



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Türkçe Eğitimi Programı

**TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ BİLİŞSEL VE ÜSTBİLİŞSEL İŞLEVLER
ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME**

Hacer TEKERCİOĞLU

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2019



Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye... En İyiyeye...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı
Türkçe Eğitimi Programı

TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ BİLİŞSEL VE ÜSTBİLİŞSEL İŞLEVLER
ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

AN ASSESSMENT OF COGNITIVE AND METACOGNITIVE FUNCTIONS IN
TURKISH TEXTBOOKS

Hacer TEKERCİOĞLU

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2019

Kabul ve Onay

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,
Hacer TEKERCİOĞLU'nun hazırladığı "Türkçe Ders Kitaplarındaki Bilişsel ve
Üstbilişsel İşlevler Üzerine Bir Değerlendirme" başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalında
Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı

Doç. Dr. Kemalettin DENİZ

İmza



Jüri Üyesi (Danışman)

Doç. Dr. Özay KARADAĞ

İmza



Jüri Üyesi

Doç. Dr. Mehmet
KURUDAYIOĞLU

İmza



Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından **28 / 06 / 2019** tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Ali Ekber ŞAHİN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Öz

Bu çalışmanın amacı, Türkçe ders kitaplarının hangi bilişsel ve üst bilişsel işlevleri kapsadığını belirlemek ve öğretmenlerin bu işlevlere yönelik algı durumlarını ortaya koymaktır. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden iç içe geçmiş çoklu durum deseni ile hazırlanmıştır. Çalışmada kullanılan veri toplama araçları, standartlaştırılmış açık uçlu görüşme soruları, uzman görüşü alınarak hazırlanmış bilişsel ve üstbilişsel işlevler ölçütü ve doküman analizidir. Araştırmadan elde edilen veriler, içerik analizi ile kategorize edilmiş ve açıklanmıştır. Çalışmanın sonucunda Türkçe ders kitaplarındaki bilişsel ve üstbilişsel işlevlerin homojen bir dağılım göstermediği ortaya çıkmıştır. Ders kitaplarında yer alan etkinlikler, kazanımların etkinliğe dönüştürüldüğü örnekler olmuştur. Üstbilişsel işlevler, ders kitaplarında sonuç odaklı ölçme değerlendirme araçları olmuş, metin ya da metne bağlı hazırlanan etkinlikler bu işlevleri geliştirecek şekilde ders kitaplarında yer almamıştır. Öğretmenlerin, bilişsel ve üstbilişsel işlevler konusunda sezgisel bir öğretim metodu benimsedikleri, bunun yanında metinleri ve metne bağlı hazırlanan etkinlikleri bu işlevler bakımından değerlendirmedikleri ortaya çıkmıştır.

Anahtar sözcükler: biliş, üstbiliş, metin, türkçe ders kitapları, öğretmen farkındalığı

Abstract

The aim of this study is to determine the cognitive and metacognitive functions of the Turkish textbooks and to reveal the teachers' perception of these functions. The research has been prepared with a multi-case pattern intertwined from qualitative research designs. The data collection tools used in the study were standardized open-ended interview questions, cognitive and metacognitive functions criterion and document analysis prepared with expert opinion. The data obtained from the research were categorized and explained by content analysis. As a result of the study, it was found that cognitive and metacognitive functions in Turkish textbooks did not show a homogeneous distribution. The activities in the textbooks were examples in which the gains were transformed into activities. Metacognitive functions have been result-oriented assessment tools in textbooks, and text or text-based activities have not been included in textbooks in a way to improve these functions. It was revealed that the teachers adopted an intuitive teaching method about cognitive and metacognitive functions, and they did not evaluate the texts and the activities related to the text in terms of these functions.

Keywords: cognitive, metacognitive, text, turkish textbooks, teacher awareness

Teşekkür

Tez çalışmam boyunca bana yardımcı olan danışmanım Doç. Dr. Özyay Karadağ'a çok teşekkür ederim...



İçindekiler

Öz.....	ii
Abstract.....	iii
Teşekkür.....	iv
Tablolar Dizini.....	viii
Şekiller Dizini	ix
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu	3
Araştırmanın Amacı ve Önemi	4
Araştırma Problemi.....	5
Sayıtlılar	5
Sınırlılıklar	5
Tanımlar	6
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar	7
Zihin ve Şuura Dair	7
Zihin ve Şuur	7
Çocukta Hüküm ve Muhakeme	9
Bilişsel Gelişime Yönelik Yaklaşımlar ve Bilişsel Gelişimin Evreleri	11
Piaget'ye Göre Soyut Düşüncenin Gelişimi.....	11
Vygotsky'nin Çocuk Bilişinin Gelişimine Dair Görüşleri	14
Bilişsel Gelişim ve Faaliyetler	16
Algı	16
Görsel ve İşitsel Kayıtlar	17
Dikkat	19
Bellek	20
Kısa Süreli (İşleyen) Bellek	21
Uzun Süreli Bellek.....	22

Anısal Bellek	23
Anlamsal Bellek	24
İşlemsel Bellek	25
Kodlama (Anlamlandırma) ve Geri Çağırma.....	26
Bilişin Taksonomisi	28
Bloom Taksonomisi	29
Yekpare Bir Biliş Yahut Kurucu Özne	30
Üstbiliş.....	30
Flavell ve Üstbiliş Teorisi	31
Brown ve Üstbiliş Teorisi	35
Diğer Teoriler.....	36
Bölüm 3 Yöntem	37
Araştırmanın İnceleme Nesnesi ve Çalışma Grubu.....	38
Veri Toplama Araçları	41
Verilerin Analizi.....	42
Araştırmanın İnanırcılık ve Aktarılabirliğı.....	42
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar	43
Metinler ve Metin Altı Sorularında Yer Alan Açık ve Örtük Bilişsel İşlevlere İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	45
Metinler ve Metin Altı Sorularında Yer Alan Açık ve Örtük Üstbilişsel İşlevlere İlişkin Bulgu ve Yorumlar	126
Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	148
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler	164
Öneriler.....	173
Kaynaklar	175
EKLER	183
EK-A: Gönüllü Katılım Formu	183
EK-B: Görüşme Soruları	185

EK-C: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	186
EK-D: MEB İzni	187
EK-E: Etik Beyanı	188
EK-F: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu	189
EK-G: Thesis Originality Report	190
EK-H: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	191



Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>Ders Kitapları Listesi</i>	39
Tablo 2 <i>İşlevler Ölçütü</i>	41
Tablo 3 <i>Metinlerde Yer Alan Bilişsel İşlevlere İlişkin Bulgular</i>	43
Tablo 4 <i>Metin Altı Sorularında Yer Alan Bilişsel İşlevlere İlişkin Bulgular</i>	44
Tablo 5 <i>Metinlerde Yer Alan Üstbilişsel İşlevlere İlişkin Bulgular</i>	126
Tablo 6 <i>Metin Altı Sorularında Yer Alan Üstbilişsel İşlevlere İlişkin Bulgular</i>	127
Tablo 7 <i>Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular</i>	148



Şekiller Dizini

Şekil 1. Piaget'nin bilişsel gelişim dönemleri ve özellikleri.....	12
Şekil 2. Uzun süreli belleğin organizasyonu.....	23
Şekil 3. Bloom taksonomisi.....	29
Şekil 4. Flavell'in (1981) üstbiliş modeli.....	32
Şekil 5. Brown'ın (1987) üstbiliş modeli.....	35
Şekil 6. Sıralama işlevine ilişkin örnek.....	45
Şekil 7. Sıralama işlevine ilişkin örnek....	46
Şekil 8. Sıralama işlevine ilişkin örnek.....	46
Şekil 9. Sıralama işlevine ilişkin örnek.....	47
Şekil 10. Gruplandırma işlevine ilişkin örnek.....	48
Şekil 11. Kavrama işlevine ilişkin örnek.....	50
Şekil 12. Yorumlama işlevine ilişkin örnek.....	51
Şekil 13. Özetleme işlevine ilişkin örnek.....	51
Şekil 14. Özetleme işlevine ilişkin örnek....	52
Şekil 15. Özetleme işlevine ilişkin örnek.....	52
Şekil 16. Dönüştürme işlevine ilişkin örnek.....	53
Şekil 17. Dönüştürme işlevine ilişkin örnek.....	54
Şekil 18. Dönüştürme işlevine ilişkin örnek.....	54
Şekil 19. Dönüştürme işlevine ilişkin örnek.....	55
Şekil 20. Dönüştürme işlevine ilişkin örnek.....	55
Şekil 21. Dönüştürme işlevine ilişkin örnek.....	56
Şekil 22. Dönüştürme işlevine ilişkin örnek.....	56
Şekil 23. Dönüştürme işlevine ilişkin örnek.....	57
Şekil 24. Dönüştürme işlevine ilişkin örnek.....	57
Şekil 25. Dönüştürme işlevine ilişkin örnek.....	57
Şekil 26. Dönüştürme işlevine ilişkin örnek.....	58
Şekil 27. Dönüştürme işlevine ilişkin örnek.....	58
Şekil 28. Dönüştürme işlevine ilişkin örnek.....	59
Şekil 29. Dönüştürme işlevine ilişkin örnek.....	59
Şekil 30. Dönüştürme işlevine ilişkin örnek.....	59
Şekil 31. Dönüştürme işlevine ilişkin örnek.....	60
Şekil 32. Metin tamamlama işlevine ilişkin örnek.....	61
Şekil 33. Metin tamamlama işlevine ilişkin örnek.....	61

Şekil 34. Metin tamamlama işlevine ilişkin örnek.....	61
Şekil 35. Metin tamamlama işlevine ilişkin örnek.....	62
Şekil 36. Metin tamamlama işlevine ilişkin örnek.....	62
Şekil 37. Metin tamamlama işlevine ilişkin örnek.....	63
Şekil 38. Metin tamamlama işlevine ilişkin örnek.....	64
Şekil 39. Metin tamamlama işlevine ilişkin örnek.....	64
Şekil 40. Metin tamamlama işlevine ilişkin örnek.....	64
Şekil 41. Metin tamamlama işlevine ilişkin örnek.....	65
Şekil 42. Metin tamamlama işlevine ilişkin örnek.....	65
Şekil 43. Neden-sonuç ilişkisi kurma işlevine ilişkin örnek.....	66
Şekil 44. Neden-sonuç ilişkisi kurma işlevine ilişkin örnek.....	66
Şekil 45. Neden-sonuç ilişkisi kurma işlevine ilişkin örnek.....	67
Şekil 46. Neden-sonuç ilişkisi kurma işlevine ilişkin örnek.....	68
Şekil 47. Neden-sonuç ilişkisi kurma işlevine ilişkin örnek.....	68
Şekil 48. Neden-sonuç ilişkisi kurma işlevine ilişkin örnek.....	68
Şekil 49. Neden-sonuç ilişkisi kurma işlevine ilişkin örnek.....	69
Şekil 50. Neden-sonuç ilişkisi kurma işlevine ilişkin örnek.....	69
Şekil 51. Uygulama işlevine ilişkin örnek.....	70
Şekil 52. Uygulama işlevine ilişkin örnek.....	71
Şekil 53. Uygulama işlevine ilişkin örnek.....	71
Şekil 54. Uygulama işlevine ilişkin örnek.....	72
Şekil 55. Uygulama işlevine ilişkin örnek.....	72
Şekil 56. Uygulama işlevine ilişkin örnek.....	73
Şekil 57. Uygulama işlevine ilişkin örnek.....	73
Şekil 58. Uygulama işlevine ilişkin örnek.....	74
Şekil 59. Uygulama işlevine ilişkin örnek.....	75
Şekil 60. Uygulama işlevine ilişkin örnek.....	75
Şekil 61. Uygulama işlevine ilişkin örnek.....	75
Şekil 62. Uygulama işlevine ilişkin örnek.....	76
Şekil 63. Uygulama işlevine ilişkin örnek.....	76
Şekil 64. Uygulama işlevine ilişkin örnek.....	77
Şekil 65. Uygulama işlevine ilişkin örnek.....	77
Şekil 66. Uygulama işlevine ilişkin örnek.....	78
Şekil 67. Uygulama işlevine ilişkin örnek.....	78

Şekil 68. Uygulama işlevine ilişkin örnek.....	78
Şekil 69. Uygulama işlevine ilişkin örnek.....	79
Şekil 70. Uygulama işlevine ilişkin örnek.....	79
Şekil 71. Uygulama işlevine ilişkin örnek.....	79
Şekil 72. Uygulama işlevine ilişkin örnek.....	79
Şekil 73. Uygulama işlevine ilişkin örnek.....	80
Şekil 74. Uygulama işlevine ilişkin örnek.....	80
Şekil 75. Uygulama işlevine ilişkin örnek.....	80
Şekil 76. Uygulama işlevine ilişkin örnek.....	81
Şekil 77. Uygulama işlevine ilişkin örnek.....	81
Şekil 78. Uygulama işlevine ilişkin örnek.....	82
Şekil 79. Uygulama işlevine ilişkin örnek.....	82
Şekil 80. Analiz işlevine ilişkin örnek.....	83
Şekil 81. Analiz işlevine ilişkin örnek	84
Şekil 82. Analiz işlevine ilişkin örnek	85
Şekil 83. Analiz işlevine ilişkin örnek	85
Şekil 84. Analiz işlevine ilişkin örnek	86
Şekil 85. Analiz işlevine ilişkin örnek	86
Şekil 86. Analiz işlevine ilişkin örnek	86
Şekil 87. Analiz işlevine ilişkin örnek	87
Şekil 88. Analiz işlevine ilişkin örnek	87
Şekil 89. Analiz işlevine ilişkin örnek	88
Şekil 90. Analiz işlevine ilişkin örnek	88
Şekil 91. Analiz işlevine ilişkin örnek	89
Şekil 92. Analiz işlevine ilişkin örnek	89
Şekil 93. Analiz işlevine ilişkin örnek	89
Şekil 94. Analiz işlevine ilişkin örnek	90
Şekil 95. Analiz işlevine ilişkin örnek	90
Şekil 96. Analiz işlevine ilişkin örnek	91
Şekil 97. Analiz işlevine ilişkin örnek	91
Şekil 98. Analiz işlevine ilişkin örnek	92
Şekil 99. Analiz işlevine ilişkin örnek	93
Şekil 100. Analiz işlevine ilişkin örnek	93
Şekil 101. Analiz işlevine ilişkin örnek	94

Şekil 102. Analiz işlevine ilişkin örnek	95
Şekil 103. Analiz işlevine ilişkin örnek	95
Şekil 104. Analiz işlevine ilişkin örnek.....	95
Şekil 105. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek.....	97
Şekil 106. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek	97
Şekil 107. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek	98
Şekil 108. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek	98
Şekil 109. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek	98
Şekil 110. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek	98
Şekil 111. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek	99
Şekil 112. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek.....	99
Şekil 113. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek	99
Şekil 114. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek	100
Şekil 115. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek	100
Şekil 116. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek	100
Şekil 117. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek	101
Şekil 118. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek	101
Şekil 119. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek	101
Şekil 120. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek	102
Şekil 121. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek	102
Şekil 122. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek	102
Şekil 123. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek	102
Şekil 124. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek	102
Şekil 125. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek	103
Şekil 126. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek	103
Şekil 127. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek	103
Şekil 128. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek	103
Şekil 129. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek	103
Şekil 130. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek	104
Şekil 131. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek	104
Şekil 132. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek	104
Şekil 133. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek	104
Şekil 134. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek	105
Şekil 135. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek	105

Şekil 136. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek	105
Şekil 137. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek	106
Şekil 138. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek	106
Şekil 139. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek	106
Şekil 140. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek	107
Şekil 141. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek	108
Şekil 142. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek	108
Şekil 143. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek	109
Şekil 144. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek	109
Şekil 145. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek	109
Şekil 146. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek.....	109
Şekil 147. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek	110
Şekil 148. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek	110
Şekil 149. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek	110
Şekil 150. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek	110
Şekil 151. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek	110
Şekil 152. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek	111
Şekil 153. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek	111
Şekil 154. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek	111
Şekil 155. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek	112
Şekil 156. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek	112
Şekil 157. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek	113
Şekil 158. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek	113
Şekil 159. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek	113
Şekil 160. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek	114
Şekil 161. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek	114
Şekil 162. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek	114
Şekil 163. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek	114
Şekil 164. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek	114
Şekil 165. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek	114
Şekil 166. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek	115
Şekil 167. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek	115
Şekil 168. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek	115
Şekil 169. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek	115

Şekil 170. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek	115
Şekil 171. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek	116
Şekil 172. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek	116
Şekil 173. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek	116
Şekil 174. Değerlendirme işlevine ilişkin örnek.....	117
Şekil 175. Değerlendirme işlevine ilişkin örnek.....	117
Şekil 176. Değerlendirme işlevine ilişkin örnek.....	118
Şekil 177. Değerlendirme işlevine ilişkin örnek.....	118
Şekil 178. Değerlendirme işlevine ilişkin örnek.....	118
Şekil 179. Değerlendirme işlevine ilişkin örnek.....	118
Şekil 180. Değerlendirme işlevine ilişkin örnek.....	119
Şekil 181. Değerlendirme işlevine ilişkin örnek.....	119
Şekil 182. Değerlendirme işlevine ilişkin örnek.....	119
Şekil 183. Değerlendirme işlevine ilişkin örnek.....	120
Şekil 184. Değerlendirme işlevine ilişkin örnek.....	120
Şekil 185. Değerlendirme işlevine ilişkin örnek.....	120
Şekil 186. Değerlendirme işlevine ilişkin örnek.....	121
Şekil 187. Değerlendirme işlevine ilişkin örnek.....	121
Şekil 188. Değerlendirme işlevine ilişkin örnek.....	122
Şekil 189. Değerlendirme işlevine ilişkin örnek.....	122
Şekil 190. Değerlendirme işlevine ilişkin örnek.....	122
Şekil 191. Değerlendirme işlevine ilişkin örnek.....	122
Şekil 192. Değerlendirme işlevine ilişkin örnek.....	122
Şekil 193. Değerlendirme işlevine ilişkin örnek.....	122
Şekil 194. Değerlendirme işlevine ilişkin örnek.....	123
Şekil 195. Değerlendirme işlevine ilişkin örnek.....	123
Şekil 196. Değerlendirme işlevine ilişkin örnek.....	123
Şekil 197. Değerlendirme işlevine ilişkin örnek.....	123
Şekil 198. Değerlendirme işlevine ilişkin örnek.....	124
Şekil 199. Değerlendirme işlevine ilişkin örnek.....	124
Şekil 200. Değerlendirme işlevine ilişkin örnek.....	124
Şekil 201. Değerlendirme işlevine ilişkin örnek.....	124
Şekil 202. Değerlendirme işlevine ilişkin örnek.....	125
Şekil 203. Değerlendirme işlevine ilişkin örnek.....	125

Şekil 204. Değerlendirme işlevine ilişkin örnek.....	125
Şekil 205. Değerlendirme işlevine ilişkin örnek	125
Şekil 206. Değerlendirme işlevine ilişkin örnek	125
Şekil 207. Bilgiyi/kendini tanımlama işlevine ilişkin örnek.....	128
Şekil 208. Bilgiyi/kendini tanımlama işlevine ilişkin örnek	129
Şekil 209. Bilgiyi/kendini tanımlama işlevine ilişkin örnek	130
Şekil 210. Bilgiyi/kendini tanımlama işlevine ilişkin örnek	130
Şekil 211. Bilgiyi/kendini tanımlama işlevine ilişkin örnek	131
Şekil 212. Üstbilişsel bilgi (amaçlılık) işlevine ilişkin örnek.....	131
Şekil 213. Üstbilişsel bilgi (amaçlılık) işlevine ilişkin örnek	132
Şekil 214. Üstbilişsel bilgi (amaçlılık) işlevine ilişkin örnek	133
Şekil 215. Üstbilişsel bilgi (amaçlılık) işlevine ilişkin örnek	133
Şekil 216. Üstbilişsel bilgi (amaçlılık) işlevine ilişkin örnek	133
Şekil 217. Bilişin düzenlenmesi işlevine ilişkin örnek.....	134
Şekil 218. Bilişin düzenlenmesi işlevine ilişkin örnek	134
Şekil 219. Bilişin düzenlenmesi işlevine ilişkin örnek	134
Şekil 220. Bilişin düzenlenmesi işlevine ilişkin örnek	135
Şekil 221. Bilişin düzenlenmesi işlevine ilişkin örnek	136
Şekil 222. Bilişin düzenlenmesi işlevine ilişkin örnek	136
Şekil 223. Bilişin düzenlenmesi işlevine ilişkin örnek	136
Şekil 224. Bilişin düzenlenmesi işlevine ilişkin örnek	136
Şekil 225. Sembolleştirme işlevine ilişkin örnek.....	137
Şekil 226. Sembolleştirme işlevine ilişkin örnek	137
Şekil 227. Sembolleştirme işlevine ilişkin örnek	138
Şekil 228. Sembolleştirme işlevine ilişkin örnek	138
Şekil 229. Bilgiyi/stratejiyi özetleme işlevine ilişkin örnek.....	139
Şekil 230. Özdeğerlendirme işlevine ilişkin örnek	140
Şekil 231. Özdeğerlendirme işlevine ilişkin örnek	141
Şekil 232. Özdeğerlendirme işlevine ilişkin örnek	141
Şekil 233. Özdeğerlendirme işlevine ilişkin örnek	141
Şekil 234. Özdeğerlendirme işlevine ilişkin örnek	141
Şekil 235. Özdeğerlendirme işlevine ilişkin örnek	142
Şekil 236. Özdeğerlendirme işlevine ilişkin örnek	142
Şekil 237. Özdeğerlendirme işlevine ilişkin örnek	142

Şekil 238. Özdeğerlendirme işlevine ilişkin örnek	143
Şekil 239. Özdeğerlendirme işlevine ilişkin örnek	143
Şekil 240. Özdeğerlendirme işlevine ilişkin örnek	143
Şekil 241. Özdeğerlendirme işlevine ilişkin örnek	144
Şekil 242. Özdeğerlendirme işlevine ilişkin örnek	144
Şekil 243. Üstbilişe dair anahtar kavramlar.....	145
Şekil 244. Öz farkındalık/özyeterlilik işlevine ilişkin örnek.....	146
Şekil 245. Öz farkındalık/özyeterlilik işlevine ilişkin örnek	147



Bölüm 1

Giriş

İnsan, zaman ve mekan içerisinde bilinç ve kimliğini tanımlar. Zihnin işlev alanı, muayyen bir mekânın muhtelif parçaları üzerine birbiri ardınca tespit edilen bölünemez bir dikkat sürecidir, birbirinden ayrılmış olan parçalar diğerlerine katılmak için hafızada saklanırlar; bir kere katıldıktan sonra da herhangi bir tahlile müsait olurlar, adedi (süreksiz bir inşa süreci) meydana getirmek için zihnin kullandığı malzeme mekân olduğu gibi onu yerleştirdiği çevre de mekandır (Bergson, 1990: 81). Bu iki varoluşsal sürecin meydana getirdiği yapı, yani inşa süreci biliş, bireyin şuur ekseninde mekân ve zaman arasındaki yankılanmasının bir ürünü olarak ortaya çıkmaktadır. Eğitim süreci içerisinde bilişin ön plâna çıkarılması dün ile bugünün intibâı arasındaki farkın bireye sezdirilmesi amacı üzerine teşekkül etmiştir. Öğrenme (idrak etme) ve hatırlama arasındaki bilişsel yük, kavramsal ve niteliksel olarak da birbirinden oldukça farklıdır. Üstbilişsel süreçler ise bireyin kendi öğrenme yöntemini tanımlayıp bu eylemi gerçekleştirirken kullanacağı süreçleri kapsamaktadır. Bu süreç bireyin düşünme eylemine yönelik sorduğu sorulardan meydana gelen yine bireysel bir üretimin olduğu daha kapsamlı ve yine kognitif bir süreçtir.

Öğrenmenin iyileştirilmesi için Türkçe eğitiminde metnin önemli bir işlevi olduğu son derece kabul görmüş bir önermedir. Zira, kelime ve dil öğretimiindeki eğitim planında, edebî metinlerin öğrencilere hiçbir metnin sağlamayacağı düzeyde nitelikli ifadeler ve yorumlar sunduğu görüşünden hareket edilmektedir (Cuq ve Gruca, 2005). Bu sebeple metne yönelirken eğitim ortamlarında bir stratejinin belirlenmesi elzem görülmektedir. Çünkü metnin derin yapısı, öğrencinin birtakım bilişsel ve üst bilişsel süreçleri işletmesini ve bunun sonucunda kendi öğrenme stiline uygun bir anlamlandırma yöntemi belirlemesini de mümkün hale getirecektir.

Bir metni inceleme ve anlamlandırmanın ilk koşulu metne yönelik doğru soru sorabilmektir zira doğru soru doğru yöntem ve perspektifin ortaya çıkmasını sağlayan kurucu maddedir. Anlamanın şekillenmesi süreci, metne getirilen yorumu da değiştiren ve dönüştüren güçlü bir mekanizmadır. Öğrencinin metinle kurduğu iletişim yorum olarak adlandırılan aslında bilişsel bir çıktıdır. Bu sebeple her yeniden

Üretim yorumdur, edeyile anlamadır, dil ise anlamının içinde gerçekleştiği biçimdir (Rızvanoğlu, 2013: 6).

Felsefı temeller üzerinde yükselen bu çok yönlü öğrenme eylemi, Türkçe dersi içinde metinler aracılığıyla kendine yer bulmuştur. Büyük bir dönüşümün yaandėı 20.yüzyıl, eğitimdeki temel taların nasıl hareket edeceğini de yeniden dizayn etmiştir. Bireyin var olma sancıları ve benlik arayışı, eğitimi de derinden etkilemiş, 21.yüzyıl ve daha sonrasının bireyi ve toplumu için belirlenen nitelikler eğitim aracılığıyla hayata geirilmiitir. Sputnik ağ, rekabetçi bir dönem ve ilerlemenin gerçekleştiği bir zaman dilimi olması sebebiyle bireylerin ve toplumların problemlere dönük çözümlerinin çok ihtimalli ve esnek bir model oluşturması üzerine ekillenmitir. Bu da birey uydusundan topluma uzanan bir evren algısını geliştirmiştir. Bunun ilk yansıması, Bloom'un (1956), Taxonomy of Educational Objectives adlı heybetli (1000 sayfayı aşkın olması sebebiyle) alıması olmuş ve her ne kadar günümüzde, bu çalışmanın amacına ve bu kadar katı, net bir davranış düzeyi biçimlendirilmesine eleştiri getirilse de, otodidakt bir eğitim anlayışının gerekliliği esasen bu geniş ereve metni sayesinde olmuştur.

Problem zme becerisi kavramı, biliş ve tbilie dair yapılan kapsamlı araştırmaların mihenk taı olmuştur. Zira tbili ile ilgili yapılan ilk çalışmalar temelde bellek ve problem çözme becerisi üzerinde yükselmiştir (Flavell, 1976; Flavell, 1979; Vygotsky, 1978; Brown, 1977). Buradan hareketle yapılan çalışmaların temel noktası bu iki u arasında gidip gelmiştir yorumu yapılabilir. Amerika'da 1950'lerin baından itibaren ilenegelen bu mesele, Türkiye'de önce bilişsel taksonomi etrafında ortaya çıkmış, ardından 2000'lerin baından itibaren de tbili ile ilgili çalışmalara doğru bir yönelim olmuştur. Bu bilimsel gelişmeler ve ilerlemeler ile bilişsel beceriler, tbilisel stratejiler, ğretmen ve öğrencinin bilgiye, kendine yönelik farkındalıkları, dört dil becerisinin özdüzenleme stratejisi yolu ile ne denli geliştiği, zdeğerlendirme yolu ile süreç içerisinde bireyin kendini objektif ölçütler doğrultusunda nasıl kritik edip tanımladığı gibi meseleler üzerinden eğitim ve öğretime dair yeni bakış açıları sunulmuştur.

Bu araştırma kapsamında çalışmanın 1. bölümünde problem durumu tanımlanmış, araştırmanın amacı ve öneminden bahsedilmii, çalışmada yer alan sınırlılıklar ve sayılılar ortaya konulmuş, kavramsal olarak tanımlamalar yapılmıştır.

Çalışmanın 2. bölümünde araştırmanın kuramsal temeli ve ilgili araştırmalar çok yönlü bir biçimde ve detaylı şekilde açıklanmıştır.

3. bölümde araştırmanın yöntemi, araştırmanın inceleme nesnesi ve çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin analizi ve araştırmanın inandırıcılığı ve aktarılabilirliği tartışılmıştır.

4. bölümde bulgulardan yola çıkılarak birçok kavramsallaştırma yapılmış ve bunlar yorumlanmıştır.

Çalışmanın son bölümünde verilerden yola çıkılarak elde edilen bulgularla ilgili sonuçlara ulaşılmış bunlar çalışmanın amacı ve literatür dahilinde tartışılarak, ulaşılan sonuçlar üzerinden hem araştırmacılara hem de uygulayıcılara ilişkin çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Problem Durumu

Türkçe eğitiminin en kolay ulaşılabilir ve işlevsel materyali ders kitapları olarak görülmektedir. Bu bakış açısı literatür incelendiğinde de kendini açık bir biçimde ortaya koymaktadır. Zira ders kitapları öğretim programları, metin türleri, dil becerileri, sosyolojik unsurlar, dil bilgisi, ölçme ve değerlendirme süreçleri gibi ölçütler bağlamında birçok çalışmanın ana unsuru olmuştur (Çalışkan, 2016; Ekmen, 2009; Köçer, 2010; Kan, 2010; Şahin, 2015; Solak ve Yaylı, 2009; Yurt ve Arslan, 2014).

Üstbiliş, ülkemizde 1997'den günümüze biliş bilgisi (Erden ve Akman, 1997), yürütücü biliş (Senemoğlu, 2018), biliş ötesi- üstbiliş (Çakıroğlu, 2007; Çiçekçioğlu, 2003, Demirel, 2001; Demirsöz, 2010; Duru, 2007; Erdoğan, 2007; Olgun, 2006; Okur, 2008; Özsoy, 2006), zihin üstü (Topçu, 2005), bilişüstü (Özcan, 2007; Yabaş, 2008) ve biliş farkındalığı-bilişsel farkındalık (Özkan ve Bümen, 2014; Demirel ve Turan, 2010) farklı terimler kullanılarak çeşitli yönlerden mercek altına alınmıştır (Baş ve Özturan- Sağırılı, 2017: 3). Literatür incelendiğinde çok sayıda çalışmanın materyali olarak kullanılan Türkçe ders kitaplarının içindeki metinler ve metin altı sorularının, bilişsel ve üst bilişsel işlevler bakımından değerlendirilmedikleri görülmüştür.

Bilişsel anlamda yetkin birey yetiştirmek kendi öğrenme yönteminin farkına varabilecek bireylerin inşası sürecinde gizlidir. Bu açıdan bakıldığında Türkçe

eğitimi alanında üstbiliş konusunda yapılan çalışmaların belli bir alana doğru yığılma yaptığı görölmüştür, nitekim stratejiler ve belli dil becerisi alanları bunların başında gelmektedir. Dil becerileri üzerinden-büyük bir kısmı okuma becerisi- ve yalnızca bir üstbilişsel stratejinin incelendiği çalışmalar (özyönetim ile ilgili çalışmalar çoğunluktadır) literatürde yerini almıştır (Bars ve Oral, 2016; Baykara, 2011; Uyar, 2015; Cemiloğlu ve Oğur, 2016; Çakıroğlu ve Ataman,2008; Çiçekçiöğlu, 2003; Demirel, 1995; Duman ve Arsal 2015; Kaya ve Ateş, 2016; Melanlıöğlu, 2011; Muhtar, 2016; Tüysüz, Karakuyu ve Bilgin, 2008). Ders kitaplarının bu minvalde incelenmemiş oluşu literatür açısından bir eksiklik olarak görölmüştür. Literatürdeki bilişsel hiyerarşı baz alınarak yapılan çalışmalar değerdendirildiğinde, öğretim programındaki kazanımların ve ders kitabında yer alan metin altı sorularının alt düzey bilişsel süreçleri dahi tam anlamıyla içermediği ve bu becerilerin dağılımında bir düzensizlik olduğu görölmüştür.

Bu bakımdan yapılan çalışma neticesinde Türkçe ders kitaplarının bilişsel ve üstbilişsel bağlamda değerdendirilmesi ve öğretmenlerin bu süreçler karşısındaki tutum ve farkındalığının tespiti, öğretim programı hazırlanırken güdülen stratejinin daha nitelikli olmasını sağlayacaktır. Öğretim programında yer alan kazanımların hiyerarşik anlamda sınıf düzeylerinin bilişsel ve üst bilişsel becerilerini dikkate alacak şekilde hazırlanmasına katkı sağlayacak ve öğretmen niteliğinin gelişimine olumlu bir etkisi olacaktır. Aktif bir öğrenme ve rehberlik sürecini destekleyecek, öğrenmenin kalıcı ve işlevsel bir hale dönüşmesini sağlayacaktır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı Türkçe ders kitaplarının hangi bilişsel ve üst bilişsel işlevleri kapsadığını belirlemek ve öğretmenlerin bu süreçlere yönelik algı durumlarını ortaya koymaktır.

Bu amacın gerçekleştirilmesi son tahlilde eğitim ortamlarında kullanılan materyallerin de niteliğinin artırılması sürecine hizmet edecektir. Soyut bir yapının yani bilişin metinler üzerinden işlevsel hale getirilmesi hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin bilişsel yaşantıları hakkında farkındalıklarının artmasını sağlayacaktır. Nazariyenin sağlam ve güçlü olarak belirlenmesi, sorulan sorunun niteliğine bağlı olan bir süreçtir. Yöntemler ve yaklaşımlar soruların niteliğine göre kuramsallaşmaktadır. Yapılan bu çalışma da kitap yazımı sırasında ve öğretim

programı hazırlanması sürecindeki uygulayıcılara bir perspektif kazandıracaktır. Zira metinlerin derin yapısının çözümlenmesi için öğretmen yeterliliğinin çok önemli bir unsur olduğu eğitim geleneğimiz içerisinde yaşanan sorunlardan edinilen deneyimlerle kendini apaçık bir biçimde ortaya koymuştur. Bu bakımdan araştırmanın önemi, sürecin en başından en sonuna kadar devam eden döngüde, güçlü bir zihinsel zemin ve bakış açısının yaratılmasında hem araştırmacılara hem de uygulayıcılara yeni perspektif sunmak olacaktır.

Araştırma Problemi

Bu çalışmada, “Türkçe ders kitapları hangi bilişsel ve üst bilişsel işlevleri geliştirecek metinleri ve etkinlikleri kapsamaktadır, öğretmenlerin bu konudaki görüşleri nelerdir?” sorusu temel problem olarak ele alınmıştır.

Alt problemler.

1. Ders kitaplarındaki metinlerin bilişsel işlevleri nelerdir?
2. Ders kitaplarındaki metinler için hazırlanan etkinliklerin bilişsel işlevleri nelerdir?
3. Metinlerin üstbilişsel işlevleri nelerdir?
4. Ders kitaplarındaki metinler için hazırlanan etkinliklerin üstbilişsel işlevleri nelerdir?
5. Öğretmenlerin bilişsel ve üstbilişsel işlevler hakkındaki bilgileri nelerdir?

Sayıtlar

Ders kitapları tüm bilişsel ve üst bilişsel süreçleri ihtiva eden metinlere sahiptir ve bu sebeple metinler üzerinden çeşitli üst bilişsel stratejiler geliştirilebilir. Öğretmenlerle yapılan görüşme sırasında onlara standartlaştırılmış açık uçlu görüşme sorularına uygun ve kapsayıcı sorular sorulmuştur. Öğretmenler sorulan soruları samimi bir şekilde cevaplandırmışlardır. Öğretmenler ile yapılan görüşmelerden alınan veriler gerçeği yansıtmaktadır.

Sınırlılıklar

Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından basılan 5., 6., 7. ve 8. sınıf ders kitapları ile sınırlıdır. Metinlerle ilgili yapılan analizler yalnızca ders kitabı içindeki metinler ve metin altı sorularından oluşmaktadır.

Öğretmenler ile yapılan görüşme yalnızca görüşme yapılan seçili öğretmen grubuyla ve görüşme sorularıyla sınırlıdır.

Tanımlar

Biliş. Algı, dikkat, bellek, kodlama, anlamlandırma ve geri çağırma (Piaget, 1939; Vygotsky, 1939; Smith ve Kosslyn, 2014; Bruning ve Schraw ve Norby, 2014) olarak tanımlanmaktadır.

Üstbiliş. Metamemory, biliş ötesi, biliş üstü, üstbiliş, bilgi paylaşımı, ikna becerisi, konuşma-anlama, okuma- anlama, yazma, dil edinimi, dikkat, bellek, problem çözme, sosyal biliş, özdenetim, özyönetim (Flavell, 1979; Brown, 1980) şeklinde tanımlanır.

Özfarkındalık. Üstbilişsel anlamda üst düzey bir beceri olan özfarkındalık becerisi, “ben” kavramını merkeze alması sebebiyle öğrencinin kendi gerçekliği ile zihinsel süreçlerini bir ortak paydada buluşturup içsel bir armoni kazandığını ortaya koyan bir göstergedir.

Özyeterlilik. Özyeterlilik bireyin bir görevi başarılı olarak yapıp yapamayacağına, davranışları ve olayları kontrol edebilme kapasitesine ilişkin inancıdır (Bandura, 1994).

Özetleme. Özetleme edimi, anlama-özetleme ve anlatma- özetleme çerçevesinde ele alındığında, anlama özetleme becerisinin alt eylemi metnin önemli birimlerini seçme, anlatma özetleme ilişkisi bağlamında ise seçilen birimlerin özet metne dönüştürülmesi süreçlerini kapsar (Çıkrıkçı, 2008: 20).

Ders Kitabı. Öğretim programı kapsamında belirlenen amaçlar ve kazanımlar doğrultusunda hazırlanmış, içerik açısından yaş ve sınıf düzeyine uygun olan, öğretimi planlanan konuları içeren, eğitim ortamlarında kolay ulaşılabilir bir kaynak olan, ders materyalidir.

Etkinlik. Etkinlikler, içerdiği bilgilerle öğrencinin dil ve düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan yazılı ve sözlü çalışmalardır (Güneş, 2011: 212).

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Şuur ve Biliş Dair

Zihin ve Şuur

Bazı kavramların müphemliği ve anlaşılmasındaki zorluk, tanımlamalardaki çeşitliliğin sebeplerinden biridir. Şuur bu bakımdan müphemliğin yoğun olarak kendini gösterdiği bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Şuurun kavramsal olarak bu özelliğini Searle (2005) tarafından şu şekilde açıklanır: Çoğu kelime gibi bilinç kelimesinin de cins ve tür bakımından bir tanımı mümkün değildir. Çünkü bilimsel olarak bir bilinç tanımı yapamayız. Zira bilinç gözlenemez. Bütün bilinç fikri, en iyi şekilde kafa karıştırıcı ve en kötü şekliyle de gizemlidir. Bilinci, basitçe bir kişinin sabahleyin rüyasız uykudan uyandığında başlayan ve gece uyuyuncaya kadar gün boyu süren veya komaya girinceye, ölünceye veya bir şekilde bilinçsiz bir duruma girinceye kadar süren öznel duyarlılık durumu olarak değerlendirebiliriz. Fakat her şeyden önce bilinç biyolojik bir fenomendir. Bilinci sindirim, büyüme, mitoz ve mayoz gibi sıradan biyolojik geçmişimizin bir parçası olarak görmeliyiz (Searle, 2005: 17-18,37).

Felsefi anlamda bilinç, genel olarak, insanda farkındalığın, duygunun, algının ve bilginin merkezi olarak kabul edilen yeti (Cevizci, 1999: 145) olarak tanımlanır. Anlaşıldığı üzere, bilinç, biliş ve zihne dair süreçleri kapsayan çok yönlü, çerçeve bir kavramdır. Edim olarak değilse bile güç olarak, şuur hayat ile aynı derecede şümullüdür (Bergson, 1998: 23). Zira şuur, bireyin varlık alanını psikolojik ve sosyolojik bağlamda belirleyen bir biriktirim haznesi, bir bellektir. Bahsi geçen “bellek”, zaman ve mekâna bağlı olarak en geniş anlamda tanımlanabilir bir olgu ve çerçevedir, geçmişin “şimdi” içinde barınması ve geleceğe dönük işlenmesi olarak da ifade edilebilir. Şuur varolmuş bulunan şey ile var olacak şey arasında bir bağlantı çizintisidir; geçmiş ile gelecek arasına atılmış bir köprüdür (Bergson, 1998: 15).

Belleğin bulunduğu mekân, beyin ve buna bağlı olarak, şuur, bir seçim dizgesi (karar verme) olarak da yorumlanabilir. Şuur, hafıza ve geleceği peşin yaşamak anlamında ise, bunun sebebi, şuurun seçimin müteradifi olmasıdır

(Bergson, 1998: 21). Şuur, seçim kavramının eş anlamlısı olarak düşünüldüğünde iradî birtakım vasıfları da beraberinde getirecektir. Eğer şuur geçmişini ezberinde tutuyor ve geleceği peşin yakalıyorsa, bunun sebebi muhakkak ki, onun bir seçim yapmakla görevli bulunmuş olmasıdır, seçmek için yapılabilecek şeyi düşünmek ve eskiden yapılmış olan şeyin faydalı veya zararlı sonuçlarını hatırdan geçirmek gerekir; önceden kestirmek ve hatırlamak gerekir. (Bergson, 1998: 19).

Geçmiş, şimdi ve gelecek eksenli bir süreç olan şuur, dikkat olmaksızın varlığını sürdüremeyen ve tamamlayamayan bir özelliğe sahiptir ve her noktası belleğin bir izdüşümüdür. Dikkat, özne ve nesne arasındaki ilişkiyi kuran ve anlamlandırma işlevini yerine getiren, bununla birlikte bireyi bilen bir özneye dönüştüren kavramdır. Madde (nesne) ile ruh (özne) arasındaki ilişki, kavrayış yoluyla bir değişimi ifade eder. Öznenin etkisi, nesne üzerinde “öz yarar” olarak adlandırılabilir bir özelliğe sahiptir, ister şuurun buyurduğu edimi, isterse de bu edimi hazırlayan kavrayışı göz önünde tutalım, her iki halde de şuur bizlere maddeyi yakalamak ve onu kendi yararına çevirmek üzere maddeye tutunup girecek bir kuvvet olarak kendini gösterir (Bergson, 1998: 27).

Beyin ve şuur ilişkisi kavramsal açıdan bazen birbirini içine giren bir şekilde karşımıza çıkar. Beyin ve şuur arasındaki girift ilişki sivri bir bıçağın kendi ucuyla olan dayanışması gibidir, beyin de olguların sert dokusuna nüfuz etmek için şuurun kullandığı keskin bir uçtur fakat bıçağın ucu nasıl bütün bir bıçak değilse beyin de bütün şuur değildir (Bergson, 1986: 338). Bizlere kendi dikkatimizi hayat üzerinde sabit tutmamıza yardımda bulunan beyindir; hayatın kendisi ise ileriye bakar; ancak geçmişin kendisine geleceği aydınlatmaya yardım etmesi ölçüsünde geriye bakar, yaşamak, zihin için, esas bakımından, yapılacak edime kendini verip kapanmak demektir (Bergson, 1998: 72). Beyin, içerisinde geçmişini barındırmakla onu örtmeye (gizlemeye), pratik anlamda ise geleceğe dönük yararlı olan geçmiş parçalarını saydamlaştırmaya yardımcı olur. Şuur, bu noktada üst bir kavram olarak ortaya çıkmakta ve bu süreçlerin gerçekleştirilmesinde bireyi içinde bulunduğu farkındalık bakımından tanımlayarak, düşünce ve eylemlerin seçilmesi konusunda bir karar mekanizması olarak işlevini yerine getirmektedir.

Şuur, biricik/tek/özgü özelliklerine sahip bir kavramdır. Gelişimin temel ilkelerinden biri olan “bireysel farklılık” kriteri, şuur kavramının içerdiği bu kendine has özellik sebebiyle hem çevre hem de nörobiyolojik bir etmen kümesi dolayısıyla

eğitimde de kendini göstermektedir. Var olan bu ölçüt, bilincin birlik ve bütünlüğünü öznel bir biçimde sürdürmesine sebep olur. Nesne ve özne arasındaki algı süreçlerini yönetmek ve öznenin kendi varlığını ve kendi dışındaki objeleri algılaması “öznel bütünü” nü algılaması olarak da yorumlanabilir. Şuur örtük ve açık, derin ve yüzeysel, iç ve dış gibi uçlar ve ilişkilerin bütününe kapsayan bir olgudur. Şuur, devitken, ilişkisel, duyumsal süreçlerin merkezde olduğu bir noktadadır, birey yaşamı boyunca -yani hareketin varlığı boyunca- bu süreçlerin içinde yer alan bir konumdadır.

Şuur kavramı, bilme, anlama, algılama, var olma, farkındalık, özü tanıma ve bilme gibi meseleleri içerisinde barındırdığından, biliş ve üstbiliş ile ilgili nosyonları da beraberinde getirmektedir. İnsan varlığının hem içsel hem de dışsal olarak anlamlandırıldığı bu noosfer tasarımı, esasen eğitimin ulaşmak istediği insan tasarımıdır. Mütemadi bir tasarlama ve üretme şuurun pratiği, aynı zamanda da eğitimin idealidir. Buna binaen şuur, zihin ve düşünme kavramlarının gelişimsel açıdan nasıl bir yol izlediği daha somut bir biçimde açıklanmaya ihtiyaç duyan meselelerdir. Bu bağlamda çocuğun zihinsel gelişim sürecini açıklamak yerinde olacaktır.

Çocukta Hüküm ve Muhakeme

Arapça bir sözcük olan hüküm ve muhakeme kavramları, “hkm” kökünden gelen bir kelime olarak karşımıza çıkmaktadır. Güncel Türkçe Sözlük’te şu şekilde açıklanmıştır: Yargı, egemenlik-hâkimiyet, değer-aynı veya benzer nitelik, önem-geçerlilik, karar. Türkçe “yargı”, Arapça “karar” anlamlarına gelen hüküm, düşünme eyleminin son kertesini yansıtan bir kelimedir. Muhakeme de aynı minvalde olup zihni içine dahil eden daha çok sürece odaklanan bir mahiyettedir. Buna bağlı olarak bu iki kelime, içinde ana unsur olarak “zaman” kavramını barındırmakla birlikte-sonuç odaklı olması bu yargıyı destekler niteliktedir- “us”a dair meseleleri de kapsayan bir görünüm sergilemektedir. Buna bağlı olarak Piaget’nin (1939) çizmiş olduğu çocuk düşüncesi syncretism, münferit haller üzerinde yürütülen muhakeme, şema, bitiştirme, egosantrizm, kavramada zorluklar, derunî tefahhus (inceden ve derin bir araştırma) gibi anahtar kelimeler ile modellenenebilir. Piaget (1939), çocuktaki düşünme eyleminin başlangıçta nasıl gerçekleştiğini, uyguladığı testlerin ardından şu şekilde açıklar:

Çocuk bazı düşünce mevzuları veya tasdikler muvacehesinde evvelki tecrübelerine dayanan muayyen bir aksülamelde bulunma ve düşünme tavrı alır. Bir muhakeme şeması da diyebileceğimiz bu davranış, daima aynı kalır. Bu çeşit şemalar umumî kaziyelerin fonksiyonel mukabilidir; fakat çocuk, münakaşa ve delil bulma ihtiyacıyla şekil değiştiren bu şemaların şuuruna erişmediği için, bunların zımnî birer umumî kaziyeye teşkil ettikleri söylenemez. Bunlar sadece, her biri yalnız başına yaşayan ve aralarında müşterek bir sistemleşme mevzubahis olamayan ve bi'n-netice hiçbir mantıkî zarurete müntehi bulunmayan gayri meşur temayüllerden ibarettir. Bunlar, henüz bir tefekkür mantığı değil, bir faaliyet mantığı teşkil etmektedir. Şuurlaşmanın bu yokluğu, çocuğun neden ancak münferit haller üzerinde muhakeme yürüttüğünü izah eder (Piaget, 1939: 41).

Buna bağlı olarak genele dair bilginin gelişimi ve bunun bilinçli olarak kullanımı daha ileriki yaşlarda gerçekleşir. Çocukta, soyut düşünme becerisinin gelişmeye başladığı döneme kadar daha münferit ve sentezden uzak bir düşünme biçimi hakimdir. Zira, çocuk, istisnalar olabileceğini anlamıyorsa, bu onun hiçbir zaman kaide mefhumunu kavramadığını gösterir (Piaget, 1939: 42). Dedüktif bir düşünme biçimi, dış dünya ile ilgili genel önermelere sahip olunmasını gerekli kılar. Bu bilgi ise yaş ve olgunlaşma sonucunda deneyimlenerek gelişen bir olgudur. Çocuğun zihninde şuurlu bir anlama ve anlamlandırma, belirli süreçlerin sonunda meydana gelmektedir. Başlangıçta, çocuğun zihninde, bütün ve parça arasındaki ilişki, benzerlik ve farklılık arasındaki ilişki, neden ve sonuç arasındaki ilişki gibi birbiriyle ilintili yapıların algılanmasında daha iptidai bir tefekkür söz konusudur. Bu bağlamda daha az tefekküre ihtiyaç duyulan zıtlıkların fark edilmesi olayı ilişkisel açıdan daha basit bir düşünme biçimi olarak yorumlanabilir. Bu durum şöyle örneklenebilir:

Çocuk, meselâ arı ile sinek arasındaki benzerlikleri ifade edemediği halde, bu iki hayvanı birbirinden ayıran vasıfları daha düzgün anlatır. Yani bu iki hayvan arasındaki farklar, kendisinde daha şuurludur. Çünkü arıya, sineğe göstermek itiyadında bulunduğu reaksiyonları tatbik etmekle, yani sineğin kendisini alıştırırgeldiği vasıfları arıya da teşmil etmekle, hiçbir şuur hamlesine ihtiyaç göstermeyen otomatik bir fiilde bulunurdu (Piaget, 1939: 110).

Yukarıda bahsi geçen örnek, zihindeki şema bilgisinin çok büyük bir düşünme becerisine ihtiyaç duymadığını açıklar niteliktedir. Çocuğun yapacağı mantıkî tarifler

ve kavramsallaştırmalar birtakım süreçleri içerisinde barındıran uzun vadede öğrenmeyi içeren bir deneyimin sonucunda ortaya çıkmaktadır. Bu deneyim, şu şekilde tanımlanabilir: Bireyin çevresindeki dünyayı anlama ve öğrenmesini sağlayan aktif zihinsel faaliyetlerdeki gelişime bilişsel gelişim adı verilmektedir (Senemoğlu, 2018: 34). Kompleks bir süreç olan bilişsel gelişim süreci, bireyin kendini ve dünyayı anlamlandırması sırasında -büyüme ve gelişime bağlı olarak- birtakım karakteristik özelliklere sahip kodlar ile hareket eder, bununla birlikte yetişkinliğe yaklaşırken ya da yetişkinlik sırasındaki bireyin düşünme biçimini, bulunduğu dönemin dominant göstergeleriyle dışa vurur ve yansıtır. Bu göstergeler farklı yaklaşımlar ve kategorik biçimlendirmelerle modellenmiştir. Araştırma kapsamında incelenen metinlerin hitap ettiği kitle, 11 ila 14 yaş arasında olduğundan, bu çalışmada bilişsel gelişimin nasıl ve ne şekilde adlandırıldığını Piaget ve Vygotsky (1998) perspektifinde inceleme durumu ortaya çıkmıştır. Bu perspektifin seçimindeki temel nosyon “dil ve düşünce” nin hareket noktasındaki girift işbirliğidir. Bahsi geçen iki araştırmacı Piaget (1938) ve Vygotsky (1998), yaptıkları uygulamalar sırasında dil ve metin gibi araçlardan yararlanarak dil ve düşüncenin gelişimine dair birtakım çıkarımlarda bulunmuşlar, kuramlarının şekillenmesinde buradan elde ettikleri bulgulardan yararlanmışlardır. Ortak araç seçimi (dil), yapılan bu çalışma için iki araştırmacının kuramını seçmeye yönlendiren etkenlerin başında gelmiştir.

Bilişsel Gelişime Yönelik Yaklaşımlar ve Bilişsel Gelişimin Evreleri

Piaget’ye Göre Soyut Düşüncenin Gelişimi

Piaget, çocuğu öğrenme sırasında “aktif” bir pozisyonda konumlandıran perspektife sahiptir. Bu bakış açısı, üstbilişsel süreçlerin bireye özgü şekillenmesi ve yönetilmesi yargısını destekleyen bir prototip düşünce olarak yorumlanabilir. Bireyin muhakemesindeki gelişmeyi bir bütün olarak değerlendiren bu perspektif, düşüncenin gelişim dönemleri içerisindeki en baskın özellikleri sürecin sonuna kadar muhafaza ettiği görüşü ile müteradiftir. Hatta bu öyle bir bütün ki, her haddi, kısmen diğer hadlerin her birinden bir parçayı tazammun ediyor (Piaget, 1939: 197). Bu bağlamda Piaget’ nin çizdiği bilişsel gelişim ilkeleri de sıklıkla bilişi tanımlarken kullanılan anahtar kavramlardır. Bu ilkeler, olgunlaşma, yaşantı, uyum, örgütlenme ve dengeleme olarak adlandırılır (Senemoğlu, 2018: 34). Bu nosyonların

tanımlanması üstbilişsel süreçlerin işleminde ve metin içindeki işlevlerinin tanımlanmasında yardımcı unsur olarak düşünülebilir. Olgunlaşma, biyolojik anlamda yaşantıya bağlı olarak organizmanın biyolojik olgunluğa ulaşması ve çevreyle kurduğu etkileşimin buna bağlı olarak artmasıdır. Yaşantı, çocuğun mantığının gelişmesi sırasında çevresindeki nesneleri etkileyen eylemler bütünü, nesneler üzerindeki deneyimlerden öte olma durumudur. Uyum, şuurun kesintisiz bir biçimde işleyebilmesi için yeni karşılaşılan nesne, olay ve durumlara ilişkin denge, dengesizlik ve yeni bir denge sürecinin inşa edilmesidir. Örgütlenme, uyuma bağlı olarak organizmanın bir bütün halinde –başlangıçta dağınık olsa bile- deneyimlere bağlı olarak koordineli bir biçimde davranış sergilemesidir. Dengeleme, bireyin özümleme ve düzenleme yoluyla çevreye uyum sağlayarak dinamik bir dengeye ulaşması sürecidir (Senemoğlu, 2018: 40).

Evreler	Tahmini Yaşlar	Erişilen Temel Özellikler
1.Duyusal- Motor	0-2 Yaş	Kendisini dış dünyadan ayırt etme. Refleksif davranışlardan amaçlı davranışlara geçme. Nesnenin sürekliliğini kazanma.
2.İşlem Öncesi Dönem	2-7 Yaş	Çevresindeki olay ve nesneleri çeşitli sembollerle ifade etme. Tek yönlü sınıflandırmalar yapma. Başlangıçtaki ben merkezlikte giderek azalma
3.Somut İşlemler Dönemi	7-11 Yaş	Mantıksal düşünme yeteneğinde gelişme. Korunum kazanma. Üst düzeyde sınıflama yapma. Ben merkezlikte azalma. Somut yollarla problem çözme.
4.Soyut İşlemler Dönemi	11 yaş +	Soyut düşünme. Bilimsel yöntemle problem çözme Değer ve inanç sistemi Fikir dünyasıyla aktif olarak ilgilenme ve düşüncesini etkinliklere yansıtırma.yapılandırma. .

Şekil 1. Piaget'nin bilişsel gelişim dönemleri ve özellikleri (Senemoğlu, 2018: 41).

Hazırlanan bu çalışma kapsamında “Soyut İşlemler Dönemi” metin ve çocuk ilişkisi bakımından kritik önem taşıyan bir evredir. Bilişsel gelişimin desteklenmesi için gerekli olan deneyimler (yaşantı), bu dönemde metinler aracılığıyla sezdirilmek suretiyle gerçekleştirilmekte, çocuğun zihni, dünyaya ait yeni bilgilerle karşılaşmakta ve metinler içindeki deneyimlere çocuk tanıklık etmektedir. Bu bir dönüşümün habercisi ve yetişkin gibi düşünebilmenin emekleme ardından atılan ilk adımıdır. Var olan bu dönüşüm, üstbilişsel süreçlerin gerçekleştirilmesi ve çocuğun kendini tanımlaması ve anlamlandırması bakımından bu kritik gelişimsel evrenin içinde gerçekleşmektedir.

Soyut işlemler dönemi olarak adlandırılan bu evrede, çocuğun düşünce sistemi esnek ve mantıkî bir şekle dönüşmeye başlamış, problem çözme konusunda zihninde birçok ihtimaller dizgesi oluşmuş, yetişkin gibi düşünmeye başlamış, dış dünya gerçeklerini içselleştirmiş ve bu gerçekleri bir dönüşüme tabi tutarak yeniden yorumlamış ve yeni bir sentez elde edebilecek dereceye ulaşmıştır. Var olan bilginin dönüşümü ve yeni bir şablona uyarlanması konusundaki gelişim, üstbilişin de aynı derecede gelişmeye başladığının farklı bir görünümüdür. Bu evredeki çocuğun zihni “nasıl” sorusu ile şekillenerek, a priori (önsel) bilgiden a posteriori bilginin inşa edilmesi süreci evresine geçer. Çocukta, epistemolojik ve ontolojik meseleler ile ilgili mantıksal akıl yürütmeler ve bir probleme yönelik getirilebilecek çözüm önerileri ve ihtimaller, bilişin gelişimi ile sağlanır ve buna bağlı olarak üstbilişin problem çözümü sırasında işlevsel olarak kullanılmasıyla birlikte çocuğun düşüncesi hakkında düşünmeye başlaması süreci gerçekleşir. Çocuğun karar verme mekanizması henüz yetişkin gibi işlemese de süreçler açısından artık ona benzer zihinsel durumlar yaşanmaktadır. Soyut olan mefhumları zihinsel olarak düşünmeye ve tasvir etmeye çalışırken aynı zamanda düşünme kavramı üzerine de eğilmeye başlar. Düşünme eylemi üzerine düşünme bu dönemin en kilit anı ve kazanımıdır, yani üstbilişsel gelişim bu dönemin bir kazanımı olarak da yorumlanabilir. Çocuğun ben ve öteki ayrımının epistemolojik düzeyde gerçekleştiği, özne, nesne ve biliş arasındaki ilişkiyi kavramaya başladığı bu dönem, metinler aracılığıyla şekillenebilir, metinleri anlama ve anlamlandırma becerisi metnin sunduğu örtük bir biliş ve üstbiliş eğitimi vasıtasıyla gelişebilir.

Vygotsky'nin Çocuk Bilişinin Gelişimine Dair Görüşleri

Piaget (1939), dilden düşünceye giden bir eksenle kuramını teşekkül ettirmişken Vygotsky (1998), düşünceden dile uzanan bir biliş kuramı ortaya koymuştur. İki kuramın da adlandırılması sırasında örtük anlamda farklı öncelemelerin mevzubahis olduğu açıktır: Dil yahut düşünce. Esasen iki kuramın da aradığı şey türeyiş meselesi yani bir bakıma kaynak meselesi olarak yorumlanabilir. Düşüncenin girift ve soyut doğası iki kuramın da temerküz ettiği noktadır. Buna bağlı olarak Vygotsky'ye (1998) göre, tüm kişisel psikolojik süreçler, insanlar arasında çoğu zaman çocuk ve yetişkinler arasında paylaşılan sosyal süreçlerle başlar (Senemoğlu, 2018: 60). Bu paylaşımı “dil” odaklı düşünen Vygotsky (1998), düşünce ve dilin o iç yönetmeliğini ortaya koymak için Piaget'nin kuramına karşı, yakın ya da uzak, tezat ya da eş, analitik ya da sentetik olarak değerlendirilebilecek ilişkiyel ağı kullanmayı denemiştir.

Vygotsky (1998), düşünce ile dil arasındaki -bu çalışma için makro düzeyde biliş akla gelmelidir- ilişkinin kavranması meselesinde “işlevlerarasılık” kavramını- yöntemini- ön plana çıkarmıştır. Bunu da sözcüğün anlamında arama yoluna girerek gerçekleştirmiştir. Vygotsky'ye (1998) göre çocuk düşüncesinin gelişimi –anlam bakımından gelişme -hem ilk basamakta hem de ileriki düzeyde “genelleme” üzerine kuruludur. Dolayısıyla insanlar arasında gerçek anlamda bir iletişim, sözcük anlamlarının gelişmesinde ileri bir aşamayı oluşturan genelleme tutumunu gerektirir (Vygotsky, 1998: 24). Bu bakımdan kavramların olgunlaşması süreci genellenmenin ileriki düzeyini yansıtan bir unsur olarak değerlendirilebilir. Vygotsky'nin (1998) kuramına göre genellenmenin ve kavramsal olgunlaşmanın gerçekleşmesi için çocuk ve toplum arasında nitelikli ve besleyici bir etkileşime, bildirişime ihtiyaç vardır. Yani bu kurama göre bilişsel gelişim, başkaları tarafından düzenlenen davranışlardan, bireyin kendi kendine düzenlediği davranışlara doğru bir ilerleme gösterir (Senemoğlu, 2018: 60). Vygotsky (1998), çocuğun düşünce dünyasının gelişiminde çocuğa aktif bir rol biçer ve bunu şöyle tanımlar: Düşünce süreçlerinin evriminde çocuğun etkinliğinin rolü (Vygotsky, 1998: 44) vardır. Aktif ilerleyen bu süreç, çocuğun yeni bir durumla karşı karşıya kaldığında ona yardım eden, problem çözme konusunda ona ihtimaller yaratan bir özellik sergilemektedir. Vygotsky (1998), bunu yaptığı deneysel çalışmaların ardından şu şekilde açıklamaktadır:

Çocuğun yeni yeni amaçlı hale gelmeye başlayan eylemlerinden zeka unsurunu edinerek ussal etkinlik sürecine, onu oluşturan parçalardan biri olarak girdiğini ve çocuğun etkinlikleri karmaşıklıştıkça giderek artan biçimde sorunları çözmeye ve plan yapmaya yaradığını gördük. Bu süreç çocuğun eylemleriyle harekete geçirilmektedir; onun uğraştığı nesneler gerçeklikten başka bir şey değildir ve onun düşünce süreçlerine biçim verirler (s.44).

Vygotsky (1998), düşünce ve dilin zaman zaman birbiriyle kesişen, birbirinden uzaklaşan ve aynı zamanda birbirine yaklaşan bir yapıda olduğunu öne sürer. Bu bağlamda kesişme halindeyken düşünce ve dil, düşünce sözlü bir hale, dil (konuşma) ise ussal bir şekle dönüşür. Bu durum birbiriyle ilintili olan iki sürecin zaman içinde -tıpkı Piaget'nin (1939) kuramında öne çıkardığı gelişim aşamalarında, gelişime dair belli anahtar kavramların olması gibi (şema, özümseme, egosantrizm vs.)- birbirini beslemesi ve dönüştürmesi ile biliş oluşturmaktadır. Bilişin bu süreçlerin sonunda şekillenmesiyle birlikte çocuk zihni “kavramsal düşünme” noktasına ulaşmaktadır. Bu bakımdan Vygotsky'nin (1998) kuramında öne sürdüğü çevre faktörü bu düşünme biçimini şekillendiren yapıcı bir unsurdur. Zira, çocuğun ya da gencin sosyal ve kültürel rolleri, bilişin içindeki kavramların şekillenmesinde fonksiyonel bir rol üstlenen mekanizmadır. Bu işaretler anlama ve anlamlandırma sırasında bir kavrama dönüştürülerek biliş ve üst biliş arasındaki ilişkiyi berkiterek, çocuğa düşüncesini yönetmeyi ve gözlemlemeyi deneyimleten bir öğretici görevini sunar. Çünkü sözcüklerin ya da işaretlerin yardımıyla kendi zihinsel süreçlerini yönetmeyi öğrenmek, kavram oluşturma sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır (Vygotsky,1998: 92). Bu bağlamda çocuk düşüncesinin gelişimi, yetişkin rehberliği ve yetişkin rehberliği olmaksızın ilerleyen bir özellik sergilemektedir. İki yapı arasındaki fark ise “gelişmeye açık alan” olarak adlandırılmaktadır (Senemoğlu, 2018: 60). Kendi içinde kompleks (karmaşa) gibi gözüken bu gelişim süreci, aslında özne ve nesne arasındaki olgusal bağların kurulduğu aktif ve sistematik bir süreçtir. Bu bağlamda soyut düşüncenin gelişiminin anahtar kelimeleri şu şekilde sıralanabilir:

- a) Etkin dikkat
- b) Soyutlama
- c) Birleştirme ve Ayırma

d) Kavramsallaştırma (Söze dökme ve dönüştürme)

Vygotsky'nin (1998) ortaya koyduğu bu kuramdan hareketle çocuk düşüncesinin ve bilişinin oluşması için gelişmeye açık alanın etkin bir biçimde kullanılması gerektiği noktasına varılmaktadır. Gelişmeye açık alanda, sosyal etkileşimler yoluyla kazanılan sosyal bilgi, bireysel bilgi haline gelir ve bireysel bilgi büyür, daha kompleks hale gelir (Senemoğlu, 2018: 61). Bu alan, üstbilişin gelişimini de önemli ölçüde etkileyerek, çocuğun zihninde şuurlu bir "iç gözlem" e imkân tanır.

Bilişsel Gelişim ve Faaliyetler

Tüm zihinsel faaliyetlerimiz "bir şey" ile ilgilidir (Smith ve Kosslyn, 2014: 11 çev. Nakşidil Yazıhan). "Şey" kavramı epistemolojik ve ontolojik bir sorunsaldır. Zihin, bu problem üzerine eylemler ortaya koyarken, kendisi üzerinde temsiller aracılığıyla ihtimaller inşa eder, onları yıkar ve dahi yeniden kurar. Zihin, bu inşa ve yıkımı "anlam" arayışı üzerinde gerçekleştirir. Beyin, anlam ve bilişe dair nosyonların toplandığı bir işleme sistemidir. Bu işleme yani beyin aktivitesi esas olarak nöronların aktivitesi ile ortaya çıkar (Smith ve Kosslyn, 2014:17 çev. Nakşidil Yazıhan). Nöronlar temelde duyuşal nöron-duyuşal girdiler aktivite olmasını sağlar- ve motor nöron-kasların uyarılması ile aktivite eder- olarak ikiye ayrılır. Nöronların diğer birimleri ise dendritler, akson ve hücre gövdesidir. Nöronların arasındaki etkileşim sinapslar (sinaptik aralık) aracılığı ile gerçekleşir. Bu etkileşim yeni bir bilgi girdisini, eski bilgiler arasındaki ilişkiyi, var olan bir bilgiyi geri çağırmayı ve bir problem çözümünde kullanmayı kapsamaktadır. Buna bağlı olarak da algı, dikkat, bellek, kodlama, geri çağırma, karar verme, problem çözme ve akıl yürütme, dilsel faaliyetler gibi süreçler bilişsel süreçleri meydana getirir.

Algı

Algının felsefî tanımı şu şekildedir: Algı bir yandan duyumdan yani yalıtlanmış duyuşal nitelikleri idrakten, diğer yandan da, imgeleme, anımsama, kavram oluşturma ve akıl yürütme gibi daha yüksek zihinsel süreçlerden ayırt edilir, bu bağlamda, algı yalın duyu verilerinin düzenlenmesi ve yorumlanması olarak tanımlanabilir (Cevizci, 1999: 37). Güncel Türkçe Sözlük'te bir şeye dikkati yönelterek onun bilincine varma, idrak şeklinde tanımlanmış bir kavramdır. Algının tabiatı ile ilgili tartışmaya açık çok sayıda yargı vardır, örneğin algının tamamen

spekülatif bir önemi vardır; algı katışıksız bilgidir (Bergson, 2007: 23) şeklinde karşımıza çıkan bu düşünce, duyuların doğasına ait tartışmaların problem cümlesi olarak düşünülebilir. Bu önermede yer alan “katışıksız bilgi” kavramı duyular aracılığıyla elde edilen bilginin doğasına yönelik anlamı ihtiva eder-her ne kadar duyuların dolaylı bir araç olup olmadığı tartışılrsa da-. Buna bağlı olarak algının spekülatif doğası ve önemi tetikleyici ve eylemsel bir doğanın da yorumudur, bu yorum bilincin merkeze alınmasıyla şekillenir. Buna istinaden idrak anlamına gelen algı, bilincin varlığının hissedildiği bir kavramdır. İnsan bilincinin en temel arayışı anlamlandırmadır. İnsan, kendisi ve dış dünya hakkında bilgi elde ederek varlığını konumlandırır. Bu bağlamda algının en genel amacı anlamlandırma üzerinden yorumlanabilir. Bilişsel psikoloji bağlamında algı, duyuşal bellek olarak adlandırılan bir “duyu kayıt” sisteminden elde ettiği verilerle bilişsel işlemler yapan kavram olarak adlandırılabilir. Zihnin algısal (anlamli) analizler yapabilmesi adına bu sistem, uyarıcıyı kısa bir süreliğine içinde tutan küçük istif kümeleri olarak işlev görür. Tüm duyularımız bu sistemin içinde yer almasına rağmen görme ve işitme üzerine yapılan çalışmaların sıklığı sebebiyle bu iki duyu ile ilgili oluşturulan kayıtlar hakkındaki bilgiler literatür incelendiğinde daha yoğun olarak gözükme (Sperling, 1960; Scharf ve Houtsma, 1986; Deutsch, 1987; Handel, 1988). Buna bağlı olarak algı süreçlerini görsel ve işitsel kayıt üzerinden açıklamak gerekecektir.

