



T.C.

NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

**ORTAOKUL TÜRKÇE DERSLERİNİN KAVRAM ÖĞRETİMİ MODELLERİ
DOĞRULTUSUNDA YAPILANDIRILMASI: EĞİTİM DURUMU TASARILARI
GELİŞTİRME**

Yüksek Lisans Tezi

Ömer Faruk TEKİNARSLAN

Niğde

Ocak, 2024

T.C.
NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

ORTAOKUL TÜRKÇE DERSLERİNİN KAVRAM ÖĞRETİMİ MODELLERİ
DOĞRULTUSUNDA YAPILANDIRILMASI: EĞİTİM DURUMU TASARILARI
GELİŞTİRME

Yüksek Lisans Tezi

Ömer Faruk TEKİNARSLAN

Tez Danışmanı

Dr. Öğretim Üyesi Suna CANLI CAN

Niğde

Ocak, 2024

Onay Sayfası

Tez Bildirimi

Tez içindeki bütün bilgilerin etik tutum ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu doğrular, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.

Ömer Faruk TEKİNARSLAN



Özet

ORTOAKUL TÜRKÇE DERSLERİNİN KAVRAM ÖĞRETİMİ MODELLERİ DOĞRULTUSUNDA YAPILANDIRILMASI: EĞİTİM DURUMU TASARILARI GELİŞTİRME

Tekinarslan, Ömer Faruk

Yüksek Lisans, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğretim Üyesi Suna Canlı Can

Ocak 2024, xvi+333

Bu çalışma, Türkçe derslerinde kavram öğretimi odaklı bir ders süreci planlamanın temel ilkelerini ve uygulama süreçlerini ortaya koyan eğitim durumları tasarlamayı amaçlamaktadır. Ortaokul 7. sınıf düzeyindeki çocuğa seslenen kavram öğretimi tasarılarından oluşan çalışma, tasarım ve geliştirme araştırması deseni kullanılarak yürütülmüştür. İlgili alanyazın doküman analiziyle incelenmiş olup Türkçe öğretim programında ve Türkçe öğretiminde kullanılan araç gereçlerde (ders kitabı vb.) ve öğretmenlerin ders işleyiş biçimlerinde genellikle kavram öğretimini odağa alan yapıların eksik olduğu belirtildiği için bu çalışmada kavram öğretimini odağa alan eğitim durumu tasarıları geliştirmeye odaklanılmıştır. Tasarlanan eğitim durumlarıyla çocuğun kendi dil-kültür yaşantısında oluşturduğu kavramları Türkçe dersine getirmesi, bunları öğrenim sürecinde kullanması desteklenmek istenmiştir. Bu doğrultuda programdaki her temaya özgü kavram setleri oluşturulmuştur. İşlenmesi önerilen kavramlar seçilirken amaçsal örnekleme yaklaşımlarından ölçüt örnekleme ve Martorella kavram çözümlemesi modeli uygunluk envanteri kullanılmıştır. Seçilen kavramların öğretimi için eğitim durumu tasarılarında çocuğa görelilik ilkesi gözetilerek farklı türde uyaranlara başvurulmuştur.

İncelenen alanyazında belirtilen eksikliğin ardından tasarlanan eğitim durumlarına son biçimi uzman görüşleri alınarak verilmiştir. Kavram öğretimi odaklı yapılandırılacak Türkçe dersinin temel yapısı şu şekilde belirlenmiştir: Eğitim durumu tasarılarını çocuğa sunan öğretmen; kavramları oluşturmaya yardımcı zihin haritası ve metafor tekniklerini ona tanıtır ve nasıl kullanacağını açıklar, teknikleri kullanırken geribildirimler vererek onun tasarılarındaki kavramları oluşturma sürecini destekler. Eğitim durumlarındaki uyaranları dinleme, izleme, okuma yoluyla alımlayan çocuk uyaranlarla ilgili soruları ve yönergeleri konuşarak ve yazarak yanıtlar, uyaranlara yönelik sorular sorar. Çocuk; bu tasarılarla programdaki kök değerleri birer kavram olarak sorgulayabilir, onlara eleştirel yaklaşabilir ve onları tartışabilir. Böylece her bir

tasarı, çocuğun kavram setlerindeki temel yetkinliklere ulaşmasını desteklemektedir. Bu eğitim durumu tasarıları kullanılarak gerçekleştirilecek öğretim süreciyle çocuk temalara birer kavram olarak yaklaşabilir. Geliştirilen eğitim durumları bu temaların içerdiği ya da içerebileceği sorunlarla birlikte çeşitli ilişkilendirme ve somutlama biçimleriyle kavramsal düzlemde çocuğa duyup düşünme olanağı sunabilir.

Anahtar sözcükler: Kavram, Kavram öğretimi, Kavram oluşturma, Eğitim durumu



Abstract

STRUCTURING SECONDARY SCHOOL TURKISH LESSONS IN LINE WITH CONCEPT TEACHING MODELS: DEVELOPING EDUCATIONAL SITUATION DESIGNS

Tekinarslan, Ömer Faruk

Master, Graduate School of Educational Sciences

Department of Turkish Language Education

Thesis Supervisor: Dr. Öğretim Üyesi Suna Canlı Can

January 2024, xvi+333

This study aims to develop educational situations that set out the fundamental principles and application processes of concept teaching in Turkish lessons. Conducted using a design and development research pattern, the study comprises concept teaching designs targeting students at the 7th-grade level. Through a review of relevant literature documents, it was noted that there is a lack of emphasis on concept teaching in the Turkish curriculum and instructional materials used (such as textbooks) as well as in teaching methodologies of teachers. Therefore, this study focuses on developing educational situations that prioritize concept teaching. The goal is to encourage students to bring the concepts they have formed in their own language-culture experiences into Turkish lesson and to utilize them in the learning process. In line with this objective, concept sets specific to each theme in the curriculum were created. Criterion sampling and Martorella concept analysis model were employed to select the concepts to be taught. In designing educational situations for teaching the selected concepts, various types of stimuli were utilized, taking into account child-appropriateness principle.

After the educational situations were designed in response to the identified deficiency in the reviewed literature, the final form was determined based on expert opinions. The basic structure of Turkish lesson, which will be structured around concept teaching, was determined as follows: Teacher presenting the educational situations to child introduces mind map and metaphor techniques to help child create concepts, explains how to use them, and supports child's concept formation process in the designs by providing feedback while using the techniques. Child receives stimuli in the educational situations through listening, watching, and reading, and responds to questions and instructions related to the stimuli through speaking and writing, as well as asking questions about the stimuli. Child can question, approach critically, and discuss the core values in the curriculum as concepts with these designs. Thus, each design

supports child in achieving fundamental competencies in their concept sets. Through the teaching process facilitated by these educational situations, child can approach themes as concepts. The developing educational situations can offer child the opportunity to sensation and think on a conceptual level with various forms of association and concretization, along with problems that these themes contain or may contain.

Keywords: Concept, Concept teaching, Concept formation, Education situation



Önsöz

Çocuk kimdir? Çocuğa nasıl yaklaşıldığına bakarsak bu sorunun yanıtına ulaşıyoruz. Bu soruyu birkaç yüzyıldır sorabiliyor, çocuğu bir o kadardır tanımlamaya çalışıyoruz. Bu bir zorunluluk, tanımlamak zorundayız. Kontrol için değilse de korkup korkmamanın ayırdına varmak için tanımlıyoruz. Çocuktan korkmuyoruz peki ama korkulası bir şeye dönüşmesinden korkuyor muyuz? Ders programlarımız, ders kitaplarımız, sınıflarımız bu korkuyu işaret ediyor.

Çocuğun kim olduğunu düşünmediğimiz günlerden buraya az yol almadık. Bugün ders programlarımız, ders kitaplarımız süslü ifadelerle onun değerini yüceltiyor gözükse de kontrol bende diye bağırabiliyor. Duyma düşünme hakkını tanıdığını, ona saygı gösterdiğini sanıp kendisiyle çelişebiliyor. Duyma düşünme becerilerine seslenirken sözün özünü neyi duyup neyi düşüneceğine getirebiliyor. Saygının kendisini değerli kılıyorsa da kime neden saygı göstereceğinin kararını çocuğa bırakmadığı ölçüde ona saygısızlık ediyor. Türkçe dersinin kavram öğretimi odaklı yapılandırılmasını amaçlayan bu çalışmayla çocuğun derste kavram oluşturma sürecinin desteklenmesi düşünülmüştür. Böylece, saygıdan sorumluluğa programda kök değer olarak sunulanlar başta olmak üzere çocuğun derste kavramları kavrarırken kendi ilişkilendirmelerini, şemalarını kullanmasına alan açılmıştır. Çocuğun duyma düşünme sorumluluğuna el konulmamış; kendisine saygı gösterildiğini duyumsatmak için karşılaştığı kavramları alımlamasını, anlamlandırmasını, yorumlamasını, tartışmasını ve eleştirmesini olanaklı kılan bir kavram öğretimi tasarısı oluşturulmuştur.

Çocuğun kim olduğu sorusunu sorduran ve onu özne kılma sorumluluğunu duyumsatan pek değerli danışmanım sayın Dr. Öğretim Üyesi Suna CANLI CAN'a, kavram öğretimine kafa yormamı sağlayan sayın Dr. Öğretim Üyesi Yonca KOÇMAR DEMİRCİ'ye, lisanstan beri dil üzerine düşünmemdeki katkısından dolayı sayın Doçent Dr. Sercan DEMİRGÜNEŞ'e çok teşekkür ederim; derslerine katılmak büyük onurdu. Yüksek lisans sürecini paylaştığımız değerli arkadaşlarım Fatma Begüm BAYRAM'a, Fatma Nur DOKUZ'a, Mehtap VURAL'a ve Nurhayat ÇETİN'e çok teşekkür ederim, uzaktan eğitimle sürdürdüğümüz ders dönemini unutulmaz ve örnek kıldılar. Pandemi, deprem, işsizlik derken uzasa da bitirebildiğim yüksek lisansım boyunca desteklerini hep yanımda hissettiğim canım annem Gülben, canım babam Necmi ve canım kardeşim Ahmed Kuddusi TEKİNARSLAN'a teşekkür ederim, iyi ki varlar! Son teşekkür de tezin bitmesini benden çok isteyen marazi meraklılara, daha bitmedi mi ve ne zaman bitecek soruşturmalарınız beni hep güldürdü.

