Helvoort, J.V. (2010). Scoring rubric for performance assessment of information literacy in Dutch Higher Education. *Journal of Information Literacy*. 4(1), 22-39.
- Hesapçioğlu, M., Özcan, Ş. (2005). *Küresel Rekabet Ortamında Türk Eğitim Sisteminin Kalitesi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Inc., Indiana University. 10.11.2011 tarihinde <http://www.d55.k12.id.us/Plato/I-pln%20links/CHPWLN-PWLN/White%20Papers/PrinciplesforTeachingProblemSolving.pdf> adresinden erişildi.
- İşıksalan, S. N. (2011). 2005 Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi: Eskişehir Örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 12 (1), 15-40.
- İnceoğlu, M. (2011). *Tutum, Algı, İletişim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- İşcan, A. (2004). *İlköğretim İkinci Kademe Sekizinci Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Öğrencilere Estetik Zevk Kazandırmadaki Rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İşler, A. Ş., Bilgin, A. (2002). Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Yaratıcılık Hakkındaki Düşünceleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 15 (1), 133- 152.
- İşler, A.Ş. (2002). Günümüzde Görsel Okuryazarlık ve Görsel Okur Yazarlık Eğitimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 15 (1) 153-161.
- İTÜ Geliştirme Vakfı Okulları UB Programı Tanıtım Broşürü. (2012) 15. 02. 2012 tarihinde <http://www.itugvo.k12.tr/lise/Kayitlar/Tan%C4%B1t%C4%B1m%20B%C3%BClteni%20ve%20Burs%20Duyurusu%202012-2013.pdf> adresinden erişildi.
- Jonassen, D. H. (2003) *What Is Problem Solving?* 18.11.2011 tarihinde http://media.wiley.com/product_data/excerpt/79/07879643/0787964379.pdf adresinden - erişildi.
- Kantemir, E. (2006). Atatürk ve Edebiyat Öğretmeninin Sorumluluğu. (D. Atılgan, Ed. İçinde). *Ankara Üniversitesi'nin 60. Kuruluş Yılı Armağanı. Atatürk ve Türk Dili ve edebiyatı, Türk eğitimi ve Türk kültürü konusunda seçme yazılar*. (s.149-159). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Kaptan, F., Korkmaz, H. (2002). Türkiye'de Hizmet Öncesi Öğretmenlerin Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algıları Üzerine Bir İnceleme. *Journal Of Qafqaz University*, 9. 183-188.

- Karadeniz, A. (2006). *Liselerde Eleştirel Düşünme Eğitimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karadüz, A. (2009). Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarının “Yapılandırmacı Öğrenme” Kavramı Bağlamında Eleştirisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 22(1), 189-210.
- Karadüz, A. (2010). Dil Becerileri ve Eleştirel Düşünme. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 5 (3), 1566-1593.
- Karageçi, N. (2006). Edebiyat Öğretimi- Kompozisyon Öğretimi Açısından Orta Öğretim Kurumlarındaki Kompozisyon Öğretiminin Analizi. *Millî Eğitim Dergisi*, 169.
- Karagözoğlu, G. (2008). Atatürk’ün Eğitim Savaşı. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. 33 (358), 33-37
- Karar Verirken Kullanılan Beceriler*. 20.04.2012 tarihinde okulweb.meb.gov.tr adresinden erişildi.
- Karar Vermeyi Engelleyen Nedenler*. 26.04.2012 tarihinde www.pdrn.anadolu.edu.tr/b/kararverme.pdf adresinden erişildi.
- Karashaşin, M. (2009). *İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okuma Kültürlerinin Değerlendirilmesi*. Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) Millî Eğitim Bakanlığı Kaynak Kitaplar Dizisi. 24.01.2012 tarihinde egitek.meb.gov.tr/tamamlanan/Ogretmenlerin_okuma_kulturleri.pdf adresinden erişildi.
- Karataş, S., Özcan, S. (2010). Yaratıcı Düşünme Etkinliklerinin Öğrencilerin Yaratıcı Düşüncelerine ve Proje Geliştirmelerine Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11(1), 225-243.
- Karataş, İ. (2008). *Problem Çözmeye Dayalı Öğrenme Ortamının Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenmeye Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Karsten, R., Roth, R. M. (1998). A Practical Computer Self Efficacy: Indicator of Student Computer Competency in Introductory IS Courses. *Informing Science*. 1 (3), 61-68.
- Kavcar, C. (1993). Yeni Türk Edebiyatı Öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 26 (1), 29-28.
- Kavcar, C. (1999). *Edebiyat ve Eğitim*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kavcar, C. (2006). Atatürk’ün Dil ve Edebiyat Konusundaki Görüşleri. (D. Atılgan, Ed. İçinde). *Ankara Üniversitesi’nin 60. Kuruluş Yılı Armağanı. Atatürk ve Türk Dili ve edebiyatı, Türk eğitimi ve Türk kültürü konusunda seçme yazılar*. (s.281-289). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

- Kaya, B. (2008). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Düşünme Becerilerinin Öğretime Yönelik Öz-Yeterliklerinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kazu, Y., Şentürk, M. (2010). İlköğretim Programının Eleştirel Düşünmeyi Geliştirmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *International Online Journal of Educational Sciences*. 2 (1), 244-266.
- Kılınç, A. (2007). Probleme Dayalı Öğrenme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 15 (2), 561-578.
- Kirkley, J. (2003). *Principles for Teaching Problem Solving*, PLATO learning
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Köksal, K., Ünal, E. (2008). Metinler Arası Okumanın Okuduğunu Anlamaya Etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 7(26), 154-169.
- Köse, M. R., Günel, M., Demirkol, B. (2011). *21. Yüzyıl Öğrenci Profili*. Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) Millî Eğitim Bakanlığı Kaynak Kitaplar Dizisi. 02.01.2012 tarihinde <http://egitek.meb.gov.tr/earged/arasayfa.php?g=62> adresinden erişildi.
- Kuçuradi, İ. (2010). Geleceğin Eğitimi İçin Gerekli Yedi Bilgi Sunuşu. (Morin, E. İçinde). *Geleceğin Eğitimi İçin Gerekli Yedi Bilgi*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Kurnaz, A. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Beceri ve İçerik Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri, Erişi ve Tutumlarına Etkisi*. Yayımlanmış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kurnaz, A. (2011). *Eleştirel Düşünme Öğretimi*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Kurudayıoğlu, M., Şahin, Ç. Çelik, G. (2008). Türkiye’de Uygulanan Türk Edebiyatı Programı’ndaki Ölçme ve Değerlendirme Boyutu Uygulamasının Değerlendirilmesi: Bir Durum Çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 9 (2), 91-101.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D., Karakaya, İsmail. (2008). *Öğrenci Başarısının Belirlenmesi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kutlu, Ö., Yalçın, S., Pehlivan, E. B. (2010). İlköğretim Programında Yer Alan Kazanımlara Dayalı Soru Yazma ve Puanlama Çalışması. *İlköğretim Online*, 9 (3), 1201-1215.
- Kuzu, T.S. (2003). Eğitim-Öğretim Ortamında Etkili Sözel İletişim. *Milli Eğitim Dergisi*, 158.
- Küçükahmet, L. (2005). *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçükahmet, L. (2007). *Sınıf Yönetimi*. (L. Küçükahmet, ed.) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Küçükahmet, L. (2008). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kürüm, D. (2002). *Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim) Anabilim Dalı.
- Maboçoğlu, M. (1995). *B. Russell'in Eğitim Felsefesinin Bir Analizi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Mahony, M. J. , Wozniak, H. , Everingham, F. , Reid , B. Poulos, A. (2003). Inquiry-based teaching and learning: What's in a name? *Learning for an Unknown Future, Proceedings of the 26th HERDSA Annual Conference*. (s.447-456).
- Malik, M. A., Iqbal, M. Z. (2011) Effects of Problem Solving Teaching Strategy on Problem Solving and Reasoning Ability of 8th Graders. *International Journal of Academic Research*. 3(5). 80-84.
- Maltepe, S. (2006). Türkçe Öğretiminde Yazılı Anlatım Uygulamaları İçin Bir Seçenek: Yaratıcı Yazma Yaklaşımları. *Dil Dergisi*. 132, 56-66.
- MEB, Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi. (2009). 25.12.2011 tarihinde <http://mesbil.meb.gov.tr/genel/hayat%20boyu%20%C3%B6%C4%9Frenme%20dokuman.pdf> adresinden erişilmiştir.
- MEB. (2005). Talim Terbiye Kurulu Program Geliştirme Çalışmaları. 03.02.2009 tarihinde http://ttkb.meb.gov.tr/programlar/prog_giris/prg_giris.pdf adresinden erişilmiştir.
- MEB, (2005). ttkb.meb.gov.tr adresinden farklı tarihlerde erişilmiştir.
- MEB, (2010). On sekizinci Millî Eğitim Şûrası Kararları. http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2010/ttkb/18Sura_kararlari_tamami.pdf adresinden 16.03.2012 tarihinde erişildi.
- MEB, Talim Terbiye Kurulu Program Geliştirme Çalışmaları. (2006). 23.01.2012 tarihinde http://veznedaroglu.com/sources/MEB_program_temel_yaklasim.pdf adresinden erişilmiştir.
- MEGEP, Araştırma Teknikleri. (2006). 10.06.2012 tarihinde http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/modul_pdf/142EB0001.pdf adresinden erişilmiştir.

- Melanlıoğlu, D.(2005). *Ortaöğretim Müfredat Programı ile Üniversiteye Giriş Sınavlarındaki Türkçe Sorularının Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Mert, İ. S. (1997). *Karar Vermede Yaratıcı Problem Çözme*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Mertler, Craig A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(25).
- Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı 2009 Yılı Bütçe Raporu 13.02.2012 tarihinde http://sgb.meb.gov.tr/but_kesin_hesap/2009_butce_raporu/2009_butce_rapor_web.pdf adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı 2010-2014 Stratejik Planı. (2009). 04.10.2011 tarihinde http://sgb.meb.gov.tr/Str_yon_planlama_V2/MEBStratejikPlan.pdf adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2010). 18. Millî Eğitim Şûrası. 21.10.2011 tarihinde http://ttkb.meb.gov.tr/18_sura.aspx adresinden erişildi.
- Morin, E. (2010). *Geleceğin Eğitimi İçin Gerekli Yedi Bilgi*. (H. Dilli, çev.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Moskal, Barbara M. (2000). Scoring rubrics: what, when and how?. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(3).
- Nartgün, Z. (2008). Duyuşsal Nitelikler ve Ölçülmesi. (S. Erkan, M. Gömleksiz, Ed. İçinde). Eğitimde ölçme ve değerlendirme (s. 144-188). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ogur, E. (2008). *Ali Canip Yöntem ve Eğitim*. Yayımlanmamış doktora tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Onur, J. (2008). *A study of the effects on teaching methods and teaching styles of converging national and international curricula at The Koç School*. Unpublished doctoral dissertation, University of Bath Department of Education.
- Oral, B., Aşlıoğlu, B. (2000). Lise Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Türk Dili ve Edebiyatı Programı Hakkındaki Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 25 (116), 34-41.
- Orhan, F., Akkoyunlu, B. (2004). İlköğretim Öğrencilerinin İnternet Kullanımları Üzerine Bir Çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 26, 107-116.

- Orhan, G. (2002). Sıfırcılar Neden Sıfır Çektiler? *Üniversite ve Toplum (Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi)*. 2 (3), 14.
- Orhon, G. (2011). *Yaratıcılık*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Oruç, C. (2009). *İmam-ı Gazâli'nin Eğitim Anlayışı*. Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özçelik, D. A. (2010b). *Eğitim Programları ve Öğretim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özçelik, D.A. (2010a). *Öğrenme, Öğretim ve Değerlendirme ile İlgili Bir Sınıflama*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özdemir, B. (2008). 9. Sınıf Öğrencilerinin Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutumlarının Türk Edebiyatı Dersi Akademik Başarısına Etkisi. (Kütahya Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde Program Değerlendirme ve Türkiye’de Eğitim Programlarını Değerlendirme Çalışmalarının Değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6 (2),126-149.
- Özden, Y. (2010). *Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özer, Ç. T. (2010). *Çağdaş Bir Dil ve Edebiyat Öğretimi Program Modeli Önerisi*, Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öztürk, N., Ulusoy, H. (2008). Lisans ve Yüksek Lisans Hemşirelik Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri ve Eleştirel Düşünmeyi Etkileyen Faktörler. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 1 (1): 15-25.
- Passmore, J. (1991). Eleştirel Olmayı Öğretme Üstüne. (H. Ünder, çev). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 24 (2): 629-648.
- Pesen, C. (2002). Matematiğin Estetiği Üzerine. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 22, 130-134.
- Picket, N. ve Dodge, B. (2001). Rubrics for Web Lessons. 22 Şubat 2012 tarihinde <http://webquest.sdsu.edu/rubrics/weblessons.htm> adresinden erişildi.
- Piedra, N., Chicaiza, J., López, J. Romero, Edmundo Tovar, E., (2010). Measuring collaboration and creativity skills through rubrics. Experience from UTPL Collaborative Social Networks Course. *IEEE EDUCON, Education Engineering Conference Paper*. 1511-1516.
- Polat, C. (2005). Bilgi Okuryazarlığı ve Üniversiteler. *Prof. Dr. Nilüfer Tuncer'e Armağan. Türk Kütüphaneler Derneği içinde*. (s.261-277).
- Popham, James W. (1997). “What’s Wrong-and-What’s Right-With Rubrics”, *Educational Leadership*, 55 (2), 72-75.

- Radikal Gazetesi (2012). *Kalifiye Öğretmen Açığında Türkiye İlk Sırada Haberi*. 14.03.2012 tarihinde <http://www.radikal.com.tr/Radikal.aspx?aType=RadikalDetayV3&ArticleID=1081793&CategoryID=86> adresinden erişildi.
- Sabah Gazetesi. (2010). *Üniversiteye Girişte Alternatif Seçenek Haberi*. 23.11.2011 tarihinde http://www.sabah.com.tr/Egitim/2010/11/10/universiteye_giriste_alternatif_secenek adresinden erişildi.
- Saban, A. (2005). *Öğrenme Öğretme Süreci*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Salı, B. J. (2006). Tutumların Öğretimi. (A. Şimşek, Ed. İçinde). *İçerik Türlerine Dayalı Öğretim*. (s. 133-134). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- San, İ. (1979). Yaratıcılık, İki Düşünce Biçimi ve Çocuğun Yaratıcı Eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 12(1), 177-190.
- Sanlı, H. (2006). *İlköğretim 6. ve 8. Sınıf Türkçe Kitaplarındaki Metinlerin Bilişsel Beceri ve Duyuşsal Özellikleri Kazandırma Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Santrock, J. W. (2001). *Educational Psychology*. Boston, MA: McGraw-Hill.
- Saraç, C. (2005). Türk Dili ve Edebiyatı / Türkçe Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 21, 211- 222.
- Saraç, C. (2006). Sözlü İletişim Becerileri Açısından Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi. *Millî Eğitim Dergisi*, 169.
- Saraç, C. (2009). Öğretmen ve Öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminden Beklentileri. *Erzincan Üniversitesi Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11(1), 189-199.
- Sardoğan, M. E., Karahan, T.F., Kaygusuz, C. (2006). Üniversite Öğrencilerinin Kullandıkları Kararsızlık Stratejilerinin Problem Çözme Becerisi, Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Fakülte Türüne Göre İncelenmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1) 78-97.
- Savery, J. R. (2006). Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions. *The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*. 1(1), 9-20.
- Saydım, S. A. (2009). Öğrencilerin Türk Edebiyatı Dersine İlgileri. Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) Millî Eğitim Bakanlığı Kaynak Kitaplar Dizisi. 16.02.1012 tarihinde http://egitek.meb.gov.tr/tamamlanan/Ogrencilerin_turk_edebiyati.pdf adresinden erişildi.