Görsel ve İşitsel Kayıtlar

Duyular eğitime ihtiyaç duyan olgulardır. Zihnimizdeki tümevarım basamakları bu olguların gelişmesi ile kurulur. Bu bağlamda görme, işitme gibi uzak duyu olup nesneler ile doğrudan ilişkiye geçmeden onları duyumsamak üzere evrimleşmiştir (Smith ve Kosslyn, 2014: 53 çev. Nakşidil Yazıhan). Görme duyusuna isnat edilen bu dolaylılık ve örtük pasiflik, anlamlandırmanın doğasına ilişkin yargıları özne ve nesne bağlamında okurken var olan kesin hükümleri sorgulatması bakımından önemlidir. Nörolojik anlamda beyindeki görme yolları karmaşık bir ağ gibi görünen yapıdadır. Görme duyusuna ait duyuşal girdilerin yoğunluğu fazla olduğunda kortikal kaynağın o yönde değişiklikler yaptığı görülür. Görme duyusu anlam üretebilme noktasında, ancak bilgi ve bağlam ekseninde- nitelik kazanan bir duyudur. Aksi halde “bakma” eylemi gerçekleştirilirken nitelikli bir görme ve anlamlandırma gerçekleştirilemez. Bu bağlamda Sperling (1960), sunular üzerine

yaptığı deneyler ardından şu yargıya ulaşmıştır: İnsanlar kısa sunumlarda gördükleri büyük miktarda bilgileri kayıt altına alırlar ancak bilgi, göz önünden kaldırıldıktan sonra sadece kısa bir süre için -0.5 saniye- mevcut olur (Bruning ve Schraw ve Norby, 2014: 18-19 çev. Fatih Kaya). Yani bu kısacık süre anlamlandırma olmadığı zaman yalnızca simge boyutunda kalan duyusal girdinin göstergesidir.

Görsel bir girdi anlamlandırılırken nesnenin nokta, kenar ve köşeleri algının blok halinde gerçekleştirilmesini sağlamaktadır. Görme duyusu gruplandırma, boşlukları doldurma, parçaları birleştirme, bağlantı kurma ve bağlamla ilişkilendirme gibi aşamalar ile gerçekleşir. Zihin bu aşamaları yerine getirerek bilgiyi elde eder ve ilişkilendirir. Bu bakımdan bilişsel süreçler hiyerarşik ve komplike bir eylemler bütünü sonucunda hiyerarşik anlamda en karmaşık üst yapı olarak yorumlanabilir. Üstbiliş ise var olan bu karmaşık yapının sistematığını yönlendirme ve düzenleme işlemi olarak adlandırılabilir.

İşitsel kayıt, algı süreçleri içerisinde üzerinde en sık araştırmaların yapıldığı duyu alanlarından ikincisidir. Yapılan deneysel araştırmalar, Darwin ve diğerleri (1972) göstermiştir ki, görsel simgeler 0.5 saniyenin altında duyusal kayıta kendine yer bulurken, işitsel öğeler 3 saniyenin biraz üzerinde duyusal kayıta depolanmaktadır. Bunun gerekçesi konusunda farklı görüşler olsa da ortak kanaat aradaki bu marjın sebebinin dil işlemleri olduğu yönündedir. Zira dil, içerisinde bilgi ve bağlamı taşıma konusunda daha aktif bir araç olması sebebiyle duyusal kaydın işitsel anlamda depolama alanını daha geniş bir yapıya kavuşturmuş olabilir. Bu sebeple algının güçlendirilmesi ve niteliğinin artırılması bu iki duyu ile birlikte diğer duyu kayıtlarının da kullanılmasıyla gerçekleştirilebilir bir olgu olacaktır. Bu bağlamda üstbilişsel becerilerin kullanılması sürecinin en alt basamağında duyular vasıtasıyla algının niteliğinin yüksek olması gerçeği yer almaktadır. Çocuğun bilişsel anlamda kendi zihinsel süreçlerine hakim olabilmesi ve bu becerileri yerine getirmesi üstbilişsel anlamda çocuğun düşünme üzerine düşünme eylemini destekleyecek ve çocuk bir metne ait görsel ya da işitsel unsurlar aracılığı ile kendi öğrenme yöntemi arasında ilişki kurup bu yöntemi bir başka metni anlamlandırma sırasında kullanabilecek yaşantıyı gerçekleştirmiş olacaktır.

Dikkat

Konsantre olmak, motive olmak, odaklanmak gibi birtakım karşılıkları olan dikkat, insanın elinde bulundurduğu -ve insanı “eşik” yani bir bakıma “aşma” (gelişme ve dönüşüm olarak nitelendirilmeli) noktasına götüren- en büyük güçlerden biridir. Kontrol ve bilinç halinin bireyin bireysel kapasitesine bağlı olarak algıyı uyarıcılar vasıtasıyla bir noktada odaklaması durumu dikkat kavramının en geniş şekilde açıklaması olabilir. Buna bağlı olarak dikkat, amaçlılık, nedensellik, uyanıklık, çaba gibi kavramların zihnin arka planında yürütücü olarak görev aldığı karmaşık bir eylemdir. Başlangıç kavramının ortaya çıkışında ve herhangi bir eylemin ortaya konmasında dikkat, tetikleyici bir olgu olarak var olmuş bir kavramdır. Zira evrimsel süreçte insanın hayatta kalmasındaki en önemli yük -duyular aracılığıyla elde edilen tehlike bilgisine karşı bir savunmanın geliştirilmesi akla gelmelidir- dikkat kavramı üzerinde toplanmıştır. Dikkat, öğrenmenin ve bilinçli bir eylem ortaya koymanın ilk aşamasıdır. Buna bağlı olarak dikkat odaklanmış ve bölünmüş dikkat olarak iki farklı şekilde ortaya çıkabilir. Tek bir veri kaynağına konsantre olmak “odaklanmış dikkat” (Smith ve Kosslyn, 2014: 105 Çev. Muzaffer Şahin), birden fazla veri kaynağına odaklanmak ise “bölünmüş dikkat” (Smith ve Kosslyn, 2014: 105 çev. Muzaffer Şahin) olarak adlandırılmaktadır. Bu iki dikkat çeşidi zaman ve mekana bağlı olarak oluşmaktadır. İnsan zihni eğitimle beraber seçici bir dikkat sistemini inşa etmek üzerine gelişir, zira insan zihninin gelişmesi ile yaşamdaki amaçlılık hali artar.

Dikkatimiz, yukarıdan aşağıya işleme tarafından yönetilmekte ve kontrol edilmektedir, bu da esnek ve dinamik ve bir şekilde değişkenlik göstermektedir (Smith ve Kosslyn, 2014: 107 çev. Muzaffer Şahin). Bu değişkenlik, dikkatin yeni durumlara ve ihtiyaçlara derhal uyum sağlamasını kolaylaştıran bir özelliktir. İhtiyaca uygun bilginin elde edilmesi sırasında bu değişkenlik, ihtiyaç duyulan uyarının seçilmesi konusunda zihni var olan duruma adapte eden önemli bir niteliktir. Zihnin dikkat konusunda hata yapmaması için elde edilecek olan bilginin niteliğinin belirlenmesi oldukça önemlidir. Bilginin zihin içinde kategorize edilmesi (gruplandırma, sıralama, ilişkilendirme vs.) öğrenmenin gerçekleşeceği yeni duruma karşı harcanacak olan dikkati ve onun niteliğini belirler.

Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin buna bağılı olarak amaçlılık ve odaklanmış dikkat ölçütleri bağlamında bir içeriğe sahip olması beklenebilir. Zira çocuğun okuduğu metinden ne anlaması gerektiğine yönelik beklentisi bilişsel anlamda kuvvetli bir dikkati gerektirir, nasıl öğreneceği sorusu ise üstbilişsel anlamda bir yöntem belirlemesini sağlayacaktır. Bu bağlamda eğitim ortamlarındaki tüm unsurlar (özellikle metinler) çocuğun kendi düşüncesine yönelik bir tefekkür geliştirebilmesi için gerekli nosyonları destekleyici bir niteliği ihtiva etmelidir. Zira estetik denilen kaygı, insanın yaratma eylemine ve hazzına en çok yaklaştığı yerdir, böyle bir alanı metnin sunduğu dikkat aracılığıyla inşa etmek çocuğun zihinsel süreçlerini geliştirmek adına önemli bir misyonu yerine getirecektir.

Bellek

Geçmişteki deneyimleri, tecrübe ve yaşantıları anımsayabilme yetisi, deney ya da tecrübeleri anımsama, zihinde canlandırma ve geçmiş şimdide koruma gücü (Cevizci, 1999: 111) olarak tanımlanır. Felsefî anlamda bu şekilde tanımlanan bir imge ve tasarım dünyası olarak adlandırılan bellek, şuurun bir delilidir. Zaman ve mekâna dair izler, imgeler, semboller ve tasarımlar belleğin oluşmasıyla bilinci meydana getirir. Bellek beden ile zihnin (ruhun) arasındaki ilişkiyi yansıtan bir göstergedir. Özne ve nesne arasındaki mesafe belleğin içindeki göstergeler ve yaşantılar suretiyle belirlenebilir. Zaman ve mekânın bölünemez kapsamı, bellek vasıtasıyla alt birimlere ayrılmakta ve düzenlenmektedir. Bu bakımdan bellek düzlemleri, geçmiş, şimdi ve gelecek kavramlarını oluşturacak zaman çizgisi üzerinde teşekkül etmiştir. Saklama ve bilinçli bir ilişkiselliği içerisinde barındıran bellek, “zamanı içinde tutan bir mekan” olarak varlığını sürdürür. Hafıza (bellek) hissedilen, bilinen, görülen şeyleri; işitilen, konuşulan lakırdıları, duyulan, okunulan sözleri, ezberlenen yazıları zihinde hıfz eden, hassa, kuvvet olarak tanımlanmaktadır (Devellioğlu, 2011: 357). Bu tanım belleğin “bilgi” doğasını yansıtan bir tanımdır ve buna bağılı olarak da bilişsel psikolojide bilginin tanımı, günlük yaşamdan formel yaşama uzanan enformasyonun bellekte kaydedilmiş hali (Smith ve Kosslyn, 2014: 148 çev. Pınar Kurt) olarak yer alır.

Bilişin içinde yer alan bilgi “temsil” ler aracılığı ile somutlanır. Bellek bir bilgiyi depolarken amaçlılık ve bilgi taşıma kriteri üzerinde hareket eder. Amaçlılık kriteri bireyin bilincini yönetmesi ya da yönetmemesi halinde bile beynin amacının bilgiye

erişmek olduğunu gösteren bir kriterdir. Bilgi kriteri ise, var olan temsilin, simgelediği şeyin bilgisini taşıması gerekliliğini belirtir. Bunlar da nesne düzeyindeki bir bilgi söz konusu olduğunda imgeyi, öznenin söz konusu olduğu durumlarda ise tasarımı ifade eder. Bu bilgi tanımı da belleğin iki şekline işaret eder: Kısa ve uzun süreli bellek.

Kısa Süreli (İşleyen) Bellek

Kısa süreli bellek, bilginin anlam için işlendiği yer anlamına gelir (Bruning ve Schraw ve Norby, 2014: 24 çev. Fatih Kaya). Kısa süreli bellek, duysal kayıta bahsi geçen sınırlı bir süre ve kapasitede işlem yapma özelliğine sahiptir. Kısa süreli belleğin oluşmasını sağlayan alt yapılar incelendiğinde, “işleyen bellek” kavramının daha kapsayıcı ve açıklayıcı olduğu kanaati yaygınlaşmıştır (Swanson ve Kim, 2007; Baddeley, 2007). Buna istinaden üç alt birim işleyen belleği oluşturmuştur: Kapasite, Süre ve Bilgiye Erişim.

Kapasite ve süre bilişsel anlamda belleğin ötesinde farklı bir eleman olarak düşünülen öncüllerdir. Zira Miller (1956), insanların tek seferde 7 ya da 7 dolaylarında anlamlı bilgi birimlerini (istifleri) bellekte tutabildiğini öne sürmüştür. Bu bağlamda kısa süreli bellek -kapasite gücü- edinilen bilginin (istiflerin) boyutuyla değil niceliğinin oluşturduğu bir sınırlamayla hareket eder. Bu kapasite çeşitli stratejiler yoluyla artırılabilir. Duyuların eğitimi, istiflerin anlamlı alt birimlere ayrılması, amaçlılığın artırılması gibi yöntemlerle kısa süreli belleğin kapasitesi yükseltilerek öğrenme ve bilgi edinimi kolaylaştırılabilir.

Süre kavramı ise kısa süreli bellekte bilginin kaldığı zaman miktarıdır. Bu süreyi etkileyen en önemli sebebin zamana bağlı olarak yeni bilgilerin zihne müdahale etmesi olduğu söylenebilir. Zaman içinde –zamanın durmayan bir fenomen olması sebebiyle- duyular, kaydedilen bilginin üzerine her an yeni bir bilgiyi tekrar kaydeder ve bu durum da belleğe yeni bilgi müdahalesi olarak adlandırılır, zira zaman ve yeni bilgi müdahalesi sonucunda bellekte kalan bilgi miktarı kısa süreli belleğin gücünün göstergelerinden biridir.

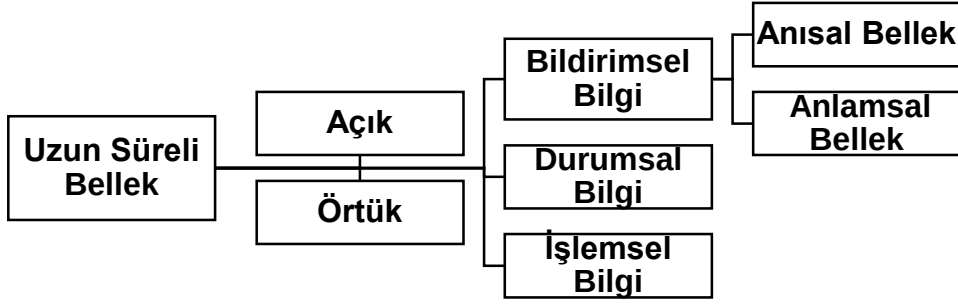
Bilgiye erişim, kısa süreli bellekte tutulan bilgiye erişme sırasında, zihin içinde nasıl aramalar yapıldığını gösteren bir alt birimdir. Bu bağlamda, Sternberg (1975), kısa süreli bellek içerisindeki aramaların hızlı ve tam kapsamlı bir şekilde yapıldığını savunmuştur. Bu görüş kısa süreli bellek içerisinde yapılan aramaların nedenlere dayalı ve bilinçli bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır. Zira bu düşünceye göre,

kısa süreli bellekte yapılan aramaların kendini sonlandırmayan bir yapıda olduğu ve paralel aramaların yapılabileceği görüşü ortaya konmuştur. Bahsi geçen bu üç alt birim kendine ait sınırlı bir dikkat kapasitesine sahiptir. Buna bağlı olarak kısa süreli bellek, bilişsel sistemin içinde, fiziksel olarak ayrı bir bileşen olarak bulunmamaktadır (Bruning ve Schraw ve Norby, 2014: 27 çev. Fatih Kaya). Yani, araştırmalar, işleyen belleğin uzun süreli bellekle yakından bağlantılı olduğunu uzun süreli bellekten büyük ölçüde etkilendiğini belirtmektedir (Bruning ve Schraw ve Norby, 2014: 27 çev. Fatih Kaya). Bu bağlamda kısa süreli bellek bilgi işleme sırasında pasif değil aktif bir rol oynamaktadır. Bilginin “anlam” a dönüştüğü ilk alan kısa süreli bellektir. İnsan zihnindeki anlam ağlarının gelişimi ve kısa süreli belleğin biyolojik anlamda olgunlaşma ile birlikte gelişimi ve düzenli bir biçimde kullanma alışkanlığının artması da yine zamanla doğru orantılıdır (Engle ve diğerleri, 1999; Case 1985).

Uzun Süreli Bellek

İnsan zihni bilinçli olarak ya da bilinçli olmaksızın duyular aracılığı ile “amaçlılık ve bilgi taşıma kriteri” üzerinde hareket eder. Amaçlılık insanın var oluş sebebini sorguladığı anın temsiline benzerken-bilgi elde etme güdüsünü itki olarak da tanımlamak mümkündür- bilgi taşıma kriteri ise elde ettiği bilginin işlevsel tarafının mümessili olarak görülür.

Bu bağlamda, uzun süreli bellek, iyi öğrendiğimiz bilgiyi sürekli olarak depoladığımız bellek türüdür (Senemoğlu, 2018:280). Uzun süreli bellek, kısa süreli bellekte toplanan duyuşal girdinin amaçlı bir biçimde tekrarı ile organize edilmiş bilgiler bütünü olarak da tanımlanabilir. Organize kavramı uzun süreli belleği tanımlayan çerçeve bir kavramdır. Zira, bilginin anımsanması sürecini kurulan organizasyon (kodlama, ilişkilendirme) yönetir. Biliş kavramının menfezi bu belleğin içerisindeki yaşantılar sonucu açılır ve bu yaşantılar (birikimler) bilişin yapı taşlarını meydana getirir.



Şekil 2. Uzun süreli belleğin organizasyonu.

Belleğin örtük ve açık olması durumu insanın biyolojik ve psikolojik nosyonları (doğasında) mezcetmiş olmasından ötürüdür. Belleğin açık ya da örtük olarak adlandırılmasındaki en büyük kriter, belleğin içinde bulunduğu bağlamdır. Bu bakımdan, açık bellek uzun süreli bir belleğin olgu, olay, ya da kişilerle ilgili anıların bilinçli olarak bir araya getirilmesi, ifade edilmesi ve diğer kişilere aktarılmasına işaret eder (Smith ve Kosslyn, 2014: 194). Oldukça dinamik ve esnek bir yapıya sahip olan açık bellek, duyular aracılığıyla elde edilen görüngülerin şuurlu bir biçimde tasnif edildiği bir yapıya sahiptir. Örtük bellek ise, uzun süreli belleğin bilinçli olmayan şeklidir ve farkında olmadan edinilen bilginin davranışta yarattığı değişikliklerle kendini gösterir (Smith ve Kosslyn, 2014: 195). Yani refleksler, süreç içeren beceri ve alışkanlıklar, iskelet ve kas sistemi ile ilgili asosiyatif öğrenmeler, örtük belleğin çalışma alanıdır.

Açık bellek- burada kastedilen bildirimsel bilgi- anlamsal ve anısal bellek olmak üzere Tulving (1972), tarafından iki farklı kategoriye ayrılır: Anısal (Epizodik) ve Anlamsal (Semantik) Bellek.

Anısal Bellek

Anısal bellek kavramı, kişisel olarak yerleştirilen otobiyografik deneyimlerin geri getirilmesi ve depolanmasını ifade eder (Bruning ve Schraw ve Norby, 2014: 40 çev. M. Fatih Alkan). İmajinasyonun ve otobiyografik süreçlerin kişisel temsillerle depolandığı bir alan olan anısal bellek, ilişkisel ve kronolojik düzlemde hareket eden bir yapıdadır. Buna bağlı olarak bilginin varlığından öte bilginin öncesi, kendisi ve sonrası süreçlerindeki ilişkiyi canlı bir uzam ve zamanda temsil eden bir özellik

sergiler. Dilimlenmiş olaylar bütünü olarak görülen epizodik bellek, bireyin belirleyici ve ön planda olduğu bellek türüdür. Bireyin otobiyografik deneyimleri bilginin depolanması sürecinde belirleyici olan etmendir. Bu “ben” olgusunun ön planda olduğu bellek türü, bireyin iç ve dış dünyasındaki kendiyile ilişkili obje ve süjeleri kodlaması sırasında otonom bir “ben dünyası” kurarak, bilginin ve yaşantının bellekte yer edinmesini sağlar.

Türkçe dersleri, metaforun öğrenme ortamında bir öğretim dili olarak kullanılmasına uygun derslerdir (Onan, 2016: 130). Metinlerin özellikle metafor bakımından zengin olmaları, epizodik belleğin temsil kabiliyetini artıran bir özelliktir. Zira metaforlar “gibi olmak” şeklindeki ontolojik süreçleri örtülü bir biçimde içinde barındıran oldukça katmanlı anlam dizgeleridir. Bu sebeple metinlerin sahip olduğu bu özellik, epizodik belleğin kullanılmasına ve işlemesine imkan tanıyacak ölçüde örnekleri ihtiva etmektedir. Bu örnekler aracılığı ile yakın ya da uzak bağdaştırmalar, örneklemeler, örüntülemeler, metinlerin bilişsel anlamda birtakım işlevleri yerine getirdiğinin bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Var olan bu bilişsel işlevler bellekte bir bilginin nasıl kodlanacağına dair yöntem bilgisini sunduğu takdirde üstbilişsel anlamda bir işlevden de söz etmek mümkün olacaktır. Bilişsel metaforlar estetik deneyimleri, günlük pratikleri, zihinsel ve ruhsal bilinci kavramaya çalışmanın bir aracı olarak yorumlandığı için, metinlerin bu çok yönlü aracı haiz birçok özelliği muhteva ettiği yadsınamaz bir gerçektir.

Anlamsal Bellek

Anlam, bir şeyin gösterdiği ya da dile getirdiği kavramlar bütünü (Cevizci, 1999: 55) olarak ifade edilir. Kavramlar bilgisi olarak da adlandırılan bu soyut mefhum, insanın anlama yetisini ortaya koyan bir öncüdür. Buna bağlı olarak anlam ve anlama bir mantık dizgesi ve ilişkiler bütünü olarak yorumlanabilir. Genel ve daha soyut olan dış dünya bilgisi anlamsal belleğin içinde depolanan ve işlenen bir bilgi türüdür. Düşüncenin gelişimi bakımından ise kompleks ve üst düzey bir zihinsel özellik sergiler. Önergelerin özne ve yüklem arasındaki varoluşsal yapısını ortaya koyan ve zihinde temsiller aracılığı ile alan teşkil eden anlam, bireyin varlığının bir tezahürüdür.

Anlamsal bellek, süje alanlarının içerdiği kavramları, olguları, kuralları ve tamimleri içeren bellek türüdür. Buna bağlı olarak, anlamsal bellek bilgiyi, hem

görsel hem de sözel olarak kodlamış ve birbirlerine bağlanmış ağlarda depolar (Senemoğlu, 2018: 282). Oldukça kapsamlı ve yoğun bir akış içerisinde işleme yapan bu bellek türü, bilgiyi kategoriler şeklinde düzenleyen ve düşünceye ait bu özelliği işleterek yeni kategoriler oluşturan bir yapıda görünür. Bu kategoriler esasen şemalar aracılığıyla oluşturulan veri yapılarıdır. Şema hem çerçeve kavram olma özelliğini taşır hem de nesne ya da durumla ilgili olan olayların aşamasını standart ilişkilerini belirleyen temsil edici durum ya da orijinal model gibidir (Senemoğlu, 2018: 284). Şema esasen bir ilişkiler ağı olarak da yorumlanabilir. Zira, kavramlar, olgular, genellemeler bir ilişki kurma süreci sonrasında ürüne dönüşmekte ve dönüşüm yaşamaktadır. Searle (2005: anlam ve yorum ilişkisini şöyle değerlendirmiştir:

Bir varlığın ancak anlambilimsel bir yorumu olması durumunda sözdizimsel bir yorumu olabileceği de doğrudur. Çünkü semboller ve işaretler ancak sahip oldukları anlamlara bağlı olarak sözdizimsel öğelerdir. Semboller bir şeyi temsil etmeli, cümleler de bir anlama gelmelidir. Semboller ve cümleler aslında sözdizimsel varlıklardır, fakat sözdizimsel yorum bir anlambilim gerektirir (s.183).

Türkçe ders kitaplarındaki tahkiye metinler ve bilgilendirici metinler anlamsal belleğin aktif olarak kullanılacağı zihinsel alanlardan biridir. Metinlerin şema tabanlı öğrenme yolu ile daha iyi anlaşıldığı konusunda pek çok çalışma mevcuttur (Carnine ve Kinder, 1985; Özmen, 1999). Bu bağlamda öykü yapısı ile metni bir kategoriler ağına bölerek anlamlandırma ve ilişki kurma, metinlerin daha iyi anlamlandırılmasına ve mantıksal ilişkiler kurulmasına zemin hazırlayacaktır. Bilişsel anlamda kategori etme becerisi analiz düzeyinde üst bir beceridir, bu bağlamda metinlerin bu üst düzey beceriyi ihtiva edebileceğini söylemek mümkündür. Ayrıca çocuğun kendi kategorizasyonunu yapabilmesi ve bunu bir başka metinde de uygulayabilme ihtimali Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin üstbilişsel anlamda bir işleve sahip olduğu yargısını destekleyici nitelikte olacaktır.

İşlemsel Bellek

İşlemsel bellek, herhangi bir şeyin nasıl yapılacağı ile ilgili bilgilerin, işlemlerin depolandığı bellektir (Senemoğlu, 2018: 288). Bu bellek türü bir etkinliğin gerçekleşmesi için belli koşulun ya da durumun olması şartına bağlıdır. Belleğin öğrenme konusunda ya da hıfz etme noktasındaki gücünü “tekrar” kavramının

belirlediği bilinen bir yargıdır, işlemsel bellek mütakerriren gerçekleştirilen eylem ya da etkinliklerin kalıcı hale geldiği bir bellektir. Buna bağlı olarak gerçekleştirilen işlem ne kadar tekrar edilirse o işlem o kadar kesintisiz ve çıkıntısız bir otomatik eyleme dönüşür. Bu pürüzsüz işlemler serisi, uzun bellekten çağrıldığında, zihindeki diğer bilgi türlerine göre daha kolay ulaşılabilir bilgiye dönüşür.

Metinlerin bu bellek üzerindeki etkisi bir metnin bölünmesi ya da paragraflara ayrılması sırasında söz konusu olabilir. Anlam ilişkisi kuran bağlaçlar ve ifadeler doğrultusunda bir metni kategorize edebilmek ve bunu sürekli aynı yöntemlerle yerine getirmek bu bağlamda işlemsel belleğin kullanıldığına dair bir yorum olarak düşünülebilir. Bunun yanında üst bilişsel olarak bir çocuğun kendi öğrenme stratejisini kurma yolundaki tekrar eden eylemleri ve düşünceleri de bir bakıma bu kategoriye dahil edilebilir.

Kodlama (Anlamlandırma) ve Geri Çağırma

Kodlama kavramı simgesel düzeyde düşünülen bir kavramdır. Bir bilginin belli bir dizge içerisinde zihin içine belli bir formda yerleştirilmesi işlemi olarak düşünülebilir. Kısa süreli bellek içindeki bilginin uzun süreli belleğin içindeki var olan bilgiyle ilişkilendirilmesi neticesinde-burada eklemlene kastedilmekte- bilginin uzun süreli belleğe transfer edilmesi süreci akla gelmelidir. İlişkilendirme ve simgeleştirme bilgiye ulaşma konusunda farklı anlam yolları oluşturmak demektir. Bu bağlamda zihnin bilgiye ulaşması sırasındaki alternatif güzergah oluşturabilme kapasitesi artırıldıkça bilginin kalıcı olma ihtimali ve geri çağırılabilmesi imkan dahilinde olacaktır. Zira, kodlamada, gelen yeni bilgiyi var olan eski bilgilerle tamamlama, anlamlandırma, örgütleme söz konusudur (Senemoğlu, 2018: 300). Zihnin şematik yapısının bir uzantısı olarak yorumlanabilen kodlama, öğrenmeyi anlamlı hale getirerek daha işlevsel bir portre çizmeye yardımcı olur. Kodlama bireyin kendi bilgisiyle bildirişimidir bir bakıma, zira kendi bildiği bir formda uzun vadede bir bilgi dili veya simgesi oluşturması onun zihnindeki anlam yollarını da inşa etmesi anlamına gelir. Kişinin bu sayede bilgiye ulaşması mekanik düzeyden çok anlamlı bir düzeye ulaşmış olacaktır çünkü kodlama pragmatik bir doğaya sahiptir ve her yeni kodlama deneyimi yeni anlamlar üretmenin de ilk adımı olacaktır. Kodlamanın niteliğinin artması, bireyin hermeneutik yönünün gelişmesi için de bir araç olarak düşünülebilir:

H. G. Gadamer de insanın kendine özgü bir oyun mekanı bir anlatılar dünyası içinde yaşadığı ve bu mekanın da yalnızca refleksiyonlu bir anlama yoluyla bilinebileceği ve çağların, kültürlerin, sınıfların ve toplumların, ancak bir çağın ya da toplumun dildeki sözlere verdiği ortak anlamlarla şekillenen yaşam biçimleri aracılığıyla anlaşılabilirliği kabulleriyle, felsefi hermeneutiği söz konusu yaşam biçimlerinin bütünlüğüne ve bu bütünlüğü sağlayan şeylere ulaşmayı amaçlayan anlama ve yorumlama yöntemi olarak tanımlamıştır (Cevizci, 1999: 414).

Türkçe derslerinde kullanılan metinler bu bakımdan büyük önem taşır. Çocuğun metni anlamlandırması sırasında kullandığı kodlama biçimi onun zihinsel anlamda bulunduğu psikolojik ve sosyolojik birtakım özellikleri ortaya koyacak emareleri sunar. Bununla birlikte metni anlamlandırırken kullandığı yöntemler ve metni yorumlarken kullandığı nosyonlar kodlama ile birlikte çocuğun zihnindeki anlam yollarını okumaya hizmet edecek bir özelliği de ortaya koyacaktır. Bu sayede aktif, örgütlü, eklemlenmiş bir öğrenme gerçekleştirilerek, bilgi kalıcı hale getirilerek, var olan bağlam ekseninde kimi zaman da dönüştürülerek anlamlı bir ürün ortaya konulacaktır.

Kodlamanın güçlendirilmesi için boşluk bırakma ve üretmeye ihtiyaç vardır. Boşluk bırakma etkisi, bilginin çok sayıda deneme yapılarak kodlandığı durumdaki optimal etkinliktir ancak bu denemeler arasındaki sürenin belirli bir örüntü izlemesi koşuluyla gerçekleşebileceğini (Smith&Kosslyn, 2014: 208 Çev. Pınar Kurt) ifade eder. Yani yapılan tekrar sayısının ve kodlamanın niteliğinin ötesinde, yapılan bu eylemler arasında belli bir zaman diliminde ara vermek ya da dengeli bir biçimde kütle halinden ziyade parçalara ayırarak dağıtılmış bir pratiğin olması söz konusudur. Bu sayede her yeni bağlam için farklı bir kodlama ihtimali olacağından hatırlama oranı bittabi daha yüksek olacaktır. Üretme etkisi, enformasyonu bir başkasından almaktansa geçmişte belleğimizde yer alan bilgiyle birleştirerek genellemenin epizodik öğrenmeyi güçlendireceğine işaret eder (Smith ve Kosslyn, 2014: 208 çev. Pınar Kurt). Üretme etkisi daha fazla dikkat ve ayrıntılandırma gerektirdiğinden bilginin kalıcılığını ve geri çağırılabilirliğini olumlu yönde etkilemektedir. Üretme kavramı burada yaratma ya da meydana getirme kavramından farklı olarak aktif bir öğrenmeyi kapsayacak anlamda kullanılmıştır. Bunun yanı sıra diğer geri çağırma yolları ise, örüntü tamamlama ve tekrar, geri çağırma için gerekli ipuçları – bağlama bağlılık, duruma bağlılık etkisi ve ipucuna

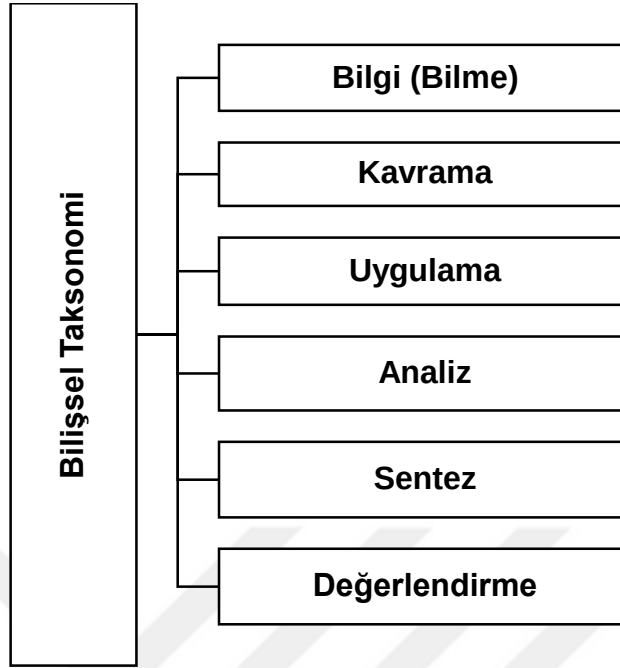
bağımlı süreçler- benzerlik kurma ya da farklılık arama, anahtar sözcük gibi yollar olarak sıralanabilir.

Bilişin Taksonomisi

Yaşanılan sosyolojik olaylar, insan bilinci ve düşüncesini derinden etkileyen yapıdadır. Hatta o kadar derinden etkiler ki kavramlara yönelik değişim ve dönüşümü de beraberinde getirir. İki bloğa ayrılmış bir dünyanın varlığı söz konusu olduğu takdirde ve bu dünyanın artık elinde bulunan bilgi birikimini raflara yerleştirmesi gerektiği fikri haiz olduğu anda, bu gergin birer tel gibi iki farklı konsolidasyonun ortaya çıkmasıyla oluşan yeni dünya, bir kütüphane düzeninin yanı sıra fonksiyonel birtakım olgularla hareket etmek durumunda kalmıştır, bunun için de bloklara ayrılmış olan yeni dünya, kurduğu düzenin dizaynında epistemolojik ve fonksiyonel bir kaygıyla hareket etmeye başlamıştır. Bu bağlamda bilginin varlığı, sıralanması, gruplandırılması, tatbiki, çözümlenmesi, bireşimi bilgi toplumunun ortaya çıkmasının anahtar kavramları olmuştur. Soğuk Savaşın ardından modernist düşüncenin etkisiyle bilgiyi kategorize etme eğilimi iki blok haline ayrılmış dünyanın temel özelliklerinden biri olarak ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda “Sputnik Era” olarak bilinen bu bilgi toplumu çağı, eğitimi de derinden etkileyerek şekillendirmiştir. Eğitim, bilginin işlenmesi ve öğretilmesi sırasında kendine yeni bir ufuk çizmiş, buna mukabil hiyerarşik bir yapı kurmuştur.

Literatürde Bloom Taksonomisi olarak adlandırılan bu aşamalı sınıflama, bir bakıma kontrol sistemi görevini de yerine getirmiştir. Zira, ortaya çıkan davranış(bilgi) kontrol edilirken birtakım kriterler göz önünde bulundurulmuş ve ilişkisel bir hiyerarşi söz konusu olmuştur. En alt basamakta yer alan bilişsel düzey, en üst basamağı oluşturan yapı taşları görevini görmüştür çünkü alt basamaklarda yer alan bilişsel düzeyi yerine getirmeden bir üst basamağa geçmek mümkün görülme-yen bir olgu olmuştur. Tüm bunlara rağmen Bloom (1956) ve sonrasında ortaya konulan tüm sınıflandırmaların Krathwohl (2002) bilişin ürettiği bilince dair emareler sunduğu yadsınmamalıdır.

Bloom Taksonomisi



Şekil 3. Bloom taksonomisi.

Şekil 3'te keskin bir hiyerarşi ile alanı çizilen beceriler, günün ihtiyaçlarına cevap verirken zaman içinde zorlanmaya başlamıştır. Zira insan bilinci daha çok ilişkisel süreçlerle hareket eden bir yapıda olduğu için keskin bir çizgiyle bunları birbirinden ayırmak, connectome adı verilen yeni anlayışın gereklerine uymamaktadır. Zihnin hiyerarşik işleyişinden çok, onun bütüncül, ilişkisel ve anlamlı deneyimler üretmesi artık daha önemli hale gelmiştir. Buna istinaden Bloom taksonomisi güncellenmiş ve eleştirilen yanlarının içine bugünün insanının bilincine uygun bir beceri kataloğu eklenmiştir. Katı hiyerarşiden ziyade bireyi ön plana almayı amaçlayan ve iç dinamiklerle hareket etmeyi öngören bir taksonomi planı ortaya konulmuştur. İlginç olan aslında bu taksonominin oluşturulmaya başlandığı dönem, üstbiliş açısından da çalışmaların yapılması adına hazırlık dönemi olarak adlandırılabilen bir zaman dilimi olmasıdır. Ancak Bloom ve diğerleri (1956) üstbiliş kavramına yönelik bir kavramı açık bir biçimde ortaya koymamışlar sadece "değerlendirme" başlığı altında örtük bir adlandırma ile yetinmişlerdir. Bilişsel anlamda üst basamakta yer alan bir beceri üstbilişin temerküz edeceği noktanın belki de ilk habercisiydi.

Yenilenmiş taksonomide öncelikle bilginin doğası ile ilgili bilişsel ve ontolojik süreçler irdelenmiş önceki taksonomide yer alan tek boyutluluk ortadan kaldırılmaya

alışılmıştır. Bu bir bakıma kavramlara yönelik felsefik ve dilsel perspektifle bakıldığının göstergesi olabilir (Yeni taksonomi daha aktif ve eylem odaklı bir kimlik sergiler). Buna bağılı olarak bilgi dört kategoriye ayrılmıştır (Bümen, 2006: 5):

- 1) Olgusal Bilgi
- 2) Kavramsal Bilgi
- 3) İşlemsel Bilgi
- 4) Üstbilişsel Bilgi

Ardından bilişsel süreçleri boyutlara ayırmışlar ve şöyle kategorize etmişlerdir (Bümen, 2006: 6):

- 1) Hatırlama
- 2) Anlama
- 3) Uygulama
- 4) Çözümleme
- 5) Değerlendirme
- 6) Yaratma

Bahsi geçen bu boyutlar alt basamaklarıyla değerlendirilmiş ve bu alt basamaklar bir üst boyutu oluşturmuştur. Buna rağmen kümülatif süreçler sadece belli bilişsel basamaklarda söz konusu edilse de yenilenmiş taksonomi de insan zihninin o girift, bütüncül, bağlantısallık ilkelerine dayalı işleyişini tam olarak açıklayamamıştır. Zira beyne dair bilginin halen tam anlamıyla kavranmadığı ve ortaya koyulamadığı iddiası ortada olduğu için bu şemalaştırmalar ancak birer eskiz olarak bilim tarihinin içinde yer alacaktır.

Yekpare Bir Biliş yahut Kurucu Özne

Üstbiliş

Bireyin kendi kıyısına geçip kendisi hakkında bilgi sahibi olması ya da kendisinin farkında olması ontolojik, bilişsel ve epistemolojik anlamda üst düzey bir yeti ve durumdur. Bu bağlamda insan bilincinin tüm paradigmaları (dizi), düşünmeye dair süreçler ve özellikler, bireyin benliğini şekillendiren ve onun “algı süreçlerine”

dair izleri ortaya koyan birer ayna parçalarıdır. Bireyin kendisine ait bilgisi, -eğitimin amaçları göz önüne alındığında akla ilk gelen amaçlardan biri olmaktadır- belki de eğitim yoluyla ulaşmak istenilen nihai amaçlardan bir tanesi olabilir. Zira ben ve öteki arasındaki ayrımı sağlayabilmiş olan bir bilinç (zihin), kendisinde olan gedikleri ya da fazlalıkları bilerek yola devam ettiği için öğrenme denilen olguyu ne şekilde sağlayacağını ve bundan neler elde edebileceğine ilişkin beklentileri oluştururken oldukça bilinçli bir süreci işletmekten geri durmaz.

Bir sürerlik ve ilişkisellik üzere kurulu olan bilim, üstbilis çalışmaları konusunda da aynı özelliği sergilemiştir. Bu sebeple üstbilis adına yapılan çalışmaların kökeni Piaget'ye (1939) dayanan bir maziye sahiptir. Zira onun ortaya koyduğu görüşe göre, bir çocuğun bilişsel gelişiminin başladığı dönem egosantrik dönemi içine alan zaman aralığıdır. Piaget (1939), çocuğun kendi bilinci konusunda az da olsa farkındalığa sahip olduğunu ancak kendisinin dışında kalan bireylere yönelik bir farkındalığının henüz tam anlamıyla oluşmadığını ortaya koyar. Bunun gerekçesi olarak da yaşantının azlığı, duygu ve düşüncenin henüz tam anlamıyla deneyimlenmemesi olarak gösterir. 1970'lerin başından itibaren ise, önce metamemory ardından da metacognition kavramı ortaya çıkmıştır (Flavell 1979; Brown 1977; Wellman 1985; Zimmerman 2000; Osman ve Hannafin 1992; Schraw ve Dennison 1994).

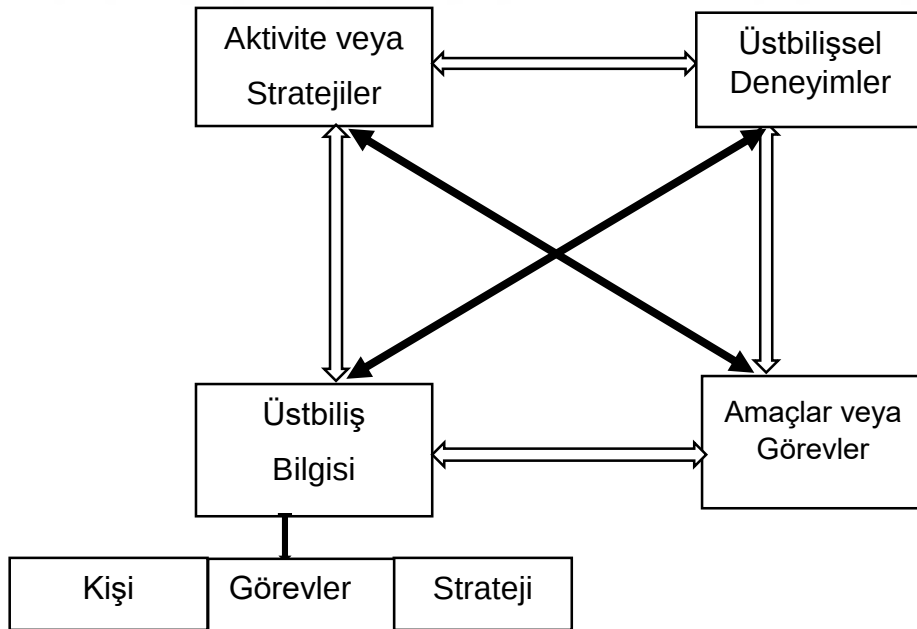
Flavell (1971), metamemory kavramını işlemeye başladıktan sonra ortaya çıkan diğer yaygın bir konsept ise üstbilis/bilis ötesi/yürütücü bilis/bilis üstü kavramları olmuştur. Üstbilis oldukça kesif bir kavram olmasına rağmen ortaya çıktığı dönem içinde –özellikle metas kavramı söz konusu olunca- onun bir epifenomen (Brown, 1977: 3) olarak adlandırıldığı da görülmüştür. Amerikan eğitim sisteminin özellikle fen bilimlerinde yeniden ürün oluşturabilmesi sürecinin tetikleyicisi olan Sputnik Çağ, eğitim tarihinin içine “metamemory” kavramını dahil etmiştir, ardından ise metacognition...

Flavell ve Üstbilis Teorisi

Flavell (1979) okul öncesi ve ilkokul düzeyindeki öğrencilerin belleklerinin daha güçlü olduğuna dair bir yargıyı deneyimlemek adına bahsi geçen gruplarla bir çalışma yapmaya başlamıştır. Çalışmanın sonunda çocukların yaşları küçüldükçe yeni kavram ve durumları tanımlamakta zorlandıkları, kendi öğrenmelerine dair -

görece daha büyük yaşlardaki çocuklardan- daha az iç gözlem yaptıkları ortaya konulmuştur (Flavell, 1979: 906). Onu, bu konuda bu denli kapsamlı araştırma yapmaya iten argüman ise şu olmuştur: Üstbiliş, bilgi paylaşımı, ikna becerisi, konuşma-anlama, okuma- anlama, yazma, dil edinimi, dikkat, bellek, problem çözme, sosyal biliş, özdenetim, özyönetim gibi konularda ayrıca sosyal öğrenme teorisi de benzer fikirlerden hareket ederek üstbilişin iletişimde önemli bir işleve sahip olduğunu açıkça söyler. Bilişsel değişim, kişisel gelişim ve kişiliğin eğitiminde önemli rol oynar (Flavell, 1979:906). Gelişim alanları göz önünde bulundurulduğunda, bireyin nihai hedefinin kendi kimliğini inşa edip onun kontrol mekanizmalarını yönetebilmek olduğu ortaya çıkmıştır denilebilir. Buna istinaden metacognition alanının yeni bir çalışma alanı olmasının gerekliliği açık bir biçimde tezahür etmiştir. Flavell (1979) çalışmasında bilişsel izleme modelini ortaya koyarak dört olgunun niteliklerini açıklar:

- 1) Metacognitive Knowledge(Üstbiliş Bilgisi)
- 2) Metacognitive Experiments (Üstbilişsel Deneyimler)
- 3) Goals or Tasks (Hedefler veya Görevler)
- 4) Actions or Strategies (Eylemler veya Stratejiler)



Şekil 4. Flavell'in (1981) üstbiliş modeli (Akın & Abacı,2011: 65).

Üstbiliş Bilgisi, bireyin bilişsel süreçlerine dair ve dış dünyaya ait bilgisi olarak tanımlanan bir bilgi türüdür, bireyin kendisi ve ötekilerin (insanların) bilişsel anlamda

sahip olduğu becerilere ilişkin kişisel bakış açısidir. Bu bakış açısının doğru ya da yanlış olması temel mesele değildir, esasen önemli olan bir perspektifin var oluşudur. Flavell (1979), bireylerin bilişsel bir organizma olarak insanlarla ve onların farklı bilişsel amaç, görev, eylem ve deneyimleriyle ilgili depolanmış dünya bilgisinin bir parçası (Flavell, 1979: 906) olarak tanımladığı üstbiliş bilgisini, bütüncül bir tarzda konumlandırmıştır. Üstbiliş bilgisi ben ve ötekinin birlikteliği ve buna dair geçmiş, şimdi ve geleceğe dair tüm bilgilerin bulunduğu alan olarak da yorumlanabilir. Zihinsel beceriler konusunda iyi ya da kötü olunan alanlara dair yapılan saptamalar (Örneğin, ben öyküleyici metni özetlemekte daha iyiyim, benim arkadaşım ise bilgilendirici metinleri özetlerken daha iyidir ifadesi) birer üstbiliş bilgisi göstergesi olarak okunabilir. Flavell (1979), metabilişsel bilgi uzun süreli bellekte saklanan bilgiden aslında çok da farklı değildir (Flavell, 1979: 907) der, çünkü bu bilgi türlerinin çoğu bilinçli deneyimlerdir.

Kişi, bu kategori tüm evreni içine alan bir yapıdır. Birey ekseninde diğer tüm insanların doğası hakkında bilişsel süreçlerin işlediğine dair bir anlayışı içerir. Bireysel farklılık kavramı ile birlikte bilişsel dair universal nosyonların varlığı ve bunlar hakkındaki tüm yargılar ve inançlar bu kategorinin içine dahil edilebilir. Bir bakıma varlığa dair bellek olarak da adlandırılabilir. Zira, bu bellek bireye zayıf ya da güçlü yanların toplamını sunan bir katalog gibidir. Bu sebeple “özyeterlik” kavramının çıkış noktası kişi kategorisi üzerinde teşekkül etmiştir.

Görevler, görev kategorisi, bireyin çeşitli bilişsel görevler arasındaki farklılıklar hakkında sahip olduğu bilgidir (Akın ve Abacı, 2011: 68). Bilişsel tüm eylemler ve bir görevin tamamlanması için gerekli bilişsel ve fiziksel kaynaklar aslında bu kategori altında değerlendirilebilir. Göreve atfedilen nitelik, bireyin o görevle nasıl başa çıkacağını etkiler veya sınırlar (Flavell, 1987: 22). Bu bakımdan hatırlama, kavrama, uygulama, problem çözme, okuma anlama gibi tüm süreçlerin bilişsel anlamda ne kadar yük taşıdığını birbirinden ne kadar farklı ya da birbirine ne kadar benzediğine dair bilgiler bu kategori içerisinde değerlendirilir.

Strateji, hangi stratejilerin ya da bilişsel girişimlerin hangi türdeki hedeflere ve alt hedeflere ulaşılmasında etkili olacağı ile ilgili bilginin olduğu yapıdır. Bu yapı bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin birlikte varlık gösterdiği alandır, bu iki alan strateji kategorisi içerisinde birbirinden bağımsız süreçler olarak nitelendirilmez.

Çoğu üstbilişsel bilgi aslında bu üç değişken türünün ikisi ya da üçü arasındaki etkileşim veya kombinasyonla ilgilidir. Bu bakımdan üstbilişsel bilginin üç sac ayağı olan bu kategoriler üstbilişe dair süreçlerin merkez noktasını oluştururlar.

Üstbilişsel Deneyimler, bu olgu bilinç kavramını en açık şekilde içinde barındıran kavramdır. Zira, bilişsel ve duyuşsal deneyimlere ait bir bilinçlilik durumu (Flavell, 1979: 906) olarak tanımlanan bu kavram, tüm entelektüel girişimleri ihtiva eden bir yapıyı temsil eder. Yani bu olgunun içeriğinde, yüksek konsantrasyon ve muhakeme varlığı söz konusudur. Bu deneyimler, bilişsel bir girişimden önce, sonra veya girişimin sonrasında herhangi bir zamanda ortaya çıkar (Flavell, 1979: 908). Büyük bir enerji ile hareket eden bu olgu, bilişsel ya da üstbilişsel stratejilerin oluşturulmasında temel fonksiyonu yerine getiren mekanizmadır. Bu sayede çocuk, bilişsel amaçlarını düzenler, değiştirir, önceler, dönüştürür ve dahi inşa eder. Üstbilişsel bilgi ile üstbilişsel deneyimler bir bakıma teorik ve pratik arasındaki ilgi bağının tezahürü olarak da nitelendirilebilir. Zira, bireyin kendi üstbiliş bilgisi ekseninde bir pratik pratik kurma ihtimali doğar, buna mukabil de düşüncenin yanında yeni duygu durumları inşası da söz konusu olur (Herhangi bir amacı yerine getirirken yaşanan zorluklara dair edilen muhakeme ve sonunda yaşanan üzüntü duygusu yeni bir amaç dizaynını meydana getirebilir, bu üstbilişsel deneyim olarak adlandırılabilir).

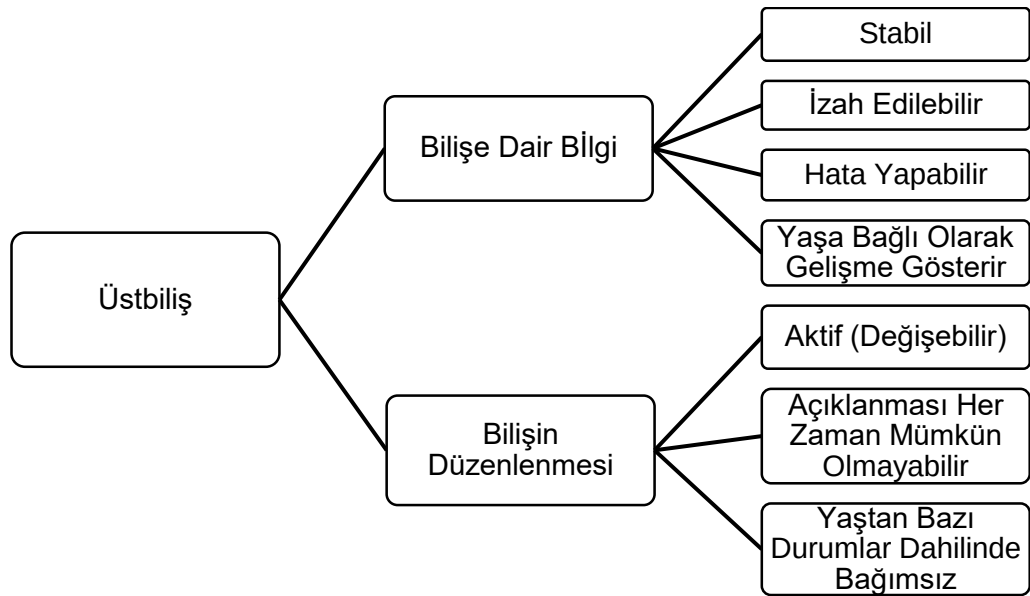
Üstbilişsel Hedefler veya Görevler, bilişin amaçlılık ilkesi ile hareket etmesini destekleyen bir argümanı ifade eder. Üstbilişsel bilginin kullanımını tetikleyerek üstbilişsel deneyimi oluşturur yani temel iki ögenin bir sonraki kertesini bu olgu oluşturur. Birey, bulunacağı bir girişim öncesi önce “hedef” belirler ardından bu hedef doğrultusunda yerine getirmesi gereken birtakım “görevler” ortaya çıkar (bir dil bilgisi sorusunu cevaplama, bir kompozisyon yazma gibi eylemler görev kategorisi içerisinde sayılabilir.) .

Üstbilişsel Aktiviteler veya Stratejiler, amaçlara ulaşmak için kullanılan bilişler veya davranışlar (Flavell, 1979: 907) olarak tanımlanmış, somut teknikler ve uygulamalar henüz devam eden bilişsel eylemleri planlamak, onları gözlemlemek ve mukayese etmek için kullanılır. Bu olgu, bireyin kendi kendine sorular yönelterek bir strateji kurup onu uygulaması süreci olarak da ifade edilebilir. En somut çıktı ve nokta olarak da yorumlanabilir. Bireyin kendini gözlemlemesi sonucu tanınması suretiyle var olan bir problem durumuna uygun yeni bir çözüm yolu üretebilme

süreçleri bu basamak içerisinde gerçekleşir. Her yeni çözüm yolunda bireyin kendine soru sorması yoluyla öğrendiği içeriğe dair bilgiyi kavraması kolaylaşacak ve aynı zamanda kendi öğrenme yöntemlerini değerlendirecek (özdeğerlendirme) hem de iç gözlem yapmış olacaktır.

Brown ve Üstbiliş Teorisi

Flavell'in ardından üstbiliş literatürüne önemli katkılarda bulunanlardan biri de Ann Brown'dur. Brown (1987), teorisinde planlama, izleme, yeniden düzenleme ve gözden geçirme gibi yönetici stratejilere vurgu yapmıştır (Akın ve Abacı, 2011: 74). Flavell'in (1979) aksine Brown (1987) üstbilişsel süreçlerin duygu içermeyen ve amaçlı bir unsur olduğunu iddia etmiştir. Flavell (1979), bir durumla ilgili yaşanan başarısızlık sonucunda ya da bilişin içerisindeki bilgi eksikliği durumunda ortaya çıkan duygu durumundan söz etmiş ve bunun bilinçli bir süreç olup olmadığına dair net bir açıklama sunmamıştır. Brown (1977), metabilis kavramının aslında problem çözme becerisinin yan çıktısı olduğunu öne sürmüş, bahsi geçen diğer kavramların ana merkezinin problem çözme becerisi olduğunu savunmuştur. Brown'a (1987) göre üstbiliş, bilgiyi kavramayı ifade eder (s.65). Kastettiği kavrama ise çok yönlü bir özellik sergiler, hem tanımlanmalı hem de fonksiyonel bir biçimde kullanılmalı ancak bu takdirde gerçek bir kavrama söz konusu olabilir. Onun kuramına göre üstbiliş iki kategoriye ayrılır, bilişle dair bilgi ve bilişin düzenlenmesi.



Şekil 5. Brown'ın (1987) üstbiliş modeli.

Biliş Dair Bilgi, temelde neyi bilmeye dair bir farkındalığı içeren bu bilgi türü, bireylerin bilişsel anlamda var olan kaynaklarıyla ilintilidir. Biliş dair bilgi sabit olmakla birlikte dengeli ve referans niteliklidir. Zira, birey yeni bir problem ile karşılaştığında geçmiş bilgi ve deneyimi bilişinde halihazırda bulunacaktır bireye problemi çözmeye dönük bir mercek görevi sunacaktır. Bireyler çözdükleri problemlere dair çözüm stratejilerini hem kendilerine hem de başkalarına anlatarak izah edebilir. Statik bir durumda olan biliş dair bilgi, bir başkasıyla paylaşıldığında artık aktif bir sürecin parçası olur. Birey bir konu hakkında yeterliliklerinin ya da eksikliklerinin farkında değilse bir problemi çözerken elbette hata yapabilir. Bu sebeple bilişin sahip olduğu bilgi yanılabilir bir bilgi türüdür. Yaşla birlikte gelişimin ilerlemesi bilişsel alandaki becerileri çoğu zaman artıran bir unsurdur. Bilişin sahip olduğu bilgi, yaşla birlikte deneyimlenen olgu ve durumların artması ile artar, bu sebeple mevcut bilgisi yaş ile beraber artış ivmesini sürdürmeye devam eder.

Bilişin Düzenlenmesi, öğrenmenin düzenlenmesi ve denetlenmesinde kullanılan aktiviteler (Brown, 1987: 68) olarak tanımlanan bu olgu, planlama, izleme ve kontrol etme gibi yönetici işlevleri içerir (Akın ve Abacı, 2011: 77). Bireysel farklılıkları içeren bu aktiviteler değişken bir kimlik sergiler bununla birlikte her zaman kullanılmak durumunda ve açıklanmak zorunda değildir. Bir şeyin nasıl yapılacağına dair bilgiyi izah etmek bilinçli bir farkındalığın olduğu anlamına gelmez, görev ve duruma bağlı olarak yaştan bağımsız bir süreç de işleyebilir. Bilişin düzenlenmesi “nasıl” sorusu etrafında müteşekkildir. Bu bağlamda kullanılan stratejiler, yeni öğrenme paradigmaları bu kategoride gerçekleşir.

Diğer Teoriler

Özdeğerlendirme, Özdüzenleme ve Özyönetime Dair. Paris ve Winograd (1990), tarafından sıklıkla ele alınan bu iki kavram üstbiliş ilişkisi son dönemde yapılan çalışmaların merkezini oluşturmaktadır. Özdeğerlendirme kavramı, bellek yetenekleri, problem çözme kapasitesi veya diğer bilişsel yetenekler gibi bireyin bilgi durumu ve yetenekleri hakkındaki kişisel düşünceleri içerir (Akın ve Abacı, 2011: 79). Daha çok bireyin belli görevlere ilişkin duygusal yargılarını ihtiva eden bir kavram olan özdeğerlendirme, aynı zamanda özyeterlilik kavramını da içinde barındırır. Göreve ya da duruma dair değerlendirmeler, açıklayıcı, prosedürel ve durumsal bilgi olmak üzere üçe ayrılır; sorular bağlamında değerlendirildiğinde

açıklayıcı bilgi “ne” sorusuna, prosedürel bilgi “nasıl” sorusuna ve durumsal bilgi “niçin” sorusuna cevap veren niteliktedir.

Özyönetim kavramı ise bilginin eyleme eklemlenmesi ve eyleme dönüştürülmesi anlamına gelir. Özyönetim planlama, değerlendirme ve düzenleme şeklinde üç temel unsura sahiptir (Akın ve Abacı, 2011: 81). Planlama, bir amaca hizmet edecek olan araçların eş güdümünü ifade eder. Değerlendirme, bireyin yerine getirdiği göreve ilişkin-elan devam eden- tefekkürü ve aynı zamanda kendini ve performansı etkileyen unsurları analiz etme işlemidir. Düzenleme, bireyin kendine ait bilgisinden yola çıkarak gelişimini düzenlemesini, stratejilerini belirlemesini ya da değiştirmesini kapsayan unsurdur.

Özdüzenleme kavramı bireyin kendi kendine ürettiği düşünce, duygu ve davranışları sistematik bir şekilde belirli bir hedefe ulaşmaya yönelik olarak kullanması (Uyar, 2015: 46) olarak tanımlanmaktadır. Bireyin merkezde konumlandırıldığı ve aktif bir sürecin parçası haline getirildiği özdüzenleme, içsel bir farkındalığın söz konusu olduğu üstbilişsel bir ögedir. Özdüzenleme ile birey bir amaca odaklanarak, sorumluluk alır, amaca yönelik stratejiler kurar, süreç içerisinde stratejileri gözden geçirir, düzenler ve yüksek bir motivasyonla kendi öğrenmesini gerçekleştirir. Özdüzenlemenin en önemli bileşeni motivasyon (Zimmerman ve Schunk, 2008: 2) kavramıdır.

Flavell (1979) ve Brown (1987) dışında Schraw’a (1998), Paris ve Winograd’e (1990) -bahsi geçen iki araştırmacının modelinde yer alan yalnızca özyönetim ve özdeğerlendirme kavramları açıklanmış bu modellemenin diğer kavramlarından bu çalışmanın kapsamı sebebiyle bahsedilmemiştir- ait modeller, bunun yanında Tobias ve Everson’ın (2002) hiyerarşik üstbiliş modelleri de vardır. Bu çalışma kapsamında iki üstbiliş modeli açıklanmış diğerlerinden ise metinlerin işlevlerine dair çıkarımlar yapılırken yararlanılmıştır

Bölüm 3

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Dört tür durum deseni iç içe geçmiş çoklu durum deseni uzman görüşü alınarak belirlenen bilişsel ve üstbilişsel işlevler sebebiyle (Sıraya koyma, sıralama, sıraya dizme; sınıflama, sınıflamak; gruplandırma, aynı-benzer-farklı ilişkisi kurma, yorumlama, özetleme(bilgiyi konsantre etme), dönüştürme-çevirme, ardılık ve öncelik ilişkisi çerçevesinde metin tamamlama, neden- sonuç ilişkisi kurma; pratiğe dökme(uygulama); analiz etme, çözümüleme, alt-üst kategori arasında ilişki kurma, çıkarımda bulunma, düşünceyi temellendirme(dayanak bulma), parçalara ayırma(ögelere ayırma); özgün üretim, yaratma, oluşturma, modelleme, işlem üretme, bilgiyi(kendini) tanımlama, biliş dair farkındalık, üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel bilgiye yönelik farkındalık(amaçlılık, planlama), bilgiyi(stratejiyi, yöntemi) özetleme, bilişin düzenlenmesi de özdeğerlendirme, özfarkındalık ve özyeterlilik, Üstbilişsel strateji ile ilgili işlevler ise yüksek sesle düşünme, (hikaye haritası) sembolleştirme) araştırmanın yöntemini oluşturmuştur. İç içe geçmiş çoklu durum deseni, ele alınan veya araştırmaya dahil edilen her bir durum, kendi içinde çeşitli alt birimlere ayrılarak çalışılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 302). Bu bakımdan çalışma boyunca bilişsel ve üstbilişsel işlevler kendi içinde de alt kategorilere ayrılmış, öğretmen görüşleri için hazırlanan sorular da bu çalışma deseni sebebiyle alt ve üst kategori ilkesince şekillendirilmiştir.

Araştırmanın İnceleme Nesnesi ve Çalışma Grubu

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılması (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 122) olarak tanımlanmış, bu çalışma dahilinde söz edilen ölçütler şu işlem basamakları sonucunda belirlenmiştir:

- 1) Bilişsel ve üstbilişsel işlevlerin tespiti için Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2018 öğretim programı kapsamında 2018-2019 öğretim yılı için hazırlanan MEB Yayınlarına ait ders kitapları seçilmiştir. Bu ders kitabı seçimi için uzman görüşüne başvurulmamıştır, zira kitapların kullanıma hazırlanmasından evvelki denetlenme süreçleri ve bunların yaygın

kullanımı sebebiyle araştırmının inceleme nesnesi olmuşlardır. İnceleme nesneleri tablo 1’de verilmiştir:

Tablo 1

Ders Kitapları Listesi

Ders Kitabı Adı	Basım Yılı	Editör
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı-5	2018	Dr. Öğr. Üyesi Elif AKTAŞ Dr. Öğr. Üyesi Bora BAYRAM
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı-6	2018	Doç. Dr. Zekerya BATUR Sabri CEYLAN
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı-7	2018	Nurcihan DEMİRER
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı-8	2018	Doç. Dr. İlhan ERDEM

2. Bilişsel ve üstbilişsel işlevlerin tespiti için literatür incelenmiş, belirlenen ölçütler için uzman görüşüne başvurulmuştur. Bilişsel işlevler belirlenirken her düzeyin içerdiği ürün ve hedefler de alt işlev olarak kabul edilmiştir. Bunun yanı sıra sınıflama işlevinin hem analiz düzeyinde hem de kavrama düzeyinde bir beceri olması sebebiyle bulgular kısmında hangi düzeye ait olduğu ayrıca belirtilmiş temelde ise kavrama düzeyine ait bir alt beceri olarak kabul edilmiştir.

ÖLÇÜT LİSTESİ

Bilişsel İşlevler

1. Hatırlama
 - 1.1. Sıralama/Sıraya Koyma/Sıraya Dizme
2. Kavrama
 - 2.1. Sınıflama/Sınıflamak/Sınıflama Yapmak
 - 2.2. Gruplandırma/Gruplandırmak
 - 2.2.1. Aynı/Benzer/Farklı İlişkisi Kurma
 - 2.3. Yorumlama
 - 2.4. Özetleme
 - 2.5. Dönüştürme (Çevirme)
 - 2.6. Öteleme (Öncelik Sonralık) /Metin Tamamlama
 - 2.7. Neden-Sonuç İlişkisi Kurma
3. Uygulama
4. Analiz Etme- Çözümleme
5. Sentez
 - 5.1. Özgün Üretim/Düzenleme/Tasarlama/Oluşturma
6. Değerlendirme

Üstbilişsel İşlevler

1. Bilgiyi, Kendini Tanımlama
 2. Üstbilişsel Bilgi/ Bilişe Dair Farkındalık(Amaçlılık)
 3. Üstbilişsel Bilgi/ Bilişe Dair Farkındalık(Planlama)
 4. Bilişin Düzenlenmesi
 5. Sembolleştirme (Hikaye Haritası)
 6. Bilgiyi/Stratejiyi/Yöntemi özetleme
 7. Özdeğerlendirme
 8. Öz farkındalık/Özyeterlilik
3. Belirlenen işlevler neticesinde öğretmenlere yöneltilen görüşme soruları hazırlanmış, bu işlevlere yönelik öğretmen algılarını ortaya koyacak görüşme soruları, tıpkı işlevlerdeki hiyerarşinin doğasını yansıtacak şekilde bir basamaklandırma ile katılımcılara yöneltilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili merkez ilçelerinde görev yapan ortaokul Türkçe öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmaya katkı sunan öğretmen sayısı 12 olmuştur. Öğretmenlerin 10' u kadın, 2'si erkektir. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri göz önüne alındığında, çoğunun 8-10 yıllık çalışma deneyimine sahip olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin 11'i lisans mezunu 1'i ise doktora mezunudur.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada üç adet veri toplama aracı kullanılmıştır: Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme soruları, uzman görüşü alınarak hazırlanmış bilişsel ve üstbilişsel işlevler ölçütü ve doküman analizidir.

Tablo 2'de işlevler şu şekilde yer almıştır:

Tablo 2

İşlevler Ölçütü

Bilişsel İşlevler	Üstbilişsel İşlevler
1. Hatırlama	1. Bilgiyi, Kendini Tanımlama
1.1. Sıralama/Sıraya Koyma/Sıraya Dizme	2. Üstbilişsel Bilgi/ Biliş Dair Farkındalık(Amaçlılık)
2. Kavrama	3. Üstbilişsel Bilgi/ Biliş Dair Farkındalık(Planlama)
2.1. Sınıflama/Sınıflamak/Sınıflama Yapmak	4. Bilişin Düzenlenmesi
2.2. Gruplandırma/Gruplandırmak	5. Sembolleştirme (Hikaye Haritası)
2.2.1. Aynı/Benzer/Farklı İlişkisi Kurma	6. Bilgiyi/Stratejiyi/Yöntemi özetleme
2.3. Yorumlama	7. Özdeğerlendirme
2.4. Özetleme	8. Öz farkındalık/Özyeterlilik
2.5. Dönüştürme (Çevirme)	
2.6. Öteleme (Öncelik Sonralık) /Metin Tamamlama	
2.7. Neden-Sonuç İlişkisi Kurma	
3. Uygulama	
4. Analiz Etme (Çözümleme)	
5. Özgün Üretim/Düzenleme/Tasarlama/Oluşturma	
6. Değerlendirme	

Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme soruları 10 sorudan oluşacak şekilde hazırlanmıştır. Görüşme formu EK-B'de verilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmada kullanılan veriler, içerik analizi ile kategorize edilmiş ve açıklanmıştır. Zira, içerik analizi, toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir ve önceden belirgin olmayan temaların ortaya çıkarılmasına olanak tanır (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 239).