Ömer Faruk TEKİNARSLAN

Ocak, 2024

İçindekiler

Onay Sayfası	i
Tez Bildirimi	ii
Özet	iii
Abstract	v
Önsöz	vii
İçindekiler	viii
Dizinler	xi
Ana metinler Dizini	xi
Ara metinler (Etkinlik metinleri) Dizini	xi
Çizimler Dizini	xii
Fotolar Dizini	xii
Grafikler Dizini	xiii
Haritalar Dizini	xiii
İllüstrasyonlar Dizini	xiv
Karikatürler Dizini	xiv
Resimler Dizini	xiv
Sesler Dizini	xv
Şekiller Dizini	xv
Tablolar Dizini	xv
Videolar Dizini	xvi
1. Giriş	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Amaç	10
1.3. Önem	10
1.4. Sayıtlar	12
1.5. Sınırlılıklar	13
2. Kuramsal Çerçeve	14
2.1. Kavram ve Kavram Öğrenme	14
2.1.1. Kavram ve Kavram alanı	14
2.1.2. Kavram Öğrenme	18
2.2. Kavram Öğretimi	19
2.2.1. Kavram Öğretimi Yaklaşımları	20
2.2.1.1. Klasik yaklaşım	20
2.2.1.2. Öntip-İlk örnek yaklaşımı	21
2.2.1.3. Kuram temelli yaklaşım	23
2.2.2. Kavram Öğretimi Modelleri ve İzlemleri	23
2.2.2.1. Kavram edinimi (kazanımı) model ve izlemleri	24
2.2.2.1.1. Merrill ve Tennyson kavram kazanımı izlemi	24

2.2.2.1.2. Joyce ve Weil kavram kazanımı izlemi	25
2.2.2.1.3. Klausmeier kavram öğrenme ve gelişim kuramı	26
2.2.2.2. Kavram oluşturma (gelişim) model ve izlemleri	28
2.2.2.2.1. Hilda Taba kavram öğretimi izlemi	28
2.2.2.2.2. Martorella kavram çözümlemesi modeli	29
2.2.3. Kavram Öğretimi Teknikleri	30
2.2.3.1. Kavram haritaları	31
2.2.3.2. Kavram ağı ve Kavram çarkı diyagramı	39
Kavram ağı	41
Kavram çarkı diyagramı	43
2.2.3.3. Balık kılıcı diyagramı	50
2.2.3.4. Yapılandırılmış grid	52
2.2.3.5. Zihin haritası	55
2.2.3.6. Metafor tekniği	60
2.3. Türkçe Dersinde Kavram Öğretimiyle İlgili Çalışmalar	65
3. Yöntem	72
3.1. Çalışma grubu	72
3.2. Araştırmanın Deseni	72
3.2.2. Tasarım ve Geliştirme Araştırmasının Aşamaları	72
3.3. Araştırmanın İşlem Basamakları	74
3.4. Kavram Setinin Oluşturulması	75
3.4.1. Eğitim Durumlarında Kullanılan Temalar ve Kavram Setleri	76
3.4.2. Diğer Temaların Kavram Setleri	78
3.5. Kavram Öğretimi Model ve Teknikleriyle Ders Planlama Örneği	83
3.5.1. Martorella Kavram Çözümlemesi Modelinin Kullanımı: Millî Kültürümüz Teması Örneği	83
3.5.2. Zihin Haritası Tekniğinin Kullanımı: Sanat Teması Örneği	88
3.6. Geçerlik ve Güvenirlik	91
3.7. Verilerin Değerlendirilmesi ve Yorumlanması	92
4. Kavram Öğretimi Tasarısı	93
4.1. Erdemler Teması Ders Planı	93
A. Biçimsel bölüm	93
Eğitim durumu	96
B. Giriş bölümü	96
C. Geliştirme bölümü	101
D. Sonuç bölümü	118
4.2. Millî Kültürümüz Teması Ders Planı	119
A. Biçimsel bölüm	119
Eğitim durumu	122
B. Giriş bölümü	122
C. Geliştirme bölümü	131
D. Sonuç bölümü	140
4.3. Hak ve Özgürlükler Teması Ders Planı	141
A. Biçimsel bölüm	141
Eğitim durumu	144
B. Giriş bölümü	144
C. Geliştirme bölümü	150
D. Sonuç bölümü	158

4.4. Kişisel Gelişim Teması Ders Planı	160
A. Biçimsel bölüm	160
Eğitim durumu	163
B. Giriş bölümü	163
C. Geliştirme bölümü	167
D. Sonuç bölümü	177
4.5. Duygular Teması Ders Planı	179
A. Biçimsel bölüm	179
Eğitim durumu	182
B. Giriş bölümü	182
C. Geliştirme bölümü	188
D. Sonuç bölümü	205
4.6. Doğa ve Evren Teması Ders Planı	207
A. Biçimsel bölüm	207
Eğitim durumu	210
B. Giriş bölümü	210
C. Geliştirme bölümü	217
D. Sonuç bölümü	245
4.7. Sanat Teması Ders Planı.....	248
A. Biçimsel bölüm	248
Eğitim durumu	250
B. Giriş bölümü	250
C. Geliştirme bölümü	257
D. Sonuç bölümü	269
4.8. Okuma Kültürü Teması Ders Planı.....	271
A. Biçimsel bölüm	271
Eğitim durumu	274
B. Giriş bölümü	274
C. Geliştirme bölümü	281
D. Sonuç bölümü	300
5. Tartışma ve Sonuç.....	302
5.1. Tartışma	302
5.2. Sonuç	304
5.2.1. Öneriler	309
Kaynakça.....	311
Ekler	330
A. Kavram Seti ve Eğitim Durumu İçin Uzman ve Öğretmen Görüşleri	330
Ek 1. Kavram Seti ve Eğitim Durumu Değerlendirme	330
B. Diğer Ekler	331
Ek 1. Kavram haritaları programları.....	331
Ek 2. Özgeçmiş.....	333

Dizinler

Ana metinler Dizini

Ana metin 1. Harikalar Diyarı Maddesi	102
Ana metin 2. Âşık Sarıcakız.....	131
Ana metin 3. Dev Bilgisayar	151
Ana metin 4. Kontrolsüz Merak ya da Merakın Terbiyesi.....	168
Ana metin 5. Buz Bebekler Romanının Lülüfer Havuzu Bölümü	189
Ana metin 6. Karnı Ağrıyan Köpek Balığı	219
Ana metin 7. Çizgi Romanın Sanat Oluşu	258
Ana metin 8. Merhaba Ben Kitap	282

Ara metinler (Etkinlik metinleri) Dizini

Ara metin 1. Alice ve Chessire Kedisi	108
Ara metin 2. Diş Ağrısı	148
Ara metin 3. Podcast: Köpek Balıklarını Büyük Bir Hızda Katlediyoruz	239
Ara metin 4. Dünyanın Bile Kaldıramayacağı Bir Yük: Fabrikalardaki Milyarlarca Hayvan	241
Ara metin 5. Gazete Haberi: Kitapçılar Büyüyor ve Çeşitleniyor	294
Ara metin 6. TÜİK, 2022 Sayılarla Kütüphaneler	298

Çizimler Dizini

Çizim 1. Ogden-Richards Üçgeni.....	15
Çizim 2. Kavram ile Sözcük Anlamı Arasındaki İlişki	16
Çizim 3. Gizemli Lekeler.....	17
Çizim 4. Kavram Haritası Değerlendirme Modeli.....	34
Çizim 5. Üzerinde İşlem Yapılmayan Ezberlenmiş Bilgi.....	41
Çizim 6. Kavram Ağı Örneği.....	42
Çizim 7. Boş Bir Kavram Çarkı Diyagramı	44
Çizim 8. Balık Kılçığı Diyagramı Örneği.....	51
Çizim 9. Yapılandırılmış Grid Örneği	53

Fotolar Dizini

Foto 1. Bağlama Ailesi	128
Foto 2. Arif Sağ	129
Foto 3. Talip Özkan	129
Foto 4. Duygular	182
Foto 5. Dehşet içinde bir kadın.....	183
Foto 6. Serena Williams.....	206
Foto 7. Pet Bardak Mobilyası Seven Yengeç	214
Foto 8. Balık Ağı Giymiş Deniz Kaplumbağası	214

Foto 9. Köpek balığı ile Dalgıç.....	239
Foto 10. Z-Kütüphane Anaokulu Örneği	298
Foto 11. Z-Kütüphane Ortaokul Örneği	298
Foto 12. Gezgin Kütüphane	298

Grafikler Dizini

Grafik 1. 1500-1700 Tarihli Avrupa Kaynaklarında Merak Sözcüğünün Kullanımı	176
Grafik 2. TÜİK, 2022 Kütüphane İstatistikleri	297
Grafik 3. Okuma Kültürü Edinme Süreci	300

Haritalar Dizini

Harita 1. Zihin Haritası Kuralları ve Uygulama Biçimi	58
Harita 2. Zihin Haritası Kuralları ve Uygulama Biçimi	123
Harita 3. Zihin Haritası Kuralları ve Uygulama Biçimi	145
Harita 4. Zihin Haritası Kuralları ve Uygulama Biçimi	211
Harita 5. Deniz Canlılarının Dev Alışveriş Merkezleri	215
Harita 6. Zihin Haritası Kuralları ve Uygulama Biçimi	253
Harita 7. Zihin Haritası Kuralları ve Uygulama Biçimi	277

İllüstrasyonlar Dizini

İllüstrasyon 1. Arı	112
İllüstrasyon 2. Koala	116
İllüstrasyon 3. Film Afişi	127
İllüstrasyon 4. Pezzettino ile Sherlock Holmes	127
İllüstrasyon 5. Asteriks ve Piktler	136
İllüstrasyon 6. İnanılmaz Örümcek Adam	136
İllüstrasyon 7. Tommiks	136
İllüstrasyon 8. Kütüphane Büyücüsü	136
İllüstrasyon 9. Grafik Romanda Biçim ve Biçem	136
İllüstrasyon 10. Ses Efektlerinde Estetik	136

Karikatürler Dizini

Karikatür 1. Anonim	130
Karikatür 2. Karacaoğlan	130
Karikatür 3. Turna-Yar	130
Karikatür 4. Turna-Yar	130
Karikatür 5. Kitap	256
Karikatür 6. Münakaşa	256
Karikatür 7. Süpermen	270

Resimler Dizini

Resim 1. İlya Repin İmzalı Tablo	163

Resim 2. Rengârenk Atıklar İçinde Deniz Canlıları	218
Resim 3. Kör Kütüphaneci Jorge Luis Borges	274
Resim 4. Jorge Luis Borges Otoportresi	274
Resim 5. Elif Sarıgüzmen İmzalı Bir Çizim	280

Sesler Dizini

Ses 1. Telli Çalgılar 1	126
Ses 2. Telli Çalgılar 2	126
Ses 3. Telli Çalgılar 3	126
Ses 4. Telli Çalgılar 4	127
Ses 5. Telli Çalgılar 5	127

Şekiller Dizini

Şekil 1. Öykü Kurgusu Balonu	290

Tablolar Dizini

Tablo 1. Kavram Çarkı Çalışma Kâğıdı	45
Tablo 2. Kavram Çarkı Diyagramı Uzman Derecelendirme Ölçeği	46
Tablo 3. Zihin Haritası Değerlendirme Rubriği	58
Tablo 4. Zihin Haritası Değerlendirme Rubriği	90

Tablo 5. Zihin Haritası Değerlendirme Rubriği	125
Tablo 6. Zihin Haritası Değerlendirme Rubriği	147
Tablo 7. Zihin Haritası Değerlendirme Rubriği	213
Tablo 8. Zihin Haritası Değerlendirme Rubriği	255
Tablo 9. Zihin Haritası Değerlendirme Rubriği	279

Videolar Dizini

Video 1. Alice in Wonderland Official Trailer 2	112
Video 2. Dudakdeğmez.....	137
Video 3. Another Brick In The Wall.....	149
Video 4. Yaşam Hakkı - Duvar.....	159
Video 5. İklim değişikliği sorununu SEN çözüme kavuşturabilir misin?.....	244

1. Giriş

Giriş bölümünde *problem durumu, amaç, önem, sınırlılıklar ve sayıltılar* yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Kavramlar, insanın zihninde her deneyimle yeniden yapılandırılmaya açık şemalar/sahneler/imgelerdir. İnsan, kavramları aracılığıyla dinlediğini ve okuduğunu anlar; işaretlerle, konuşarak, çizerek ya da yazarak anlatır. Dinlediğinin, izlediğinin ve okuduğunun içeriğindeki kavramlara o zamana kadar oluşturduğu kavramlarla yaklaşır. Dinlediğine, izlediğine ve okuduğuna ilişkin anlamlandırmalarını paylaşırken de kavramlarını işe koşar. Diğer açıdan yaklaşırsa, kavram oluşturma/kavramlaştırma bu dört temel dil becerisinin işletilmesine bağlıdır. Kavramlar dinleme, konuşma, okuma ve yazma deneyimlere bağlı olarak değişir ve genişler. Öğrenci de kavramları aracılığıyla anlama ve anlatma becerilerini işletir. Her öğrencinin kavramları -her biri birer üst ya da alt belirleyen olan- eğitim düzeyinden eğitiminin niteliğine, ebeveynlerinin sosyoekonomik düzeyinden kendi gelişim alanlarının durumuna kadar çeşitli değişkenlere göre farklılaşır.