- Sayılan, F., Yıldız, A. (2005). *Yaşam Boyu Öğrenme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Seferoğlu, S.S. ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Akademik Başarı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 32(2), 90-99.
- Seferoğlu, S.S., Akbıyık, C. (2006). Eleştirel Düşünme ve Öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 30, 193-200.
- Selçuk, Z. (2001). *Okul Deneyimi ve Uygulama*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Sever, S. (1990). Bilgi Toplumu Olma Aşamasında, Ülkemizde Kitap ve Okuma Olgusu. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 23 (2), 721- 727.
- Sever, S. (1998). Dil ve İletişim (Etkili Yazılı ve Sözlü Anlatım) *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 31(1). 51-66.
- Seyhan, H.G. (2008). *Kimya Eğitiminde Sorgulamaya Dayalı Öğrenci Deneylerinin Geliştirilmesi ve Sonuçlarının Tartışılması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Ortaokul Fen ve Matematik Alanlar Ana Bilim Dalı.
- Sezer, S. (2005). Öğrencinin Akademik Başarısının Belirlenmesinde Tamamlayıcı Değerlendirme Aracı Olarak Rubrik Kullanımı Üzerine Bir Araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 61-69.
- Sınar, A. (2006). Çocuğa Büyülü Bir Dünyanın Kapılarını Açmak. *Milli Eğitim Dergisi*. 172, 175-182.
- Snyder, L. G., Snyder, M. J., (2008). Teaching Critical Thinking and Problem Solving Skills. *The Delta Pi Epsilon Journal*. 50 (2), 90-99.
- Sönmez, V. (2008). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sünbül, A. M. (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Şahhüseyinoğlu, D., Akkoyunlu, B. (2010). İlköğretim (3-5. Sınıf) Öğrencilerine Araştırma Becerilerinin Kazandırılması Üzerine Bir Çalışma. *İlköğretim Online*. (9) 2, 587-600.
- Şahin, S. (2009). Eğitsel İnternet Kullanım Özyeterliği İnançları Ölçeğinin Geçerliliği ve Güvenirliği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 21, 461-471.
- Şen, Ü. (2009). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken*. 1(2), 69-89.
- Şensoy, Ö. (2009). *Fen Eğitiminde Yapılandırıcı Yaklaşım Dayalı Araştırma Soruşturma Tabanlı Öğretimin Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerileri, Öz Yeterlik Düzeyleri ve Başarılarına Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şenşekerci, E., Bilgin, A. (2008). Eleştirel Düşünme ve Öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat*

Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi. 14 (1), 15-43.

Şentürk, C. (2009). Eğitimde Yeniden Yapılanma ve Yapılandırmacılık. *Eğitim Dergisi*. sayı:23. 11.04.2011 tarihinde www.egitim.gen.tr/...23/83-egitimde-yeniden-yapilanma adresinden erişilmiştir.

Şişman, M. (2011). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Tan, Ş. (2008). *Öğretimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Tan, Ş. (2010). Öğretim Hedeflerinin Belirlenmesi, (Ş. Tan, Ed. İçinde). Öğretim İlke ve Yöntemleri. (75-106). Ankara: Pegem A Akademi.

Taş, T. (2007). *Ortaöğretimde Klasik ve IB Programlarını Gören Öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı Dersinde Olan Tutumlarının Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tatar, E. (2007). *Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Termodinamiğin Birinci Kanununu Anlamaya Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Erzurum Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Tatar, N., Kuru, M. (2009). Açıklamalı Yöntemlere Karşı Araştırmaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımı: İlköğretim Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarına Etkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (1) 25, 142-152.

Tatlıgil, E.(1993), *Toplum, Eğitim ve Öğretmen*. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayını.

Taylor, M. L., Porath, M. (2006). Reflections on the International Baccalaureate Program: Graduates' Perspectives. *The Journal of Secondary Gifted Education*. 17 (3), 21-30.

TDK Sözlüğü <http://tdkterim.gov.tr/bts/>

Tomlinson, C.A. (2007). *Öğrenci Gereksinimlerine Göre Farklılaştırılmış Eğitim*. İstanbul: SEV Matbaacılık ve Yayıncılık.

Tor, H., Erden, O. (2004). İlköğretim Öğrencilerinin Bilgi Teknolojilerinden Yararlanma Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*. 3 (1), 120-130.

Tuna, S. (2007). Estetik Algı ve Beğeni Gelişimi Açısından, İlköğretimde Sanat Eleştirisi Öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 40 (1), 121-133.

Turhan, V. N. (2005a). Liselerde Türk Dili ve Edebiyatı Ders Sürecinin Çeşitli Etkenlere Göre İncelenmesi. (Erzurum İl Örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 5 (1), 291-298.

Turhan, V. N. (2005b). Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimine Çağdaş Yaklaşımlar. *Akademik Araştırmalar Dergisi*. 25, 145-154.

Tutaş, N. (2006). Critical Thinking Through Literature. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*. 46 (1): 93-110.

Türkiye Özel Okullar Birliği Derneği XI. Geleneksel Eğitim Sempozyumu, Dijital Çağda Eğitimde Fırsatlar ve Sorumluluklarımız Sonuç Bildirgesi (2012). 22. 03. 2012 Tarihinde http://www.ozelokullardernegi.org.tr/pdf/cesme_sonuc.pdf adresinden erişildi.

Türkiye’de Uluslar arası Bakalorya Diploma Programı ve Uluslar arası Bakalorya Diploma Sahibi Öğrencilerin Üniversiteye Yerleştirilme Durumları Üzerine Rapor. (2009). 15.06.2011 tarihinde <http://xa.yimg.com/kq/groups/19935502/529214647/name/IBYOK+M> adresinden erişildi.

UB Bilgi Kuramı Dersi 15.04.2012 tarihinde http://www.eyuboglu.com/tr/associations/ibo/ibDiplomaProgrami_BilgiKurami.aspx adresinden erişildi.

UB MYP Programı. (2012). 23.04.2012 tarihinde <http://www.darussafaka.k12.tr/tr/index.php/akademik/ibo/ibmyp> adresinden erişildi.

UBO Tanıtım Kitapçığı, (2006).

UB Ölçme ve Değerlendirme Sistemi. 18.04.2012 tarihinde www.adanasbl.k12.tr/belgeler/IB_NEDIR.doc adresinden erişildi.

Uçan, H. (2006). “Edebiyat Eğitimi, Estetik Bir Hazzın Edinimi, Okumanın Alışkanlığa Dönüştürülmesi ve Yazınsal Kuramlar”, *Milli Eğitim Dergisi*, 169, 25-41.

Uçar, Z. T. ve Altun, A. (2006). Sorun çözme becerilerinin öğretimi. (A. Şimşek, Ed. İçinde), İçerik türlerine dayalı öğretim içinde (s:101-132). Ankara: Nobel Dağıtım.

Uluslar arası Bakalorya (IB) Diploma Sahibi Öğrencilere Vakıf Üniversitelerinin Sağladığı Olanaklar (2009-2010), 10. 02.2012 tarihinde <http://www.tedbursa.k12.tr/ubo-5.php> adresinden erişildi.

Uluslar arası Bakalorya Organizasyonu. 06.02.2012 tarihinde www.ibo.org adresinden erişildi.

Utecht, J. R. (2003). Problem-Based Learning in the Student Centered Classroom. 24.01.2012 tarihinde <http://www.jeffutecht.com/docs/PBL.pdf> adresinden erişildi.

Uygun, S. (2006). Cumhuriyet Döneminde Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirmenin Tarihsel Analizi, Orta Öğretimde Yeniden Yapılandırma Sempozyumu (20-22 Aralık 2004), 596-602,

Ankara, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- Uzun, N., Ekici, G., Sağlam, N. (2010). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Bilgisayar Öz-Yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 18 (3), 775-788.
- Uzun, Y. (2010). Edebiyat Öğretiminde Kullanılan Teori ve Yaklaşımlar. (İ. Çetin, Ed. İçinde), *Dil ve Edebiyat Öğretim Yöntemleri*. (s.36-47). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ünal, F., Doğanay, A. (2006). Eleştirel düşünmenin öğretimi. (A. Şimşek, Ed. İçinde). *İçerik Türlerine Dayalı Öğretim*.(s.209-264) Ankara: Nobel Yayınevi.
- Ünal, F., Ünal, M. (2010). Türkiye’de Ortaöğretim Programlarının Gelişimi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*. 1: 110-125
- Ünsal, Y. (2010). Problem Çözmedeki Anlam Karmaşası. *Eğitim Dergisi*. 28.
- Üstündağ, T. (2009). *Yaratıcılığa Yolculuk*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Varış, F. (1968). Eğitim Programlarının Temel Alanları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 1, (1) 253-264.
- Varış, F. (1985). Program Geliştirmede Metodolojik Sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 18 (1), 67-77.
- Varış, F. (1989). Eğitimde Program Geliştirmeye Sistemik Yaklaşım. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi*. 22 (1), 7-12.
- Wood, A. W. (1998). Hegel on Education Rorty, A. O. (ed.) *Philosophy as Education*. London: Routledge.
- Yalçınalp, S., Aşkar, P. (2003). Öğrencilerin Bilgi Arama Amacıyla İnternet’i Kullanım Biçimlerinin İncelenmesi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. 2 (4), 100-107.
- Yaşlıoğlu, M. M. (2007). *Karar Verme Sürecinde Eğilimler ve Bir Araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yayla, A. (2005). Kant’ın Ahlak Eğitimi Anlayışı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 38(1) ,73-86.
- Yeşilyurt, S., Gül, Ş. (2011). Ortaöğretim Öğrencilerinin Bilgisayar ve Bilgisayar Kullanımına Yönelik Tutum ve Görüşleri (Erzurum Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 12 (1), 185-203.

- Yıldırım, A. Ç. (2005). *Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldız, A. D. (2010). Edebî Eserin Oluşum ve Anlama Sürecini Etkileyen Bir Öge Olarak Estetik Bilgi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 5 (1) 1452-1467.
- Yıldız, S. (1998). Türk Dili ve Edebiyatı Bölümlerinin Meseleleri ve Bazı Teklifler. *Türk Dili*, 557.
- Yılmaz, C. (2005). *Uluslararası Bakalorya (International Baccalaurate) ile Milli Eğitim Bakanlığı Lise 1-3 Biyoloji Dersi Programlarının Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, H. (2003). *Öğretmenim, Lütfen Bu Kitabı Okur musun!..* . Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.
- Yılmaz, Z. (2004). Aristoteles'in Eğitim Anlayışı. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 10, 148-159.
- Yüksel, İ., Sağlam, M. (2012). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yüksel, S. (2003). Sınıf Ortamında Etkili Öğretmen Davranışları. (L. Küçükahmet, Ed. İçinde). *Sınıf Yönetimi* (s.249-265). Ankara: Nobel Yayıncılık.

EKLER

Bu bölümde araştırmada hazırlanıp kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarına yer verilmiştir.

11.SINIF-OKUMA METNİ

Bilgisayar oyunlarının 35 yıllık macerası Londra'da sergileniyor.

Şiddete yolculuk: Bilgisayar oyunları

1962'de bir araştırma laboratuvarında doğan bilgisayar oyunları bugün cep telefonlarından interaktif televizyonlara, internet kafelerden PSP'lere yayılıyor, çocuk odalarından salonlara taşınıyor ve gün geçtikçe daha çok şiddet içeriyor.

Bayramda Londra'da oğlumla "Game On" adlı bilgisayar oyunları sergisini gezdik. Ancak gezmek bu cümleyi kurmak kadar kolay olmadı. Bilim Müzesi'nde yeni açılan serginin önünde kilometrelerce kuyruk vardı.

İngiltere'de okulların tatil olmasının da etkisiyle binlerce -evet binlerce- çocuk, bu ilginç sergiyi görmeye koşmuştu.

Sabredip bekledik. Giriş ücretsizdi. Ve üç saatin sonunda içeri girdiğimizde bizi, internet kafe ile lunapark karışımı bir manzara bekliyordu.

Bilgisayar oyunlarının 35 yıllık tarihi boyunca üretilmiş en ilginç örnekler ekranlara sıralanmış ve çocukların kullanımına sunulmuştu.

Benim çocukluğumla başlayan ve oğlumun çocukluğunda zirve yapan bu tarih, ikimizi birlikte eşsiz bir dijital yolculuğa çıkardı.

.....

Sokak savaşları

Sergide 90'lı yıllara doğru ilerlerken 80'lerin tahribatını çok daha iyi gözleyebiliyorsunuz.

70'lerin o masum bilgisayar oyunları 80'lerin sonuna doğru birden vahşileşmeye, saldırganlaşmaya başlıyor.

1988'de NEC, kişisel bilgisayarda "Fighting Street" ile kanlı bir dönemin başlangıcını haber veriyor.

Ve 90'lardan itibaren "kill and win" diye tanımlanan, öldürdükçe puan kazandıran oyunlar yaşıyor.

"16 yaşından küçüklere yasak" olan bu bölüm 16 yaş altı çocukların inadına başına toplandığı şiddet içerikli oyunlarla dolu... Buradan itibaren çatışmanın, savaşın, kavganın bir oyuna dönüşmesine tanık oluyoruz.

Ekranlardan vahşet fişkiriyor. Ve çocuk odalarında şiddetin çağı başlıyor.

Bilgisayarda şiddet çağı

1990'ların ortalarında kişisel bilgisayarlarda oynanmaya başlanan, sonra PlayStation'lara taşınan "Grand Theft Auto", bu türün en sert örneklerinden biri... İçerdiği yoğun şiddet nedeniyle satıldığı her yerde büyük tartışmalar yaratan ve İngiliz Parlamentosu'nda yasaklanması istenen bu oyun, dünyanın gelmiş geçmiş en çok satılan bilgisayar oyunlarından biri oldu.

Dört yılda geliştirilen ve ilk modeli 1 milyon kopya satan oyunun üçüncüsü 2001'de çıktı ve "en kısa sürede en büyük satışa ulaşan bilgisayar oyunu" olarak tarihe geçti.

"Counter Strike" gibi, çocukların internet kafelerde çeteleşip oynadıkları şiddet oyunları da aynı dönemde türedi.

.....

2000'lerde ses ve görüntü efektlerindeki olağanüstü gelişme, çocuğun bilgisayar oyununun içine alınmasını sağladı. Böylece oyuncu, kellesini uçurduğu düşmanın çıkardığı sesi duyma ve beyninden boşalan kanı izleme olanağına kavuştu.

Kimi sosyologlara göre "son dönemde okullarda tırmanan şiddette bu oyunların büyük payı var". Kimine göre ise "bu oyunlar çocukların içindeki şiddeti boşalttığı için yararlı bile sayılabilir".

Yarının oyunları nasıl olacak?

Bilgisayar oyunlarında Japonlar yeni bir çığır açtı.

Tamagotchi'den Digimon'a, Animal Forest'a pek çok karakter ve oyuna imza atan Japonların asıl katkısı, karakterlerle oyuncular arasında kişisel bir ilişki geliştirmek oldu.

Oyuncu, dijital kahramanlarla dost olmaya başladı.

Geleceğin oyunlarında bu ilişkinin geliştirilmesine çalışılıyor.

Yeni moda oyunların özelliği oyuncuyu oyunun içine almak...

.....

Büroların bilgisayarında gizliden gizliye pinpon topuyla duvar yıkmaya çalışan bizler için kavraması zor, biraz da ürkütücü bir devir başladı.

İnternet kafelerden okullara yayılan, önce küçülerek avuç içi PSP'lere ve cep telefonlarına sığan, sonra büyüyüp salonlarda interaktif TV'lere taşınan dijital yeni bir oyun dünyası...

35 yıllık tarihine bakınca bu dünyanın görünen üç özelliği var:

1. Büyük bir hızla teknolojik olarak kendini yenilemesi...
2. Giderek oyuncusuyla bütünleşip kişiselleşmesi..
3. Ses ve görüntü efektlerinin de devreye girmesiyle hepten şiddete meyledip vahşileşmesi...

Yarın oyuna yolladığınız çocuklarınız eve cepheden gelir gibi dönecek, haberiniz olsun.