Araştırmanın İnanırcılık ve Aktarılabirliği

Bu çalışma kapsamında araştırmanın inanırcılık ve aktarılabirliğini sağlamak için çeşitli stratejiler ortaya çıkmıştır. Bu stratejiler, araştırmanın inanırcılık ve aktarılabirliğini bir sağlama yöntemi ile değerlendirmektedir. Bu çalışmada doküman analizi, ölçüt örnekleme, görüşme gibi veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu da çalışmanın inanırcılığını güçlendiren bir etmen olmuştur. Çalışmaya başlangıç tarihi 2018 Haziran ayı olmuştur. Geçen 1 yıllık süre içinde veriler tüm yönleriyle analiz edilmeye çalışılmış, 12 öğretmenle görüşme yapılmış etkin katılım sağlanmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşme ise ortalama 25 dakika gibi uzun bir süreyi kapsamıştır. Onlardan alınan cevaplar içerik analizi ile çözümlenmiştir. Bu stratejinin uygulanması da veriye yönelik bir kaybın azalmasını sağlamış bunun yanında verilerin analiz kısmında derinleşmeyi beraberinde getirmiştir. Çalışma boyunca araştırmaya yönelik araştırmacının herhangi bir müdahalesi olmamış, önyargıları, dünya görüşü ve algısı çalışmaya yansımamıştır, bu konuda sık sık özeleştirici yoluna gidilmiştir. Özellikle ölçütlerin belirlenmesi aşamasında ve değerlendirilmesi kısmında alanında uzman kişilerden yardım alınmış, onlardan bilimsel olarak görüşleri istenmiştir. Bu sayede hazırlanan ölçütlerin ve dolayısıyla ortaya çıkan sonuçların inanırcılığını güçlendirmiştir. Çalışma kapsamında yapılan geniş tanımlamalar ve kavramsallaştırmalar, bundan sonraki çalışmalarda da kullanılabilir olasılarından hareket edilerek, çeşitlendirilmiş ve detaylandırılmıştır. Bu da çalışmadaki ölçütlerin ve sonuçların bir başka çalışmaya aktarılabirliğini artıran bir başka etmen olmuştur. Doküman analizi ile ders kitaplarında bahsi geçen tüm işlevlere dair birden fazla örnek seçilmiş ve incelenmiştir. Bu azami çeşitlilik sayesinde çalışma sırasında elde edilen verilerden yola çıkılarak ortaya konulan bulgular disiplinlerarasılığı sağlayacak ve farklı alanlarda kullanılabilecektir.

Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

İç içe geçmiş çoklu durum deseni ile hazırlanan bu çalışmada, uzman görüşüne başvurularak hazırlanan ölçüt örnekleme yolu ile belirlenmiş bilişsel işlevlerin Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde ne kadar yer aldığına yönelik bulgular Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Metinlerde Yer Alan Bilişsel İşlevlere İlişkin Bulgular

Bilişsel İşlevler	5.Sınıf	6.Sınıf	7.Sınıf	8.Sınıf
1. Hatırlama				
1.1. Sıralama/Sıraya Koyma/Sıraya Dizme	---	---	---	1
2. Kavrama	---	---	1	---
2.1. Sınıflama/Sınıflamak/Sınıflama Yapmak	---	---	---	---
2.2. Gruplandırma/Gruplandırmak	---	---	---	---
2.2.1. Aynı/Benzer/Farklı İlişkisi Kurma	1	---	---	---
2.3. Yorumlama	---	---	---	---
2.4. Özetleme	---	---	1	1
2.5. Dönüştürme (Çevirme)	---	---	---	---
2.6. Öteleme (Öncelik Sonralık) /Metin Tamamlama	---	---	---	---
2.7. Neden-Sonuç İlişkisi Kurma	2	2	2	2
3. Uygulama	3	1	---	---
4. Analiz Etme (Çözümleme)	1	3	3	2
5. Özgün Üretim/Düzenleme/Tasarlama/Oluşturma	2	1	1	1
6. Değerlendirme	3	3	1	2

Tablo 3'te yer alan bulgular, Türkçe ders kitaplarındaki bilişsel işlevlerin metin yüzeyinde ya da metnin içinde fakat örtük bir şekilde ne kadar yer aldığını göstermektedir. Buna bağlı olarak metinlerde yer alan işlevler düzenli bir şekilde dağılım göstermemiş, sınıf düzeylerine göre dağınık bir biçimde dağıtılmıştır. Uygulama, analiz etme ve özgün üretim işlevleri tüm sınıf düzeylerinde yer almış

bilişsel işlevlerdir. Sınıflama, gruplandırma, yorumlama, dönüştürme, öteleme işlevleri hiçbir sınıf düzeyindeki metnin içinde yer almayan bilişsel işlev olarak tespit edilmiştir. Neden-sonuç ilişkisi kurma, analiz etme, özgün üretim ve değerlendirme işlevleri tüm sınıf düzeylerinde yer alan işlevler olmuştur.

Bilişsel işlevlerin gerçekleştirilmesine yönelik soruların ders kitaplarında ne kadar yer aldığını gösteren bulgular, Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Metin Altı Sorularında Yer Alan Bilişsel İşlevlere İlişkin Bulgular

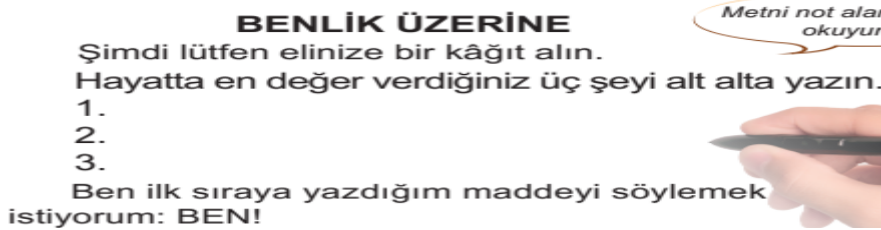
Bilişsel İşlevler	5.Sınıf	6.Sınıf	7.Sınıf	8.Sınıf
1. Hatırlama				
1.1. Sıralama/Sıraya Koyma/Sıraya Dizme	3	---	---	---
2. Kavrama	1	---	---	---
2.1. Sınıflama/Sınıflamak/Sınıflama Yapmak	---	---	---	---
2.2. Gruplandırma/Gruplandırmak	1	---	---	---
2.2.1. Aynı/Benzer/Farklı İlişkisi Kurma	6	3	6	8
2.3. Yorumlama	1	---	---	---
2.4. Özetleme	1	6	17	8
2.5. Dönüştürme (Çevirme)	4	5	10	3
2.6. Öteleme (Öncelik Sonralık) /Metin Tamamlama	8	6	7	1
2.7. Neden-Sonuç İlişkisi Kurma	1	---	---	---
3. Uygulama	4	3	4	8
4. Analiz Etme (Çözümleme)	9	4	10	2
5. Özgün Üretim/Düzenleme/Tasarlama/Oluşturma	39	55	32	49
6. Değerlendirme	7	1	12	16

Tablo 4' te Türkçe ders kitaplarında metin altı sorularında yer alan bilişsel işlevlere ilişkin bulgular yer almıştır. Buna göre, sınıflama işlevi hiçbir sınıf düzeyindeki metin altı sorularında yer almamıştır. En az sayıdaki işlev kavrama, yorumlama ve neden sonuç ilişkisi kurma işlevi olmuştur. En fazla metin altındaki sorularda yer alan işlev özgün üretim işlevi olmuştur. Sıralama, kavrama, neden sonuç ilişkisi kurma, gruplandırma işlevi yalnızca 5. Sınıf düzeyinde yer almış bir

işlevdir. Bilişsel yük anlamında Tablo 4 ile ilgili yapılacak olan genel yorum bilişsel işlevlerin eşit bir biçimde sınıf düzeylerine dağıtılmadığıdır.

Metinler ve Metin Altı Sorularında Yer Alan Açık ve Örtük Bilişsel İşlevlere İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Sıralama/ Sıraya Koyma/ Sıraya Dizme. Bir dizi ifadesi olan sıralama becerisi, bilişin yerine getirdiği alt basamaklarda yer alan bir beceri türüdür. Bahsi geçen bu beceri, Türkçe ders kitaplarında metinlerin içinde açık bir biçimde anahtar kelime olarak yer almamıştır. Ancak, bu kavram, 5. sınıf ders kitabında, 1 adet soru üzerinde, bir metnin kavrama basamağının gerçekleşip gerçekleşmediğinin ölçülmesinde kullanılmış, metindeki olayın kronolojisini bir görsel sıralaması üzerinden ölçme işlemi olarak gerçekleştirmiş ve bu şekilde izleme metnindeki olayların sıralanışını ölçecek nitelikte bir örneğe dönüştürülmüştür. Benzer şekilde 6. sınıf ders kitabında öğrenmeyi ölçmek için çoktan seçmeli 3 adet soruda (ve bu sorulardan bir tanesi zihinsel anlamda ilişki kurulduğunun göstergesi olan bağlaçlar ve söz gruplarını ölçecek nitelikte sorulmuştur) tespit edilmiş, 7. sınıf ders kitabında yine aynı görevi yerine getirmek amacıyla 4 adet soruda (özellikle iki soru anlatım bozukluğu konusunun gerekçelendirilmesi sırasında sıralama kavramının net bir biçimde kavranmasını ilgilendiren nitelikte bir eşleştirmeyi içermektedir) kullanılmıştır. 8.sınıf ders kitabında ise yalnızca “sıra” kavramı ile tarama yapıldığında 1 tane metnin içerisinde bu kavram tespit edilmiştir. Metnin içinde maddelerin açık bir biçimde sıralanması hem metnin bağlamı gereği hem de bu görüntünün işlevi düşünüldüğü anda açık bir işlev olarak söz konusu edilebilir. Burada esasen bir amacın somutlaştırılması bilgisi, yazmak üzerinden sezdirilmekte ve hiyerarşik bir bakış bilgisi kazandırılmaktadır ama bu metnin açık biçimde böyle bir amacı olmadığı ve bağlamı gereği böyle bir bilgiyi taşımadığı için yalnızca bir çıkarımdan ibaret kalmaktadır:



Şekil 6. Sıralama işlevine ilişkin örnek.

Bunun dışında 5. sınıf ders kitabında Şekil 7’de “Kar Tanesinin Serüveni” adlı metnin görseller yoluyla olay örgüsünün sıralanmasını içeren bir uygulama örneği tespit edilmiştir. Metnin açık bir işlevi olmamasına rağmen etkinliğin metne dayalı olması ve metindeki olay örgüsünü vermesi sebebiyle metnin, sıraya dizme/sıralama kavramlarını öğretmek bakımından bir işleve sahip olduğu söylenebilir fakat doğrudan metin içinde bir anahtar kelime yer almamıştır:

4.ETKİNLİK

Aşağıdaki görseller kar tanesinin başına gelenleri anlatmaktadır. Görselleri metinden yararlanarak sıraya diziniz.



Şekil 7. Sıralama işlevine ilişkin örnek.

Bunun dışında sıralama becerisi kapsamında, izleme metninde yer alan olay örgüsünü numaralandırma yani sıralama etkinliği, tespit edilmiştir. Ancak bu doğrudan bir ölçme olarak tasarlanmış bir etkinliktir. Zira metin içinde sıralamanın özelliği ve önemine binaen herhangi bir yöntem bilgisi mevcut değildir. Yani sıralama kavramına dair ontolojik bir bilgi ya da metodoloji metin yoluyla açık bir biçimde değil, metne dayalı bir ölçme olarak dolaylı bir şekilde ders kitabında yer almıştır. Sadece öğrencinin metni hatırlama ve kavrama bakımından ne düzeyde olduğuna dair bir ölçme uygulamasıdır, bu sebeple metin içinde bir sıralama söz konusu olmamasına rağmen metne dayalı olarak hazırlanması sebebiyle bu etkinliğin dolaylı açık işlev örneği oluşturduğu söylenebilir:

5.ETKİNLİK

a) Aşağıdaki görselleri izlediğiniz çizgi film den hareketle, oluş sırasına göre numaralandırınız.



b) Numaralandırdığınız görsellerdeki olayları noktalı yerlere yazınız.

1.....
.....

Şekil 8. Sıralama işlevine ilişkin örnek.

Şekil 8'dekine benzer bir etkinlik örneği de şu şekilde ders kitabında yer almıştır:



Şekil 9. Sıralama işlevine ilişkin örnek.

Sınıflama/Sınıflamak/Sınıflama Yapmak. Genelleme ve ayırt etme becerisi temelinde teşekkül eden bu bilişsel beceri, soyut düzeyde kavramların öğretilmesi için eğitim sürecinde içselleştirilmesi gereken bilişsel bir işlemdir. Bu beceri ile biliş, kavramlar arası ilişki kurmaya, bilgiyi anlamlandırmaya ve örgütlemeye, kavramlar arasındaki hiyerarşik ilişkiyi görmeye başlar, bu sayede zihin soyut ve aşkın düşünmeyi öğrenir ve gerçekleştirir. Bu denli önem arz eden ve bilişsel anlamda yüksek bir enerji gerektiren ve geliştirilmesi gereken bir beceri türü, Türkçe ders kitaplarında anahtar kelime olarak tarandığında -5. 6. 7. ve 8. sınıf ders kitapları tarandı- "sınıflandırma/sınıflandırmak" kavramları metin içinde açık bir biçimde tespit edilmemiştir. Oysaki öğretim programında ilk okuma yazma sürecinin bilişsel anlamda sınıflama becerisini geliştirdiğine yönelik ifade yer almaktadır: Düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, analiz sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesinde ilk okuma yazma öğretiminin önemli bir işlevi vardır (MEB Öğretim Programı, 2018: 10). Sarmal (MEB Öğretim Programı, 2018: 5) bir öğretim programı yaklaşımı söz konusu olduğu için, bu becerinin (kavramın) temelde metinlerde, ikincil ya da üçüncül derecede ise metin altı sorularında, açık bir şekilde yer alabilirdi, ancak sonuç itibarı ile bu kavram metin yüzeyine yansıyacak şekilde kullanılmamıştır.

Gruplandırma/ Gruplandırmak/ Aynı-Benzer- Farklı İlişkisi Kurma. Kısa süreli belleğin kapasitesinin artırılması noktasında bir strateji olarak da kullanılan

gruplandırma becerisi hem belleğin gelişimini desteklemekte hem de kavrama becerisinin içselleştirilmesiyle analiz becerisinin alt yapısını oluşturmaktadır. Bu beceri, ana ve yan kavramlar arasındaki ilişkiyi somut bir biçimde görmek ve düzenlemek adına bilişin gelişimini destekleyici nitelikte bir işlevi yerine getirir. 6. 7. ve 8. sınıf ders kitapları “gruplandırma-gruplandırmak” anahtar kelimeleri ile tarandığında bu kavramın açık bir biçimde ders kitaplarında yer almadığı görülmüştür. Bu durumda gruplandırmanın alt bileşeni olan “aynı-benzer-farklı” konseptleri kullanılarak bir tarama yapılmıştır.

Yalnızca 5. sınıf ders kitabında gruplandırma işlevini yansıtan, Şekil 10’da görüldüğü üzere, 1 etkinlik örneği tespit edilmiştir:

1.ETKİNLİK

a) Aşağıda karışık olarak verilen kelimeleri iki gruba ayırmak isterseniz nasıl bir gruplandırma yaparsınız?

I

.....
.....
.....
.....

II

.....
.....
.....
.....

toprak

ev

cam

ağaç

beton

su

balkon

b) Kelimeleri gruplandırırken neye dikkat ettiniz? Yazınız.

.....

Şekil 10. Gruplandırma işlevine ilişkin örnek.

Bu bağlamda 8. sınıf Türkçe ders kitabında metinler üzerinde “aynı-benzer-farklı” kavramı, yapılan tarama neticesinde (toplamda 19 yer söz konusu ancak 1 tanesi metin yüzeyi yerine etkinlik içerisinde yer almaktadır) 18 yerde metnin bağlamı gereği art gönderim amaçlı kullanılmış ve bir yöntem bilgisi taşımamak suretiyle metin yüzeyine yansımıştır. Kalan 1 diğer kullanım ise yine ölçme değerlendirme mahiyetinde kavrama becerisini ölçmeye yaklaşan bir işlevde kullanılmıştır.

Benzer. Bu kavram 11 yerde ölçme değerlendirme maksadıyla ve 4 yerde ise metnin bağlamına uygun olarak art gönderim amaçlı kullanılmıştır. Bu kavram, yine uygulama ve kavrama basamağı becerilerini ölçecek nitelikte olup, metin içerisinde kavramlar arasında benzerlik ilişkisi kurulurken nasıl bir yöntem izlendiğine dair bir yöntem bilgisi sunmadan yalnızca ölçme değerlendirme olarak ders kitabında yer almış bir kavramdır. Pek tabii ki 8. sınıf düzeyinde bu tipteki bir

bilginin açık bir biçimde verilmesi yerine sezdirilmesi gerekir ancak metnin biliş ya da üst biliş aittir böyle bir beceriyi kazandırma gibi bir amacı söz konusu olmadığı için metinlerin içerisinde benzerlik ve farklılık ilişkisinin belirlenmesine yönelik bir metodik bilgi yer almamıştır. Bunların dışında metin yüzeyine bağlam gereği art gönderim amaçlı yansıyan kavramlar, biliş ya da üstbiliş anlamında bir yöntem öğretme bilgisi taşımadığı için değerlendirme içerisine alınmamıştır.

7. sınıf ders kitabı benzer kavramı etrafında tarandığında 21 adet kullanım söz konusudur. Ancak bunun 2 tanesi kavrama basamağı düzeyindeki bir becerinin ölçülmesine dönük bir kullanımdır. Verilen metinlerin benzerlik ve farklılık ilişkilerinin tespit edilmesine yönelik bir kullanım görülmektedir. Metnin ya da metnin arka planında benzerlik ve farklılık ilişkisinin nasıl bulunacağına dair bir bilgi sunulmamış, bir ölçme değerlendirme amacı söz konusu olmuştur.

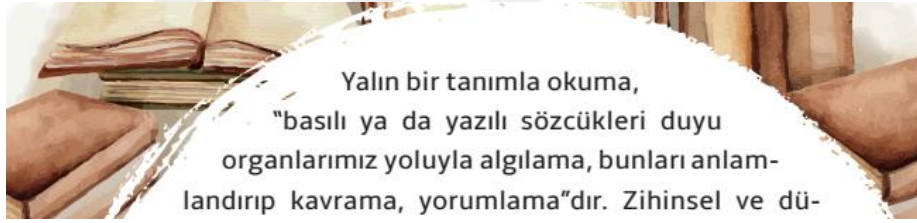
7. sınıf (2) ders kitabı bu kavram çerçevesinde tarandığında 4 adet kullanım tespit edilmiştir. Ancak yine metin içinde değil, metne dair soruların yer aldığı etkinlikler içinde kullanılmıştır. Epizodik belleği harekete geçirebilecek mahiyette bir sorunun olması, bilişsel anlamda bir beceriyi tetikleyecek unsur olarak düşünülebilir, bunun yanında, bireyi, anıları dahilinde merkeze alması sebebiyle üstbilişsel bir deneyim yaşatma olanağı da söz konusu olabilir, ancak bu deneyim oldukça dar kapsamlı ve düşük niteliktedir. Empatik düşünme bilgisini vermesi, yine bu yargıyı destekleyici nitelikte olsa da metin, bu düşünme sisteminin basamaklarını öğretecek bir yöntemden uzak şekilde kurgulanmıştır.

6. sınıf ders kitabında 22 adet kullanımın 3 tanesi metin içi art gönderim, 3 tanesi ise metinler ya da görseller arasındaki ilişkiyi analitik bir biçimde çözme becerisini ölçmeye dönük olarak kullanılan işlev olmuştur. Bunun dışındaki kullanımlar ise bir kavram ve fiil olarak (eylem doğasıyla) kitapta yer almıştır.

5. sınıf ders kitabında benzer kavramı bağlamında yapılan tarama neticesinde 12 adet kullanım tespit edilmiştir. 6 tanesi metin içi art gönderim 6 tanesi ise etkinlikler dahilinde ölçme soruları olmuştur. Diğer sınıflardan farklı olarak 5.sınıf ders kitabında benzerlik ve farklılıkları bulma becerisi bir arada ölçülen bir beceri değildir, benzerlik ilişkisi bulma, tek başına ölçülmüştür. Bu becerinin geliştirilmesi adına metinler birer araç olarak kullanılabilirken bundan çoğunlukla yararlanılmamıştır. Sarmal bir program yaklaşımı çerçevesinde düşünüldüğünde, 5.

sınıf bu analitik düşünme becerisinin temelini atıldığı kritik dönemlerden biri olarak göz önünde bulundurulmalı ve diğer sınıflarda da bu becerinin yöntem bilgisi metinler aracılığı ile verilmelidir. Ayrıca zıtlıklar ya da farklılıklar arasında ilişki kurmak daha aktif bir süreci de beraberinde getirebilir, zira bu ontolojik farkındalığı da geliştiren bir süreçtir ancak öğretim programında sıklıkla yer alan bu kazanım ve becerinin öğretimi metinler yoluyla verilmemiştir.

Kavrama/ Yorumlama/ Özetleme/ Çevirme-Dönüştürme/ Öteleme, Önce-Sonra (Metin Tamamlama) /Neden-Sonuç İlişkisi Kurma. Kavrama basamağı bilişsel anlamda üst düzey becerilerin oluşturulması için oldukça önemli bir mihenkittir. Türkçe ders kitaplarındaki metinler tarandığında anahtar kelime olarak “kavrama” sözcüğü yalnızca 7. sınıf (2) kitabında 1 yerde tespit edilmiştir. Tespit edilen örnek bir soyutlama ile “okuma” teriminin tanımını içermektedir. Metnin içinde açık bir biçimde kavrama basamakları, algının düzeyi ve hiyerarşisine dair bir bilgi yer almamaktadır:



Şekil 11. Kavrama işlevine ilişkin örnek.

Şekil 11'deki örnek yalnızca statik bir tanım örneği olarak metinde yer almıştır. Metnin içerisinde kavrama becerisine yönelik bir yöntem bilgisi sunulmamış ve bu anahtar kelimenin (yorumlamanın) münferit bir örneği olarak tespit edilmiştir. Yorumlama becerisi yalnızca ana fikir ve yardımcı fikir bulma etkinliği olarak kitaplarda yer almıştır. Bu beceri, kazanımın etkinliğe dönüştüğü beceri türlerinden biridir.

Yorumlama. Bireyin bir bilgiyi bütün olarak ele alıp onu kendi zihinsel süzgecinden geçirerek yeniden ifade etmesidir. Bu bakımdan bireyin kendisine ait izlerin görüldüğü ve zihinsel anlamda bilgi türleri arasında ilişki kurulan bu beceri, Türkçe dersi için oldukça mühim bir beceridir. Ancak ders kitaplarındaki metinler bu kavram çerçevesinde tarandığında yorumlamaya dair bilişsel bir işlev metinler içerisinde açık bir biçimde yer almamıştır. Çoğunlukla hazırlık soruları ve metin

altısıoruları içerisinde ölçmeye tabii tutulmuş bir beceri olmuştur. Bunu örnekleyen hazırlık sorusu Şekil 12’de gösterilmiştir:

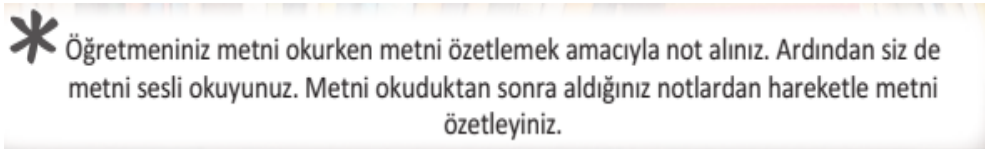
HAZIRLIK ÇALIŞMALARI

1. Karikatür okumayı ve yorumlamayı sever misiniz? Getirdiğiniz karikatürü anlatınız.
2. Karikatürün özellikleri nelerdir? Karikatür farklı kişiler tarafından farklı biçimlerde yorumlanabilir mi? Niçin?

Şekil 12. Yorumlama işlevine ilişkin örnek.

Şekil 12 dışında metin içi bir kullanım söz konusu olmamış, yalnızca metinden ya da görselden hareketle bu beceri ölçülmüştür. Yorumlama becerisinin öğretimine dair bir bilgi metin içinde yer almamıştır.

Özetleme. Özetleme edimi, anlama-özetleme ve anlatma-özetleme çerçevesinde ele alındığında, anlama-özetleme becerisinin alt eylemi metnin önemli birimlerini seçme, anlatma-özetleme ilişkisi bağlamında ise seçilen birimlerin özet metne dönüştürülmesi süreçlerini kapsar (Çıkrıkçı, 2008: 20). Bu bağlamda bilişsel yükü hayli ağır olan bu beceri, süreç içinde, metin yoluyla öğrenciye kazandırılabilir. Ancak ders kitapları tarandığında özetlemenin alt süreçlerine ilişkin bir örneğe veya strateji bilgisini deneyimletecek bir metne rastlanmamıştır. Bu bağlamda, 6. sınıf ders kitabında 6 yerde bu kavram tespit edilmiştir. Bu örneklerin büyük bir kısmı, özetleme kazanımının etkinlik olarak algılandığı ölçme soruları olmuştur. İstisnai bir özellik sergileyen hazırlık sorusunda planlama düzeyinde bir özetlemenin alt eylemi olan not alma tekniğine yönlendirme yapılmıştır:



Şekil 13. Özetleme işlevine ilişkin örnek.

Ancak bu bilgi metin içinde işlenerek ardından etkinliğe dönüştürülerek de kazandırılabilir bir beceri türü iken metin içerisinde yer almamış doğrudan öğrenciden istenmiştir.

8. sınıf ders kitabı bu bağlamda tarandığında, özetleme kavramı 9 yerde tespit edilmiş, bunun 1 tanesi metin içinde yer almıştır. 8 yerde diğer tüm kitaplarda olduğu gibi kazanımın etkinliğe dönüştürülmesi durumu söz konusudur. Metinde geçen özetleme kavramı ise özet kavramının içeriğini ve kapsamını yansıtacak

özelliktir. Zira özetleme kavramının buradaki kullanımı bir ana fikir ve çıkarım anlamına gelebilecek şekilde metin içinde yer almış, bunun yanında, düşünceyi en yalıt en konsantre şekilde sunma işlevini ortaya çıkaracak şekilde kullanılmıştır:

1998 Bosna Bağımsızlık Bayramı'nda: "Barış gelmiştir ama yaşadığımız cehennemden taşıdığımız travmalardan dolayı içimizde hâlâ huzursuzluk vardır. Şimdi ülkemizi yenileme yolundayız. Geçmişimizi hâlâ unutmadığımız için bu görev zor olacaktır." diyen Aliya İzzetbegoviç Mavi Kelebeklerin her gün yeni bir toplu ölüm alanını gösterdiği bir ortamda âdeta bir hekim titizliğiyle halkının yaşanan acılardan ders çıkararak geleceğe yönelmesini sağlamıştır. Belki de savaştan daha zor olan bu süreci: "Geleceğimizi geçmişimizde aramayacağız. Kin ve intikam peşinde koşmayacağız." diyerek özetlemiştir.

Şekil 14. Özetleme işlevine ilişkin örnek.

5. sınıf ders kitabı özetleme kavramı bağlamında tarandığında, hiçbir metnin içinde bu kavramın kullanılmadığı tespit edilmiştir. Bunun yanında tespit edilen 1 etkinlik örneği, ders kitabında daha önce açıklanmış bir metin özetini öğrenciye sunmuş, öğrencinin bu özet metninden yola çıkarak okuduğu yeni metni özetlemesini istemiştir. Bu örnek Şekil 15'te görüldüğü üzere şu şekildedir:

11.ETKİNLİK

a) Aşağıda daha önce okuduğunuz "Oyuncak" adlı metnin örnek bir özeti verilmiştir. Özeti okuyunuz.

Metindeki dede, kızının ve torununun evden gitmesini dört gözle beklemektedir. Çünkü torununun oyuncaklarıyla oynamayı sever. Onlar gidince, torununun odasına girerek çeşit çeşit oyuncaklarla romantizma ağrılarını bile unutacak kadar zevkle oynar. Sık sık dışarıyı gözlemeyi ihmal etmez. Bir defasında en sevdiği oyuncak olan elektrikli trenle oynarken kızına yakalandığı için tedbirli davranır. Altmış yaşını geçen bir insanın oyuncaklarla oynamaya hakkı olmadığını düşünür. Dede, çocukluğunda oyuncaklarla oynamıştır. Fakat onun oyuncakları torununki gibi değildir. Bir yanının çocuk kaldığını söylemektedir. Geçmişte oynadığı oyunlardan söz eder. Kendi oyuncaklarıyla torununun oyuncaklarını karşılaştırır. Torununun oyuncaklarından sadece plastikten yapılmış kurşun askerleri sevmez. Çocukluğundaki kurşun askerleri daha çok sever.

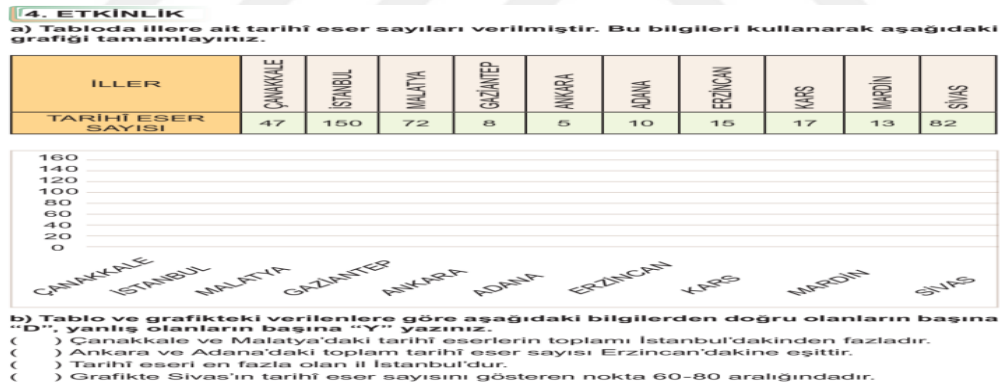
b) Aşağıdaki alana "Ben Bir Çınar Ağacıydım" metninin özetini yazınız. Özetinizi yazarken öğretmeninizin verdiği ipuçlarından yararlanınız.

Şekil 15. Özetleme işlevine ilişkin örnek.

7. sınıf ders kitabı özetleme kavramı kapsamında incelendiğinde, bu kavram 6 yerde tespit edilmiştir. Bu kullanımların hiçbirisi metin içi kullanım olmamıştır. Özetleme becerisi, süreç gerektiren bir beceri olmasına rağmen ders kitapları sonuca dönük ve süreçleri öğrenciye kazandırmadan bir ölçme değerlendirme metodu benimsemiştir. 7. sınıf (2) ders kitabında ise 11 yerde tespit edilen özetleme kavramı, yalnızca 1 metnin içinde ve "kısacası, sonuç itibarıyla" anlamını yansıtacak şekilde kullanılmıştır. Bu becerinin kodlarını içerecek bir etkinlik ya da metin kullanımı söz konusu değildir:

“Yani, Karagöz’ü örnek alırsak sanatçı oynatacağı oyunu özetle bilir fakat ezberlemez ve isterse seyircilerle de konuşarak konuyu serbest olarak perdede işler.” (s. 178)

Dönüştürme (Çevirme). Kavrama basamağının alt becerilerinden biri de dönüştürme (çevirme) becerisidir. Bu beceri, çocuğun görsel okuma, grafik okuma, bir problemi formül ile ifade edebilme becerisidir. Yani soyut sembolleştirme becerisinin geliştiğini gösteren önemli birer göstergeler bütünüdür. Öğretim programı da bunu matematiksel bir yetkinlik (MEB Öğretim Programı, 2018: 5) ve bilim/teknolojide temel yetkinlik olarak tanımlamıştır. Öğretim programında bu yetkinliklere yer verilmesi ile birlikte ders kitaplarının bu noktada içeriği grafikler, tablolar, zihin ve kavram haritaları ile oluşturulmuştur. Dönüştürme becerisi, metinler ile süreç içinde geliştirilebilecek bir beceriden ziyade sonuç odaklı ve metinden bağımsız uygulama örnekleri olarak ders kitaplarında yer almıştır. Bu bağlamda, 8. sınıf ders kitabı dönüştürme kavramı çerçevesinde tarandığında, metin içi bir kullanım tespit edilmemiştir. Buna binaen 8. Sınıf ders kitabında dönüştürmeye yönelik 3 örnek tespit belirlenmiştir:

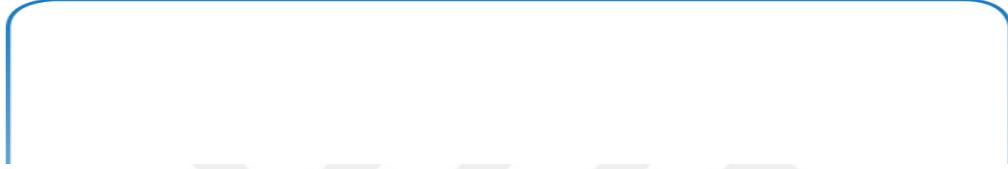


Şekil 16. Dönüştürme işlevine ilişkin örnek.

Şekil 16’daki etkinlik, bir grafik oluşturma örneğidir. Sayısal olarak sunulan veriler, grafiğe dönüştürülmüş, ardından grafik okuması yapılmıştır. Metin, veri kaynağı olarak kullanılsa da belirtilen sayısal göstergelerin bir grafik olarak düzenlenmesi istendiği için bu etkinlik, dönüştürme becerisinin gelişimine aracılık eden bir örnek olarak yorumlanabilir. Bu beceri metin aracılığıyla geliştirilmesi çok daha kolay olan bir beceridir. Zira metinler, manzum ve mensur temelde dahi dönüştürmeye tabii tutulacak derecede esnek bir öğretim aracıdır. Ders kitabı da sıklıkla bu yola başvurmuştur. Bu bağlamda, 8. sınıf ders kitabında tespit edilen

dönüştürme etkinliklerinden biri de metin türünün dönüştürülmesi etkinliğidir. Buna yönelik 1 etkinlik tespit edilmiştir. Ders kitabında 5. temanın içinde yer alan “Ergenekon Destanı” adlı metnin bir çizgi romana dönüştürülmesi etkinliği bu bakımdan önemlidir. Metin türlerinin yukarıda değinilen temelde şeklen dönüşümü bu becerinin geliştirilmesi için belki de en kolay yöntemlerden biridir. Böylelikle metin türü konusunda çocuğun bilgisi ve farkındalığı olumlu anlamda etkilenebilir. Bu sayede metin türüne ait bilişsel bilgi ile metni, zaman, mekan ve bağlama göre dönüştürerek yeniden yorumlamayı ve üretme becerisini kazanabilir. Şekil 17’deki örneğin, metni temel alarak oluşturulması, metinlerin bilişsel anlamda dönüştürme işlevinin gelişimine yardımcı olduğu fikrini desteklemesi bakımından önemlidir

b) Siz de okuduğunuz Ergenekon Destanı’nın beğendiğiniz bir bölümünü çizgi roman hâline getiriniz.



Şekil 17. Dönüştürme işlevine ilişkin örnek.

7.sınıf ders kitabı incelendiğinde dönüştürme becerisini içeren herhangi bir metin tespit edilmemiştir. Her iki 7.sınıf ders kitabında toplam 10 etkinlik örneği tespit edilmiştir. Görselin metne dönüştürülmesini örnekleyen etkinlik şu şekildedir:



Şekil 18. Dönüştürme işlevine ilişkin örnek.

Şekil 18’de verilen görselin (karikatürün) yönergeler doğrultusunda bir hikayeye dönüştürülmesi istenmiştir:

b) Karikatürlerin verdiği mesajdan hareketle aşağıda "yer, zaman, kişi ve olay" unsurları verilmiş olan hikâyeyi yazınız. Hikâyeyi yazarken noktalama işaretlerine dikkat ediniz. Yazım kılavuzundan yararlanınız.

Hikâye Unsurları
Yer : Bir sahil kasabası.
Zaman : Yaz mevsimi.
Kişiler : Zafer (20-21 yaşlarında, üniversite öğrencisi, Esmâ'nın ağabeyi),
Arif (38-40 yaşlarında, üniversitede öğretim üyesi),
Esmâ (12-15 yaşlarında, öğrenci),
Utku (12-15 yaşlarında, Esmâ'nın sınıf arkadaşı)
Olay : Yeşil alanların yok edilmesi ve betonlaşma.

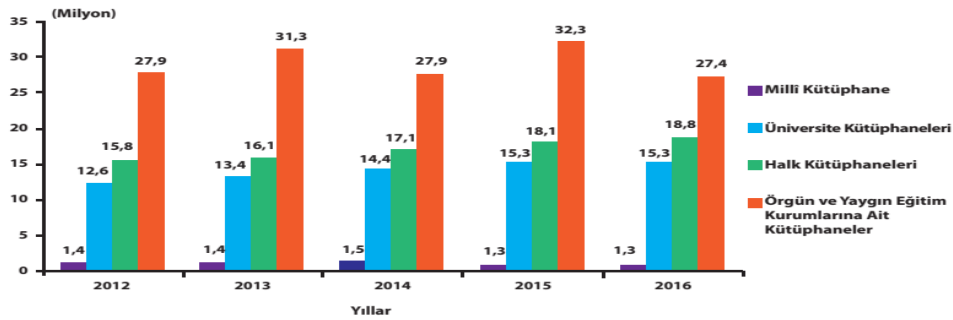
Şekil 19. Dönüştürme işlevine ilişkin örnek.

Şekil 19'daki etkinlik sınırları açık bir biçimde belirtilmiş dönüştürme örneğidir. Cahit Arf'ın videosu seyredildikten sonra görsel ve işitsel bir materyalin yorumlanmasının ardından görsel bir materyalin yazılı bir metne dönüştürülmesi bilinçli bir seçim olmasa dahi hiyerarşik anlamda doğru bir yöntemin örneği olarak yorumlanabilir.

Ders kitabında tespit edilen bir diğer örnek (Şekil 20), dönüştürmenin bir alt birimini ölçecek nitelikte olan grafiği açıklama ve grafikten yargıya ulaşma etkinliğidir. Bu etkinlik, tam anlamıyla bir dönüştürme etkinliği olarak kabul edilememektedir zira metinden bağımsız müstakil ve metinle ilişki kurdurmayan, metinden veri alınmadan hazırlanmış metin ile ilişkiselliği zayıf bir etkinlik örneğidir:

6. ETKİNLİK: Aşağıdaki grafiği inceleyerek verilen yönergeleri uygulayınız.

Yıllara göre kütüphanelerdeki kitap sayıları, 2012-2016



a) Aşağıdaki yargıları grafiğe göre yorumlayınız. Grafiğe göre doğru olanların başına (D), yanlış olanların başına (Y) yazınız.

Şekil 20. Dönüştürme işlevine ilişkin örnek

	Örgün ve yaygın eğitim kurumlarına ait kütüphanelerdeki kitap sayısı, 2016 yılında 2015 yılına göre azalmıştır.
	2012-2016 yılları arasında Halk Kütüphanelerindeki kitap sayısında artış yaşanmıştır.
	Üniversite kütüphanelerindeki kitap sayısı sürekli artış göstermektedir.
	2013 yılında Millî Kütüphanedeki kitap sayısı bir önceki yıldan fazladır.
	Millî Kütüphanedeki kitap sayısı 2014'te artmıştır.
	2015 yılında kütüphanelerdeki toplam kitap sayısı elli iki milyon üç yüz bindir.

b) Siz de grafikten ulaşılabilecek yargılara üç örnek yazınız.

1

2

3

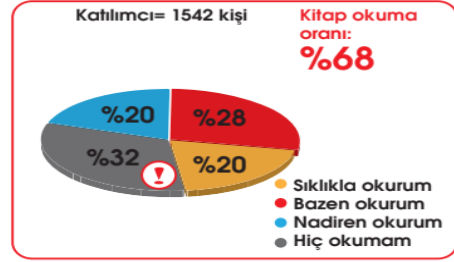
Şekil 21. Dönüştürme işlevine ilişkin örnek.

Görüldüğü üzere (Şekil 21) grafikten yargıya ulaşma olarak tasarlanan bu etkinlik, dönüştürme becerisini metin ile birlikte işletmeyen, metinden bağımsız ve tek yönlü bir alt beceri biçiminde ölçme değerlendirme örneği olarak sunmuştur. Bu tek yönlü alt beceri ölçme uygulaması benzer bir biçimde şu şekilde tasarlanmıştır.

9. ETKİNLİK: Aşağıdaki yönergeleri uygulayınız.

a) Yandaki grafikte bir anket çalışmasından elde edilen Türkiye'nin kitap okuma oranı gösterilmiştir. Grafiği inceleyerek aşağıdaki soruların yanıtlarını içeren bir konuşma hazırlayınız.

- Siz hangi dilimde bulunuyorsunuz?
- Ülkemizdeki hiç kitap okumayan %32'lik kesimin kitap okumama gerekçeleri neler olabilir?
- Ülkemizde kitap okuma oranını artırmak için neler yapılabilir?



Şekil 22. Dönüştürme işlevine ilişkin örnek.

Bu etkinlik (Şekil 22), yukarıda değinilen 6.etkinliğin (Şekil 20) devamı niteliğinde kullanılmış bir etkinlik örneğidir. Aralarındaki niteliksel olarak en önemli fark, grafikte ilgili sorulan soru biçimidir. Zira 1. soru (Siz hangi dilimde bulunuyorsunuz?) öğrencinin kendini tanıma ve değerlendirmesine yönelik üstbilişsel bir soru tipidir. Son soru (Ülkemizde kitap okuma oranını artırmak için neler yapılabilir?) problem çözme becerisini örnekleyen, yani yine üstbilişsel bir soru örneğidir.

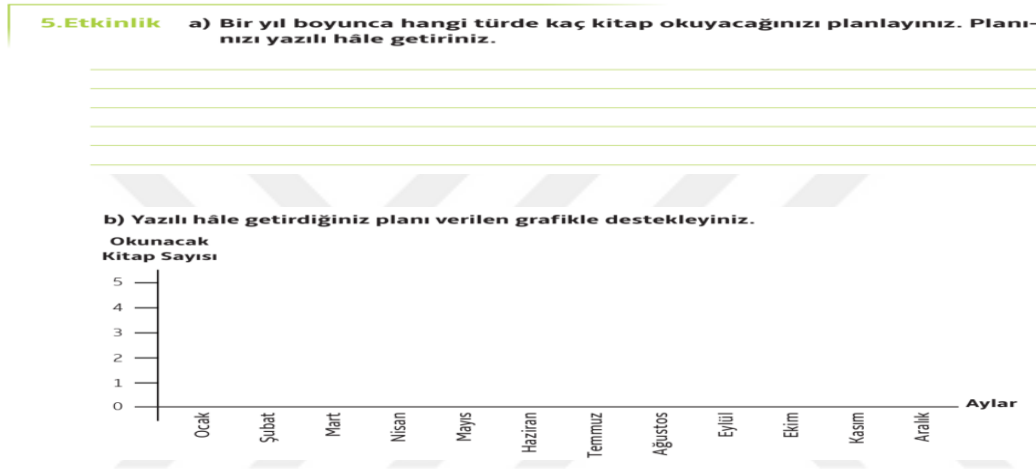
7.sınıf ders kitabında grafik okumaya ve grafikten çıkarım yapmaya yönelik 3 adet etkinlik tespit edilmiştir. Bunun dışında 7. sınıf ders kitabında, metnin karakterini dönüştürme etkinliğine de yer verilmiştir. Türsel bir dönüştürme olmaksızın yalnızca karakter dönüştürmesi söz konusu olmuş, “ben” kavramı merkezde tutularak yeni bir metin yazımı gerçekleştirilmiştir:

7. **ETKİNLİK:** "Sol Ayağım" metninden hareketle kendi hayatınızı anlatan bir yazı yazınız.



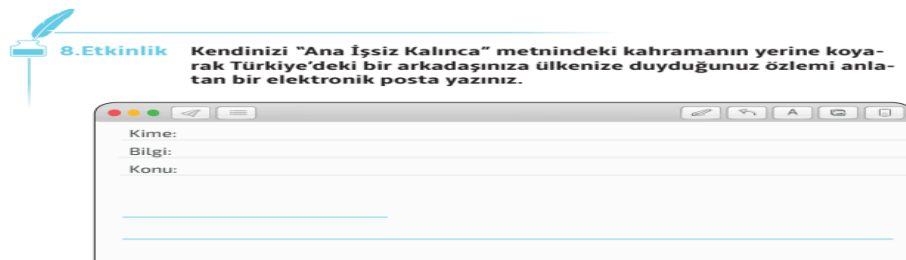
Şekil 23. Dönüştürme işlevine ilişkin örnek.

7. sınıf (2) ders kitabı dönüştürme kapsamında incelendiğinde, 7 etkinlik tespit edilmiştir. Bu etkinliklerin 6 tanesi grafikten çıkarım yapma etkinliğidir. Bu kategori dışında kalan 1 etkinlik ise, yazılı şekildeki verilerin grafiğe dönüştürülmesini içeren bir etkinliktir. Bu örnek şekil 24'te şu şekilde gösterilmiştir::



Şekil 24. Dönüştürme işlevine ilişkin örnek.

Bu örneğin dışındakiler (Şekil 24), ders kitaplarının tümünde yer alan ölçme değerlendirme odaklı ve metinden bağımsız örneklerdir. Metnin bir veri kaynağı olarak tasarlanıp oradan pratiğe dönüştürülmesi metnin dönüştürme işlevini doğrudan gerçekleştirebilecek uygulamalar olabilir. alınan doneler üzerinden bir bulguda bulunma etkinliği tasarlansa idi metnin dönüştürme işlevi doğrudan ve açık bir biçimde gerçekleşmiş olabilirdi. İstisnai bir örnek dışında karakter ve türsel dönüştürmeye dair tespit edilen 3 etkinlik şu şekildedir:



Şekil 25.Dönüştürme işlevine ilişkin örnek.

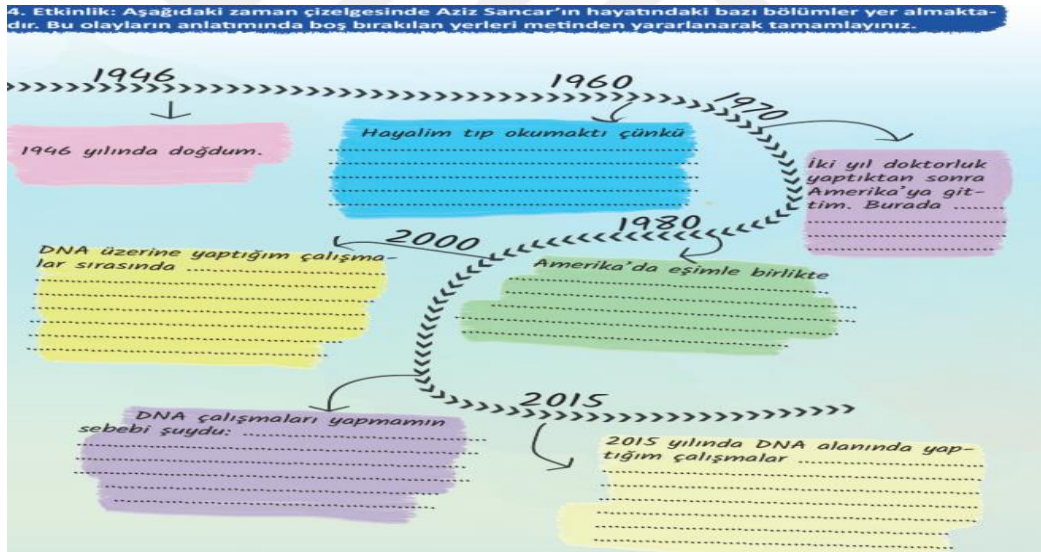
Şekil 25'te verilen etkinliğin benzeri aşağıdaki şekildedir:

7.Etkinlik Sevgili öğrenciler, kendinizi "Sığırtmaç Mustafa'nın Öyküsü" metnindeki kahramanın yerine koyarak Atatürk'e bir mektup yazınız. Mektubunuzda **giriş**, **gelişme** ve **sonuç** bölümlerine yer veriniz. Mektubunuzu verilen sayfa yapısına uygun bir şekilde imla ve noktalama kurallarına göre düzenleyiniz.

Şekil 26. Dönüştürme işlevine ilişkin örnek.

Bu uygulamada da (Şekil 26) hikâye türündeki bir metin, karakterin de dönüştürülmesiyle mektup türü ile yeniden dönüşüme tabii tutulmuştur.

6. sınıf ders kitabı dönüştürme kapsamında tarandığında, metin içinde bu beceriyi işlevsel hale getirecek bir kavramın yer almadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte ders kitabında 5 grafik ve görsele dönüştürme etkinliği tespit edilmiştir. Metinden veri alınarak kronolojik bir çizgi çizme becerisini örnekleyen etkinlik şu şekildedir:



Şekil 27. Dönüştürme işlevine ilişkin örnek.

Bu etkinlikten önce (Şekil 27) Aziz Sancar'ın hayatını anlatan biyografik -ama otobiyografik bir dil ile anlatılan- bir metin verilmiştir. Ardından öğrencinin bu metindeki karakterin hayatındaki (Aziz Sancar) kronolojik anlamda dönüm noktalarını yukarıdaki görsele ipuçları vasıtasıyla taşıması istenmiştir. Bu etkinlikte karakterin zaman içindeki değişimi somutlanmış ve çizgisel bir zaman portresi çizilmiştir.

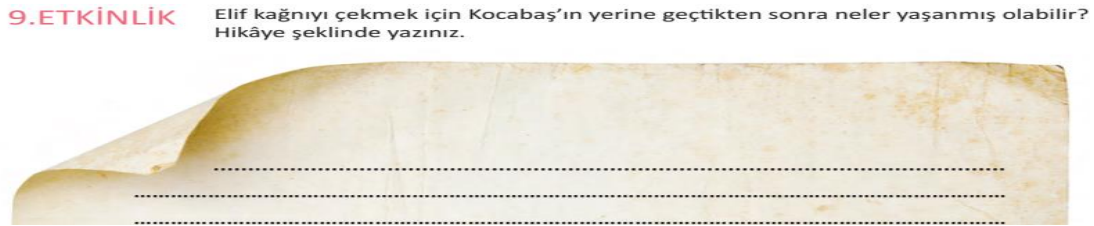
Bunun dışında, ders kitabında anlatıcı türlerinin dönüşümünü örnekleyen etkinlikler şu şekilde verilmiştir:



Şekil 28. Dönüştürme işlevine ilişkin örnek.

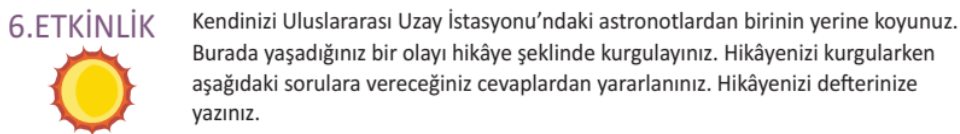
Hem anlatıcı türlerinin sezgisel olarak öğrenilmesini sağlayan hem de kiplerin kullanımına yönelik farkındalığa katkıda bulunan Şekil 28'deki etkinlik, III. tekil bir efsane (Rize'nin Adı Üzerine) anlatısının otobiyografik I. tekil kahraman anlatısına dönüştürme örneği olarak yorumlanabilir.

5. sınıf ders kitabı dönüştürme kapsamında tarandığında, türsel dönüştürme etkinliği ile grafik ve görsel okuma yoluyla çıkarım yapmayı örnekleyen 4 etkinlik tespit edilmiştir. Bu bağlamda "Mustafa Kemal'in Kağnısı" adlı şiirdeki karakterin problem karşısında nasıl davranacağına dair öngörülerin şiir olarak değil hikâye biçiminde yazılması istenmiştir. Bu etkinlik (Şekil 29), hem problem çözme becerisini dönüştürme becerisi yoluyla örneklemiş hem de türler arası geçişi ve türlere ait özelliklerin kavranması konusunda fonksiyonel bir özellik sergilemiştir.



Şekil 29. Dönüştürme işlevine ilişkin örnek.

Şekil 30'daki etkinlik, hem anlatıcı dönüştürmesine hem de türsel dönüştürmeye örnek teşkil edebilecek bir etkinliktir:



Şekil 30. Dönüştürme işlevine ilişkin örnek.

Bilgilendirici metin türündeki anlatı (Şekil 30), tahkiye türündeki bir metne dönüştürülmüştür. Yine anlatıcı dönüştürmesine uygun ya da başka bir deyişle empatik dönüştürmeye uygun bir etkinlik örneği ise 5. sınıf ders kitabında yer almıştır. Anlatıcı tam anlamıyla değişmeden karakterin kişiliği dönüştürülerek, metin türünün aynı kaldığı örnek Şekil 31’de şu şekilde gösterilmiştir:

7.ETKİNLİK Kendinizi şiirdeki kavak ağacının yerine koyarak duygu ve düşüncelerinizi anlatan bir şiir yazınız. Şiirinize uygun bir başlık belirleyiniz.

.....

Bir ağaç olsam

.....

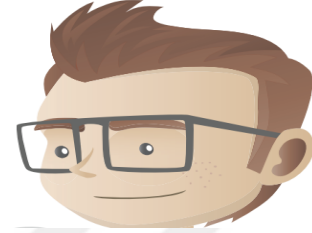
.....

.....

.....

.....

.....



Şekil 31. Dönüştürme işlevine ilişkin örnek.

Öteleme (Öncelik-Sonralık)/Metin Tamamlama. Öncelik ve sonralık ilişkisi bilişsel anlamda oldukça önemli bir beceridir. Zira eldeki verilerden yola çıkılarak, var olan öğeleri tutarlı bir biçimde birbiri ardına sıralamak, onların arasındaki ilişkiyi fark etmek daha üst düzey becerilerin gelişimi için ön koşuldur. Bu bakımdan ders kitapları incelendiğinde, genel olarak, ana metne bağlı ya da ana metinden bağımsız olmak üzere metin tamamlama etkinliklerinin tasarlandığı tespit edilmiştir. Bu etkinlikler, hem temel mantıksal dizgeyi görmek adına hem de bir düşüncenin metne dönüştürülürken arka planında -yani bir bakıma omurgasının inşasında- dikkat edilmesi gereken hiyerarşik ve sistematik yapıyı öğrencinin görmesini sağlamaktadır. Ardıllık içeren yapılar, bilişin parça-bütün kavramlarına yönelik becerisini de geliştiren alt beceri grubudur. Zira indüktif düşünme biçimi bu gibi çalışmalar ile geliştirilmesi mümkün olabilen bilişsel eylemlerdir.

5. sınıf ders kitabı bu bağlamda tarandığında, 8 tane metin tamamlama etkinliği tespit edilmiştir. Bu bağlamda ana metne dayalı hazırlanan etkinlik örnekleri, ana metnin olay örgüsünü geleceğe ya da geçmişe dönük kurgulamak ve aynı zamanda öncelik sonralık ilişkisi kapsamında tamamlamak şeklinde geliştirilmiş etkinliklerdir. Bu bakımdan ana metin içinde tamamlanmış bir olayın sonrasında gerçekleşebilecek ihtimallerin kurgusu, çizgi roman şeklinde hazırlanmış bir anlatının ardından hikaye biçiminde istenmiştir:

10.ETKİNLİK

Ali, İstiklal Marşı'nı başarılı bir şekilde okuduktan sonra neler yaşanmış olabilir? Hikâyenin devamını yazınız.

.....

.....

.....

Şekil 32. Metin tamamlama işlevine ilişkin örnek.

Şekil 32'dekine benzer biçimde tasarlanmış etkinlik örneği şu şekildedir:

9.ETKİNLİK

Elif kağını çekmek için Kocabaş'ın yerine geçtikten sonra neler yaşanmış olabilir? Hikâye şeklinde yazınız.

.....

.....

Şekil 33. Metin tamamlama işlevine ilişkin örnek.

Şekil 33'te görüldüğü üzere, şiirin bir olay örgüsü içerdiği açıktır, vakanın bitişinin ardından öğrenci tarafından yeni bir fiksiyon ile tamamlanmasının istenmesi, metnin yeniden üretimini de kapsayan üst düzey bilişsel bir beceri yükünü de beraberinde getirmektedir.

Tür bakımından bir dönüştürmenin olmadığı ama olay örgüsünün son metin halkasının verildiği hikâye tamamlama örneği Şekil 34'te görüldüğü biçimde tasarlanmıştır:

6.ETKİNLİK

Aşağıda "Forsa" hikâyesinin son kısmı verilmiştir. Bundan sonra neler olmuş olabilir? Hayal gücünüzden hareketle hikâyeyi tamamlayınız.

FORSA

(...)

Oğlu, "Vurulursun! Vatana hasret gidersin!" diyerek onu gemide bırakmak istedi. Kara Memiş, o vakit, gençleşmiş bir kaplan gibi doğruldu. Duramıyordu. Kalkan, kılıç istedi. Sonra geminin arkasında sallanan sancağı göstererek, "Şehit olursam bunu üzerime örtün! Vatan, al bayrağın dalgalandığı yer değil midir?" dedi.

.....

.....

Şekil 34. Metin tamamlama işlevine ilişkin örnek.

Tür adı belirtilmeden yalnızca vakanın son metin halkasının tamamlanmasını içeren etkinlik örneği şu şekildedir:

7.ETKİNLİK

Dede Korkut, Dirse Han'ın oğluna isim verdikten sonra olaylar nasıl gelişmiş olabilir? Olayların gelişimine uygun bir son yazınız.

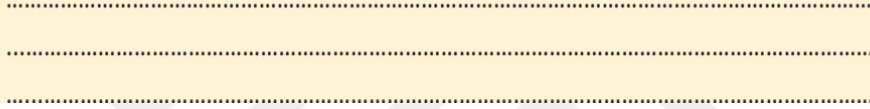


Şekil 35. Metin tamamlama işlevine ilişkin örnek.

Ana metne bağlı grupla birlikte yazı yazma becerisini de içeren, metni, olaylar dahilinde dönüştürmeyi ve tamamlamayı örnekleyen etkinlik şu şekildedir:

8.ETKİNLİK

Sınıfta üçerli gruplar oluşturunuz. Her grup kar tanesine yeni bir serüven yazacak. Ancak gruptaki 1. kişi hikâyenin başlangıcını, 2. kişi gelişimini, 3. kişi ise sonucunu yazacak. Hikâyenizi tamamladıktan sonra arkadaşlarınıza okuyunuz.



Şekil 36. Metin tamamlama işlevine ilişkin örnek.

Şekil 36'da yer alan etkinlikte metin türü kavramının tutarlılığı bakımından bir problem söz konusudur. "Kar Tanesi" metni olağan dışı öğelerin yer aldığı bir anlatıdır (masaldır). Metni yeniden inşa ederken öğrencilerden istenen tür hikâyedir. Olay örgüsü ise olağan dışı bir serüvenin anlatılması şeklinde kurgulanmıştır. Öğretim programı metin türlerini birbirinden ayırmak için oldukça çaba sarf eden bir görüntü sergilemiştir. Buna rağmen hazırlanan etkinlik, vakanın merkezine kar tanesini koymuş ve metnin hikaye olarak tamamlanmasını istemiştir. Bunun yerine hikaye edici bir metin denilmiş olsa idi bu tutarsızlık bir nebze de olsa düzeltilebilirdi. Çünkü bu şekilde ortaya çıkan olan metin türü masal olacaktır. (Bu bilişsel anlamda bir beceri kritiği değil, tür kavramına sıkı sıkıya bağlı olan öğretim programına ve ders kitabının bu şekilde hazırlanması fikrine yönelik bir kritiktir.)

Görüldüğü üzere 5. sınıf ders kitabında metin tamamlama etkinlikleri, kavrama düzeyinden daha öteye geçen sentez basamağına yakın bir beceri şeklinde tasarlanmıştır. Bu da bilişsel yükü fazla olan örnekleri meydana getirmiştir. Sarmal bir yaklaşımın benimsendiği öğretim programı sebebiyle bu tip becerilerin alt becerileri sistematik olarak öğretilip zamanla geliştirilmelidir. Ancak, inceleme

kapsamındaki 5. sınıf düzeyindeki ders kitabının bu beceriyi bir anda bütün olarak - hem de sentez biçiminde bir ürün olarak- istemesi öğretimin niteliğini olumsuz anlamda etkileyebilecek yapıda bir örneği teşkil etmektedir.

6. sınıf ders kitabı ardılık ilişkisi (metin tamamlama) kapsamında incelendiğinde, 6 adet metin tamamlama etkinliği tespit edilmiş, bunlardan 4'ü ana metinden bağımsız etkinlik, 2'si ise metne ana dayalı metin tamamlama etkinliğidir. Ana metinden bağımsız olarak verilen müstakil metin parçaları metnin devamı ya da sonuna dönük tamamlama etkinliğidir. Ancak 5. sınıf ders kitabına nazaran metin tamamlama etkinliğinin bu seviyede daha az olması hiyerarşik anlamda çelişkili bir durumdur.

Ana metne dayalı metin tamamlama örneklerinden biri hem türsel dönüşümü hem de yazılı bir metnin canlandırılmasını içeren bilişsel yükü artan bir etkinlik olmuştur. Anı türünde verilen bir metin konuşmaya dayalı bir metne (tiyatroya) -yani yeni bir metin türünün sezdirilmesi ile- dönüştürülmüştür:

5. Etkinlik: Arıburnu Cephesi'nde savaşıyor ve İngiliz Yüzbaşı'nın yardım çağrısını duyan Türk askerleri arasında nasıl bir konuşma geçmiş olabilir? Öğretmeninizle oluşturacağınız grubunuzla karşılıklı konuşma metni yazarak bu konuşmayı sınıfta canlandırınız. Canlandırma sırasında beden dilinizi etkili bir şekilde kullanınız.

Şekil 37. Metin tamamlama işlevine ilişkin örnek.

Şekil 37'deki etkinlik, tam anlamıyla bir metin tamamlama etkinliği olarak tanımlanamasa da metnin olay örgüsünün daha önceden bilinmesi hasebiyle öğrenci metin halkalarını (konuşmanın içeriğini) bu sisteme göre dizayn edecektir, bu sebeple öncelik sonralık ilişkisi kurulacak ve metin inşa edilecektir.

Yine ana metne dayalı bir metin tamamlama örneği şu şekildedir:

6. Etkinlik: Okuduğunuz hikâyede Canol'un müdür yardımcısının odasından ayrılmasından sonra sizce neler olmuştur? Düşüncelerinizden hareketle aşağıya hikâye edici bir metin yazınız.

(...)

Canol mahcup mahcup odadan ayrıldı. İki yetişkin insan, küçük bir çocuktan ders almış gibi şaşkın ama memnundular.

Şekil 38. Metin tamamlama işlevine ilişkin örnek.

Şekil 38'de verilen ana metnin yeniden üretimine dönük metin tamamlama etkinliği olmuştur. Bu etkinlik sonlandırılmış bir vakanın üzerine, yeni bir metin

halkası koyma etkinliğidir. Ana metinden bağımsız bir hikaye tamamlama örneği ise şu şekildedir:

3. Etkinlik A) Aşağıdaki metni, noktalama işaretlerine dikkat ederek okuyunuz.

.....

Bir adam ve oğlu, ormanda yürüyüş yapıyorlarmış. Çocuk birden takılıp düşmüş ve “Aaaah!” diye bağırmış. İleride, bir dağın tepesinde “Aaaah!” diye bir ses duymuş ve şaşırılmış. Merak edip “Sen kimsin?” diye bağırmış. Aldığı cevap “Sen kimsin?” olmuş. Çocuk bu cevaba kızıp “Sen bir korkaksın!” diye bağırmış. Dağdan gelen ses de “Sen bir korkaksın!” olmuş. İyice sinirlenen çocuk, babasına dönüp “Baba, ne oluyor böyle?” diye sormuş. Babası, “Oğlum, dinle ve öğren.” demiş.

Babası dağa dönüp “Sana hayranım!” diye bağırmış. Gelen cevap “Sana hayranım!” olmuş. Baba tekrar seslenmiş, “Sen muhteşemsin!” Gelen cevap yine “Sen muhteşemsin!” olmuş. Çocuk çok şaşırılmış ama ne olup bittiğine bir anlam verememiş. Babası açıklamış. “Oğlum, insanlar buna ‘yankı’ derler. Ama aslında insanların birbirlerine karşı davranışları da buna benzer.”

(...)

Yusuf Özkan ÖZBURUN

B) Sizce okuduğunuz bu hikâye nasıl devam etmiştir? Hikâyenin kalan bölümünü siz tamamlayınız.

.....

.....

.....

Şekil 39. Metin tamamlama işlevine ilişkin örnek.

Yine ölçme değerlendirme ve üretmeye dönük bilişsel anlamda daha üst düzey becerileri kapsayan bir metin tamamlama örneği olarak karşımıza çıkan bu örnek (Şekil 39), giriş, gelişme ve sonuç adı verilen hikâyenin yapısal anlamda omurgasının nasıl oluştuğu becerisini de örtük olarak vermiştir.

7. sınıf ders kitabı, metin tamamlama becerisi kapsamında tarandığında değerlendirildiğinde ana metne dayalı metin tamamlama örneğinden 1 tane, ana metinden bağımsız metin tamamlama örneğine ise hiç rastlanmamıştır. Bu bağlamda ana metne dayalı metin tamamlama örneği şu şekilde kitapta yer almıştır:

11. ETKİNLİK: Okuduğunuz “Munise” adlı metni konu bütünlüğü oluşturacak şekilde tamamlayınız.

.....

.....

.....

.....

Şekil 40. Metin tamamlama işlevine ilişkin örnek.

Çalıkuşu romanından bir kesit olan “Munise” metninin son metin halkasını tamamlama etkinliği olarak tasarlanan bu etkinlik (Şekil 40) metinden yola çıkılarak vakayı bir nihayete erdirme etkinliğidir..

7. sınıf (2) ders kitabı incelendiğinde 5 tane ana metinden bağımsız 1 tane de ana metne bağlı metin tamamlama örneği tespit edilmiştir. Ana metinden bağımsız metin tamamlama etkinlikleri, müstakil bir giriş pasajının ardından metin halkalarını kurulan olay örgüsü bağlamında tamamlamayı içermektedir. Ana metne bağlı metin tamamlama etkinlikleri ise karakterin ve metin türünün dönüştürülmesi-

zira ana metin bir hikaye metni- şeklinde gerçekleşen bir uygulama örneği teşkil etmektedir:

8.Etkinlik Kendinizi İlker'in yerine koyarak aşağıda giriş bölümü verilmiş olan mektubu kurallarına uygun olarak tamamlayınız.

Biricik Anneme,

Anne babalar için evlatlarının ne denli kıymetli olduğunu ben de evlat sahibi olduğumda anlayacağım. Ama bilmeni isterim ki senin kıymetini ifade etmeye kelimeler yetmez.

Bana yazdığın mektupta çocukken yaşadığın zorlukları, hissettiklerini ve senin için çok değerli olan tahta bisikleti anlatmışsın. Yüreğindeki benimle paylaştığın mektubunu okurken hem üzuldüm hem sevindim. Üzuldüm çünkü _____

Şekil 41. Metin tamamlama işlevine ilişkin örnek.

7. sınıf ders kitabının her ikisinde de ana metne dayalı metin tamamlama örneğinin az sayıda olduğu görülmüştür.

8.sınıf ders kitabı bu bağlamda incelendiğinde, 1 ana metne dayalı metin tamamlama örneği tespit edilmiştir. Ana metinden bağımsız metin tamamlama örneği ise yoktur. Şekil 42'deki örnek ana metne dayalı bir tamamlama örneği olup, türsel bir dönüştürme olmaksızın, vakanın gelişme bölümünün dönüştürülerek tamamlanması etkinliğidir:

8. ETKİNLİK

Yürekdede ve Padişah'ın cuma günü şehirde karşılaştığını düşünerek masalın devamını yazınız.

Şekil 42. Metin tamamlama işlevine ilişkin örnek.

Öncelik sonralık ilişkisi bağlamında ders kitaplarında sistematik bir metin ve etkinlik dağılımı olmadığı görülmüştür. 5.sınıf düzeyinden 8.sınıf düzeyine uzanan skalada metin tamamlamaya dair bir yöntem bilgisi sunulmamış, öğrencilerden ürün ve sonuç düzeyinde beklenti söz konusu olmuştur. Yalnızca “bağlantı ifadeleri” kavramı ve uygulamalarıyla sözcük düzeyinde görünen metin tamamlama yöntemleri aktarılmıştır. Oysaki pasajların tamamlanması ve yeniden kurgulanması sırasında uygulanması gereken bilişsel basamaklar her sınıf düzeyinde tatbik edilebilirdi. Çoğunlukla metin tamamlama örnekleri kavrama basamağının ötesine geçmiş, yeni bir ürün koymaya dönük bilişsel yükü daha ağır olan bir uygulamaya dönüşmüştür.

Neden-Sonuç İlişkisi Kurma. Öğretim programının tüm sınıf düzeylerinde sıklıkla yer vermiş olduğu bir kazanım olan neden-sonuç ilişkisi kurabilme kazanımı bilişsel anlamda oldukça kritik bir beceridir. Bu bakımdan neden-sonuç ilişkisi kurabilme (MEB Öğretim Programı, 2018: 5) becerisi yalnızca metne dayalı etkinlikler ile geliştirilmeyip bizatihi metinler aracılığıyla öğretimi yapılabilecek bir beceri türüdür. İnsan zihninin ilişkiselliğinin geliştirilebilmesi için problemler arasında illiyet kurması gerekmektedir. Bu bakımdan metinlerin başlı başına, nedensellik içeren yapılar olması hasebiyle her halükarda bu beceriyi destekler nitelikte olduklarını söylemek mümkündür.