Bu farklılık örgün eğitimde şemaların/sahnelerin/imgelerin işletiminde farklı öğrenci görünüşleri oluşturur. Ancak bu görünüşlerin yorumlanma biçimi öğretimin planlanmasını etkiler. Öğrencinin kavramlarına ve kavram oluşturmadaki/kavramlaştırmadaki farklılığına sürekli bir eksiklik arayışıyla yaklaşmak öğrencinin kendi kavramlarını ders ortamına getirmesini güçleştirebilmektedir. Yukarıda belirtilen değişkenlere bağlı olarak kavram oluşturma/kavramlaştırma yeterliği akranlarına göre daha yüksek olan öğrencinin derste etkin rolünün de yüksek olması beklenir. Diğer taraftan kavram oluşturma/kavramlaştırma yeterliği akranlarına göre daha düşük olan öğrencinin derste dinleme, konuşma, okuma ve yazma süreçlerine katılımındaki olası sınırlılık karşısında “Sorun kimde/nerede?” döngüsüne sürüklenmek kaçınılmazdır. Sürüklenmeden kaçınmak için dil-kavram sarmal ilişkisine tutunan bir öğretim içeriği tasarlanabilir. Dili kullanmadaki yeterliliklerin sosyal ve bilişsel yeterlilikleri desteklediği, yetersizliklerin ise sosyal ve bilişsel sorunlara yol açabildiği (Şahin, Kurudayıoğlu ve Öztürk 2013: 15) bilgisi ile kavramların tanıma, ayırt etme, seçme ve birleştirme işlemlerini gerçekleştirmesinden dolayı insan yaşamının sürdürülmesinde temel araç olduğu (Bozkurt ve

Uzun, 2017: 89) bilgisi dilsel gelişim ile kavramsal gelişime yönelik öğretimin birleştirilmiş tasarımıyla yapılandırılmasına gerekçe oluşturur. Bu gerekçeyi güçlendirmek için kavram öğretiminin ve dil öğretiminin nasıl yapılandırıldığını bilmek, bu yapılandırmadaki eksiklikleri eğitimbilim, psikoloji, dilbilim, yazınbilim ve bunların bilişsel psikoloji, bilişsel dilbilim gibi alt dallarını oluşturan kuramları temel alarak ve gerekirse ilişkili diğer bilimlere başvurarak gösterebilmek gerekir.

Koçmar (2017)'ın ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersinde kavram oluşturma süreçlerine ilişkin çalışmasındaki bulgulara göre öğrencilerin derste kendi kavramları ile düşünmeleri, derse kendi kavramları ile katılmaları oldukça sınırlandırılmıştır. Öğrencilerin kavram oluşturmadaki/kavramlaştırmadaki farklılıklarında eksiklik aramaktansa, önyargılarını gözetmeksizin kendilerinde var olan kavramları değiştirilmesi zorunlu yanlıgılar olarak görmektense kendilerindeki şemaları/sahneleri/imgeleri devindirmeleri sağlanabilir; ilk kez karşılaşacakları şeyleri kavramlaştırmalarına, şeylere ilişkin kavram oluşturmalarına uygun bir öğretim tasarlanabilir.

Öğrenmek, öğretmenin kafasından öğrencinin kafasına bozulmadan aktarılan materyal değildir. Öğrenenler bilgiyi kendi terimlerine ve anlayışlarına göre yeniden yapılandırmalıdır, çünkü bireyler arasındaki farklılıklar (örneğin, ön bilgiler, öğrenme stilleri vb.) ne olursa olsun, öğrenilmesi gereken herhangi bir yeni fikir, öğrencinin zaten aklında olan dallanmış, iyi entegre edilmiş bir fikir ağıyla bilinçli olarak ilişkilendirilmezse bu yeni bilgiyi hatırlaması muhtemelen zor olacaktır (Johnstone, Bahar ve Hansell, 2000).

Kavram öğretimindeki temel eksikliğin öğrencinin örgün öğretim dışında oluşturduğu kavramları (sahneleri, şemaları, imgeleri, ilkeleri ve genellemeleri) öğretim ortamına getirmesindeki engeller olduğu belirtilebilir. Alanyazın incelendiğinde öğrencinin kendi kavramlarını sınıf ortamına getirememesinin temel nedenlerinin yürürlükte olan öğretim programını çevreleyen değerler, bu değerlerin öğretimi için ders kitaplarına seçilen metinler ve etkinliklerle birlikte bu verili bilgiyi tek doğru kabul eden ama “her şeyi bilen” rolünü de üstlenen öğretmen olduğu görülmektedir. Hedeflenen *değer* bir kavram olarak çoğu durumda dayatılmakta, bu dayatma çoğu metinde ve etkinlikte yansıtılmaktadır. Örnek olarak, Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Erdemler temasındaki Büyüklere Saygı (Çapraz Baran ve Diren, 2019: 199-205) adlı metne ve etkinliklerine bakıldığında dayatmacılıkla yapılandırılmış kavram öğretimi görülebilir. Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, Çocuk Kitapları'ndan alınan metinde *saygı* kavramı *küçük* (çocuk) - *büyük* (anne, baba, dede, nine, amca, dayı, teyze ve aileden olmayan yetişkin) kavramları ikiliğinde küçükten

büyüğe doğru tek yönlü ilişki biçimi olarak verilmiştir. Kavramın bu tek yönlü ve “salt iyi davranış” biçimindeki sunumunun yanı sıra büyükten küçüğe doğru ilişki biçiminde *büyük* kavramı *ilgili, sevgili, fedakâr, karşılık beklememe, koruma, gözetme* alt kavramlarını kapsamaktadır. *Küçük* kavramı ise büyüklerin sıralanan özellikleri karşısında *borçlu düşmesi* gereken, onlara *haklarını ödemeyi* bilecek çocuğu içermektedir. Metindeki bu kavramsal dayatma etkinliklerde kavram oluşturma/kavramlaştırma sürecini desteklemeyen biçimde sürmektedir. Anadili eğitimi için hazırlanmış kitapta, kavramların eğitim dilindeki sözcüksel karşılıklarını verip başka dillerdeki karşılıklarını bulduran etkinlikten açık iletiyi yeniden onaylatıp mutlak doğruluğu kabul ettirmeye elverişli atasözü “tartıştırma” etkinliğine; metindeki dayatmayı sürdürecekt biçimde hazırlanmış metin içi sorulardan *konu* ve *ana düşünce* kavramlarının olduğu gibi soruya dönüştürülmesinden ibaret etkinliklere; estetik etki uyandırmak yerine toplumsal cinsiyet eşitsizliğini ve yaş ayrımcılığını (*ageism*) yeniden üreten görsellere ve metindeki dayatmayı sürdüren yazma çalışmalarına kadar dil ve kavram öğretiminde güncel dayanaklarıyla çelişen bir öğretim içeriğiyle karşılaşılmaktadır. Oysa, öğrencilerin kullanabilecekleri nitelikli, kavram odaklı uyaranlara gereksinimleri var (Klausmeier, 1992).

Özdemir (2019: 108-114), Schwartz değer gruplarına ve kök değerlere dayalı incelemesinde elde ettiği verilerin ders kitaplarında nasıl bir insanın öne çıkarıldığını ve değerlerin programla uyumunu gösterebileceğini belirtir. Çalışmada 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, Schwartz’ın Yeniliğe Açıklık (özyönelim, uyarılım, hazcılık) / Muhafazakârlık (geleneksellik, güvenlik, uyma) ve Özaşkınlık (evrensellik, iyilikseverlik) / Özgenişletim (güç, başarı, hazcılık) değer boyutlarına göre incelenmiştir. Bu boyutların içerdiği değerlerin toplamına göre 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı’nın muhafazakâr ve özaşkın kişilikte öğrenciler yetiştirmeye yönelik olduğu görülmüştür. Özdemir (2019) öne çıkarılmak, yaratılmak istenen muhafazakâr kişilikle geleneklere bağlı olmanın, toplumun ve kişinin huzurunu ve güvenliğini gözetmenin, başkalarına zarar verebilecek ve toplumsal beklentilere aykırı olabilecek dürtü ve eylemleri sınırlayabilmenin kastedildiğini; özaşkın kişiliğin ise anlayışlı, hoşgörülü, tüm insanların ve doğanın iyiliğini gözetken, gerektiğinde bunlar için kendi isteklerinden vazgeçebilen kişiyi işaret ettiğini söyler. Ancak yukarıda yer verilen metinde örneklendiği gibi birer kavram olarak anlayış, hoşgörü, iyiliği gözetme, kendi isteklerinden vazgeçme (fedakârlık) değerlerini içeren metinlerden dolayı ders kitaplarının özaşkın (evrensel, iyiliksever) kişilikleri öne çıkardığını ileri sürmek kesin bir vargı bildirir. Bu vargıya göre yukarıda gönderme yapılan metin de evrensel, iyiliksever kişilik değerlerini kısmen içerebilir.

Buna karşın metin; erinliğin başlangıcında sayılabilecek öğrenciye kime ve neden anlayışlı, sevgi dolu, iyiliksever olması gerektiğini söylemekte; emir kipiyle büründüğü öğütsel tonlu iletiyi borç ve hak kavramlarıyla güçlendirip alıcısından kabul etmesini beklediği bir zorunluluğa dönüştürmektedir. Ancak erinliğin çeşitli evrelerinde ve erinlikten ergenliğe geçiş aralığında olan öğrenciyi biyolojik, bilişsel ve toplumsal gereksinimlerini göz ardı ederek yetişkinlerin gereksinimlerine en iyi hizmet eden biçime sıkıştırmak (Laurence, 2017); kimi seveceğini, kime saygı göstereceğini söylemekle birlikte sevmek, saygı gösterme kararına el koymak ve dahası sevmek, saygı gösterme sorumluluğunu üstlenemeyeceği düşüncesiyle onda güvensizlik ve suçluluk duygusu yaratmak onun Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019)’nda belirlenmiş yetkinliklere ulaşmasını ne kadar destekler sorgulanmalıdır.