SEVGİLİ ÖĞRENCİLER,
AŞAĞIDAKİ SORULARI DİKKATLİ VE ÖZENLİ BİR ŞEKİLDE YANITLAYACAĞINIZA İNANIYOR;
BU ARAŞTIRMAYA GÖSTERDİĞİNİZ KATKI NEDENİYLE TEŞEKKÜR EDİYORUM😊

ANKET SORULARI

- 1) Can Dündar'ın "Şiddete Yolculuk: Bilgisayar Oyunları" köşe yazısının konusu nedir?
- 2) Metnin yazılış amacı ne olabilir? Açıklayınız.
- 3) Yazar düşüncesini kanıtlamak amacıyla hangi yolları kullanmıştır? Metinden birer örnek vererek açıklayınız. ("...öyküleyici, betimleyici, tartışmacı, açıklayıcı...."; ...örnekleme, tanık gösterme, benzetme..." ; "...açık, kapalı, içten, resmi dil.... gibi)

4) Yazarın bakış açısına katılıyor musunuz? Neden katılıp katılmadığınızı konu hakkındaki düşüncelerinizi de belirterek açıklayınız.

5) Metinden yola çıkarak en az bir paragraflık bir düşünce yazısı oluşturunuz.

12. SINIF- OKUMA METNİ

BEDRANA

Naif odanın kapısını açtı. Geceyi kar ışıklandırmıştı. Bir hafta önce jandarmaya saldıkları adamın gittiği yöne doğru baktı. Kurtlar uluyordu. Dün geceye göre, daha beriye gelmişlerdi.

"Gözlerin niye faltaşı gibi ayrıldı?" diye sordu Naif ansızın.

Bedrana'nın başı, kollarıyla kucakladığı ayakları üzerine düştü. Tandırdan sıcak nefesi, yorganın bir tutamına yayıldı.

"Senden korkmaya başlamışam," dedi. "Gözlerin benden bir şey alacakmış gibisine."

"He..." dedi Naif. "Ölmelisen gayri. Günler var ki evden dışarı çıkamaz olmuşam. Herkesin kulağı bizde. Ha patladı, ha patlayacak. Saldığımız adam da gelmedi. Besbelli yollar kapandı."

"Suç ben de mi, ağam? Zorla oldu. Obada bilmeyen var mı işin esasını..."

Naif kuşağında sokulu olan tabancasını çıkarıp tandırın üzerine koydu. Bedrana çıktı tandırdan. Oda'nın bir köşesine gidip sindi.

"Korkma ulan," dedi Naif güvenilir bir sesle. "Vurmayacağım seni. Söz olsun. Kadoların Şahin'i değilim ben, onun başına gelenleri unutmamışam. Şehirde hakhukuk var deyilerdi, oğlanı attılar içeri."

Bedrana bir umut ışığı sezinlemişçesine atıldı hemen. "Eyi ya," dedi. "Zorla olduğuna göre, ben açığa çıkaram, o alçağı içeri atarlar. Daha ne?"

Naif bağırdı ansızın.

"Hah! Nerde hökûmet?"

Bedrana emekleyerek biraz beri geldi. Yalvarıyordu.

"Bakarsın geliverir kurban olduğum. Gün ışığıysın hele..."

"İster misen," dedi. "Bu işten, burnumuz kanamadan kurtulak?"

Bedrana kocasına bir daha yanaştı.

"Bu da sorulur mu ağaların paşası," dedi. "Gözüne kurban olduğum di, kansız çıkış yolunu söyle yiğidim."

Naif gözünün birini kıstı. Bir süre düşündü.

"Asılacaksan."

Dışarda yağın kar, sanki Bedrana'nın yüreğine yağdı ansızın.

"Bu da ölmek," dedi. "Sevinmek niye?"

Naif başını iki yana salladı umut verircesine.

"Yalandan kız," dedi. "Yalandan asacaksan sen seni."

"Yalandan olunca, elimize ne geçecek yiğidim?"

Naif aklından geçenleri toparlamıştı.

"Bak Bedraney," dedi. "Bu çifte bir oyundur. Hem yeşil yakalı adamı aldatacağam, hem de aşiretimizin üzerine çöken kara belayı silip süpüreacağam. Nasıl mı? Küçük kuşlukta, sen kendini asmış gibi yapacağsan. Ben koşup geleceğim. Heyvağ, Bedrana asmış kendisini diyeceğam. Ve de seni kucaklayıp aşağıya alacağam. Sen zaten yalandan boynuna geçirmiş olacağsan urganı. Yerde, usul usul kırıdayıp sözde yeniden dirileceksen. Bunu gören duyan obalı, yiğit kadınmış, kendini astı emme, Hûda rıza göstermedi diyecek. Sonunda atalarımızın koyduğu ölüm fermanı da, kendiliğinden bozulacak."

"İyi," dedi Bedrana yumuşak bir sesle. "Sabah olsun, takarım boynuma. Yalandan olduktan sonra..."

Naif engel oldu karısına. Şimdi titreme sırası ona sızamıştı nedense. Ama Bedrana sezmedi kocasındaki bu değişikliği.

"Sabah olanda asılacaktım, hani ya?" dedi Bedrana tekrardan.

Naif sözcükleri tez tez sıraladı.

"Doğru söylüsen, Bedraney," dedi. "Doğru söyliyisen emme, bir sefer sınıyalım. Oyunumuzu pekiştirmek gerek ceylan gözlüm..."

Gerçekten ceylanın sürmeli gözlerine benziyordu bu gözler. Ve ömrünün yarısına bile bakamamıştı bu kara ak ışıklar henüz. Bedrana halkayı çenesinin altına getirdi.

"Böyle mi olacak ağam?" dedi.

"Biraz daha kaydır," dedi Naif çapaklı bir sesle. "Boynuna iyice yapışsın. Ha şöyle..."

Bedrana halkayı boynuna iyice yerleştirdi. Kara gözleri aşağıya dönmüştü.

Naif'in bakışlarıyla buluştular.

Bu sıra kurtlar, ulumalarını uzaklara taşıyorlardı küçücük adımlarıyla. Naif de gün horozların ağzına düşmeden, uzun bir süreden beri kurduğu ve bu gece oluşturduğu işini bitirmek istedi. Karısının ayakları altındaki yastıklara bir tekme attı. Ardından Bedrana'nın çırpınışlarına dayanamayıp gaz lambasını söndürdü.



SEVGİLİ ÖĞRENCİLER,
AŞAĞIDAKİ SORULARI DİKKATLİ VE ÖZENLİ BİR ŞEKİLDE YANITLAYACAĞINIZA İNANIYOR;
BU ARAŞTIRMAYA GÖSTERDİĞİNİZ KATKI NEDENİYLE TEŞEKKÜR EDİYORUM😊

ANKET SORULARI

- 1) Bekir Yıldız'ın "Bedrana" öyküsünün konusunu bulunuz.
- 2) Öyküyü meydana getiren kişiler, olay, mekân ve zaman arasında nasıl bir ilişki kurarsınız?
Açıklayınız.
- 3) Yazar metinde nasıl bir dil kullanmıştır? (kapalı, açık, soyut, somut, betimleyici, öyküleyici, akıcı....) Kullanılan bu dil metnin kurgusunu sizce nasıl etkilemiştir?

4) Metinde ele alınan konu hakkında neler düşünüyorsunuz? Açıklayınız.

5) Yukarıdaki öykünün başına ya da sonuna en az bir paragraflık bir bölüm ekleyiniz.

Değerli öğrenci,

Türk Edebiyatı dersi içeriğinde yer alan "**Araştırma-Sorgulama**" ile "**Bilgi Teknolojilerini Kullanma**" becerilerine ilişkin kendinizle ilgili algılarınızı değerlendirmek amacıyla bir ölçek geliştirilmiştir. Seçenekler "Hiçbir zaman", "Hemen hemen hiç", "Ara sıra", "Çoğu zaman", "Her zaman" şeklinde verilmiştir. Duygu ve düşüncenizi en iyi ifade eden seçeneği ilgili kutucuğa "x" yazarak belirtiniz.

Not: "Araştırma-Sorgulama Becerisi"yle kastedilen derste verilen herhangi bir konuya ilişkin yapılan araştırma ile ilgili tüm çalışmalara -internet araştırması, kitap araştırması, kaynak taraması vb. süreçler- hakim olma becerisidir. "Bilgi Teknolojilerini Kullanma" becerisiyle kastedilen ise araştırma yapmak üzere interneti doğru kullanma, bilgisayar programlarına, bilgisayarda proje hazırlama ve sunma tekniklerine hakim olma vb... özelliklere sahip olmaktır.

Araştırmaya sağladığınız katkı için teşekkür ederim.

NURAY BAYÜLGEN

Adınız Soyadınız:

Sınıfınız:

Türk Edebiyatı Dersi "Araştırma-Sorgulama" Becerisine Ait Algı Maddeleri

Madde No	Beceri Maddesi	0 Hiçbir zaman	1 Hemen hemen hiç	2 Ara sıra	3 Çoğu zaman	4 Her zaman
1	Dersle ilgili bir konuda uygun şekilde tahminde bulunup uygun araştırma ortamına karar verebilirim.					
2	Verilen konuyu çözümlemede ve araştırmada ne kadar ve hangi özellikte kanıt toplanması gerektiğini belirleyebilirim.					
3	Verilen konuyu çözümlemeyi(ulaşılması istenen ögelerin belirlenmesi) ve araştırmayı (kitap,internet taraması...) planlayabilirim.					
4	Edebî metinleri benzerleriyle karşılaştırabilirim.					
5	Dersle ilgili verilen araştırmaya uygun olan araç gereci kullanabilirim.					
6	Verilen konu ile ilgili bulduğum sonuçları sunma yollarını belirleyebilir, sonuçların tekrar incelenmesi gerekip gerekmediğine karar verebilirim.					
7	Metinlerde (şir-düzyazı) tema ile ilgili diğer ögelerin bağlantısını kurabilir, bulunanları uygun bir dille ifade edebilirim.					
8	Metinleri tutarlı ve güzel kılan nitelikleri belirleyebilirim.					
9	Konu ile ilgili bulduklarımın ilk beklentileri (temel soruların yanıtları) karşılayıp karşılamadığına karar verebilirim.					

Türk Edebiyatı Dersi "Bilgi Teknolojilerini Kullanma" Becerisine Ait Algı Maddeleri

1	Bilgi teknolojilerini kullanmak için gerekli olan becerilere(interneti doğru ve etkili kullanma, bilgisayar programlarına ve bilgisayarda proje hazırlama ve sunma tekniklerine hakim olma) sahip olduğumu düşünüyorum.					
2	Bilgi teknolojilerini kullanırken plânlama yapabilirim.					
3	Bilgi teknolojilerini yerinde (gerektiği zaman) kullanma konusunda doğru karar verebilirim.					
4	Elde ettiğim kaynaklardan bilgiye ulaşabilirim.					
5	Taradığım bilgilerin işe yararlılığını sezebilir ve onları ayırabilir, değerlendirebilir ve sonuca varabilirim.					
6	Elde ettiğim sonucu uygun formda (kaynakça belirterek, uygun office programlarını kullanarak, rapor formatını doğru uygulayarak) sunabilirim.					
7	Sonuçları yeni alanlarda kullanabilirim.					

Değerli öğrenci,

Türk Edebiyatı dersi "Sanat Eserinden Zevk Alma" becerisiyle ilgili etkinliklere ilişkin görüş ve düşüncelerinizi değerlendirmek amacıyla bir tutum ölçeği geliştirilmiştir. Seçenekler "Kesinlikle katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Kısmen katılıyorum", "Katılıyorum", "Tamamen katılıyorum" şeklinde verilmiştir.

Duygu ve düşüncenizi en iyi ifade eden seçeneği ilgili kutucuğa "x" yazarak belirtiniz.

Araştırmaya sağladığınız katkı için teşekkür ederim.

NURAY BAYÜLGEN

Türk Edebiyatı Dersi "Sanat Eserinden Zevk Alma"
Duyuşsal Alan Tutum Ölçeğine İlişkin Tutum Maddeleri

Madde No	Tutum Maddesi	0 Kesinlikle katılmıyorum	1 Katılmıyorum	2 Kısmen katılıyorum	3 Katılıyorum	4 Tamamen katılıyorum
1	İfade ve söyleyiş güzelliği sağlayan öğeleri araştırmak ve belirlemek zevklidir.					
2	Yapıda güzelliği sağlayan öğeleri açıklamak ilgimi çeker.					
3	Sanatsal açıdan temanın nasıl yorumlandığını açıklamak zevklidir.					
4	Anlam zenginliği ile güzellik arasındaki ilişkiyi araştırmak ilgi çekicidir.					
5	Edebî metinle diğer güzel sanatları ilişkilendirmek zevklidir.					
6	Edebî metindeki estetik yönün edebiyat geleneği içindeki yerini araştırmak zevklidir.					
7	Sanat zevki ile toplumsal kültür arasındaki ilişkiyi araştırmak ilgi çekicidir.					
8	Sanat bilgisinin diğer bilgilerden farklılıklarını belirlemekten zevk alırım.					
9	Şiirlerin, ses ve söyleyiş güzelliklerini belirlemek zevklidir.					
10	Metni güzel kılan öğeleri tartışmaktan zevk alırım.					

Değerli meslektaşım,

Bu tez çalışması Uluslararası Bakalorya Programı Türkçe A1 dersi alan öğrenciler ile Genel Program Türk Edebiyatı dersi alan öğrenciler arasındaki bilişsel ve duyuşsal becerilerin karşılaştırılması amacıyla düzenlenmiştir. Bu form Türkçe A1 dersi öğrencileriniz ve Genel Program Türk Edebiyatı dersi öğrencilerinizin **ders içindeki** "İletişim Becerileri"ni gözlemlerinizi aracılığıyla ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Seçenekler "Her zaman", "Çoğu zaman", "Ara sıra", "Hemen hemen hiç", "Hiçbir zaman" şeklindedir. Öğrenci ile ilgili gözleminizi en iyi ifade eden seçeneği ilgili kutucuğa "x" yazarak belirtiniz.

Araştırmaya sağladığınız katkı için teşekkür ederim.

NURAY BAYÜLGEN

Meslekteki Deneyim yılınız:

UB Öğretmenliğindeki Deneyim Yılınız:

Öğrenci Adı:

Sınıfı:

UB Öğrencisi()

UB Değil ()

İLETİŞİM BECERİSİ GÖZLEM FORMU

Madde No	İletişim Becerisi:	0 Hiçbir zaman	1 Hemen hemen hiç	2 Ara sıra	3 Çoğu zaman	4 Her zaman
1	Bulunduğu ortama uygun olarak kullanması gereken konuşma biçimini belirler.					
2	Uygun hitap şeklini seçer.					
3	Vücut dilini gerektiği yerde ve gerektiği ölçüde kullanır.					
4	Dinler, söz hakkı alır ve verir.					
5	Grup içerisinde etkin bir şekilde arkadaşlarıyla etkileşim içerisinde olur.					
6	Etkin ve hızlı bir şekilde okur.					
7	Okuduğunu anlar ve eleştirir.					
8	Yazarken ve konuşurken hedef kitleyi dikkate alır.					
9	Kendisinin ve başkalarının yazdıklarını eleştirir.					

Değerli meslektaşım,

Bu tez çalışması Uluslararası Bakalorya Programı Türkçe A1 dersi alan öğrenciler ile Genel Program Türk Edebiyatı dersi alan öğrenciler arasındaki bilişsel ve duyuşsal becerilerin karşılaştırılması amacıyla düzenlenmiştir. Bu çalışmada siz değerli eğitimcilerin UB Türkçe A1 ve Genel Program Türk Edebiyatı programının aşağıdaki bilişsel ve duyuşsal becerilere ulaşmadaki uygunluğu konusundaki görüşleri önemlidir. Seçenekler "Hiç uygun değil", "Uygun değil", "Biraz uygun", "Uygun", "Tamamen uygun" şeklindedir. Görüşünüzü en iyi ifade eden seçeneği ilgili kutucuğa "x" yazarak belirtiniz.

Araştırmaya sağladığınız katkı için teşekkür ederim.

NURAY BAYÜLGEN

Meslekteki Deneyim yılınız:

UB Öğretmenliğindeki Deneyim Yılınız:

UB Türkçe A1/ Genel Program Türk Edebiyatı Programı
Aşağıdaki Becerilere Ulaşmak İçin Ne Derecede Uygundur?