5. sınıf ders kitabı bu minvalde incelendiğinde neden-sonuç ilişkisi gösteren açık yapılar 2 metinde tespit edilmiştir. Bu örnekler şunlardır:

9.ETKİNLİK Aşağıdaki Karagöz oyununu okuyunuz. Metinde boş bırakılan yerleri oyunun içeriğine göre tamamlayınız.

Karagöz: Olmaz olur mu? Kaç gündür oğlum bana ilkokul ders kitaplarını okuyor.
Hacivat: Şimdi anladım... Çok güzel ama kendin neden okumaya başlamadın?
Karagöz:! Sonra tekrar kendim okuyacağım.
Hacivat: Desene bilgi dağarcığını dolduruyorsun!

Şekil 43. Neden-sonuç ilişkisi kurma işlevine ilişkin örnek.

Şekil 43'teki metin tamamlama örneği, Karagöz oyununun yeni bir konu dahilinde -bilgi dağarcığı konusu- yeniden neden-sonuç ilişkisi üzerinde tamamlanmasını ve düzenlenmesini isteyen bir örnektir. Metin içinde açıkça bir neden ve sonuç istenmesi, metnin nedensellik ilişkisine dair açık bir örnek olarak kabul edilebilir. Aşağıdaki örnek ise metnin kendi içinde neden sonuç ilişkisi kurma özelliğini gösteren bir nitelikte metin örneğidir. Karakterin kendi zihinsel konuşmalarının da bir nedensellik taşıdığını göstermesi bakımından bu örnek, kayda değer bir örnektir:

KAR TANESİNİN SERÜVENİ

Yerde bir karıştan fazla kar birikmişti. Birden iri bir kar tanesinin pencerenin önünden aşağı doğru savrulduğunu gördüm. Camı açıp avucumu uzattım. Avucuma yavaşça kondu. Bembeyaz, tertemizdi. Ağırlığı yok gibiydi.

Neden onu avucuma almıştım? Onunla tanışabilecek miydim? Bana başından geçenleri anlatabilir miydi?

Sanki düşüncelerimi okumuştı. Hafifçe kıpırdadı. Dile geldi.

Fısıf fısıf bir sesle:

“Başımdan geçenleri öğrenmek istiyorsun değil mi?” diye sordu. Heyecanla:

Şekil 44. Neden-sonuç ilişkisi kurma işlevine ilişkin örnek.

Bu örneğin önemi (Şekil 44), neden sorusunun ardından vakanın gelişmeye başlamasıdır. Zira, neden-sonuç sorularının önemi, muhakemenin yönünü ve niteliğini belirlemesinden, metin dahilinde ise vakanın seyrini değiştirip dönüştürecek nitelikte olmasından ileri gelmektedir.

6. sınıf ders kitabı bu bağlamda tarandığında, bu işlev, 2 metnin içerisinde tespit edilmiştir. Bu bağlamda neden kavramını içinde taşıyan metin örnekleri şu şekilde verilmiştir:

Doğruca kitaplığa koştum. Annemler de geldiler. Rafın birinde yabancı bir kitap vardı. İki gün önce ağabeyim Ankara'dan getirmişti "armağan" diye. Onu yerinden çektim, ağabeyime uzattım:

- Al bu kitabı! Beni düşündüğün için teşekkür ederim ama istemiyorum.
- Neden ama sevgili kardeşim? Beğenmiyorsan okuma. Böyle öfkelenmene gerek yok.
- Canım ağabeyciğim, sen nasıl olur da böyle bir kitabı bana armağan diye getirirsin? Kitap

seçmeyi bilmiyor musun? Gücendim sana!

Ağabeyim, babam, annem kitabın kapağına baktılar. Annem eğildi, beni kollarına aldı, sıktı. Bir de alımdan öptü. Babam, ağabeyime baktı:

— Yalnız kapağı değil içindekiler de öyle. Nasıl getirdin bunu?

Ağabeyim belli ki üzülmüştü. Yüzü kızardı.

— Şimdi anladım. Beni iyice utandırdın kardeşim. Senden özür dilerim. Bak, anlatayım: Tren-de bir arkadaşımla beraberdik. Birlikte geldik. Onun da senin kadar bir kardeşi varmış. Burada indiğimizde ayrılırken birden durdu, "Az daha unuttuyordum." dedi, "Bak, şunu da kardeşine ver. Bizimki çok sever, belki seninki de hoşlanır." Hemen almıştım. Sarılıydı, açıp bakmamıştım bile. Sonra getirdim, yine açmadan sana verdim. Ne bileyim böyle olacağını? Kusura bakma.

Şekil 45. Neden-sonuç ilişkisi kurma işlevine ilişkin örnek.

Şekil 45'teki pasaj, metnin ana fikrini yansıtacak şekilde düşüncenin kilit noktasını oluşturması bakımından önemlidir. Zira metnin ana fikri, kitap seçiminde dikkatli olmalıyız, şeklinde bir fikri sunmaktadır. Bu bakımdan metnin içinde açık bir biçimde yer alan nedensellik göstergesi, vakanın sonuca bağlanmasını örnekleyen ve aynı zamanda fikrin yükünü taşıyan bir araç olması bakımından önem taşımaktadır.

Neden-sonuç ilişkisini en açık şekilde gösteren metin örneği aşağıdaki Şekil 46'da görülmektedir:

Neden Evrenin Bir Başlangıcı Olduğunu Düşünüyoruz ki?

Eğer bugün tüm galaksiler birbirinden uzaklaşıyorsa bu da geçmişte bir zaman hepsinin tek bir noktada, bir arada bulunduklarını gösterir. İşte bu yüzden evrenin bir "başlangıcı" olduğunu düşünüyoruz.

Güneş Neden Parlar?

Dünya'daki yaşamın kaynağı Güneş'tir. O olmasaydı ışık, sıcaklık, yiyecek, besin, iklimler, günler, mevsimlerin hiçbiri olmaz, Dünya bugün bildiğimiz hâline gelemezdi. Aslında içinde olup biten her şeyi Güneş yönlendirdiği için Güneş Sistemi de olmazdı.

Güneş bunu enerji tüketerek yapıyor. O, inanılmaz bir enerji topu ve saniyede 4 milyon ton yakıt tüketiyor. Bu da her saniyede 7 trilyon tane atom bombası patlamasına denk miktarda enerji üretilmesi demektir. O zaman Güneş'in böyle ateş saçmasına şaşmamak gerek.

Şekil 46. Neden-sonuç ilişkisi kurma işlevine ilişkin örnek.

Bilgilendirici türdeki bir metin, esasen bu nedensellik ilişkisini görüldüğü üzere en açık biçimde ortaya koyan türlerin başında gelmektedir. Bu sebeple Şekil 46'daki örnek, metnin neden sonuç ilişkisi kurma işlevini en açık ve amaçlı bir biçimde ortaya koyması bakımından önemli olarak kabul edilebilir.

7. sınıf ders kitabı bu kavram doğrultusunda incelendiğinde 1 metinde doğrudan neden sonuç ilişkisine değinilmiş olduğu tespit edilmiştir. Bahsi geçen örnek şu şekildedir:

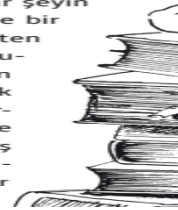
(...)
Akademisyeninden yazarına, eğitimcilerden kütüphanecilere, bir dünya adam araştırıp duruyor, "Neden bu millet okumuyor, niye okumuyoruz?" diye.
Aslında belki de cevap kısa, basit, açık ve net.
Okumuyoruz çünkü okumak ayrıcalıktır, bu nedenle de herkes okuyamaz.

Şekil 47. Neden-sonuç ilişkisi kurma işlevine ilişkin örnek

Okuma kültürü kavramının ne olduğuna dair bir deneme yazısının ana fikri (Şekil 47) yine neden-sonuç ilişkisi üzerinden verilmiştir. Bu durum ders kitaplarındaki metinlerde sık görülen bir durumdur. Nedensellik, ana fikri sunarken yararlanılan bir araç görevini yerine getirmektedir.

7. sınıf (2) ders kitabı nedensellik bağlamında incelendiğinde, bu işlev sıklıkla metin altı neden-sonuç soruları, metin içi art gönderimler ve bağlayıcı ifadeler şeklinde kullanımlar ile kendine yer bulmuştur. Bunun dışında metin içinde nedensellik gösteren ifadeler 1 metnin içinde tespit edilmiştir, bu örnek şu şekildedir:

"Evet çocuklar, konumuz düşünmek. Düşünmek! Sahiden insan ne diye okur? Ne diye mi? Bir şey için: O da düşünmek için. Evet, düşünmek yani kendimizi ve hayatı keşfetmek için. O zaman, düşünmek mi? İnsan ne yaparsa ne ederse düşünmüş olur? Bence düşünmek; herhangi bir şeyin niçinini, niyesini araştırmaktır. Hadi gelin, şöyle bir düşünelim. Düşünelim mi? Tamam! Arşimet'ten önce de insanlar boş bir tasın su üstünde durduğunu pekâlâ görüyorlardı. Değil mi? Fakat o tasın orada neden batmadığının niçinini, niyesini ilk kez Arşimet denen bu dev beyin sordu. Bu farkı ilk kez o fark etti. Eee tabii ki bu göz önünde durup duran doğal yasayı da ilk kez o fark etmiş oldu. Sanırım anlayacağımızı anlamış olduk. Demek ki hayatın gizi, hayata doğru dürüst sorular sormaktır.



Şekil 48. Neden-sonuç ilişkisi kurma işlevine ilişkin örnek.

Şekil 48'deki örnek metnin başlığını, konusunu ve ana fikrini barındıracak kadar şümül kullanılmış bir nedensellik örneğidir. Ders kitaplarında, metnin neden

sonuç işlevi çoğunlukla ana fikri sunma ya da metinde yer alan vakanın genişlemeye başladığı noktada kullanılmaktadır, bir bakıma kahraman için peripeteia durumunu sağlayan da bu işlevdir.

8. sınıf ders kitabı nedensellik bağlamında incelendiğinde 2 metnin içinde bu işlev tespit edilmiştir. Bu örneklerden ilki metnin ana fikrine aracılık eden bir görevde kullanılan bir örnektir:

"Neden Jon, söylesene neden?" diye inleyerek sordu annesi. "Diğerleri gibi olmak bu kadar zor mu? Alçaktan uçmak pelikanlar ve albatrosların işi, bunu onlara bırakmalısın. Hem niçin avlanmıyorsun oğlum? Artık bir kemik bir tüy kaldın."
"Bir kemik bir tüy kalmak umurumda bile değil anne. Ben sadece havada ne yapıp ne yapamayacağımı öğrenmek istiyorum, anlıyor musun, hepsi bu. Sadece öğrenmek istiyorum."

Şekil 49. Neden-sonuç ilişkisi kurma işlevine ilişkin örnek.

Şekil 49'daki pasaj, kendini tanımlayabilmek ve deneyim için var olan koşulların uç noktalarını zorlamak gerekliliği ve bunun öğrenme isteği ile gerçekleştiğini yansıtmaları bakımından bu metin örneği önemli kabul edilebilir. Ayrıca, metnin bu bölümü, üstbilişsel süreçleri tetikleyecek bir çıkarımı da neden sorusu üzerinden verdiği için önemli kabul edilebilir:

Bahsi geçen diğer metin örneği ise şu şekildedir:

— Davulu neden dövüyorsun?
Cevabı şu olmuş:
— Ben davulu dövmezsem o beni döverek de ondan. Davul dövüldükçe yürek hafifler.

Şekil 50. Neden-sonuç ilişkisi kurma işlevine ilişkin örnek.

Şekil 50'deki örnek, yine düşüncenin minimal öğelerini ve gömülü kültürel göndermeleri taşıması bakımından dikkat çekicidir. Sorulan neden sorusu ile birlikte, enstrümanın toplumun bilincindeki yeri -tıpkı ana fikir gibi- ve amacı açık biçimde ortaya konulmuştur.

Ders kitapları incelendiğinde, nedensellik -yani neden-sonuç ilişkisi barındıran metinler- işlevinin sıklıkla ana fikrin sunulurken ve vakanın gelişme aşamasına geçmesi sağlanırken kullanılmıştır. Özellikle bilgilendirici metin türleri için kilit bir noktada yer almış (nedensellik,) tahkiye türündeki metinlerde ise ana fikrin yükünü taşıyan ve vakayı genişleten bir rol üstlenmiştir.

Uygulama. Bir tatbik, kılğı ve yöntemi somut bir biçimde kullanma durumu olan uygulama becerisi Türkçe dersi için vazgeçilmez becerilerden biridir. Derslerde pratiğe dönük tüm davranışlar, bu beceri alanının içine girer (noktalama işaretlerine

göre metni okuma, bir şiir örneğine benzer yeni şiir yazma, bir probleme dönük ilke ve kriter seçme vb.).

Bu bağlamda ders kitapları incelendiğinde, uygulama becerisi, tüm seviyelerdeki ders kitaplarında ölçme değerlendirme amacıyla kullanılmış, kısa vadede ölçülmüş bir beceri olarak karşımıza çıkmıştır. Bu beceri, ders kitaplarında metinden etkinliğe tam anlamıyla yansıyan becerilerin başında gelmektedir. Örneğin, özetleme ve dönüştürme metinlerin içinde net bir biçimde görünmeyen beceri türlerindendir, fakat uygulama becerisi hafif ya da ağır bilişsel yükü kapsayacak her şekilde kitapta yer almıştır. Öğretimi yapılan bir konunun ardından –özellikle dil bilgisi ile ilgili konular sıklıkla tercih edilmiş, zira dil bilgisi konuları doğası gereği açık bir biçimde ölçülmeye daha yatkındır- derhal tatbiki istenmiştir. Metinlere bakıldığında, metnin böyle bir işlevi haiz olduğu, yani bu beceriyi geliştirebilecek göstergeleri olduğu düşünülmektedir. Uygulama becerisi metinlerin içinde düzenleme, üretme, gösterme gibi anahtar kelimeleri içerecek şekilde açık ya da örtük bir biçimde yer almıştır.

5. sınıf ders kitabı bu kapsamda incelendiğinde, her metnin başında noktalama işaretlerine uygun okuyunuz ifadesi yer almış, bu kullanım uygulama becerisinin en somut örneği haline gelmiştir. Metin içinde geçen uygulama becerisine ait işlev 3 metinde, 4 adet de etkinlikte tespit edilmiştir. Metnin içerisinde doğrudan uygulama becerisinin özelliklerini ihtiva eden metin örneği şu şekildedir:

OYUNCAK

Kızımın torunumun evden çıkmasını bekliyorum. Pencereden dışarı bakıyorum, onlar gözden kayboluncaya kadar. Sonra hemen torunumun odasına giriyorum, dolabı açıyorum. En sevdiğim, elektrikli tren. Özene bezene rayları yerleştiriyorum; lokomotif, vagonları koyuyorum rayların üstüne; basıyorum düğmeye. Sahici lokomotif gibi... Çuf çuf çuf! Uzaniyorum yere; trenin gidişini, istasyonda duruşunu, sonra yeniden hareket edişini, arada bir lokomotiften “düt” diye düdük sesi çıkarmasını seyretmek o kadar hoş oluyor ki... Çuf çuf çuf! Bayılıyorum torunumun oyuncak trenleri ile oynamaya. Altmış yaşını çoktan geçmiş birinin, oyuncaklarla böyle oynaması garip gelebilir çoğu kişiye. Belki de gerçekten öyle. Oyuncaklarla oynamak aslında çocukların hakkı. Ama ne

Şekil 51. Uygulama işlevine ilişkin örnek.

Bir oyuncak trenin kuruluş aşamalarını içeren Şekil 51’deki pasaj, uygulama becerisinin düzenleme ve hazırlama alt becerilerini ihtiva etmektedir. Eylemlerin bağlam gereği sıralı bir biçimde yer alması ve eylemlerin bir düzenleme neticesinde ortaya ürün çıkarabilmesi, uygulama becerisine ait bir özelliği açık bir şekilde sunmuştur.

Bu işlevi örnekleyen metin şu şekildedir:

meye başlamış. Avcının bir elinde sopa diğer elinde de ağ varmış. Karga bu sevimsiz avcıdan iyice şüphelenmeye başlamış.

Kendi kendine:

— Bu sevimsiz, çirkin yüzlü avcı galiba beni avlamaya gelmiş. Benim için gelmese bile başka bir kuşu avlayacağından eminim.

Karga, bu düşüncelerle avcıyı izlemeye başlamış. Avcı bir süre yürüdükten sonra düz bir yere gelip ağını sermiş. Ağın üzerine de cebinden çıkardığı buğday tanelerini serpiştirmiş. Daha sonra da bir ağacın arkasına gizlenmiş.

Bir süre geçtikten sonra bir güvercin sürüsü ağın yakınına konmuş. Bu güvercinlerin içinde başkanları da varmış. Hazırlanmış tuzağı fark edemeyen güvercinler buğday tanelerini yemeye başlamışlar. Ne var ki bu ziyafetleri uzun sürmemiş. Hemen ağlara takılmışlar. Güvercinlerin yakalandığını gören avcı sevinçle onlara doğru koşmaya başlamış. Avcının kendilerine doğru sevinç çığlıkları atarak koştuğunu gören güvercinler korkmuş. Bu

Şekil 52. Uygulama işlevine ilişkin örnek.

Güvercinleri yakalamak için hazırlanan bir tuzağın aşamalarının anlatıldığı Şekil 52'deki pasaj, bir problemin sezilmesi ile o probleme yönelik çözüm yollarından birinin seçilmesi süreçlerini yansıtmaktadır. Buna bağlı olarak da avcı için problem, güvercinleri yakalayabilecek tuzağın seçilmesi ve işlenmesi; güvercinler için problem ise bu tuzaktan kurtulabilmek için seçilebilecek çözüm ilkeleridir. Masalın devamında probleme dönük ilke seçimi ise şu şekilde yer almıştır:

— Kardeşlerim, beni dinleyin! Hep bir ağızdan bağırmayın. Herkes kendi başına kurtulmayı da düşünmesin. Böyle yaparsanız hemen avcının eline geçersiniz. Avcıya yakalanmak istemiyorsanız beni dinleyin. Hep birlikte hareket etmeliyiz. Birlikte hareket ederek avcıdan kurtulabiliriz.

Güvercinler, başkanlarını dinlemişler. Güvercinlerden biri heyecan içinde sormuş:

— Peki ne yapmamız gerektiğini bize söyler misin?

Güvercinlerin başkanı:

— Aynı anda hep birlikte kanat çırpmalıyız. Böyle yaparsak ağla birlikte halanmayı başarabiliriz.

— Arkadaşlar! Biliyorum, hepimiz bu şekilde çok yoruluyoruz. Ama biraz daha dayanmalıyız. Aynı zamanda da tarlaların üzerinden uçmalıyız; çünkü avcı bizi takip ediyor.

Güvercinler sormuşlar:

— Peki, avcının bizi takip etmemesi için ne yapmalıyız?

Başkan:

— Tarlaların üzerinden değil de şehrin üzerinden uçmalıyız. Böylece izimizi kaybettirmiş oluruz. Daha sonra da şehir dışında yaşayan bir fare arkadaşım var, ona gideriz. O ağları kemirmek suretiyle bizi kurtarabilir, demiş. Başkanlarının bu sözleriyle kurtulacaklarına inanan güvercinler hemen yön değiştirerek şehrin üstünden uçmaya başlamışlar. Güvercinleri gözden kaybeden avcı daha sonra onları takip etmekten vazgeçmiş. Güvercinler topluca kanat çırpıp uçarak Zeyrek isimli farenin bulunduğu yere gelmişler. Bu fare, çok akıllı birisiymiş.

Şekil 53. Uygulama işlevine ilişkin örnek.

Problemin çözümü için ilke seçimi, uygulama becerisinin alt becerilerinden biridir. Şekil 53'teki metin dahilinde yer verilen, karar verme ve problem çözme becerisinin gelişimi için, bireysel ya da grupla birlikte hareket etme, rehber edinme ya da bilgi alma gibi aşamalar, probleme dönük doğru ilkenin seçimi konusundaki alt becerileri de yansıtmaktadır. Yine metnin içinde açık bir şekilde yer alan uygulama becerisi örneği şu şekildedir:

PÜF NOKTASI

Gözleri parladı küçük چراغın, kalp atışları hızlandı. Ustasının, tabakları fırından çıkarışını kaç kere izlemişti. Saniye saniye kaydetmişti aklına. Aynısını yapacağından hiç kuşkusu yoktu.

Geçti fırının karşısına... Demir mengeneyi kızgın fırının içine dikkatle uzatıp pişen tabaklardan birini tutup kaldırdı. Kor gibi sıcak tabağı yavaşça fırının dışına aldı. Havada döndürüp fırının hemen önündeki mermerin üzerine dikkatle bıraktı. Sıcak tabak, mermere değer değmez, “ÇİİTT!” Tabak çatladı.

Eliyle alnına vurdu küçük چراغ. Yüzünü kapattı.

“Gözünü aç!” dedi usta. “Gözünü aç da beni dikkatle izle!”

Fırının başına usta geçti. Mergeneyi fırının içine uzatıp tabağı tuttu ve dışarı çıkardı. Havada yavaşça döndürdükten sonra ağız hizasına doğru yaklaştırdı ve “PÜFF!” diye üfledi. Sonra da tabağı yavaşça mermerin üstüne bıraktı. Tabak mermerin üstünde bütün ısıltısıyla parlıyordu. Cam ustası, küçük چراغına döndü o zaman:

Şekil 54. Uygulama işlevine ilişkin örnek.

Şekil 54'teki metnin adının “Püf Noktası” olması da uygulama becerisinin yapısal özelliğini yansıtmaları bakımından önemlidir. Var olan bilgi ve beceriyi yeni bir duruma uyarlamak ya da bir şeyin mihenk noktasını görmek için sorunu fark etmek ve buna dönük en pratik yolun seçilmesi gibi temel şeyleri içeren yukarıdaki pasaj, uygulama becerisinin gösterme, çözme, hesaplama, işleme gibi alt basamaklarını yansıtacak bir özellik sergilemektedir. Bu bakımdan birden fazla bilişsel yükü taşıması ve göstermesi sebebiyle bu metin dikkate değer kabul edilebilir. Ana metne dayalı uygulama örneği ise 2 tanedir. Bunlardan ilki şu şekilde verilmiştir:



Şekil 55. Uygulama işlevine ilişkin örnek.

Şekil 55'teki etkinlik örneği “Karagöz ile Hacivat” metninin mantık dizgesi içerisinde düzenlenmesini, metindeki ritmik unsurların göz önünde tutulup benzerinin uygulanmasını içeren bir örnektir. Bu uygulama, hatırlanan bilginin değiştirilip dönüştürülmeden, metnin sahip olduğu özellikler doğrultusunda yeniden tamamlanması örneğidir, bununla beraber, geleneksel Türk tiyatrosunun bir türüne

ilişkin metnin yapısal özelliklerini sezdirmesi bakımından da (ritm, diyalogların müzikalitesi, ses uyumları vs.) kayda değer bir uygulama örneği olarak kabul edilebilir. Ana metinden bağımsız bir dil bilgisi uygulama becerisi de yine metnin üstlendiği işlev ile şu şekilde verilmiştir:

5.ETKİNLİK

a) Aşağıda Tekir, noktanın kullanım alanlarıyla ilgili ipuçları vermiştir. Siz de numaralı yerlere noktanın kullanım alanlarını gösteren cümleler yazınız.

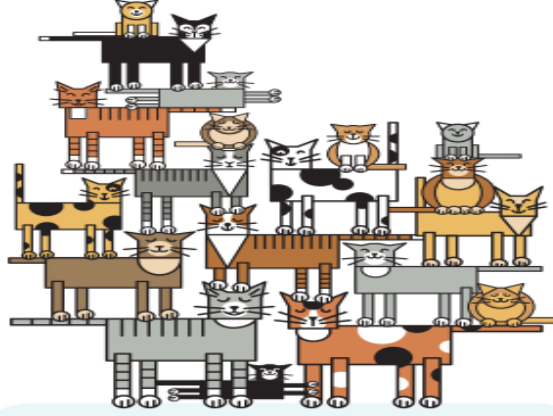
TEKİR'İN NOKTA'YI KULLANIŞI

Benim için
Basittir Nokta.
Çember gibi kıvrırım
Kuyruğumu içine.
Ama bu bir kuraldır.
Tamamlanmış bir cümle
Söylemediysem eğer
İstemem de
Gezemem böyle.

Söz Doktor Mirnav'dan mı açıldı?
Ya da mektup mu yazıyorum ona?
Doktor Mirnav yerine yazarım:
Dr. Mirnav
Sonra da başlarım sözüme.

Bir de sayıların yanına gelirim
Büyümesinler diye.
Ya da incü, incü, üncü, uncu eki alsın diye
Sayılar, dururum yanlarında:
1. (Birinci) 2. (İkinci) 3. (Üçüncü) gibi

Tarihlerin arasına girerim
Günler aylarla, aylar yıllarla
Karışmasın diye.
12.10.2007'de Dilek İzmir'e gitti.



Noktanın kullanımıyla ilgili cümlelerim

1.

Şekil 56. Uygulama işlevine ilişkin örnek.

Şekil 56'da şiir yoluyla verilen noktalama işaretinin kullanım alanlarının yan tarafta pratiği istenmiştir. Ana metne doğrudan bağlı bir uygulama becerisi örneği ise şu şekilde kitapta kendine yer bulmuştur:

5.ETKİNLİK

Aşağıya ailenizdeki ya da çevrenizdeki yetişkinlerden öğrendiğiniz yemeğin malzemelerini sıralayınız. Ardından yemeğin yapılışını yazınız. Daha sonra hazırladığınız metni arkadaşlarınızla paylaşınız.



Şekil 57. Uygulama işlevine ilişkin örnek.

Ana metin "Sarımsak Soslu Makarna" metnidir. Metin içinde verilen bir yemek tarifinin basamaklarının benzer bir yemeği anlatırken nasıl uyarlanacağını tatbikini içeren bu örnek, uygulama becerisinin deneyimletildiği bir etkinlik örneği (Şekil 57) olmuştur. Hem alt basamakta yer alan bilişsel becerileri (sıralama, sınıflama) hem de daha üst basamakta yer alan becerilerin birlikte kullanılarak bir ürüne

dönüştürüldüğü etkinlik olması bakımından önemli bir örnek olarak kabul edilebilir.

Bir diğer uygulama becerisi örneği ise şu şekildedir:

5. ETKİNLİK

Kara Memiş, oğlu Turgut Bey ile beraber cenk ettikten sonra deniz yoluyla Malta Adası'ndan memleketi Edremit'e dönecektir. Kendinizi metnin kahramanı Kara Memiş'in yerine koyunuz. Aşağıdaki haritaya, memlekete dönebileceğiniz rotayı çiziniz. Daha sonra aşağıdaki bilgilerden, sorulardan ve hayal gücünüzden hareketle konuyla ilgili bir konuşma planlayınız.

Forsa hikâyesinin geçtiği dönemde, savaş ve ulaşım için en önemli araç gemiydi. Zamanın teknolojisine göre gemilerin asıl malzemesi ahşaptı. Kürekle ve yelkenle hareket ederlerdi. Fırtınaya ve çok dalgalı sulara dayanıklı değillerdi.

Önemli bir ticaret yolu olması sebebiyle Akdeniz'de birçok ülke hâkimiyet kurmak istiyordu. Malta Adası İtalya'nın güneyinde bulunan önemli bir adaydı.

1. O dönemin ulaşım imkânlarını, teknolojisini, doğa şartlarını ve denizde karşılaşılabileceğiniz zorlukları düşünerek yolculuğunuzun ne kadar süreceğini planlayınız.
2. Rotanız üzerinde nerelere uğramanız gerekebilir?
3. Yolculuk süresince başınıza neler gelebilir?
4. Yolculuk esnasında ve memleketinize ulaştığınızda neler hissettiniz?



Şekil 58. Uygulama işlevine ilişkin örnek.

“Forsa” ana metnine dayalı olarak hazırlanan bir planlama (hem analitik hem de üstbilişsel öğeler içeren bir bilişsel eylem) uygulamasının ardından ihtimaller dizgesi içerisinde seçimler yapılmasını, probleme dönük ilkeler seçimini, zamanın hesaplanmasını ve sürecin düzenlenmesini içeren bu çok yönlü Şekil 58'deki etkinlik, uygulama becerisinin nerdeyse tüm alt basamaklarını içermesi bakımından oldukça önemlidir. Ayrıca görsel okuma ve harita okuma gibi becerileri de bünyesinde ihtiva etmesi, bilişsel süreçlerin koordineli bir biçimde işletilmesine de zemin hazırlamıştır. Mekânın zihinde tasarlanması ve yön gösterimi ile yeni vakaların neler olabileceğine dair bir sorunun öğrenciye yöneltilmesi (3. soru) öğrencinin yeniden metin üretmesini de teşvik edecek niteliktedir.

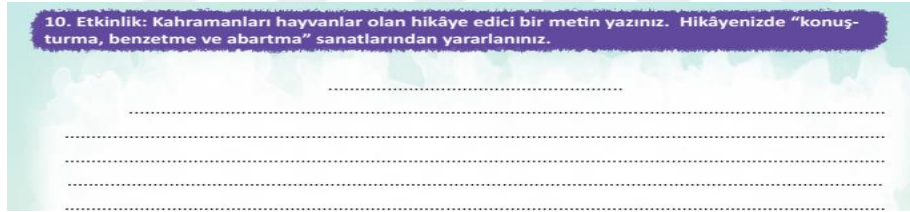
6. sınıf ders kitabı bu kapsamda incelendiğinde 1 metnin içinde bu becerinin alt kategorilerinden biri, bunun dışında 3 uygulama becerisi etkinliği tespit edilmiştir. Doğrudan ana metin içinde yer alan, yeni bir probleme uygun ilke seçme alt kategorisi şu şekilde yer almıştır:



Şekil 59. Uygulama işlevine ilişkin örnek.

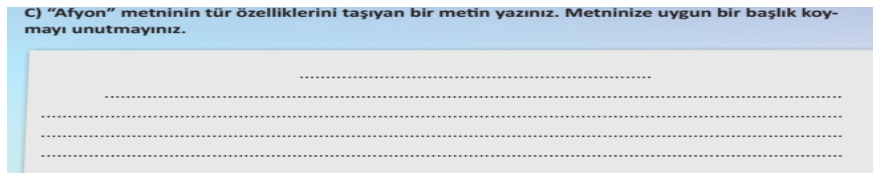
Otobiyografik bir anlatımın olduğu Şekil 59'daki metin, Aziz Sancar'ın hayatının anlatıldığı bir metindir. Yukarıdaki bölüm temelde üstbilişsel bir farkındalığı içermekle birlikte bir problem karşısında hangi metodun seçileceğine dair hem içsel bir süreci hem de somut davranışsal süreci tetikleyen bir uygulama becerisi örneğidir. Zira bu kararın verilmesi deneyimler sonucunda ulaşılmış nihai noktadır. Ulaşılan noktada sergilenen tutum, bir uygulamaya dönüşerek yeni bir üretime yol açmıştır.

Ana metne dolaylı olarak bağlı olan bir uygulama örneği ise şu şekildedir:



Şekil 60. Uygulama işlevine ilişkin örnek.

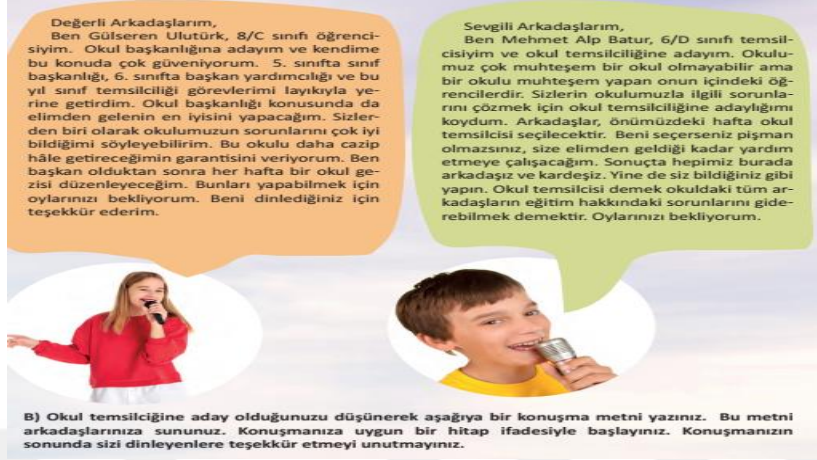
Erdemler teması için seçilen fabl türündeki bir metnin ardından, fabl türünün özelliklerini yansıtan benzer bir metin yazma uygulaması istenmiştir. Şekil 60'taki örnek, metin türünün özelliklerini, benzer bir metne tatbik etmek bakımından önemli olarak kabul edilebilir. Yine metin türünün özelliklerini uygulamayı içeren bir diğer örnek ise şu şekildedir:



Şekil 61. Uygulama işlevine ilişkin örnek.

Gezi yazısı türündeki bir metnin özelliklerini benzer bir metinde uygulama örneği olan Şekil 61'deki etkinlik, bir diğer uygulama örneğinde olduğu gibi, türe ait

bilginin uygulama becerisi ile ölçme değerlendirmeye tabi tutulmasını temsil etmektedir. Ana metinle bağlantısı olmayan müstakil bir uygulama becerisi örneği ise şu şekildedir:



Şekil 62. Uygulama işlevine ilişkin örnek.

Konuşma metnine dair iki örneğin ardından o örneğe benzer yeni bir metin oluşturma örneği, uygulama becerisini içinde barındırmaktadır. Yine metin türünün özelliklerinin içselleştirilmesi ve bilginin yeni bir duruma uygulanmasını içeren bir örnek olarak yorumlanabilir (Şekil 62).

7. sınıf ders kitabı bu bağlamda tarandığında metnin içinde uygulama becerisini örnekleyecek bir metin tespit edilmemiştir. Bununla birlikte, ana metne dayalı 4 tane etkinlik örneği tespit edilmiştir. Bu etkinlikler, çoğunlukla metin türünün benzerini uygulama örnekleridir, dolayısıyla ölçme değerlendirmeye yaklaşan bir surette tasarlanmış olduklarını söylemek mümkündür. Buna istinaden, örnek metin türünün ana özelliklerini yansıtacak benzer metin yazma örneği şu şekildedir:

7. ETKİNLİK: "Sol Ayağım" metninden hareketle kendi hayatınızı anlatan bir yazı yazınız.

.....

.....

.....

Şekil 63. Uygulama işlevine ilişkin örnek.

Otobiyografi türünde yazılmış olan ana metne dayalı benzer bir otobiyografi yazma uygulaması olan Şekil 63'teki örnek, hem türün ne kadar öğrenildiğini ölçme niteliğinde hem de tatbikini içerecek şekilde tasarlanmıştır. Yine bir metin türünün benzer uygulamasını içeren etkinlik örneği şu şekildedir:

10. ETKİNLİK: Aşağıdaki yönergeleri uygulayınız.

a) Öğretmeniniz rehberliğinde belirlediğiniz bir gün sonunda aşağıdaki şablona bir günlük tutunuz.



Şekil 64. Uygulama işlevine ilişkin örnek.

“İlk Kar” ana metninin günlük biçiminde olması sebebiyle günlük türünün örtük bir öğretimi söz konusudur. Ardından ana metne konu ve şekil bakımından benzer bir metin uygulaması etkinliği tasarlanmıştır. Metin türünün özelliklerinin kavranmasını ölçecek nitelikte bir etkinlik olmuştur. Metin türüne yönelik bilginin ölçüldüğü diğer etkinlik örneği ise ana metne doğrudan içerik anlamında bağlı olmayan, yöntem bilgisi için veri kaynağı olarak tasarlanan bir etkinliktir (Şekil 65):

3. ETKİNLİK: Okuduğunuz “Piri Reis” adlı metinden ve aşağıdaki makaleden alıntılar yaparak “Piri Reis’in hayatı ve ünlü eseri Kitab-ı Bahriye” ile ilgili bilgi veriniz.

PIRİ REİS VE MÜNTEHAB-I KİTAB-I BAHRİYE

Mine Esiner Özen*

Büyük denizci Piri Reis’in, Osmanlı’nın denizci kenti olan Gelibolu’da doğduğu kabul edilmektedir. (...) Adı Muhyiddin Piri’dir ve ünlü Türk denizcisi Kemal Reis’in kardeşi Hacı Mehmet’in oğludur. Aslında Piri Reis’i tanımak için en iyi kaynak Kitab-ı Bahriye’dir. Hayatıyla ilgili ipuçları kitabıyla iç içedir. (1) (...)

Kitabında savaşlarından ve Akdeniz’in canlı ticaret hayatından çok az bahsetmiştir. Ama özellikle denizcilere rehber olması amacıyla, dolaşıp gördüğü Akdeniz’in kıyılarının ve adalarının yerleşim yerlerini, harabelerini, limanlarını, sularını, denizde olan taşlarını, sığıllıklarını (...) kaydetmiştir.

(...) Eseri takdirle karşılanınca bir dünya haritası daha yapıp Padişah’a sunmuştur (1528). Eldeki Kuzey Amerika haritası bunun bir parçasıdır. (2) (...) Piri Reis korsan, donanmada reis, Hint Kaptanı ama hepsinden fazla Kitab-ı Bahriye’si ile yüzyıllarca denizcilerimize yardımcı olmuş bir deniz bilginimizdir. Seferler yapmış, gördüklerini yazmış, eline geçen eser ve haritaları incelemiş, topladığı bilgilere dayanarak kendi kitap ve haritalarını oluşturmuştur. Elimize geçen eserleri, iki ayrı dünya haritasının parçaları ile Kitab-ı Bahriyesi’dir. (...)

* Süleymaniye Kütüphanesi Emekli Müdür Yardımcısı.

1. Afet İnan, Piri Reis’in Hayatı ve Eserleri, Ankara 1983, s.9.

2. Cengiz Orhonlu, Hint Kaptanlığı ve Piri Reis, Belleten, c. 34, Ankara 1970.

Osmanlı Bilim Araştırmaları VII/2 (2006)

119-122

Şekil 65. Uygulama işlevine ilişkin örnek.

Kaynak yazımı ve kullanımı kurallarını tatbik etmeye dönük tasarlanan Şekil 65’teki etkinlik, ana metnin içindeki bilgileri akademik yazma kurallarına göre inşa etmeye dönük bir uygulama örneğidir. Yine ölçme değerlendirme uhdesiyle tasarlanmış bir örnek olduğu açık bir biçimde görülmektedir.

Bir diğer örnek, kültürel anlamda değer taşıyan kahvenin kronolojik anlatısını içeren, bunun toplumsal bilinçaltı için neler ifade ettiğini yansıtan bir nitelikte olup, metnin ardından bahsi geçen kültür ögesinin somut bir biçimde hazırlık aşamasının gözleme dayalı olarak uygulanmasını isteyen, hesaplama ve düzenleme gibi alt uygulama becerilerini işleten bir örnektir:

6. ETKİNLİK: Ailenizden ve çevrenizden öğrendiğiniz Türk kahvesi hazırlanışında kullanılan malzemeleri sıralayınız. Ardından Türk kahvesinin hazırlanışını yazınız.

.....

.....

Şekil 66. Uygulama işlevine ilişkin örnek.

Ana metne dayalı hazırlanan uygulama etkinliği şu şekildedir:

4. ETKİNLİK: "Akşehir'de Bir Fil" metninden alınan aşağıdaki bölümü okuyunuz. Kasabalıların fille ilgili sorununa farklı bir çözüm üretiniz.

Eziyetlerinden vazgeçtik; bir de
Filleri varmış askerlerin,
Bari o rahat dursa!
Çarşıda, pazarda, bağda, bahçede
Sılıp süpürüyormuş, ne bulursa.
(Öyle ki daha iyi, sel alsın, dolu vursun!)
Allah cümlesine yardım ede!
Aç kalmış kasabalı, fili doyurmuş.

Çözümüm:

.....

.....

Şekil 67. Uygulama işlevine ilişkin örnek.

Bir probleme yönelik uygun ilke seçme ve çözüm üretme becerilerini kapsayan Şekil 67'deki etkinlik, doğrudan metnin sunduğu bir uygulama becerisi olması bakımından dikkate değerdir. Yukarıda filleri durdurmak için uygulanan çözüm, filleri doyurmaktır, öğrenci de sorunun çözümüne yönelik bir ilkeyi ve öneriyi metindeki benzer göstergelerden yola çıkarak seçip kullanacaktır.

8. sınıf ders kitabı uygulama becerisi bağlamında incelendiğinde, ana metnin içinde 1 tane uygulama becerisinin göstergelerini içeren örnek, 4 tane ana metinden bağımsız uygulama etkinliği, 4 tane de ana metne dayalı uygulama örneği tespit edilmiştir. Metnin içinde probleme uygun ilke seçme becerisini yansıtan bölüm şu şekildedir:

Gecenin bir vakti, yüz fit yukarıda Martı Jonathan Livingston, bu gerçeğe gözlerini kapadı. Acıları, dertleri hepsi yok oldu.
Kısa kanatlar! Bir şahinin kısa kanatları!
"İşte yanıt bu! İhtiyacım olan tek şey, ufacık kanatlar. Yapmam gereken, kanatlarımı gövdeme yapıştırmak ve sadece kanat uçlarımla uçmak. Kısa kanatlar!"

Şekil 68. Uygulama işlevine ilişkin örnek.

Bir martının uçuş serüvenini anlatan metnin Şekil 68'de yer alan bölümü, metin boyunca deneme yanılma yolu ile birçok uygulamanın ardından probleme yönelik bulunan çözümdür. Bu metin başlı başına bir uygulamalar bütünü olması sebebiyle dikkate değer bir örnektir. Aynı zamanda üstbilişsel öğeleri de içinde barındırması metnin uygulama becerisini verirken farkındalığı inşa ettiğini de

göstermektedir. Ana metne dayalı uygulama etkinliklerinden biri de metin türünün benzerini yazmakla birlikte, sentez düzeyinde bir uygulamayı da içermektedir:

8. ETKİNLİK

“İnsana ‘Kendini bil!’ denilmesi, yalnız gururunu kırmak için değil, değerini de bildirmek içindir.” [Cicero (Çiçero)] sözünü açıklayan bir deneme yazınız.

Şekil 69. Uygulama işlevine ilişkin örnek.

“Benlik Üzerine” metni bireyin kendini tanıması hakkında kaleme alınmış bir metindir. Yukarıdaki söz de (Şekil 69) yine aynı konu ekseninde ve aynı türde bir metin yazımı uygulamasını içermektedir.

Yine aynı minvalde tasarlanmış etkinlik örneği Şekil 70’deki gibidir:

7. ETKİNLİK

Defterinize yaşadığınız yeri tanıtan bir yazı yazınız. Yazınızı yazım ve noktalama yönünden düzenleyip arkadaşlarınızla paylaşınız.

Şekil 70. Uygulama işlevine ilişkin örnek.

“Burada Dur” metni kapsamında yer adlarının ortaya çıkışındaki efsanelerden bir örneği aktaran bu metin, Şekil 70’teki etkinlik ile yakın çevreden yola çıkılarak bireysel belleğin işletilerek benzer metin yazma uygulamasını içerecek şekilde tasarlanmıştır. Yine metin türüne dair bilginin kavranmasını ölçecek nitelikte bir etkinlik örneği olarak adlandırılabilir bir uygulama söz konusudur. Metin türünün benzerini uygulama örneği olarak tespit edilen bir diğer uygulama örneği ise şu şekildedir:

Klasik minyatürde kendisini ispat ettikten sonra mikro çizimleri ilk hangi obje üzerinde çalıştığını merak ediyoruz Hasan Kale’nin. “Fasulyeydi sanırım çünkü ilk kez yapıyordum, pirinç tanesi gözümü korkuttu ilk anda. Çok net hatırlamıyorum ne çizdiğimi ama büyük ihtimalle İstanbul’dur yine.” diye anlatıyor sanatçı ilk mikro çalışmasını.

Şekil 71. Uygulama işlevine ilişkin örnek.

3. ETKİNLİK

Arkadaşınızın sanatçı olduğunu hayal edip onunla bir röportaj yapınız. Röportaj öncesi, soracağınız soruları aşağıya yazınız.

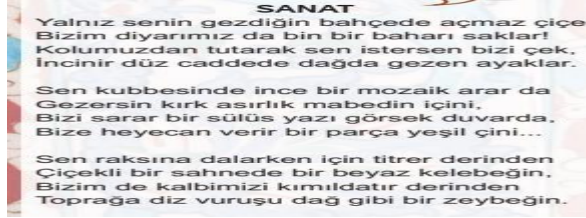


Şekil 72. Uygulama işlevine ilişkin örnek.

“Mikro Minyatür” metninden alınan Şekil 71’deki pasaj, bir röportaj metninde nasıl soru sorulacağını da yansıtan bir metindir. Şekil 72’de verilen etkinlikte ise bu

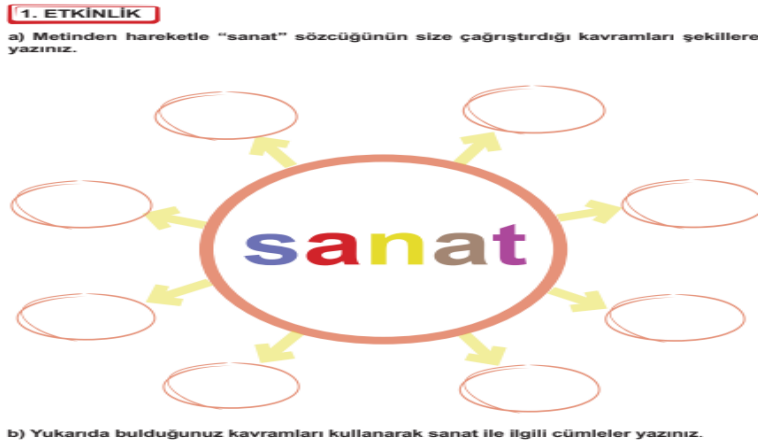
türün en önemli unsuru olan “soru sorma” unsuru, uygulama becerisinin hazırlama alt kategorisine ait öğeleri ölçecek nitelikte tasarlanmış bir etkinlik örneğidir.

Ana metne dayalı ve birkaç basamaktan oluşan uygulama örneği ise şu şekilde verilmiştir:



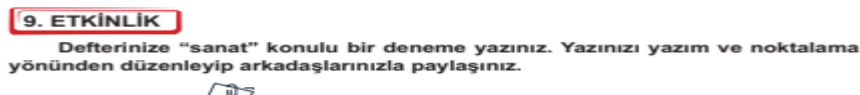
Şekil 73. Uygulama işlevine ilişkin örnek.

Yukarıda sanat kavramına dair anahtar sözcüklerin yer aldığı şiir (Şekil 73), bir diğer etkinlikte (Şekil 74) anahtar kelime kavramının ortaya çıkarılmasıyla yeni bir metin üretimine dönük ilk adımı atmaktadır:



Şekil 74. Uygulama işlevine ilişkin örnek.

Şiirdeki müzikaliteden uzaklaşıp, fikrin yükünü yavaş yavaş düz yazıya teslim etmeye dönük hazırlanan Şekil 74'teki etkinlik, hem tür bakımından dönüştürmeye hem de benzer kavramları yeniden uygulamaya dönük olarak son noktada şu etkinliği sunmuştur:



Şekil 75. Uygulama işlevine ilişkin örnek.

Şiirle başlayan ve şiirin içinde barındırdığı anahtar kavramları ortaya çıkarmayı hedefleyen, bu kavramları aynı zamanda kavratıp cümle düzeyine

yansıtmayı tasarlayan, bu çok basamaklı etkinlik (Şekil 73, 74 ve 75), nihai olarak şiiirden denemeye uzanan türsel dönüşümü ve aynı temanın benzer şekilde nasıl kullanılacağını içerisine birçok öncülü dahil ederek uygulamaya dönük bir etkinlik olarak karşımıza çıkmıştır. Ana metne dayalı ancak bu kez metot bilgisini uygulama becerisi olarak sunan etkinlik örneği ise şu şekildedir:

8. ETKİNLİK

"Değirmende Döner Taşım" metni üç bölümden oluşmuştur:

1. Değirmene hazırlık aşamasında yaşananlar.
2. Değirmene gidiş yolunda yaşananlar.
3. Değirmende yaşananlar.

Siz de yukarıdaki planı dikkate alarak aileniz veya arkadaşlarınızla yapacağınız bir geziyi ya da işi üç bölüm halinde yazınız. Yazınızı yazım ve noktalama yönünden düzenleyip öğretmeninizle değerlendiniz.

Şekil 76. Uygulama işlevine ilişkin örnek.

Metnin yapısına dair bilgi veren bu örnek, bir metnin yine benzer bir yapıda kurulması uygulamasını gösteren bir etkinlik olarak tasarlanmıştır. Metnin omurgasını gösteren bu kategori bilgisi, benzer bir metin yazılırken yazı yazma stratejisi ve plan yapma becerisinin nasıl uygulanacağına dair basit bir model olarak yorumlanabilir. Ana metinden bağımsız uygulama becerisi örneğinin ilki şu şekildedir:

7. ETKİNLİK

Çanakkale Savaşı zamanında yazılmış aşağıdaki günlük örneğini inceleyiniz. Siz de günlük türünde bir yazı yazınız. Yazınızı yazım ve noktalama yönünden düzenleyiniz.

ONLARIN MUSTAFA KEMAL'İ VARDI

Çanakkale düşman güçleri komutanı Ian Hamilton'un (İn Hemiltin) savaş boyunca tuttuğu günlüğüne düşen cümleler:

"Çok mükemmel komuta edilen ve cesaretle dövüşen Türk ordusuna karşı savaşıyoruz. Conkbayırında Türkler çok iyi bir kumandana (Mustafa Kemal) sahipler. Bu kumandanlar, bizi bir baskınla bastırmadıkça yenemeyeceklerini biliyorlar ve durmadan baskınlar yapmaktalar. Türkler, gerçekten cesur ve görüldükleri yerlerde korku yaratıyorlar. Masal kitaplarında değil, süngü takmış pırıltilar içinde bir uzun insan hattı "Allah Allah" nidalarıyla üzerimize koşuyorlar.

"Türk subayları çok üstün vasıflı kişiler. Ellerinde kılıçları, askerlerinin önünde bize doğru koşuyorlar ve birliklerinin cesaretini pekiştiriyorlar."

Ian Hamilton (Conkbayırı, 2 Mayıs 1915)

Şekil 77. Uygulama işlevine ilişkin örnek.

Tema ile bağlantılı ana metinden uzak, Şekil 77'deki etkinlik örneği, yine metin türü öğretimi sonucunda karşımıza çıkan bir uygulama örneğidir. Türe ait bilginin kullanılması ve düzenlenmesini içeren bu örnek, ölçme değerlendirme yönü daha güçlü bir etkinlik olarak yorumlanabilir. Yine bu bağlamda tasarlanmış bir etkinlik örneği ise şudur:

6. ETKİNLİK

Aşağıdaki gezi yazısından hareketle siz de yaptığınız bir geziyi Türkçe defterinize yazınız.

Hersek Sancağı Taht Merkezi, Süslü Taşlıca Şehrinin Özellikleri

Kale yoktur. Çevresi beyaz billur gibi taşlı dağların ortasında, geniş yeşil ovanın içinde, kaynak taşlı su kenarında yapıldığından bu şehre Taşlıca derler. Gerçekten de çevresi taşlıktır. Bu şehir vilayet ortasına kurulmuş olduğu için Hersek paşasının taht merkezidir. Bu şehir içinde Paşa Sarayı misafir ağırlanan 20 kadar odası, divanhane ve sofaları, anılan kaynak suyu üzerinde bir ahşap kasrı, mutfakları ve pek çok sayıda ahırları ile donanımlı saraydır.

Bu süslü şehir, çıplak ve beyaz kar gibi kayaların ortasında, yeşillik bir yerde, bağlı ve bahçeli on mahalleden oluşmuştur. Şehirde on cami vardır. Evvelâ bunlardan donanımlı ve süslü olanı Bulehnikli Hasan Paşa Camisi'dir. Hatta bu şehirde ne kadar kurşun örtülü han, cami, imaret ve medrese varsa hepsi Hasan Paşa hayratıdır.

Şekil 78. Uygulama işlevine ilişkin örnek.

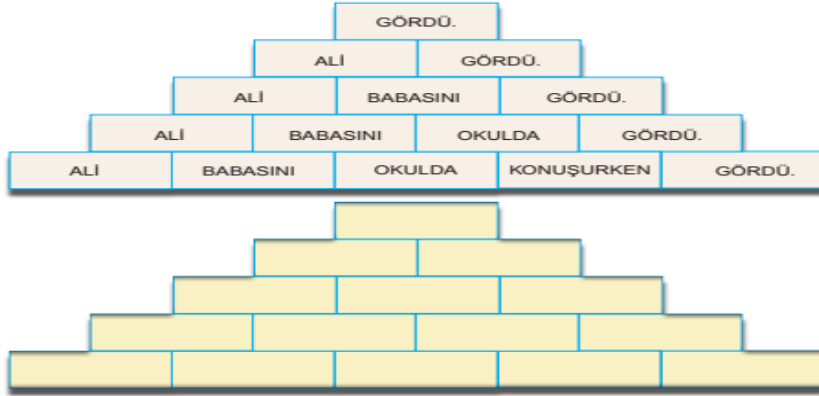
Metin türüne ait bilginin kullanıldığı ve ölçüldüğü bir etkinlik örneği olarak yorumlanabilecek olan Şekil 78'deki etkinlik, ana metinden uzak, yalnızca ölçme odaklı bir etkinlik şeklinde tasarlanmıştır.

Metin türüne ait bilginin kullanıldığı ve ölçüldüğü bir etkinlik örneği olarak yorumlanabilecek olan bu etkinlik, ana metinden uzak, yalnızca ölçme odaklı bir etkinlik şeklinde tasarlanmıştır.

Uygulama becerisinin sık sık dil bilgisi konularının öğretiminde ölçme değerlendirmeye dönük bilişsel bir işlev taşıdığı vurgulanmıştı, bu yargıyı örneklemek ve desteklemek amacıyla aşağıdaki örnek bir fikir sunacaktır:

7. ETKİNLİK

Örnekte verilen yüklem / özne-yüklem / özne-nesne-yüklem / özne-nesne-yer tamlayıcısı-yüklem / özne-nesne-yer tamlayıcısı-zarf tamlayıcısı-yüklem piramidine benzer bir piramit oluşturunuz.



Şekil 79. Uygulama işlevine ilişkin örnek.

Sağa ve sola dallanarak genişleyen söz dizimini görmek için öğrenciye sunulmuş bir uygulama örneği olan bu piramit (Şekil 79), bir dil bilgisi kuralının ontolojik boyutunu da ayrıca görmeye imkân tanımıştır. Bununla birlikte düzenleme, üretme ve gösterme gibi uygulama becerisinin alt kategorilerini de ölçecek nitelikte olan bu örnek, tüm düzeylerdeki ders kitaplarında yer alan ve sıklıkla dil bilgisi becerilerinin uygulama boyutunun ölçüldüğü etkinliklerin en işlevsel örneklerinden biridir.

Analiz Etme, Çözümleme /Ögelere Ayırma/ Ögeler Arası İlişki Kurma/Alt Kategori Üst Kategori İlişkisi Kurma/ Dayanak Bulabilme, Temellendirme/ Çıkarım. Analiz yani çözümleme, bir şeyi parça bütün ilişkisi içerisinde değerlendirerek onu kategorik olarak tanımlayıp, kavramsal olarak alt ve üst ilişkileri belirleyip bütüncül bir yaklaşımla kavramsal düşünme şeklidir. Bu yeti, bilişsel anlamda sentetik ve paket şekilde işleyen bir beceridir. Bu bakımdan analiz becerisi sıralama, sınıflama, gruplandırma, ardılık ilişkisi kurabilme, dönüştürme, neden sonuç ilişkisi kurabilme gibi basamakların içselleştirilmesi ile gerçekleştirilebilecek bilişsel bir beceridir. Bu bakımdan öğretim programı da analiz kavramından hem ölçme değerlendirme (MEB Öğretim Programı, 2018: 10) kavramının doğasını oluşturan bir nitelik olarak bahsetmiş hem de öğretim sırasında gerçekleşen uygulamalarda dikkat edilecek bir husus ve kazanım (MEB Öğretim Programı, 2018: 50) olarak bu yetiyi ele almıştır.

Bu bağlamda, 5. sınıf ders kitabı analiz anahtar kelimesi kapsamında tarandığında bu kavramın açık bir biçimde metinlerin ve etkinliklerin içinde yer almadığı tespit edilmiştir. Buna istinaden dolaylı olarak ya da analiz kavramının kavram alanına giren sözcükler ya da anlamsal göstergeler doğrultusunda bir inceleme yapıldığında -özellikle gözlem yoluyla ve görseller aracılığıyla yapılan analizleri içeren pasajlar ve uygulamalar bu kategoride çoğunluğu oluşturmuştur- 1 tane metnin içinde verilerden yararlanılarak yapılan çıkarım sonucu yapılan analiz örneği ve ana metne dayalı 9 analiz etkinliği tespit edilmiştir. Metin içinde analiz kavramının özelliklerini dolaylı olarak barındıran metin parçası şu şekildedir:

GÜVERCİN

Hindistan'daki büyük bir ormanda bir karga yaşarmış, yuvasının neredede olduğunu kimse bilmezmiş. Ağaç dalları arasında bulunan yuvasında etrafı seyrederken bir avcının yaklaştığını fark etmiş. Karga avcıyı gözetlemeye başlamış. Avcının bir elinde sopa diğer elinde de ağ varmış. Karga bu sevimsiz avcıdan iyice şüphelenmeye başlamış.

Kendi kendine:

— Bu sevimsiz, çirkin yüzlü avcı galiba beni avlamaya gelmiş. Benim için gelme bile başka bir kuşu avlayacağından eminim.

Karga, bu düşüncelerle avcıyı izlemeye başlamış. Avcı bir süre yürüdükten sonra düz bir yere gelip ağını sermiş. Ağın üzerine de cebinden çıkardığı buğday tanelerini serpiştirmiş. Daha sonra da bir ağacın arkasına gizlenmiş.

Şekil 80. Analiz işlevine ilişkin örnek.

Gözlem yoluyla elde edilen veriden yola çıkılarak bir karar verme sürecini içeren bu yapı, sopa ve ağ gibi kavramlar arasında ilişki kurarak av kavramını elde etmiş ve bir üst kategoriye ulaşmış, buna yönelik de bir davranış sergileme kararı vermiştir. Basit düzeyde bir analiz becerisini içeren Şekil 80'deki pasaj, iddianın

temellendirilmesinde kullanılabilecek somut ögeleri göstermesi bakımından bir örnek olarak kabul edilebilir.

Ana metne bağlı tasarlanan bir kategori ve alt kategori kurma bilgisi etkinliği şu şekildedir:

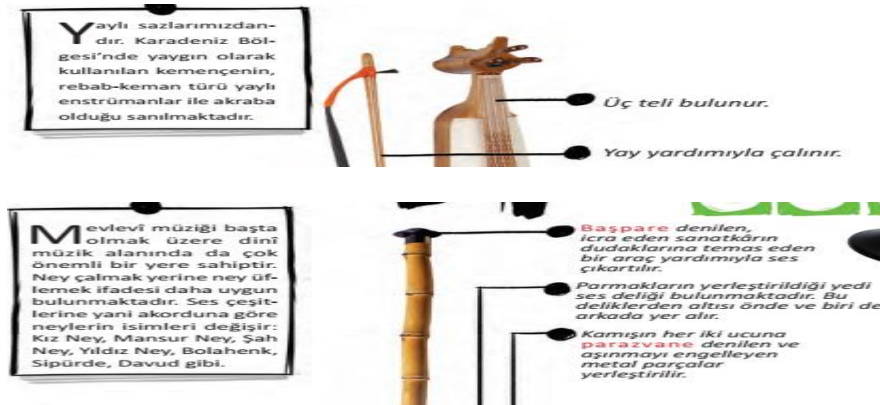
2.ETKİNLİK Metinde aynı kavram alanına giren sözcükleri aşağıdaki kutucuklara yazınız.

organlar	oyuncaklar	oyunlar
göz burun		

Şekil 81. Analiz işlevine ilişkin örnek.

Üst kategorinin içerdiği ögeleri analiz etmeyi sağlayan Şekil 81'deki etkinlik, analiz becerisinin ders kitabında etkinliğe dönüştürüldüğü en tipik örnektir. Ögeler arası ilişkiyi ve parça-bütün arasındaki hiyerarşiyi öğrencinin görmesini sağlaması bakımından tipik bir etkinlik olarak kabul edilebilir. Alt ve üst kavram hiyerarşisi metne dayalı verildiği için ayrıca önemlidir.

Yine Şekil 81'deki gibi tasarlanmış ana metne dayalı alt ve üst kategori ilişkisini analiz eden etkinlik örneğinde, önce metin içinde enstrümanların ait olduğu çalgı kategorileri belirtilir ve bir örnek sunulur, ardından etkinlikte bu bilgiler doğrultusunda bahsi geçen çalgı kategorisinin içine hangi enstrümanın girmesi gerektiği öğrenci tarafından analiz edilir:



4.ETKİNLİK

Aşağıdaki görsellerde bulunan enstrümanlar nelerdir? Enstrümanların isimlerini bularak örnekteki gibi ilgili gruplara yazınız.

Üflemeli Sazlar

Vurmalı Sazlar

Telli Sazlar

Yaylı Sazlar



Bağlama



Şekil 82. Analiz işlevine ilişkin örnek.

Enstrümanlarla ilgili bilgi veren ana metin ardından tasarlanan Şekil 82'deki etkinlik alt ve üst kategori kurabilme ve bunları analiz edebilmeyi deneyimleten bir etkinlik örneği olmuştur. Ana metne bağlı bir diğer etkinlik örneği ise şu şekilde tasarlanmıştır:

3.ETKİNLİK

a) Günlük hayatta karşılaştığımız bazı durumlar aşağıda sıralanmıştır. Bu durumlar karşısında kullandığımız nezaket ifadelerini örnekteki gibi yazınız.

DURUMLAR	NEZAKET İFADELERİ
Akşam yatmaya giderken	<i>İyi geceler.</i>
Bir kişi yolculuğa çıkarken	
Herhangi bir hata yaptığımızda	
Birisi yeni bir kıyafet aldığı anda	
Bir yerden ayrılırken	

b) Okuduğunuz metnin konusu nedir? Okuduğunuz metnin konusu ile yukarıda yaptığınız etkinlik arasında nasıl bir bağlantı vardır?

.....

.....

.....

.....

.....

Şekil 83. Analiz işlevine ilişkin örnek.

“Karagöz ve Hacivat” metninin içinde yer alan kalıplaşmış kullanımlar ritmik bir biçimde metnin hareket unsuru olmuş ve yanlış anlamalara sebep olarak diyalogları oluşturmuştur. Şekil 83'teki etkinlik hem günlük hayattaki kullanımların analizini hem de metin türünün temel özelliklerini örtük bir biçimde çözümlemeye yardımcı olmaktadır. Kalıplaşmış kullanımların alt öğelerini görmek ve anlam ünitelerini fark etmek bakımından kayda değer bir örnektir. Ayrıca bağlantı sözcüğünün soru kökünde yer alması kategorik ilişkiyi ve metin türünün özelliklerini göstermesi bakımından önemlidir. Metin içinde yer alan anahtar kelimeler yolu ile kategori kurma becerisine örnek teşkil edebilecek uygulama ise şu şekildedir:

1.ETKİNLİK

a) Aşağıda karışık olarak verilen kelimeleri iki gruba ayırmak isterseniz nasıl bir gruplandırma yaparsınız?

I	II
.....	
.....	
.....	

toprak ev
cam ağaç beton
su balkon

b) Kelimeleri gruplandırırken neye dikkat ettiniz? Yazınız.

Şekil 84. Analiz işlevine ilişkin örnek.

“Yüksek Evde Oturanın Türküsü” şiirinde doğa ve doğaya ait olmayan yapay unsurlar eleştirilmiştir. Şekil 84’teki etkinlik, şiirde geçen doğal ve yapay öğeleri iki gruba ayırarak bir kategori oluşturmayı hedeflemiştir. Ancak bu etkinliğin eksik olan tarafı üst kategoriye dair bir kavramsallaştırmanın olup olmayacağına dair net bir istekte bulunmamasıdır. 5. sınıf seviyesinde açık bir biçimde üst kategori de istenmeli ki öğrenci parça ve bütüne dair ilişkiyi daha rahat kurabilsin.

Metin türünün özelliklerini kavratmak amacıyla dolaylı bir öğretim için analiz becerisine dönük tasarlanan etkinlik şu şekildedir:

4.ETKİNLİK

Kara Memiş ve Turgut Bey’in kişilik özellikleri ve fiziksel özellikleri nelerdir? Yazınız.

KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ	KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ
.....	
.....	
.....	

FİZİKSEL ÖZELLİKLERİ	FİZİKSEL ÖZELLİKLERİ
.....	
.....	
.....	

Şekil 85. Analiz işlevine ilişkin örnek.

“Forsa” metninde yer alan psikolojik ve fiziksel özelliklerinin alt kategorilerini metinde yer alan verilerden yola çıkarak analiz etmeyi amaçlayan bu etkinlik, ders kitabında sıklıkla uygulanan bir analiz becerisi etkinliği türüdür. Edebi bir metnin çok katmanlı olmasını sağlayan kişilik oluşturma süreçlerini örtük olarak öğretmek bakımından işlevsel bir etkinlik örneği olarak da adlandırılabilir.

Metin türü bilgisini perçinleyecek nitelikte hazırlanmış olan analiz becerisi etkinliği şu şekildedir:

5.ETKİNLİK

a) Metinde insana ait davranışlar gösteren varlıkları ve gösterdikleri davranışları aşağıdaki tabloya yazınız.

VARLIK KADROSU	İNSANA AIT DAVRANIŞLAR

Şekil 86. Analiz işlevine ilişkin örnek.

“Güvercin” metni masal türünde bir metindir. Bu türün özellikleri öğrenilirken insan dışındaki varlıklara yüklenmiş insana ait davranışlar kavramı sıklıkla üzerinde durulan bir kavramdır. Bu sebeple bahsi geçen kavramın içeriğini oluşturan

davranışları kategorize ederek hem masal türü konusundaki bilgi sağlamlaştırmakta hem de insana dair varlık bilgisi fark edilmekte, ben ve ötekiye ilişkin -özne ve nesneye ilişkin de denilebilir- kategorik ayrım netleşmektedir.

Çözümleme ve çıkarım için tasarlanan bir diğer etkinlik türü ise görselden yola çıkılarak yapılan etkinliklerdir, buna örnek teşkil edecek örnek şu şekildedir:



Şekil 87. Analiz işlevine ilişkin örnek.

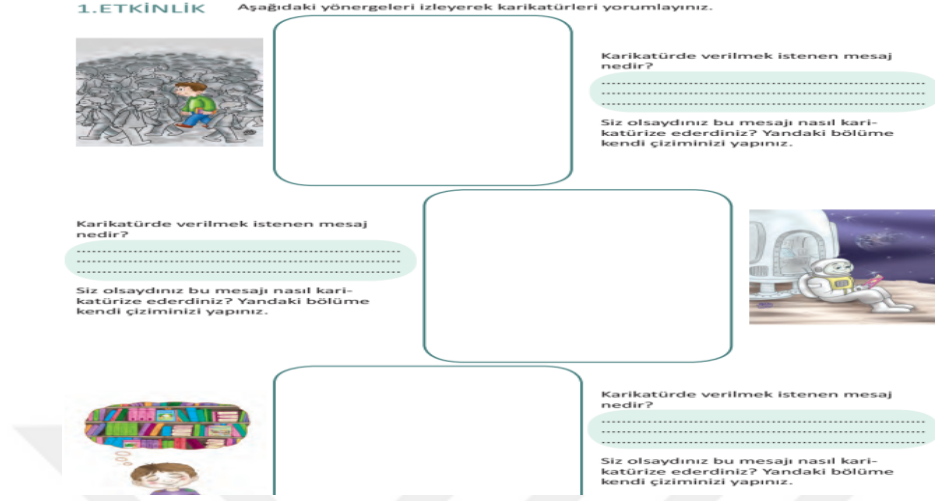
"Okuma Kitaplarım" adlı metinde yer alan zamana dair çağrışımları görsele indirgeyerek görsel üzerinden bir analiz yaptırma amacı taşıyan Şekil 87'deki etkinlik, metin ve görsel arasında ilişki kurarak anlatılan zaman kavramını hem temellendirebilir hem de zaman dair unsurları kategorize edebilir (yaz, kış, ilkbahar vs. gibi uzun vade içeren zaman kategorisi kurabilir.) şekilde tasarlanmıştır.. Görsel okuma ve onu analiz etmeye dönük diğer etkinlik örneği ise şudur:



Şekil 88. Analiz işlevine ilişkin örnek.

Şekil 88'de, önce görsel bir metin verilerek görsel hakkında düşünülmesi ardından bu görsellerin analizinin yapılması istenmiştir. Analiz ve sentez gibi iki üst düzey bilişsel beceri aynı anda kullanılarak görselin çözümlenmesi ve nihayetinde yeni bir tasarımın ortaya konması beklenmektedir. Ayrıca ana metnin doğrudan analiz düzeyinde başlamış ve bu surette tasarlanmış olması da farklı bir metin

yaklaşımını ortaya koymuştur. Yorumlama kavramı sıklıkla çözümleme becerisini kapsayacak şekilde ders kitabında yer almıştır. Şekil 89'daki örnek, değinilen yargıyı destekler niteliktedir:



Şekil 89. Analiz işlevine ilişkin örnek.