M. Ş. Aydın (2022: 71)’a göre yüksek düzeyde itaat, saygı ve hoşgörölü olmak değerlerine ülke kültüründe önem verilmektedir ve bu gibi değerlerin çocuklara aktarımı oldukça işlevseldir. M. Ş. Aydın (2022), çocukların davranışları bu gibi kültürel normlardan farklılık gösterip ebeveynlerin beklentileriyle çeliştiğinde, ebeveynlerin çocuklarına karşı sert davrandığını ve bazen onların istenmeyen davranışlarını fiziksel olarak cezalandırabildiklerini belirtir. Çocuklardan program yetkinliklerine ulaşarak sosyal uyum göstermeleri beklenirken sosyal etkileşimi yürütmek için gereken çoklu bilişsel ve duygusal bakış açısını koordine etme becerisine ebeveynlerin, program hazırlayıcıların ve ders kitabı yazarlarının da sahip olması beklenir. Çünkü yukarıdaki değerlerin birer kavram olarak dayatılması çocukların zihinsel durumları anlama ve bakış açısı koordine etme becerilerinin yok sayılmasına yol açabilir. Bunlardan yoksun bırakılan çocuklar diğerlerinin duyup düşündüklerine duyarsızlaşabilir, böylece prososyal davranışları da artamaz. Üstelik bu yok sayma durumu ister farkında olmaksızın ister bilinçli olarak yapılsın çocuğa yönelik bir şiddet aracına dönüşecektir. Çocuk; ebeveynlerin sözlü ve fiziksel müdahaleleri ile programa göre seçilen metinlerin ve tasarlanan etkinliklerin olası dayatmacılığıyla karşılaşırsa anadili eğitimi kendisi için değer aktarımına dönüşebilir. Bu durumda maruz kalabileceği değerleri üstbilişsel işlemler süzgecinden geçirmeye zaman bulamadan kavramlaştıracaktır. Duyma düşünme için zaman bulmak yerine kendisine zaman tanınması gereken çocuğun kavramlarla etkileşim süreci kısıtlı anlara sıkıştırılırsa kavramları sunuldukları gibi onaylamaya mecbur bırakıldığı kanısı oluşabilir. Ne kadar evrensellik, iyilikseverlik içerirse içersin çocuklar bu kavramların neden kendilerini evrensel, iyiliksever kılacağını sorgulama özgürlüğüne sahip değilse kendilerinden beklenen sosyal uyum yerine rıza göstermeleridir. Derste kullanılan metinler ve etkinler yukarıda yer verildiği gibi geleneklere saygıyı, alçak gönüllüğü, fedakârlığı içeren geleneksellik; itaati,

özdisiplini, aile büyüklerini onurlandırmayı içeren uyma ve sosyal düzeni içeren güvenlik gibi değerleri içerdiği oranda çocuğun bunları içselleştirmesine yönelik öğütsel tonu beraberinde taşır. Öğretimin temel aracı ders kitabının öğütsel tona bürünmesi ise onu içerdiği kavramları alıcısından içselleştirmesi hedefiyle hazırlanmış, rızanın yeniden üretim aracı kılar.

Programın özel amaçları (2019: 7) arasında yer verilen “öğrencilerin okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması” maddesini de içermesiyle kavram oluşturmada/kavramlaştırmada bir araç olan ders kitabı kimi zaman çelişkili bir görünüm sergileyebilmektedir. Yaylı, Türkçe Öğretim Programı ve Ders Kitapları (2020: 39) başlıklı çalışmasında, sözü edilen programın özellikle ders kitabı hazırlanması açısından belirsizlikler içerdiğine yer verir. Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde aranması gereken metinsellik ölçütlerinden olan *kabuledilebilirlik* (İşeri, 2020) ile yaklaşıldığında metin üretici ve çözücü arasında kurulması gereken işbirliği çözücünün karşı tarafı dinlemesini, anlamak için çaba göstermesini ve üreticinin karşı tarafı yok saymamasını gerektirir. Dolayısıyla Türkçe dersinde eğitim durumlarının bütünü metinsellik ölçütlerini karşılayan metinler seçilerek hazırlanmalıdır.

Örgün eğitim, belirlediği hedeflere öğrenciyi ulaştırma amacıyla eğitim içeriğini düzenler. Türkçe eğitimiyle amaçlanan, Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019)’nda açıklanana göre, öğrencilere çeşitli yetkinlikler kazandırırken onlarda belirli değerler bütünü oluşturmaktır. Böylece öğrenciler, istenen değer ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip olacaktır. Programda öğretimin temeline yerleştirilen *adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik* değerleri “kök değerler” olarak açıklanmıştır. Öğrenciler bu kök değerlere ulaşırken *ana dilde iletişim yetkinlikleri, yabancı dilde iletişim yetkinlikleri, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme yetkinlikleri, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik yetkinlikleri, kültürel farkındalık ve ifade yetkinlikleri* kazanacaktır. Buna karşın programın ve Türkçe ders kitaplarının bu görünümüyle düşünmeyi düşündürmekten, duyumsatmaktan ve anlamlandırmayı gerçekleştirmekten uzak olduğu görülmektedir. Yağmur (2020: 199)’un çalışmasındaki belirlenim Türkçe ders kitapları planlanırken göz önünde bulundurulmuş en önemli öğenin değer aktarma yargısı olduğu, bilişsel gelişime yönelik hiçbir somut planlamanın yapılmadığı ancak hangi ahlaki değerlerin aktarılacağına daha fazla düşünüldüğüdür. Yağmur (2020), böylece, Türkçe ders kitapları dil gelişimini sağlamak ve bilişsel becerileri aktarmak için mi yazılmaktadır yoksa Türk değer yargıları ve ahlaki

değerlerinin aktarılması için bir araç mıdır sorularıyla karşılanan ciddi bir ikilemin ortaya çıktığını belirtmektedir. Oysaki seslendiği düzeyin çocuk olması nedeniyle ders kitaplarından beklenen, “iyi bir çocuk kitabı, çocuğa duyma ve düşünme sorumluluğu vererek sorun çözme becerisinin gelişmesine katkı sağlar” (Küçükavşar, 2020: 212) biçiminde ifade edilen işlevi taşımasıdır. Canlı (2015: 105) Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini kazandırmada etkili olamamasının başlıca nedenine Türkçenin inceliklerini ve anlatım olanaklarını karşılamaktan uzak oluşunu gösterir ve aynı zamanda bu metinler öğrencilerin gereksinimlerine, beğenilerine ve duyarlılıklarına seslenememektedir der. Türkçe ders kitaplarındaki metinlere ilişkin bu saptama, Yağmur (2020: 202-203)’un gösterdiği Türkçe ders kitaplarının hazırlanmasında temel belirleyenin değer yargılarının aktarımı olmasından kaynaklanan sorunlarla örtüşmektedir. Değer yargısı aktarmanın temel belirleyen olması Türkçe dersinde özgün olmayan ve bilinçsiz metin seçimlerinden kaynaklanan ciddi tutarsızlıklara ve çelişkilere yol açabilmektedir; metin kurguları ve ileti yöntemi pedagojiyle çelişebilmektedir; bu metinlerin yazın türündeki kısıtlılığı betimleyici, açıklayıcı, kanıtlayıcı, söyleşimsel, ikna edici metinlerle tablo, grafik gibi görsel öğelere dayalı metinlerin kullanımını sınırlandırabilmektedir. Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikler ise Ş. Dilidüzgün, Karagöz ve Genç (2016) ortak çalışmasındaki saptamaya göre, birer şiddet aracına dönüşebilecek yapıdadır. Bunların sonucunda “Düşünsel süreçlerden çok, değer yargısı oluşturmaya yönelik metin ve uygulamaların etkisi, öğrencilerin bilişsel çıkarımlardan çok, ahlaki çıkarımlar yapmasına neden olmaktadır” (Yağmur, 2020: 204). Eğitim sistemi, Türkçe Öğretim Programı (2019: 4)’na göre, temel değerleri benimsemiş bireyleri yetiştirmeyi asli görevi görerek yeni neslin değerlerini, alışkanlıklarını ve davranışlarını etkileyebilmelidir. Türkçe ders kitaplarının metin, metin türü, metin çalışması kavramlarına nasıl yaklaştığına ışık tutan yukarıdaki çalışmalarla birlikte programın eğitim sisteminin etkileme gücüne ilişkin yaklaşımı belirli vargıları doğurmaktadır. Buna göre eğitim sistemi öğrencilerin salt değerlerini, alışkanlıklarını ve davranışlarını etkileyebilmek için öğrencileri dilin incelikleriyle ve anlatım olanaklarıyla tanıştırma; onların gereksinimlerini, beğenilerini ve duyarlıklarını karşılama; üstbilişsel becerilerini geliştirme görevlerini göz ardı edebilmektedir. Bu doğrultuda şu sonuca ulaşılabilir: program, değer aktarımını odağa almak karşılığında ders kitabının şiddet aracına dönüşebilmesi sorumluluğunu da taşıyacaktır; çözümleme, değerlendirme, eleştirme gibi becerileri odağa almadığında bunları kazanacak ve ancak bu kazanımlarla ahlaki birer değer sayılan doğruyu ve yanlış ayırt edebilecek öğrencileri yetiştirme görevinden vazgeçtiği öne sürülebilecektir. Dahası onların değerlerine güvenmediği, üstlenecekleri ödev ve sorumluluklarla özne olmalarından kaçındığı varsayılabilir. Doğru ile yanlış üzerine düşünürken bu kavramların

örneklerini ve örnek olmayanlarını, ayırt edici ve ayırt edici olmayan özelliklerini, özniteliklerini bilmeleri için gerekli bilişsel becerilerden öğrenciyi yoksun bırakmamalıdır. Bir bütün olarak program, kök değerlere ve hedeflenen yetkinliklere bu metin ve etkinliklerle ulaşılabileceğini düşünmektedir. Ancak bir çocuk olarak öğrenci, ilgi ve gereksinimlerine seslenmeyen ders kitapları aracılığıyla duyma düşünme sorumluluğundan alıkoymaktadır.

Türkçe ders kitaplarına temel ders aracı görevi yüklenecekse ders kitapları S. Sever, Kaya ve Aslan (2020)'ın ortak çalışmasında da belirtilen Türkçe öğretimindeki kimi sorunları gidermeye destek olmalıdır. Buna göre ders kitapları, temel dil becerileri ve dilbilgisinin girişik özellikleri nedeniyle bütünsellik ilkesine bağlı geliştirilmesi gerektiği için metin-etkinlik dengesinde bu gerekliliği sağlamalı (dinleme-okuma metin ve etkinlikleri, konuşma ve yazma etkinlikleri ile dilbilgisi konularını ayrıışık ve dengesiz sunmamalı); dersin bilgi aktarımına dönüşmesine yol açmak yerine beceri kazandırma amacına hizmet etmeli; okumaya, dinlemeye ve dolayısıyla metni duyup düşünmeye isteklendirmekle birlikte öğrencinin ağız özelliklerini ve toplumsal etkileri derse getirmesine olanak tanınmalıdır. Oysa, Uğurelli ve Açık (2020: 310) üniversitelerdeki ilgili öğretim elemanlarının görüşlerine dayandırdıkları çalışmada Türkçe ders kitapları içeriğinin çocuk edebiyatı metinleri yönünden yüksek oranda yetersiz bulunduğunu göstermektedir. Türkçe öğretimi temel ders aracı görevi yüklendiğinde ders kitapları, öğrenciye programda belirtilen amaçları kazandırmada öğretmenin birincil yardımcısı olacaktır. Çocuk edebiyatı metinlerinin metinsellik ölçütleri, öğrenme-öğretme ilkeleri ve çocuk gerçekliği değişkenlerini karşılamaktan uzak ders kitapları ise çocuğun duyma düşünme ve buna bağlı değerlendirme, ilişkilendirme, çıkarsama, yorumlama, eleştirme, yaratma gibi becerilerini geliştirme yönünden kendisini sorgulanır kılar. Bunların kazanılmasını dışladığı ölçüde programdaki kök değerlerin kazandırılmasına yönelik öğretim de bunların doğrudan ve “doğrusunun” aktarımına, dayatılmasına açık hâle gelir. Bu görünümdeki bir öğretimde öğrenciden programdaki yetkinlikleri kazanmasını beklemek ona yönelik bir zorbalık sayılabilir. Örneğin öğrencinin yabancı dilde iletişim yetkinlikleri kazanmasını beklerken ders kitaplarının buna ne kadar izin verdiğini öğrenmek için ya da ders kitabı yazarlarının öğretmenlerin ve öğrencilerin neye gereksinim duyduklarını ve beklentilerinin neler olduğunu görmesi için Tomlinson (2020: 55) tarafından kurulan şu sağlamaya başvurulabilir:

- Öğrencilere bir soru ya da yönergeye yanıt vermekten çok iletişimi başlatma fırsatı verme,
- Öğrencilere yanıt vermeden önce düşünme fırsatı verme,
- Öğrencilere sunumdan önce plan yapma fırsatı verme,
- Öğrencilere keyif alabilmeleri için daha çok öyküleyici metin sağlama,

- Daha yaratıcı etkinlikler sağlama,
- Daha çok eleştirel düşünme etkinliği sağlama,
- Bir sebep, amaç ve planlı bir çıktıya ulaşmaları için gerçek iletişim durumlarında yer almaları için teşvik etme,
- Öğretmenlerin kitapları kendi kişilik ve inançlarıyla örtüşecek biçimde esnek olarak kullanmalarına yardımcı olma

Sağlama, özü gereği, Türkçe öğretim programında sınıf düzeyi değişkenine bağlı metin türü seçimini içermemektedir ve yabancı dil öğretimi için kitap hazırlarken kullanılabilecek maddelerin anadili eğitimi için hazırlanmış kitapları değerlendirmede kullanılması tartışılabilir. Ama aynı zamanda, bunlar yok sayıldığında bile, anadili eğitimi sınıflarında kullanılmak üzere hazırlanan ancak çocuğa görelilik ilkesini karşılamaktan uzak ders kitapları çocuğun yabancı dilde iletişim yetkinlikleri kazanmasına ne kadar fırsat vermektedir ve çocukta yabancı dilde iletişim yetkinliği kazanmasını bekleyen programa rağmen ders kitaplarının onu bu fırsattan yoksun bırakması bir eksiklik midir, tartışılabilir. Program (2019: 3), Millî Eğitim Bakanlığı Öğretim Programları başlığında dile getirilen “üstbilişsel becerilerin kullanımına yönlendirme” işlevini sağlayarak soran, sorgulayan, eleştiren, çözüm üreten öğrenciler yetiştirmekteyse bunda programdaki kök değerlerle biçimlenen ders kitaplarının rolü belirleyicidir. Bununla birlikte, program (2019: 3) “ortaokulu tamamlayan öğrencilerin millî ve manevi değerleri benimsemiş, haklarını kullanan ve sorumluluklarını yerine getiren... bireyler olmasını” amaçlamaktadır. Ancak program, ortaokul ders kitaplarında sunduklarını -biri kavram olan kök değerleri- öğrencilerin sorgulamaksızın kabul etmesini mi beklemektedir yoksa sorgulamasını mı desteklemektedir, kararlaştırmalıdır. Programdan öğrencilerin kendi edinçlerini işe koşarak kök değerleri sıralama, sınıflama, karşılaştırma, ilişkilendirme, yordama işleminden geçirmelerine olanak tanınması beklenir. Bu olanak tanınmadığında millî ve manevi değerler sorgulamaya, eleştirmeye ve gerekirse yeniden tanımlayabilmeye kapalı bırakılmış sayılacağı için aynı amaç içerisinde yer verilen hakların, sorumlulukların öğrencinin düşünmesine kapatıldığı; hakların üstten alta bağışlandığı ve sorumlulukların dayatıldığı sonucu çıkabilir.

Anadili öğretiminin genel amacı, “okuma kültürü edinmiş, düşünen, duyarlı bireyler yetiştirmektir.” Bu amaca ulaşabilmek için de zengin uyarınlı öğrenme ve öğretme süreçlerinde, öğrenciler daha çok duymaya ve düşünmeye yöneltilmeli; üstlendikleri bu sorumlulukla duygu ve düşüncelerini yazılı ve sözlü olarak anlatma isteği duymalıdır (S. Sever vd., 2020: 12). Bu genel amacı taşıyan Türkçe eğitimi için, öğrenciyi özneleştirmek ve aynı zamanda toplumsallaştırmak için, bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımıyla tasarlanan kavram öğretimi odaklı eğitim durumlarına başvurulabilir. Burada öğrenciyi özneleştirme

ereğinin onu kusursuz benlik anlayışıyla özseverleştiren, kutsallaştırdığı başarı ve sonuç odaklı yaşam biçiminde toplumsal duyarlık ve etik değerlerden arındıran; onda düşünce ve istekleriyle metalaşırken özgürlük yanılsaması yaratan; ondan çıkarlarını önemseyip rekabetçi olmasını ve ilişkilerini de rekabet ve çıkar temelinde kurmasını bekleyen neoliberal bireycilik (Kahveci & M. Sever, 2018) ile ters düştüğü belirtilmelidir. Özneleşmenin, özerk benlik kazanmanın göstergesi zihinsel etkinliklerde bulunmayı, düşünmeyi, sorgulamayı, bilimsel kuşku duymayı, karşılaştırmayı, mantıklı çıkarımı, yorumu, değerlendirmeyi; yurttaşlık haklarının ve topluma karşı sorumluluklarının bilincinde olmayı gerektirmesidir (Aslan, 2016: 726).

Programda yer verilen kök değerleri kazandıracak metinler ve etkinliklerin genel görünümü muhafazakârlık ile birlikte özaşkınlık olsa da incelenen ders kitaplarında özaşkınlığı içeren evrenselliğin bireyin evrendeki üstün özgürlüğüne, iyilikseverliğin ise bireyin kendi biricik iyiliğine ve kendinden olana iyiliğine denk düştüğü örnekler bulunmaktadır. Diğer yandan, bireyi mutlak kontrol etme gerekliliği duyan neoliberalizmin bir yöntem olarak ona tanıdığı özaşkınlığı muhafazakârlıkla dengeleme isteği güttüğü de ileri sürülebilir. Oysa öğrenci kavram öğretimi odaklı eğitim durumları tanıklığında özneleşirken yaşamında önem taşıyan değerler ve sorunlarla karşılaşırse anlamlandırma ve çözüm sürecinde sorumluluk alma isteği de artabilir. Maier (1987; akt. S. Dilidüzgün, 2018: 108)'in okur yaşamında önem taşıyan değerlerin, sorunların konu edildiği kitaplar olarak gördüğü sorun odaklı çocuk ya da gençlik kitaplarının çevresinde yaratılan böyle bir eğitim durumunun öğrenciyi okuma kültürü edinmiş, düşünen, duyarlı özne kılmada kolaylaştırıcı bir rol üstleneceği açıktır. Duyma düşünme sorumluluğunu öğrenciye veren metinlerin yanı sıra kavram öğretiminde etkinliklerin niteliği de belirleyici olacaktır. Bu bakımdan metnin anlamlandırılması ve kavramların öğrenilmesinde temel dil becerilerini devindirecek etkinlikler gerekmektedir. Öğrenci anadili öğretiminin genel amacına ulaşan özne olaksa ya da tersinden hedeflerin üzerine yığıldığı, dayatıldığı, eğilip bükülebilir, metalaşmış bir nesne olmayacaksa temel dil becerilerinin kazandırılmasında öğretim kavram odaklı yapılandırılabilir. Bu düşünüşle, *dil* ve *kavramın* bu ilişkili gelişimi gözetilerek şu problem tümcesi oluşturulmuştur:

Türkçe dersi kavram öğretimi odaklı nasıl yapılandırılabilir?

1.2. Amaç

Tezin temel amacı; Türkçe dersinde kavram öğretimi odaklı bir ders süreci planlamanın temel ilkelerini ve uygulama süreçlerini ortaya koyan eğitim durumları tasarlamaktır.

Eğitim durumları tasarlamadan önce öğretim programındaki temalar için kavram setleri oluşturulmuş, kavram setlerine uygun kök değerler ve yetkinlikler belirlenmiş; kavram setlerindeki kavramlar odağında gerçekleştirilen öğretim ile programın sacayaklarını oluşturan temalara-kök değerlere-yetkinliklere ulaşılması hedeflenmiştir.

Belirtilen temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorular yanıtlanmak istenmiştir:

1. Türkçe dersinde kavram öğretimi hangi yaklaşımlarla nasıl yapılandırılabilir?
2. Türkçe dersinde kavram öğretimi hangi model, izlem ve tekniklerle nasıl yapılandırılabilir?
3. Öğrencinin Türkçe ders ortamına kendi kavramlarıyla (yaşadığı dil-kültür ortamında oluşturduğu kavramlarla) katılması için ders ortamı nasıl düzenlenebilir?

1.3. Önem

Kavram düşüncenin birimi, şeyin bilinçteki tasarımı olarak özneye içkindir. “Kavramlar, insanların yaşamını sürdürmesinde temel araçtır. Çünkü insanlar kavramlar yoluyla tanır, ayırt eder, seçer ve birleştirir” (Bozkurt ve Uzun, 2017: 89). Bu çalışma kapsamında özne, eğitim durumlarıyla kavram oluşturma/kavramlaştırması beklenen öğrencilerdir. Bir başka deyişle, öneri niteliğindeki bu kavram öğretimi tasarısı öğrencilerin özneleşmesini desteklemektedir.

Tasarımların soyut biçimi olan kavramlar, bilincin kümeleşmeler oluşturmaya dayalı yapılarıdır. Bu kümeler şeyler arasında benzetme, ayırıştırma, seçme ve birleştirme işlemleriyle yapılan düzenlemelerle oluşur. Düzenlemelere açık bu kümeler (kavram alanları) algılama ve anlamlandırma kolaylığı sağlar. Bu bağlamda kavram öğretimi tasarısıyla öznenin kavram gelişimi desteklenmek istenmiştir. Kavram gelişimini destekleyerek öğrencilerin algılamaları genişletilebilir ve anlamlandırma süreçleri hızlanabilir. Tasarıyla, tematik kavram setlerinin öğrenimi kolaylaşabilir; temalara eklemlenmiş kök değerlerin ve tema sonunda ulaşılması

beklenen yetkinliklerin kazanılması ve yeniden kullanılmak üzere bellekte saklanması da güç olmaktan çıkabilir. Böylece bir temaya ilişkin öğrenmelerin kazanılması ve saklanması yalnızca o temayla sınırlı kalmayacağı gibi temaya özgü kavram setinin başka temalardaki kavramlarla ilişki kurması, kavram ağlarını büyütmesi öngörülebilir. Üstelik farklı temalara özgü kavramlar arasında birbirine ve başka yönleri doğru gelişen kavram ağlarının (kavram ilişkileri) üstbilişsel becerileri etkinleştirilmesi beklenebilir.

Türkçe öğretiminin kavram öğretimi odaklı yapılandırılması yoluyla öğrencinin kavram oluşturma (gelişimi)/kavram edinimi (kazanımı) süreçleri desteklenir; düşünme becerilerinin etkinleşmesi sağlanabilir. Ancak Türkçe ders ortamında kavram öğretiminin gerçekleşmediği, öğrencilerin “kavram oluşturma süreçlerine eklemlenmelerine yeterince olanak sağlanmadığı” (Koçmar, 2017) görülmektedir. Oysa bütünleştirilmiş öğretme-öğrenme yaklaşımı kullanılarak tasarlanan kavram öğretimi, öğrencinin temalara yönelik öğrenmelerinde kendi deneyimlerini de kullanarak kavram oluşturmalarını/kavramlaştırmalarını olanaklı kılabilir.