Madde No	HEDEF BECERİLER	UB Programı					Genel Program				
		0 Hiç uygun değil	1 Uygun değil	2 Biraz uygun	3 Uygun	4 Tamamen uygun	0 Hiç uygun değil	1 Uygun değil	2 Biraz uygun	3 Uygun	4 Tamamen uygun
1	Eleştirel Düşünme Becerisi: (Metinleri çözümleme, anlama ve yorumlamada sebep-sonuç ilişkilerini bulma, ayrıntılarda benzerlik ve farklılıkları yakalama, çeşitli ölçütleri kullanarak sıralama yapma, verilen bilgilerin kabul edilebilirliğini, geçerliliğini belirleme, analiz etme, değerlendirme, anlamlandırma, çıkarımda bulunma.)										
2	Yaratıcı Düşünme Becerisi: (Bir temel fikri değiştirme, geliştirme, benzerleriyle birleştirme, yeniden farklı ortamlarda kullanma ya da tamamen kendi düşüncelerinden yola çıkarak yeni ve farklı bilgiler üretme, ayrıntılı fikirler geliştirme ve zenginleştirme, sorunlara kişisel çözümler bulma, fikirler ortaya koyma, bir fikre, çok farklı açılardan ve bütünsel bakma.)										
3	İletişim Becerisi: (Bulunduğu ortama uygun olarak kullanması gereken konuşma biçimini belirleme, uygun hitap şeklini seçme, vücut dilini gerektiği yerde ve gerektiği ölçüde kullanma, dinleme, söz hakkı alma ve verme, grup içerisinde etkin bir şekilde arkadaşlarıyla etkileşim içerisinde olma, etkin ve hızlı bir şekilde okuma, okuduğunu anlama ve eleştirme, yazarken ve konuşurken hedef kitleyi dikkate alma alışkanlıkları kazanma, kendisinin ve başkalarının yazdıklarını eleştirme.)										
4	Araştırma-Sorgulama Becerisi: (Doğru ve anlamlı sorular sorarak problemi fark etme ve kavrama, problemi çözmek amacıyla neyi ve nasıl yapması gerektiğini araştırma; yapılacakları plânlama, sonuçları tahmin etme, çıkabilecek sorunları göz önüne alma, sonucu test etme ve fikirleri geliştirme)										
5	Problem Çözme Becerisi: (Metindeki kavramlar hakkında düşündüklerini nedenleriyle açıklama, metnin tema çevresinde nasıl oluştuğunu belirleme, temel düşüncüyü destekleyen yardımcı düşünceleri ayırma, metindeki olayla kişi, mekân ilişkisini belirleme, metinde anlatılanları öğrenmek için yöntemler geliştirme, metnin çözümlenmesinde elde edilen veri bilgileri değerlendirme.)										
6	Karar Verme Becerisi: (Farklı metinlerde ifade edilenleri birleştirme, parçadan hareketle ulaşılacak yargıları bulma, metnin özelliklerini belirleme, kurmaca olanla olmayanı belirleme, doğal dille metinde kullanılan dili birbirinden ayırma, genel bir yargıya varma.)										
7	Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi: (Bilgi teknolojilerinin kullanılması için gerekli becerilere sahip olma, bilgi teknolojilerini kullanırken plânlama yapma, bilgi teknolojilerini yerinde kullanma konusunda doğru karar verme, kaynaklardan bilgiye ulaşma, taranan bilgilerin işe yararlılığını sezme ve ayırma, değerlendirme, sonuca varma, sonucu uygun formda sunma, onları yeni alanlarda kullanma.)										
8	Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisi: (Okuduğunu, dinlediğini, gördüğünü, doğru, tam ve hızlı olarak anlayabilme, duygu, düşünce, hayal ve isteklerini açık ve anlaşılır bir şekilde eksiksiz ifade edebilme, güzel sanatlarla has bir duyarlılıkla dili kullanabilme, bu tavırla gerçekleştirilmiş eserlerden zevk alabilme.)										
9	Sanat Eserinden Zevk Alma Becerisi: (Metne estetik değer katan öğeleri ayırma, edebî metnin diğer güzel sanatlarla ilişkisini belirleme, metnin edebiyat geleneği içindeki yerini belirleme, edebî zevkle kültür arasında ilişki kurma.)										

11. SINIF SORULARININ BECERİ BAZLI DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI (RUBRİK)

- *Yanıtlar becerilere göre ayrılmış, her beceri ayrı ayrı ölçülmüştür.*
- *Değerlendirme, yazılı sınav bölümünün yaklaşık 30 dakikada yanıtladığı göz önünde bulundurularak yapılmıştır.*
- *Dereceli puanlama anahtarında yer alan “Örnek Yanıtlar” 17-18 yaş aralığındaki gençlerin bilişsel ve duyuşsal düzeyleri göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur.*
- *Beceriler ve alt beceriler MEB Türk Edebiyatı Programı’ndan alınmıştır.*

SORU 1) Can Dündar’ın “Şiddete Yolculuk: Bilgisayar Oyunları” köşe yazısının konusu nedir?

ÖLÇÜLEN BECERİ:

Problem Çözme Becerisi

ALT BECERİ:

PR 14: (Olay örgüsünden yola çıkarak) metnin temasını bulur.

1. SORU DERECELİ PUANLAMA ÖLÇEĞİ

BECERİ DERECELEME BAŞLIĞI	PERFORMANS DERECELERİ	AÇIKLAMA	ÖRNEK YANITLAR
BECERİ: PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ PR 14: Olay örgüsünden yola çıkarak metnin temasını bulur.	Yetersiz (0)	Metnin teması hiç bulunmamış.	- ----- veya (Yanıta tema ile ilgili hiçbir ifadenin bulunmaması)
	Zayıf (1)	Metnin teması ile ilgili bazı kavramlar az düzeyde bulunmuş.	- Şiddet konusu ele alınmıştır. veya - Konu bilgisayar oyunlarıdır.
	Orta (2)	Metnin temasıyla ilgili bazı kavramlar kısmen bulunmuş.	- Yazının konusu bilgisayar oyunlarının gelişimidir. veya - Konu bilgisayar oyunları ve tehlikeleridir. veya - Teknolojinin hayatımızı olumsuz etkilemesi.
	İyi (3)	Metnin temasıyla ilgili anahtar kavramlar yeterli ölçüde bulunmuş.	- Bilgisayar oyunlarının içerdiği şiddetin çocuklar üzerindeki etkisi. veya - Teknolojinin gelişmesi ve bilgisayar oyunlarının tehlikeli boyutlara gelmesi.
	Çok İyi (4)	Metnin temasıyla ilgili önemli anahtar kavramlar eksiksiz bir şekilde bulunmuş.	- Can Dünder'in "Şiddete Yolcu: Bilgisayar Oyunları" adlı köşe yazısının konusu bilgisayar oyunlarının giderek artan tehlikeli bir boyutta şiddet içermesi ve bu şiddetin çocuklar üzerindeki olumsuz etkisidir. veya - Teknolojinin gelişmesiyle birlikte daha gerçekçi boyutlara ulaşan şiddet içerikli bilgisayar oyunları ve bu oyunların oynayanlar üzerindeki etkileri yazının konusudur.

SORU 2) Metnin yazılış amacı ne olabilir? Açıklayınız.

ÖLÇÜLEN BECERİLER:

Eleştirel Düşünme Becerisi, Yaratıcı Düşünme Becerisi, Karar Verme Becerisi

ALT BECERİLER:

ELŞ 3: Metnin yazılış amacını açıklar.

ELŞ 9: Yazarın yazma amacını tartışır.

YAR 2: Metni doğru anladığını ifade eder.

KAR 8: Metnin yazılış amacını belirler.

2. SORU DERECELİ PUANLAMA ÖLÇEĞİ

BECERİ DERECELEME BAŞLIĞI	PERFORMANS DERECELERİ	AÇIKLAMA	ÖRNEK YANITLAR
1.BECERİ: ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİSİ ELŞ 3: Metnin yazılış amacını açıklar. ELŞ 9: Yazarın yazma amacını tartışır.	Yetersiz (0)	Metnin yazılış amacı hiç açıklanmamış. Yazarın yazma amacı tartışılmamış.	- ----- veya (Yanıttta metnin amacı ile ilgili hiçbir ifadenin bulunmaması)
	Zayıf (1)	Metnin yazılış amacı çok az anlaşılmış. Yazarın yazma amacı az düzeyde tartışılmış.	- Toplum uyararak. veya - Bilgisayar oyunlarını anlatarak.
	Orta (2)	Metnin yazılış amacı ile ilgili kavramlar kısmen anlaşılmış. Yazarın yazma amacını belirten bazı ifadeler yüzeysel şekilde tartışılmış.	- Amaç, ailelere çocukların nasıl oyunlar oynadığını göstermektir. veya - Toplum teknoloji konusunda bilgilendirmek amaçlanmıştır.
	İyi (3)	Metnin yazılış amacı ile ilgili anahtar kavramlar uygun bir şekilde açıklanmış. Yazarın yazma amacı doğru ifadelerle yeterli şekilde tartışılmış.	- Amaç, okuyucuları bilgisayar oyunlarının içerdiği şiddet konusunda uyararak ve bilinçlendirmektir. veya - Metin aileleri bilgisayar oyunlarının çocuklar üzerinde yaratacağı olumsuzluklar hakkında bilgilendirmek amacıyla yazılmıştır.
	Çok iyi (4)	Metnin yazılış amacı ile ilgili önemli anahtar kavramlar ayrıntılı bir şekilde açıklanmış. Yazarın yazma amacı çok doğru ifadelerle eksiksiz tartışılmış.	- Metnin yazılış amacı okuyucuyu bilgisayar oyunlarının içerdiği şiddet konusunda bilgilendirerek uyararak. Yazar, okuyucuyu bilgisayar oyunları aracılığıyla çocuklarda ve dolayısıyla toplumda oluşacak tehlikeler konusunda uyararak okuyucuların bu oyunlara karşı daha dikkatli ve bilinçli bir şekilde yaklaşmasını amaçlamaktadır.

2. SORU DERECELİ PUANLAMA ÖLÇEĞİ

BECERİ DERECELEME BAŞLIĞI	PERFORMANS DERECELERİ	AÇIKLAMA	ÖRNEK YANITLAR
2.BECERİ: YARATICI DÜŞÜNME BECERİSİ YAR 2: Metni doğru anladığını ifade eder.	Yetersiz (0)	Metin doğru anlaşılmamış.	- ----- veya (Yanıta metnin içeriğiyle ilgili olmayan ilgisiz ifadelerin yer alması)
	Zayıf (1)	Metnin doğru anlaşıldığına dair bazı kavramlar az düzeyde ifade edilmiş.	- Bilgisayar oyunları kötüdür. veya - Bilgisayar oyunlarının gelişimi anlatılmıştır.
	Orta (2)	Metnin doğru anlaşıldığına dair bazı kavramlar yüzeysel düzeyde ifade edilmiş.	- Aileler bilgisayar oyunları konusunda daha dikkatli olmalıdır. veya - Teknoloji ile birlikte bilgisayar oyunlarının çocuklar üzerindeki etkisi çok daha büyük olmuştur.
	İyi (3)	Metnin doğru anlaşıldığını yansıtan anahtar kavramlar yeterli düzeyde ifade edilmiş.	- Bilgisayar oyunları içerdiği şiddet açısından çocukları olumsuz etkilemektedir. Ailelerin bu konuda bilinçlenmesi gerekmektedir. veya - Toplum bilgisayar oyunları ve etkileri konusunda daha bilinçli olmalıdır. Çocukların bu oyunlar yüzünden şiddete yönelebileceği bir gerçektir.
	Çok İyi (4)	Metnin doğru anlaşıldığını yansıtan önemli anahtar kavramlar eksiksiz ifade edilmiş.	- Bilgisayar oyunları ve teknoloji ulaşmış olduğu boyutla çocuklar için tehlike içermektedir. Aileler, çocukların bu oyunlara karşı daha dikkatli ve bilinçli bir şekilde yaklaşmalarını sağlamalıdır.

2. SORU DERECELİ PUANLAMA ÖLÇEĞİ

BECERİ DERECELEME BAŞLIĞI	PERFORMANS DERECELERİ	AÇIKLAMA	ÖRNEK YANITLAR
3. BECERİ*: KARAR VERME BECERİSİ KAR 8: Metnin yazılış amacını belirler.	Yetersiz (0)	Metnin yazılış amacı hiç belirlenmemiş.	- ----- veya (Yanıta metnin amacı ile ilgili hiçbir ifadenin bulunmaması)
	Zayıf (1)	Metnin yazılış amacını belirten bazı kavramlar az düzeyde belirlenmiş.	- Toplum uyararak. veya - Bilgisayar oyunlarını anlatmak.
	Orta (2)	Metnin yazılış amacını belirten bazı kavramlar yüzeysel düzeyde belirlenmiş.	- Amaç, ailelere çocukların nasıl oyunlar oynadığını göstermektir. veya - Toplum teknoloji konusunda bilgilendirmek amaçlanmıştır.
	İyi (3)	Metnin yazılış amacını belirten anahtar kavramlar yeterli düzeyde belirlenmiş.	- Amaç, okuyucuları bilgisayar oyunlarının içerdiği şiddet konusunda uyararak ve bilinçlendirmektir. veya - Metin aileleri bilgisayar oyunlarının çocuklar üzerinde yaratacağı olumsuzluklar hakkında bilgilendirmek amacıyla yazılmıştır.
	Çok İyi (4)	Metnin yazılış amacını belirten önemli anahtar kavramlar eksiksiz belirlenmiş.	- Metnin yazılış amacı okuyucuyu bilgisayar oyunlarının içerdiği şiddet konusunda bilgilendirerek uyararak. Yazar, okuyucuyu bilgisayar oyunları aracılığıyla çocuklarda ve dolayısıyla toplumda oluşacak tehlikeler konusunda uyararak okuyucuların bu oyunlara karşı daha dikkatli ve bilinçli bir şekilde yaklaşmasını amaçlamaktadır.

*1.ve 3.beceride “amacın” belirlenmesi ölçüldüğü için her iki beceri için aynı örnek yanıtlar verilmiştir.

SORU 3) Yazar düşüncesini kanıtlamak amacıyla hangi yolları kullanmıştır? Metinden birer örnek vererek açıklayınız. (“...öyküleyici, betimleyici, tartışmacı, açıklayıcı....”; ...örnekleme, tanık gösterme, benzetme...” ; “...açık, kapalı, içten, resmi dil.... gibi)

ÖLÇÜLEN BECERİ:

Eleştirel Düşünme Becerisi

ALT BECERİLER:

ELŞ 20: Metnin düşünce yapısını oluşturan öğeleri ayırır.

ELŞ 31: Metnin dilini değerlendirir.

ELŞ 43: Metindeki düşüncenin nasıl geliştirildiğini tartışır.

ELŞ 44: Metnin yapısının özelliklerini açıklar.

ELŞ 46: Metnin anlatım özelliklerini açıklar.

ELŞ 47: Metnin dilini edebî kılan özellikleri açıklar.