6. sınıf ders kitabı analiz kavramı bağlamında incelendiğinde metinlerin içinde açık bir şekilde bu kavram tespit edilememiştir. Bunun dışında dolaylı olarak metin içinde analiz kavramını yansıtan özellikleri taşıyan 3 tane metin bölümü, 2 tane ana metne bağlı, 2 tane de ana metinden bağımsız analiz becerisini içeren etkinlik örneği tespit edilmiştir. Örtük bir biçimde metin içinde yer alan bilişin analiz düzeyini yansıtan metnin bölümü şu şekildedir:

Siperlerde bu tür atışmalar devam ettiği bir sırada, karşımızdaki Türk siperlerinden silahın ucuna takılmış beyaz bir mendil yukarı kaldırılarak sallandı. Her taraf sessizliğe gömülmüştü. Her iki tarafın askerleri silahlarını doğrultmuş, dikkatle mendili takip ediyorlardı. Siperin içinden iri yapılı bir er çıktı. Ucuna mendil bağladığı silahını yere attı. İki kolunu açtı. Sonra kendine güvenen tavırlarıyla yavaş yavaş yaralı Yüzbaşı'ya doğru yürümeye başladı. Karşı tarafla, çevresiyle, hiç kimseyle ilgilenmiyor; herkes donup kalmış bu cesur Türk askerini hayranlıkla seyrediyordu. Şaşkınlıktan kurtulabilen İngiliz askerleri ise ona nişan almaya çalışıyorlardı. O ise hiçbir şeye aldırmadan Yüzbaşı'nın yanına geldi. Nazik ve yumuşak hareketlerle yaralının kıyafetini düzeltti. Onu yerden kaldırdı. Omuzlayarak yavaş yavaş bizim siperlere doğru yöneldi. Siperimizin hemen önüne Yüzbaşı'yı yine nazikçe yatırdı. Sonra arkasını döndü. Yine kendinden emin adımlarla siperlerine doğru yürüdü. Hepimiz donmuştuk. Hayrete düşmüştük. Sonradan her iki tarafın siperlerinden alkışlar ve ısıklar yükseldi."

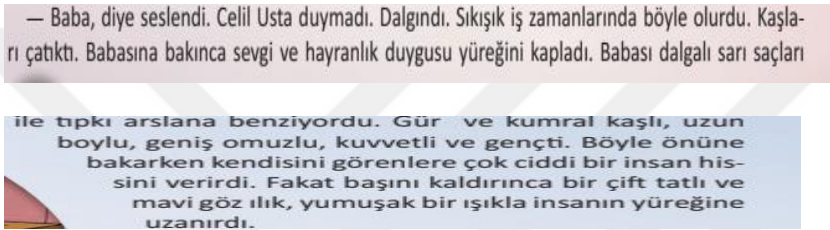
Şekil 90. Analiz işlevine ilişkin örnek.

"Türk Askerinin Cesareti" metninin Şekil 90'da yer alan bölümü, beden dili analizini içerecek bilişsel işlevi haizdir. Kullanılan göstergenin rengi, bahsi geçen kişilerin jest ve mimikleri, bir davranış ardından ortaya çıkan kitlesel tepki, temelde bir analizler bütünüdür. Çözümleme için gözlem, görsel veri ve somut nosyonlardan birkaçının gerekliliği örtük bir biçimde -her ne kadar metnin amacı bu olmasa da- metinde yer almıştır. Bu metin doğrultusunda duygu analizini de içinde barındıran etkinlik şu şekilde tasarlanmıştır:



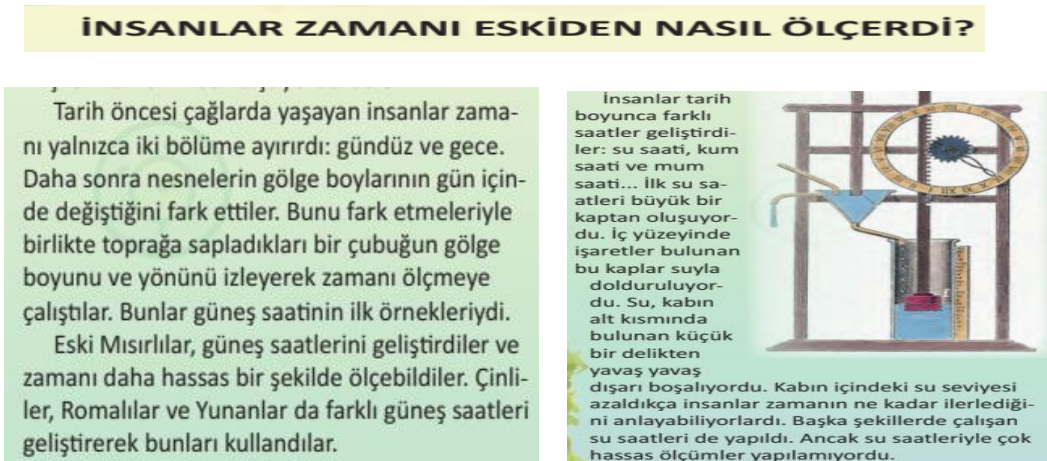
Şekil 91. Analiz işlevine ilişkin örnek.

Metin içinde fiziksel özelliklerin analiz edildiği bir başka örnek ise şu şekildedir:



Şekil 92. Analiz işlevine ilişkin örnek.

“Gümüş Kanat” metninin Şekil 92’de yer alan bölümünde hikâye içerisinde yer alan kişinin fiziksel tasviri yapılmış ardından bu özellikler doğrultusunda kişiliğine dair analiz gerçekleştirilmiş, bunların yanlış çözümler olduğu belirtilmiştir. Bu bölüm fiziksel özelliklerin ve kişilik özelliklerinin kategorik olarak nasıl düzenleneceğine dair örtük bir ayrımı sunmakta ve metnin kişilerini tipten uzaklaştırarak kişiye dönüştürmektedir. Metin içinde yer alan gözleme dayalı analitik bir sürecin anlatıldığı bir metin bölümü ise şu şekilde verilmiştir:



Şekil 93. Analiz işlevine ilişkin örnek.

Şekil 93'te yer alan metin örneği, açık bir biçimde analiz kavramını içermese dahi bilişsel anlamda bir karar verme süreci işletilirken yapılan analitik bir gözlemi ortaya koymuştur. Deneysel birtakım süreçlerin ardından, mantık temellerine dayalı düşünme biçiminin neden sonuç ilkesine dayalı olarak yeni bir ürün ortaya koymaya başlayacağını açık bir biçimde gösteren bu pasaj, çözümleme ve ilişkilendirme alt kategorilerini bunun yanında düşünceyi temellendirme kavramını sezdirme işlevini yerine getirmiştir.

Okunan bir metin ardından yapılacak olan çıkarımlar da çözümleme becerisinin bir göstergesidir, bunu örnekleyen etkinlik-ya da bir bakıma ölçme değerlendirme uygulaması kabul edilebilir- örneği şu şekilde verilmiştir:

3. Etkinlik: Aşağıdaki örnekleri inceleyiniz. Siz de şiirden çıkarılabilecek ve çıkarılamayacak yargılar yazınız.

Şiirden Çıkarılabilecek Yargılar	Şiirden Çıkarılamayacak Yargılar
Bize bu dünyada her şeyi ana dilimiz tanıtmıştır.	Ana dilimizi doğru kullanmak bilim ve teknolojiye ilerlememizi sağlar.
.....	
.....	
.....	

Şekil 94. Analiz işlevine ilişkin örnek.

“Ana Dili” şiirinden dil ile ilgili çıkarılabilecek ya da çıkarılamayacak yargıların kategorize edilmesini isteyen Şekil 94'teki etkinlik, temel muhakeme becerisini ölçme uygulamasıdır. Esasen bu ölçme metodunun etkinlik olarak tasarlanması ve çıkarım yapmaya dönük herhangi bir bilgi sunmadan bunu istemesi bir eksiklikler. Fakat ders kitaplarında bu eğilim sıklıkla görüldüğü için metin, bilişsel işlevleri yerine getirirken aynı zamanda bir ölçme aracı işlevini de yerine getirmektedir.

Analiz etme becerisinin uygulaması olarak sıklıkla görülen bir diğer ana metne dayalı kategori etme etkinliği ise şu şekildedir:

3. Etkinlik: Canol'un fiziksel ve ruhsal özelliklerini metinden hareketle aşağıya yazınız.

Fiziksel Özellikleri	Ruhsal Özellikleri
.....	
.....	
.....	

Şekil 95. Analiz işlevine ilişkin örnek.

“Sen de Bir İyilik Yap” metninin baş kişisine ait fiziksel ve ruhsal özelliklerinin alt öğelerini sıralamayı içeren Şekil 95'teki etkinlik, ders kitabında en sık uygulanan analiz becerisi etkinlik tipi olmuştur. Metnin bu işlevi ile birlikte, edebi metin içinde yer alan kişinin tek boyutlu bir yapıdan uzak, çok katmanlı bir kişilik oluşturduğu bilgisi verilmekte ve anlatının derinliğinin nasıl artırılacağına dair örtük bir ipucu

3. Etkinlik: Aşağıdaki görselleri inceleyiniz.



A) Yukarıdaki görseller arasındaki farkları açıklayınız.

Görsel bir çözümlemeyi içeren Şekil 96'daki etkinlik- beden dili, görsel okuma ve görseli çözümleme etkinliklerinden en sık kullanılmış olanlarındandır- ana metne bağlı olmayan temayla ilişkili bir görsel çözümleme etkinliğidir.

A GAZETESİ

KÜRESEL ISINMA AVRUPA'DA YILDA 152 BİN KİŞİYİ ÖLDÜREBİLİR

Uluslararası online bir dergide iklim değişikliği ile ilgili bir araştırma yayımlandı. Bu araştırmaya göre küresel ısınma için önlem alınmazsa 2100 yılında iklim nedeniyle oluşacak felaketlerden ölenlerin sayısı yaklaşık 152 binden fazla olacak. Dünya nüfusunun üçte ikisinin deketlerinden hava koşullarından etkilenmesi bekleniyor. Bu doğrultuda araştırmacılar, 1981-2000 yılları arasında her yıl veya hasarlarından dolayı ölen 3 bin civarındaki insan sayısını 2071-2100 yılları arasında 152 bin kişiye bulacağını gösteriyorlar. Benzer şekilde kıyı taşkınları sebebiyle cü nedenin sıcak hava dalgalısı olacağına belirtirler. Benzer şekilde kıyıdaşlıkta yaşayan insanların da bu nedenle ortalamada 6 ölümüne uğrayabileceğini söylüyorlar. Araştırmanın yazarları arasında olan Avrupa Komisyonu'nun İtalya'daki ortak araştırmacılarından Giovanni Forzleri (Civiovanni Forzieri), küresel ısınmanın 21. yüzyıla kadar insana sağlığını tehdit eden büyük unsur olduğunu söyleyerek konunun önemini bir kez daha vurgulamıştır.

B GAZETESİ

ÇARPICI İDDİA: KÜRESEL ISINMA UYDURMA

İngiliz araştırmacılar göre dünyanın son yıllardaki en büyük sorunu olan küresel ısınma bir efsaneden ibaret. Araştırmacılar ayrıca ısınmanın insan eliyle olmadığı kanısında.

İngiliz Doğu Anglia (Encilia) Üniversitesi İklim Araştırma Biriminden (CRU) Prof. Phil Jones (Fil Cons), BBC'ye yaptığı açıklamada küresel ısınmanın sandığı kadar önemli bir sorun olmadığını söyledi. 1995'ten bu yana küresel ısınmada önemli bir değişiklik olmadığını da anlatan Jones, sözleriyle herkesi şaşırttı. Daha önce, içinde bu bilgilerin de bulunduğu 72 adet bilimsel makale, 1000'in üzerinde arşiv belgesi ve güncel e-postanın araştırma merkezinin bilgisayarı-ndan alındığını söyledi. Bu durumun ileride haktan ve iş yerlerinden "iklim vergileri" almak için düzenlenen sinsi bir oyun olabileceğini vurguladı.

B) Gazete haberlerinden verilen bilgilerden hareketle aşağıdaki tabloyu doldurunuz.

A GAZETESİ Savunulan Düşünce	B GAZETESİ Savunulan Düşünce
Gösterilen Nedenler	Gösterilen Nedenler

Şekil 97'deki etkinlikte düşünceyi meydana getiren ögelerin nedensellik ilkesi doğrultusunda kategorize edilmesi istenmiş, bu sayede iki farklı düşüncenin

oluşumunda hangi kurucu ögelerin yer aldığı ve bu düşüncelerin arasındaki farklılıkların neler olduğu ortaya konulmak istenmiştir.

7. sınıf ders kitabı analiz kavramı doğrultusunda tarandığında, bu kavram açık bir biçimde yalnızca 1 metnin içinde tespit edilmiştir. Bunun dışında bu kavramın anlam evrenini oluşturan ögeler 2 metnin içinde örtük bir biçimde yer almıştır. Etkinlik düzeyine yansıyan analiz becerisi uygulamaları çoğunlukla dil bilgisi ile ilgili öğrenilmiş kavramların kategorize edilmesine ilişkindir, bu sebeple o örnekler buraya koyulmamıştır. Analiz kavramının açık olarak yer aldığı metin parçası şu şekildedir:

2100'DEKİ YAŞAMDAN BİR GÜN

1 OCAK 2100 06.15

Yılbaşı gecesinden sonra mişıl mişıl uyumaktasınız.
Ve birden duvar ekranınız aydınlanır. Dost ve tanıdık bir yüz ekranda belirir. Bu, yeni satın aldığınız yazılım programı Molly (Moli)'dir. Molly neşeli bir şekilde, "Uyan John (Jan). Ofiste sana ihtiyaç var. Bizzat. Bu önemli." der.
"Dur bakalım, Molly! Şaka yapıyor olmalısın!" diye homurdanırsınız. "Bugün yılbaşı. Hem bu kadar önemli olan şey ne olabilir ki?"
Yavaş yavaş yataktan kendinizi dışarı sürüklersiniz ve isteksizce banyoya yönelirsiniz. Yüzünüzü yıkarken ayna, tuvalet ve lavaboda saklı yüzlerce DNA ve protein alıcısı sessizce harekete geçer, nefesinizden ve vücut sıvılarınızdan yayılan molekülleri analiz ederler, herhangi bir hastalığın en ufak bir belirtisi olup olmadığını kontrol ederler.

Şekil 98. Analiz işlevine ilişkin örnek.

Bilim kurgu türündeki Şekil 98'de yer alan metinde, analiz kavramı eylem olarak yer almıştır. Metin, verilerden yola çıkılarak yapılan çözümlemeyi yani analiz kavramının anlamını en açık şekilde ortaya koymaktadır. Verilerden yola çıkılarak elde edilen bulgular değerlendirilerek bir sonuca varılır, düşünce sisteminin küçük taşları olarak da yorumlanabilecek olan bu örnek, analiz kavramını net bir biçimde vermesi sebebiyle kayda değer bir metin örneği olarak kabul edilebilir. Bir diğer analiz becerisi örneğini içeren metin bölümü ise şu şekildedir:

Padişah da sıcağından bunalmıştı. Vezirin önerisini kabul etti. (...)
Kalın gövdeli bir ağacın yanında konakladılar. Kovuğunda bir anı yuvası vardı. Binlerce anı üşüşmüştü. Padişah çok şaşırıyor. Vezirinden bu hayvanların niçin kovuğa doluşuklarını sordu.
Vezir Hacı Hacı Ray.
— Bu hayvanlar toplu hâlde yaşarlar padişahım, dedi, çok temizdirler. Yasub adında bir bey vardır, bütün anılar ona bağlıdır. Hiçbiri sözünden dışarı çıkmaz. Anı beyi, diğerlerine göre daha büyüktür. Ayrıca, topluluğun yönetiminde ona yardım eden pek çok anı vardır. Padişah gibidir o. Çevresinde vezirleri, komutanları, yardımcılarını bulundur.
Padişah Hümayun Fal, vezirin anlattıklarını ilgiyle dinliyordu. Vezir, konuşmasını şöyle sürdürdü:
— Anıların, işlerini görürken ilginç bir yardım-
laşma örneği sergilediklerini biliyoruz.
Bal için gerekli peteği kurarken önce her deliği altı köşeden oluşan düzgün gümüşler yaparlar. Bu altıgen evcikleri balla doldururlar. Bal, çok şifalıdır. Anılar, çiçekten çiçeğe konarak toplanır bu özü.
Padişah, anıların çalışkanlıklarını öğrenince çok şaşırıyor.

(...) Padişah Hümayun Fal, kovandaki düzeni merak etmişti.

Vezir:

— İlk saltanat binasını kuran Cemşid'in anılardan esinlendiği söylenir, dedi.

Padişah, bunun üzerine kovani incelemek istediğini söyledi. Anıların çalışmalarını görünce hayranlığı daha da arttı. İlginç olan bir başka konu daha vardı. Anıların hepsi silahlıydı. Yani iğneleri vardı. Fakat bunu birbirlerine karşı kullanmıyorlardı. Ancak, kovanın güvenliği için dışardan gelecek bir tehlikede kullanıyorlardı.

Padişah da sıcağın bunalmıştı. Vezirin önerisini kabul etti. (...)
Kalın gövdeli bir ağacın yanında konakladılar. Kovuğunda bir arı yuvası vardı. Binlerce arı üşüşmüştü. Padişah çok şaşırıldı. Vezirinden bu hayvanların niçin kovuğa doluştuklarını sordu.
Vezir Hâceste Ray,
— Bu hayvanlar toplu hâlde yaşarlar padişahım, dedi, çok temizdirler. Yasub adında bir bey vardır, bütün arılar ona bağlıdır. Hiçbiri sözünden dışarı çıkmaz. Arı beyi, diğerlerine göre daha büyüktür. Ayrıca, topluluğun yönetiminde ona yardım eden pek çok arı vardır. Padişah gibidir o. Çevresinde vezirleri, komutanları, yardımcılarını bulundur.
Padişah Hümayun Fal, vezirin anlattıklarını ilgiyle dinliyordu. Vezir, konuşmasını şöyle sürdürdü:
— Anların, işlerini görürken ilginç bir yardımlaşma örneği sergilediklerini biliyoruz.
Bal için gerekli peteği kurarken önce her deliği altı köşeden oluşan düzgün gümeçler yaparlar. Bu altıgen evcikleri balla doldururlar. Bal, çok şifalıdır. Anlar, çiçekten çiçeğe konarak toplarlar bu özü.
Padişah, anların çalışkanlıklarını öğrenince çok şaşırılmıştı.

Şekil 99. Analiz işlevine ilişkin örnek.

Bilişsel metaforların içinde yer alan kavramlar arası ilişkiler, analiz kavramının yardımcı unsurlarından biri olarak yorumlanabilir. Şöyle ki, insana ait bir noosferin özellikleri yani insan bilinci, insan dışındaki bir yapı üzerinden aktarıldığında ona dair çözümleme yapmak meseleye karşı bir mesafe yaratır ve insan zihni daha sahil bir noktadan olguya bakmaya çalışarak özneyi(kendini), nesneyi ve durumu anlamlandırır. Bu yargıyı destekleyen Şekil 99'da yer alan pasaj, sembolik analiz olarak da yorumlanabilir. Sembolik bir evren üzerinden gerçekliğin hakim olduğu bir yapıya ilişkin analiz örneği olan bu pasaj, insanın ontolojik anlamlandırma süreçlerini çözümlemelerken başvurduğu metaforik düşünce sistemini açık bir biçimde ortaya koyan bir örnektir. Yine bir metnin içinde kavramların kategorize edilmesine yönelik öğeleri taşıyan metin örneği şu şekildedir:

Bazı insanlar arkadaş olur kitapla. Okuduğu kitabın kahramanına aşık olanların sayısı az değildir. Sabırsızdır kimi okurlar illaki kitabı okuyup bitirmeden önce sonuna bakarlar kitabın. Kimisi top atılsa duymayıp sessizce okurken kitabını, kimisi de hiçbir şeyi umursamadan yüksek sesle okur.
Kimisi de kitaplarla baş başa kalmak için çırpınır. Öylesine okumak ister ki dur durak bilmez. Ekmeği, suyu unuttur da kitabı bir türlü ellerinden düşürmez; yiyeceği de içeceği de o büyüü sayfalardır "kitap kurdu" için.
Bir kitabevinin kapısından içeri daldı mı kolay kolay kimse çıkaramaz onu oradan. Kapıyı üzerine kilitleyip gitsen en mutlu gecesi olur kitapçıda kalmak. Yıllardır yüzüne bakılmayan, sayfalarını tozun toprağın kapladığı kitaplara dokundukça eli tozlanır. Raflarda gezdikçe gördüğü kıymetli eserler karşısında "İnsan bu kitabı satır mı hiç?" diye kızar kendi kendine. Sadece başkalarının kitabı için değil, kendi kitapları için de endişelenir. "Ben öldükten sonra acaba başlarına ne gelecek?" diye kendini yer bitirir "kitap hastaları".

Şekil 100. Analiz işlevine ilişkin örnek.

Okuyucu üst kavramı altında, kitapla arkadaş olan okuyucu, kitaptaki kahramana aşık olan okuyucu, kitabın sonunu merak eden okuyucu, yalnız kalıp kitap okumak isteyen okuyucu gibi okuyucuları kategorize eden bu analiz örneği de dikkate değer bir örnek (Şekil 100) olarak kabul edilebilir. Kavramlar hem tanımlanmış hem de onları meydana getiren özellikler sıralanarak öğeler arası ilişki kurulmuştur.

8. sınıf ders kitabı analiz kavramı ve içeriğini oluşturan diğer nosyonlar dahilinde tarandığında, analiz kavramının temel öğelerini örtük bir biçimde içeren 2 tane metin örneği, 2 tane de ana metne dayalı analiz etkinliği tespit edilmiştir. Analiz içeren örnek şu şekildedir:

AHMET ŞERİF İZGÖREN
1965 yılında İzmir'de doğdu. 1987'de Hacettepe Üniversitesi İngiliz Dil Bilimi Bölümünü bitirdi. Türkiye'nin tek çeviri dergisini çıkarttı. Sekizi iş ve yönetim ile kişisel gelişim konularında olmak üzere on iki kitabı yayımlanmıştır.
Eserlerinden Bazıları:
Avucunuzdaki Kelebek, Şu Hortumlu Dünyada Fil Yaşan Bir Hayvandır, Süpermen ve Uğur Böceği, Uçan Halı Babam.

BENLİK ÜZERİNE
Şimdi lütfen elinize bir kâğıt alın. Hayatta en değer verdiğiniz üç şeyi alt alta yazın.
1.
2.
3.
Ben ilk sıraya yazdığım maddeyi söylemek istiyorum: BEN!
Kendime çok değer veriyorum ve bunu yaptığım sürece etrafıma da değer verebileceğimi biliyorum. Etrafımdaki her şey ben olduğum için var ve kendimi ne oranda geliştirsem etrafımı da o oranda anlar ve etrafıma yararlı olabilirim.
Nerede, ne zaman ve nasıl doğacağınızı seçemezsiniz. Nerede ve nasıl öleceğinizi de seçemezsiniz ama nerede, nasıl yaşayacağınızı seçebilirsiniz. Yeter ki bunun için çaba gösterin. Değerli bir benliğiniz ve değerli bir hayatınız olsun. Talat Halman diyor ki: "Dünya sizin için bir şaheser olsun ve dünyaya şaheserler sunun."
Dünyaya şaheserler sunmanın yolu sizin bir şaheser olmanızdan geçmeyebilir ama kendinizle ilgili en iyi yakalamaya çalışabilirsiniz.
"Kendine değer vermek" ile "kendini beğenmek" arasında dağlar vardır. Değer vermek kendinizle başlar. Kendine değer vermeyenin çevresine değer vermesi imkânsızdır. O yüzden kendinizle başlayın şaheserlere, siz hayattan keyif aldıkça hayat da farklılaşır ancak kendinizi severseniz etrafınızdakileri de sevmeye başlarsınız. Etrafınıza bakın; kendisinden memnun olmayanların, fizikini, benliğini sevmeyenlerin etrafıyla hep kavgalı olduğunu görürsünüz.
Eğer kendinize gerekli saygıyı göstermezseniz zaman içinde kendi hayatınızı değil, çevrenizdeki insanların beklentileri doğrultusunda bir hayat yaşarsınız.
Hiç kimse sizin izniniz olmadan kendinizi değersiz hissettiremez.
O zaman ruhunuzu güçlendirin, zorluklara ve engellere karşı. Siz kendinize değer verdiğiniz sürece etrafınızdakilerin de size verdiği değer arttığını göreceksiniz.
Kepçe kulağınızı, ayrıntı dişlerinizi, çarpık bacaklarınızı, kısa boyunuzu, koca göbekçiğinizi, çipil gözlerinizi sevin.
Ruhunu, fizikini ve varlığını seven insan mutludur. Mutluluğu kendi benliğinizde arayın.

Metni not olarak sessiz okuyunuz.

Şekil 101. Analiz işlevine ilişkin örnek.

Benlik kavramının analiz edildiği Şekil 101'deki metin, hem benliği oluşturan parçaları sıralamış hem de benlik kavramının yaşam içindeki misyonunu belirleyen gerekçeleri sunmuştur. Açıkçası metnin böyle analitik bir amacı yoktur ve bu kavramın açıklanması haddizatında böyle bir çözümlemeyi zaten getirir. Ancak metnin örtük böyle bir işlevi taşıması da yok sayılamaz. Bu sebeple metin içindeki üst kavram olan benliğin alt nosyonlarla ilişkisi üzerine çözümleme yapılan bu metin, analiz kavramına dair birtakım unsurları yansıtmaktadır denilebilir. Metin içinde durum tespiti yapılarak sürecin analiz edilmesine yönelik işlevi yansıtan metin örneği ise şu şekildedir:

Şimdi başarısını düşünüyordu. Ulaşılabilecek son hız! Bir martı saatte iki yüz kırk mil hız yapıyordu. Bu, martı sürüsünün tarihinde tek büyük andı; bir atılımdı. Bu andan itibaren Martı Jonathan için yepyeni bir dönem başlamıştı. Tek başına çalışmalar yaptığı alana geri dönerek, sekiz yüz fit yükseklikten dalış yaparken yüksek hızda nasıl dönebileceğini de öğrenmeye koyuldu.
Kanat ucundaki tek bir tüyü hafifçe hareket ettirdiğinde, yüksek bir hızda bile, kolaylıkla yumuşak bir kavis çizebileceğini fark etti. Bunu fark etmeden önce Jonathan, bu hızda birden fazla tüyü hareket ettirdiğinde, bir fırlıdak gibi dönebileceğini de öğrenmişti... Jonathan, yeryüzünün akrobatik uçuş yapabilen tek martısıydı.

Şekil 102. Analiz işlevine ilişkin örnek.

“Martı” metninde martı Jonathan’ın akrobatik bir uçuş yapabilmek için neyi yapması gerektiğine yönelik yaptığı eleştiri çok kez gerçekleştirdiği deneyimlerin ardından ulaşılmış bir sonuçtur. Bu bakımdan somut eylemler dizisinin ardından ulaşılan yargı, bir eylem analizi sonucunda ulaşılmış bir yargıdır.

Ana metin içinde geçen anahtar kavramların kategori edilmesine ilişkin tasarlanan etkinlik örneği ise şudur:

1. ETKİNLİK
a) Aşağıda verilen sözcük gruplarından hangileri izleme metninin anahtar sözcükleridir? İşaretleyiniz.

yazı ev dere kiraz yeşillik çatı korkuluk	imece toy merasim gelenek toprak dua panayır	tarla sonbahar ağıl dağ bilgisayar defter ahali
---	--	---

Şekil 103. Analiz işlevine ilişkin örnek.

Türklerin geleneksel törenlerine dair kavramların yer aldığı belgeselden yola çıkılarak içeriğe dair kavramların kategorize edildiği bir alt kategori örneği olan Şekil 103’te yer alan etkinlik, tören kavramının alt anlam ünitelerini içerecek şekilde ögeler arası ilişkiyi sunmaktadır. Bu sebeple ögeler arası ilişki bilgisini analitik bir yolla deneyimletmiş etkinlik olarak kabul edilebilir. Diğer ders kitaplarında da görülen beden dili analizi bu düzeyde de yer almıştır:

4. ETKİNLİK
İzlediğiniz videodaki insanların beden dilleri ile ne anlatmak istediklerini boşluklara yazınız.

Şekil 104. Analiz işlevine ilişkin örnek.

Ritüeller ile ilgili belgeselin devamı niteliğinde hazırlanan Şekil 104’teki etkinlik, öğrencilerin belgeselde yer alan kişilerin tören içinde sergiledikleri jest ve mimikleri seremoni dahilinde çözümlemesini istemektedir. Beden dilinin çözümlenmesi analitik bir beceridir bu da metnin (belgeselin) analiz becerisine dair bir işlev sunduğunu açıkça göstermektedir.

Özgün Üretim/ Yaratma/ Oluşturma/ Düzenleme/ Modelleme/ İşlem

Üretim. Bilişsel yükü en fazla olan yaratım, üretim, tasarım gibi zihinsel eylemler, eğitimin üretime dönük amaçlarını karşılayan bilişsel anlamda en üst aşamadır. Ders kitapları bu kavramlar kapsamında incelendiğinde metinlerin özellikle yazma, konuşma gibi anlatma becerilerini tetikleyecek etkinlikleri ihtiva ettiği görülmektedir. Fakat metinlerin içinde bu kavramlar ya da tasarım içeren unsurlar, açıkça yer almamış, metne benzer yeni bir metin üretme yoluna sıklıkla başvurulmuştur. Yazı yazma, konuşma gibi eylemler süreç içinde gelişen eylemler olmasına rağmen ders kitabında 5.sınıf düzeyinde de aynı üretim eylemi öğrenciden beklenmiş 8. sınıf düzeyinde de. Bilişsel anlamda aynı yetkinliğin olmadığı bu seviyelere aynı soru kalıbının yöneltilmesi ve aynı bilişsel yükü taşıyan üretimin istenmesi, öğretim programında yer alan düzeylere göre değişmesi beklenen kazanımların en altta da en üstte de aynı olduğu fikrine götürmektedir. Bilişsel yük, sistematik olarak dağıtılmadan yeknesak bir üretim istenmesi öğrenciden, istenilen şeyin ne kadar üretime dönük olduğuna dair soru işaretleri oluşturmaktadır. Örneğin metne uygun başlık önerme kazanımından hareketle tasarlanan metne uygun alternatif özgün başlık üretme etkinlikleri metnin sadece konu bakımından dikkate alındığı etkinlik örnekleridir. Ve bu etkinlikler yine nasıl özgün bir başlık üretilbileceğine dair herhangi bir yöntem bilgisi sunmadan direkt ürün isteyen etkinliklerdir.

Bu bağlamda 5. sınıf ders kitabı yukarıdaki kavramlar doğrultusunda tarandığında açık bir şekilde metin içi kullanım tespit edilememiştir. 5. sınıf düzeyindeki ders kitabı, üretim ve tasarlamayı en çok ana metne dayalı özgün yeni bir metin üretimi olarak tasarlanmış, ikinci sırada ise metin tamamlama etkinlikleri ile bu üretim eylemini gerçekleştirmiştir. Çoğunlukla ana metne dayalı kurulan yeni metin üretme etkinliği, metinlerin bilişsel anlamda üretim, yeniden yaratım, özgünlük gibi işlevleri haiz olduğunu çok net bir biçimde göstermektedir. Ancak öğrencinin son kerte de yer alan üst düzey bir beceriyi gerçekleştirmesine dönük beklenti, herhangi bir yöntem sunulmadan ya da bilişsel yük sistematik olarak dağıtılmadan ondan istenmiştir. Bu da özgün üretimin gerçekleşip gerçekleşmediğine dair bir tenakuz oluşturmuştur. Yalnızca 2 metnin içinde üretmeye ve özgün planlamaya dönük işlevler öğrenciye örtük bir şekilde verilmiş, bunun dışında tespit edilen 39 etkinliğin büyük bir kısmında (25 tane) verilen anahtar kelimeler ile ya da doğrudan yeni metin kurgulama yoluna gidilmiş, kalan

etkinliklerde de özgün metin tamamlama etkinlikleri tercih edilmiştir. Birbirinin benzeri olan bu çok sayıdaki etkinlikten ve bunun yanı sıra metin tamamlama etkinliklerinden yalnızca birkaçını vermek bu çalışma kapsamında doğru olacaktır.

Bu bağlamda 5. sınıf ders kitabında metin içinde geçen üretme ve tasarlamaya yönelik pasajlar şunlardır:

Jules Verne'den (Jul Vern) Geleceğe Dair...



Şekil 105. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek.

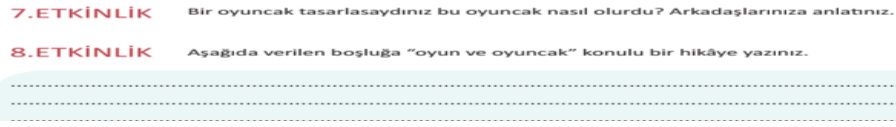
Bilgilendirici metin türünde yazılan yukarıdaki pasaj, bir tahayyül sonunda gerçekleşen somut üretimleri anlatmaktadır. Bir şey üretirken onu hayal etme basamağı, tasarım kavramının doğasını oluşturan anahtar kelimedir. Yukarıdaki örnek de örtük bir biçimde bilimsel anlamda bir üretimin ya da düşünsel yaratımın ilk basamağını vermesi bakımından önemlidir. Kitap yazarının amacı bu olmasa da sentez kavramı bu basamaklardan çıkılarak ulaşılan bir yapı olduğu için metnin bu kısmı bahsi geçen işlevi karşılamaktadır. Bir diğer metin içinde yer alan özgün bir tasarım ve sağlama içeren özgün olarak planlanan süreç örneği şu şekildedir:



Şekil 106. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek.

Şekil 106'daki metinde yer alan bu küçük özgün sağlama (kontrol) yöntemi, bir özgün esere dönük gelebilecek eleştirilere karşı planlanmış en özgün yöntem örneği olarak yorumlanabilir. Burada özgün bir mimari esere gelecek olan eleştirilerin özgün bir düşünme ve işlemler takımı oluşturularak önceden önü kesilmiştir. Dolaylı bir sentez örneği olan bu pasaj, özgün olarak düzenlenmiş bir problem çözme becerisini kapsadığı için bu minvalde değerlendirilebilir.

Bu metin örnekleri dışında etkinlik düzeyinde özgün metin oluşturma etkinliklerinden birkaçı ise şunlardır:



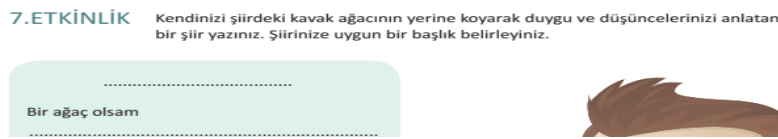
Şekil 107. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek.



Şekil 108. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek.



Şekil 109. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek.



Şekil 110. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek.

Şekil 107, 108, 109 ve 110'daki örnekler, ana metne dayalı yeni metin oluşturma etkinlikleridir. Ancak bu örnekler sonuç odaklı ve ölçme değerlendirmeye dönük üretme örnekleridir. İçerisinde kısmen yöntem bilgisi sunulan etkinlik örneği ise şu şekilde verilmiştir:

7.ETKİNLİK

Bir masal kurgulayınız. Masalınızı kurgularken aşağıdaki sorulara vereceğiniz cevaplardan yararlanınız. Masalınızı yazdıktan sonra derseniz çoklu medya ortamlarında paylaşabilirsiniz.

1. Masalım hangi kalıplaşmış ifadelerle başlayacak ve bitecek?
2. Masalın kahramanları kimler olacak? Bunların olağanüstü özellikleri neler olacak?
3. Ne tür olağanüstü olaylara yer vereceğim?
4. Nasıl bir sonla bitireceğim.

Şekil 111. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek.

Şekil 111'deki örnek, metni planlama konusunda, metne dair soru üretme yöntemini öğrenciye sunmaktadır. Bu bakımdan özgün bir metin yazma için başvurulabilecek kurgu yöntemlerinden birini ihtiva etmesi bu etkinliği önemli bir hale getirmiştir.

Doğrudan yeni kavram üretmeye dönük sentez örneği ise şu şekildedir:

5.ETKİNLİK

- a) Aşağıda bazı bilgisayar terimlerinin yabancı dildeki karşılıkları ile Türkçeleri verilmiştir. Bu bilgisayar terimlerinin Türkçe karşılıklarının nasıl üretildiğini arkadaşlarınızla tartışınız. Tartışma sırasında yabancı sözcükler yerine Türkçelerini kullanmaya özen gösteriniz.



- b) Aşağıda verilen teknolojik aletlere görevlerinden hareketle Türkçe isimler bulunuz. Bulduğunuz isimleri görselin altına yazınız. Sizce verdiğiniz isimler uygun oldu mu? Tartışınız. Tartışma sırasında yabancı sözcükler yerine Türkçelerini kullanmaya özen gösteriniz.



Şekil 112. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek.

Şekil 112'deki kavram üretme örneği, kavramların işlevlerinden yola çıkılarak adlandırıldığına dair ipucunu soru kökünde vermesi sebebiyle önemli bir örnek olarak kabul edilebilir. Görsel bir tasarım hazırlamaya dönük işlevi taşıyan etkinlik örneği ise şu şekildedir:

- Siz de incelediğiniz örnekten hareketle "atık" konulu bir broşür hazırlayınız.



Şekil 113. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek.

Tabiatın korunmasına dair işlenen ana metnin ardından, metinden elde edilen veriler doğrultusunda görsel bir ürün tasarlama etkinliği (Şekil 113), yazma ve konuşma dışında bir beceriyi geliştirebilecek işlevi taşıması bakımından önemli olarak yorumlanabilir. Ana metne dayalı özgün metin tamamlama örnekleri ise şu şekildedir:

7.ETKİNLİK Dede Korkut, Dirse Han'ın oğluna isim verdikten sonra olaylar nasıl gelişmiş olabilir? Olayların gelişimine uygun bir son yazınız.

Şekil 114. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek.

10.ETKİNLİK Ali, İstiklal Marşı'nı başarılı bir şekilde okuduktan sonra neler yaşanmış olabilir? Hikâyenin devamını yazınız.

Şekil 115. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek.

6.ETKİNLİK Aşağıda "Forsa" hikâyesinin son kısmı verilmiştir. Bundan sonra neler olmuş olabilir? Hayal gücünüzden hareketle hikâyeyi tamamlayınız.

(...)

FORSA

Oğlu, "Vurulursun! Vatana hasret gidersin!" diyerek onu gemide bırakmak istedi. Kara Memiş, o vakit, gençleşmiş bir kaplan gibi doğruldu. Duramıyordu. Kalkan, kılıç istedi. Sonra geminin arkasında sallanan sancağı göstererek, "Şehit olursam bunu üzerime örtün! Vatan, al bayrağın dalgalandığı yer değil midir?" dedi.

Şekil 116. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek

Şekil 114, 115 ve 116'daki üç örnek, ana metne dayalı özgün metin tamamlama örnekleridir. Üretme ve yazmaya dönük ders kitabında kullanılan sentez uygulamalarının büyük bir kısmı yukarıdaki tipte kurgulanan örneklerden oluşmuştur.

6. sınıf ders kitabı bu bağlamda incelendiğinde özgün üretim, yaratım, tasarlama, oluşturma gibi kavramların açık bir biçimde metin içinde kullanılmadığı tespit edilmiştir. Yalnızca 1 metnin içinde, yaratıcılık içeren ve somut ürüne dönüşen bir ürünün gelişimi anlatılmıştır. Metin, başlı başına sentez kavramının basamaklarını ortaya koymaktadır. Bunun dışında 55 etkinliğin çoğunlukla ölçme değerlendirme odaklı sentez becerisini ihtiva ettiği tespit edilmiştir. 7 tanesi ana metne dayalı, kalanı ise ana metinden bağımsız yaratma becerisi etkinliğidir. Metnin taşıdığı özgün tasarım ve yaratım örneği şu şekildedir:

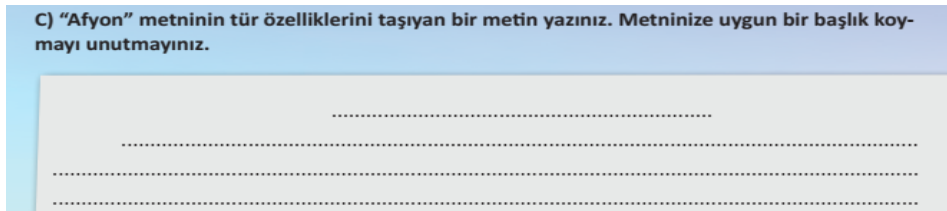
İNSANLAR ZAMANI ESKİDEN NASIL ÖLÇERDİ?



Şekil 117. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek.

Şekil 117'deki pasaj, saatin icadını kronolojik bir biçimde aktarırken örtük olarak da bir ürün nasıl geliştirilir, sorusuna cevap vermektedir. Zira, materyale önce ihtiyaç duyulmalı, ardından ihtiyaçlar dahilinde materyal tasarlanmalı ve bunun sonucunda da onun ihtiyaçları karşılayıp karşılamadığına dair bir hüküm deneyim sonucu verilmeli, nihayetinde yeniden geliştirilip özgün bir model ortaya konulmalı. Bu süreçleri içinde taşıması, özgün olarak düzenleme ve oluşturma gibi sentez becerisinin evrenini oluşturması, bu metnin sentez kavramını örnekleyen bir metin olduğunu örtük bir biçimde sunmaktadır denilebilir.

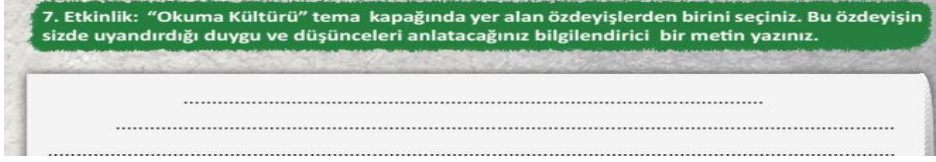
Ana metne dayalı özgün yazma ve konuşma etkinlikleri esasen uygulama becerisinin bir izdüşümü olarak yorumlanmıştır. Bu yargıyı destekleyecek nitelikteki örneklerden birkaçı ise şu şekildedir:



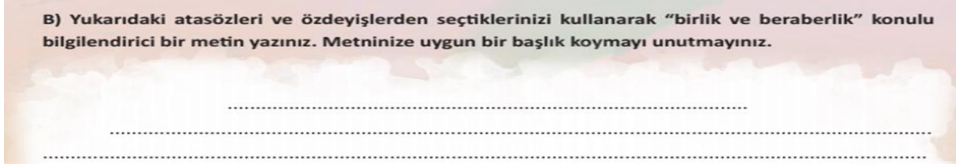
Şekil 118. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek.



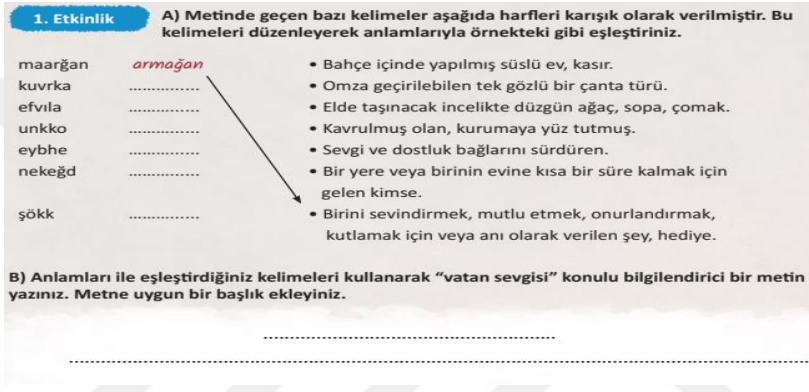
Şekil 119. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek.



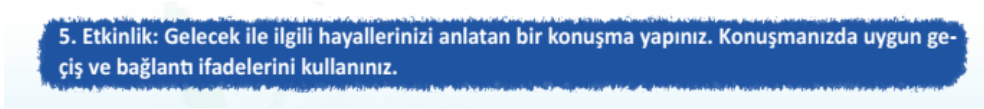
Şekil 120. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek.



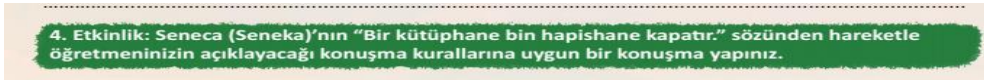
Şekil 121. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek.



Şekil 122. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek.



Şekil 123. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek.



Şekil 124. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek.

Şekil 118-124 arasındaki etkinlik örneklerinin tümü, ana metne dayalı özgün yazma ve konuşma etkinliklerinden bir kısmını oluşturmaktadır. Tümünde görülen ana eğilim, yazılması istenilen metin türünün açık bir biçimde belirtilmiş olması ve o metin türüne ait örneğin ana metinde yer alıyor olmasıdır. Bu, hem uygulamaya dönük bir sentez örneği, hem de metin türüne ilişkin bilginin ölçülmesi olarak da yorumlanabilir. Yine görüldüğü üzere yazının nasıl yazılacağı, sistematığı ve aşamaları belirtilmeksizin sonuca dönük bütün bir metin istenmiştir. Ana metinden bağımsız sadece etkinlik gereği yazma örnekleri ise şu şekilde verilmiştir:

6. Etkinlik A) Aşağıdaki metni, noktalama işaretlerine dikkat ederek sessiz okuma tekniğiyle okuyunuz. Metni okurken koyu yazılmış kelimelerin metne kattığı anlama dikkat ediniz.

KAGNIYLA YAZILAN DESTAN

On beş liseli arkadaşıyla Anadolu'ya kaçıp Kurtuluş Savaşı'na katılan ve cepheye cephane taşıyan kağıt kollarının komutanı anlatıyor: "Durmadan yol alıyorduk. Sürekli çalışan araç yorulur ve bozulabilir **ancak** bizde ne yorulmak ne dinlenmek ne de bozulup yolda kalmak vardı. Otomobiller, kamyonlar her yeri aşamazlardı. **Fakat** bizim için aşılamayacak yol yoktu. Ağır **ama** hep hareketliydik. Sürekli hedefe ilerliyor, hiç durmadan gidiyorduk.

Metin AYDOĞAN

B) Aşağıya "Ulusal Bağımsızlık ve Cumhuriyet" konulu bilgilendirici bir metin yazınız. Yazınızı yazarken "ama, bununla birlikte, lakin, fakat, buna rağmen, ancak" kelime ve kelime gruplarını uygun yerlerde kullanınız. Yazınızda kullandığınız bu kelimelerin altlarını renkli kalemle çiziniz.

Şekil 125. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek.

C) Dize sonlarında ses benzerliği olacak şekilde "Atatürk, vatan, birlik ve beraberlik" konularından biriyle ilgili en az iki dördlükten oluşan bir şiir yazınız. Yazdığınız şiiri arkadaşlarınızla paylaşınız. Şiirinize uygun bir başlık koymayı unutmayınız.

Şekil 126. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek.

6. Etkinlik: Zamanda yolculuk yapma şansınız olsaydı hangi zamana gidip neler yapmak isterdiniz? Düşüncelerinizi hikâye edici bir metin olarak yazınız. Yazınıza uygun bir başlık koymayı unutmayınız.

Şekil 127. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek.

B) Anlamını bildiğiniz bir deyim ile ilgili hikâye edici bir metin yazınız. Yazınızın içeriğine uygun bir başlık belirleyiniz.

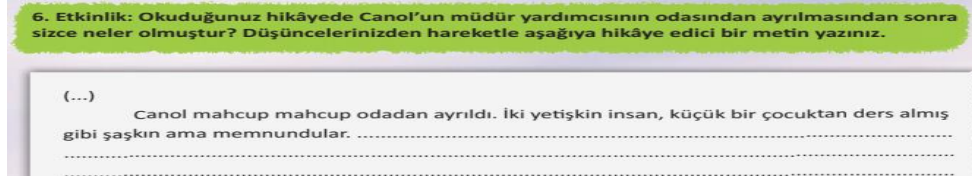
Şekil 128. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek.

7. Etkinlik: Yıllardır yabancı bir ülkede yaşadığınızı hayal ediniz. Aile üyelerinizden birine, ülkenize ve ailenize duyduğunuz özlemi anlatan bir mektup yazınız.

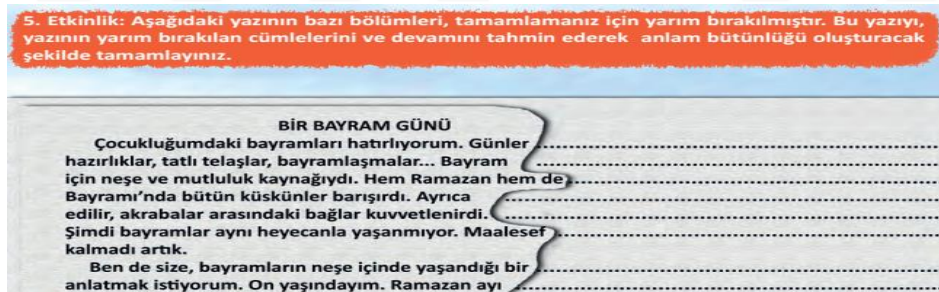
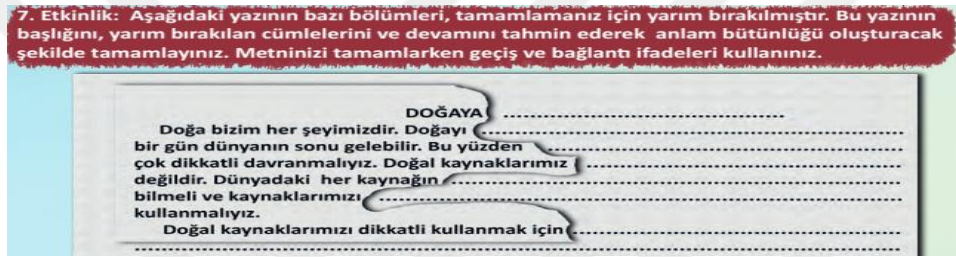
Şekil 129. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek.

Şekil 125-129 arasında sıralanan örnekler, ana metinden bağımsız yalnızca konu bakımından temayla ilişkili özgün metin oluşturma örnekleridir. Etkinlik olarak algılanan bu direktifler, esasen kazanımların etkinliğe dönüşmüş halidir. Bu sebeple üretmeden ziyade ölçmeye dönük etkinlik hazırlama eğilimi burada da kendini göstermiştir.

Bütün olarak metin üretme örneklerinin yanı sıra metin tamamlama etkinlikleri de özgün yaratma becerisi grubuna giren etkinliklerdir. Sıklıkla ana metne dayalı tasarlanan metin tamamlama etkinlikleri arka planda türe ait bilgileri ölçerken aynı zamanda da özgün bir üretim sürecine de öğrenciyi dahil etmektedir. Bu uygulamaya yönelik hazırlanmış hem ana metne dayalı hem de ana metinden bağımsız özgün yazma etkinlik örnekleri ise şunlardır:



Şekil 130. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek.



Şekil 133. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek.

5. Etkinlik: Anıburnu Cephesi'nde savaşı ve İngiliz Yüzbaşı'nın yardım çağrısını duyan Türk askerleri arasında nasıl bir konuşma geçmiş olabilir? Öğretmeninizle oluşturacağınız grubunuzla karşılıklı konuşma metni yazarak bu konuşmayı sınıfta canlandırınız. Canlandırma sırasında beden dilinizi etkili bir şekilde kullanınız.

Şekil 134. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek.

Şekil 130-134'teki örneklerden hareketle, metin tamamlama yoluyla yeni metin üretme etkinlikleri tasarlandığı açıkça görülmektedir. Aslında metin tamamlama, sentez becerisinin ilk basamağı olarak düşünülebilir ve bu uygulamalar sarmal program olduğu için 5. ve 6. sınıfta sıklıkla uygulanıp, 7. ve 8. sınıfta ise metnin bütün olarak üretimine dönük süreç temelli yazma etkinlikleri olarak da tasarlanabilirdi. Zira yukarıdaki gibi belli bir bölümün istenmesi ve kurgunun belli bir yerinin verilmesi gibi metin tamamlama uygulaması karşısında bütün olarak metin kurgusunun istenmesi bilişsel yükü fazla olan bir beceriye öğrenciyi sevk etmiş olacaktır, bu da etkinliklerin sistemli bir şekilde kitap içinde dağıtılmaması sebebiyle bir anda üst düzey bir ürün oluşturmaya öğrenciyi zorlamış olacaktır. Görselden ya da dinlediği/ izlediği metinden hareketle yeni bir ürün oluşturmayı hedefleyen etkinlik örnekleri ise şunlardır:



Şekil 135. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek.

8. Etkinlik

- A) Öğretmeninizin dinleteceği, bestesi Şanar Yurdatapan'a ait olan "Arkadaş" adlı şarkının konusunu ve ana duygusunu bulunuz.
- B) Dinlediğiniz şarkıyı beğenip beğenmediğinizi nedenleriyle açıklayınız.
- C) Dinlediğiniz şarkının sizde çağrıştırdığı duygu ve düşüncelerden hareketle hikâye edici bir metin yazınız. Metninizi yazarken yıl boyunca öğrendiğiniz deyim ve atasözlerinden de yararlanınız.

Şekil 136. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek.

3. Etkinlik: Öğretmeninizin dinleteceği bir türkünden hareketle bu türkünün hikâyesini kurgulayarak aşağıya yazınız.

Şekil 137. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek.

4. Etkinlik: Aşağıdaki görseli inceleyiniz. Görseldeki davranıştan hareketle bu davranışın kültürümüzdeki yerini ve önemini anlatacağınız bir konuşma yapınız.



Şekil 138. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek.

Şekil 135-138'deki örnekler, dinleme, izleme ya da görsel okuma kategorileri altında yer alan türsel dönüştürmeye dayalı ya da göstergeler aracılığıyla yeni ürün elde etmeye dönük etkinlikler, netice itibarıyla özgün bir yaratıma sevk eden etkinlik örnekleridir. Ancak yine bilişsel yük ile ilgili yaşanan çelişkili durum, bu noktada da devam etmektedir.

Bunların dışında ana metinde yer alan icat, keşif, üretim gibi konuları işleyen metinlerden hareketle, somut ürün tasarlamaya dönük etkinlik örneği de tespit edilmiştir, bahsi geçen örnekler şunlardır:

Su Toplayan Şemsiye
Ben bir şemsiye icat etmek istiyorum. Bu şemsiyenin üzerine birkaç tane pet şişe yapıştırdım. Yağmurda yürürken bu pet şişelerin içi yağmur suyuyla dolardı ve bu suyu kullanırdık.

B) Siz olsaydınız nasıl bir icat yapardınız? Aşağıdaki yönergeleri izleyerek yazınız.
İcadımın adı:
İcadım için kullanacağım malzemeler:
.....
İcadım ne işe yarayacak?.....
İcadımın çizimi:

Şekil 139. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek.

Şekil 139'daki etkinlik örneği, "İnsanlar Zamanı Eskiden Nasıl Ölçerdi" ana metninde saatin icadının kronolojik hareketle hazırlanmıştır. Metnin doğrudan somut

ürün tasarlatmaya dönük bir amacı olmasa da bu uygulama ile metinde yer alan benzer bir ürün tasarlama süreci de metnin dolaylı olarak sunduğu bilişsel bir işlevdir. Yine aynı minvalde tasarlanan örnek ise şudur:

8. Etkinlik

A) İyi bir spor ayakkabıyla ilgili aşağıda verilen bilgileri okuyunuz.

İyi Bir Spor Ayakkabı Nasıl Olmalıdır?

1. Spor yaparken seçtiğiniz ayakkabı, yerle vücudumuz arasında kuvvet dağılımını etkileyen önemli bir faktördür. Bu nedenle bir spor ayakkabı ayağı iyi sarmalıdır, ne bol ne de dar olmalıdır.
2. Mümkünse ayakkabının bağcık bölümü uzun olmalıdır ve ayak bileğini de rahat ettirmelidir.
3. Ayakkabının burun kısmı geniş olmalı, parmak hareketlerine izin vermelidir. Ayak başparmağı ile ayakkabının parmak ucu bölümü arasında mesafe olmalıdır.
4. İyi bir spor ayakkabı, ayak tabanında oluşacak basıncı emebilmeli ve ayağa binen yükleri dengeli şekilde dağıtabilmelidir. Bu nedenle ayakkabının tabanı ayağı iyi kavramalı, topuk kısmı yumuşak ve kalın olmalı, topuk kısmına gelen basıncı dağıtacak şekilde topuk orta bölümünde direnci düşük malzemeden yapılmış olmalıdır.



B) Yukarıda verilen bilgiler, günümüzdeki spor ayakkabıların özellikleridir. Bu bilgilere hayal gücünüzü ekleyerek yeni bir spor ayakkabı tasarlayınız. Tasarımınızı aşağıya yazarak anlatınız.

Şekil 140. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek.

“Bisiklet Zamanı” adlı metnin ardından tasarlanmış olan Şekil 140’taki etkinlik ana metinden bağımsız, ancak temanın içeriğine uygun bir etkinliktir. Ürün tasarlanırken ihtiyaç ve işlevler nasıl olmalıdır, sorusuna yanıt veren bilgiler ışığında özgün bir ürünün nasıl tasarlanacağı öğrenciye deneyimletilmiştir. Ancak bu, metnin ve öğretim programının içinde spesifik olarak yer almayan dolaylı bir ürün hazırlama etkinliğidir. Sadece interdisipliner bir bakış açısı kazanmaya yardımcı olacak nitelikte bir uygulama olarak değerlendirilebilir (Sanayi, sağlık, fizik, matematik, görsel tasarım gibi alanlara dair küçük deneyimler yaşatabilir).

7. sınıf ders kitabı bu kavramlar kapsamında değerlendirildiğinde özgün yaratma becerisine dönük göstergeler 1 metnin tamamında bulunmuş ancak özgün sentez, üretim, tasarı kavramları metnin içinde açık bir biçimde yer almamış, bununla birlikte, 32 etkinlik içinde özgün yaratıma dönük örnekler tespit edilmiştir. Bu etkinliklerden ana metne dayalı olan etkinlik sayısı 13, ana metinden bağımsız olanların sayısı ise 19’dur. Bu düzeydeki ders kitabında da üretme becerisi bizzatı ölçme değerlendirmeye yarayan bir araç işlevi görmüştür.

Özgün üretim üzerine inşa edilen metin örneği şu şekilde verilmiştir:

2100'DEKİ YAŞAMDAN BİR GÜN

1 OCAK 2100 06.15

Yılbaşı gecesinden sonra mişil mişil uyumaktasınız.
Ve birden duvar ekranınız aydınlanır. Dost ve tanıdık bir yüz ekranda belirir. Bu, yeni satın aldığınız yazılım programı Molly (Moli)'dir. Molly neşeli bir şekilde, "Uyan John (Jan). Ofiste sana ihtiyaç var. Bizzat. Bu önemli." der.
"Dur bakalım, Molly! Şaka yapıyor olmalısın!" diye homurdanırsınız. "Bugün yılbaşı. Hem bu kadar önemli olan şey ne olabilir ki?"
Yavaş yavaş yataktan kendinizi dışarı sürüklersiniz ve isteksizce banyoya yönelirsiniz. Yüzünüzü yıkarken ayna, tuvalet ve lavaboda saklı yüzlerce DNA ve protein alıcısı sessizce harekete geçer, nefesinizden ve vücut sıvılarınızdan yayılan molekülleri analiz ederler, herhangi bir hastalığın en ufak bir belirtisi olup olmadığını kontrol ederler.

Patronun görüntüsü ansızın koltuğunda belirir. "Beyler!" diye seslenir, "Muhtemelen haberiniz var, setler birdenbire sızdırmaya başladı. Sorun ciddi ama zamanında fark ettik, dolayısıyla bir çökme tehlikesi yok. Ama ne yazık ki setlerin tamiri için indirdiğimiz robotlar başarsız oldular."

Birden ışıklar kararır ve su altı setlerinin üç boyutlu görüntüleri ile tamamen çevrelenirsiniz. Tamamen suya batmış gibisiniz, büyük bir çatlağın olduğu setin görüntüsü gözünüzün tam önündedir. (...)

Uzun tartışmalardan sonra, insanların kumanda ettiği bir robot tamir ekibinin gönderilmesine karar verilir.

(...)

Sonunda tekrar eve geldiniz. Yorgun düşmüşsünüz. Kanepenize rahatça gömüldüğünüzde Molly duvar ekranında belirir. "John, Doktor Brown (Bıravn)'dan önemli bir mesajınız var."

Şekil 141. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek.

Şekil 141'de bilim kurgu türünde kaleme alınmış olan metin, özgün gelecek tasarımı ve materyal tasarımını tahkiye edici bir şekilde sunmuştur. İnsan doğasına ait olan üretme, yaratım, tasarlama gibi öğelerin tümünü örtük bir biçimde barındıran bu metin, özgün üretimi metin anlamında sunması bakımından oldukça önemlidir. Bir gelecek tahayyülü üzerinde yeni ürünler, yeni kavramlar yaratma ve bunları bilimin gölgesinde geliştirme gibi vasıfları yansıtmakta olan yukarıdaki metin, öğrenci için örtük olarak hem özgün kurgu hem de tasarım için bilişsel anlamda teşvik edici bir şablon olarak karışımıza çıkmıştır.

Ana metne dayalı tasarlanan özgün üretme becerisine dönük işlevleri ihtiva eden etkinlik örnekleri ise şu şekildedir:

8. ETKİNLİK: Aşağıdaki kavram havuzunda verilen kelimeleri kullanarak "dostluk" konulu bir hikâye yazınız. Yazınızı zenginleştirmek için "atasözleri, deyimler ve özdeyişler" kullanınız.



Şekil 142. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek.

"Dostluk" tiyatro metninde yer alan anahtar kelimeler aracılığıyla özgün hikaye metni oluşturma etkinliği olarak tasarlanan Şekil 142'deki etkinlik hem türler arası farklılıkları hem de anahtar kelimeler yoluyla metnin konusu dahilinde o konuya dair anlam ünitelerini fark ettirmektedir. Bu sayede hem özgün metin yaratma hem de diğer alt düzey bilişsel işlevler, birlikte hayata geçmektedir. Yine bu minvalde tasarlanmış bir etkinlik örneği şu şekildedir:

a) Aşağıda verilen kavram havuzundaki kelimelerden hareketle bir şiir yazınız. Şiirinizi oluştururken noktalama işaretlerini kullanmayınız. Noktalama işareti kullanılması gereken yerleri () ile belirtiniz.



Şekil 143. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek.

Metni şablon olarak sunup, o metin türüne ilişkin yaratım olarak tasarlanan etkinlik örneği şu şekilde verilmiştir:

7. ETKİNLİK: "Sol Ayağım" metninden hareketle kendi hayatınızı anlatan bir yazı yazınız.



Şekil 144. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek.

Şekil 144'teki etkinlikte, ana metin (Sol Ayağım) doğrudan sentez düzeyinde bir ürün ortaya koymak için taslak olarak kabul edilmiştir. Yani üretme becerisi yine ölçme değerlendirmeye dönük bir şekilde karşımıza çıkmıştır da denilebilir. Yine ana metinden hareketle ana metnin veri kaynağı olarak kullanılması ve bu suretle özgün bir yaratıma dönük tasarlanmış etkinlik örneği ise şu şekildedir:

7. ETKİNLİK: Naim Süleymanoğlu'nun hayatından hareketle "Kişilerin başarısını sağlayan temel etken genetik özellikleri mi yoksa çalışmaları mıdır?" konulu bir münazara düzenleyiniz.

Bunun için öğretmeninizin yönlendirmesiyle iki grup oluşturunuz. Size verilen sürede görüşlerinizi savununuz.

Şekil 145. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek.

Şekil 145'te Naim Süleymanoğlu ile ilgili izlenen bir video ardından sporcuya dair adlandırmalarda fiziksel özelliğinin vurgulanması ve bu özelliklerle azmin birleştirilmesi, başarıyı getirmiştir yargısı desteklenmiştir. Bu bağlamda videodaki bu önerme münazara için önemli bir sorunsal haline gelmiş ve öğrencinin özgün tez (düşünce) üretebilme becerisine zemin hazırlamıştır. Bu sebeple yukarıdaki etkinlik özgün yaratma becerisi için bir veri kaynağıdır, aynı zamanda ölçme değerlendirmeden uzak, verilerden yola çıkarak bir bulguya ulaşım o fikri analiz etmeye dönük bir işlevi yerine getirmiştir.

b) "16. yüzyıl Türk denizciliği" konulu bilgilendirici bir metin yazınız.



Şekil 146. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek.

Şekil 146'daki örnek ise "Piri Reis" metninden hareketle tahkiye türündeki metin ve bilgilendirici metin arasındaki farklılıkların ne olduğuna dair öğrenciye farkındalık ve deneyim kazandırmaya dönük, özgün metin yazma işlevini gerçekleştiren bir etkinlik örneğidir. Yine yukarıdaki örneğe benzer şekilde tasarlanmış etkinlik ise şu şekildedir:

b) "Çanakkale Savaşı ve Vatan Sevgisi" konulu bilgilendirici bir metin yazınız. Yazınıza uygun bir başlık belirleyiniz.



Şekil 147. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek.

Şekil 147'deki etkinlik "Seyit Onbaşı" belgeselinden hareketle hem metin türüne dair dönüşümü hem de yeni bir metin üretimini kapsayan etkinlik örneğidir. Ana metinden bağımsız tasarlanan etkinlik örneklerini sıralamak gerekirse, özgün metin yazmaya dönük uygulamaların örnekleri şunlardır:

8. ETKİNLİK: Okullar arası bir bilgi şöleninde okulunuzu tanıtmak amacıyla bilgilendirici bir metin yazınız.

Şekil 148. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek.

8. ETKİNLİK: Aşağıdaki hikâye haritasından hareketle anlatım biçimlerini de kullanarak bir hikâye yazınız. Yazınızı deyim ve atasözleriyle zenginleştiriniz.

Kişiler	Muhtar, öğretmen, köy imamı, köylüler.
Yer	Anadolu'da bir köy.
Zaman	İlkbahar.
Olay örgüsü	Köydeki su sorunun çözümü için toplanılması. İmece usulüyle suyun tarlalardan geçirilerek köye ulaştırılması. Bazı köylülerin bu iş esnasında kendi tarlasından su hattını geçirmek istememesi.
Ana fikir	Verilen sözde durmamak hedefe ulaşmayı engeller.

Şekil 149. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek.

6. ETKİNLİK: Aşağıdaki metni okuyunuz. Okuduğunuz metinden hareketle "başarılı olmada çalışma ve azmin önemi" konulu bilgilendirici bir metin yazınız.

Yazınızı metinde olduğu gibi konuya uygun deyim, atasözü veya özdeyişlerle zenginleştiriniz.

Şekil 150. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek.

7. ETKİNLİK: Aşağıdaki yönergeler doğrultusunda etkinliği yapınız.

a) Mustafa Kemal Atatürk ile mektup arkadaşı olduğunuzu düşünerek ona göndereceğiniz bir mektup yazınız.



Şekil 151. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek.

Şekil 148-151 arasındaki tüm örnekler ana metinden bağımsız ve hatta bir tanesi temadan da bağımsız hazırlanmış özgün yaratma becerisine dönük tasarlanmış etkinliklerdir. Yine ölçme değerlendirme amacı taşıyan bu etkinlikler, kimi zaman metin türüne ait becerileri kazanmayı kimi zaman da metnin yapısal özelliklerini içselleştirmeyi tetikleyecek şekilde karşımıza çıkmıştır. Ana metinden bağımsız olarak salt özgün üretim işlevini yerine getiren etkinlik örneği ise şu şekilde verilmiştir:

Ticari olmayan bir organizasyon tarafından yürütülen Mars One (Mars Van) projesi 2025 yılında Mars üzerinde ilk insan kolonisini kurmayı planlıyor. Mars One projesinin ilk aşamasında dört astronotun hayatlarının geri kalanını orada sürdürecek şekilde, Mars'a gönderilmesi planlanıyor. (...)

Tuba SARIGÜL

a) Yeni yaşam alanları keşfetmek amacıyla Mars'a gidecek 40 kişilik bir grup oluşturulmaktadır. Siz de bu gruba katılmak için başvuru yaptığınızı düşünerek aşağıdaki formu doldurunuz.

b) Başvurunuzun kabul edildiğini varsayarak bir hikâye yazınız. Yazınızda aşağıdaki sorulardan yararlanabilirsiniz.

1. Bu yolculuğa neden katılmak istiyorsunuz?
2. Ne tür hazırlıklar yapmanız gerekebilir?
3. Orada nelerle karşılaşacağınızı düşünüyorsunuz?
4. Dünya ve insanlık için böyle bir projenin önemi nedir?



Şekil 152. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek.

Şekil 152'deki örnek, ölçme değerlendirmeden uzak, doğrudan hayal gücünü ve özgün tasarım yapmayı geliştirmeye dönük, ana metinden bağımsız tasarlanmış etkinlik örneğidir. Bunların dışında 2 tane metin tamamlama yoluyla özgün yazı yazma 2 tane özgün kavram üretme ve proje/rapor yazma etkinlikleri hazırlanmıştır, bu etkinlikler sırasıyla şunlardır:

11. ETKİNLİK: Okuduğunuz "Munise" adlı metni konu bütünlüğü oluşturacak şekilde tamamlayınız.

.....