Öznenin, öğrencinin, kendi deneyimlerini de derse katması ile birlikte *kavram anlama* denk olmaktan çıkar. Aitchison (2003; Akt. Bozkurt ve Uzun, 2017: 91)’ın gösterdiği gibi kavram anlamı da içine alan; kültürel ve kişisel deneyimlerin de yer aldığı daha geniş bir kapsama sahiptir. Kavramlar öznel, öznenin yaşantılarına ilişkin; anlamlar çoğunlukla topluma, toplumca kabul görmüş özelliklere ilişkindir (Koçmar, 2017: 19). Bu bağlamda, bugün sürdürülen Türkçe öğretim programları kavram odaklı olmaktan çok anlam ve sözcük odaklı bir yapılanmayla hazırlanmıştır. Özneleşmesi, özerk benlik kazanması beklenen öğrencinin kişisel deneyimlerini kısıtlı biçimde paylaştığı ya da hiç paylaş(a)madığı koşullarda ders ortamındaki dilsel, işitsel, görsel uyaranlar ders kitabında ve öğretmende hazır bulunan anlama ve/veya sözlüksel karşılığa indirgenmiştir. Böylece uyaranlar hizmet ettikleri temaların anlamlandırılmasına katkı sunmaktan uzaklaşmıştır. Oysa dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri de kavram gelişimi gibi çoğunlukla uyaranlar ölçüsünde gelişebilir.

Bu çalışma; Türkçe öğretiminin amaçları ve sorunları dikkate alınarak geliştirilen, farklı öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerine seslenerek etkinliklere katılımlarını sağlayan, çok uyaranlı eğitim ortamlarını gerektiren bütünleştirilmiş bir öğrenme-öğretme yaklaşımı yeğlenerek hazırlanmış kavram öğretimi odaklı eğitim durumu tasarılarından oluşmaktadır. Buna göre; çok uyaranlı eğitim ortamına eklenerek temanın anlamlandırılmasına yarar sağlayacak, seslendiği yaşın gelişim özelliklerine uygun her uyaran kavram öğretimi tasarısına girebileceği gibi tasarı kavram öğretimi model, izlem ve tekniklerinden herhangi biri ile sınırlandırılmamıştır. 7. sınıf

düzeyindeki öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun; dilsel, bilişsel, kişisel ve toplumsal gelişim alanlarını destekleyen; çocuk gerçekliği, öğretim-öğrenim ilkeleri ve eğitsel ilkelerle çelişmeyen uyarıların kullanıldığı bu çalışma birden çok kavram öğretimi modeli, izlemi ve tekniğiyle biçimlendirilmiştir.

Bu çalışma kapsamında geliştirilen eğitim durumu tasarılarında kavram öğretimi model, izlem ve tekniklerinden bazıları kullanılarak kavram öğretime odaklanılmıştır. Tasarılarında kullanılan model ve izlemler hem öğretim kapsamına alınacak tematik kavramların seçiminde kullanılmış hem de bu kavramların öğretiminde izlenecek yolu göstermiştir. Tasarılarında kavram yanılışı temelli yaklaşımdan kaçınılırken tümevarımsal yaklaşım yeğlenmiştir. Başvurulan kavram öğretimi teknikleriyle, çocuğun derste öğretimi planlanan kavramları kendi dil-kültür ortamında kavramlaştırdığı biçimiyle derse getirmesi desteklenmek istenmiştir. Böylece ders, bilinmeyen sözcüklerin ya da Arapça Farsça sözcüklerin Türkçe karşılıklarının öğretime daraltılmak yerine farklı dil düzeylerindeki uyarılarla zenginleştirilmiş öğretim içerikleriyle kavramların derste bağlamında ve ders dışındaki kavramlaştırılmalarıyla birlikte yeniden oluşturulduğu bir öğretim ortamına dönüşebilir. Bu eğitim durumu tasarılarıyla buluşturulan çocuk; kavramları tematik bağlamda, somuttan soyuta varan çeşitli düzeylerde, ders içi ve ders dışı öğrenmeleriyle karşılaştırarak ve kavramlar arası farklı ilişkilendirme biçimleriyle duyup düşünerek oluşturabilir.

1.4. Sayıtlar

Türkçe dersinin kavram öğretimi odaklı yapılandırılması sürecinde eğitim durumları oluştururken:

1. Herhangi bir kavram setindeki kavramların bütünü öğrenen 7. sınıf düzeyindeki her öğrencinin ilgili temaya ilişkin temel düzey öğrenmeyi gerçekleştireceği kabul edilmiştir.
2. Herhangi bir kavram setindeki kavramların bütünü öğrenen 7. sınıf düzeyindeki her öğrenci ilgili temada belirlenen kök değerlere temel düzeyde ulaşabilir.
3. Herhangi bir kavram setindeki kavramların bütünü öğrenen 7. sınıf düzeyindeki her öğrenci ilgili temada belirlenen yeterliklere temel düzeyde ulaşabilir.

1.5. Sınırlılıklar

Türkçe dersinin kavram öğretimi odaklı yapılandırılması çalışması şu sınırlılıklarla oluşturulmuştur:

1. 7. sınıf düzeyindeki öğrencilere seslenmektedir.
2. 2019 yılında yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer verilen “kök değerler”i, “yeterlikler”i, “temalar”ı ve “kazanımlar”ı içermektedir.
3. 16 temanın her biri için oluşturulan kavram setlerindeki kavramları incelemektedir.
4. Eğitim durumlarındaki metinlerin (dilsel, görsel, işitsel) her biri alanyazında ortaya konulan ilkeler dikkate alınarak seçilmiştir.

Bu çalışmada, Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019)'nda yer verilen *temalardan* (Erdemler, Millî Kültürümüz, Millî Mücadele ve Atatürk, Birey ve Toplum, Vatandaşlık, Hak ve Özgürlükler, İletişim, Kişisel Gelişim, Duygular, Sağlık ve Spor, Zaman ve Mekân, Doğa ve Evren, Bilim ve Teknoloji, Sanat, Okuma Kültürü, Çocuk Dünyası) bazılarını seçerek kavram öğretimi odaklı eğitim durumu oluşturmak amaçlanmaktadır. Temaların her biri için kavram setleri oluşturulmuş; eğitim durumları bu kavram setleri ile öğretimi gerçekleştirecek biçimde tasarlanmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019)'nın temeli sayılan *kök değerler* (adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik) ile Türkiye Yeterlik Çerçevesinde (TYÇ) belirlenen *yetkinlikler* (ana dilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade) kavram setlerini oluşturulurken dikkate alınmıştır.

2. Kuramsal Çerçeve

Kuramsal Çerçeve bölümünde öncelikli olarak *kavrama*, *kavram alanına*; *kavram öğrenmeye* ve buna içkin biçimde farklı öğrenme biçimlerini karşılayan *kavram oluşturma* ve *kavramlaştırma* kavramlarına yer verilmiştir. Bunun ardından tezdeki eğitim durumlarını biçimlendiren *kavram öğretimine ilişkin yaklaşımlar* gösterilmiş; *kavram öğretimi modelleri*, *izlemleri (stratejileri)* ve *teknikleri* açıklanmıştır. Bu bölümde ayrıca *Türkçe dersinde kavram öğretimi ile ilgili çalışmalar* değerlendirilmiştir.

2.1. Kavram ve Kavram Öğrenme

Bu altbölümde *kavram*, *kavram alanı* ve *kavram öğrenme* ile *kavram oluşturma*, *kavramlaştırma* kavramlarıyla ilgili kuramsal bir çerçeve sunulmuştur.

2.1.1. Kavram ve Kavram alanı

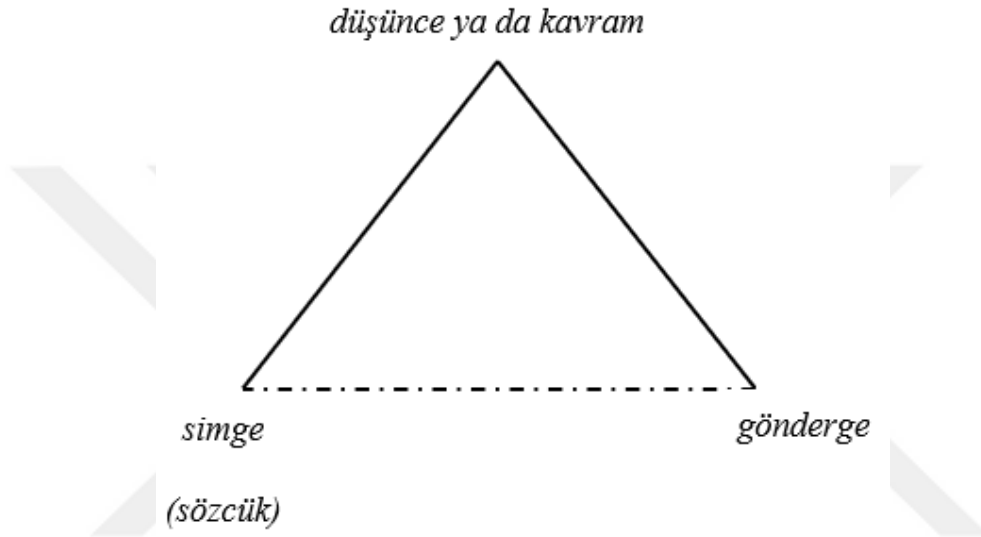
Tezin Önem bölümünde yazıldığı gibi kavram düşüncenin birimi, *şeyin* bilinçteki tasarımı olarak özneye içkindir. Öznenin düşüncesinin birimi olan kavramın ne olduğuna ilişkin dilbilim, felsefe ve psikoloji çeşitli tanımlar ve açıklamalar getirmiştir. Bu çeşitlenmenin dilbilimin anlambilim ve bilişsel dilbilim alanlarında da sürdüğü görülür. Kavrama ilişkin yaklaşımlarda temel ayrışma, Aksan (2020: 53)'ın çalışmasına göre, kavramların dilden ayrı var olamayacağı ve buna karşın dile dayanmayan, dilin dışında kavramların da bulunduğu görüşleridir.

“Dil, insan bilincine, onun kavram alanına, kavramların içerik ve yapısına ulaşmanın en önemli araçlarından biridir. Dil aracılığıyla bilincin kavramsal içeriğinin önemli bir kısmı idrak edilebilir, algılanabilir” (Hacızade, 2012: 22). Dilin bir dizi kavram ve bu kavramlara ait etiketlerden ibaret olduğu izlenimine karşı Deutscher (2019: 26), iletişim işlevini odağa alarak kavramlar arası ilişkilerle ilgili incelikli düşüncelerin iletiminde kavramlar listesinin yetersiz kalacağını; onların iletiminde bir gramere gereksinim duyulacağını şöyle açıklar:

Biçimde bir cümle da düşüncelerin gramer insan içinde iletemez ilişkin istediği kadar kavramları kelimelerin kullansa kurallar kuralları mesela olmadan olmadan sıralamasına uyumlu yani. (Dediğim şu: Gramer kuralları olmadan, yani mesela cümle içinde kelimelerin sıralamasına ilişkin kurallar olmadan, istediği kavramları istediği kadar kullansa da insan düşüncelerini uyumlu bir biçimde iletemez.)

“Kavramlar insanın çevresindeki nesnelere, olay ve durumlara ait, kişisel gözlem ve deneyimlere dayanan tasarımlarının zihinde yer eden ve bir *soyutlama*’yla (*abstraction*) dile dönüşen yönüdür, göstergelerin gösterilen yanıdır” (D. Aksan, 2020: 53).