3. SORU DERECELİ PUANLAMA ÖLÇEĞİ

BECERİ DERECELEME BAŞLIĞI	PERFORMANS DERECELERİ	AÇIKLAMA	ÖRNEK YANITLAR
BECERİ: ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİSİ ELŞ 20: Metnin düşünce yapısını oluşturan öğeleri ayırır. ELŞ 31: Metnin dilini değerlendirir. ELŞ 43: Metindeki düşüncenin nasıl geliştirildiğini tartışır. ELŞ 44: Metnin yapısının özelliklerini açıklar. ELŞ 46: Metnin anlatım özelliklerini açıklar. ELŞ 47: Metnin dilini edebî kılan özellikleri açıklar.	Yetersiz (0)	Metnin düşünce yapısını oluşturan öğeler ve düşüncenin nasıl geliştirildiği hiç anlaşılmamış. Metnin dili değerlendirilmemiş, yapısal özellikler açıklanmamış. Metnin edebi ve anlatımsal özelliklerini açıklayan hiçbir örnek verilmemiş.	- ----- veya (Yanıtta metnin dil ve anlatım özellikleriyle ilgili hiçbir ifadenin bulunmaması)
	Zayıf (1)	Metnin düşünce yapısını oluşturan öğeler ve düşüncenin nasıl geliştirildiği ilgili bazı kavramlar az anlaşılmış. Metnin dili ve yapısal özellikler az düzeyde açıklanmış. Metnin edebi ve anlatımsal özelliklerini açıklayan örnekler eksik verilmiş.	- Öyküleyici, açıklayıcı anlatım. Dil anlaşılır. veya - Örnekleme, benzetme, öyküleme. veya - Açıklayıcı, anlaşılır anlatım. Bilgisayar oyunlarının gelişimini açıklamıştır.
	Orta (2)	Metnin düşünce yapısını oluşturan öğeler ve düşüncenin nasıl geliştirildiği ilgili bazı kavramlar bulunmuş. Metnin dili ve yapısal özellikler yüzeysel bir şekilde açıklanmış. Metnin edebi ve anlatımsal özelliklerini açıklayan örnekler kısmen verilmiş.	- Açıklayıcı anlatım: Oyunları açıklar ve tartışmacı anlatım: Yazar düşüncesini kanıtlamaya çalışmıştır. Dili sadedir. veya - Öyküleyici anlatım: sabredip bekledik, dili açık ve samimi: “Bizler için kavraması zor, biraz da ürkütücü bir devir başladı...”
	İyi (3)	Metnin düşünce yapısını oluşturan öğeler ve düşüncenin nasıl geliştirildiği ile ilgili anahtar kavramlar doğru bir şekilde anlaşılmış. Metnin dili ve yapısal özellikler uygun ifadelerle açıklanmış. Metnin edebi ve anlatımsal özelliklerini açıklayan örnekler yeterli düzeyde verilmiş.	- Yazar tartışmacı anlatım kullanmıştır; yani düşüncesinin doğruluğunu ispat etmeye çalışmıştır. Sayısal verilerden yararlanmıştır: “.. ilk modeli 1 milyon kopya satan oyunun üçüncüsü 2001’de çıktı.” Samimi bir üslup kullanmıştır: “Büroların bilgisayarında gizliden gizliye pinpon topuyla duvar yıkmaya çalışan bizler için kavraması zor...” veya

3. SORU DERECELİ PUANLAMA ÖLÇEĞİ

			- Yazar öyküleyici anlatım kullanmıştır: “Bayramda Londra’da oğlumla "Game On" adlı bilgisayar oyunları sergisini gezdik.” Düşüncelerini kanıtlamak amacıyla örneklemeler yapmıştır: “counter strike, Fighting Street.” Dili açık ve anlaşılır: “Sabredip bekledik.” veya - Açıklayıcı anlatım: Yıllara göre bilgisayar oyunlarının gelişimini açıklamış. Örnekleme: Çeşitli oyunlardan örnekler vermiş. Samimi/açık bir dil: “Yarın oyuna yolladığınız çocuklarınız eve cepheden gelir gibi dönecek, haberiniz olsun.”
	Çok İyi (4)	Metnin düşünce yapısını oluşturan öğeler ve düşüncenin nasıl geliştirildiği ile ilgili önemli anahtar kavramlar çok doğru bir şekilde anlaşılmış. Metnin dili ve yapısal özellikler doğru ve ayrıntılı ifadelerle açıklanmış. Metnin edebi ve anlatımsal özelliklerini açıklayan örnekler eksiksiz verilmiş.	- Yazar, düşüncesini kanıtlamak amacıyla açıklayıcı ve tartışmacı anlatım biçimleri kullanılmıştır. Açıklayıcı: Bilgisayar oyunları içerdiği şiddet konusunu örnekler vererek ve bilgilendirerek açıklıyor. Düşüncesini somutlamak için bilgisayar oyunları ile ilgili yaşadığı, gözlemlediği, okuduğu şeylerden örnekler vermiştir. (örnekleme) Sade, açık bir dil “sabredip bekledik” kullanarak düşüncelerinin daha rahat bir şekilde anlaşılmasını amaçlamıştır. veya

3. SORU DERECELİ PUANLAMA ÖLÇEĞİ

			- Yazar öyküleyici bir anlatım kullanmıştır. Düşüncelerini bir olay aracılığıyla anlatmaya çalışmıştır. “Bayramda Londra’da oğlumla...” Benzetmelerden yararlanmıştır: Oyuna giden çocukları cepheden gelenlere benzetmiş, abartma da var. Sade, açık bir dil kullanarak anlaşılacak istemiştir. veya Tartışmacı: Yazar bir düşünceyi ortaya koymuş ve bunu kanıtlamaya çalışmıştır: “Yarın oyuna yolladığınız çocuklarınız eve cepheden gelir gibi dönecek, haberiniz olsun.” Sayısal verilerden yararlanmıştır: “Dört yılda geliştirilen ve ilk modeli 1 milyon kopya satan oyunun üçüncüsü 2001’de çıktı...” Yazar samimi bir dille “benim çocukluğumda...”diyerek okuyucuyla sohbet eder gibi bir üslup kullanmış.

SORU 4) Yazarın bakış açısına katılıyor musunuz? Neden katılıp katılmadığınızı konu hakkındaki düşüncelerinizi de belirterek açıklayınız.

ÖLÇÜLEN BECERİLER:

Problem Çözme Becerisi, Eleştirel Düşünme Becerisi

ALT BECERİLER:

PR1:Konu ya da kavram hakkında düşündüklerini nedenleriyle açıklar.

PR13: Anlatıcının bakış açısını bulur.

ELŞ18: Metni kendine göre yorumlar.

4. SORU DERECELİ PUANLAMA ÖLÇEĞİ

BECERİ DERECELEME BAŞLIĞI	PERFORMANS DERECELERİ	AÇIKLAMA	ÖRNEK YANITLAR
1.BECERİ: PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ PR1:Konu ya da kavram hakkında düşündüklerini nedenleriyle açıklar. PR13: Anlatıcının bakış açısını bulur.	Yetersiz (0)	Konu hakkındaki düşündükleri nedenleriyle açıklanmamış. Anlatıcının bakış açısı hiç bulunmamış.	- ----- veya <i>(Yanıtta düşünceler ve nedenlerle ilgili hiçbir ifadenin bulunmaması; bakış açısının hiç belirtilmemesi.)</i>
	Zayıf (1)	Konu hakkındaki düşünceler nedenleriyle eksik açıklanmış. Anlatıcının bakış açısını yansıtan bazı kavramlar az düzeyde bulunmuş.	- Yazarın da belirttiği gibi bilgisayar oyunları kötüdür. veya - Gerçekten de bilgisayar oyunları tehlikelidir. veya - Yazar gibi düşünmüyorum; zararlı değildir. veya - Bence yazar durumu çok abartmış. Bence öyle değil.
	Orta (2)	Konu hakkındaki düşünceler nedenleriyle yüzeysel bir şekilde açıklanmış. Anlatıcının bakış açısını yansıtan bazı kavramlar kısmen bulunmuş.	- Yazar oyunları tehlikeli buluyor. Ben de bu oyunların zararlı olduğunu düşünüyorum, çünkü çocukları çok etkiliyor. veya - Katılıyorum. Yazar çocukların kötü etkileneceğini ifade ediyor. Bence de şiddetle tanışan çocukların psikolojisi bozulabilir. veya - Katılmıyorum. Bence bu oyunlar bilinçli oynanınca zarar vermez. Yazar oyunların etkisini çok abartmış.

4. SORU DERECELİ PUANLAMA ÖLÇEĞİ

	İyi (3)	Konu hakkındaki düşünceler nedenleriyle doğru şekilde açıklanmış. Anlatıcının bakış açısını yansıtan anahtar kavramlar yeterli düzeyde bulunmuş.	- Yazarın bakış açısına katılıyorum. Oyunlardaki şiddet ve gerçeklik düzeyi çocukların psikolojik gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu oyunlarla ilgili daha dikkatli olmamız, bilinçli olmamız gerektiğini düşünüyorum. veya - Yazar bilgisayar oyunlarının çocukları olumsuz etkileyeceğini söylemekte; ama ben bu oyunları oynayan çocukların içlerindeki enerjiyi boşalttıklarını düşünüyorum. Kontrollü bir şekilde oynandığı takdirde kimsenin bir bilgisayar oyunu yüzünden şiddet uygulayacağını düşünmüyorum.
	Çok İyi (4)	Konu hakkındaki düşünceler nedenleriyle çok doğru şekilde açıklanmış. Anlatıcının bakış açısını yansıtan önemli anahtar noktalar eksiksiz bulunmuş.	- Yazarın bakış açısına katılıyorum; çünkü bilgisayar oyunlarının gerçeklik düzeyinin artırılması ve şiddetin normalmiş gibi gösterilmesinin çocukların zihinsel gelişimine olumsuz etkisi olduğunu düşünüyorum. Çocuklar o oyunları oynarken gerçek ile sanal dünyayı karıştırabilir ve oyunlardaki şiddeti günlük hayatlarına taşıyabilir. Bu da toplumsal barış ve huzur açısından sakıncalı bir durumdur. veya - Yazarın bakış açısına katılmıyorum; çünkü toplumda o kadar şiddet varken asıl suçlunun bilgisayar oyunları olduğunu düşünmüyorum. Bu oyunlardaki şiddetin sanal olduğu herkes tarafından bilinmektedir. Ayrıca oyunlardaki şiddetin bu kadar artmasının asıl sebebi insanların bunu talep etmesidir. Çocuklar için bazı önlemler ve kısıtlamalar getirilerek olumsuz etki önlenabilir.

4. SORU DERECELİ PUANLAMA ÖLÇEĞİ

BECERİ DERECELEME BAŞLIĞI	PERFORMANS DERECELERİ	AÇIKLAMA	ÖRNEK YANITLAR
2.BECERİ: ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİSİ ELŞ18: Metni kendine göre yorumlar.	Yetersiz (0)	Metin hiç yorumlanmamış.	- ----- veya (Yanıtta yorumla ilgili hiçbir ifadenin bulunmaması)
	Zayıf (1)	Metin eksik düşünceler ve kavramlarla az düzeyde yorumlanmıştır.	- Bu oyunların çok zararlı olduğunu ben de görüyorum çevremde. veya - Çok oyun oynamak zararlıdır; o yüzden kötüdür. veya - Bilgisayar oyunlarının tehlikeli olduğunu düşünmüyorum. veya - Ben de oynuyorum; zararlı olduğunu düşünmüyorum.
	Orta (2)	Metin bazı düşünceler ve kavramlarla yüzeysel bir şekilde yorumlanmıştır.	- Bu oyunların çok oynanması çocukları etkileyip onları şiddete yönelebilir. veya - Oyunlarda şiddetle tanışan çocuklar bunu normal sanıp kendi hayatlarında da uygulayabilirler. veya - Bu oyunları oynayan insanların şiddet uygulayacağına inanmıyorum. Bu oyunların gerçek olmadığını herkesin bilmesi gerekir. veya - Etrafımda da bu oyunları oynayanlar var; hiçbiri kötü etkilenmiyor. Bence etkilenmemek bizim elimizde.

	İyi (3)	Metin doğru düşünceler ve önemli kavramlarla yeterli şekilde yorumlanmış	- <i>Bilgisayar oyunlarındaki şiddetin ve gerçekçilik düzeyinin artması çocukların psikolojik gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu oyunlarda şiddeti öğrenen çocuklar gerçek hayatta da şiddet eğilimli olabilirler. Bu konuda ailelerin çok dikkatli olması gerektiğini düşünüyorum.</i> veya - <i>Bilgisayar oyunlarının zararlı olduğunu düşünmüyorum. Bunların sanal olduğunu oynayan herkes biliyor. Bu oyunları oynayan çocukların içlerindeki şiddeti boşalttıklarını düşünüyorum. Çevremde bu oyunlar yüzünden olumsuz davranış sergileyeni görmedim.</i>
	Çok İyi (4)	Metin çok doğru düşünceler ve önemli anahtar kavramlarla eksiksiz yorumlanmış.	- <i>Bilgisayar oyunlarının gerçeklik düzeyinin artırılması ve şiddetin normalmiş gibi gösterilmesinin çocukların zihinsel gelişimine olumsuz etkisi olduğunu düşünüyorum. Çünkü çocuklar o oyunları oynarken gerçek ile sanal dünyayı karıştırabilir ve oyunlardaki şiddeti günlük hayatlarına taşıyabilir. Bu da toplumsal barış ve huzur açısından sakıncalı bir durumdur.</i> veya - <i>Toplumda o kadar şiddet varken asıl suçlunun bilgisayar oyunları olduğunu düşünmüyorum. Bu oyunlardaki şiddetin sanal olduğu herkes tarafından bilinmektedir. Ayrıca oyunlardaki şiddetin bu kadar artmasının asıl sebebi insanların bunu talep etmesidir. Çocuklar için bazı önlemler ve kısıtlamalar getirilerek olumsuz etki azaltılabilir.</i>

SORU 5) Bu metinden yola çıkarak en az bir paragraflık bir düşünce yazısı oluşturunuz.

ÖLÇÜLEN BECERİLER:

Yaratıcı Düşünme Becerisi, Problem Çözme Becerisi, Karar Verme Becerisi

ALT BECERİLER:

YAR 5: Verilen bilgiden hareketle metin oluşturur.

PR 1: Konu ya da kavram hakkında düşündüklerini nedenleriyle açıklar.

KAR 10: Metni değerlendirerek genel bir yargıya varır.

5. SORU DERECELİ PUANLAMA ÖLÇEĞİ

BECERİ DERECELEME BAŞLIĞI	PERFORMANS DERECELERİ	AÇIKLAMA	ÖRNEK YANITLAR
1.BECERİ: YARATICI DÜŞÜNME BECERİSİ YAR 5: Verilen bilgiden hareketle metin oluşturur.	Yetersiz (0)	Verilen bilgiden hareketle bir metin oluşturulmamış.	- ----- veya <i>(Yapı ve içerik açısından tamamen hatalı bir paragraf oluşturulması.)</i>
	Zayıf (1)	Verilen metinden hareketle metin az düzeyde oluşturulabilmiş. Metnin yapı ve içerik özellikleri eksik kurulmuş.	- Oluşturulan paragrafın içerik ve yapı özelliklerinin zayıf olması. <i>(Metni oluşturan düşünceler arasında bir bağ olmaması, paragrafı oluşturan giriş, gelişme ve sonuç tümcelerinin yapı ve anlam bakımından bir bütün oluşturamayacak kadar eksik kurulmuş olması.)</i>
	Orta (2)	Verilen metinden hareketle yüzeysel bir metin oluşturulmuş. Metnin yapı ve içerik özellikleri kısmen uygun kurulmuş.	- Oluşturulan paragrafın içerik ve yapı özelliklerinin vasat olması - <i>(Metni oluşturan düşünceler arasında vasat düzeyde bir bağ olması, paragrafı oluşturan giriş, gelişme ve sonuç tümcelerinin yapı ve anlam bakımından kısmen bir bütünlük oluşturması.)</i>
	İyi (3)	Verilen metinden hareketle uygun düzeyde bir metin oluşturulmuş. Metnin yapı ve içerik özellikleri sağlam ve doğru kurulmuş.	- Oluşturulan paragrafın içerik ve yapı özellikleri bakımından iyi olması <i>(Metni oluşturan düşünceler arasında iyi düzeyde bir bağ olması, paragrafı oluşturan giriş, gelişme ve sonuç tümcelerinin yapı ve anlam bakımından sağlam bir bütünlük oluşturması.)</i>
	Çok İyi (4)	Verilen metinden hareketle eksiksiz bir metin oluşturulmuş. Metnin yapı ve içerik özellikleri çok sağlam ve doğru kurulmuş.	- Oluşturulan paragrafın içerik ve yapı özellikleri bakımından çok iyi olması <i>(Metni oluşturan düşünceler arasında çok iyi düzeyde bir bağ olması, paragrafı oluşturan giriş, gelişme ve sonuç tümcelerinin yapı ve anlam bakımından eksiksiz bir bütünlük oluşturması.)</i>

5. SORU DERECELİ PUANLAMA ÖLÇEĞİ

BECERİ DERECELEME BAŞLIĞI	PERFORMANS DERECELERİ	AÇIKLAMA	ÖRNEK YANITLAR
2.BECERİ: PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ PR 1: Konu ya da kavram hakkında düşündüklerini nedenleriyle açıklar.	Yetersiz (0)	Konu hakkındaki düşündükleri nedenleriyle açıklanmamış.	- ----- veya (Yanıta düşünceleri açıklayan nedenlerin hiç olmaması)
	Zayıf (1)	Konu hakkındaki düşünülenler eksik bir şekilde nedene bağlanmış.	- Bilgisayar oyunları gerçekten tehlikelidir; çünkü çocuklar çok kötü etkileniyor. veya - Çocukluğu bu oyunlarla geçmiş biri olarak bu oyunları kötülemem mümkün değil.
	Orta (2)	Konu hakkındaki düşündükleri nedenleri oluşturan bazı noktalarla yüzeysel düzeyde açıklanmış.	- Çocuklar belli bir yaşa gelmeden bu tür oyunlar oynamalarına izin verilmemeli. Çünkü o zaman bu oyunlardan çok etkilenirler. veya - Oyunlar akli başında bir insanı vahşileştirmez. Her şey kişinin kendi elindedir.
	İyi (3)	Konu hakkında düşünülenler nedenleri oluşturan anahtar kavramlarla birlikte yeterli düzeyde açıklanmış.	- Şiddet içeren oyunlar yetişkinleri bile etkisi altına alırken küçük çocukların bu oyunlardan ne kadar etkileneceğini düşünün. Çocukların psikolojileri böyle zararlı şeylerle oynadıkça bozulacaktır. Onların kapalı odalarda bu oyunları oynamalarına izin vermek yerine daha sağlıklı bir şekilde oyun oynamalarını sağlamak gerekir. veya - Günümüz teknoloji dünyasında çocukların oyunlardan tamamen uzak tutulması mümkün değildir. Eğer çocuklar aileler tarafından bilinçli bir şekilde yönlendirilirse bu oyunların etkisi azalabilir. Yaşa uygun ve bilinçli oynandığı sürece bu oyunların vereceği zararın çok büyük olacağına inanmıyorum.