.....

Şekil 153. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek.

10. ETKİNLİK: Okuduğunuz metinde geçen aşağıdaki paragraftan hareketle "insanlarla geçinme sanatı" üzerine kısa bir yazı yazınız.

Yanlışlıkla çarpıp elindeki dosyaları düşürmesine sebep olduğumuz öfkeli biri, "Kör müsün kardeşim?.." dediğinde biz, "Affedersiniz, dalgınlığıma gelmiş, yardım edebilirim..." dersek ortaya çıkan tablo çok farklı olacaktır. Uzlaşmacı bir tutum sahibi olmak kadar güzel konuşmasını bilmek de insanlarla geçinmekte önemli bir husustur.

Şekil 154. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek.

Kavram üretmeye dönük hazırlanan etkinlik şu şekildedir:

11. ETKİNLİK: Aşağıdaki yönergeleri uygulayınız.

TDK DRONE'A (DIRONA) ANKETLE KARŞILIK ARIYOR

Gelişen donanım ve yazılımların yanı sıra mekanik ilerlemeler sonucunda hayatımızın birçok alanına sirayet eden "drone" kelimesine karşılık için TDK bir anket düzenledi.

İşte halka yöneltilen anket sorusu ve seçenekleri;

İnsansız hava aracı çeşitlerinden olup keşif, gözetleme, sağlık, ilaçlama, spor, seyahat, reklam gibi farklı alanlarda kullanılan "drone" cihazı için halkımız tarafından önerilen aşağıdaki karşılıklardan hangisini daha uygun buluyorsunuz?

- a- arıgözü
- b- uçangöz
- c- uçan kamera
- d- uçarçeker
- e- uçurgör

Basından

a) Yukarıdaki gazete haberini okuyunuz. Siz "drone" cihazına Türkçe karşılık olarak hangisini uygun buluyorsunuz? Niçin ?

.....

.....

b) Bu seçenekler dışında sizin de bir öneriniz var mı? Sebepleriyle birlikte açıklayınız?

.....

Şekil 155. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek.

8. ETKİNLİK: Yaşadığınız bölgedeki iş imkânlarını artırmak için bir proje hazırlayınız. Projenizi grafik ve tablolarla destekleyiniz.

Proje Tanıtımı

.....

Şekil 156. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek.

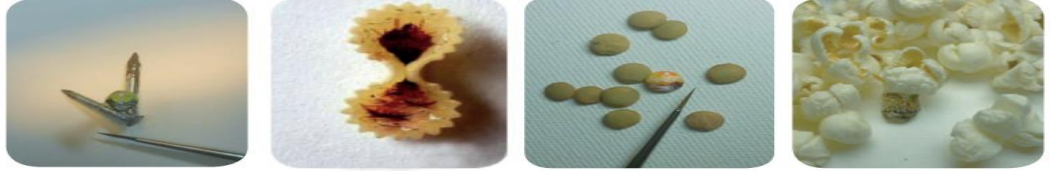
8.sınıf ders kitabı özgün yaratma kavramı çerçevesinde tarandığında açık bir biçimde bu kavrama rastlanılmamakla birlikte 1 metnin içinde özgün üretime dönük göstergeler tespit edilmiştir. İlaveten 49 özgün yazma ve konuşmaya dair tasarlanmış etkinlik örneği tespit edilmiştir. Bunlardan 5 tanesi ana metne dayalı 44 tanesi ise ana metinden bağımsız ya da ana metinle dolaylı ilişkili etkinlik olarak belirlenmiştir. Özgün estetik değer taşıyan bir ürün oluşturmaya dönük bilgileri içeren ve onu örnekleyen metin ise şu şekilde verilmiştir:

MİKRO MİNYATÜR

İnsanlığın ta en başından bu yana var olan sanat, kimilerine göre "güzel" olanı ortaya çıkarma gayesiyle insanın kendini ifade etme biçimi olmuştur. Kimilerine göre ise "ilahî aşka" ulaşma vasıtasıdır sanat. Hangi gaye ile olursa olsun, işi "güzel"e varabilmektir sanatçının.

Dünyaca ünlü minyatür sanatçılarımızdan Hasan Kale, "güzel" arayışı ile düştüğü yolda kendini ifade etmek için çok farklı bir anlatım biçimi bulmuş. Onu diğer minyatür sanatçılarından ayıran çok önemli bir özelliği var: Sıra dışı objelerin üzerine, çıplak gözle görülemeyecek kadar küçük minyatürler çiziyor.

Hasan Kale'nin mikro çizimlerine bakarken doğal olarak büyüteç kullanmak zorundasınız zira çıplak gözle, objenin üzerinde birtakım çizgiler olduğunu fark ediyorsunuz fakat resmedilenin ne olduğunu hakkıyla anlayamıyorsunuz. Büyüteci elinize aldığınızda bambaşka bir pencere açılıyor gözlerinizin önüne. Kale'nin minyatürlerine büyüteçle bakmak şaşırtıcı değil elbette. Asıl ilginç olanı, bizim büyüteç yardımıyla ancak seçebildiğimiz minyatürleri, sanatçının çıplak gözle çiziyor olması. Normal minyatür fırçalarıyla bu kadar mikrodüzye çalışmak bir hayli zor olmalı, diye düşünüyoruz.



Şekil 157. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek.

“Mikro Minyatür “ adlı metin özgün bir sanat eserinin nasıl ortaya çıktığını bu eserin tasarısının nasıl gerçekleştiğini anlatan, oldukça özgün bir örneği öğrenciye sunan, özgün üretime örnek teşkil edebilecek türden bir metindir (Şekil 157). Hem yazarın bu sanatın ortaya çıkışının serüvenini anlatması hem de bunların tasarlanırken içerdiği bilgiler ve detaylar bir estetik ürünün oluşması sırasında yaşananları ve aşamalarını açık bir biçimde bu metnin ihtiva ettiğini göstermektedir. Ana metne dayalı tasarlanan özgün üretme becerisine dönük bilişsel işlevi yerine getiren özgün yazma ve konuşma etkinlik örneklerinden birkaçı ise şunlardır:

8. ETKİNLİK

“İnsana ‘Kendini bil!’ denilmesi, yalnız gururunu kırmak için değil, değerini de bildirmek içindir.” [Cicero (Çiçero)] sözünü açıklayan bir deneme yazınız.

Şekil 158. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek.

“Benlik Üzerine” (Şekil 158) deneme metninin içinde bireyin kendisi ile ilgili bilgisinin ne denli önemli olduğuna dair önermeler yer almıştır, metnin ardından yine aynı konseptte bu metinle ilişkili bir sözden yola çıkılarak özgün deneme metni yazma etkinliği hem ölçme değerlendirmeye hem konunun kavranmasına hem de metin türüne ait bilginin derinleşmesine yardımcı olacak şekilde tasarlanmıştır. Buna benzer diğer etkinlik örnekleri ise şu şekildedir:

4. ETKİNLİK

Okuduğunuz “İstiklal Madalyası” metninden hareketle “gazilik” konulu bir konuşma yapınız. Konuşmanızı aşağıdaki forma göre değerlendiriniz.

	ÖLÇÜTLER	Evet	Kismen	Hayır
1	Konuşmama uygun bir hitapla başladım.			
2	Konuşmaya başlamadan önce konuşmanın konusunu belirttim.			

Şekil 159. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek.

“Selimiye Camisi” adlı metinden hareketle tasarlanan etkinlik örnekleri aşağıdaki şekildedir:

5. ETKİNLİK

Mimar Sinan'ın mimarisi ile günümüz mimarisini “estetik ve dayanıklılık” yönünden karşılaştıran konuşma yapınız.

Şekil 160. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek.

8. ETKİNLİK

Mimar Sinan'ın eserleriyle ilgili yaptığınız araştırmadan hareketle bilgilendirici bir yazı yazınız. Yazınızda eserlerin şehirlere dağılımını gösteren tablo ve grafiklerden de yararlanınız.

Şekil 161. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek.

“Yürek Dede ile Padişah” metnine dayalı hazırlanan etkinlik örneği şu şekildedir:

8. ETKİNLİK

Yürekdede ve Padişah'ın cuma günü şehirde karşılaştığını düşünerek masalın devamını yazınız.

Şekil 162. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek.

Ana metinden bağımsız tasarlanan özgün yazı yazmaya dönük etkinlik örnekleri ise şu şekilde sıralanabilir:

7. ETKİNLİK

Aşağıda giriş bölümü verilen metnin gelişme ve sonuç bölümlerini tahmin ederek anlatınız.

Atatürk'ü görmek isteyen iki kardeş, okul dönüşü annelerinden sık sık izin alarak Atatürk'ün köşkünün etrafında dolaşmış.

O gün öğretmeni, Ayşe'ye yurdumuzun düşmanlardan kurtarılması için Ata'nın emrinde milletçe nasıl çok çalışıldığını anlatmış. İçinde bulunduğu ortamın meydana nasıl geldiğini öğrenen Ayşe, kardeşi İsmet'i de alarak belki Atatürk'ü görürüz diye her zaman olduğu gibi köşkün etrafında dolaşmaya başlamış.

Aynı gün tesadüfen, arkadaşları ve yaveriyle bir gezinti yapan Atatürk, Ayşe ile İsmet'in köşkü seyrettiklerini görünce yanlarına yaklaşmış:

Şekil 163. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek.

Şekil 163'teki örnek ana metinden bağımsız özgün metin tamamlama etkinliğinin konuşma becerisi üzerine inşa edilmiş halidir. Bunun dışında:

7. ETKİNLİK

Çanakkale Savaşı zamanında yazılmış aşağıdaki günlük örneğini inceleyiniz. Siz de günlük türünde bir yazı yazınız. Yazınızı yazım ve noktalama yönünden düzenleyiniz.

ONLARIN MUSTAFA KEMAL'I VARDI

Çanakkale düşman güçleri komutanı Ian Hamilton'un (İn Hemiltin) savaş boyunca tuttuğu günlüğüne düşen cümleler:

“Çok mükemmel komuta edilen ve cesaretle dövüşen Türk ordusuna karşı savaşıyoruz. Conkbayır'ında Türkler çok iyi bir kumandana (Mustafa Kemal) sahipler.

Şekil 164. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek.

6. ETKİNLİK

“Milletin bağımsızlığını yine milletin azim ve kararı kurtaracaktır.” (Mustafa Kemal ATATÜRK) sözünden hareketle bir hikâye yazınız. Hikâyenizi yazım ve noktalama yönünden düzenleyiniz.

Şekil 165. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek.

6. ETKİNLİK



BEN OLSAM...

İstedığınız bir mesleği (şair, mühendis, terzi, öğretmen, sanatçı, yazar vb.) seçerek bu mesleği canlandırınız.

Şekil 166. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek.

8. ETKİNLİK

Aşağıda Necip Fazıl KISAKÜREK'in yazdığı zaman konulu şiirin bir bölümüne yer verilmiştir. Bu şiirden hareketle siz de zamanla ilgili bir şiir yazınız. Şiirinizi yazım ve noktalama yönünden düzenleyip arkadaşlarınızla paylaşınız.

Şekil 167. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek.

8. ETKİNLİK

Seçtiğiniz herhangi bir konu ve türde yazı yazınız. Yazınızı yazım ve noktalama yönünden düzenleyip arkadaşlarınızla paylaşınız.

Şekil 168. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek.

8. ETKİNLİK

Herhangi bir geleneğimizi tanıtan yazı yazınız. Yazınızı yazım ve noktalama yönünden düzenleyip arkadaşlarınızla paylaşınız.

Şekil 169. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek.

Şekil 164-168 arasındaki etkinlik yapısına uygun örnekler çoğaltılabilir ancak görüldüğü üzere ders kitabındaki birçok etkinlik sonuç odaklı ölçme amacıyla tasarlanmış etkinliklerdir. Yukarıdaki etkinliklerin gayesi esasen metin türü bilgisini ölçmektir, etkinliklerin kökünde özgünlüğü yaratmaya ya da estetik bir ürünün benzersizliğini oluşturan ana ölçütlerin neler olduğuna değinilmemiş, bu sebeple de görülen örnekler tasarı kavramının doğasına dönük etkinlikler olarak hazırlanmamıştır fikrini destekler niteliktedir.

Bunların dışında farklı özgün yaratım örnekleri de tespit edilmiştir, bunlar: Ana metni farklı bir türe özgün bir biçimde dönüştürme örnekleri:

b) Siz de okuduğunuz Ergenekon Destanı'nın beğendiğiniz bir bölümünü çizgi roman hâline getiriniz.

Şekil 170. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek.

Ana metinde yer alan sanat dalına ait özgün bir ürün tasarlama:

6. ETKİNLİK

- Uygun bir nesne üzerine mikro minyatür sanatını uygulamaya çalışınız. Yaptığınız çalışmaları sınıfta sergileyebileceğiniz bir alan oluşturunuz.
- Serginize uygun bir afiş hazırlayınız.

Şekil 171. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek.

Ana metinde yer alan (Türkçenin Güzelliği metni) fikirlere dair özgün döviz tasarlama örneği:

3. ETKİNLİK

Metinden hareketle Türkçenin güzelliği ve zenginliğini anlatan bir döviz (üzerine yazı yazılmış bez veya karton) hazırlayınız.

Şekil 172. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek.

Üstbilişsel olarak kendini tanımlama, öz farkındalık geliştirme ve planlamaya dair özgün bir yazı yazma örneği:

9. ETKİNLİK

Aşağıdaki görseli inceleyiniz. Hangi basamakta olduğunuzu ve üst basamaklara yükselmek için neler yapabileceğinizi anlatan bir yazı yazınız.



Şekil 173. Özgün üretim işlevine ilişkin örnek.

Şekil 170-173 arasındaki etkinlik örnekleri özgün üretme becerisine dönük ölçme değerlendirmeden biraz daha uzak tasarlanmış etkinlik örnekleri olması sebebiyle dikkate değer göstergeler olarak yorumlanabilir.

Değerlendirme. İç ölçütlere ve dış ölçütlere göre ürün hakkında karar verme (Senemoğlu, 2018: 402) becerisi olarak tanımlanan değerlendirme becerisi, üstbilişsel becerilerin yükseldiği beceri zeminidir. Çünkü çocuğun eleştirel düşünme becerisi, var olan ölçüte göre ilgilendiği durumun sınırlılığı, aşkınlığı hakkında hüküm vermesini sağlamaktadır. Bunun yanında kendisiyle ilgili meseleleri

değerlendirirken elinde bulunan kriterlere göre bir konu hakkındaki yeterlilikleri, üstünlüklerine ilişkin yargıda bulunması bir sonraki aşamada üstbilişsel olarak kendine karşı özdeğerlendirme yapabilmesini sağlamaktadır.

5. sınıf ders kitabı bu kavram kapsamında tarandığında metne dayalı hazırlanan 7 etkinlik örneği ve 3 metin örneği tespit edilmiştir. Soru kökünde yer alan “nasıl” sorusu ile şekillenmiş bir kısmında açık ya da örtük ölçüt verilmemiş, bireyin kendisine dönük kriterlerden yola çıkarak cevaplayabileceği tarzda sorular hazırlanmıştır:

2.ETKİNLİK Aşağıdaki soruları okuduğunuz şiirden hareketle cevaplayınız.

1. Elif’in geceleyin kağnısıyla yolda olmasının sebebi nedir?
2. Şiirde Elif’in hangi özelliklerinden bahsedilmektedir?
3. Elif, niçin Kocabaş’ın ölmesinden korkmaktadır?
4. Kocabaş, niçin ölmüş olabilir?
5. Kocabaş öldükten sonra, Elif cephaneyi yetiştirmek için nasıl bir çözüm buluyor? Siz, Elif’in bu davranışını nasıl değerlendiriyorsunuz?

Şekil 174. Değerlendirme işlevine ilişkin örnek.

Şekil 174’teki etkinlikte Mustafa Kemal’in Kağnısı adlı metinden yola çıkılarak örtük bir ölçüt üzerine kurulu değerlendirme sorusu sorulmuştur. Son noktada yapılan fedakarlık, örnek olay ölçütü olarak değerlendirilmiş, metin altında yer alan değerlendirme sorusu da metinde işlenen çözüm yolu ölçüt alınarak cevaplanacak bir gösterge olarak işlevini yerine getirmiştir. Yine videodan yola çıkılarak hazırlanan ölçüte göre tasarlanmış etkinlik altındaki soru şu şekildedir:

2.ETKİNLİK Aşağıdaki soruları izlediğiniz filmde hareketle cevaplayınız.

1. İzlediğiniz filmin konusu nedir?
2. Mert, dedesinden hangi konuda yardım istiyor?
3. Mert’in dedesi, niçin Mert ve arkadaşlarına yardım etmeyi kabul etmiş olabilir?
4. Atatürk “Ben, gençken elime geçen iki kuruştan biriyle kitap alırdım.” diyor. Onun bu davranışı ile daha sonra göstermiş olduğu başarılar arasında bir ilişki olabilir mi? Açıklayınız.
5. UNESCO’nun 1981 yılını bütün dünyada “Atatürk Yılı” olarak ilan etmesinin sebebi nedir?
6. Filmin sonundaki şarkıda “Ben seni hiç görmeden sevdim.” ifadesi geçmektedir. Atatürk’ün hiç görülmeden sevilmesinin sebebi nedir?
7. Filmde Atatürk ile ilgili olarak “Yapamayacağını söylemiyor, söylediğini yapıyor.” ifadesi geçmektedir. Atatürk’ün bu davranışını nasıl değerlendiriyorsunuz?

Şekil 175. Değerlendirme işlevine ilişkin örnek.

Bireysel deneyimlerin ölçüt olarak kullanıldığı etkinlik örneği şu şekilde tasarlanmıştır:

5.ETKİNLİK Amerika’da yaşayan Curtis Lafrance (Körtis Lafrıns) adında 10 yaşında bir çocuk, 28 Ekim 1923’te Atatürk’e duyduğu hayranlığı ifade eden aşağıdaki mektubu gönderir.

b) Atatürk'ün 10 yaşında bir çocuğun mektubuna karşılık vermesini nasıl değerlendiriyorsunuz?

Şekil 176. Değerlendirme işlevine ilişkin örnek.

Şekil 176'daki örnek, herhangi bir iç ya da dış ölçüt kullanılmadan yalnızca bireysel deneyimlerin ve düşüncelerin ölçüt olarak kabul edildiği bir etkinlik örneğidir. Değerlendirme düzeyinin mekanizmalarını (ölçütler) tam olarak taşınamaması bu sınıf düzeyinde öğrenci açısından biraz zorlayıcı olmuştur denilebilir. Yine bu şekilde tasarlanan etkinlik örnekleri şunlar olmuştur:

4. Metne göre Oktay Sinanoğlu pek çok bilim insanını Nobel'e aday göstererek onların ödül almalarını sağlamıştır. Ancak kendisi "Kaç kere Nobel'e aday gösterildik, belgelerini yolla diyorlar, iki sandık dolusu belge, üşeniyorum, yollamıyorum!" diyerek ödül almayı önemsemiyor. Bu durumu nasıl değerlendiriyorsunuz?

Şekil 177. Değerlendirme işlevine ilişkin örnek.

3.ETKİNLİK

Aşağıdaki soruları dinlediğiniz metinden hareketle cevaplayınız.

1. Mimar Sinan mektubu niçin yazmıştır?
2. Mimar Sinan Şehzadebaşı Camisi için "Çıraklık eserim" diyor. Bunun sebebi nedir?
3. Camiyi restore etmek için bir araya gelen mimarlar restore konusunda niçin karar verememiş olabilirler?
4. Mimar Sinan'ın geleceğe mektup bırakmasını nasıl değerlendiriyorsunuz?

Şekil 178. Değerlendirme işlevine ilişkin örnek.

5. sınıf Türkçe ders kitabında metin içinde değerlendirme işlevini yerine getirecek örtük metin örnekleri tespit edilmiştir, bunlar şu şekildedir:

mun oyuncak trenleri ile oynamaya. Altmış yaşını çoktan geçmiş birinin, oyuncaklarla böyle oynaması garip gelebilir çoğu kişiye. Belki de gerçekten öyle. Oyuncaklarla oynamak aslında çocukların hakkı. Ama ne yapabilirim? Bu yaşta olmama rağmen ben de seviyorum oyuncaklarla oynamayı! Trenden sonra taş bebeği alıyorum. Anahtarını kurup yere koyuyorum. Tıpkı canlıymış gibi tıpış tıpış yürüyor bana doğru. Masmavi gözleri, sapsarı saçları var. Yatağına yatırınca gözleri kapanıyor. Karnına basınca "Mama!" diyor, canlı gibi. Elbiseleri de öylesine hoş ki! Başında fiyonklu bembeyaz bir de kurdelesı var. Sonra helikopteri çalıştırıyorum.

Biliyorum, benim yaşımda birine aykırı iş, böyle çocuklar gibi oynamak. Ama ne yapayım, elimde değil! Bir yanımda çocuk kalmış! Çocukluğumsa çok, çok uzaklarda kaldı. Kaybettim gitti onu! Elektrikli trenlerim, yürüyen, konuşan taş bebeklerim filan olmadan!

Şekil 179. Değerlendirme işlevine ilişkin örnek.

Şekil 179'daki metin örneğinde yer alan ölçüt, yaş ölçütüdür. Metin içindeki karakter yaptığı davranışın doğru olup olmadığını eleştirmekte, genel geçer

kabullerle ilgili zıtlıklardan yola çıkarak kendi davranışı ile ilgili bir yargıya ulaşmaktadır.

Bu fotoğraf çekirme hadisesinden sonra Küçük Ağa'nın kalbini de kafasını da allak bulak eden değişiklikler oldu. Küçük Ağa her şeyden önce bu yaptığına doğru bir hareket sayılıp sayılmayacağını düşünmeye başlamıştı. Hangi maceranın neticesi olursa olsun, Emine artık başkasının helâli idi. Açık ve dürüst bir hâl çaresine başvurmamıştı. Araya girmesi, Emine'yi benimsemeye devam etmesi günah değil miydi?

Şekil 180. Değerlendirme işlevine ilişkin örnek.

Şekil 180'deki metin örneği, anlatıcı üzerinden karakterin yaptığı iç değerlendirmeyi yansıtmaktadır. Zira, toplumsal normlar, karakterin kendine dönük yaptığı eleştiriler için bir ölçüttür.

— Bu nasıl bir iştir? diye sordular. Minarenin dümdüz olduğunu bizim kadar siz de biliyorsunuz. Kendi elinizle ölçüp biçtiğiniz minareyi ne diye ipe çektirdiniz bize? Böyle gülünç bir şey görmedik şimdiye dek. Ak sakallı koskoca bir mimar bir çocuğun sözüne uyar mı hiç? Sinan gülümseyerek baktı yüzlerine:

— Minarenin doğru olduğundan ben de emindim. İpe çekilerek düzeltilmeyeceğini ben de biliyordum. Ama bir çocuğun gözünde bile, Selimiye'nin özürü sanılmasını istemem. Onun için yaptım bunu. Bundan böyle kimse Selimiye'nin herhangi bir özrü olduğunu söyleyemeyecektir. Yüzyıllar boyunca eksiksiz bir yapı olarak anılacaktır.

Şekil 181. Değerlendirme işlevine ilişkin örnek.

Şekil 181'deki pasajda davranışın gerçekleştirilmesinin ardındaki birden fazla ölçütü görmek mümkündür (plan, kontrol etme, kalıcılık, eleştirileri paralyze edebilecek örnek vs.).

6. sınıf ders kitabı değerlendirme kavramı kapsamında tarandığında 1 etkinlik ve 3 metin örneği tespit edilmiştir. Bahsi geçen etkinlik örneği şu şekilde tasarlanmıştır:

C) Aşağıdaki formu doldurarak Hakan Bey ve müşteri temsilcisi arasındaki görüşmeyi değerlendiriniz. Form üzerindeki işaretlemelerinizi çarpı (X) işaretiyle yapınız.

	Katılıyorum	Katılmıyorum
Hakan Bey, yaşadığı sorunu açık bir şekilde anlatabilmiştir.		
Çağla Hanım, Hakan Bey'in yaşadığı sorunu tam olarak anlayabilmiştir.		
Çağla Hanım ve Hakan Bey nezaket kurallarına uygun şekilde davranmışlardır.		
Çağla Hanım, sorunu çözmek amacıyla gerekli yönlendirmeyi yapmıştır.		

Şekil 182. Değerlendirme işlevine ilişkin örnek.

Şekil 182'deki metinde, kişinin kitapları sevmeme duygusunu tanımlarken kullandığı ölçüt, iki kişilik bir konuşmayı hem konuşmanın içeriğine dönük hem de konuşmanın amacına dönük iki ana kategori etrafında, 4 ölçüt üzerinden değerlendirme becerisi öğrenciden istenmiştir. Açık bir biçimde ölçütlerin sıralandığı bu örnek, değerlendirme becerisinin örneklenmesi bakımından kayda değer bir örnek sergilemektedir denilebilir. Değerlendirme işlevini yansıtan metin örnekleri şu şekildedir:

Ben kitap okumayı sevmemediğini sanan bir çocuktum. Denize girmek, bahçede oyun oynamak, bisikletle kaybolmak, uyumak ya da yığınla harika başka şey yapmak dururken kitap okumaktan çok sıkıldım. Oysa iki ablam da sürekli kitap okur ve bundan mutluluk duyarlardı. Nasıl böyle olabildiklerini hiç anlamaz, yine de alttan alta imrenirdim onlara.

Şekil 183. Değerlendirme işlevine ilişkin örnek.

Şekil 183'teki metinde, kişinin kitapları sevmeme duygusunu tanımlarken kullandığı ölçüt, etrafındaki insanların yaşadığı kitap okuma hazzı ve bu durum karşısında kendi hissettiklerini tanımlayıp bir yargıya ulaşarak elde ettiği dış ölçüttür. Bu bakımdan bireyin kendini tanımlaması işlevine de hizmet eden bir pasaj örneği olarak kabul edilebilir.

Benim kitaplarım hep çiçek kokar. Renk renk güzellik kokar. Barış ve sevgi yayılır onların ortamından. Belki bu yüzden, kitaplarımla birlikte evimizde daha güzel bir dünya oluştu. En güzeli de ben daha anlayışlı, daha bir içten, daha bir seven ve sevilen biri oluverdim. Kuşlarla, kelebeklerle, ağaçlarla, bulutlarla dost olmak, onları bizim "insan" yaşamımızla bütünleyerek değerlendirmek ne zevkli, ne yararlı bir oyunmuş meğer! Ben, dostluğun ve arkadaşlığın bu denli kıvanç verici olduğunu daha önceleri bilmezdim. Oysa kitaplarımla, onlardaki kahramanlarla yaşayarak öğrendim hepsini. (...)

Şekil 184. Değerlendirme işlevine ilişkin örnek.

Şekil 184'teki örnek ise değerlendirme kavramının açık bir biçimde metinde yer alması bakımından önemlidir. Bunun yanı sıra, insan kavramı bütüncül bir ölçüt olarak kavramsallaştırılmış ve diğer etmenler bunun etrafında kümelenmiştir.

Türkiye bana üst düzey bir eğitim vermiştir ve bu, yurt dışındaki başarımın kaynağı olmuştur. Bu bakımdan ana vatanıma minnettarım.

Şekil 185. Değerlendirme işlevine ilişkin örnek.

Şekil 185'teki metin örneğinde, kendisini, başarısını tanımlarken bir karakterin ölçüt olarak eğitim kavramını kullandığını ve başarısını bu ölçüt kapsamında değerlendirdiği görülmüştür.

7. sınıf ders kitabı değerlendirme kavramı dahilinde tarandığında 12 etkinlik ve 1 metin örneği tespit edilmiştir. 5. ve 6. sınıf düzeylerine göre bir hayli fazla sayıda olan değerlendirme becerisine dönük tasarlanan etkinliklerin sebebi, 7. sınıf düzeyinden itibaren özdeğerlendirme formlarının ortaya çıkması olabilir. Bilinçli bir seçim olup olmadığı su götürür bir tartışma olsa da bu sayının fark edilir bir biçimde özdeğerlendirme formlarının da devreye girmesiyle artması bu yargıyı destekleyici bir durumdur.

Değerlendirme becerisi işlevini yansıtan metin örneği kitapta şu şekilde yer almıştır:

(...) Beni gören ve inceleyen doktorların neredeyse hepsi, beni çok ilginç ama ümitsiz bir vaka olarak değerlendirmişler. Birçoğu anneme kibarca benim zihinsel engelli olduğumu ve bu şekilde kalacağımı söylemişler. Önceden beş sağlıklı çocuk yetiştirmiş genç bir anne için bu ağır bir darbe olmuş. Doktorlar kendilerinden o kadar eminlermiş ki annemin benimle ilgili duyduğu inanç onlara neredeyse bir münasebetsizlik gibi görünüyordu. Onu, benim için hiçbir şey yapılamayacağına inandırmışlardı.

Şekil 186. Değerlendirme işlevine ilişkin örnek.

Şekil 186'daki metin örneği, metindeki çocuğun durumuna dair karar verilirken fiziksel ölçütlerden yararlanıldığını örnekleyen bir göstergeye sahip metin örneğidir. Ayrıca değerlendirme kavramının açık bir biçimde metinde yer alması olumlu bir durum olarak adlandırılabilir.

7. sınıf ders kitabında metne bağlı olarak hazırlanan değerlendirme becerisini örnekleyen açık ölçüt sunulan etkinlik örnekleri şu şekildedir:

2. ETKİNLİK: Aşağıdaki soruları okuduğunuz şiirden hareketle yanıtlayınız.

1. Şiirde vatanın tarihî köklerini hatırlatan cümleler nelerdir?
2. Yaşadığınız toprakları sıradan bir yer olmaktan çıkaran, vatan yapan ruh nedir?
3. Vatandaş olmanın şartları nelerdir?
4. Vatanı anlamlı kılan değerler nelerdir? Anlatınız.
5. Bayrağın ve vatanın tüm geçmişi sizi oluşturuyorsa siz aslında kaç yaşındasınız? Değerlendiriniz.
6. Vatanimizin olması ile hür olmamız arasında nasıl bir ilişki vardır? Yorumlayınız.

Şekil 187. Değerlendirme işlevine ilişkin örnek.

2. ETKİNLİK: Aşağıdaki soruları okuduğunuz metinden hareketle yanıtlayınız.

1. Metne göre taarruz hazırlıklarının düşman tarafından anlaşılması için alınan önlemler nelerdir?
2. Taarruz zamanının düşman tarafından bilinmemesi neden önemlidir?
3. M. Kemal Atatürk'ün "Ordular! İlk hedefiniz Akdeniz'dir. İleril!" emrinden sonra Türk ordusunun Ege'ye (İzmir'e) yönelmesini değerlendiriniz.
4. Savaşta hedef belirlemenin askerin moral gücü açısından önemi nedir?
5. Savaşların kazanılmasında komutanların rolü nedir? Tartışınız.
6. Savaşlarda galibiyet için taktik ve strateji mi, güç mü daha önemlidir? Tartışınız.

Şekil 188. Değerlendirme işlevine ilişkin örnek.

9. ETKİNLİK: Yandaki karikatürü inceleyiniz. İncelediğiniz karikatürden hareketle "yaşama ve olaylara bakış açısı" konusundaki duygu ve düşüncelerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız. Bunu yaparken aşağıdaki sorulara vereceğiniz cevaplardan faydalanınız.

- a) Yaşamdaki kırmızı çizgiler (sınır koymak) ne anlama gelmektedir? Sizin kırmızı çizgileriniz nelerdir?
- b) İki kaleminden biri çizirken diğeri silmesini nasıl değerlendiriyorsunuz?
- c) Yaşanan olayları sadece "siyah ya da beyaz" olarak görmek ne kadar doğrudur?



Şekil 189. Değerlendirme işlevine ilişkin örnek.

Şekil 187-189 arasındaki uygulamalarda soru kökü içinde değerlendirme kriteri verilmiş olup, ulaşılabilecek yargı bu ölçütler etrafında şekillenmiştir. Son örnekte ise ölçüt görsel üzerinden verilmiştir.

Ölçütü tartışmaya açan değerlendirme etkinlikleri ise şunlardır:

DERSE HAZIRLIK

1. Çevrenizdeki insanlarla iletişim kurarken nelere dikkat edersiniz?
2. Bir insanı dış görünüşüne göre değerlendirmek doğru mudur? Neden?

Şekil 190. Değerlendirme işlevine ilişkin örnek.

2. ETKİNLİK: Aşağıdaki soruları izlediğiniz videodan hareketle yanıtlayınız.

1. Naim Süleymanoğlu'nu dünyaya tanıtan başarıları nelerdir? Sıralayınız.
2. Naim Süleymanoğlu'nun Türkiye'ye gelmek istemesinin sebepleri nelerdir?
3. Çocukların yeteneklerini açığa çıkaracak spor faaliyetleri neler olabilir?
4. "Kendi vücut ağırlığının üç katını kaldırmak" insan gücünün üst sınırlarını zorlama anlamına gelir mi? Bu durumu spor ve sağlık açısından değerlendiriniz.
5. Profesyonel spor ile amatörce yapılan sporun farkları neler olabilir? Tartışınız.

Şekil 191. Değerlendirme işlevine ilişkin örnek.

1. Şiire göre sabahı billur yapan, farklı kılan nedir?
2. Çevrenizde sizin de güzel düşünmenizi sağlayacak neler vardır?
3. Yaşadığımız ortam ile duygularımız arasındaki etkileşimi örnekler vererek açıklayınız.
4. "Hastasında sağlık, fakirinde refah görmek" abartılı bir bakış açısı mıdır? Tartışınız.
5. Sizce yaşamımızdaki her olay ya da durumu iyiye yormak doğru bir yaklaşım mıdır? Değerlendiriniz.
6. Çevremizi güzel gösteren o anda kendimizi iyi hissetmemiz midir, çevrenin güzelliği midir?

Şekil 193. Değerlendirme işlevine ilişkin örnek

Metnin bir ölçüt kaynağı olarak algılandığı etkinlik örnekleri şu şekilde gösterilebilir:

7. ETKİNLİK: Aşağıdaki yönergeleri uygulayınız.

Fizik Yılı ve Einstein

(...) Einstein (Aynştayn)'ın yaşamında dönüm noktası olan olaylardan biri, daha beş yaşındayken babasının ona bir pusula armağan etmesiydi. Einstein, bu basit aygıttan çok etkilenmişti. Babası onun doğaya olan ilgisini desteklerken annesi de özellikle müziğe olan ilgisini destekledi. Amcasının ona verdiği bir buhar makinesi de onu aynı ölçüde etkilemişti. (...)

Alp AKOĞLU



a) Yukarıdaki metni okuyunuz. Ailesinin ve yakın çevresinin verdiği hediyelerin Einstein üzerindeki etkisini değerlendiriniz.

Şekil 194. Değerlendirme işlevine ilişkin örnek.

9. ETKİNLİK: Ali Emîri Efendi'nin Divânı Lugâti't-Türk'ün değeri ile ilgili Hz. Yusuf'a atıfta bulunarak yaptığı benzetmeyi değerlendiriniz. Ali Emîri Efendi neden Divânı Lugâti't-Türk ile Hz. Yusuf arasında bir benzerlik kurmaktadır? Yorumlayınız.

Şekil 195. Değerlendirme işlevine ilişkin örnek.

10. ETKİNLİK: Aşağıdaki sözleri okuyunuz. Yönerge doğrultusunda konuşmanızı hazırlayınız.

Başka dile uymaz annenin sesi,
Her sözün ararsan vardır Türkçesi!
Ziya Gökalp

Bugünden sonra divânda, dergâhta, bergâhta, mecliste, meydanda
Türkçeden başka dil kullanılmayacaktır.

Karamanoğlu Mehmet Bey

Karamanoğlu Mehmet Bey ve Ziya Gökalp'in Türkçeye bakış açılarını değerlendiriniz. Sizin bu konudaki düşünceleriniz nelerdir? Kısa bir konuşma metni hazırlayarak arkadaşlarınızla paylaşınız. Konuşmanızda uygun geçiş ve bağlantı ifadeleri kullanmaya özen gösteriniz.

Soru kökünde verilmiş bir ölçüt üzerinden değerlendirme yapmayı örnekleyen etkinlikler ise şunlardır:

2. ETKİNLİK: Aşağıdaki soruları dinlediğiniz metinden hareketle yanıtlayınız.

1. Antarktika neden özel bir kıtadır?
2. Antarktika'ya seyahat öncesinde bilinmesi gerekenler nelerdir?
3. Bir blog yazarı olduğunuzu varsayarsak gezilerinizi anlattığınız blogunuza hangi ismi verirdiniz?
4. Sizce gezilerin amacı neler olabilir? (Bilgi edinme, eğlence, iş, sağlık, inanç ...)
5. "Çok gezen mi bilir, çok okuyan mı?" atasözünü metin ile ilişkilendirerek yorumlayınız.
6. Geçmişten günümüze ünlü seyyahların, seyahatnamelerin "bilgi, kültür, tarih" mirasını aktarmada ne gibi katkıları olmuştur? Değerlendiriniz.

Şekil 196. Değerlendirme işlevine ilişkin örnek.

2. ETKİNLİK: Aşağıdaki soruları metinden hareketle yanıtlayınız.

1. Metindeki evin özellikleri nelerdir?
2. Metinde anlatılan kısa yolculukta nasıl bir çevre tasvir edilmektedir?
3. Hiçbir teknolojik ürün kullanılmadan geçirilecek bir gün kurgulayınız.
4. Metinde kurgulanan bir günlük kesitten size göre olumlu veya olumsuz olduğunu düşündüğünüz olay ve durumları karşılaştırınız.
5. Bir robotunuz olsun ister miydiniz? Gelecekte robotların yaşamımızda olması konusunda ne düşünüyorsunuz?
6. Teknoloji bağımlılığının gün geçtikçe artması insanlığın geleceği için risk oluşturur mu? Değerlendiriniz.

Şekil 197. Değerlendirme işlevine ilişkin örnek.

2. ETKİNLİK: Aşağıdaki soruları metinden hareketle yanıtlayınız.

1. Metnin birinci kısmına göre ilk kar düşmesine çocukların ve yetişkinlerin tepkileri nelerdir?
2. Metnin ikinci kısmında anlatılan kişinin sefaletle dönüşmesinin nedenlerini belirtiniz.
3. Kış aylarında çevrenizde yaşayan hayvanlara yardımcı olmak için neler yapabilirsiniz?
4. İlk düşen kar tanelerine dehşet içinde bakanların yanı sıra bu durumu kutlayanların da olmasını nasıl değerlendiriyorsunuz?
5. Kış güven içinde yaşayanların, kışın zarar görenleri düşünmeden kutlama yapmaları duyarsızlık mıdır?
6. Dünyanın farklı coğrafi bölgelerinde yaşayan bir çocuk ile sizi buluşturan ortak insani değerler neler olabilir? Belirtiniz.

Şekil 198. Değerlendirme işlevine ilişkin örnek.

8. sınıf ders kitabı değerlendirme kavramı kapsamında tarandığında, 16 adet değerlendirme işlevini yansıtan etkinlik ve 2 tane de metin örneği tespit edilmiştir. Bu bağlamda etkinlik örnekleri kriter belirlemeye dönük etkinlikler olmak üzere şu şekilde gösterilebilir:

Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız.

1. Yazara göre kendine değer veren insan neler yapabilir?
2. "Dünya sizin için bir şaheser olsun ve dünyaya şaheserler sunun." sözüyle ne anlatılmak istenmiştir?
3. Metinde kendine değer vermekle kendini beğenmek arasındaki fark nasıl açıklanmıştır?
4. Metnin ana fikri nedir?
5. Hayatta değer verdiğiniz üç şey olarak neleri sıraladınız? Neden?
6. Yazar benlik konusunu nasıl anlatmıştır? Değerlendiriniz.

Şekil 199. Değerlendirme işlevine ilişkin örnek.

2. ETKİNLİK

Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız.

1. Kral, ihtiyar köylüyü neden kıskanmaktadır?
2. İhtiyar köylü, atı kaybaldıktan sonra neler söylemiştir?
3. Acele karar vermemek ihtiyar köylüye neler kazandırmıştır?
4. Diğer köylülerin ihtiyar köylüye karşı davranışlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?
5. Lao Tzu, karar verirken nasıl davranmamızı istiyor? Bu nasihatle ilgili düşünceleriniz nelerdir?

Şekil 200. Değerlendirme işlevine ilişkin örnek.

3. ETKİNLİK

Aşağıdaki soruları dinlediklerinize göre cevaplayınız.

1. Öğretmenin görev yaptığı köy ve okulla ilgili izlenimleri nelerdir?
2. Metnin ana karakteri Hüseyin'i tanıttınız.
3. Metinde üzerinde durulan toplumsal sorun nedir?
4. Öğretmenin Hüseyin'in ailesine davranışını nasıl değerlendiriyorsunuz?
5. Metinde yaşanan soruna karşı çözüm önerileriniz nelerdir?

Şekil 201. Değerlendirme işlevine ilişkin örnek.

Metnin ölçüt kaynağı olarak tasarlanıp değerlendirmenin bunun üzerine inşa edildiği etkinlik örneklerinden birkaçı ise şudur:

2. ETKİNLİK

Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız.

1. Şair "İncinir düz caddede dağda gezen ayaklar" dizisinde kim ya da kimlerden bahsetmiş olabilir?
2. Sülüs yazı ile yeşil çini bizi nasıl etkilemektedir?
3. Şairin "Başka sanat bilmeyiz karşımızda dururken / Yazılmamış bir destan gibi Anadolu'muz" dizelerindeki Anadolu'ya bakışını nasıl değerlendiriyorsunuz? Neden?
4. Siz Anadolu'yu hangi sanata benzetirsiniz? Neden?

Şekil 202. Değerlendirme işlevine ilişkin örnek.

2. ETKİNLİK

Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız.

1. Göktürklerin siyasi durumu nasıldı?
2. Öteki kavimler Göktürlere nasıl bir oyun oynamışlardır?
3. Tuguz ve Kayan'ın düşman esaretinden kurtulduktan sonra yaptıklarını nasıl değerlendiriyorsunuz?
4. Tuguzlar ve Türüklenleri dört yüz yıl kaldıkları toprakları bırakıp gitmeye yönelten "o yere sığmamaları" dışında ne olabilir?
5. Siz Ergenekon'dan çıkmak için nasıl bir yol bulurdunuz? Neden?

Şekil 203. Değerlendirme işlevine ilişkin örnek.

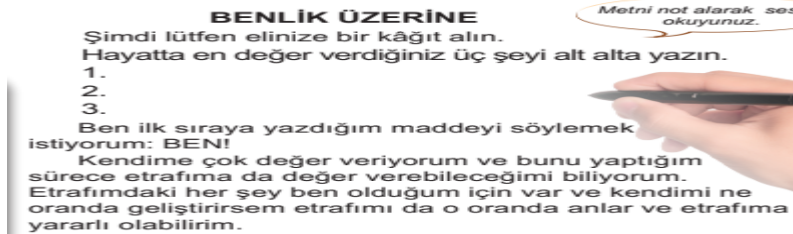
2. ETKİNLİK

Aşağıdaki soruları dinlediğiniz metne göre cevaplayınız.

1. Yaşlı adam, evin satılmasını neden istememektedir?
2. Çocukların ev satılmayınca buldukları çözüm yolu nedir?
3. Yazar, evin satıldığını nasıl öğrenmiş ve bu durumla ilgili neler anlatmıştır?
4. Yaşlı adam ve çocuklarının evle ilgili düşüncelerini nasıl değerlendiriyorsunuz?
5. Metinde yer alan soruna yönelik sizin çözümünüz ne olurdu? Anlatınız.

Şekil 204. Değerlendirme işlevine ilişkin örnek.

8. sınıf ders kitabında metinlerin değerlendirme işlevini yansıtan pasajları ise şu şekilde gösterilebilir:



Şekil 205. Değerlendirme işlevine ilişkin örnek.

Şekil 205'teki metin örneği, değer kavramının ben ölçütü ile değerlendirildiğini gösteren bir metin örneğidir. Açık bir ölçüt metin içinde verilmiş ve metnin inşası bu kavram üzerinde gerçekleşmiştir.



üretmeyi tercih etmiş.

Şekil 206. Değerlendirme işlevine ilişkin örnek.

Şekil 206'daki metin örneğinde değerlendirme yapılan ölçüt kalıcılık ölçütüdür. Bunu ayrıca üstbilişsel anlamda amaçlılık olarak okumak da mümkündür.

Metinler ve Metin Altı Sorularında Yer Alan Açık ve Örtük Üstbilişsel İşlevlere İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde üstbilişsel işlevlere ilişkin bulgu ve analizler yer almıştır. Bu bağlamda Tablo 5' te metinlerin içinde yer alan üstbilişsel işlevlere ilişkin bulgular yer almıştır:

Tablo 5

Metinlerde Yer Alan Üstbilişsel İşlevlere İlişkin Bulgular

Üstbilişsel İşlevler	5.Sınıf	6.Sınıf	7.Sınıf	8.Sınıf
1. Bilgiyi, Kendini Tanımlama	2	1	1	1
2. Üstbilişsel Bilgi/ Biliş Dair Farkındalık(Amaçlılık)	---	1	---	---
3. Üstbilişsel Bilgi/ Biliş Dair Farkındalık(Planlama)	1	---	---	---
4. Bilişin Düzenlenmesi	---	---	---	---
5. Sembolleştirme (Hikaye Haritası)	---	---	---	---
6. Bilgiyi/ Stratejiyi/ Yöntemi Özetleme	---	---	---	---
7. Özdeğerlendirme	---	---	---	1
8. Öz farkındalık	---	---	---	1
9. Özyeterlilik	---	---	---	---

Tablo 5'te görüldüğü üzere 9 işlevin yalnızca 4 tanesi ders kitaplarındaki metinlerde yer almıştır. Bununla birlikte üstbilişsel bilgi (amaçlılık), üstbilişsel bilgi (planlama), öz farkındalık ve özdeğerlendirme işlevleri yalnızca bir sınıf düzeyinde (6, 5, 8) ve 1'er metnin içinde yer almıştır. Tüm sınıf düzeylerindeki ders kitaplarında yer alan işlev bilgiyi, kendini tanımlama işlevi olmuştur. Bilişin düzenlenmesi, sembolleştirme, bilgiyi özetleme, öz farkındalık işlevleri metinlerde hiç yer almamıştır.

Tablo 6'da metin altı sorularında yer alan üstbilişsel işlevlere ilişkin bulgular şu şekilde gösterilmiştir:

Tablo 6

Metin Altı Sorularında Yer Alan Üstbilişsel İşlevlere İlişkin Bulgular

Üstbilişsel İşlevler	5.Sınıf	6.Sınıf	7.Sınıf	8.Sınıf
1. Bilgiyi, Kendini Tanımlama	---	---	---	---
2. Üstbilişsel Bilgi/ Bilişe Dair Farkındalık(Amaçlılık)	---	1	---	---
3. Üstbilişsel Bilgi/ Bilişe Dair Farkındalık(Planlama)	1	3	---	---
4. Bilişin Düzenlenmesi	Tüm Hazırlık Çalışması Soruları	Tüm Hazırlık Çalışması Soruları	Tüm Hazırlık Çalışması Soruları	Tüm Hazırlık Çalışması Soruları
5. Sembolleştirme (Hikaye Haritası)	2	1	1	---
6. Bilgiyi/Stratejiyi/Yöntemi özetleme	1	---	---	---
7. Özdeğerlendirme	---	---	5	7
8. Öz farkındalık	---	---	---	1
9. Özyeterlilik	---	---	---	---

Tablo 6’da görüldüğü üzere ders kitaplarında metin altı sorularında en fazla yer alan işlev bilişin düzenlenmesi işlevi olmuştur. Sembolleştirme işlevi ise bilişin düzenlenmesi işlevinden sonraki 3 sınıf düzeyinde en sık yer alan işlev olarak tespit edilmiştir. Bilgiyi tanımlama ve özyeterlilik işlevi ise ders kitaplarında metin altı sorularında hiç yer almamıştır. Üstbilişsel bilgi (amaçlılık) ile öz farkındalık işlevi yalnızca 1’er etkinlikte yer alan işlev olmuştur.

Öğretim programında yetkinlikler başlığı altında üstbiliş şöyle tanımlanmıştır:

Öğrenmeyi öğrenme: Bireyin kendi öğrenme eylemini etkili zaman ve bilgi yönetimini de kapsayacak şekilde bireysel olarak veya grup hâlinde düzenleyebilmesi için öğrenmenin peşine düşme ve bu konuda ısrarcı olma yetkinliğidir. Bu yetkinlik, bireyin var olan imkânları tanıyarak öğrenme ihtiyaç ve süreçlerinin farkında olmasını ve başarılı bir öğrenme eylemi için zorluklarla başa çıkma yeteneğini kapsamaktadır. Yeni bilgi ve beceriler kazanmak, işlemek ve kendine uyarlamak kadar rehberlik desteği aramak ve bundan yararlanmak anlamına da gelir. Öğrenmeyi öğrenme, bilgi ve becerilerin ev, iş yeri, eğitim ve öğretim ortamı gibi çeşitli bağlamlarda kullanılması ve uygulanması için önceki öğrenme ve hayat tecrübelerine dayanılması yönünde öğrenenleri harekete geçirir (MEB Öğretim Programı, 2018: 7).

Bunun dışında öğretim programı tema ve konu önerileri başlığı altında, “Kişisel Gelişim” teması içinde “öğrenmeyi öğrenme”, “kendini tanıma”, “öz denetim”, “öz eleştiri”, “yeterlilik” (MEB Öğretim Programı, 2018: 16) gibi konuları önermiştir. Bu bağlamda ders kitaplarında yer alan metinlerin ve uygulamaların bahsi geçen işlevleri taşıdığı yargısına rahatlıkla ulaşılabilir. Zira Türkçe eğitimi hayatın tüm alanlarıyla entegre olacak şekilde verilmeli, ki bu sayede birey olarak kendini tanımlayabilen, kendisine ve yaşadığı topluma yönelik farkındalık düzeyi yüksek bir toplum inşa edilebilsin. Bu bağlamda, TYÇ doğrultusunda belirlenen bu yetkinlikler, eğitimin bireye uzun vadede kazandırmak istediği nihai becerilerdir. Zira bireyin merkezde yer alıp kendi ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda kendisine bir öğrenme modeli sunması hem eğitimin bireysel farklılıklara dönük amacını gerçekleştirdiğini ortaya koyacak hem de bilinçli bir öğrenme eyleminin gerçekleşmesini sağlayacaktır. Bu bağlamda ders kitabında yer alan metinlerin içinde çeşitli anahtar kavramlar taranmış ve metinlere bağlı oluşturulan etkinliklerin hangi üst bilişsel işlevleri taşıdığı ortaya çıkmıştır. Bahsi geçen anahtar kavramlar ve bunlara örnek teşkil edebilecek metin bölümleri ve metne bağlı hazırlanan etkinlik örnekleri şunlardır:

Bilgiyi, Kendini Tanımlama. 5.sınıf ders kitabı bu bağlamda incelendiğinde bilgiyi ya da kendini tanımlama kavramına açık bir biçimde rastlanılmamış, yalnızca içinde bu işlevi örtük bir biçimde barındıran 2 metin tespit edilmiştir, bu metinler de “Oyuncak Dünyası” teması içinde ve “Milli Mücadele ve Atatürk” temasında yer alan metinlerdir:

OYUNCAK

Arada bir dışarıya bakıyorum, kızımın torunum geliyorlar mı diye. Bir keresinde öylesine dalmıştım ki elektrikli trenle oynarken gelişlerini fark edememiştim. Kızım beni yere yatmış, trenle oynarken görünce katıla katıla gülmüş; bana, “Ne o baba, çocukluğa mı özendin?” diye takılmıştı. Utancımın kıpkırmızı olmuştu.

O günden sonra çok dikkat ediyordum bir daha suçüstü yakalanmamaya. Bu yüzden sık sık dışarı bakıyorum gelen var mı diye. Gelen filan yoksa treni çalıştırıyorum, bebeği yürütüyorum, helikopteri uçuruyorum. Leğene su doldurup oyuncak deniz motorunu yüzdürüyorum, pat pat pat! Yani öyle bir güzel oynuyorum ki işte o kadar olur! Çocuklar gibi... Her şeyi unutuyorum. Dizlerimdeki o acımasız romatizma ağrılarını bile... Her şeyi unutuyorum oyuncaklar arasında.

Biliyorum, benim yaşında birine aykırı iş, böyle çocuklar gibi oynamak. Ama ne yapayım, elimde değil! Bir yanımda çocuk kalmış! Çocukluğumsa çok, çok uzaklarda kaldı. Kaybettim gitti onu! Elektrikli trenlerim, yürüyen, konuşan taş bebeklerim filan olmadan!

İşte bu yüzden efendim işte bu yüzden. Onlar gidince hemen oyuncakların bulunduğu dolaba açıyorum. Oyuncakları ortaya çıkartıyorum. Oynuyorum... Oynuyorum...

Şekil 207. Bilgiyi/kendini tanımlama işlevine ilişkin örnek.

Şekil 207’deki metinde yer alan bu bölüm, bireyin kendini tanımlamasına dair örnek teşkil edebilecek üstbilişsel bir göstergiyi taşıyan bölümdür. Zira metinde yer alan kişinin yaptığı davranışları ve oyuncaklara karşı duyduğu sevgiyi ve ilgiyi nedenleriyle kendine açıklaması bilişsel anlamda hem bilinçli bir farkındalığı hem de bilinçli bir benlik tanımını ortaya koymaktadır. Bu farkındalık dolayısıyla,

gerçekleştirdiği eylemlere dönük bir muhakeme sürecini de işletmiştir (İşte bu yüzden efendim işte bu yüzden. Onlar gidince hemen oyuncakların bulunduğu dolabı açıyorum. Oyuncakları ortaya çıkartıyorum. Oynuyorum... Oynuyorum...). Metinde yer alan kişinin davranışlarını sergilerken içinde bulunduğu duygu durumlarını açık bir biçimde tanımlamış olması da metnin üstbilişsel anlamda bilinçli bir kimlik farkındalığı oluşturma işlevini de örneklemiştir denilebilir. Diğer metinde ise bireyin zorlukları tanımlayıp kendisi ile ilgili bir hükme varmasını örnekleyen bölüm şu şekildedir:



Şekil 208. Bilgiyi/kendini tanımlama işlevine ilişkin örnek.

Şekil 208'deki metinde, istenilen görev tanımlanıyor ve ardından görevin zorluğu ya da kolaylığı tespit edildikten sonra bireyin önceki deneyimleri ve bilişsel kapasitesi üzerinden kendisiyle ilgili bir hükme varması örnekleniyor, bu şekilde örtük bir biçimde bilişsel görevler karşısında bireyin kendini tanımlaması somutlanmış oluyor denilebilir.

6. sınıf ders kitabı bu bağlamda incelendiğinde benlik tanımına dair örnek 1 metin içinde tespit edilmiştir. Bu metin var olan koşullar dahilinde bireyin kendisini tanımlaması ve içinde bulunduğu sosyopsikolojik durumu ve bilişsel düzeyi yansıtmaktadır. Bunu örnekleyen metin parçaları ise şu şekildedir:

Ben kitap okumayı sevemediğini sanan bir çocuktum. Denize girmek, bahçede oyun oynamak, bisikletle kaybolmak, uyumak ya da yığınla harika başka şey yapmak dururken kitap okumaktan çok sıkıldım. Oysa iki ablam da sürekli kitap okur ve bundan mutluluk duyarlardı. Nasıl böyle olabildiklerini hiç anlamaz, yine de alttan alta imrenirdim onlara.

Şimdi geriye dönüp baktığımda, o kitap sayesinde beynimin bir yerlerinde kilitli duran, arkasında ne olduğunu hep çok merak ettiğim ama bir türlü açmaya cesaret edemediğim dev kapılardan birini ilk kez araladığımı anlıyorum. Sonraları bazı kitapları çok sevdim, bazılarını okuyamadım, sıkıldım. Zamanla kapı ardına dek açıldı. Her kitapta, o eşikten korkusuzca geçmeyi

Artık kitap okumak sıkıntı vermiyordu. Tersine hoşuma giden bir kitabı okurken kendimi çok iyi hissediyordum. Bir anda, yaşadığım zaman-

dan ve yerden alıp götürüyordu beni. Sıkıldığım-
da oyalıyor, güldürüyor, korkutuyor, şaşırtıyor,
eğlendiriyordu. Beni tanımadığım insanlarla, git-
mediğim ülkelerle, yaşamadığım dönemlerle, bil-
mediğim dillerle buluşturuyordu. Hayatımı bütü-
nüyle etkileyen ve değiştiren ikinci büyük gücü
keşfetmiştim. Birincisi, yolculuk etmektir; ikincisi,
okumak oldu. Çok gezen ve sürekli kitap okuya-
rak yaşayabilen biri oldum.

Şekil 209. Bilgiyi/kendini tanımlama işlevine ilişkin örnek.

Şekil 209'daki metin örneği bireyin kendine dair farkındalığını, bilgisini içeren bir pasajdır. İçinde bulunduğu bilişsel durumu ve psikolojiyi tanımlamayı, bireyin derinde kendine yönelik bilgisini gösteren bu örnek geçmiş, şimdi ve gelecek denilen zaman kavramları içerisinde bireyin benliğinde değişim ve dönüşüm olabileceğini ve bunu mukayese yoluyla keşfedebileceğini de yansıtmaları bakımından önemli bir örnek olarak kabul edilebilir.

7. sınıf ders kitabı benliğe dair bilgi tanımlamaları bağlamında incelendiğinde, 1 metnin içinde bireyin kendine ait tanımlamalarından ziyade, benlik tanımının önemini içeren, yani üstbilişsel anlamda sağlanması gereken yetkinliğin önemini aktaran bir bölüm tespit edilmiştir. Benliğe yönelik bilgilerin neler olduğu, bu bilgilerin nasıl elde edileceği ve buna ulaşmak için yardımcı kaynakların neler olabileceğine dair önerilerin yer aldığı bu metin, özbenlik tanımının kaynaklarını içermesi ve yöntem sunması bakımından önemlidir. Bahsi geçen örnek şu şekilde verilmiştir:

OKUMAK DEYİNCE

(...)

İnsanın kendini tanıması önemlidir. Bu hep söylenir ama tam olarak ne anlama geldiği çok ileriye yaşlarda anlaşılır. O yaşı geldiğimiz zaman aslında kendimizi tanımadığımızı, bir şekilde yaşadığımızı ve kendimize de yabancı olduğumuzu fark ederiz. Kendimizi tanımak için de başkasına ihtiyaç duyarız. Duygularımızın açığa çıkması, yaşadıklarımızın farkına varmak için ötekine bakmamız şarttır. Gerçek hayatta birçok kişi ile konuşsak bile tam manasıyla iletişim kurmuş olmuyoruz. Bu konuşmalar sırasında çoğunlukla kendimizi geri çekiyor, maskelerimizi takıyoruz. Fakat kitaplarla kurulan iletişim böyle değil. Orada tamamen kendimizi verip kahramanla özdeşleşiyor, farklı bir yüzleşme yaşıyoruz. Farkında olalım ya da olmayalım bu böyle geliyor. İla yüzleşme olması da şart değildir. Edebi eserler "deneyimi aktarmak, hayatı ve gerçekliği sorgulamak" için de okunurlar. Geçmişin birikimine yaslanmak, geleceğe ilişkin çıkarımlarda bulunmak ya da çağına tanıklık etmek için de edebî eserlere başvurulabilir.

Şekil 210. Bilgiyi/kendini tanımlama işlevine ilişkin örnek.

Şekil 210'da otobiyografik bir dil kullanılmadan, canlı bir özne haricinde, olguların odak noktası haline geldiği bu metin öğrenci ile kendine yakın bir mesafe kurarak "benlik" olgusuna öğrencinin tanıklığını sağlamıştır. Bu sebeple yukarıdaki pasaj, benlik hakkındaki tanımlamaları ve bilgileri içermektedir denilebilir.

8. sınıf ders kitabı kendini tanımlama becerisi kapsamında incelendiğinde bunu örnekleyen 1 metin tespit edilmiştir. Bahsi geçen metin, benlik tanımının

önemini ve benliğin tanımlanan ölçütler dahilinde ne anlam ifade ettiğini yansıtacak şekilde tasarlanmıştır. Bununla birlikte üstbilişsel becerilerin merkezi ben kavramı olduğu için 1.temanın 1. metni için bu kavram alanını yansıtan metnin seçilmesi de dikkat çekici bir unsurdur. Zira hiyerarşik anlamda doğru bir dizge ancak bu şekilde kurulabilir:

BENLİK ÜZERİNE

Şimdi lütfen elinize bir kâğıt alın. Hayatta en değer verdiğiniz üç şeyi alt alta yazın.

- 1.
- 2.
- 3.

Ben ilk sıraya yazdığım maddeyi söylemek istiyorum: BEN!

Kendime çok değer veriyorum ve bunu yaptığım sürece etrafıma da değer verebileceğimi biliyorum. Etrafımdaki her şey ben olduğum için var ve kendimi ne oranda geliştirsem etrafımı da o oranda anlar ve etrafıma yararlı olabilirim.

Nerede, ne zaman ve nasıl doğacağınızı seçemezsiniz. Nerede ve nasıl öleceğinizi de seçemezsiniz ama nerede, nasıl yaşayacağınızı seçebilirsiniz. Yeter ki bunun için çaba gösterin. Değerli bir benliğiniz ve değerli bir hayatınız olsun. Talat Halman diyor ki: "Dünya sizin için bir şaheser olsun ve dünyaya şaheserler sunun."

Dünyaya şaheserler sunmanın yolu sizin bir şaheser olmanızdan geçmeyebilir ama kendinizle ilgili en iyi yakalamaya çalışabilirsiniz.

"Kendine değer vermek" ile "kendini beğenmek" arasında dağlar vardır. Değer vermek kendinizle başlar. Kendine değer vermeyenin çevresine değer vermesi imkânsızdır. O yüzden kendinizle başlayın şaheserlere, siz hayattan keyif aldıkça hayat da farklılaşır ancak kendinizi severseniz etrafınızdakileri de sevmeye başlarsınız. Etrafınıza bakın; kendisinden memnun olmayanların, fiziğini, benliğini sevmeyenlerin etrafıyla hep kavgalı olduğunu görürsünüz.

Eğer kendinize gerekli saygıyı göstermezseniz zaman içinde kendi hayatınızı değil, çevrenizdeki insanların beklentileri doğrultusunda bir hayat yaşarsınız.

Hiç kimse sizin izniniz olmadan kendinizi değersiz hissettiremez.

O zaman ruhunuzu güçlendirin, zorluklara ve engellere karşı. Siz kendinize değer verdiğiniz sürece etrafınızdakilerin de size verdiği değer arttığını göreceksiniz.

Kepçe kulağınızı, aykır dişlerinizi, çarpık bacaklarınızı, kısa boyunuzu, koca göbekçiğinizi, çipil gözlerinizi sevin.

Ruhunu, fiziğini ve varlığını seven insan mutludur. Mutluluğu kendi benliğinizde arayın.

Ahmet Şerif İZGÖREN

Şekil 211. Bilgiyi/kendini tanımlama işlevine ilişkin örnek.

Üstbilişsel Bilgi/ Biliş Dair Farkındalık/Amaçlılık/Planlama. Bu üstbilişsel beceri ders kitaplarında planlama basamağına uygun şekilde hazırlanmış, bunun bir işlev olarak ders kitaplarındaki görünümü sıklıkla prosedürel bilgiyi yansıtan soru kökünde "nasıl" sorusunun küçük yapı taşlarındaki göstergeler içinde görülmüştür. 5. sınıf ders kitabı içinde bu işlevi yansıtan 1 etkinlik örneği tespit edilmiştir:

7.ETKİNLİK Bir masal kurgulayınız. Masalınızı kurgularken aşağıdaki sorulara vereceğiniz cevaplardan yararlanınız. Masalınızı yazdıktan sonra dilerseniz çoklu medya ortamlarında paylaşabilirsiniz.

1. Masalım hangi kalıplaşmış ifadelerle başlayacak ve bitecek?
2. Masalının kahramanları kimler olacak? Bunların olağanüstü özellikleri neler olacak?
3. Ne tür olağanüstü olaylara yer vereceğim?
4. Nasıl bir sonla bitireceğim.

Şekil 212. Üstbilişsel bilgi (amaçlılık) işlevine ilişkin örnek.

Bilişsel anlamda bir planlama becerisini ve metnin yapısal özelliklerine ilişkin önemli noktaları soru yoluyla yöntemleştiren Şekil 212'deki örnek, zihinsel planlama yapmanın ve bilişi de ona göre düzenlemenin somut bir temsilidir. Zira öğrenciye örtük bir şekilde soru sorma stratejisi ile metin omurgası oluşturma yöntemini öğretmektedir.

6. sınıf ders kitabı bu kavram etrafında incelendiğinde 1 metnin içinde hem üstbilişsel farkındalığı hem de bu doğrultuda ortaya konulan amaçlılık ifadelerini örnekleyen metin tespit edilmiştir:



Şekil 213. . Üstbilişsel bilgi (amaçlılık) işlevine ilişkin örnek.

Şekil 213'teki "Aziz Sançar" metninden alınan pasajlar, bireyin var olan koşullar dahilinde bilişsel amaçlarını ortaya koymasını ve kendine ait bir süreç planlamasını ihtiva eden metin örnekleridir. Bilişsel anlamda bir problemin tespiti ve çözümü için bilişsel farkındalığı ortaya koyan bu örnek, metin yapısı itibarıyla "yüksek sesle düşünme" stratejisini de yansıtmaktadır. Otobiyografik metinler, yukarıda değinilen üstbilişsel stratejileri doğaları itibarıyla ihtiva eden metinlerdir. Bu sebeple bahsi geçen örnek, bu bağlamda kayda değer bir örnek olarak kabul edilebilir.

6.sınıf ders kitabı planlama kavramı bağlamında tarandığında konuşma stratejisi oluşturmaya dönük planlamayı örnekleyen 1 etkinlik, bilimsel araştırma planlamasını örnekleyen 1 etkinlik, konuşma becerisini geliştirecek nitelikte planlama işlevini örnekleyen 1 etkinlik, toplamda bu üstbilişsel işlevi örnekleyen 3 etkinlik örneği tespit edilmiştir, bu örnekler şu şekildedir:

B) Konuşmanızı aşağıdaki plan doğrultusunda hazırlayarak arkadaşlarınıza sununuz.

Konuşma Planı	
Konuşmamda hangi hitap ifadesiyle başlayacağım?	
Konuşmamda nelerden bahsedeceğim?	
Konuşmamda askerleri etkilemek için ses tonumu ve beden dilimi nasıl kullanacağım?	
Konuşmamda hangi anahtar kelimeleri kullanacağım?	
Konuşmamı hangi ifadelerle sonlandıracam?	

Şekil 214. . Üstbilişsel bilgi (amaçlılık) işlevine ilişkin örnek.

Soru ile konuşma metninin köşe taşlarını hazırlamaya dönük bir stratejiyi örtük bir biçimde taşıyan Şekil 214'teki örnek, üstbilişsel anlamda planlama işlevini yansıtan bir uygulama örneğidir, yine bu minvalde hazırlanan diğer örnek de şu şekildedir:

B) Yukarıdaki afişin hazırlanış amacından hareketle arkadaşlarınıza bir konuşma yapınız. Konuşmanızı aşağıdaki forma göre planlayınız.

Konuşmanın konusu:	
Konuşmanın amacı:	
Konuşmanın içeriği:	
Konuşmanın ana fikri:	

Şekil 215. . Üstbilişsel bilgi (amaçlılık) işlevine ilişkin örnek.

Bunlardan farklı olarak bilimsel araştırma basamaklarını öğrenciye kavratmayı amaçlayan ve bunu da Şekil 216'daki plan dahilinde yaptırmayı öngören etkinlik, örtük biçimde bilimsel düşünme stratejilerini ve bilimsel bilginin önemli aşamalarını öğretmektedir:



Şekil 216. . Üstbilişsel bilgi (amaçlılık) işlevine ilişkin örnek.

Bilişin Düzenlenmesi. Bu işlev, amaç belirleme, bilgiyi yönetme, kavramayı gerçekleştirip izlemeyi ve bu suretle seçici bir motivasyonu sağlayarak öğrenmeyi

temsil eder. Ders kitapları bu kapsamda incelendiğinde ana metne yönelik sorulan hazırlık soruları bu işlevi yerine getirecek soru türleri olarak tespit edilmiştir. Her ne kadar bu amacı yerine getirmek maksadıyla hazırlanmamış olsa da bu sorular, netice itibarıyla öğrencinin bir metne yaklaşırken düşüncesini metne odaklaması gerektiğini, bilişsel anlamda hatırlama, ilişkilendirme, okuma vs. gibi hangi bilişsel süreçleri yerine getireceğini, bu metnin onun hayatıyla (deneyimleriyle) ilgisini ortaya koyacak ve bunları örtük bir biçimde olsa da tetikleyecek sorulardır. Buna binaen 5.sınıf ders kitabı incelendiğinde tüm hazırlık çalışmalarında bu tip sorulara yer verildiği görülmüştür, buna birkaç örnek vermek gerekirse:

HAZIRLIK ÇALIŞMALARI

1. Metnin başlığı ve görselleri size neler çağırıyor?
2. Unutamadığınız bir oyuncağınız var mı? Anlatınız.

Şekil 217. Bilişin düzenlenmesi işlevine ilişkin örnek.