Çizim 1. Ogden-Richards Üçgeni



(D. Aksan, 2020: 48)

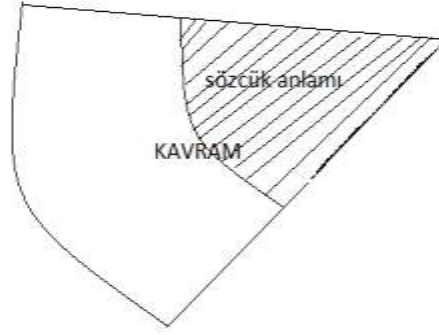
Gösterebilimsel düzlemde bu üçgen bağıntısındaki *simge* (sözcük) göstergenin gösteren yönüyken *düşünce ya da kavram* göstergenin gösterilen yönünü ifade eder (Eziler Kıran ve Kıran: 2018).

Dil-kavram bağıntısında dili önceleyen yaklaşıma karşın diğer yaklaşımda anlam-kavram ayırımına gidilerek ikisinin de sınırları çizilir:

Dilin anlam alanı da kavram alanı gibi düşünsellikle ilgilidir. Aralarındaki fark, dil anlamının bir dil göstergesine bağlı olmasıdır. Oysa kavram, bir kavram alanı unsuru olarak somut bir dil göstergesine bağlı olmaz. Çeşitli dil göstergeleri aynı kavramın ifade edilmesine hizmet edebilir. Kavramın dilde karşılığı bulunmayabilir ve dildışı (jestler, mimikler; müzik, resim, heykel, dans gibi) gösterge dizgeleriyle de dış görünüm kazanabilir (Hacızade, 2012: 24).

Kavramın kapsamı anlam (dil) sınırlarını aşar. Bu görünümü Aitchison (2003; akt. Bozkurt, 2012: 8) aşağıdaki gibi şemalaştırır:

Çizim 2. Kavram ile Sözcük Anlamı Arasındaki İlişki



(Bozkurt, 2012: 8)

Anlamın sözcük ya da tümce niteliğindeki dilsel birime yönelik olduğunu söyleyen Huber (2013: 143) kavramı beyindeki zihinsel (düşünsel) içerikler olarak tanımlar ve ona göre bu düşünsel içerikleri bir özellikler kümesi olarak görmek gerekir. Kavram; anlamın sözcükten ve imgeden oluştuğu varsayılınca anlamı da kapsamına alan, kültürel ve kişisel deneyimlerin de eklemlendiği bir genişlik kazanır (Bozkurt ve Uzun, 2017: 91). Koçmar (2017: 20) da onun sınırını işaret edilen nesneye ilişkin toplum tarafından belirlenmiş sözcük anlamının ötesine taşır; kavrama, bireyin nesnede olan ve olmayan özelliklere deneyimlerini eklemlediği zihinsel temsil olarak yaklaşır. Klausmeier (1992: 267) bir zihinsel yapı ya da gösterim olarak kavramın, bir kişinin bir öge ya da bir öge sınıfı hakkında örgütlenmiş bilgisinden oluştuğunu söyler. Öge terimiyle bir nesneye, olaya, eyleme, niteliğe ya da ilişkiye gönderim yaparken belirli bir kavrama art arda daha yüksek kavrayış düzeylerinde ulaştıkça zihinsel yapının değişeceğini belirtir.

İnsanın karşılaştığı her yeni olgu ya da olay için bir kavram oluşturmaması onu çevreleyen dünyayı daha iyi anlamlandırması için bir gerekliliktir. Kavram, çevremizde somut ve soyut biçimde bir uyarıcı niteliği taşıyan her türlü nesne ya da olayın zihnimizde şekillenen genel bir yansıması ve tasarımı olarak tanımlanabilir. Her türden göstergeyle çevrenmiş bir dünyayı anlamlandırmak, zihnimizde kodlanan kavramların uyarılması sonucu mümkün olmaktadır (Kuleli ve Tuna, 2020: VII).

“Kavram, insanın bilinç alanına aittir ve düşünsel eylemin evrensel birimi sayılır” (Hacızade, 2012: 20). Pek çok bilişsel öğrenmenin kavramları içerdiğini belirten Schunk (2014: 190), “Kavramlar, benzer özellikler veya ayırt edici vasıflar taşıyan sınıflandırılmış nesneler, semboller veya olaylardır,” tanımını yapar. Benzer biçimde Ülgen (2004: 107) de kavramı, “insan zihninde anamlanan, farklı obje ve olguların değişebilen ortak özelliklerini temsil eden bir bilgi formu/yapısı” olarak tanımlar. Tanımlar kavramın yapısına ilişkin soruna birer yanıttır. Bunlara bağlı kalarak kavramın zihinde gerçekleşen, bir soyutlama ve ulamlama işlemi olduğu belirtilebilir. Bu

işlemleri gerçekleştiremeseydik, başka deyişle, kavramlar olmasaydı dünyayı sürekli dalgalanan bir gürültü olarak deneyimlerdik ya da (Feldman Barrett, 2019: 133) deneysel körlükle yüzleştirdik:

Çizim 3. Gizemli Lekeler



(Feldman Barrett, 2019: 51)

Gözümüz bu lekeleri algılayarak beynimize sinyaller gönderir ve beynimiz bunun ne olduğuna ilişkin tahmin yürütür; gözün görevi artık lekeleri farklı açı ve uzaklıklardan bakarak çözmeye çalışmaktır. Beynimiz lekeyi anlamlandırmak için deneyimlerimize başvurur. Nesnelere, eylemlere ve olaylara kavramlarımız aracılığıyla yaklaşır onları ayırt etmek, tanımlamak, var olan ulamlarımıza yerleştirmek isteriz. Ancak şekildeki lekenin bir arı görseli olduğunu öğrendikten sonra geri dönüşsüz biçimde şekil bir leke olmaktan çıkar. Şekildeki görsel artık hoş kokulu beyaz bir çiçeğin yapraklarında oradan oraya konup polen ararken etrafta vızıldayan bir arı olarak canlanabilir ve eğer arıları seviyorsanız hayali kanatların çırpıntısı vücudunuzdaki diğer nöronları harekete geçirerek arıya daha yakından bakabilmeniz için vücudunuzu hazırlar, kalp atışlarınız hızlanır, ter bezleriniz dolar ve kan basıncınız düşer (Feldman Barrett, 2019: 55). Bir yemek masasında yiyeceklere göz diken ya da kendisini ve kovanını saldırı altında hissedip savunmaya geçmiş bir arı tarafından sokulmuşsanız beyniniz az öncekilerden farklı fiziksel değişim örüntüleri ortaya çıkararak bedeninizi kaçmanız veya arıyı öldürmeniz için hazırlar. Arıya ilişkin simülasyonlarınız, zihninizdeki “arı” kavramına bağlı olarak gelişir. Bu kavram sadece arının kendisine ait olan bilgileri (nasıl görüldüğü ve nasıl ses çıkardığı, sizin nasıl tepki verdiğiniz, bu tepkiyi vermenizi sağlayan otonom sinir sisteminizde nelerin değiştiği vb. gibi) içermekle kalmaz, aynı zamanda arılarla ilgili olan diğer

kavramlardan gelen bilgileri de (“çayır”, “çiçek”, “bal”, “iğne”, “acı” vb. gibi) içerir. Tüm bu bilgiler zihninizdeki “arı” kavramında birleşir ve belirli bir bağlam içerisinde arıyı nasıl simüle edeceğinizde size rehberlik eder (Feldman Barrett, 2019: 55). “Arı” kavramıyla ilk karşılaşması ekran aracılığıyla olan bebek için arının özellikleri “çiçeklere konması” ve “vız vız uçuşması” ile sınırlıysa da örneğin bu dönemde canlı bir arıyla baş başa kalacağı ilk anda ona dokunması gibi yeni bir durum kavram oluşturma sürecini devindirir. Gerçekliği kavrayışımız başka duyuyla gerçekleşirken de aynı işlemleri kullanmaya gerek duyarız.

Düşüncemize yön veren kavramlar sadece zihne özgü sorunlar değildir. Onlar en sıradan detaylara kadar bizim gündelik faaliyetimize de yön verir. Algıladığımız şeyi, dünyada yolumuzu bulma tarzımı ve diğer insanlarla ilişki kurma biçimimizi kavramlarımız yapıya kavuşturur. Bu nedenle kavram sistemimiz gündelik gerçekliklerimizi tanımlamakta merkezî bir rol oynar (Lakoff ve Johnson, 2022: 31).

Gündelik gerçekliklerimizi tanımlamak ve dolayısıyla yaşamımızı sürdürmek için kavramlara bağımlıyız. Ayırt etme, tanıyıp öğrenme, ayıklayıp seçme işlemlerini yaparak; bir diğer deyişle kavram oluşturarak yaşarız (Karataş Coşkun, 2011). Ancak zihnimiz kavramların her birini ayrı birer girdi (yük) olarak saklamak (öğrenmek) yerine bu bilişsel işlemler sonucu onları var olan ve sürekli bir yeniden düzenlenmeye uygun ulamlara gönderir; zihninin ulamlar arası bağlantılar oluşturmaya uygun yapısı kavramlar arası yalıtkanlığı önler. Bu yapılarıyla ulamlar, insan zihninde kavramların düzenli bütünü (Hacıyade, 2012) olan birer kavram alanıdır. 1931 yılında Alman dilcisi Trier tarafından ortaya atılan bu kuramın temeli, kavramların zihinde birbirinden soyutlanmış olarak ayrı ayrı bulunmadıkları, bir mozaik gibi birbiriyle sınırlandıkları, içinde birbirlerini etkiledikleri alanlar oluşturdukları biçiminde açıklanabilir (D. Aksan, 2020: 54).

2.1.2. Kavram Öğrenme

Kavram öğrenimi öğrenme sürecinin nasıl gerçekleştiğine bağlı olarak *kavramlaştırma*, *kavramsallaştırma*, *kavram edinimi*, *kavram oluşturma*, *kavram kazanma* ve daha kapsayıcı biçimde *kavram gelişimi* kavramlarıyla adlandırılmaktadır. Öğrenme ise, yeni anlamların gelişimini önceki ilgili kavramlar ve önermeler üzerine bir inşa çalışması olarak gören Ausubel (Novak ve Cañas, 2006: 177)’in yaklaşımıyla öğrenenin var olan kavramları üzerine yapılandırılır. “Kavram öğrenme, nitelikleri öğrenmek için temsiller oluşturma, onları yeni örneklerle genelleme ve örnekleri örnek olmayan kalıplardan ayırma anlamına gelir” (Schunk, 2014: 190).

Öğrencide önceki kavramsallaştırmaya dönük bir tatminsizlik olmalı -kendi kavramlarının doğru veya yararlı olduğuna dönük kuşkulunmalı-; öğrenci için öğretilen kavram anlaşılır olmalı, inandırıcı olmalı -kullanışlılığına ilişkin uyuma inanmalı- ve verimli olmalı -bir olguyu açıklayabilmeli, yeni denetleme ve uygulama alanları önermeli- (Pintrich, Marx ve Boyle, 1993; akt. Schunk, 2014: 195) ki kavramsal değişim gerçekleşsin. Ancak bu yaklaşım kavramlara daha çok yanılığ odaklı bir yaklaşımdır.

Öğrenen açısından bakıldığında kavramsal değişime ilişkin yapılandırmacı görüşün özü öğrenenin kendi kavramlarını tanıması, bu kavramları değerlendirmesi, onları yeniden yapılandırıp yapılandırmamaya karar vermesi ve yeniden yapılandırmaya karar verirse kavrayışlarıyla ilgili diğer bakış açılarını tutarlı biçimde gözden geçirip yeniden yapılandırması gerektiğidir (Gunstone ve Mitchell, 2005: 134).