5. SORU DERECELİ PUANLAMA ÖLÇEĞİ

	Çok İyi (4)	Konu hakkında düşünülenler nedenleri oluşturan önemli anahtar kavramlarla birlikte eksiksiz açıklanmış.	- <i>Kişiliğin şekillendiği çocukluk döneminde oynanan şiddet içerikli oyunlar şiddete meyilli, vahşeti normal gören bir toplum oluşturacağından bu tür oyunlar çok zararlıdır. Aileler çocuklarının gerçeklik düzeyi arttırılmış, oyuncuyu içine çeken bu tür oyunlardan uzak tutmalı, çocukların sağlıklı gelişimlerine katkı sağlayacak oyunlarla büyümelerini sağlamalıdır.</i> veya - <i>Şiddet ihtiyacı çok temel bir duygudur. Kişilerin bunu bir şekilde açığa çıkarmaları gerekir. Şiddet içeren bilgisayar oyunları bu ihtiyacın karşılandığı yerler olarak bazı psikologlar tarafından da yararlı bulunmakta. Ailesinden ve okulundan arkadaşlarına vurmanın kötü olduğu, olayları çözmek için şiddet kullanmaması gerektiği eğitimi alan bir çocuğun bu şiddeti sanal dünyanın dışına taşımayacağını düşünüyorum.</i>

5. SORU DERECELİ PUANLAMA ÖLÇEĞİ

BECERİ DERECELEME BAŞLIĞI	PERFORMANS DERECELERİ	AÇIKLAMA	ÖRNEK YANITLAR
3. BECERİ: KARAR VERME BECERİSİ KAR 2: Parçadan hareketle ulaşılacak yargıları bulur KAR 10: Metni değerlendirerek genel bir yargıya varır.	Yetersiz (0)	Parçadan yola çıkılarak metin değerlendirilmemiş; genel bir yargıya ulaşılmamış.	- ----- veya <i>(Yanıta metin değerlendirmesi ve genel yargı ile ilgili hiçbir ifadenin bulunmaması)</i>
	Zayıf (1)	Parçadan yola çıkılarak metin çok az değerlendirilmiş; genel bir yargı eksik düzeyde yapılmış.	- Çocukların şiddetle erken tanışmaması gerekir. veya - Aslında bence bu oyunlar çocukların psikolojisini kötü etkiliyor. Ama bir taraftan da oynamak insanı rahatlatıyor. veya - Kendini bildikten sonra bu oyunları oynayan biri kötü etkilenmez.
	Orta (2)	Parçadan yola çıkılarak metin yüzeysel bir şekilde değerlendirilmiş; genel bir yargıya kısmen ulaşılmış.	- Şiddet içeren oyunları yasaklamalıyız. Çünkü bu oyunları oynayan çocuklar ileride gerçekten şiddet uygulamaya başlarlar veya - Çocukluğundan beri bilgisayar oynayan bir insan olarak bu oyunların zararlı olmadığını düşünüyorum. Şiddet eğilimli bir insan değilim. veya Çevremde çocukluğu bu oyunlarla geçmiş bir sürü insan var. Bu oyunlar yüzünden şiddet gösteren hiç kimse yok. veya - Bilgisayar oyunlarını oynarken eğer bilinçli davranırsak bu oyunlar rahatlamamızı sağladığı için iyi bile olabilir. Stresimizi boşaltmamızı sağlar.

5. SORU DERECELİ PUANLAMA ÖLÇEĞİ

	İyi (3)	Parçadan yola çıkılarak metin anahtar kavramlarla uygun düzeyde değerlendirilmiş; genel bir yargıya yeterli şekilde ulaşılmış.	- <i>Günümüzde bahçede, sokakta oyun oynayamayan, evlerde kapalı çocukların arkadaşı modern çağın bilgisayar oyunlarıdır. Bu oyunlar elbette çocuğun gelişimine olumsuz etkilerde bulunacaktır. Sağlıklı bir şekilde yaşlılarıyla koşup oynamak yerine bilgisayarda adam öldüren bir kuşağın yetişmesi toplumumuz ve dünya geleceği için hiç iyi sonuçlar getirmeyecektir.</i> veya - <i>Bilgisayar oyunu oynayan çocukların gerçek hayatta oyunlardaki gibi bir şiddet görmek isteyeceği, psikolojisinin bu oyunlarla bozulduğu sadece bir varsayımdan ibarettir. İyi bir aile ortamında, iyi bir arkadaş ve okul çevresinde büyüyen bir çocuk ne kadar çok bilgisayar oynasa da kötü anlamda etkilenmeyecektir. Çünkü kişiliği oluşturan en önemli şey aile ve okuldur.</i>
	Çok İyi (4)	Parçadan yola çıkılarak metin önemli anahtar kavramlarla ayrıntılı bir şekilde değerlendirilmiş; genel bir yargıya eksiksiz ulaşılmış.	- <i>Günümüzde bilgisayarla tanışma yaşı çok düştü. Çocuklar çok küçük yaşlardan itibaren bilgisayar kullanmayı, internete girmeyi, oyun oynamayı biliyor. Kişiliğin şekillendiği bu yaşlarda bilgisayarda şiddetle tanışan çocuklar şiddeti normal olarak görüyor, bilinçaltılarında vahşete yöneliyorlar. Sanal dünyada oynadığı oyunda adam öldürdükçe ödüllendirilen çocukların gerçek hayatta da bunu uygulamak istemeyeceklerinin garantisini kimse veremez. Ebeveynlerin çocukların sağlıklı bir zihinsel gelişim sürmeleri için bilgisayar oyunları konusunda çok dikkatli davranmaları gerekmektedir.</i> veya

5. SORU DERECELİ PUANLAMA ÖLÇEĞİ

			- <i>Savaşların, kavgaların hiçbir zaman bitmediği şiddet olaylarının her geçen gün arttığı bir dünyada yetişen bir çocuğun şiddete yönelmesinin tek suçlusu bilgisayarda oynadığı şiddet içerikli oyunlar değildir. Şiddet, vahşet günlük hayatın içinde o kadar sık yer almakta ki... Şiddet normalmiş gibi gösteriliyor. Çocuklar bu kavramlarla birlikte büyüyor. Evde annesi dövülen bir çocuk, ya da her gün televizyonda savaş, vahşet haberleri izleyen küçük bir beyinin sanal dünyadaki oyunlardan çok daha olumsuz etkileneceği yadsınamaz bir gerçektir.</i>

12. SINIF SORULARININ BECERİ BAZLI DERECELİ PUANLAMA ÖLÇEĞİ (RUBRİK)

- *Yanıtlar becerilere göre ayrılmış, her beceri ayrı ayrı ölçülmüştür.*
- *Değerlendirme, yazılı sınav bölümünün yaklaşık 30 dakikada yanıtladığı göz önünde bulundurularak yapılmıştır.*
- *Dereceli puanlama anahtarında yer alan “Örnek Yanıtlar” 18-19 yaş aralığındaki gençlerin bilişsel ve duyuşsal düzeyleri göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur.*
- *Beceriler ve alt beceriler MEB Türk Edebiyatı Programı’ndan alınmıştır.*

SORU 1) Bekir Yıldız'ın “Bedrana” öyküsünün konusunu bulunuz.

ÖLÇÜLEN BECERİLER:

Eleştirel Düşünme Becerisi, Problem Çözme Becerisi

ALT BECERİLER:

ELŞ17: Olaya dayalı metinlerde temayı belirler.

PR 14: Olay örgüsünden yola çıkarak metnin temasını bulur.

1. SORU DERECELİ PUANLAMA ÖLÇEĞİ

BECERİ DERECELEME BAŞLIĞI	AĞIRLIK	PERFORMANS DERECELERİ	AÇIKLAMA	ÖRNEK YANITLAR
1.BECERİ: ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİSİ ELŞ17: Olaya dayalı metinlerde temayı belirler.	%50	Yetersiz (0)	Metnin teması hiç bulunmamış.	- ----- veya (Yanıtta tema ile ilgili hiçbir ifadenin bulunmaması)
		Zayıf (1)	Metnin teması ile ilgili bazı kavramlar az düzeyde bulunmuş.	- Konu, bir kadının kocası tarafından öldürülmesidir. veya - Bir kadının ve kocasının düştükleri durumdan çıkmaya çalışmaları.
		Orta (2)	Metnin temasıyla ilgili bazı kavramlar kısmen bulunmuş.	- Bir kadının töre yüzünden öldürülmesi. veya - Konu töre cinayetidir.
		İyi (3)	Metnin temasıyla ilgili anahtar kavramlar yeterli ölçüde bulunmuş.	- Toplum tarafından cezalandırılması uygun görülen bir kadının haksız yere öldürülmesi konu edilmiştir. veya - Konu, töre gereği ölmesi gereken bir kadının kocası tarafından öldürülmesidir.
		Çok İyi (4)	Metnin temasıyla ilgili önemli anahtar kavramlar eksiksiz bir şekilde bulunmuş.	- Bekir Yıldız'ın "Bedrana" öyküsünün konusu tecavüze uğramış bir kadının töre yasaları gereği ölüme mahkûm edilmesi ve bu cezanın kocası tarafından bir hile ile gerçekleştirilmesidir.

1. SORU DERECELİ PUANLAMA ÖLÇEĞİ

BECERİ DERECELEME BAŞLIĞI	AĞIRLIK	PERFORMANS DERECELERİ	AÇIKLAMA	ÖRNEK YANITLAR
2. BECERİ*: PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ PR 14: Olay örgüsünden yola çıkarak metnin temasını bulur.	%50	Yetersiz (0)	Olay örgüsünden yola çıkılarak öykünün teması hiç bulunmamış.	- ----- veya (Yanıta tema ile ilgili hiçbir ifadenin bulunmaması)
		Zayıf (1)	Olay örgüsünden yola çıkılarak öykünün teması ile ilgili bazı kavramlar az düzeyde bulunmuş.	- Konu, bir kadının kocası tarafından öldürülmesidir. veya - Bir kadının ve kocasının düştükleri durumdan çıkmaya çalışmaları.
		Orta (2)	Olay örgüsünden yola çıkılarak öykünün temasıyla ilgili bazı kavramlar kısmen bulunmuş.	- Bir kadının töre yüzünden öldürülmesi. veya - Konu töre cinayetidir.
		İyi (3)	Olay örgüsünden yola çıkılarak öykünün temasıyla ilgili anahtar kavramlar yeterli ölçüde bulunmuş.	- Toplum tarafından cezalandırılması uygun görülen bir kadının haksız yere öldürülmesi konu edilmiştir. veya - Konu, töre gereği ölmesi gereken bir kadının kocası tarafından öldürülmesidir.
		Çok İyi (4)	Olay örgüsünden yola çıkılarak öykünün temasıyla ilgili önemli anahtar kavramlar eksiksiz bir şekilde bulunmuş.	- Bekir Yıldız'ın "Bedrana" öyküsünün konusu tecavüze uğramış bir kadının töre yasaları gereği ölüme mahkûm edilmesi ve bu cezanın kocası tarafından bir hile ile gerçekleştirilmesidir.

*1.ve 2.beceride “tema”nın bulunması ölçüldüğü için her iki beceri için aynı örnek yanıtlar verilmiştir.

SORU 2) Öyküyü meydana getiren kişiler, olay, mekân ve zaman arasında nasıl bir ilişki kurarsınız? Açıklayınız.

ÖLÇÜLEN BECERİLER:

Eleştirel Düşünme Becerisi, Problem Çözme Becerisi

ALT BECERİLER:

ELŞ1: Metni oluşturan öğeleri birbiriyle ilişkilendirir.

ELŞ44: Metnin yapısının özelliklerini açıklar.

PR 6: Metni meydana getiren unsurlar arasındaki ilişkiyi belirler.

PR 7: Olay, mekân, kişi arasındaki ilişkiyi belirler.

PR 11: Metni meydana getiren parçalar arasındaki ilişkiyi belirler.

PR 12: Kişi-mekân ilişkisini belirler.

2. SORU DERECELİ PUANLAMA ÖLÇEĞİ

BECERİ DERECELEME BAŞLIĞI	AĞIRLIK	PERFORMANS DERECELERİ	AÇIKLAMA	ÖRNEK YANITLAR
1.BECERİ: ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİSİ ELŞ1: Metni oluşturan öğeleri birbiriyle ilişkilendirir. ELŞ44: Metnin yapısının özelliklerini açıklar.	% 50	Yetersiz (0)	Metni oluşturan öğeler ve olay örgüsünün oluşumu belirlenmemiş. Metnin yapısal özellikleri hiç açıklanmamış.	----- veya (Yanıtta öğeler arasındaki ilişkinin hiç kurulmaması/yanlış kurulması)
		Zayıf (1)	Metni oluşturan öğeler ve olay örgüsünün oluşumu eksik belirlenmiş. Metnin yapısal özellikleri zayıf düzeyde açıklanmış.	- Bütün unsurlar bir bütün içinde ele alınmıştır. veya - Bedrana köyde yaşadığı için öldürülmüştür. veya - Kadın başına gelen bir şey yüzünden ölüme mahkûm edilmiştir. veya - Olaylar gece geçtiği için kötü sonuçlanmıştır.
		Orta (2)	Metni oluşturan öğeler ve olay örgüsünün oluşumu ile ilgili bazı kavramlar belirlenmiş. Metnin yapısal özellikleri yüzeysel bir şekilde açıklanmış.	- Olay bir köyde geçtiği için kadın mağdur olduğu halde cezalandırılmıştır. veya - Olay hukukun uygulandığı bir yerde geçseydi tüm bunlar olmazdı. veya - Kocası köyde doğup büyümeseydi Bedrana'yı öldürmezdi.
		İyi (3)	Metni oluşturan öğeler ve olay örgüsünün oluşumu ile ilgili kavramlar doğru belirlenmiş. Metnin yapısal özellikleri yeterli düzeyde açıklanmış.	- Bedrana'nın tecavüze uğramış bir kadın olarak ölüme mahkûm edilmesi Anadolu'daki töre gerçeği yüzündendir. Bu töreler kişilerin davranışlarını ve olayların gelişimini etkilemiştir. veya - Bedrana mağdur olduğu halde töre tarafından onun cezalandırılması uygun görülmüştür. Kocası böyle bir ortamda yetiştiği için töreye karşı çıkamamıştır. Bu olay başka bir mekânda veya zamanda geçseydi karısını öldürmeyebilirdi.