Şekil 217'deki soruların ardından gelen "Oyuncak" metni, hatırlamaya dönük bilişsel bir işlevi sunmakta ayrıca öğrencinin bu metni anlamak için hangi bilgi ya da stratejilere ihtiyacı olabilir gibi üst bilişsel(açıklayıcı bilgi türünde ve planlama kategorisine uygun soru tipleridir) sorular sormasına imkan tanıyacaktır denilebilir.

HAZIRLIK ÇALIŞMALARI

1. İstiklal Marşı'nın hangi bölümlerini ezbere biliyorsunuz? İstiklal Marşı'nı ezberlerken zorlandınız mı?
2. İstiklal Marşı'nı okurken neler hissediyorsunuz?

Şekil 218. Bilişin düzenlenmesi işlevine ilişkin örnek.

Şekil 218'deki sorulardan sonra gelen metin "Bilmeyen Var mı?" metnidir. Bu metin öğrenciye deneyimlerinden yola çıkarak metne odaklanmasını ve duygularını tanımlamasını sağlayacak türden sorularla başlamış, bu sayede öğrenci kendi duygularına yönelik farkındalık kazanarak, metnin içindeki kişinin ya da durumun öğrenme sırasında yaşanan duygulara yönelik benzer deneyimleri taşıdığını örtük bir biçimde fark edecektir.

HAZIRLIK ÇALIŞMALARI

1. Televizyondaki yemek programları dikkatinizi çekiyor mu? Açıklayınız.
2. Hangi yemekleri seviyorsunuz? Sebepleriyle açıklayınız.
3. Daha önce herhangi bir büyüğünüzden yardım almadan yemek yaptınız mı? Yaptıysanız hangi yemeği yaptınız?

Şekil 219. Bilişin düzenlenmesi işlevine ilişkin örnek.

Şekil 219'daki soruların ardından gelen metnin adı "Sarımsak Soslu Makarna"dır. Metinde bir yemek tarifi ardından tat alma ve koklama duyusuna

yönelik bilgiler mevcuttur. Bu sorular bilişin yönlendirilmesini tetikleyecek sorulardır, zira yapılan yemeğin sorulması işlemsel belleğe dönük bir sorudur. İşlemsel bellekte yer alan bilgilerden epizodik bellekte yer alan bilgilere doğru evrilen bu soru tipi, öğrencinin metne yönelik motivasyonunu artırıcı nitelikte bir işlevi yerine getirmektedir denilebilir. Bununla birlikte 5.sınıf ders kitabında, bilişin düzenlenmesine yönelik üstbilişsel işlevlerden planlama becerisini örtük bir biçimde örnekleyen 1 metin tespit edilmiştir. Bu metin örneğinde herhangi bir görev doğrultusunda geleceğe dönük ihtimaller ve ihtimallere yönelik argüman geliştirme gibi örtük kavramlar vardır. Yerine getirilen görev sonrasında amaçlılık ilkesi gereği oluşabilecek tüm olasılıklara yönelik düzenleyici bir kontrol listesi gibi hazırlanmış bir planlama örneği söz konusudur. Bahsi geçen metnin taşıdığı bu işlev şu şekilde yer almıştır:

O sırada oradan, mahallenin çocuklarından biri geçiyordu. Birçok adamın meraklı meraklı camiye baktıklarını görünce, o da onlar gibi ellerini arkasına bağlayıp durdu. Aynı yere bakmaya başladı. Çocuğu gören Sinan, yanına yaklaştı:

— E, sen ne dersin bakalım küçük, diye sordu. Camimizi nasıl buldun, güzel olmuş mu?

Çocuk gözlerini kısarak baktığı camiye parmağıyla gösterdi:

— Bak, o minare eğri olmuş dede, dedi Sinan’a.

O ana kadar sesi çıkmayan bütün ustalar, işçiler:

— Nasıl olur, parmak kadar çocuk nerden bilirmiş, diye homurdanmaya başladılar. Sinan, elini kaldırarak konuşanları susturdu:

— Ustalar, çocuk doğru söyledi, dedi.

Hepsi Sinan’ın yüzüne şaşkınlıkla bakıyordu.

Sinan, aldırmadı. Kalfalarından birini yanına çağırdı. Kalfaya, palangasının kalın ipini alıp çocuğun gösterdiği minareye çıkmasını söyledi. İpi, üçüncü şerefeden üstünden minareye sıkıca bağlattı. Ucunun aşağı sarkıtılmasını istedi. İpin ucu aşağı ulaşınca adamlarına tutturdu.

— Şimdi var gücünüzle ipe asılın, dedi.

Adamlar bir anlam veremedikleri bu işi Sinan’ın buyruğu ile yaptılar. Sinan, adamları ipe asılırken küçük çocuğun saçlarını okşayarak sordu:

— Nasıl küçük, minarenin eğriliği düzeldi mi dersin?

Çocuk, dikkatle minareye bakıyordu. Adamlar, var güçleriyle ipe asılıyordu. Neden sonra:

— Tamam. Şimdi düzeldi, dedi. Sinan, adamlarına ipi bırakmalarını söyledi. Çocuk, minarenin düzeldiğinden emin olarak yanlarından uzaklaştı.

Çocuk, gider gitmez kalfalarla ustalar Sinan’ın çevresini aldılar. Yaşlı Mimar’a biraz da kızmışlardı.

— Bu nasıl bir iştir? diye sordular. Minarenin dümdüz olduğunu bizim kadar siz de biliyorsunuz. Kendi elinizle ölçüp biçtiğiniz minareyi ne diye ipe çektirdiniz bize? Böyle gülünç bir şey görmedik şimdiye dek. Ak sakallı koskoca bir mimar bir çocuğun sözüne uyar mı hiç?

Sinan gülümseyerek baktı yüzlerine:

— Minarenin doğru olduğundan ben de emindim. İple çekilerek düzeltilmeyeceğini ben de biliyordum. Ama bir çocuğun gözünde bile, Selimiye’nin özürülü sanılmasını istemem. Onun için yaptım bunu. Bundan böyle kimse Selimiye’nin herhangi bir özü olduğunu söyleyemeyecektir. Yüzyıllar boyunca eksiksiz bir yapı olarak kalacaktır.



Şekil 220. Bilişin düzenlenmesi işlevine ilişkin örnek.

Şekil 220’deki metnin bu bölümünde hem özeleştirme hem özdenetim hem de bilişsel anlamda probleme yönelik tasarlanan çözümü içeren bir örnek yer almıştır. Ayrıca metindeki somut “sağlama” yöntemi ve bunu bir modele dönüştürme ve sembolleştirme de yine üstbilişsel anlamda planlama ve öngörülebilir probleme yönelik onu bertaraf edebilecek çözüm argümanını hazırlama ve bunlara göre strateji seçme gibi oldukça önemli bir beceriyi örneklemektedir.

6. sınıf ders kitabında aynı şekilde hazırlık sorularının büyük bir kısmı bu işleve yönelik soruları ihtiva etmektedir:

HAZIRLIK ÇALIŞMALARI
1. Kitap okumayı sever misiniz? Niçin?
2. Hangi tür kitapları okumayı seviyorsunuz? Nedenleriyle açıklayınız.

Şekil 221. Bilişin düzenlenmesi işlevine ilişkin örnek.

Şekil 221'deki sorular ardından gelen metin, "Bu da Benim Öyküm" adlı metindir. Metnin içeriğine uygun sorular, öğrencinin bilişsel anlamda kendi duygularını analiz etmesini ve bunları gerekçelendirmesini sağlamış, bilişin kendine yönelik farkındalık durumunu yükseltmesini, bununla birlikte zihnin gerekçelendirme işlemi yapmasına zemin hazırlamıştır. Yine aynı şekilde hazırlanan soru tipleri de şunlardır:

HAZIRLIK ÇALIŞMALARI
1. Karamanoğlu Mehmet Bey ile ilgili yaptığınız araştırma sonucunda edindiğiniz bilgileri arkadaşlarınızla paylaşınız.
2. Günlük hayatınızda karşılaştığınız iş yeri adları ve tabelalardaki yabancı kelimelerin kullanımıyla ilgili ne düşünüyorsunuz? Örneklerle açıklayınız.

Şekil 222. Bilişin düzenlenmesi işlevine ilişkin örnek.

HAZIRLIK ÇALIŞMALARI
1. Sınıfa getirdiğiniz kitabı arkadaşlarınıza tanıttınız.
2. Sizce iyi bir kitap hangi özelliklere sahip olmalıdır?

Şekil 223. Bilişin düzenlenmesi işlevine ilişkin örnek.

7. sınıf ders kitabı bilişin düzenlenmesine dönük işlevleri yerine getirirken yine hazırlık sorularından yararlanmıştır:

DERSE HAZIRLIK

1. Sizce okumak bir ihtiyaç mıdır? İnsanın niçin okuması gerekir?
2. G. Flaubert (Flavber)'in "Öğrenmek için değil, yaşamak için okuyorum." sözünden ne anlıyorsunuz? Açıklayınız.

DERSE HAZIRLIK

1. Okumanın bir ayrıcalık olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?
2. Kitap okumayla ilgili bildiğiniz özdeyişleri arkadaşlarınızla paylaşarak özdeyişlerde verilmek istenen mesajlar üzerine konuşunuz.

DERSE HAZIRLIK

1. Kış mevsimi sizde hangi kavramları çağrıştırmaktadır?
2. Yaşadığınız olayları günü gününe yazmanın ne gibi faydaları olabilir?

Şekil 224. Bilişin düzenlenmesi işlevine ilişkin örnek.

Sembolleştirme (Hikaye Haritası). Okuma anlamaya yönelik sembolleştirme stratejilerinden biri olan hikaye haritası oluşturma, ders kitapları içinde sıklıkla ölçme değerlendirme amacıyla kullanılmış, ancak bu strateji doğası gereği okuma ile birlikte simultane bir biçimde anlamaya dönük şablon olarak kullanılan bir stratejidir. Ders kitaplarında görünen şekliyle, metin okunduktan sonra öğrencinin metni anlama düzeyini ölçmek adına tasarlanmış bir kavram olarak karşımıza çıkmıştır. Ayrıca ders kitapları incelendiğinde “hikaye haritası” kavramının muadili olarak “hikayenin unsurları” kavramının kullanıldığı tespit edilmiştir. Oysaki hikayenin unsurları kavramı daha yapısalcı bir kavram iken, hikaye haritası kavramı daha sembolik ve model içeren bir kavram olarak zihinde kendine yer bulmaktadır. Metnin yapısına dair temel ölçütler kazandırılırken kullanılan kavram ile metni anlamak adına tercih edilebilecek bir strateji kavramı benzer anlamları taşıyormuş gibi kullanıldığı zaman ders kitabının içeriğini karmaşık bir noktaya sürükleyecektir.

5. sınıf ders kitabı bu kavram doğrultusunda incelendiğinde 2 yerde bu üstbilişsel strateji tespit edilmiştir, tespit edilen o örnek de ana metne dayalı oluşturulması istenilen bir hikaye haritası örneğidir, bunun dışındakiler hikaye unsuru adı altında yer alan etkinlik örnekleridir:

6.ETKİNLİK Hikâye haritasını “Bilmeyen Var mı?” metnine uygun olarak doldurunuz.

KİŞİLER	YER
OLAY	ZAMAN



Şekil 225. Sembolleştirme işlevine ilişkin örnek.

Şekil 225'teki örnek, metnin okuma anlama süreci sonunda anlaşılıp anlaşılmadığını ölçmeye yönelik tasarlanmış bir üstbilişsel strateji örneğidir. Bunun bir benzeri de yine şu şekildedir:

3.ETKİNLİK Hikâye haritasını “Ben Bir Çınar Ağacıydım” metnine uygun olarak doldurunuz.

ŞAHIS VE VARLIK KADROSU	
YER	ZAMAN
OLAY	

Şekil 226. Sembolleştirme işlevine ilişkin örnek.

6. sınıf ders kitabı hikaye haritası bağlamında tarandığında bu kavram yalnızca 1 etkinlikte tespit edilmiştir:

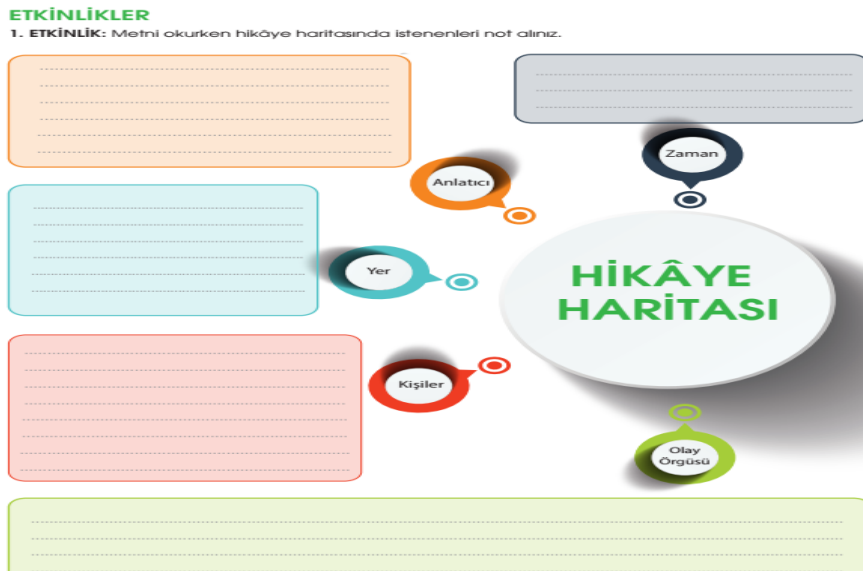
3. Etkinlik: Aşağıdaki hikâye haritasını "Türk Askerinin Cesareti" metninden hareketle doldurunuz.

Kahramanlar		Olay
.....		
.....		
Yer		
.....		
.....		
	Konu	
		
		
Zaman		Ana Fikir
.....		

Şekil 227. Sembolleştirme işlevine ilişkin örnek.

Şekil 227’de görüldüğü üzere yine ölçme değerlendirme odaklı hazırlanmış olan bu üstbilişsel strateji, öğrenciyi sonuç odaklı bir ölçmeye tabi tutmuştur.

7.sınıf ders kitabı sembolleştirme stratejisini yansıtan örnekler bağlamında incelendiğinde 1 etkinlik örneği tespit edilmiştir. Bu örneğin belki de en önemli özelliği bir strateji olarak tasarlanmış oluşudur. Zira bundan önceki düzeylerde görülen hikaye haritası oluşturma kavramı çoğunlukla sonuç odaklı bir ölçme aracı olarak görevini yerine getirmekteydi. Fakat bu uygulama için, okuma anında gerçekleştirilmesi sebebiyle, sembol oluşturma ve düşünceyi sembolleştirme üstbilişsel işlevini yerine getirmektedir, denilebilir. Bu örnek, ölçme değerlendirmeden uzak, metni anlamlandırma noktasında etkin bir işleve sahiptir.



Şekil 228. Sembolleştirme işlevine ilişkin örnek.

Bilgiyi/Stratejiyi/Yöntemi Özetleme. Bireyin bir bilgiyi konsantre hale getirerek o bilginin ontolojik tanımını yapabilme, bilgiden yola çıkarak kurulan bir olgunun içeriğindeki yöntemi en öz biçimde sunabilme becerisini karşılayan bu üstbilişsel strateji ders kitapları incelendiğinde yalnızca 5. sınıf ders kitabında ana metne dayalı tasarlanan bir etkinlik içinde tespit edilmiştir. Fakat tespit edilen bu örnek bilişsel anlamda oldukça yüksek bir enerji gerektiren örtük strateji tanımlama ve uygulama örneğidir. Zira hem metni anlamayı hem de özetleme sırasında kullanılan örtük yöntemleri tespit etmeyi ve onları uygulamayı içeren bu örnek 5. sınıf düzeyinde sonuç odaklı verilmiş ve ardından hiçbir sınıf düzeyinde bir daha tatbik edilmemiştir. Bahsi geçen uygulama şu şekildedir:

11.ETKİNLİK

a) Aşağıda daha önce okuduğunuz “Oyuncak” adlı metnin örnek bir özeti verilmiştir. Özeti okuyunuz.

Metindeki dede, kızının ve torununun evden gitmesini dört gözle beklemektedir. Çünkü torununun oyuncaklarıyla oynamayı sever. Onlar gidince, torununun odasına girerek çeşit çeşit oyuncaklarla romatizma ağrılarına bile unuttu kadar zevkle oynar. Sık sık dışarıyı gözlemeyi ihmal etmez. Bir defasında en sevdiği oyuncak olan elektrikli trenle oynarken kızına yakalandığı için tedbirli davranır. Altmış yaşını geçen bir insanın oyuncaklarla oynamaya hakkı olmadığını düşünür. Dede, çocukluğunda oyuncaklarla oynamıştır. Fakat onun oyuncakları torununki gibi değildir. Bir yanının çocuk kaldığını söylemektedir. Geçmişte oynadığı oyunlardan söz eder. Kendi oyuncaklarıyla torununun oyuncaklarını karşılaştırır. Torununun oyuncaklarından sadece plastikten yapılmış kurşun askerleri sevmeyi. Çocukluğundaki kurşun askerleri daha çok sever.

b) Aşağıdaki alana “Ben Bir Çınar Ağacıydım” metninin özetini yazınız. Özeti yazarken öğretmenin verdiği ipuçlarından yararlanınız.

Şekil 229. Bilgiyi/stratejiyi özetleme işlevine ilişkin örnek.

Şekil 229’daki etkinlik örneği, içerisinde özetlemenin çeşitli basamaklarını(ana fikir bulma, yardımcı fikir bulma-ki yardımcı fikirleri bulur kazanımı 7.sınıf düzeyinde istenilen bir kazanımdır, öncesinde bu kazanım hiç söz konusu olmamış ve bir anda öğrenciden bu yetkinlik istenmiştir-bilgiyi sınıflandırma, silme, ekleme, çıkarma vs.) barındıran ve öğrenciden bunları kavramasını bekleyen oldukça katmanlı bir yapıda tasarlanmış bir örnektir.

Özdeğerlendirme. Türkçe ders kitapları, özdeğerlendirme kavramını yalnızca ölçme değerlendirme olarak benimsemiş, metinlerin bu beceriyi kazandırabilecek doğrudan bir işlevi yerine getirebilecek bir araç olduğu işlevini göz ardı etmiş, bu beceriyi soru ve madde köklerine sıkıştırmış, metin aracılığıyla öğrencinin bu beceriye ilişkin farkındalığının gelişebileceğini dikkate almamıştır. Bu yargının ortaya çıkmasını tetikleyen gösterge şudur:

Öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarında öz değerlendirme becerisini edinmeleri önemli bir rol oynamaktadır. Bu bakımdan yapılan etkinlikler sonunda öğrencilere “Bu etkinlikten ne öğrendiniz?”, “Bu etkinliği

daha iyi yapabilir miydiniz? Nasıl?” vb. sorular yöneltilerek ya da az sayıda ölçütten oluşan formlar verilerek öz değerlendirme yapmaları teşvik edilmelidir (MEB Öğretim Programı, 2018: 9).

Yukarıdaki açıklama öğretim programının “öğrenmeyi öğrenme” yetkinliğini kazandırmak istemesi ve bunun için de nihai olarak yine bu beceriden yararlanılarak bir ölçme değerlendirme yöntemi benimsenmesi fikrini çok net bir biçimde göstermektedir. Ve fakat bu amacı Türkçe dersinde yerine getirecek olan araç metin olmasına rağmen tüm düzeylerde yer alan metinler incelendiğinde bunların içinde bahsi geçen beceriye ilişkin herhangi bir gösterge tespit edilememiş, yalnızca özdeğerlendirme formu şeklinde bir uygulama ile öğrenci baş başa bırakılmıştır. Daha ilginç olanı ise bu ölçme yöntemi, 7. sınıfa kadar ders kitapları içinde kendine yer bulamamıştır. 7. ve 8. sınıf düzeyleri dışında tespit edilemeyen bu beceriye ilişkin herhangi bir öğretim ve ölçme uygulaması yapılmadan, blok bir biçimde yalnızca bu iki sınıf düzeyinde öğrencinin muhatap olduğu bir ölçme örneği olarak yer almış, bu da, öğretim programının ruhuna aykırı bir portre çizmektedir denilebilir.

7. sınıf ders kitabı özdeğerlendirme anahtar kavramı kapsamında incelendiğinde bu kavram, hiçbir metnin içinde açık ya da örtük bir şekilde tespit edilememiştir. Bunun dışında 5 etkinlikte, etkinliğin sonunda ölçme değerlendirmeye dönük bir form kullanılarak öğrenciden kendine yönelik değerlendirme istenmiştir, bu formların hiçbirinin adı da özdeğerlendirme formu olarak yer almamıştır, özdeğerlendirme formlarının büyük bir kısmında ölçek maddeleri, öğretim programının içinde yer alan kazanımlardan oluşmuştur:

8. ETKİNLİK: “Birlik, iş bölümü, çalışmak, üretmek, insan, verimlilik” kavramlarından hareketle bir hikâye yazınız. Hikâyenizi oluştururken “Yazdıklarımı Değerlendiriyorum” formundaki maddeleri göz önünde bulundurunuz.

Hikâyenize göre aşağıdaki formu doldurunuz.

YAZDIKLARIMI DEĞERLENDİRİYORUM			
Özellikler	Evet	Hayır	Kısmen
Yazımın içeriğine uygun başlık belirledim.	☐	☐	☐
Zaman, mekân, şahıs ve olay unsurlarını belirledim.	☐	☐	☐
Yazımda geçiş ve bağlantı ifadeleri kullandım.	☐	☐	☐
Yeni öğrendiğim kelime ve kavramları kullandım.	☐	☐	☐
Yazımı zenginleştirmek için atasözleri ve deyimler kullandım.	☐	☐	☐
Noktalama işaretlerini doğru yerde kullandım.	☐	☐	☐
Yazım kurallarına uydum.	☐	☐	☐

Şekil 230. Özdeğerlendirme işlevine ilişkin örnek.

7. ETKİNLİK: "Savaşın çocuklar üzerindeki etkileri" konulu uluslararası bir konferansa konuşmacı olarak davetli olduğunuzu düşünün. Yapacağınız bu konuşmanın metnini aşağıya yazınız.

Yazınızda geçiş ve bağlantı ifadelerini (oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak ve son olarak) kullanınız. Metninizi aşağıdaki "Yazdıklarımı Değerlendiriyorum" formunu dikkate alarak yazınız.

Yazınızı aşağıdaki forma göre değerlendiriniz.

YAZDIKLARIMI DEĞERLENDİRİYORUM			
Özellikler	Evet	Hayır	Kısmen
Yazımın içeriğine uygun başlık belirledim.	☐	☐	☐
Yazımda geçiş ve bağlantı ifadeleri kullandım.	☐	☐	☐
Yeni öğrendiğim kelime ve kavramları kullandım.	☐	☐	☐
Yazımı zenginleştirmek için atasözleri ve deyimler kullandım.	☐	☐	☐
Günlük hayattan örnekler verdim.	☐	☐	☐
Noktalama işaretlerini doğru yerde kullandım.	☐	☐	☐
Yazım kurallarına uydum.	☐	☐	☐

Şekil 231. Özdeğerlendirme işlevine ilişkin örnek.

6. ETKİNLİK: Aşağıdaki "Konuşmamı Değerlendiriyorum" formunu inceleyiniz.

"İnsanlarla ilgili ilk izlenim mi yoksa zaman içindeki izlenimler mi daha gerçekçi bilgiler verir?" sorusundan hareketle sınıfta bir tartışma düzenleyiniz. "Konuşmamı Değerlendiriyorum" formunu yaptığınız tartışma doğrultusunda doldurunuz.

KONUŞMAMI DEĞERLENDİRİYORUM			
Özellikler	Evet	Hayır	Kısmen
Konuşmam için hazırlık yaptım.	☐	☐	☐
Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullandım.	☐	☐	☐
Yaratıcı fikirler sundum.	☐	☐	☐
Kelimeleri doğru telaffuz ettim.	☐	☐	☐
Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullandım.	☐	☐	☐

Şekil 232. Özdeğerlendirme işlevine ilişkin örnek.

9. ETKİNLİK: Aşağıdaki yönergeleri uygulayınız.

a) Yandaki grafikte bir anket çalışmasından elde edilen Türkiye'nin kitap okuma oranı gösterilmiştir. Grafiği inceleyerek aşağıdaki soruların yanıtlarını içeren bir konuşma hazırlayınız.

- Siz hangi dilimde bulunuyorsunuz?
- Ülkemizdeki hiç kitap okumayan %32'lik kesimin kitap okumama gerekçeleri neler olabilir?
- Ülkemizde kitap okuma oranını artırmak için neler yapılabilir?

Şekil 233. Özdeğerlendirme işlevine ilişkin örnek.

b) Konuşmanızı aşağıdaki forma göre değerlendiriniz.

KONUŞMAMI DEĞERLENDİRİYORUM			
Özellikler	Evet	Hayır	Kısmen
Konuşurken beden dilini etkili bir şekilde kullandım.	☐	☐	☐
Kelimeleri anlamlarına uygun kullandım.	☐	☐	☐
Konuşmamda uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullandım.	☐	☐	☐
Konuşmamda yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullandım.	☐	☐	☐

Şekil 234. Özdeğerlendirme işlevine ilişkin örnek.

7. ETKİNLİK: Sınıfınızda "Ülkeler arasındaki kültürel etkileşim, toplumların birbirine bakış açısını değiştirir mi, değiştirmez mi?" konulu bir münazara düzenleyiniz. Münazara sırasında aşağıdaki kurallara dikkat ediniz.

MÜNAZARA DEĞERLENDİRME FORMU			
Özellikler	Evet	Hayır	Kısmen
Etkili bir sunum yaptım.			
Kelimeleri anlamlarına uygun kullandım.			
Beden dilini etkili bir şekilde kullandım.			
Geçiş ve bağlantı ifadelerini kullandım.			
Fikirlerimi tutarlı bir şekilde savundum.			
Verilen sürede sunumumu yaptım.			

Şekil 235. Özdeğerlendirme işlevine ilişkin örnek.

8.sınıf ders kitabı özdeğerlendirme kavramı çerçevesinde incelendiğinde bu işlev 7 etkinlik içinde ve etkinliğe bağlı hazırlanmış özdeğerlendirme formları kapsamında tespit edilmiştir. Bu formlar konuşma ve yazma becerilerini değerlendiren formlardır. Birkaç örnek vermek gerekirse:

5. ETKİNLİK

"Ben değerliyim çünkü..." cümlesiyle başlayan hazırlıksız konuşma yapınız. Konuşmanızı aşağıdaki forma göre değerlendiriniz.

	ÖLÇÜTLER	Evet	Kısmen	Hayır
1	Konuşmama uygun bir hitapla başladım.			
2	Konuşmaya başlamadan önce konuşmanın konusunu belirttim.			
3	Konuşma stratejimi konuya göre ayarladım.			
4	Konuşmamda uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullandım.			
5	Sözcükleri anlamlarına uygun kullandım.			
6	Konuşmamda konuyla ilgili çeşitli örnekler verdim.			
7	Konuşmamda jest ve mimiklerimi etkili bir şekilde kullandım.			
8	Konuşmamı konuyla ilgili güzel bir dilekle bitirdim.			
9	Konuşma sonundaki sorulara yeterince cevap verdim.			
10	Konuşmamı öğretmenimin verdiği sürede bitirdim.			

Şekil 236. Özdeğerlendirme işlevine ilişkin örnek.

9. ETKİNLİK

"Mutluluk ve gülümseme çok şey kattı hayatıma." cümlesinden hareketle defterinize deneme yazınız. Yazınızı aşağıdaki forma göre değerlendiriniz.

	ÖLÇÜTLER	Evet	Kısmen	Hayır
1	Yazımda giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine yer verdim.			
2	Konuyla ilgili görüşlerime yer verdim.			
3	Yazımı zenginleştirmek için atasözü, deyim ve özdeyiş kullandım.			
4	Yazıma uygun anlatım biçimlerini kullandım.			
5	Sözcükleri anlamlarına uygun kullandım.			
6	Yazımda yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş sözcüklerin Türkçelerini kullandım.			
7	Yazımın içeriğine uygun başlık belirledim.			
8	Yazımda uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullandım.			
9	Yazdıklarımı düzenledim.			
10	Yazımı arkadaşlarımla paylaştım.			

Şekil 237. Özdeğerlendirme işlevine ilişkin örnek.

4. ETKİNLİK

Okuduğunuz “İstiklal Madalyası” metninden hareketle “gazilik” konulu bir konuşma yapınız. Konuşmanızı aşağıdaki forma göre değerlendiriniz.

	ÖLÇÜTLER	Evet	Kısmen	Hayır
1	Konuşmama uygun bir hitapla başladım.			
2	Konuşmaya başlamadan önce konuşmanın konusunu belirttim.			
3	Konuşma stratejimi konuya göre ayarladım.			
4	Konuşmamda uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullandım.			
5	Sözcükleri anlamlarına uygun kullandım.			
6	Konuşmamda konuyla ilgili çeşitli örnekler verdim.			
7	Konuşmamda jest ve mimiklerimi etkili bir şekilde kullandım.			
8	Konuşmamı konuyla ilgili güzel bir dilekle bitirdim.			
9	Konuşma sonundaki sorulara yeterince cevap verdim.			
10	Konuşmamı öğretmenimin verdiği sürede bitirdim.			

Şekil 238. Özdeğerlendirme işlevine ilişkin örnek.

4. ETKİNLİK

Mithat Cemal KUNTAY'ın “Bayrakları bayrak yapan, üstündeki kandır / Toprak eğer uğrunda ölen varsa vatandır!” dizelerinden hareketle “vatan” konulu hazırladığınız sunumu yapınız. Sunumunuzu aşağıdaki forma göre değerlendiriniz.

	ÖLÇÜTLER	Evet	Kısmen	Hayır
1	Konuşmama uygun bir hitapla başladım.			
2	Konuşmaya başlamadan önce konuşmanın konusunu belirttim.			
3	Konuşma stratejimi konuya göre ayarladım.			
4	Konuşmamda uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullandım.			
5	Sözcükleri anlamlarına uygun kullandım.			
6	Konuşmamda konuyla ilgili çeşitli örnekler verdim.			
7	Konuşmamda jest ve mimiklerimi etkili bir şekilde kullandım.			
8	Konuşmamı konuyla ilgili güzel bir dilekle bitirdim.			
9	Konuşma sonundaki sorulara yeterince cevap verdim.			
10	Konuşmamı öğretmenimin verdiği sürede bitirdim.			

Şekil 239. Özdeğerlendirme işlevine ilişkin örnek.

6. ETKİNLİK

Destan, efsane, masal gibi millî kültür ürünlerinin gelecek nesillere taşınması için neler yapılması gerektiğini anlatan bir konuşma yapınız. Konuşmanızı aşağıdaki forma göre değerlendiriniz.

	ÖLÇÜTLER	Evet	Kısmen	Hayır
1	Konuşmama uygun bir hitapla başladım.			
2	Konuşmaya başlamadan önce konuşmanın konusunu belirttim.			
3	Konuşma stratejimi konuya göre ayarladım.			
4	Konuşmamda uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullandım.			
5	Sözcükleri anlamlarına uygun kullandım.			
6	Konuşmamda konuyla ilgili çeşitli örnekler verdim.			
7	Konuşmamda jest ve mimiklerimi etkili bir şekilde kullandım.			
8	Konuşmamı konuyla ilgili güzel bir dilekle bitirdim.			
9	Konuşma sonundaki sorulara yeterince cevap verdim.			
10	Konuşmamı öğretmenimin verdiği sürede bitirdim.			

Şekil 240. Özdeğerlendirme işlevine ilişkin örnek.

Yukarıdaki yazıda Yunus Emre'nin üstlendiği bir görevi titizlikle yerine getirdiği anlatılmaktadır. Siz de aldığınız bir görev veya sorumluluğu yerine nasıl getirdiğinizi anlatan bir konuşma yapınız. Konuşmanızı aşağıdaki forma göre değerlendiriniz.

ÖLÇÜTLER	Evet	Kısmen	Hayır
1 Konuşmama uygun bir hitapla başladım.			
2 Konuşmaya başlamadan önce konuşmanın konusunu belirttim.			
3 Konuşma stratejimi konuya göre ayarladım.			
4 Konuşmamda uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullandım.			
5 Sözcükleri anlamlarına uygun kullandım.			
6 Konuşmamda konuyla ilgili çeşitli örnekler verdim.			
7 Konuşmamda jest ve mimiklerimi etkili bir şekilde kullandım.			
8 Konuşmamı konuyla ilgili güzel bir dilekle bitirdim.			
9 Konuşma sonundaki sorulara yeterince cevap verdim.			
10 Konuşmamı öğretmenimin verdiği sürede bitirdim.			

Şekil 241. Özdeğerlendirme işlevine ilişkin örnek.

Fedakâr derviş (Yûnus) tam kırk yıl bu hizmette bulunmuştur. Odunu sırtına vurup getirirdi ama odunun yaşı ve eğrisini kesmezdi. Bir defasında Tabduk Emre: "Yûnus Can, dağda hiç eğri odun yok mu ki hep düzgün odunları getirirsin?" diye sordu. Yûnus da "Burası öyle bir hak ve doğruluk kapısı ki buraya, değil eğri adam, eğri odun bile giremez." dedi.

Mustafa ÖZÇELİK

Yukarıdaki yazıda Yunus Emre'nin üstlendiği bir görevi titizlikle yerine getirdiği anlatılmaktadır. Siz de aldığınız bir görev veya sorumluluğu yerine nasıl getirdiğinizi anlatan bir konuşma yapınız. Konuşmanızı aşağıdaki forma göre değerlendiriniz.

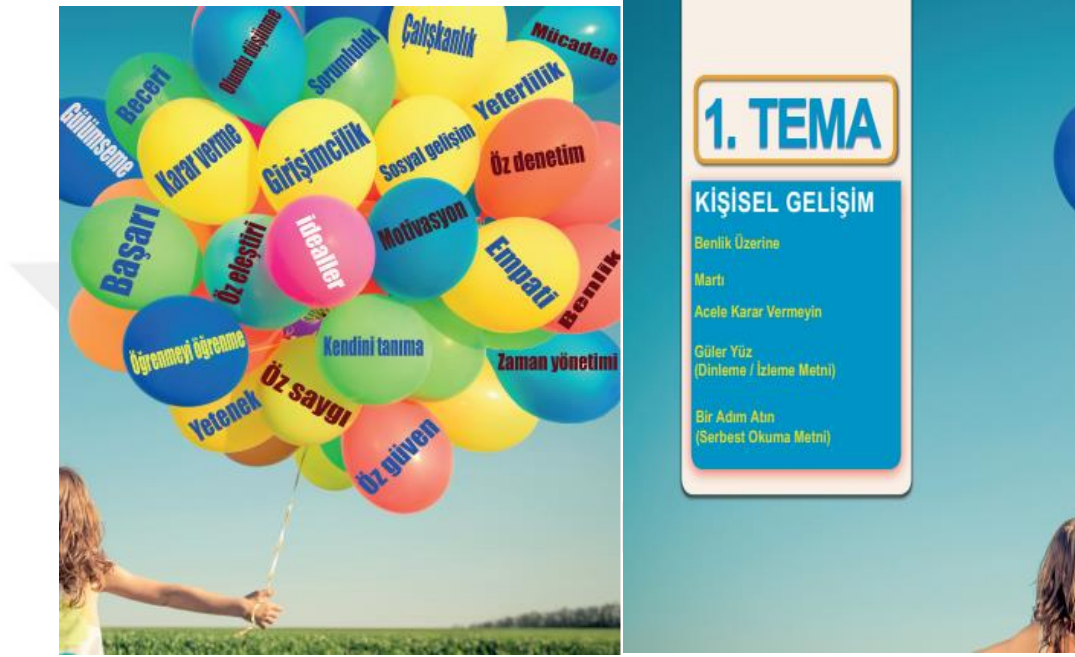
ÖLÇÜTLER	Evet	Kısmen	Hayır
1 Konuşmama uygun bir hitapla başladım.			
2 Konuşmaya başlamadan önce konuşmanın konusunu belirttim.			
3 Konuşma stratejimi konuya göre ayarladım.			
4 Konuşmamda uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullandım.			
5 Sözcükleri anlamlarına uygun kullandım.			
6 Konuşmamda konuyla ilgili çeşitli örnekler verdim.			
7 Konuşmamda jest ve mimiklerimi etkili bir şekilde kullandım.			
8 Konuşmamı konuyla ilgili güzel bir dilekle bitirdim.			
9 Konuşma sonundaki sorulara yeterince cevap verdim.			
10 Konuşmamı öğretmenimin verdiği sürede bitirdim.			

Şekil 242. Özdeğerlendirme işlevine ilişkin örnek.

Şekil 230-242 arasındaki örnekler de açık bir biçimde göstermiştir ki üstbilişsel anlamda farkındalığı geliştirmeye dönük herhangi bir eğitim ve strateji öğretimi olmadan 7. ve 8. sınıf düzeyinde öğrenciden kendini –bütün formlar anlatma becerisine dönük bu da sonuca çıktıya odaklı bir ölçme değerlendirme yöntemini göstermiştir, ki bu da öğretim programının doğasına ironik bir biçimde aykırı- değerlendirmesi istenmiş ve ekseri kitap yazarları da bunu yalnızca ölçme değerlendirme olarak kitaba yansıtmıştır.

8. sınıf ders kitabı üstbilişsel anlamda kavramların en sık kullanıldığı ders kitabı olmuştur. Bunu da bir metin içinde değil çoğunlukla tema dahilinde öğrenciye vermeye çalışmıştır. Üstbilişsel kavramların tek tek sıralandığı tema olan kişisel gelişim teması (MEB Öğretim Programı, 2018: 17) yalnızca 8.sınıf ders kitabında kullanılmış ve o temanın altında yer alan konulardan, özbenlik (Benlik Üzerine), özyeterlilik(Martı) özfarkındalık(Martı) , karar verme(Acele Karar Vermeyin) , kişilik

tipleri(Güler Yüz) gibi becerileri (öğretim programı her ne kadar bunları konu diye sınıflandırsa da doğrusu bunlardan özyeterlilik, özfarkındalık ve karar verme üstbilişsel beceriler olarak literatürde kendine yer bulmaktadır) ihtiva eden metinler seçilmiştir. Bu sebeple 8.sınıf ders kitabının 1.temasına ait anahtar kelimeler, bahsi geçen üstbilişsel kavramlara yönelik öğrencilere bir farkındalık kazandıracak surette hazırlanmıştır denilebilir:

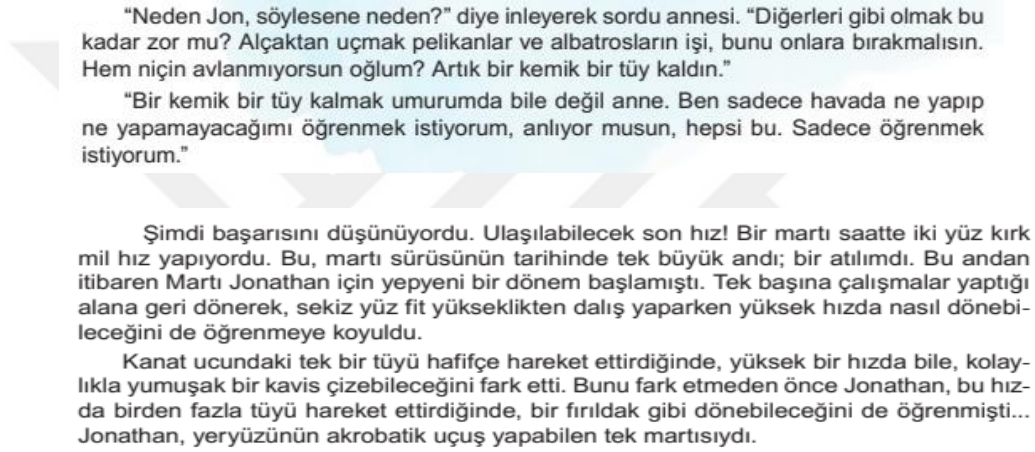


Şekil 243. Üstbilişsel anahtar kavramlar.

Şekil 243'teki görsel, üstbilişsel işlevlere ilişkin anahtar kavramların tümünü içeren bir görsel olarak 8. sınıf ders kitabında yer almıştır. Kavramlara yönelik farkındalık kazandırması bakımından önemlidir.

Özfarkındalık/ Özyeterlilik. Üstbilişsel anlamda üst düzey bir beceri olan özfarkındalık becerisi, “ben” kavramını merkeze alması sebebiyle öğrencinin kendi gerçekliği ile zihinsel süreçlerini bir ortak paydada buluşturup içsel bir armoni kazandığını ortaya koyan bir göstergedir. Bu bakımdan düzen, uyum ve bilinçlilik kavramlarının doğası bu noktada açığa çıkar. Şuurlu gerçekleşen bir öğrenme süreci ve kendilik, modern anlamda bireyin gerçekleştirdiği bireysel eylemlerin en başında gelir ve toplum denilen nosyonun arizi bir şekil almasından çok içten gelen bir düzen ile bilinçli bir farkındalık vasıtasıyla müteşekkil olmasını sağlar. Ders kitapları da bu becerinin oluşmasına yardımcı olacak metinleri ihtiva etmelidir. Bu bakımdan ders kitapları incelendiğinde özfarkındalık kavramı hiçbir sınıf düzeyinde

ve hiçbir metinde açık bir biçimde kendine yer bulamamıştır. Sıklıkla metin içinde yaratılan kişinin iç muhakemesine tanık olunabilecek pasajlara yer verilmiş veyahut bilinçli bir biçimde olmasa da metin altı sorular yoluyla öğrenciye kendi farkındalık düzeyine yönelik ölçme değerlendirme uygulamaları sunulmuştur. Öğrenci, bu becerinin süreç içinde farkına varamamış, bunun yerine deneyimlemediği bir olgu her seferinde sonuç olarak ölçülmek istenmiştir. 5,6 ve 7.sınıf düzeylerinde bu beceriye yönelik herhangi bir metin içi uzak tanıklık içeren pasaj tespit edilememiş, bununla birlikte 8.sınıf ders kitabında yalnızca 1 metnin içinde örtük olarak bu kavrama ve 1 etkinlik dahilinde bu beceriyi geliştirebilecek şekilde yer verilmiştir. Bahsi geçen metin parçası şu şekildedir:



Şekil 244. Özfarkındalık/özyeterlilik işlevine ilişkin örnek.

Şekil 244'teki metin örneği metin içinde yer alan kahramanın gelişimsel sürecini ortaya koyan bir açıklamayı ihtiva etmektedir. Öğrenciye özfarkındalık kavramını öğretirken ya da deneyimletirken araya çizdiği bir mesafenin arasından yalnızca tanıklık ile müşahade arasında ince bir çizgi üzerinde kurulan seyretme ya da tanık olma rolünü vermiştir. Metinde kendi yeterliliklerinin farkında olan bir kahraman profili de ayrıca verilmiştir, bu da farkındalık ve yeterlilik olgularının iç içe gelişen bir yapıya sahip oldukları gerçeğini de yansıtmış olmaktadır. Bilinçli bir seçim olmasa dahi böyle bir örneğin var olması, kayda değer olarak yorumlanabilir. Yine "kişisel gelişim" teması içinde yer alan bu ana metne dayalı hazırlanmış bir özfarkındalık ölçme değerlendirme uygulaması ise şu şekildedir:

9. ETKİNLİK

Aşağıdaki görseli inceleyiniz. Hangi basamakta olduğunuzu ve üst basamaklara yükselmek için neler yapabileceğinizi anlatan bir yazı yazınız.



Şekil 245. Öz farkındalık/özyeterlilik işlevine ilişkin örnek.

Şekil 245'teki örnekte öğrencinin kendine ait farkındalığı bir araç, bunun sonucunda yazı yazmanın ise amaç olarak belirlendiği bu etkinlik, farkındalık düzeyini sembolik olarak yansıtmaları bakımından önemlidir. Hem öz farkındalık kavramının geliştirilebilir bir olgu olduğu gerçeğini hem de kendisine yönelik tüm bilgi düzeylerine yönelik sorulabilecek soruları içinde barındırması sebebiyle önemlidir, bunun dışında öz farkındalık kavramına yönelik tek etkinlik örneği olması da söz konusu önemi artıran etkenlerden biri olmuştur. (bu bilgi türleri açıklayıcı, prosedürel ve durumsal bilgi türleridir, ne, nasıl ve niçine yönelik cevaplar bu olgular üzerinden sorulacak sorularla elde edilebilir.)

Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme soruları ile elde edilen verilere ilişkin bulgular Tablo 7’de düzenlenmiştir.

Tablo 7

Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmen Görüşleri	K1	K2	K3	K4	K5	K6
Biliş dair ön bilgim var/yok	Yok	Var	Var	Var	Var	Var
Üstbiliş dair ön bilgim var/yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Var	Var
Üstbilişsel kavramları biliyorum	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet
Üstbilişsel kavramları öğretirken yöntem kullanıyorum	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	Evet	Hayır
Metin altındaki soruları bilişsel basamaklarla ilişkilendiriyorum	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	Evet	Evet
Üstbiliş dair işlevlerin gelişmesi için model oluşturun	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	Evet
Üstbilişsel bilginin öğretimi için hangi stratejileri kullanıyorsunuz?	Tekrar okuma	(Amaçlı) soru sorma	Tartışma	---	---	İpucu ve soru sorma
Ön hazırlık yapıyor musunuz?	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet
Soru sorarken taksonomiye dikkate alıyor musunuz?	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet
Öğrenci metni anlamadığında bu durumla ilgili saptamada bulunuyor musunuz?	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet
Metinleri çok boyutlu değerlendiriyor musunuz?	Hayır	Evet	Hayır	Hayır	Evet	Hayır

Öğretmen Görüşleri	K7	K8	K9	K10	K11	K12
Biliş dair ön bilgim var/yok	Yok	Var	Var	Var	Var	Var
Üstbiliş dair ön bilgim var/yok	Yok	Yok	Yok	Var	Yok	Yok
Üstbilişsel kavramları biliyorum	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Hayır
Üstbilişsel kavramları öğretirken yöntem kullanıyorum	Hayır	Hayır	Evet	Hayır	Hayır	Hayır

Metin altındaki bilişsel basamaklarla ilişkilendiriyorum	Hayır	Hayır	Evet	Evet	Hayır	Hayır
Üstbilişle dair işlevlerin gelişmesi için model oluşturun	Hayır	Hayır	Hayır	Evet	Hayır	Evet
Üstbilişsel bilginin öğretimi için hangi stratejileri kullanıyorsunuz?	Not alma, yeniden yazma	Tartışma ve Soru sorma	Soru sorma	Yöntemi tanımlama	Soru cevap	Soru cevap
Ön hazırlık yapıyor musunuz?	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet
Soru sorarken taksonomiye dikkate alıyor musunuz?	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet
Öğrenci metni anlamadığında bu durumla ilgili saptamada bulunuyor musunuz?	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet
Metinleri çok boyutlu değerlendiriyor musunuz?	Hayır	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet

Tablo 7’de görüldüğü üzere öğretmenlerin büyük bir kısmının bilişle dair ön bilgilerinin (n=10) olduğu görülmektedir. Büyük bir kısmının ise üstbilişle dair ön bilgilerinin (n=9) olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin tamamına yakını (n=11) üstbilişle dair kavramları bildiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin yarısı (n=6) üstbilişsel kavramları öğretirken yöntem kullandığını, diğer yarısı ise (n=6) kullanmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin büyük bir kısmının (n=8) metin altındaki soruları bilişsel basamaklarla ilişkilendirmediği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çoğunun (n=9) üstbilişsel işlevlerin gelişmesi için model oluşturmadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin yarısından fazlası (n=6) üstbilişsel bilginin öğretimi için soru-cevap tekniğini kullanmayı tercih ettiklerini söylemişlerdir. Öğretmenlerin tamamı dersle ilgili ön hazırlık yaptıklarını ifade etmişler ve çoğunlukla bunu ders öncesi hazırlık olarak yorumlamışlardır. Bununla birlikte öğretmenlerin tamamının soru sorarken bilişsel taksonomiye dikkate aldığı belirlenmiştir. Fakat bu veri öğretmenlerin metin altındaki soruları bilişsel basamaklarla ilişkilendirmiyorum yanıtlarıyla çelişmektedir, zira o soruya evet diyenler (n=8) iken, soru sorarken bilişsel taksonomiye dikkate alıyorum yanıtıyla (n=12) içsel bir tutarsızlık oluşturmuştur. Öğretmenlerin tamamı öğrencilerin metni neden anlamadığına dair üstbilişsel saptamalar yapmaktadır. Öğretmenlerin bir kısmının metinleri çok boyutlu değerlendirmedikleri (n= 5) ortaya çıkmış, bunun belirleyicisinin hedef kitle olduğunu belirtmişlerdir. Fakat büyük bir kısmı (n=7) yine de metinleri çok boyutlu değerlendirdiği belirtmiştir.

Aşağıdaki verilerin araştırmanın detaylarını yansıtmaları için tamamı verilmiş, Tablo 7’de genel bir yorumun ardından, her bir sorunun sonunda bir paragraflık içerik analizi bu bölümde yer almıştır.

Soru1: *Bilişsel ve üst bilişsel stratejilere ve işlevlere dair ön bilgileriniz nelerdir, derslerinizde bunlardan yararlanıyor musunuz?*

K1: “Bu kavramları ilk kez duymuyorum ama içeriklerini tam olarak bilmiyorum. Sanırım beyinle ilgili kavramlar bunlar, daha doğrusu biliş konusu zihinle ilgili. Üstbilişi ilk kez duydum. Derste çocukların bu yönünün gelişmesi için ekstra bir çabam yok ama fark etmeden kullanıyor olabilirim. Bir de idarecilikle uğraştım bir süre o nedenle uzak kaldım bu meselelerden.”

K2: “Bilişsel konulara dair bilgim var, düşünme süreçleri olduğunu biliyorum. Üstbiliş de daha yüksek performans gerektiren üst düzey bilişsel işler değil mi?

Sonda: Sizce üst düzey bilişsel eylemler neler, biliş ötesi kavramı da bunun muadili bu perspektifte düşünürseniz neler söylersiniz?

Çocuğun yazı yazması, ne bileyim kompozisyon ve hikaye yazma gibi şeyler geliyor aklıma, ben bunların üstbilişsel şeyler olduğunu düşünüyorum, biliş ötesi kavramı pek bir şey ifade etmedi ama.”

K3: “Biliş kavramının zihinsel gelişim olduğunu biliyorum. Öğrencinin düşüncelerini kapsayan bir gelişim alanı olduğunu söyleyebilirim, bilişten yararlanıyorum. Maalesef üstbiliş kavramını bilmiyorum.”

K4: “Çocukların bu kavramlara yönelik ön bilgilerini harekete geçirecek sorular soruyorum tabii.

Sonda: Sizin bu kavramlar hakkındaki bilgileriniz neler peki tekrar sormak istiyorum? Bu kavramlardan bilişsel gelişimi biliyorum formasyon aldığımız dönemde öğrenmiştik bunları. Üstbilişin de bilişin üstü olduğunu düşünüyorum.”

K5: “Öğrencilere yöntemler sunuyorum. Görsel grafikler gibi. Bu sayede ilişkilendirme yapıyorum. Yani örtük olarak veriyorum.

Sonda: Sizin bu kavramlara yönelik farkındalığınız peki? Ben bu kavramlara hakim olduğumu düşünüyorum.”

K6: “Bilişle ilgili meseleleri lisans dönemimden hatırlıyorum. Bloom’un taksonomisi aklıma geliyor. Üstbilişi ise KPSS’de öğretmenlik uygulaması sırasında kullanılan bir yöntem olarak hatırlıyorum olmayabilir de tabii. Bu kavramlardan derste pek yararlanmadığım söylenebilir.”

K7: “Benim emekli olmama çok az bir zaman kaldı hatta geçti bile. Bizim zamanımızda bu kavramlar yoktu pek. Onun için bu dediğiniz şeylere yönelik bilgim yok. Ama aslolan öğretmenlik ise biz eskiler şimdiki öğretmenlerden daha derin bir bilgiye sahibiz.”

K8: “Ben Türk dili ve edebiyatı mezunuyum. Doktoram da eski Türk dili üzerine. Ben sonradan Türkçe alanını seçtim. Bu kavramları pek bilmiyorum. Formasyon döneminde yalnızca bilişle benzer bir kavramı duydum. Üstbilişi bilmiyorum.”

K9: “Tabii biliş ve üstbilişi biraz biliyorum. Örneğin akademik anlamda çok beceri isteyen görevlerin üstbiliş kavramları ile tanımlandığını düşünüyorum. Yanlış da olabilir ama ben tabii öğrenmek isterim.”

K10: “Evet, biliş kavramının bilişsel bir hiyerarşiyi kapsadığını biliyorum. Üstbiliş metabilis değil miydi?”

K11: “Bilişsel kavramları biliyorum ama üstbilişi duymadım.”

K12: “Bu kavramlara ilişkin ekstra bir bilgim yok ama bunların anlama ile ilgili meseleler olduğunu düşünüyorum.”

Yukarıdaki bulgular öğretmenlerin biliş kavramına dair ön bilgileri olduğunu fakat üstbilişe dair ön bilgilerinin olmadığını ortaya çıkarmıştır.

Soru2: Özsorgulama, özdüzenleme, özdenetim gibi kavramları dersinize dâhil ediyor musunuz, bunları öğretmek için herhangi bir yöntem kullanıyor musunuz?

K1: “Özdüzenleme kavramını duydum sanırım. Ama bunları öğretmek için herhangi bir yöntem kullandığımı söylenemez.”

K2: “Bu dediklerinizi, metne, sınıfa ya da çocuğa göre derse dahil ediyorum. Bazı sınıflar alt düzey şeyleri bile bilmediği için amacım bunlar olmuyor. Ama akademik olarak başarılı olan sınıflarda uyguluyorum bunları.

Sonda: Uygulamalarınız nelerdir, birkaç örnek rica edebilir miyim özellikle metin yüzeyinde bunları görüyor musunuz ya da sorunun içeriğinde?

Bu kavramları pek metnin içinde gördüğümü hatırlamıyorum. Ama uyguladığımı düşünüyorum.”

K3: “Bunların hepsini duydum fakat derse bu kavramları açık bir biçimde entegre ederek ders işlemiyorum.

Sonda: Yöntem deyince aklınıza gelen nedir?

Açıkçası bir yöntem adı gelmiyor ama uygulamalarımın bir kısmı muhtemelen bu bağlamda değerlendirilebilir.”

K4: “Ben psikoloji ile ilgiliyim. Bunların hepsini biliyorum. Eğitim açısından düşünürsem özdüzenleme çocukların kullandığı bir yöntem. Özsorgulama kendimizi eleştirmek sorgulamak ben bunu problem çözme becerisi ile ilişkilendiriyorum bazen. Ama bunların gelişmesi için metinlerin daha üst düzey olması gerekiyor.”

K5: “Özsorgulama ve özdenetime dair öğrenciyi yoklayan sorular soruyorum. Sonda: Bu sorular neler, yani yönteminiz, birkaç örnek ile somutlar mısınız?

Daha çok sence bunu doğru anladın mı, nasıl yapmalısın gibi sorular.”

K6: “Bu kavramların bir kısmını biliyorum fakat derslere dahil etmiyorum.”

K7: “Biz zaten öğrencinin kendini sorgulaması gerektiğini öğretiyoruz. Bu kavramlar da ona yönelik herhalde. Kendilerini eleştirmelerini hep söylüyorum, ki ben de onları ve kendimi eleştiriyorum.”

K8: “Bu tarz şeyleri öğrenmeleri için öğrencilerin çabalıyorum.

Sonda: Anlıyorum, derste yaşadığınız buna dair aklınızda kalan bir örnek var mı?

Oldukça çok diyebilirim, metindeki karakter üzerinden kendilerini eleştiri ya da yaptıkları bir davranışın neden yanlış olduğuna dönük eleştiri, hatta biraz önce gelmeden yaşadık bunu. Parmak kaldırmadan konuşan bir öğrencim üzerinde.”

K9: “Öğretmek için gerekli olan her yöntemi kullanıyorum öğretmenliğim sırasında.

Sonda: Yöntem deyince aklınıza neler geliyor?

Öyle pat diye söylemem mümkün değil ama herkesin kullanabileceği yöntemler desem yanlış olmaz, uyarı, ödül gibi.”

K10: “Evet bazen bahsediyorum bu kavramların birkaçından. Mesela, özdüzenleme kavramı ile ilgili lisans dönemimizde birkaç şey okumuştum onlar aklıma geliyor. Fakat ben bunları derse açık bir şekilde dahil etmiyorum.”

K11: “Ben bir öğrencinin zaten bu yönlerinin gelişmesini istediğim için bunları fark etmeden veriyorum.”

K12: “Bunlara yönelik bir bilgiye sahip değilim. Öğretmek için de bir yöntem kullanmıyorum, dersin için de zaten öğreniliyor bunlar.”

Yukarıdaki bulgular, öğretmenlerin bu kavramalara yönelik farkındalıklarının içselleştirilmemiş olduğunu, özellikle yöntem ve kavramsallaştırma konusunda problem yaşadıklarını göstermektedir.

Soru3: *Ders kitaplarındaki metin altı sorularının hangi bilişsel basamağa uygun olduğuna dair bir çıkarımda bulunuyor musunuz, ve bu bilişsel beceriler nelerdir, nasıl tanımlarsınız?*

K1: “Bu söylediğiniz şey sadece bana Bloom Taknomosi diye bir şey vardı okulda öğrenmiştik ya da KPSS’ye çalışırken onu hatırlattı. Öyle bir çıkarımda bulunmuyorum.

Sonda: İsterseniz o taksonomiye hatırlatabilirim, bilme, kavrama, analiz? Evet, o kavramları şimdi hatırladım. Açıkçası metin altı sorularını pek işe yarar bulmuyorum, bazen derste kendim soru soruyorum onların dışında birkaç soru. Ama böyle dediğiniz gibi soruları sınıflandırma işine girmiyorum.”

K2: “Herhangi bir basamak ile ilişkilendirmiyorum soruları. Fakat sorunun zorluk ya da kolaylık derecesine bakıyorum tabii ki. Ve ben basitten zora doğru bir sıralama ile soruyorum soruları. Metinlerin altındaki soruların da yerini değiştiriyorum bazen onun için. O bilişsel becerileri size bir çırpıda sayamayacağım ama bunların farkındayım.”

K3: “Ya ders kitaplarındaki metinler bence bu dediklerinize uymuyor en başta yani ben öyle düşünüyorum hatta çocuklar bile. Bazı metinlerin altındaki sorular çok kolay ve sıkıcı oluyor bazıları da oldukça gereksiz bir zorluk içinde.

Sonda: Siz bana o zorluk ve sıkıcılığı bilişsel kavramlar üzerinden tanımlarsanız nasıl tanımlarsınız acaba? O şekilde tanımlayamam ama sorular da metinler de iyi değil.”

K4: “Dediğim gibi bu becerilerin geliştirilebilmesi için iyi metinlere ihtiyaç var.”

K5: “Öğrencilere metindeki soruları soruyorum. Aldığım cevaplara göre de soruları kafamda basamaklandırıyorum.”

K6: “Benim bu konularla ilgili ders işlerken kaygım oluyor. Yani sorduğum soruları bu şekilde kafamda bazen tasnif ediyorum.”

K7: “Ders kitaplarındaki metinler gün geçtikçe vasatın da altı oluyor. Öyle bir basamak olarak algıladığım soru tipi yok. Ama hangi sorunun neye hizmet ettiğini anlıyorum ve ben o hizmet sırasına göre zaten soruyorum. Benim esas derdim çocukların kitap okuması.”

K8: “Hayır ama soruların zihnimde belli bir sıralaması var.”

K9: “Üst basamak bir beceri söz konusuysa örnek verecek olursam kompozisyon yazmanın üst basamaklarda yer alan bir beceri olduğunu düşünüyorum, o zaman yapıyorum.”

K10: “Bilişsel beceriler deyince siz, analiz ve sentez kavramları geliyor. Yapıyorum diyebilirim. Bu becerileri yerine getirebilen öğrenci az olsa da yapmaya uğraşıyorum.”

K11: “Hiyerarşik anlamda bir şey düşünmüyorum soruları incelerken, onun için hangi bilişsel beceriler olduğuna dair bir fikrim yok.”

K12: “Kitaplarda yer alan metinlerle ilgili çoğu soru iyi değil. Bence ilk olarak bu sorunun çözülmesi lazım.”

Yukarıdaki bulgular öğretmenlerin metin altında yer alan sorulara dair bilişsel bir taksonomi ile yaklaşmadıklarını göstermektedir.

Soru4: *Biliş ötesi farkındalığı artırmak için öğrencilere yönelik bir model oluşturuyor musunuz, kendi bilişinizi öz değerlendirme ile kritik edebiliyor musunuz?*

K1: “Herhangi bir model oluşturmuyorum. Bir de biliş ötesi derken neyi kastediyorsunuz?

Sonda: Üstbilişe verilen diğer adlardan biri, içerik olarak aynı şeyi karşılıyor. Ben kendimi hep eleştiririm, bazen sınıfta da eleştirdiğim oluyor kendimi ama bu niyetle yaptığımı söyleyemem.”

K2: “Yani somut anlamda kendimi değerlendiriyorum ben sınıfta ya da çocukların karşısında bazen, bundan çekinmiyorum da. Herhangi bir model oluşturmuyorum ama.”

K3: “Konuya göre bir model oluşturun. Yani konu belirleyici oluyor.-Peki nedir oluşturduğunuz model onu biraz açabilir misiniz? İşte yazı şöyle yazılır, konuşma şu şekilde yapılır gibi şeyler. Ben eleştiririm kendimi, kişilik olarak da öyleyim. Sınıfta da yapıyorum bence çocuklar da farkında.”

K4: “Kendi düşünme süreçlerimi eleştiriyorum. Çocuklara da bu konuda tavsiye veriyorum, model oluşturmuyorum ama onlara bu konuda örnek oluyorum.”

K5: “Kendi yorumlamamı, düşüncelerimi, ortaya koyduğum düşüncenin ilişkili olduğu durumları eleştiririm. Bu çocuklara model oluyor olabilir.”

K6: “Ben yakın çevre ve kendini yaşama diye bir kavramı yani modeli sunuyorum çocuklara. Metni anlamlandırırken hep bu kavramların penceresinden bakmalarını söylüyorum onlara. Bunu model olarak yorumlarsanız, demek ki kullanıyorum.”

K7: “Kendimi eleştirip eleştirmediğimi soruyorsunuz, kendimi hep eleştirmişimdir, öğrencilerimi de çocuklarımı da öyle yetiştirmeye gayret ediyorum.”

K8: “Herhangi bir modelim yok. Kendimi ve düşüncelerimi eleştiriyorum.”

K9: “Konuya ilişkin öğrencileri etkileyebilecek yönlendirmeler kullanıyorum. Bu şekilde çocuklara kendilerini de eleştirecek fırsatı sunuyorum. Kendimi de eleştiriyorum haliyle.”

K10: “Yani çocukların kendi kendilerine içsel konuşmalarına müsaade ediyorum. Bu da bir model olabilir. Zira, kendini kritik etmelerine de aynı zaman da fırsat tanıyorum.”

K11: “Kendimi değerlendiriyorum gerekirse eleştiriyorum tabii, herhangi bir modelden bahsedemeyeceğim ama.”

K12: “Ben geçmişe dönük modelleme yapıyorum. Bilgiyi tekrar edip yeni şeylerle bağlantı sağlamalarını istiyorum. Bütüncül bir bakış açısı ile hareket etmeye çalışıyorum.”

Yukarıdaki bulgular öğretmenlerin modelleme kavramı üzerine herhangi bir düşünceleri olmadığını, özdeğerlendirme kavramı ile özeleştiriyi aynı anlam evreni içinde algıladıkları ortaya çıkmıştır.

Soru 5: *Bir ünite planı yaparken yahut sınıftaki bir problemi çözerken biliş ötesi bilginin öğretimi için bir amaç belirliyor musunuz, kullandığınız yöntemleri öğrencilere somutlarken nelerden yararlanıyorsunuz? (Örneğin, bir okuma çalışması yapılırken tahkiye türündeki bir metnin okunmasının ardından öğrencilere metnin gelişme bölümünü daha iyi kavrayabilmek için hangi stratejileri izlediğine dair bir soru sormak ve kısa süreli bir tartışma gibi.)*

K1: “Ünite planı filan yapmıyorum, daha doğrusu oturup planlamıyorum, temayı görünce zaten kafamda oluşturuyorum o planı. Ekstra kağıda yazmak gibi bir şeyle uğraşmıyorum. Bu verdiğiniz örnekleri yani sizin deyiminizle stratejileri biz zaten uyguluyoruz. Mesela metni hadi bir daha okuyalım yüksek sesle filan deyip daha iyi anlarız o zaman çocuklar diyorum.”

K2: “Ben kendimce metni çocuklar okurken durdurup minik sorular soruyorum. Bu soruları sorma amacımı söylüyorum tabii ki, metni daha iyi anlamanız için soruyorum çocuklar diyorum. Ya da bazı hevesli çocuklar var her sınıfın içinde tek tük de olsa. O çocuklar kalkıp öğretmenim ben şurayı anlamamıştım sonra şöyle bir şey yaptım ve anladım diyor. Bunların somutlama ya da strateji olduğunu da öğrendim.”

K3: “Hepsini yaparım, derslerim çok hareketli geçer benim, daha çok tartışma ama.”

K4: “Bu tip ön amaçlarım yok. Zaten bu dedikleriniz 6.sınıflardan sonraki sınıflarda kullanılır ancak. Süreç içerisinde duruma göre gerekli olan ne varsa uygulardım.”

K5: “Ders planlarımın tümünde böyle bir amaçla hareket ediyorum zaten.”

K6: “Metinlerde yer alan anahtar kelimelerle yönlendirme yapıyorum. Yani örnek vermem gerekirse metnin ana fikrini ya da konusunu bu kavramlara dikkat çekerek bulmalarını istiyorum. Bunun dışında hangi stratejileri izlediniz diye sormuyorum ama ne yaptınız diye soruyorum.”

K7: “Ben günlük planın ince ince hazırlandığı zamanı iyi bilirim. O sebeple bu şimdiki ön inceleme dediğiniz şeyi ben artık farkında olmadan zaten yapıyorum. Tabii tabii çocukların kendilerini muhakeme etmelerini sağlıyorum ardından amacım

okuduklarını iyi anlamaları olduğu için tekrar onları yönlendiriyorum. Not almaları gerektiğini, kendi cümleleriyle metni tekrar yazmaları gerektiğini söylüyorum. Bu da oldukça etkili bir şey, benim girdiğim sınıftaki öğrencilerin çoğu yazmayı sever bu yüzden.”

K8: “Okuma anlama sırasında söylediğiniz yöntemi kullanıyorum evet.”

K9: “Okuma yaparken ara verip okudukları metinlerle ilgili soru soruyorum genelde. Ya da yarıda kestirip okumayı ne anladık şimdi buraya kadar diye sınıfa soruyorum ve bunu bir strateji olarak kullanıyorum.”

K10: “Biliş ötesinin öğretimi gibi bir amacım yok ancak şu konuştuklarımızdan böyle bir amacı da yerine getirdiğimi anlıyorum. Metnin türünü söylüyorum, bu tarz metinleri anlamak için yapılabilecek şeyleri sıralıyorum, onlardan da fikirlerini alıyorum.”

K11: “Öğretim yöntem ve tekniklerinin bir kısmını uyguluyorum gerektiği durumda.

Sonda: Kullandığınız öğretim yöntem ve tekniklerini biraz açar mısınız, mesela beyin fırtınası soru cevap tekniği filan mı?

Aynen soru cevap tekniği en sık kullandığım teknik. Metin üzerine çok soru sorup metni anlamak için sınıf ile birlikte metin üzerine düşünüp, anlaşılmasını kolaylaştıracak şeyler buluyoruz.”

K12: “Örtük bir plan hep var aklımda. Plansız hareket etmem mümkün değil. Kullandığım yöntemlerin adını söylüyorum, soru cevap, beyin fırtınası gibi... Metinle ilgili anlaşılma durumunu pekiştirmek için öğrencilere metinle ilgili düşüncelerini söylemeleri için fırsat tanıyorum.”

Yukarıdaki bulgular, görüşme sorusu içine yerleştirilmiş yönlendirme sorularının katılımcıları sınırlandırdığını, bunun yanında katılımcı öğretmenlerin yöntemlere dair net bir fikri olmadığını ortaya çıkarmıştır.

Soru 6: *Okuma ve metin işleme sürecinde (ön inceleme, soru sorma, okuma, kendi kendine anlatma, düşünme ve inceleme) bu basamakları uyguluyor musunuz, kendiniz ön hazırlık aşamasında bunları deneyimliyor musunuz?*

K1: “Metinlere yönelik böyle bir soru tipi yok ki uygulayalım. Ben derse gelmeden metne bir bakıyorum çoğunlukla. Söylediğiniz şeylerin bir kısmını yapıyor sayılırım.”

K2: “Benim tercihim hep ilişkilendirme, önceki derslerle ilişkilendirme yani. Çocuklara bunu bunu anlattım önceden, şimdiki metni işlerken eski metinlerde yer alan şeylere atıfta bulunayım diyorum. Ders gelmeden bakarım çünkü metinlere.”

K3: “Metinlere gelmeden baktığım için sıraladığınız pek çok şeyi yapıyorum. Ön inceleme, soru soru sorma, düşünme ve inceleme bunlardan birkaçı.”

K4: “Hepsini yapıyorum. Metni incelemeyen derse girmem mümkün değil ki.”