2. SORU DERECELİ PUANLAMA ÖLÇEĞİ

		Çok İyi (4)	Metni oluşturan öğeler ve olay örgüsünün oluşumu ile ilgili önemli anahtar kavramlar çok doğru belirlenmiş. Metnin yapısal özellikleri eksiksiz açıklanmış.	- <i>Bir gece boyunca süren olayın törelerin çok önemli olduğu ve insanların bu yasalara boyun eğdiği bir mekân olan Türkiye'nin doğusunda bir yerde geçmesi, kişileri ve öykünün sonunu etkilemektedir. Bedrana'nın kadın olarak mağdur durumda olduğu halde; kocası ona inansa da ölmesi tüm bu öğelerin bir araya gelmesi ile olmuştur.</i> veya - <i>Bedrana 'nın mağdur olan taraf olduğu halde töre gereği ölüme mahkûm edilmesine kocası Naif'in karşı çıkamaması, onun o gelenek içinde yetişmiş olmasının etkisi büyüktür. Karısının suçsuzluğuna inansa da töreye uymaktan başka bir şey yapamaması olayların gidişatını belirlemiştir.</i>

3. SORU DERECELİ PUANLAMA ÖLÇEĞİ

BECERİ DERECELEME BAŞLIĞI	AĞIRLIK	PERFORMANS DERECELERİ	AÇIKLAMA	ÖRNEK YANITLAR
2.BECERİ: PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ PR 6: Metni meydana getiren unsurlar arasındaki ilişkiyi belirler. PR 7: Olay, mekân, kişi arasındaki ilişkiyi belirler. PR 11: Metni meydana getiren parçalar arasındaki ilişkiyi belirler. PR 12: Kişi-mekân ilişkisini belirler.	% 50	Yetersiz (0)	Metni meydana getiren unsurlar (olay, mekân, kişi, zaman) arasındaki ilişkiler hiç belirlenmemiş.	- ----- veya - (Yanıta öğeler arasındaki ilişkinin hiç kurulmaması/yanlış kurulması)
		Zayıf (1)	Metni meydana getiren unsurlar (olay, mekân, kişi, zaman) arasındaki ilişkiler az düzeyde belirlenmiş.	- Bütün unsurlar bir bütün içinde ele alınmıştır. veya - Bedrana köyde yaşadığı için öldürülmüştür. veya - Kadın başına gelen bir şey yüzünden ölüme mahkûm edilmiştir. veya - Olaylar gece geçtiği için kötü sonuçlanmıştır.
		Orta (2)	Metni meydana getiren unsurlar (olay, mekân, kişi, zaman) arasındaki ilişkiler yüzeysel düzeyde belirlenmiş.	- Olay bir köyde geçtiği için kadın mağdur olduğu halde cezalandırılmıştır. veya - Olay hukukun uygulandığı bir yerde geçseydi tüm bunlar olmazdı. veya - Kocası köyde doğup büyümeseydi Bedrana'yı öldürmezdi.
		İyi (3)	Metni meydana getiren unsurlar (olay, mekân, kişi, zaman) arasındaki ilişkiler yeterli düzeyde belirlenmiş.	- Bedrana'nın tecavüze uğramış bir kadın olarak ölüme mahkûm edilmesi Anadolu'daki töre gerçeği yüzündendir. Bu töreler kişilerin davranışlarını ve olayların gelişimini etkilemiştir. veya - Bedrana mağdur olduğu halde töre tarafından onun cezalandırılması uygun görülmüştür. Kocası böyle bir ortamda yetiştiği için töreye karşı çıkamamıştır. Bu olay başka bir mekânda veya zamanda geçseydi karısını öldürmeyebilirdi.

		Çok İyi (4)	Metni meydana getiren unsurlar (olay, mekân, kişi, zaman) arasındaki ilişkiler eksiksiz belirlenmiş.	- <i>Bir gece boyunca süren olayın törelerin çok önemli olduğu ve insanların bu yasalara boyun eğdiği bir mekân olan Türkiye'nin doğusunda bir yerde geçmesi, kişileri ve öykünün sonunu etkilemektedir. Bedrana'nın kadın olarak mağdur durumda olduğu halde; kocası ona inansa da ölmesi tüm bu öğelerin bir araya gelmesi ile olmuştur.</i> veya - <i>Bedrana 'nın mağdur olan taraf olduğu halde töre gereği ölüme mahkûm edilmesine kocası Naif'in karşı çıkamaması, onun o gelenek içinde yetişmiş olmasının etkisi büyüktür. Karısının suçsuzluğuna inansa da töreye uymaktan başka bir şey yapamaması olayların gidişatını belirlemiştir.</i>

SORU 3) Yazar metinde nasıl bir dil kullanmıştır? (kapalı, açık, soyut, somut, betimleyici, öyküleyici, akıcı....)
Kullanılan bu dil metnin kurgusunu sizce nasıl etkilemiştir?

ÖLÇÜLEN BECERİLER:

Eleştirel Düşünme Becerisi, Problem Çözme Becerisi

ALT BECERİLER:

ELŞ31: Metnin dilini değerlendirir.

ELŞ47: Metnin dilini edebî kılan özellikleri açıklar.

PR 8: Yapı-tema arasındaki ilişkiyi açıklar.

PR 9: Söz ve söz gruplarının metinde kazandıkları anlam değerlerini belirler.

PR 10: Söz ve söz gruplarının metinde yüklendikleri duygu değerlerini belirler.

3. SORU DERECELİ PUANLAMA ÖLÇEĞİ

BECERİ DERECELEME BAŞLIĞI	AĞIRLIK	PERFORMANS DERECELERİ	AÇIKLAMA	ÖRNEK YANITLAR
1.BECERİ: ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİSİ ELŞ31: Metnin dilini değerlendirir. ELŞ47: Metnin dilini edebî kılan özellikleri açıklar.	% 50	Yetersiz (0)	Metnin dilini edebi kılan özellikler bulunmamış. Metnin dili hiç değerlendirilmemiş.	- ----- veya (Yanıtta dil özellikleri ile ilgili hiçbir ifadenin bulunmaması.)
		Zayıf (1)	Metnin dilini edebi kılan özellikler az bulunmuş. Metnin dili eksik bir şekilde değerlendirilmiş.	- Dil açık, anlaşılır. veya - Öyküleyici anlatım var. Dili anlaşılır. veya - Açık bir dil kullanılmış. Dil akıcıdır.
		Orta (2)	Metnin dilini edebi kılan özellikler kısmen bulunmuş. Metnin dili yüzeysel bir şekilde değerlendirilmiş.	- Yazar açık, sade bir dil kullanmıştır. Öyküleyici anlatım kullanılmış. veya - Açık, akıcı bir dil. Betimleyici ve öyküleyici anlatım. veya - Metinde açık, somut bir dil kullanılmıştır. Halk şivesi, diyaloglar kullanılmıştır.
		İyi (3)	Metnin dilini edebi kılan özellikler doğru şekilde bulunmuş. Metnin dili yeterli şekilde değerlendirilmiş.	- Açık, anlaşılır, akıcı bir dil kullanılmıştır. Betimleyici ve öyküleyici anlatım vardır. veya - Metin açık, somut bir dil ile yazılmıştır. Öyküleyici ve betimleyici bir anlatım kullanılmıştır. Kişiler yerel (şive) bir dille konuşturulmuştur.
		Çok İyi (4)	Metnin dilini edebi kılan özellikler çok doğru şekilde bulunmuş. Metnin dili eksiksiz değerlendirilmiş.	- Yazar açık, anlaşılır, somut bir dil kullanmıştır. Karakterler kendi yörelerine ait dil özellikleri ile konuşturulmuştur. Betimleyici ve öyküleyici anlatım ön plandadır. Diyaloglar ağırlıktadır. veya - Yazar kahramanları kendi şiveleri ile konuşturmuştur. Metin diyaloglar, betimlemeler ve öykülemelerden oluşmuştur. Metnin dili akıcı, somut ve açıktır.

3. SORU DERECELİ PUANLAMA ÖLÇEĞİ

BECERİ DERECELEME BAŞLIĞI	AĞIRLIK	PERFORMANS DERECELERİ	AÇIKLAMA	ÖRNEK YANITLAR
2.BECERİ: PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ PR 8: Yapı-tema arasındaki ilişkiyi açıkla. PR 9: Söz ve söz gruplarının metinde kazandıkları anlam değerlerini belirler. PR 10: Söz ve söz gruplarının metinde yükledikleri duygu değerlerini belirler.	% 50	Yetersiz (0)	Yapı-tema arasındaki ilişki açıklanmamış. Söz ve söz gruplarının öyküde kazandıkları ve yükledikleri anlam ve duygu değerleri hiç belirlenmemiş.	- ----- veya - (Dil ve kurgu arasındaki ilişkinin hiç kurulmamış olması.)
		Zayıf (1)	Yapı-tema arasındaki ilişki az açıklanmış. Söz ve söz gruplarının öyküde kazandıkları ve yükledikleri anlam ve duygu değerleri eksik düzeyde belirlenmiş.	- Dili açık olduğundan öykü kolay okunabiliyor. veya - Metin anlaşılır. Rahat okunabiliyor.
		Orta (2)	Yapı-tema arasındaki ilişki bazı kavramlarla kısmen açıklanmış. Söz ve söz gruplarının öyküde kazandıkları ve yükledikleri anlam ve duygu değerleri yüzeysel bir şekilde belirlenmiş.	- Yazar açık, sade bir dil kullanmıştır. Bu dil öykünün rahat okunup anlaşılmasını sağlamıştır. veya - Halk dili kullanılması metnin gerçekçi olmasını sağlamış.
		İyi (3)	Yapı-tema arasındaki ilişki anahtar kavramlarla doğru şekilde açıklanmış. Söz ve söz gruplarının öyküde kazandıkları ve yükledikleri anlam ve duygu değerleri yeterli düzeyde belirlenmiş.	- Açık, anlaşılır dil metni akıcı kılmıştır. Betimleyici ve öyküleyici anlatım olayı gözümüzde canlandırabilmemizi sağlamıştır. veya - Kullanılan açık ve somut anlatım metnin kolayca anlaşılmasını sağlamıştır. Kişilerin yöresel dilleriyle konuşturulmaları metni gerçekçi kılmıştır.

3. SORU DERECELİ PUANLAMA ÖLÇEĞİ

		Çok İyi (4)	Yapı-tema arasındaki ilişki önemli anahtar kavramlarla çok doğru şekilde açıklanmış. Söz ve söz gruplarının öyküde kazandıkları ve yüklendikleri anlam ve duygu değerleri eksiksiz belirlenmiş.	- Yazar açık, anlaşılır bir dil kullanılmıştır. Kullanılan diyaloglar metne akıcılık kazandırmıştır. Yazar, gerçekçi bir öykü üzerinden töre eleştirisi yapmak amacıyla olduğu için kapalı ve karmaşık bir dil kullanmamıştır. Betimleyici ve öyküleyici anlatım kurgunun okuyucunun gözünde canlanmasını sağlamıştır. Kullanılan bu dil gerçekçiliği pekiştirmiştir. - veya - Öyküleyici ve betimleyici anlatımla olay okuyucunun gözünde canlandırılmıştır. Kişilerin doğal bir dille konuşturulması olayların gerçekliğini arttırmıştır. Yazarın açık ve anlaşılır bir dil kullanması öyküdeki durumun (veya yazarın vurgulamak istediği mesajın)daha kolay anlaşılmasını sağlamıştır.

SORU 4) Metinde ele alınan konu hakkında neler düşünüyorsunuz? Açıklayınız.

ÖLÇÜLEN BECERİLER:

Eleştirel Düşünme Becerisi, Problem Çözme Becerisi,
Karar Verme Becerisi, Yaratıcı Düşünme Becerisi

ALT BECERİLER:

ELŞ18: Metni kendine göre yorumlar.

ELŞ21: Metnin temasını bulur, tema ile yaşanan gerçekliği karşılaştırır, tema konusunda kendi düşüncelerini aktarır.

PR 1: Konu ya da kavram hakkında düşündüklerini nedenleriyle açıklar.

YAR 6: Bir metni yorumlar.

KAR 10: Metni değerlendirerek genel bir yargıya varır.

4. SORU DERECELİ PUANLAMA ÖLÇEĞİ

BECERİ DERECELEME BAŞLIĞI	AĞIRLIK	PERFORMANS DERECELERİ	AÇIKLAMA	ÖRNEK YANITLAR
1.BECERİ: ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİSİ ELŞ18: Metni kendine göre yorumlar. ELŞ21: Metnin temasını bulur, tema ile yaşanan gerçekliği karşılaştırır, tema konusunda kendi düşüncelerini aktarır.	% 25	Yetersiz (0)	Öykünün teması bulunmamış, tema ile yaşanan gerçeklik karşılaştırılmamış, tema konusunda kendi düşünceleri aktarılmamış. Kişisel bir yorum yapılmamış.	- ----- veya - (Yanıta düşünceler ve yorumla ilgili hiçbir ifadenin bulunmaması.)
		Zayıf (1)	Öykünün teması az derecede bulunmuş, tema ile yaşanan gerçeklik biraz karşılaştırılmış, tema konusunda kendi düşünceleri az düzeyde aktarılmış. Kişisel bir yorum eksik düzeyde yapılmış.	- Öyküdeki bu sorun daha çok kırsal kesimde görülmektedir. veya - Töre cinayetleri kötüdür. veya - Öykü, köylerde kadına yapılan haksızlıkları anlatmaktadır.
		Orta (2)	Öykünün teması bulunup tema ile yaşanan gerçeklik kısmen karşılaştırılmış, tema konusunda kendi düşünceler vasat bir şekilde aktarılmış. Kişisel bir yorum yüzeysel düzeyde yapılmış.	- Öyküde yer alan töre sorunu daha çok kırsalda (köylerde) yaşanmaktadır. Günümüzde töreye uyulması çok yanlıştır. veya - Öykü, kadınlara yapılan haksızlıkları anlatmaktadır. Bence bu durum bir an önce sona erdirilmelidir.
		İyi (3)	Öykünün teması bulunup tema ile yaşanan gerçeklik uygun düzeyde karşılaştırılmış, tema konusunda kendi düşünceleri sağlam bir şekilde aktarılmış. Kişisel bir yorum yeterli düzeyde yapılmış.	- İnsanların toplum baskısı yüzünden cinayet işleyecek durumlara gelmesinin çok yanlış olduğunu düşünüyorum. Öyküde olduğu gibi kadınlar töre kuralları yüzünden bastırılmakta hatta canlarından olmaktadır. Bu durumun değişmesi gerektiğini düşünüyorum. veya - Bu metin özellikle ülkemizin kırsal gerçekliğini yansıtmaktadır. Kadına uygulanan haksızlıklar geri kalmışlığın ve adaletsizliğin bir göstergesidir. Kadının ezilmesi, haksız yere cezalandırılması çok acı bir durumdur.

4. SORU DERECELİ PUANLAMA ÖLÇEĞİ

		Çok İyi (4)	Öykünün teması bulunup tema ile yaşanan gerçeklik ayrıntılı bir şekilde karşılaştırılmış, tema konusunda kendi düşünceleri çok sağlam şekilde aktarılmış. Kişisel bir yorum eksiksiz yapılmış.	- Öyküde bir erkek tarafından mağdur duruma sokulan bir kadının kocası tarafından töre kuralları gereği öldürülmesi konusu ele alınmıştır. Ülkemizin daha çok geri kalmış kesimlerinde töre kavramının hukuk sisteminin bile önünde tutulması, adaletin bu kurallar çerçevesinde aranması insan hakları açısından çok sakıncalı bir durumdur. Kadınların ezildiği, baskılandığı, cezalandırıldığı böyle bir düzende toplumumuzun ilerleyemeyeceğini düşünüyorum.