K5: Bunların dışında karikatür ile öğretme yöntemini nerdeyse tüm metinlerde kullanıyorum. Metinle ilgili önceden ona uygun bir karikatür bulup sınıfa getiriyorum.”

K6: “Ben ön inceleme ve soru hazırlama gibi teknikleri kendim uyguluyorum. Çocuklara metni sunmadan önce bu sorular kapsamında dersin gidişatını kurguluyorum.”

K7: “Daha önce söylediğim gibi, tecrübeden dolayı bunların hepsini her dönem yapıyorum.”

K8: “Sorunuzdaki tüm süreçleri elbette yerine getiriyorum.”

K9: “Evet genellikle derse gelmeden küçük notlar çıkardığım oluyor. Derste hangi konulara temas etmem gerektiğine dair. Hangisine daha çok zaman ayırmam gerektiğini filan önceden tasarlıyorum. Ya da öğrenciler metni okumadan önce metnin başlığına bir bakın, yazarını tanıyor musunuz filan diye sorular soruyorum.”

K10: “Yıllık planı hazırlarken ya da çok önemli bir konu olarak görülen şeyleri anlatmadan, derste işlemeden önce kendim yapıyorum bunları. Sınıfta da metni okumadan birkaç dakikalık inceleme süresi tanıyorum öğrencilere.

K11: “ Söylediğiniz süreçlerin büyükçe bir kısmını metin işleme sürecinden önce de uyguluyorum. Biliyorsunuz derse hazırlıklı gelmek önemli bir şey. Bu yaptığım şeyleri sınıfta öğrencilere de tavsiye ediyorum, derse gelmeden önce metni bir okuyun metin üzerinde biraz düşünün diye telkinde bulunuyorum.”

K12: “Ön inceleme ve soru sorma deneyimlediğim şeyler.”

Yukarıdaki bulgular, öğretmenlerin vermiş oldukları cevapların bağlamdan uzak olduğunu göstermektedir. Ders hazırlık olarak algıladığı şeyler ampirik düzeyde kalmış metot olarak benimsenmemiştir.

Soru 7: *Öğrencileri biliş ötesi bir deneyime hazırlamak, eklektik bir anlamlandırma ve ilişkilendirme için sorduğunuz sorular taksonomik bir hiyerarşi içermekte midir?*

K1: “Başta da sordunuz zaten bu kavramı çok net bilmesem de hatırlıyorum. Bir de zaten hangi sorunun ne zaman sorulacağını insan biliyor. Çocuk metni anlamadıysa ona gidip de ana fikri sormak anlamsız olur her şekilde. Onun için öğretmenlik zaten bu dediklerinizi ekstra çaba harcamadan fark etme işi. Anlıyoruz biz de haliyle öğrencinin anlayıp anlamadığını, sonra zaten ders kitabındaki metnin sorularını beğenmediysem ben ilave soru soruyorum. İllaki içeriyor yani o hiyerarşiyi.”

K2: “İçeriyordur muhakkak. “

K3: “Ben çocuklara siz soru sorun diyorum, ilk sorular kolay sonra daha zor sorular gelsin diyorum metinle ilgili. O taksonomik hiyerarşiyi çocuklara yaptırıyorum yani.”

K4: Yani eklektik şeyler ilgimi çekiyor. İlişkilendirme yapıyorum sık sık, Türkçe dersinde öğrendiklerini matematik dersiyle falan birleştirmelerini istiyorum. Ama sorduğum soruları hiyerarşik bir şekilde direkt bu amaçla sormuyorum.”

K5: “Her sorunun bir amacı varsa, belli bir sırası da vardır.”

K6: “Eklektik anlamlandırma için metinlerarasılık kavramını öğrenciler tam olarak anlamasa da ben yine de arada vurguluyorum, belki yaptığım şey bu anlamda değerlendirilebilir. Görsel materyalleri de bu hiyerarşiyi gösterecek şekilde kullanıyorum.”

K7: “Herkes her sorunun muhatabı olmaz. Her soru herkese sorulmaz her sorunun bir sırası tabii ki var.”

K8: “Anlamlandırma zaten ilişkisel bir kavram biliyorsunuz. Eklektik düşünme de bir düşünme biçimi. Yani tercihe bağlı bir şey. Ben eklektik düşünme biçimini daha sonraları öğrencinin kendisinin karar vererek kazanması taraftarıyım. Bu yüzden kullandığım bir düşünme biçimi değil. Ama sorularımın bir sırası elbette var.”

K9: “Ders sırasında her şeyi belli bir sıra ile veriyorum zaten. Bu durumda soruları da belli bir düzen içinde soruyor oluyorum.”

K10: “Tabii ki bir hiyerarşi var. Çocuğun önce kendini tanıması gerekiyor çünkü bence bu ilk aşama.”

K11: “İçeriyor genellikle. Her şey bir sıra ile gerçekleşiyor derste.”

K12: “Hafızalarını tazeleyecek sorular ile geçmişe döndürüyorum.”

Yukarıdaki bulgular, öğretmenlerin soru sorarken sezgisel bir hiyerarşi izlediklerini, bu hiyerarşiyi bilimsel anlamda tanımlayamadıklarını göstermiştir.

***Soru 8:** Öğrencilerin metni anlamlandırma süreçlerinde özsorgulama ve değerlendirme yapmalarına imkan tanıyor musunuz, eğer metin anlaşılmamışsa öğrencinin neye ihtiyacı olduğuna dair bir saptamada bulunuyor musunuz?*

K1: “Tabii tabii, niye anlaşılmadı çocuklar diye hem sınıfa hem de tek tek bazen öğrencilere soruyorum. Hemen teşhiste bulunup şöyle yaparsan anlarsın, bir dahakine şu şekilde oku ya da çalış diyorum.”

K2: “Evet evet, dikkatli okumadığın için anlamamışsındır. Ya da yazmadan önce kafanda yazıyı planlamadığın için kopukluk olmuştur diyorum. Çocuklar anlıyor haliyle.”

K4: “Metin anlaşılсын diye birkaç kez okutuyorum. Yüksek sesle okuma, not alarak okuma, sessiz okuma gibi şeyleri tavsiye ediyorum çocuklara. Evet her şeye imkan tanıyorum, öğrencinin neden anlamadığını ona anlatıyorum tabii yapması gerekeni de.”

K5: “Kesinlikle beraber sınıfça tartışırız metni niye anlamadık diye. Çocuklara müsaade ederim kendilerini değerlendirsınlar diye. Hep söylerim neler yapılırsa konunun daha iyi kavranacağını. Soru çözme, konu tekrarı, dikkatli dinleme gibi birtakım önerilerde bulunurum, bunlar yapılmadıysa eğer anlamamanın gerçekleşmeyeceğini söylüyorum.”

K6: Özellikle özsorgulama becerisi kitleye yani sınıfa göre değişen bir şey oluyor. Bazı sınıflar var ki hiçbiri kendisinin farkında değil. Ama bazı sınıfları görüyorum büyük bir kısmı kendisinin ve süreçlerin farkında. Yani buna verilecek cevap karşımdaki grup.”

K7: “Öğretmenlik tam da bu zaten. Öğrencinin eksik ve geliştirilmesi gereken yanlarını tabii ki tespit ediyorum bunu hem ona hem de ailesine bildiriyorum. Derste de hep yapıyorum. Sen dikkatli dinlemedin, sen kendini vererek okumadın gibi şeyler söylüyorum öğrenci tabii hemen fark ediyor bu eksik şeyleri.”

K8: “Elbette yapıyorum. Dönüt meselesinin önemli olduğunu ve farkındalık için şart olduğunu düşünüyorum.”

K9: “Tabii ki yapıyorum bunları. Bazen sınıfta bir konu anlaşılmadıysa neden anlayamadık, neyi başaramadık ne yapmalıydık diye sorular soruyorum genelde. Ve bazen tek tek herkesin ihtiyacı olan bir yöntemi sunuyorum onlara.”

K10: “Her öğrenciye fırsat tanıyorum. Öğrencilere dönüt verdiğim için her konuda onların ihtiyacı olan konularla ilgili öğrencilere tavsiyelerimi sunuyorum her şekilde.”

K11: “Pek çok şey söylüyorum. Kendilerini eleştirmeleri için de zemin hazırlıyorum. Eksikliklerini de yeri geldikçe dile getiriyorum.”

K12: “Özsorgulama kavramını eleştiri anlamında söylüyorsunuz herhalde. Kendilerini kritik etmelerini istiyorum, kendimi de kritik ediyorum zaten. Ortada yanlış veya eksik bir şey varsa onu dile getiriyorum.”

Yukarıdaki bulgular, öğretmenlerin özsorgulama kavramını eleştiri ile eşdeğer bir kavram olarak algıladıklarını göstermiş. Soruna dair saptamalar daha çok eksikliklere yönelik çözüm ve tavsiye olarak algılanmış, stratejiye dair bilgi vermemişlerdir.

Soru9: *Ders kitaplarındaki metinleri açıklarken hangi bilişsel ya da üst bilişsel stratejileri kullanıyorsunuz ve metni anlamlandırma sürecinde öğrencileri hangi bilişsel ya da üst bilişsel stratejilere yönlendiriyorsunuz?*

K1: “En başında şunu söyleyeyim metinler kötü. O kadar kötü metinler ki insan bazen şaşır kalıyor. Dediğim gibi strateji olarak bilmiyorum ama yeniden okuyun, metni anlamak için soru sorun filan diyorum hep. Bunlar da yönlendirme sayılır herhalde.”

K2: “Kitleye göre belirliyorum, net bir şey söylemem mümkün değil.”

K3: “Böyle belli bir yöntem kullanmıyorum. Biraz önce sorduğunuz sorudaki yöntemi uyguluyorum diyebilirim eğer bir yöntemden bahsedeceksem.”

K4: “Sorular ve ipuçları ile çeşitli stratejilere yönlendiriyorum.”

K5: “Sınıfta bazen akran değerlendirmesi ile bunu yapıyorum. Bir öğrencinin anlamamasının arka planında ne olduğunu bir başka arkadaşına açıklattırıyorum. Tabii sadece bununla bırakmıyorum. Peki arkadaşın ne yapsın diye de soruyorum.”

K6: “Metni örneklemelemlerle ya da canlandırmalarla öğrencilerin anlayabileceğini vurguluyorum. Kimi zaman grup olarak metni eğer canlandırmaya uygunsa o şekilde işleyerek öğrencilerin anlamlandırmasını sağlıyorum. Bunlar da benim kullandığım stratejiler oluyor haliyle.”

K7: “Bu konuda bir bilgim yok. Ama fark etmeden yaptığımı düşünüyorum.”

K8: “Stratejilere ilişkin bir bilgim olmadığı için net bir cevap vermem zor.”

K9: “Dikkat kavramına yönlendiriyorum çocukları. Çünkü bu da bir strateji bence, çocuklar motivasyonunu nasıl sağlayacağını bilmiyor.”

K10: “Kendi hayatlarındaki deneyimlere yönlendiriyorum, mesela bir şeyi ezberlerken kodlama yapıp yapmadıklarını soruyorum, bunlar da birer strateji olarak adlandırılabilir.”

K11: “Size herhangi bir stratejiden bahsedemem ama ders içinde birçok yönlendirmem oluyor.”

K12: “Sesli ya da sessiz okuma yapmalarını istiyorum tekrar böyle bir durum olunca. Etkisi de oluyor bence, daha iyi konsantre oluyorlar.”

Yukarıdaki bulgular, öğretmenlerin strateji bilgisi olmadığını, metne yönelik böyle bir algılarının bulunmadığını göstermiştir.

Soru 10: *Ders kitaplarındaki metinleri metinsellik ölçütleri, estetik ve epistemolojik açıdan değerlendiriyor musunuz, bu değerlendirme sonucunda metnin daha iyi kavranması için siz üst bilişsel anlamda bir bakış açısı kullanıyor musunuz?*

K1: “Metinsellik ölçütleri nedir, bilmiyorum. Ama çocuklara bir bakış açısı kazandırmaya çalıştığım söylenebilir.”

K2: “Tabii hatta çocuklara da değerlendirme yaptırıyorum. Sizce bu metin iyi mi, kötü mü diye.”

K3: “Öğrenciler metinleri çoğunlukla beğenmiyor, eleştiriyorlar.”

K4: “Bu dediklerinizi her sınıfta uygulamam mümkün değil. Çünkü düzeyleri aynı değil. Bazı sınıflarda okuma problemi bile var hala. Onları çözmek gerekirken bunları yapmak mümkün olmuyor.”

K5: “Metin iyi ise ancak bu dediklerinizi yapıyorum.”

K6: “Burada 7.sınıf ders kitabını söylemek istiyorum. Ben 7 ve 8.sınıfların dersine giriyorum. 7.sınıf ders kitabı o kadar kötü ki, şu saydığınız şeylerin hiçbirini metinlerde yer almıyor ne yazık ki, yapamıyorum.”

K7: “Metinler kötü onun için estetik bir şey aramak boşuna.”

K8: “Metinsellik ölçütleri önemli. Öğrencinin metne yönelik tutarlılık ile ilgili sorgulamalar yapması ya da bağdaşıklık ve bağlaşıklık gibi meseleleri fark etmesi ve bunu benim sağlamaya çalışmam oldukça önemli. Ancak metinler estetik ve epistemolojik kaygıları içerse de etkinlikler, zaman ve öğrenciler bazen bu kavramlar üzerine düşünmeyi zorlaştırıyor.”

K9: “Metinler böyle bir şey sağlamıyor ama ben elimden geldiği kadar bu kavramları öğretmek istiyorum.”

K10: “Metinlerin bir kısmı bilgilendirici metinler olduğu için epistemolojik şeyleri göz ardı etmemeye çalışıyorum. Hepsi nitelikli olmasa da metinleri estetik değerler bakımından da değerlendiriyoruz öğrencilerle birlikte.”

K11: “Bir metinle ilgili estetik mi değil mi edebi mi değil mi bu gibi çıkarımlarda bulunuyorum. Bu yaptıklarım da öğrencilerde bir hassasiyet yaratabiliyor bence.”

K12: “Metnin estetik olması için gereken ölçütlerden bahsediyorum. Bunu da öğrencilerden gerekçeler sunmaları şeklinde istiyorum. Sonunda hep birlikte karar veriyoruz metnin bir estetik değeri var mı, yok mu diye.”

Yukarıdaki bulgular, öğretmenlerin metinsellik ölçütleri ile ilgili nitelikli bir bilgiye sahip olmadıklarını, bununla birlikte estetik süreçleri belirleyici unsurun karşılarındaki kitle olduğunu belirtmişlerdir.

Bölüm 5

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın neticesinde Türkçe ders kitaplarında tespit edilen bilişsel işlevler ile ilgili ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

Sıralama işlevine ilişkin sonuçlar. 5. 6. ve 7. sınıf düzeylerindeki ders kitaplarında metin içinde açık ya da örtük bir biçimde yer almamış, ana metne dayalı ya da ana metinden bağımsız bir şekilde ölçme değerlendirmeye tabii tutulan beceri olmuştur. Sıralama kavramı çoğunlukla kavrama becerisinin ölçülmesinde kullanılan bir beceri olarak tercih edilmiş, en çok olay örgüsü ile ilgili kavramanın ölçülmesinde kullanılmış, bu şekilde zaman kavramının çizgisel ilerleyişi bir sağlamaya tabii tutularak ölçülmüştür. Bu beceri yalnızca 8.sınıf düzeyindeki bir metinde açık bir biçimde yer almış, temel işlevini (hiyerarşi) yerine getirmiştir.

Sınıflama işlevine ilişkin sonuçlar. Tüm sınıf düzeylerindeki ders kitaplarında taranmış ve bu kavram hem açık hem de örtük bir biçimde metinlerde ya da metin altı sorularında tespit edilememiştir. Burada bahsi geçen sınıflama kavramı salt “genelleme ve ayırt etme” kavramları etrafında oluşan bir beceri bağlamında değerlendirilmiş, analiz becerisinin yan unsuru olarak düşünülmemiştir. Zira analiz becerisinin yan unsuru olarak “kategorize etme” anlamında birçok yerde tespit edilmiştir. Fakat temel işlevini yansıtacak şekilde metin içinde ve metin altında yer alan sorularda yer almamıştır.

Gruplandırma işlevine ilişkin sonuçlar. Ders kitaplarının tümü incelendiğinde metinlerin içinde açık bir biçimde yer almamıştır. Ders kitapları bu kavramın yalnızca alt bileşenlerini (aynılık, benzerlik ve farklılık) ihtiva etmiştir. Bu kavramlar, metin içinde art gönderim amaçlı kullanılmış, metin altında yer alan sorularda ise “kavrama” becerisini ölçecek nitelikte kullanılmıştır. Gruplandırma becerisi, metin türlerini ayırt etme etkinliklerinde tercih edilmiştir, ilginç olan şu ki sınıflama becerisi bu konuda daha işlevsel iken o işlevden bu konuda hiç yararlanılmamıştır. Etkinlik düzeyine yansıyan tek örnek 5. sınıf ders kitabında tespit edilmiştir.

Yorumlama işlevine ilişkin sonuçlar. Yalnızca ana fikir ve yardımcı fikir bulma etkinliği olarak kitaplarda yer almıştır. Bu beceri, kazanımın etkinliğe dönüştüğü bir beceridir. Çoğunlukla hazırlık soruları ve metin altı soruları içerisinde

ölçme değerlendirmeye tabii tutulmuş bir beceri türüdür. Bunun dışında metin içi bir kullanım söz konusu olmamış, metinden ya da görselden hareketle bu beceri ölçülmüştür. Becerinin öğretimine, yöntemine ve basamaklarına ilişkin bir bilgi metin içinde yer almamıştır.

Özetleme işlevine ilişkin sonuçlar. Ders kitaplarında özetleme kazanımının etkinlik olarak algılanması suretiyle öğrenciden bu bilişsel yükü ağır olan beceri, her seferinde tüm süreçleri işletecek şekilde istenmiştir. Özetleme süreç gerektiren bir beceri olmasına rağmen ders kitapları sonuca dönük ve süreçleri öğrenciye kazandırmadan bir ölçme değerlendirme metodu benimsemiştir. 7. sınıf (2) ders kitabında tespit edilen özetleme kavramı, yalnızca tek bir metnin içinde ve “kısacası, sonuç itibarıyla” anlamını yansıtacak şekilde kullanılmıştır.

Dönüştürme-Çevirme işlevine ilişkin sonuçlar. Öğretim programında matematiksel bir yetkinlik (MEB Öğretim Programı, 2018: 5) ve bilim/teknolojide temel yetkinlik olarak tanımlanmıştır. Öğretim programında buna yer verilmesi ile birlikte ders kitaplarının bu noktada içeriği grafikler, tablolar, zihin ve kavram haritaları ile oluşturulmuştur. Fakat bu beceri metinler ile süreç içinde geliştirilmesi gereken bir beceriden ziyade sonuç odaklı ve metinden bağımsız uygulama örnekleri olarak ders kitaplarında yer almıştır. Ders kitabında yer alan bu beceri, sıklıkla “metin türünü dönüştürme” ve “metin içi karakterin dönüştürülmesi” noktasında kendini göstermiştir. Görseli metne dönüştürme, dinlediğini görsele dönüştürme, anlatıcıyı dönüştürme, (I. tekilden III. tekile vs.) karakteri dönüştürme (empatik dönüştürme) tercih edilen dönüştürme türleri olmuştur. Ancak metin bir veri kaynağı olarak tasarlanıp, o verilerden yola çıkılarak herhangi bir tablo, grafik hazırlama yoluna gidilmemiştir.

Metin tamamlama işlevine ilişkin sonuçlar. En fazla yazma becerisi örnekleyen etkinlikler şeklinde ders kitaplarında yer alan kullanılan bir beceri türü olmuştur. İlginç bir biçimde diğer 3 dil becerisini kapsayacak hiçbir örnekte bu işleve yer verilmemiştir. Metin tamamlama örnekleri kavrama becerisinin çok ötesinde özgün yaratımı ortaya koyan yani bilişsel yükü daha fazla olan örnekler olarak tasarlanmıştır. Zira, öğretim programında yer alan kazanımları karşılama amacı öğretimin çok önüne geçmiştir. Bu becerinin omurgasını oluşturan bağlantı ifadelerini kullanır kazanımı kitapta yer alsın diye her seferinde metin tamamlama etkinliği ile öğrenci karşı karşıya bırakılmıştır. Üst düzey bilişsel bir beceri, her sınıf

düzeyinde bilişsel yükü az olan bir beceri olarak varsayılmış bu sebeple de ilk metinden son metne kadar tüm sınıf düzeylerinde yer alan metinlerde ölçme aracı olarak kullanılmıştır. Bunun yanı sıra düzensiz bir bilişsel yük dağılımı da bu işlevle ilgili örnekler üzerinden açıkça gösterilebilir, örneğin:

5. sınıf düzeyinde 8 metin tamamlama, 6. sınıf düzeyinde 6 metin tamamlama, 7. sınıf (1) düzeyinde 1 metin tamamlama, 7. sınıf (2) düzeyinde 6 metin tamamlama, 8. sınıf düzeyinde 1 metin tamamlama örneği tespit edilmiştir. Nicel açıdan bir oran problemi açık bir biçimde kendini göstermektedir. Bu da öğretim programının sistematik yapısı ile çelişki oluşturmuştur.

Neden-sonuç ilişkisi kurma işlevine ilişkin sonuçlar. Ders kitaplarında, çoğunlukla ana fikri sunma ya da metinde yer alan vakanın genişlemeye başladığı noktada kullanılmış, bir bakıma kahraman için peripeteia durumunu sağlayan bir işlev olarak kendini göstermiştir. Bu işlev en çok bilgilendirici metin türlerinde kullanılmış (metnin iletisinin temerküzünü oluşturmuştur), tahkiye türündeki metinlerde ise ana fikri ve yardımcı fikirleri bir önerme olarak sunarken bu işlevden yararlanılmıştır. Bu işlev öğretim programında kazanımın altında bir not olarak geçtiği için sıklıkla açık bir şekilde neden sonuç ilişkisi kurmaya dönük sorular şeklinde metinlerin altında yer almıştır. “Dinledikleri/izledikleri/okudukları hakkında çıkarımlarda bulunur.” (MEB Öğretim Programı, 2018: 33,38, 42, 46) kazanımının alt ögesi olarak tanımlanan bu işlev en çok bu kazanımı destekleyen nitelikte kullanılmıştır.

Uygulama işlevine ilişkin sonuçlar. Ders kitaplarının tümünde dil bilgisi ile ilgili konuların tatbik edilmesi olarak algılanmış bir işlevdir. Bu bağlamda ders kitapları incelendiğinde uygulama becerisi tüm seviyelerdeki ders kitaplarında ölçme değerlendirme için bir araç olarak düşünülmüştür. Bu beceri ders kitaplarında metinden etkinliğe tam anlamıyla yansıyan becerilerin başında gelmektedir. Uygulama becerisinin alt kategorileri, noktalama işaretlerine göre metni okuma, bir şiir örneğine benzer yeni şiir yazma, bir probleme dönük ilke ve kriter seçme gibi unsurlar olarak tespit edilmiştir. Her metnin başında noktalama işaretlerine uygun okuyunuz gibi örnekler yahut öğretilen bir dil bilgisinin tatbikine uygun etkinlik örnekleri sıklıkla karşılaşılan uygulamalar olmuştur.

Analiz etme-çözümleme, alt-üst kategorizasyon işlevine ilişkin sonuçlar. Bu bilişsel işlev ders kitaplarında sıklıkla metin türleri arasındaki farkı ortaya koyacak şekilde tasarlanmış ve etkinlikler aracılığıyla verilmiştir. Gözlem ve görselden yola çıkılarak yapılan çıkarımlar metin içinde yer alan analiz becerisi örneklerinin temelini oluşturmuştur. Analiz becerisinin alt kavramını oluşturan kategorize etme becerisi ya da alt-üst kategori arasındaki ilişkiyi tanımlama ve kurmaya dönük beceriler, en çok bilgilendirici metin türleri içinde yer almış ve bu metinlerin altında tasarlanan etkinliklerde uygulanmıştır. İkinci olarak ölçülen analiz becerisi alt grup becerileri ise, beden diline ait çözümlemelerin yer aldığı pasajlar ve etkinlikler örnekleri ile metinde yer alan kişilerin fiziksel ve psikolojik özelliklerinin kategorizasyonu üzerine inşa edilen etkinlik örnekleri olmuştur. Bunun yanında tahkiye türündeki metinler duygu analizi, psikolojik analiz, beden dili analizi, eylem analizi gibi uygulamaları içinde barındıran metin türü olarak tespit edilmiş, bilgilendirici metinler ise kavramsal kategorizasyonu içeren metin türü olarak belirlenmiştir.

Özgün üretim, modelleme işlevine ilişkin sonuçlar. Bu bilişsel işlev sonuç odaklı bir ölçme aracı olarak kullanılmış ve ders kitaplarında nicel olarak ilk sırada yer alan beceri olmuştur(5.sınıf, 39; 6.sınıf, 55; 7.sınıf 32; 8.sınıf 50 adet özgün üretim etkinliği). En çok başvurulmuş yöntem metin tamamlama yolu ile özgün metin üretimidir. Ancak bu metinler şeklen özgünlük taşımayan (metin türü sabit kalmakta) içerik açısından özgün üretime dönük uygulamalardır. Ayrıca, kazanımın en çok etkinliğe dönüştüğü bilişsel işlev de özgün yaratma(üretim) işlevi olmuştur, örneğin:

İzlediklerine/ Dinlediklerine farklı başlıklar önerir (MEB Öğretim Programı, 2018: 48, 44, 40, 36) kazanımı direkt etkinliğe dönüşmüş, öğrenciye bu üretim için herhangi bir yöntem bilgisi verilmemiştir. Bunun dışında, şiir yazar, kısa metin yazar, hikaye edici metin yazar vs. (MEB Öğretim Programı, 2018: 43, 42, 39) gibi kazanımlar da yine etkinlik olarak karşımıza çıkan ama doğası gereği sonuç odaklı bir ölçme değerlendirmeyi içerisinde barındıran örnekler olmuştur. Metin tamamlama yolu ile özgün metin üretimi, üretme becerisinin kilit noktası olmuştur. Buna istinaden diğer özgün tasarı biçimleri ise şunlar olmuştur: Kavram üretimi, özgün görsel tasarım, özgün slogan üretimi, özgün materyal tasarımı, özgün proje tasarlama (probleme dönük). Ve fakat hepsinde nihai ve katı bir ölçme, yöntem ve

teknikten uzak, bilişsel yükün düzeylere göre uygun dağıtılmadığı örnekler ortaya konmuştur.

Değerlendirme işlevine ilişkin bulgular. Bu işlev tüm sınıf düzeylerinde tespit edilmiştir. Daha çok etkinlik olarak tercih edilen bu beceri, soru kökünde verilen kritere göre değerlendirme, metnin içinden kriter bulma ve kritere yönelik eleştiriler şeklinde işlevini yerine getirmiştir.

Çalışmanın ikinci ayağında ders kitaplarındaki metinlerde ve metin altı sorularında incelenen işlevler üstbilişsel işlevler başlığını oluşturmuştur. Bu bağlamda ders kitaplarındaki üstbilişsel işlevler ile ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Bilgiyi (kendini) tanımlama işlevine ilişkin sonuçlar. Ders kitaplarında en çok tahkiye türü metinlerde görülmüş, ikinci sırada ise bilgilendirici metin türlerinden deneme metinleri içinde kullanılmıştır. Metin altında yer alan soruların tüm sınıf düzeyleri incelendiğinde hiçbiri bu işlevi aktif hale getirebilecek herhangi bir yönerge sunmadığı belirlenmiştir. Bununla beraber “ben” kavramının baskın olduğu metinlerin büyük kısmı bu işlevi yerine getirecek türdeki metinler olarak yorumlanmıştır. Ve fakat metinlerin büyük kısmında bu işlev örtük bir öğretim metodu yolu ile kendine yer bulmuştur.

Bilişe dair farkındalık işlevine ilişkin sonuçlar. Bu işlevin alt işlevleri amaçlılık, planlama ve bilgiyi özetleme işlevi olarak tespit edilmiştir. Amaçlılık işlevi, otobiyografik anlatıyı benimseyen bir metinde (6. sınıf) ve süreç planlaması yaparken bilişsel amaçların sıralanmasını örnekleyen bir metnin içinde tespit edilmiştir. Planlama işlevi, ders kitaplarında soru sorma yolu ile metin tasarlama biçiminde kendine yer bulmuş bir işlevdir. Ders kitabı metne ait yapısal unsurları kavratmak için bu üstbilişsel işlevi bir teknik olarak sıklıkla kullanma yoluna gitmiştir.

Özetleme işlevine ilişkin sonuçlar. Bu işlev yalnızca bilişe ait değil aynı zamanda üstbilişe ait bir işlev olarak belirlenmiştir. Üstbilişsel anlamda değerlendirilmesinin sebebi ise ders kitabı içindeki örneğin örtük bir strateji öğretimi yolunu benimsemesi ve özetleme becerisini stratejik olarak kullanmayı gerektiren bir kimliği taşıması olmuştur. Fakat bu becerinin stratejik anlamda öğretimi açık bir biçimde olmamış, bu strateji becerisi örtük bir ölçmeye tabii tutulmuş 5. sınıf bir kez kullanılmış ve diğer sınıf düzeylerinde bir daha görülmemiştir.

Bilişin düzenlenmesi işlevine ilişkin sonuçlar. Bu işlev tüm ders kitaplarında tespit edilmiş ve hepsinde yer almış bir işlevdir. Zira, bu işlevin bulunduğu alan, tüm hazırlık sorularıdır.

Özdeğerlendirme işlevi ilişkin sonuçlar. Türkçe ders kitapları, özdeğerlendirme kavramını yalnızca ölçme değerlendirme formu olarak benimsemiş, metinlerin bu işlevi doğrudan yerine getirebilecek bir araç olduğu perspektifini göz ardı etmiş, bu beceriyi soru ve madde köklerine sıkıştırmış, metin aracılığıyla öğrencinin bu beceriye ilişkin farkındalığının gelişebileceğini dikkate almamıştır. Daha ilginç olanı ise bu ölçme yöntemi 7.sınıfa kadar ders kitabı içinde kendine yer bulamamıştır. 7 ve 8.sınıf düzeyleri dışında tespit edilemeyen bu beceriye ilişkin herhangi bir öğretim ve ölçme uygulaması yapılmadan blok bir biçimde yalnızca iki sınıf düzeyinde öğrencinin muhatap olduğu bu durum, öğretim programının ruhuna aykırı bir portre çizmektedir. Ders kitapları ölçme değerlendirme yaklaşımı olarak benimsenen bu yapıyı metne dahil etmemiştir, yalnızca formlar üzerinden değerlendirme yoluna gitmiştir. Bu formların hiçbirinin adı ders kitaplarında özdeğerlendirme formu olarak yer almamıştır.

Özfarkındalık ve özyeterlilik işlevine ilişkin sonuçlar. Ders kitapları incelendiğinde özfarkındalık kavramı hiçbir sınıf düzeyinde ve hiçbir metinde açık bir biçimde kendine yer bulamamıştır. Sıklıkla metin içinde yaratılan kişinin iç muhakemesine tanık olunabilecek pasajlara yer verilmiş veyahut bilinçli bir biçimde olmasa da metin altı sorular yoluyla öğrenciye kendi farkındalık düzeyine yönelik ölçme değerlendirme uygulamaları sunulmuştur. Bu beceriyi somutlayan tek örnek 8. sınıf ders kitabında tespit edilmiş ve yazma becerisi dahilinde bir özfarkındalık durumu ölçülmek istenmiştir. Özyeterlilik becerisi müstakil bir biçimde metinlerin içinde açık ya da örtük bir şekilde yer almamıştır. Özfarkındalık içeren pasajların veya örneklerin içindeki dolaylı, ikincil beceri olarak karşımıza çıkmıştır.

Sembolleştirme ve yüksek sesle düşünmeye ilişkin sonuçlar. Bu işlev, okuma anlamaya yönelik sembolleştirme stratejilerinden biri olan hikaye haritası oluşturma, ders kitapları içinde sıklıkla ölçme değerlendirme amacıyla kullanılmış, ancak bu strateji okuma ile birlikte simultane bir biçimde anlamaya dönük kullanılması gereken bir strateji iken ders kitaplarında sonuç odaklı şablon olarak kullanılmıştır. Ders kitaplarında görünen şekliyle, metin okunduktan sonra öğrencinin metni anlama düzeyini ölçmek adına tasarlanmış bir kavram olmuştur.

Ders kitapları incelendiğinde “hikaye haritası” kavramının muadili olarak “hikayenin unsurları” kavramı kullanılmıştır. 7. sınıf ders kitabındaki 1 örnek okuma anında hikaye haritası oluşturma stratejisini kullanmaya dönük bir etkinlik olarak tasarlanmıştır. Bu örneğin belki de en önemli özelliği bir strateji olarak tasarlanmış oluşudur. Zira bundan önceki düzeylerde görülen hikaye haritası oluşturma kavramı çoğunlukla sonuç odaklı bir ölçme değerlendirme aracı olarak görevini yerine getirmiştir. Oysa bu örnek okuma anında gerçekleştirildiği için bilişsel anlamda sembol oluşturma ve düşünceyi sembolleştirme üstbilişsel işlevini yerine getirmektedir. Bilişsel anlamda bir problemin tespiti ve çözümü için bilişsel farkındalığı gösteren, metin yapısı itibarıyla “yüksek sesle düşünme” stratejisini de yansıtan otobiyografik anlatılar üstbilişsel strateji olarak tespit edilen ikinci strateji olmuştur.

Çalışma üç sac ayağından oluşan bir yapı sergilemekte olduğu için son nokta öğretmen görüşlerine ilişkin bulgulardan oluşturulan sonuçlardır. Buna göre öğretmen görüşlerine dair sonuçlar şu şekildedir:

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler dahilinde elde edilen en önemli sonuç bu iki kavrama dair öğretmenlerin sahip ve açık bir ön bilgilerinin olmadığıdır. Bu ön bilgi eksikliği 10 yılın üzerinde çalışan öğretmenlerde daha fazla, 10 yılın altındakilerde ise daha azdır. İlaveten, öğretmenlerin lisans dönemlerinde daha çok biliş kavramı ile karşılaştıkları, alan sınavına çalışırken ise üstbiliş kavramını tanıdıkları tespit edilmiştir. Kavramsal olarak bakıldığında üstbiliş kavramını üst düzey bilişsel beceriler olarak algılamışlar buna yüksek bilgi, beceri gerektiren birtakım bilişsel eylemleri dahil etmişlerdir (Kompozisyon yazma, şiir yazma vs.). Tüm katılımcılar derse bu kavramları açık bir biçimde dahil etmediklerini söylemiş, bu beceri alanlarından yararlanmadıklarını dile getirmişlerdir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin bu kavramlara yönelik ön bilgileri olmadığı için metin işleme sürecinde bu kavramları derslerine dahil etmedikleri tespit edilmiştir. Fakat tüm öğretmenlerde tespit edilen öğretim metodu bilinçli bir şekilde olmayan sezgisel bir öğretim metodu benimsemiş olduklarıdır. Zira büyük bir kısmı bilişsel taksonomiye göre soru sormasa da hepsi hangi sorunun ne zaman sorulacağına dair bir iç refleks geliştirmiş. Bu refleks ile öğretmenlerin farkında olmadan metne yönelik doğru bir hiyerarşi uyguladıkları görülmüştür. Fakat kavramsallaştırma ve bilinçlilik durumu olmadığı için kullandıkları yöntem ve

teknikler temelsiz bir bina inşa etmeye benzetilmektedir. Öğretmenlerde örtük bir strateji öğretimi eğilimi olmasına rağmen bunları yalnızca örnekler üzerinden tanımladıkları tespit edilmiştir. Bu da bilinçli bir farkındalığın olmadığını ve içselleştirilmiş bir bilgiden ziyade deneyime dönük zaman içinde gelişen daha ampirik bir öğretim metodu kullandıklarını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin son soruya verdikleri yanıt ders kitaplarında yer alan metinlerle ilgili olumsuz görüşlerini yansıtmıştır. Sorunun işlevi estetik süreçlerin farkında olup olmadıklarına yönelik bir durumu ortaya çıkarmakken öğretmenlerin büyük bir kısmı metinlerin zayıf olduğunu dile getirmişlerdir. Üstbilişsel süreçler bireysel merkezli olmasına rağmen öğretmenler bu konu hakkındaki belirleyici tutumlarını derslerine girdikleri sınıfın belirlediğini söylemişlerdir. Kitlenin belirleyici bir unsur olarak düşünülmesi bulgular kısmında verilen “özdeğerlendirme ve özeleştirme yaparım hep” şeklindeki cevapla içsel bir çelişki oluşturmaktadır. Bu kavramlar ve kendileri ile ilgili olan durumlarda kitle belirleyici olmazken, esas kitle özne konumunda ve eylemler ona dönükken bir şekilde katalizör görevi sınıfa verilmiştir. Aslında öğretmenlerin repertuarında üstbilişsel stratejiler mevcuttur (Akın ve Abacı, 2011: 61). Fakat bilinçli bir modelleme sunmadıkları için gerçekleştirdikleri tüm olumlu ve etkili metotlar sezgisel düzeyde yorumlanacak örnekler olmuştur.

Tüm bunların yanında bu çalışmanın tartışma odağı şu şekilde teşekkül etmiştir: Öğretim programında yer alan kazanımların bir kısmı bilişsel ve üstbilişsel işlevleri yansıtacak şekilde tasarlanmıştır. Bunlardan en çok karşımıza çıkana herhangi bir dil becerisi konusunda strateji kullanır ile ilgili kazanımlardır, bunların dışında geriye kalan kazanımlar ise biliş ile ilgili kazanımlardır-özetler, ana fikri/yardımcı fikri bulur vs.-. Fakat programda bilişsel beceriler ile ilgili alt düzey beceriler verilmeden direkt üst düzey becerilere dönük bir öğretim anlayışı benimsenmiştir. Bu sebeple çalışma sonucunda elde edilen bulgular, bilişsel ve üstbilişsel işlevlerin tartışmaya açık noktalarını daha çok öğretim programında yer alma biçimi üzerine yoğunlaştırmıştır.

Öğretim programı biliş kavramı ekseninde değerlendirildiğinde karşımıza çıkan tablo, bu kavramın sıklıkla ölçme değerlendirme odaklı bir anlayışın ürünü olduğu yönündedir. Öğretim programında geçen “üst düzey bilişsel beceriler” kavramı programın özel amaçları başlığı altında değerlendirilmiş ve bu şekilde kitap yazarı için de yol gösterici olmuştur. Ve fakat öğretim programı bunu bir ölçme

değerlendirme yaklaşımı olarak belirleyince ders kitabı yazarları da bu becerileri sıklıkla sonuç odaklı ölçme biçimlerine tabii tutmuştur. Oysa ölçülen bir şeyin önce eğitimi verilmeli, yöntemi öğretilmeli ve bu yöntemler de Türkçe dersi özelinde düşünülürse metinlere yansıtılmalıdır. Ancak görünen o ki metinlerin birer araç olarak tasarlanıp bu becerileri kendi içlerinde ihtiva etmeleri gerekirken, metinlerin içine açık bir biçimde bahsi geçen ne üst düzey bilişsel ne de “alt düzey” bilişsel becerilerin kavram olarak konulduğu, sürekli olarak yazarın örtük bir öğretim metodu benimsediği görülmüştür. Esasen bu durum bütüncül bakış açısından uzak ve metodik bir perspektifin yokluğunun işaretidir. Zira kazanımlar da bir hiyerarşi ile hazırlandıysa eğer, ki öğretim programı bunu savunmakta-ya da buna düalist demek daha doğru olur- alt/üst, basit/zor, yakın/uzak, benzer/farklı- o halde yapılması gereken şey, metinler aracılığıyla bu işlevleri yerine getirmek hem de hiyerarşik bir biçimde yerine getirmektir. Öyle ki metinlerin ders kitabında sıralanışından etkinliklerin tasarlanmasına kadar tüm yapılarda, bahsi geçen bu hiyerarşik yöntem kullanılmalıdır. Bu kendi içinde yaşanan tutarsızlıklar, sonuç itibariyle çalışma boyunca sıklıkla vurgulanmıştır.

Öğretim programı üstbiliş kavramını nihai bir çıktı olarak tasarlamış ve bunu kendine gaye edinmiştir. Fakat ilginç olan şu ki, öğretim programı bunu bazen beceri (MEB Öğretim Programı, 2018: 3) bazen de kişisel gelişim (MEB Öğretim Programı, 2018: 17) olarak algılamıştır. Beceri olarak algıladığı yerlerde bu kavramı “Yetkinlikler” başlığı altında incelemiş ve bir sonraki aşamada “öğrenmeyi öğrenme” olarak kavramsallaştırmıştır. Bunu yaptıktan sonra, ders kitaplarında yer alacak olan temaları sıralarken, becerileri, ” Kişisel Gelişim” teması olarak düşünmüş bunları temanın içine giren konular başlığında da konu olarak aktarmıştır. Konu olarak adlandırılan kavramlar “özdenetim, özdüzenleme, kendini tanıma, özeleştir, özsaygı, özyeterlilik, zaman yönetimi” (MEB Öğretim Programı, 2018: 17) gibi üstbilişsel becerilerin tam da kendisidir. Yaşanan bu anlamsal tenakuzlar, belirlenen amaçlar ve yöntemlerin çelişmesi, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi’nde tespit edilen umumi yetkinlikler ve sonra “konu”bya dönüşen kavramlar... Görünen odur ki iç tutarlılığı sağlanamamış bir program sonucunda ortaya konulan ders kitaplarının içinde yer alan metinlerin ve metin altı sorularının hiyerarşik, tutarlı ve bahsi geçen kavramlara hizmet eden, külliye çalışan bir mekanizma oluşturması söz konusu olamaz.

Öneriler

Çalışma sonucunda yapılan durum tespitleri ortaya konulan sonuçlar hem araştırmacılar hem de uygulayıcılar için iyileştirici ve düzenleyici birtakım öneriler ortaya çıkarmıştır.

Araştırmacılar, bilişsel ve üstbilişsel işlevlerin açık bir biçimde kavramsal olarak yer aldığı metinler ile açık bir biçimde bu kavramların yer almadığı metinleri öğrencilere sunabilir, kavramsal olarak bu becerilere dair farkındalık durumlarını ölçebilir. Üstbilişsel stratejiler ile dizayn edilmiş bir metin ile bu şekilde tasarlanmamış bir metin öğrencilere sunulup öğrencilerin okuma- anlama düzeyleri incelenebilir. Araştırmacılar, ben (I. tekil) anlatıcısı ile tasarlanmış bir metinle, o (III. tekil) anlatıcısı etrafında gelişen bir metni öğrencilere sunduğunda öğrencinin üstbilişsel becerilerden hangi metinde daha sık yararlandığını ortaya koyan bir çalışma yapabilir. Metinler için bilişsel ve üstbilişsel işlevler dahilinde bir modelleme yapılabilir. Bununla birlikte öğretim programı hazırlanırken, program, kendi içinde yeterlilik, beceri olarak tanımladığı öğeleri konu ya da tema başlığı altında değerlendirmeden, direkt beceri ve hatta kazanıma dönüşmüş beceri olarak öğretim programına dahil edebilir. Öğretim programında yer alan kazanımların bilişsel yükü sistemli ve gerçekleştirilebilir surette programa yayılmalı ve ders kitabı da aynı metodolojiyi benimseyen bir minvalde tasarlanmalıdır.

Ders kitabı hazırlayanlar, her bir bilişsel beceriyi kendi içindeki alt düzey becerilerle ilişkilendirmeli, öğrenciden paket bir biçimde, sonuç odaklı bir beceri istenmemelidir. Örneğin ana fikir, yardımcı fikir bulma gibi kavrama düzeyini içine alan bu temel bilişsel beceri, içindeki alt düzey becerilerin öğretimi gerçekleştirilerek öğrenciye sunulmalıdır. Kazanım şeklinde verilmiş olan beceriler ders kitaplarının içinde etkinlik olarak düşünülmemeli, bunlar açılmalı ve içi doldurulmuş, her becerinin gerçekleştirilebilir olduğu öğrenciye yöntem bilgisi verilerek öğretilmelidir. Bunun yanında metinler birer araçken onlardan daha fazla yararlanılmalı, metinden bağımsız salt kazanımı gerçekleştirme kaygısıyla hazırlanmış örnekler ders kitabında minimum seviyede tutulmalıdır. Öğretim programında matematiksel yetkinlik olarak tanımlanan becerileri metin yoluyla öğretme stratejisi benimsenmelidir. Örneğin, metnin olay örgüsünü değiştiren olayların gerilim grafiği çıkartılabilir, karakterlerin olaydaki etkisi sayısal olarak değerlendirilebilir, metinde

kullanılan mekanların büyüklüğü küçüklüğü grafiklerle açıklanır ve bu grafik üzerinden metne yönelik bir zihni tablo oluşturulabilir. Ders kitaplarındaki metinler öğretim programının kazandırmak istediği becerilere ait kavramları kendi içinde açık bir şekilde ihtiva etmeli, bu şekilde öğrencide açık bir kavram farkındalığı sağlanmalıdır.

Üstbilişsel işlevlerin birey merkezli olduğu bilinse de burada en büyük misyon öğretmene düşmektedir. Yaş ve deneyimle doğal olarak gelişen bu beceri öğretmen katkısıyla daha erken dönemde bilinçli bir biçimde gelişebilir. Bunun için öğretmenler bu konuda hem lisans eğitimleri sırasında eğitilmeli hem de çalışmaları esnasında bu bilgileri hayata geçirmelidir. Bunun için öğretmenler özellikle öğretim yılı planlanırken üstbilis eğitimi için bazı amaçlar düzenlemeli bu amaçları ders işleme sürecinde metinler açılırken kullanmalıdır. Öğretmenler sınıfta bir modelleme oluşturmali açık bir öğretim yolunu benimsemelidir. Özellikle sorular oluşturma konusunda sık sık metin işleme sürecinde pratik yapmalı ve öğrencinin üstbilişsel becerilerini tetikleyecek minvalde sorular oluşturmali. Sınıfla birlikte kısa, orta ve uzun vadede amaçlar belirleyerek öğrencilere zaman planlamasını ve yönetimini deneyimletecek ortamlar sunmalıdır. Yüksek sesle düşünme ve kendini eleştirme konusunda sınıfı bir ayna gibi düşünmeli ve her gün o aynaya bir kere dahi olsa bakmalı ve bunları deneyimlemeli. Metinleri bilişsel ve üstbilişsel işlevler açısından değerlendirmesi soru sorma stratejisini bunun üzerine inşa etmeli.

Kaynaklar

- Akın, A. ve Abacı, R.(2011). *Biliş ötesi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Baddeley, A. D. (2007). *Working memory, thought and action*. New York, Ny: Oxford University Press.
- Bandura, F. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.). *Encyclopedia of Human Behavior*. 4, 71-81.
- Bars, M. ve Oral, B. (2016). Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6 (4), 513-548.
- Baş, F. ve Özturan- Sağırılı, M. (2017). Türkiye’de eğitim alanında üstbiliş odaklı yapılan makalelere yönelik bir içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 42 (192), 1-33.
- Baykara, K. (2011). Öğretmen adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileri ile öğretmen yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 80-92.
- Bergson, H. (1986). *Yaratıcı tekamül*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Bergson, H. (1998). *Zihin kudreti*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Bloom, B.S.,& Englehart, M.D., & Furst, E.J., & Hill, W.H.,& Krathwohl, D.R.(1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I. Cognitive Domain*. New York, NY: McKAY.
- Brown, A. L.(1987). Metacognition, executive control, self-regulation and other even more mysterious mechanisms. In F. Weinert& R. Kluwe (Eds). *Metacognition, motivation and understanding* (65-116).Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Brown, A.L. (1977). *Knowing when, where and how to remember: a problem of metacognition*. University of Illinois at Urbana-Champaign, National Inst. of Education (DHEW): Washington, D. C.
- Bruning, R. H., & Schraw G. J., & Norby, M. M. (2014). *Bilişsel psikoloji ve öğretim*. (Çev. Edt. Zehra Nur Ersözlü & Rıza Ülker). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bümen, N.T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 3-14.

- Carnineine, D.,& Kinder, D. (1985).Teaching low-performing students to apply generative and schema strategies to narrative and expository material. *Remedial and Special Education*, 6 (1), 20-30.
- Cemiloğlu, M. ve Oğur, E. (2016). Okuma öğretiminde biliş ve üst-biliş stratejileri. *Uluslararası Hakemli İnsan Ve Sanat Araştırmaları Dergisi*. 1 (1), 118-137.
- Cevizci, A. (1999). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Cuq, J. P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Çakar Özkan, E. ve Bümen, N. T. (2014). Fen ve teknoloji dersinde araştırmaya dayalı öğrenmenin öğrencilerin erişilerine, kavram öğrenmelerine, üstbiliş farkındalıklarına ve fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 15 (1), 251-278.
- Çakıroğlu, A. (2007). *Üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde erişimi artırımına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çakıroğlu, A. ve Ataman, A. (2008). Üstbilişsel strateji öğretiminin okuduğunu anlama başarı düzeyi düşük öğrencilerde erişimi artırımına etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 1-13.
- Çalışkan, G. (2016). Türkçe dersi öğretim programı ve Türkçe ders kitapları: 5. sınıf Türkçe ders kitabına yönelik bir inceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4 (2), 200-214.
- Çıkrıkçı, S. (2008). İlköğretim öğrencilerinde özetleme becerisinin gelişimi. *Dil Dergisi*, 141, 19-35.
- Çiçekçioğlu, D. (2003). *Bilişsel ve üstbilişsel okuma stratejilerinin direk ve tümleşik olarak bilinçlendirme seviyesinde öğretiminin okuma yeterliliğine ve strateji kullanımına etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Darwin, G. J., & Turvey, M.T.,& Crowder, R. G. (1972). An auditory analogue of the Sperling partial report procedure: evidence for brief auditory storage. *Cognitive Psychology*, 3, 255-267.

- Demirel, M. (1995). *Bilgilendirici metin türünün ve okuduğunu kavrama becerisinin altıncı sınıf öğrencilerinin öğrenme düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Demirel, M. ve Turan, B. A. (2010). Probleme dayalı öğrenmenin başarıya, tutuma, bilişötesi farkındalık ve güdü düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38 (38). 55-66.
- Demirel, Ö. (2001). *Eğitim sözlüğü*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirsöz, E. S. (2010). *Yaratıcı dramının öğretmen adaylarının demokratik tutumları, bilişüstü farkındalıkları ve duygusal zeka yeterliliklerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Deutsch, D. (1987). Auditory pattern recognition. In K.R. Boff, L. Kaufmann & J. P. Thomas (Eds). *Handbook of Perception and Human Performance*.: Cognitive Processes and Performance (pp.1-49), New York, Ny: Wiley.
- Devellioğlu, F. (2011). *Osmanlıca-türkçe ansiklopedik lugat*. İstanbul: Aydın Kitabevi.
- Duman, M. ve Arsal, Z. (2015). Türkçe dersinde bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretiminin etkililiği. *Milli Eğitim Dergisi*, 44 (206), 5-15.
- Duru, M. K. (2007). *İlköğretim fen bilgisi dersinde beyin fırtınası ile öğretimin başarıya, kavram öğrenmeye ve bilişüstü becerilere etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ekmen, H. (2009). *2005 programına göre hazırlanan 7. sınıf türkçe ders kitabının söz varlığı bakımından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Engle, R.W., Kane, M.J., & Tuholski, S.W. (1999). Individual differences in working memory capacity and what they tell about us controlled attention, general fluid intelligence and functions of the prefrontal cortex. In a Miyake & P. Shah (Eds.) *Models of working memory: Mechanisms of active maintenance and executive control* (pp. 102-134). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1997). *Eğitim psikolojisi- gelişim, öğrenme, öğretme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

- Erdoğan, B. (2007). *Bilişüstü yeti soruları içeren veya içermeyen somut materyal kullanımının 6. sınıf öğrencilerinin çokgen bilgilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L.R. Resnick (Ed.), *The Nature of intelligence*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Flavell, J. H. (1979). *Metacognition and cognitive monitoring*. *American Psychologist*, 34 (10) 906-911.
- Flavell, J. H. (1992). Cognitive development: past, present, and future. *Developmental Psychology*, 28(6), 998-1005.
- Gelen, İ.(2003). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi), Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Georghiades, P. (2004). From the general to the situated: three decades of Metacognition. *International Journal of Science Education*, 26 (3), 365-383.
- Güneş, F. (2012). Testlerden etkinliklere türkçe öğretimi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 31-42.
- Handel, S. (1988). Space is to time as vision is to audition: seductive but misleading. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 14, 315-317.
- Kan, M.O. (2010). *Millî eğitim bakanlığı yayınları ilköğretim 7. sınıf türkçe ders kitabının kültür öğeleri açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Karasar, N.(1999). *Bilimsel araştırma yöntemi -kavramlar, ilkeler, teknikler-*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, B. ve Ateş, S.(2016). Üstbilişsel beceri odaklı yazma süreçlerinin dördüncü sınıf öğrencilerinin hikaye yazma becerisine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 41 (187), 137-164.
- Köçer, N. (2010). *Metin çözümlemesi Milli Eğitim Bakanlığı'na önerilen 6. sınıf türkçe ders kitabındaki metinlerin metinsellik ölçütleri bağlamında*

çözümlemesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Krathwohl, D.R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: an overview. *Theory Into Practise*, 41 (4), 212-218.

MEB. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 5. sınıf Türkçe ders kitabı*. Ankara: Özgün Matbaacılık.

MEB. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 6. sınıf Türkçe ders kitabı*. İstanbul: Netbil Basım ve Yayıncılık.

MEB. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 7. sınıf Türkçe ders kitabı*. Ankara: Özgün Matbaacılık.

MEB. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 8. sınıf Türkçe ders kitabı*. Ankara: Saray Matbaacılık.

MEB. (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı(İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8.Sınıflar)*. Ankara. Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.

Melanlıoğlu, D. (2011). *Üst biliş stratejileri eğitiminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.

Miller, G. A. (1956). The magical number seven, plus-or- minus two: some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63, 81-97.

Muhtar, S. (2006). *Üstbilişsel strateji eğitiminin okuma becerisinde öğrenci başarısına olan etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.

Okur, S. (2008). *PISA 2003 matematik okur yazarlığı soruları bağlamında öğrenci stratejileri, adımları ve üstbilişler* (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Olgun, A. (2006). *Bilgisayar destekli fen bilgisi öğretiminin öğrencilerin fen bilgisi tutumları, bilişüstü becerileri ve başarılarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi, Eskişehir.

Onan, B.(2016). Türkçenin ana dili olarak öğretimine beyin temelli yaklaşım. *Zeitschrift für die Welt der Türken/ Journal of World of Turks*, 8 (1), 109-133.

- Osman, M. E., & Hannafin, M. J. (1992). Metacognitive research and theory: analysis and implications for instructional design. *Educational Technology Research and Development*, 40 (2), 83-99.
- Özcan, Z. Ç. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin derslerinde bilişüstü beceri geliştiren stratejileri kullanma özelliklerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özkan, E. ve Bümen, N. (2014). Fen ve teknoloji dersinde araştırmaya dayalı öğrenmenin öğrencilerin erişilerine, kavram öğrenmelerine, üstbiliş farkındalıklarına ve fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*. 15 (1), 251-278.
- Özmen, R.(1999). Doğrudan öğretim yönteminin öykü anlama becerisinin öğretiminde uygulanması. *Eğitim ve Bilim*. 23, 31-41.
- Özsoy, G. (2006). Problem çözme ve üstbiliş. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildirileri* (Cilt 2). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Paris, S.G., & Winograd, P.(1990). Promoting metacognition and motivation of exceptional children. *Remedial and Special Education*, 13, 91-128.
- Piaget, J. (1938). *Çocukta dil ve düşünme*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Piaget, J. (1939). *Çocukta hüküm ve muhakeme*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Rızvanoğlu, E. (2013). *Anlamdan yoruma: dil felsefesinin sınırları üzerine bir inceleme* (Yayımlanmamış doktora tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Scharf, B., & Houtsma, A. J. M. (1986). Audition II.: Loudness, pitch, localization, aural distortion and pathology. In K.R. Boff, L. Kaufmann & J. P. Thomas (Eds). *Handbook of Perception and Human performance: Sensory processes and perception* (pp. 15-60), New York, Ny: Wiley.
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26 (1-2), 113-125.
- Schraw, G., & Dennison, R.S.(1994). The effect of reader purpose on interest and recall. *Journal of Reading Behavior : A Journal of Literacy*, 26, 1-18.
- Searle, J.R. (2005). *Bilinç ve dil*. İstanbul: Litera Yayıncılık.

- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Smith, E. E., & Kosslyn S. M. (2014). *Bilişsel psikoloji zihin ve beyin* (Çev. Edt. Muzaffer Şahin). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Solak, M. ve Yaylı, D. (2009). İlköğretim ikinci kademe türkçe ders kitaplarının türler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 2 (9), 444-453.
- Sperling, G. (1960). The information available in brief visual presentations. *Psychological Monographs*, 74, 498.
- Sternberg, S. (1975). Memory scanning: new findings and current controversies. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 27, 1-32.
- Swanson, L., & Kim, K. (2007). Working memory , short term memory and naming speed as predictors of children's mathematical performance. *Intelligence*, 35, 151-168.
- Şahin, S. (2015). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilişüstü farkındalık düzeyleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tobias, S., & Everson, H.T.(2002). *Knowing what you know and what you don't know. College Board Report (2002-2004)*. New York: The College Entrance Examination Board.
- Topçu, A. (2005). *Eş zamanlı olmayan web tabanlı dersin öğretmen adaylarının başarısına, zihin üstü yetilerine ve bilgisayara www ve web tabanlı derse karşı tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Tulving, E.(1972).*Episodic and semantic memory: organization of memory*. San Diego, CA: Academic Press, 381-403.
- Tüysüz, C., Karakuyu, Y. ve Bilgin, İ. (2008). Öğretmen adaylarının üstbiliş düzeylerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (17), 147-158.

- Uyar, Y. (2015). *Öz düzenlemeye bağlı okuma becerisinin geliştirilmesi ve anlamaya etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Vygotsky, L.(1978). *Mind in society*. USA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1998). *Düşünce ve dil*. İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Wellman, H. M. (1985). The origins of metacognition. In: D. L. Forrest-Presley, G.E. MacKinnon, T. GeryWaller (Eds.). *Metacognition, Cognition, and Human Performance*. Orlando: Academic Press.
- Yabaş, D. (2008). *Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin özyerlik algıları, bilişüstü becerileri ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23, 7-12.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yurt, G. ve Arslan, M. (2014). 7. sınıf türkçe ders kitaplarının şekil-içerik-metin yönünden incelenmesi. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 317-327.
- Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds), *Handbook of self-regulation*.(13-39). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2008). Motivation: An essential dimension of selfregulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Ed.) *Motivation and selregulated learning: Theory, research, and application*. (pp. 1–30). New York, NY: Lawrence Erlbaum.

EKLER

EK-A: Gönüllü Katılım Formu

GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Sayın Katılımcı,

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisiyim. Yapılan bu çalışmanın temel amacı, Türkçe ders kitaplarının hangi bilişsel ve üst bilişsel süreçleri kapsadığını belirlemek ve siz öğretmenlerin bu süreçlere yönelik tutum ve farkındalıklarını ortaya koymaktır. Bu çalışma, Doç. Dr. Özay Karadağ danışmanlığında hazırlanan bir yüksek lisans tezidir. Araştırma sırasında elde edilen veriler, ders kitaplarına konulması gereken metin ölçütlerinin, metin altı soruları ve etkinliklerinin, hangi bilişsel ve üst bilişsel süreç ve işlevleri kapsadığı ve yerine getirdiğine yönelik bir tablo çizmiş olacak, bununla birlikte siz öğretmenlerin bu süreçlere yönelik bilgi, tutum ve farkındalıkları belirlenecek, öğretim programları hazırlanırken bu süreçleri pekiştirecek ve deneyimleyecek eğitim ortamları için önerilerde bulunulacaktır. Bu araştırma için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan gerekli izinler alınmıştır.

Araştırma kapsamında size 10 tane araştırmanın temel noktalarını içeren yazılı sorular yöneltilenilecektir. Bu görüşmede size yöneltilen sorular ışığında, ders işleme süreci içerisinde, bilişsel ve üst bilişsel stratejileri metni açıklama sırasında ne nitelikte kullandığınız ortaya konacaktır. Görüşme boyunca özel sorular sorulmayacak – politik görüş, din, cinsel eğilim vb.- Görüşme sırasında özel olduğunu düşündüğünüz herhangi bir soru sorulması halinde soruyu yanıtlamayabilirsiniz.

Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırmadan istediğiniz zaman çekilebilirsiniz. Bu durum size hiçbir sorumluluk getirmeyecektir. Görüşmede sorulan sorulara vereceğiniz cevaplar, çalışmada yer alan iki araştırmacı dışında kimseye paylaşılmayacaktır. Araştırma sonuçları eğitim ve bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Araştırmanın tüm süreçlerinde kişisel bilgileriniz büyük bir özen ve dikkatle korunacaktır. Bu “Gönüllü Katılım Formu”na adınızı ve soyadınızı yazmanıza gerek yoktur. Görüşme sırasında verdiğiniz cevapların ardından görüşme metni size tekrar sunulacak verdiğiniz yanıtları tekrar gözden geçirip metne yönelik ekleme, çıkarma yapmanıza imkân tanınacaktır.

Elinizdeki “Gönüllü Katılım Formu”nu imzalamadan önce yahut daha sonra aklınıza gelebilecek tüm soruları bize sorabilirsiniz, böyle bir durumda ulaşabileceğiniz iletişim bilgileri formda yer almaktadır. Bu görüşme veya araştırma bittikten sonra da araştırmaya dair sorularınızı bizlere iletebilirsiniz.

Yukarıdaki tüm açıklamaları okuyarak sizin bu çalışmaya gönüllü olarak katıldığınızı ve sahip olduğunuz hakları araştırmacı olarak koruyacağımıza dair bir belge olarak bu formu imzalamanızı rica ediyoruz.

Bilimsel bir çalışmaya sunacağınız katkı için şimdiden şükranlarımızı sunuyoruz...

Katılımcı Öğretmen :

Adı Soyadı:

Adres:

Telefon:

E-posta:

İmza:

Sorumlu Araştırmacı:

Doç.Dr. Özay Karadağ

HÜ Eğitim Fakültesi Türkçe ve

Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

Tel: 03122976314-15

ozaykaradag@hacettepe.edu.tr

İmza:

Araştırmacı

Adı, soyadı: Hacer Tekercioğlu

Adres:

Tel:

İmza:

EK-B: Görüşme Soruları

Sayın Katılımcı,

Aşağıda yer alan sorular araştırmamıza ışık tutacak bir niteliği ve işlevi haizdir. Bu bakımdan vereceğiniz yanıtlar oldukça önemlidir.

GÖRÜŞME SORULARI

1) Bilişsel ve üst bilişsel stratejilere ve işlevlere dair ön bilgileriniz nelerdir, derslerinizde bunlardan yararlanıyor musunuz?

2) Öz sorgulama, öz düzenleme, öz denetim gibi kavramları dersinize dâhil ediyor musunuz, bunları öğretmek için herhangi bir yöntem kullanıyor musunuz?

3) Ders kitaplarındaki metin altı sorularının hangi bilişsel basamağa uygun olduğuna dair bir çıkarımda bulunuyor musunuz, ve bilişsel beceriler nelerdir?

4) Biliş ötesi farkındalığı artırmak için öğrencilere yönelik bir model oluşturuyor musunuz, kendi bilişinizi öz değerlendirme ile kritik edebiliyor musunuz?

5) Bir ünite planı yaparken yahut sınıftaki bir problemi çözerken biliş ötesi bilginin öğretimi için bir amaç belirliyor musunuz, kullandığınız yöntemleri öğrencilere somutlarken nelerden yararlanıyorsunuz? (Örneğin, bir okuma çalışması yapılırken tahkiye türündeki bir metnin okunmasının ardından öğrencilere metnin gelişme bölümünü daha iyi kavrayabilmek için hangi stratejileri izlediğine dair bir soru sormak ve kısa süreli bir tartışma gibi.)

6) Okuma ve metin işleme sürecinde (ön inceleme, soru sorma, okuma, kendi kendine anlatma, düşünme ve inceleme) bu basamakları uyguluyor musunuz, kendiniz ön hazırlık aşamasında bunları deneyimliyor musunuz?

7) Öğrencileri biliş ötesi bir deneyime hazırlamak, eklektik bir anlamlandırma ve ilişkilendirme için sorduğunuz sorular taksonomik bir hiyerarşi içermekte midir?

8) Öğrencilerin metni anlamlandırma süreçlerinde öz sorgulama ve değerlendirme yapmalarına imkan tanıyor musunuz, eğer metin anlaşılmamışsa öğrencinin neye ihtiyacı olduğuna dair bir saptamada bulunuyor musunuz?

9) Ders kitaplarındaki metinleri açışlarken hangi bilişsel ya da üst bilişsel stratejileri kullanıyorsunuz ve metni anlamlandırma sürecinde öğrencileri hangi bilişsel ya da üst bilişsel stratejilere yönlendiriyorsunuz?

10) Ders kitaplarındaki metinleri metinsellik ölçütleri, estetik ve epistemolojik açıdan değerlendiriyor musunuz, bu değerlendirme sonucunda metnin daha iyi kavranması için siz üst bilişsel anlamda bir bakış açısı kullanıyor musunuz?

EK-C: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Tarih: 02.11.2018 09:25
Sayı: 35853172-101.02.02-
E.00000305520



Sayı : 35853172-101.02.02
Konu : Hacer TEKERCİOĞLU Hk.

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 16.10.2018 tarihli ve 51944218-101.02.02/00000284452 sayılı yazınız.

Enstitünüz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencilerinden Hacer TEKERCİOĞLU'nun Doç. Dr.Özay KARADAĞ danışmanlığında yürüttüğü "Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Bilişsel ve Üst Bilişsel İşlevleri Üzerine Bir Değerlendirme"başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 23 Ekim 2018 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Rahime Meral NOHUTCU
Rektör Yardımcısı

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://belgedogrulama.hacettepe.edu.tr> adresinden 99417a99-d756-4296-bed0-6db7b1f58042 kodu ile erişebilirsiniz.
Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara
Telefon:0 (312) 305 3001-3002 Faks:0 (312) 311 9992 E-posta:yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet
Adresi: www.hacettepe.edu.tr

Duygu Didem İLFRİ



EK-D: MEB İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Tarih: 10.04.2019
Sayı: -605.99-E.00000550736



E.00000550736

Sayı : 14588481-605.99-E.7249416
Konu : Araştırma izni

10.04.2019

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2017/25 nolu Genelgesi.
b) 27/03/2019 Tarihli ve E. 527192 sayılı yazınız. - Eğitim Bil Enst

Enstitünüz, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Hacer TEKERCİOĞLU'nun "Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Bilişsel ve Üstbilişsel İşlevleri Üzerine Bir Değerlendirme" konulu tez çalışması kapsamında uygulama yapma talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bilgi verilmiştir.

Uygulama formunun (4 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Turan AKPINAR
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı ile Aynıdır.
10.04.2019...

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://belgedogrulama.hacettepe.edu.tr> adresinden 9be95356-14ff-4a7e-8e57-2c483dcee4b0 kodu ile erişebilirsiniz.
Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Adres: Alparslan Türkeş cad. Emniyet Mah. 4/A
Yenimahalle/ANKARA
Elektronik Ağ: ankara.meb.gov.tr
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Bilgi için: Ayşe ARDA

Tel: 0 (312) 212 36 00
Faks: 0 (312) 221 02 16

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden a058-a8cf-38db-a308-8ce9 kodu ile teyit edilebilir.

EK-E: Etik Beyanı

EK-E: Etik Beyanı

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

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

28.10.2019

Hacer TEKERCİOĞLU

EK-F: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu

EK-F: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu

...../...../.....

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı : TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ BİLİŞSEL VE ÜSTBİLİŞSEL İŞLEVLER
ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
11/07/2019	192	259835	28/06/2019	% 8	1150968924

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Hacer TEKERCİOĞLU

Öğrenci No.: N16224669

Ana Bilim Dalı: Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Programı: Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Statüsü: ☒ Y.Lisans ☐ Doktora ☐ Bütünleşik Dr.

İmza



DANIŞMAN ONAYI


UYGUNDUR.
(Doç.Dr. Özay KARADAĞ)

EK-G: Thesis Originality Report

EK-G: Thesis Originality Report

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Thesis Title: AN ASSESSMENT OF COGNITIVE AND METACOGNITIVE FUNCTIONS IN TURKISH TEXTBOOKS

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
11/07/2019	192	259835	28/06/2019	% 8	1150968924

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Hacer TEKERCİOĞLU
Student No.: N16224669
Department: Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı
Program: Türkçe Eğitimi Bilim Dalı
Status: ☐ Masters ☐ Ph.D. ☐ Integrated Ph.D.

Signature



ADVISOR APPROVAL


APPROVED
(Doç. Dr. Özay KARADAĞ)

EK-H: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

EK-H: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikrî mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- o Enstitü/ Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- o Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

28.11.06.1209

Hacer TEKERCİOĞLU

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

(1) Madde 6.1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.

(2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılmaması durumunda 3 şahıslara veya kurumlara haksız kazanç, imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.

(3) Madde 7.1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerde ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolleri çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlerle ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir.

* Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