4. SORU DERECELİ PUANLAMA ÖLÇEĞİ

BECERİ ERECELEME BAŞLIĞI	AĞIRLIK	PERFORMANS DERECELERİ	AÇIKLAMA	ÖRNEK YANITLAR
2.BECERİ: PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ PR 1: Konu ya da kavram hakkında düşündüklerini nedenleriyle açıklar.	% 25	Yetersiz (0)	Konu hakkında düşündükleri nedenleriyle açıklanmamış.	- ----- veya - (Yanıta düşünceler ve nedenlerle ilgili hiçbir ifadenin bulunmaması)
		Zayıf (1)	Konu hakkında düşündükleri bazı nedenlerle eksik açıklanmış.	- Töre cinayetleri ne yazık ki ülkemizin bir problemidir. veya - Töre toplumumuzun önemli bir sorunudur. veya - Köylerde kadına yapılan haksızlıklar günümüzde de devam etmektedir.
		Orta (2)	Konu hakkında düşündükleri kısmen nedenlerle yüzeysel bir şekilde açıklanmış.	- Toplumun töreye uymasının yanlış olduğunu düşünüyorum; çünkü töre yüzünden kötü şeyler yaşıyor. veya - Kırsal kesimde kadınlar ezilmektedir. Bu durum sona erdirilmelidir. Çünkü bence çok yanlıştır.
		İyi (3)	Konu hakkında düşündükleri sağlam nedenlerle yeterli düzeyde açıklanmış.	- Kırsal kesimde insanlar toplum baskısıyla çağ dışı şeyler yapıyor. Bundan da en çok kadınlar zarar görüyor. Bu yüzden bu durumun değişmesi gerektiğini düşünüyorum. veya - Günümüzde bile hukuk yerine töreye uyulması, kadınların şiddet görmesi toplumumuz açısından çok kötü bir durumdur. Kadına töre adı altında yapılan bu çağdışı uygulamaların toplumumuzu geri bırakacağını düşünüyorum.

4. SORU DERECELİ PUANLAMA ÖLÇEĞİ

		Çok İyi (4)	Konu hakkında düşündükleri ayrıntılı nedenlerle eksiksiz açıklanmış.	- <i>Günümüzde ne yazık ki kadınlar toplum ya da töre baskısı nedeniyle birçok kötü uygulamaya maruz bırakılmaktadır. Bu durumu insan hakları ve adalet açısından çok yanlış buluyorum. Çünkü toplumlar kadınlara hak ettikleri yeri vermediği sürece ilerleyemez. Kadınların haksızlıklara uğradığı, şiddet gördüğü, hatta öldürüldüğü bir töre düzeninin modern bir çağda ve ülkemizde yeri olmadığını düşünüyorum.</i>

4. SORU DERECELİ PUANLAMA ÖLÇEĞİ

BECERİ DERECELEME BAŞLIĞI	AĞIRLIK	PERFORMANS DERECELERİ	AÇIKLAMA	ÖRNEK YANITLAR
3.BECERİ: YARATICI DÜŞÜNME BECERİSİ YAR 6: Bir metni yorumlar.	% 25	Yetersiz (0)	Metin hiç yorumlanmamış.	- ----- veya <i>(Yanıtta yorumla ilgili hiçbir ifadenin bulunmaması)</i>
		Zayıf (1)	Metin eksik düşünceler ve kavramlarla az düzeyde yorumlanmıştır.	- Ülkemizin bir gerçeği olan bu sorunun halledilmesi gerekmektedir. veya - Töre cinayetleri kötüdür. veya - Köylerde yaşanan töre cinayetleri büyük bir problemdir.
		Orta (2)	Metin bazı düşünceler ve kavramlarla yüzeysel bir şekilde yorumlanmıştır.	- Töre kuralları haksız uygulamalara sebep olmaktadır. Töreye uymak insanlara zarar vermektedir. veya - Töre cinayetleri, kırsal kesimde kadınların gördüğü şiddet kesinlikle sona erdirilmelidir.
		İyi (3)	Metin uygun düşünceler ve önemli kavramlarla yeterli şekilde yorumlanmıştır	- Kadınların töre kuralları yüzünden ezilmesi, hatta öldürülmeleri toplumumuzu çok geriye götürmektedir. Hukuk kurallarını uygulamak varken töreyi uygulamak son derece yanlıştır. veya - Kadına uygulanan haksızlıklar geri kalmışlığın ve adaletsizliğin bir göstergesidir. Kadının ezilmesi, haksız yere cezalandırılması çok acı bir durumdur.

4. SORU DERECELİ PUANLAMA ÖLÇEĞİ

		Çok İyi (4)	Metin ayrıntılı düşünceler ve önemli anahtar kavramlarla eksiksiz yorumlanmış.	- Ülkemizin daha çok geri kalmış kesimlerinde töre kavramının hukuk sisteminin bile önünde tutulması, adaletin bu kurallar çerçevesinde aranması insan hakları açısından çok sakıncalı bir durumdur. Kadınların ezildiği, baskılandığı, cezalandırıldığı böyle bir düzende kadınlar insan gibi yaşayamaz, toplumumuz ilerleyemez.

4. SORU DERECELİ PUANLAMA ÖLÇEĞİ

BECERİ DERECELEME BAŞLIĞI	AĞIRLIK	PERFORMANS DERECELERİ	AÇIKLAMA	ÖRNEK YANITLAR
4.BECERİ: KARAR VERME BECERİSİ: KAR 10: Metni değerlendirerek genel bir yargıya varır.	% 25	Yetersiz (0)	Metin değerlendirilip genel bir yargıya varılmamış.	- ----- veya (Yanıta yargı ile ilgili hiçbir ifadenin bulunmaması.)
		Zayıf (1)	Metin eksik değerlendirilip, genel bir yargıya varan ifadeler az düzeyde aktarılmış.	- Ülkemizin bir gerçeği olan bu sorunun halledilmesi gerekmektedir. veya - Töre cinayetleri kötüdür. veya - Köylerde yaşanan töre cinayetleri büyük bir problemdir.
		Orta (2)	Metin kısmen değerlendirilip genel bir yargıya varan ifadeler yüzeysel aktarılmış.	- Töre kuralları haksız uygulamalara sebep olmaktadır. Töreye uymak insanlara zarar vermektedir. veya - Töre cinayetleri, kırsal kesimde kadınların gördüğü şiddet kesinlikle sona erdirilmelidir.
		İyi (3)	Metin uygun bir şekilde değerlendirilip genel yargıya ulaşabilen ifadeler yeterli düzeyde aktarılmış.	- Kadınların töre kuralları yüzünden ezilmesi, hatta öldürülmeleri toplumumuzu çok geriye götürmektedir. Hukuk kurallarını uygulamak varken töreyi uygulamak son derece yanlıştır. veya - Kadına uygulanan haksızlıklar geri kalmışlığın ve adaletsizliğin bir göstergesidir. Kadının ezilmesi, haksız yere cezalandırılması çok acı bir durumdur.

4. SORU DERECELİ PUANLAMA ÖLÇEĞİ

		Çok İyi (4)	Metin ayrıntılı bir şekilde değerlendirilip genel yargıya ulaşabilen ifadeler eksiksiz aktarılmış.	- Ülkemizin daha çok geri kalmış kesimlerinde töre kavramının hukuk sisteminin bile önünde tutulması, adaletin bu kurallar çerçevesinde aranması insan hakları açısından çok sakıncalı bir durumdur. Kadınların ezildiği, baskılandığı, cezalandırıldığı böyle bir düzende kadınlar insan gibi yaşayamaz, toplumumuz ilerleyemez.

SORU 5) Yukarıdaki öykünün başına ya da sonuna en az bir paragraflık bir bölüm ekleyiniz.

ÖLÇÜLEN BECERİLER:

Yaratıcı Düşünme Becerisi

ALT BECERİLER:

YAR 3: Metnin nasıl gelişeceğini tahmin eder.

YAR 5: Verilen bilgiden hareketle metin oluşturur.

YAR 7: Olay örgüsünün gelişimini tahmin eder.

YAR 8: Son tarafı verilmiş bir metnin önceki bölümlerini tahmin eder.

5. SORU DERECELİ PUANLAMA ÖLÇEĞİ

BECERİ DERECELEME BAŞLIĞI	AĞIRLIK	PERFORMANS DERECELERİ	AÇIKLAMA	ÖRNEK YANITLAR
BECERİ: YARATICI DÜŞÜNME BECERİSİ YAR 3: Metnin nasıl gelişeceğini tahmin eder. YAR 5: Verilen bilgiden hareketle metin oluşturur. YAR 7: Olay örgüsünün gelişimini tahmin eder. YAR 8: Son tarafı verilmiş bir metnin önceki bölümlerini tahmin eder.	% 100	Yetersiz (0)	Verilen bilgiden hareketle bir öykü oluşturulmamış. Son tarafı verilen öykünün önceki bölümleriyle ilgili varsayımlar yağılmamış. Olay örgüsünün gelişimi, öykünün nasıl gelişeceği tahmin edilmemiş.	- ----- veya (Metnin yapı özelliklerinin kurgulanamamış olması)
		Zayıf (1)	Verilen bilgiden hareketle oluşturulan öykünün yapısı eksik kurulmuş. Son tarafı verilen öykünün önceki bölümleriyle ilgili varsayımlar az düzeyde yapılmış. Olay örgüsünün gelişimi, öykünün nasıl gelişeceği biraz tahmin edilmiş.	(Başına) - Naif olayları öğrenmişti. Aklına ilk gelen Bedrana'yı öldürmekti. Şimdi artık namusunu temizleyecekti. (Başına) - Naif çok üzgündü; ama yapması gereken şeyi yapacaktı. Bedrana'yı öldürecekti veya (Sonuna) - Bedrana'yı öldüren Naif artık rahatlamıştı. Yapması gereken şeyi yapmıştı. Vicdan azabı duymuyordu.
		Orta (2)	Verilen bilgiden hareketle oluşturulan öykünün yapısıyla ilgili bazı temel yapılar kurulmuş. Son tarafı verilen öykünün önceki bölümleriyle ilgili varsayımlar yüzeysel bir şekilde yapılmış. Olay örgüsünün gelişimi, öykünün nasıl gelişeceği kısmen tahmin edilmiş.	(Başına) - Naif, köyün baskısına daha fazla dayanamayacaktı. Bu yükten kurtulmalıydı. Ama nasıl olacağını bilemiyordu. Bir plan yapmalıydı.

5. SORU DERECELİ PUANLAMA ÖLÇEĞİ

				veya (Sonuna) - Ertesi gün köyün önde gelenleri Naif'e Bedrana'yı öldürüp öldürmediğini sordular. Naif onu öldürdüğünü söyledi; ama bu işin aslını onlara hiç anlatmayacaktı.
		İyi (3)	Verilen bilgidен hareketle oluşturulan öykünün yapısıyla ilgili temel yapılar sağlam kurulmuş. Son tarafı verilen öykünün önceki bölümleriyle ilgili varsayımlar yeterli düzeyde yapılmış. Olay örgüsünün gelişimi, öykünün nasıl gelişeceği uygun düzeyde tahmin edilmiş.	(Başına) - Yağan karın ve sessiz gecenin ıssızlığında Naif derinlere dalmıştı. Tek bir şeyi düşünüyordu. Bu baskıyla yaşamak mümkün değildi. Bundan kurtulmalıydı. Ama Bedrana geldi aklına sonra. O masum, bakmaya doyamadığı, güzel Bedrana. Bunları hak etmeyen mazlum Bedrana... Veya (Sonuna) - Kurtlar ulumalarını daha da arttırmış gibi geliyordu şimdi Naif'e. Olduğu yerde donakaldı. Asıl korkuyu, asıl baskıyı şimdi hissediyordu yüreğinde. Kıymıştı güzel gözlüsüne. Bundan sonra nereye gitse o gözler peşinden gelecekti Naif'in. "Benim suçum neydi?" diye soran o ceylan gözler...

5. SORU DERECELİ PUANLAMA ÖLÇEĞİ

		Çok İyi (4)	Verilen bilgiden hareketle oluşturulan öykünün yapısıyla ilgili temel yapılar çok sağlam kurulmuş. Son tarafı verilen öykünün önceki bölümleriyle ilgili varsayımlar eksiksiz yapılmış. Olay örgüsünün gelişimi, öykünün nasıl gelişeceği ayrıntılı bir şekilde tahmin edilmiş.	(Başına) - Soğuk kış gecesi, tir tir titreyen Naif'in yüreğini de buz gibi yapmıştı. Kendinden, töreden ve en çok da Bedrana'dan kaçmak istiyordu şu an; ama nasıl yapacaktı? Gecenin ıssız, acımasız karaltılarında aklına gelen planın gölgelerini görüyor, zaten soğuk olan havada yüreğinin en derinlerine kadar üşüyordu. Sadece sessizce ama şiddetle yağan kar ve vicdanı tanıklık edecekti bu gece olacaklara. veya (Sonuna) - Gecenin zifiri karanlığı Naif'in korkudan titreyişlerini ve acı dolu gözyaşlarını gizleyemiyordu. Naif çaresizce kendini avutmaya çalıştı. Yapılması gerekeni yapmıştı sadece. Hem Naif öldürmezse kardeşi öldürürdü, babası öldürürdü, amcası öldürürdü Bedrana'yı. Ölmeliydi işte... Töreye karşı gelinmezdi... Naif bunları geçiriyordu içinden. Haykırıyordu hatta kendi kendine. Ama ne yaparsa yapsın odanın karanlık köşesinde cansız sallanan Bedrana'nın cesedi gözlerinin önünden gitmiyordu. Töreden kaçmak olmazdı ama vicdan da kaçılamayacağını bilseydi kıyar mıydı hiç Naif masum Bedrana'sına?

**TÜRKÇEYİ DOĞRU, GÜZEL VE ETKİLİ KULLANMA BECERİSİ
DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI**

DERECELEME BAŞLIĞI	PERFORMANS DERECELERİ				
	YETERSİZ (0)	ZAYIF (1)	ORTA (2)	İYİ (3)	ÇOK İYİ (4)
DİLİ DOĞRU VE ETKİLİ KULLANMA BECERİSİ	Dili kullanma becerisi yetersiz. Kurallara uygun bir dil kullanılmamış. Çok fazla anlatım bozukluğu, yazım, noktalama hatası var. Anlatımda duyarlı bir tarz, özen hiç yok. Duygu ve düşüncelerin ifadesinde eksikler çok fazla.	Dili kullanma becerisi zayıf. Dil az da olsa kurallara uygun kullanılmış. Anlatım bozukluğu, yazım, noktalama hatası çok fazla. Anlatımda bir tarz, özen çok eksik. Duygu ve düşüncelerin ifadesinde eksikler var.	Dili kullanma becerisi orta düzeyde. Kısmen kurallara uygun bir dil kullanılmış. Anlatım bozukluğu, yazım, noktalama hatası az var. Vasat düzeyde bir anlatım tarzı ve az düzeyde özen var. Duygu ve düşünceler kısmen düzgün ifade edilmiş.	Dili kullanma becerisi iyi. Kurallara uygun bir dil kullanılmış. Anlatım bozukluğu, yazım, noktalama hatası çok az. Anlatımda duyarlı bir tarz, özen, var. Anlatım çeşitli ve zengin. Duygu ve düşünceler yeterli düzeyde ifade edilmiş.	Dili kullanma becerisi çok iyi. Kurallara uygun zengin bir dil kullanılmış. Anlatım bozukluğu, yazım, noktalama hatası hemen hemen hiç yok. Anlatım özenli, çeşitli, etkin. Duygu ve düşünceler eksiksiz edilmiş.

ÖZGEÇMİŞ

Doğum Yeri ve Yılı : İskenderun, 1979.

Öğr.Gördüğü Kurumlar:	Başlama Yılı	Bitirme Yılı	Kurum Adı
Lise	: 1994	1997	İskenderun Lisesi
Lisans	: 1997	1999	Çukurova Üniversitesi
	1999	2001	Boğaziçi Üniversitesi
Yüksek Lisans	: 2001	2003	Bilkent Üniversitesi
Doktora	: 2006	2012	Uludağ Üniversitesi
Medeni Durum	: Evli		
Bildiği Yabancı Diller ve Düzeyi:	İngilizce		Çok iyi

Çalıştığı Kurum (lar)	: Başlama	ve Ayrılma Tarihleri	Çalışılan Kurumun Adı
1.	2003	2005	V.K.V. Koç Özel İlköğretim Okulu ve Lisesi
2.	2005	2010	TED Bursa Koleji

Yayımlanan Çalışmalar : Yazı Çalışmalarında Karikatür, Motivasyon ve Yaratıcılık. (2011) Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi (ATED), 1(1), 39-55.

05.07.2012
Nuray BAYÜLGEN