Kavramlaştırma ve kavram oluşturma temelde benzer süreçlere karşılık gelmektedir. İkisi de kavramların nasıl öğrenildiğini kavramda olan ve olmayan özellikleri bilme ve kategorileştirme üzerinden açıklamaktadır. Kavramlaştırma (Evans, 2007) bu süreci; bilişsel dilbilim alanlarının odaklandığı dilsel birimlerle anlam oluşturma olarak açıklarken kavram oluşturma (Vygotsky, 1998); kişilerin kültürel ortam içinde bireysel ilgi ve deneyimleriyle anlam oluşturma olarak açıklamaktadır (Koçmar, 2017: 24).

Ülgen (2004)'e göre kavram oluşturma ve kavram kazanma arasında bilgiyi işleme ve gelişim dönemi açısından ayırım bulunurken yaşam boyu süren kavram oluşturma süreci kavram kazanımı için önkoşuldur.

2.2. Kavram Öğretimi

Kavram öğretimine yönelik çalışmalar öğrenmeyle dolaysız ilişkilidir. Bu ilişkiyi temel olarak kavramların zihinde nasıl temsil edildiğine ve kavram oluşturmaya/kavram kazanmaya/kavramlaştırmaya ilişkin açıklamalar getiren, kurallar, öneriler oluşturan ve böylece kavramın ne olduğu, nasıl öğrenildiği sorunlarına yanıt üreten felsefe-psikoloji temelli bilişsel yaklaşımlar ile kavram öğretimini etkili kılma amacıyla geliştirilen modeller ve izlemler bulunmaktadır. Tezin bu altbölümünde kavram öğretiminde temel *yaklaşımlara*, kavram öğretimi *modelleri* ve *izlemleri* ile kavram öğretimi *tekniklerine* yer verilmiştir.

2.2.1. Kavram Öğretimi Yaklaşımları

Kavram öğretiminde sergilenen yaklaşımlar kavramların doğasını ve nasıl öğrenildiğini araştıran felsefe ve psikoloji temelli bilişsel çalışmalara dayanmaktadır. Ayırt etme, tanıma, ayıklama ve seçme işlemleri sonucunda varlıkların, olayların, olguların ve düşüncelerin benzerliklerine göre ulamlanması olan kavram (Bozkurt, 2018: 8), ortak ve birbirinden bağımsız özelliklere dayalı soyutlamadır. Kavramların zihinde nasıl simgelendiklerine ilişkin yaklaşımlar, “Nesnelerin özelliklerini ayırt edebildiğimiz için mi genellemelere ulaşabiliyoruz, yoksa genellemelere sahip olduğumuz için mi nesnelerin özelliklerini ayırt edebiliyoruz?” (Karataş Coşkun, 2011: 9) sorusu ile biçimlenmiştir.

2.2.1.1. Klasik yaklaşım

Nasıl kavram oluşturduğumuz ve neye göre kavramları sınıflandırdığımızla ilgili Aristoteles’in açıklamaları klasik yaklaşıma dayanak oluşturmaktadır. Bununla birlikte kavramların doğası üzerine yapılan psikoloji temelli ilk çalışmadan (Bruner, Goodnow & Austin, 1956; Schunk, 2014: 191) türemiş klasik yaklaşıma göre, insan kavramla ilgili deneyimlerine başvururken kavramlaştırma koşullarını karşılayan bir kural oluşturur ve etkin biçimde işlediği sürece bu kuralı kullanılır. Kavramlaştırma sürecinde kural oluştururken “çevresindeki nesnelerden, ortak özellikleri bakımından özdeş sayılanları, bir sınıf oluşturacak biçimde bir araya getirmekte bu sınıfı bir ya da birkaç sözcükle adlandırmaktadır,” (Karataş Coşkun, 2011: 9). Klasik yaklaşımın savunduğu “kurala dayalı temsil”, kavramların oluşturduğu bir ulamın tüm üyelerine o ulam için “tanımlanan” özellikleri taşıma zorunluluğu yükler ve bu tanımlama yeterlilik (*sufficiency*) ve gereklilik (*necessity*) koşullarına dayanır (Bozkurt, 2012: 20). Murhpy klasik yaklaşımın kavramlaştırma kurallarını şöyle açıklar: “Birincisi, kavramlar zihinsel tanımlar olarak gösterilir. Bir tanım a) ‘gerekli’ ve b) üyelik için ortak olacak ‘yeterli’ özellikleri sağlamalıdır. İkincisi varlıklar bir kategoriye ya dahildir ya da değildir” (2004; akt. Bozkurt, 2018: 15-16).

Klausmeier (1990a) bu yapısıyla klasik yaklaşımın üç temel önerme içerdiğini üçgen kavramını örnek vererek açıklar: Birinci önerme, öğrenen kavramın ya bazı örneklerinden özellikleri soyutlayarak ya da verilen özellikleri kullanarak kavramı edinir (üçgenin özellikleri “düzlem şekil”, “kapalı şekil”, “basit şekil”; “üç kenarlı” ve “üç açılı” olmasıdır). İkinci önerme, her özellik kavramı tanımlamak için gereklidir. Bütün özelliklerin birleştirilmesi kavramı belirtmek için yeterlidir (üçgenin her örneği bütün özellikleri taşımalıdır ve bu beş

özellikle sahip herhangi bir geometrik şekil bir üçgendir). Üçüncü önerme ise, üst kavramın özellikleri bütün alt kavramlarda ve bunların alt sınıflarında yerleşiktir (üçgenin beş özelliği, ikizkenar üçgen ve çeşitkenar üçgen gibi üçgen üst kavramının alt kavramlarında da geçerlidir).

Bu önermelerle birlikte klasik yaklaşımın sınırlılıkları da bulunmaktadır. Birincisi, bir kavramın tanımlayıcı özellikleri yalnızca içseldir. İkincisi, birçok kavramın içsel (*intrinsic*) özellikleri uzmanlar tarafından bile belirlenemez. Üçüncüsü, klasik yaklaşım yalnızca bağlayıcı (*conjunctive*) kavramlarla ilgilidir. Dördüncüsü, yaklaşım bulanık (*fuzzy*) örnekleri kapsayamamaktadır (Smith & Medin, 1981; Klausmeier, 1990a). Bozkurt (2012: 21) da tanımlara dayalı klasik yaklaşımda en büyük sorunun tanımlamaların azlığı ve elde edilme zorluğu olduğunu, her zaman tanımlamalara yönelik karşıt örneklerin bulunabileceğini belirtmektedir. Bu yaklaşıma göre, her ne kadar bir kavramın farklı örnekleri aynı hızda hatırlanmalıysa da bir ulamın bazı örnekleri (ör. yunus memeli bir hayvandır) diğerlerinden (ör. köpek bir memelidir) daha zor ayırt edilir. Bu durumda birçok kavram için salt bir dizi ayırt edici özelliklerle tanımlanamama sorunu belirir (Schunk, 2014: 191). Kurallar seti oluşturmak için elverişli “dibilgisi”, “rakam” gibi üretilmiş ve doğal olmayan kavramları açıklamaya uygun görünen klasik yaklaşımda (Bozkurt, 2012: 22) memeliler ulamı örneğindeki gibi sınırlar bulanıklaşabilmektedir.

2.2.1.2. Öntip-İlk örnek yaklaşımı

Kavramları tanıma dayalı ulamlayan klasik yaklaşımdan farklı olarak birçok ulam ulamlama için gerekli özelliklerin varlığı ya da yokluğuna göre belirlenen bir dizi tanımlama ölçütüne bağlı değildir (1977; Tennyson ve Cocchiarella, 1986: 45). Rosch’a göre, ulamlar bellekte ne ulam kapsamını belirlemek için gerekli tanımlama ölçütleri (ayırt edici özellikler) listesi ne de bireysel örneklerin listesi olarak kodlanır. Tersine, kavramlar ya da ulamlar bellekte, en kapsayıcı olan temel soyutlama düzeylerinde ve nesnelerin ortak özellikler (ayırt edici ve değişken özellikler) içerdiği genel düzeylerde öntip-ilk örnek olarak kodlanır. Murphy (2004; akt. Karataş Coşkun, 2011: 15)’e göre Rosch tarafından önerilen öntip görüşü farklı biçimlerde yorumlanmaktadır. Bunlar; her ulamın tek bir öntip veya en iyi örnek tarafından temsil edildiği yorumu ve ulamın tek bir ideal üyeye betimlenmekten çok bütün olarak betimlenen özet bir temsil olduğu yorumudur. Karataş Coşkun (2011: 15)’a göre temsil edicilik, ulamların *öğrenilmesinde ve gelişmesinde* temel bir değişken olarak görünmektedir. Ulamlar edinilirken temsil edicilik derecesinin iki temel etkisi bulunur. Birinci olarak ulam üyelerinin saptanmasında etkisi vardır; -kişinin daha önce karşılaştığı örnekler bütünü içinde- önce daha

temsil edici olan örnekler sonra da en az temsil edici olan örnekleri saptanır. İkinci olarak eğer ilk defa ulamın yalnızca temsil edici örnekleriyle karşılaşılsa ulamlar daha kolay, daha tam ve daha doğru öğrenilir.

Klausmeier (1990a) klasik yaklaşımla olan farklılıkları üzerinden bir tanımlama yapar. Buna göre öntip-ilk örnek tanımlayıcı özelliklerin tümünü değil, ulamın tipik özelliklerini içerir ve oluşturulduktan sonra yeni karşılaşılan örnekler öntip-ilk örnekle karşılaştırılarak yapılır. Schunk (2014: 191) da bu yaklaşımın karşılaştırmaya dayalı bir öğrenim yolu olduğuna dikkat çekerken ilk örneklerin bazen *tanımlayıcı olmayan (isteğe bağlı) özellikleri* de içerebildiğine yer verir. Löbner'in örneğinde ise, [+tüylü olma] ve [+yumurtlama], *kuş* ulamında [+uçabilme] özelliğinden daha belirleyici özellikler olabilir; çünkü tüm kuşlar tüylüdür ve yumurtlar; ancak uçamayabilir dolayısıyla öntip yaklaşımında üyelerin, en iyi üyeye göre bir derecelenmeye sahip olmasının yanı sıra en iyi örneğe göre belirlenmiş özellikler arasında da bir derecelenme olduğu görülmektedir (2002; akt. Bozkurt, 2012: 25). Derecelendirme, ulam merkezinde yer alan öntip-ilk örnek ile olan benzerlikleriyle belirlenen ve merkeze dereceli uzaklıklara sahip diğer üyeler arasındadır. Merkezle arası en açık olan üye en az tipik üye, ulamın sınırları içinde ya da dışında kalması en tartışmalı üye olarak derecelendirilir. Böylece derecelendirme, ulam kapsamındaki bu üye üzerinden, kavramların bulanıklığı düşüncesini güncel kılar. Klausmeier (1990a) öntip-ilk örnek sınırlarının ulamın yeni örnekleriyle karşılaşıldıkça değişebileceğini ya da genişleyebileceğini belirtmektedir.

Ulamların sabit olmayan sınırlarında bulanıklık oluşturan kavramlar bulunsa da öntip-ilk örnek yaklaşımı için genel sınırlamalar şöyle özetlenebilir: (a) kavramın tanımlayıcı olmayan nitelikleri, karakteristik özellikler olarak öğrenilebilir (örneğin kuş için, “ağaçlarda yaşar”; (b) soyut kategoriler (örneğin adalet, sonsuzluk) ve üst ulamlar (örneğin sanat eseri, bitki) için öntip-ilk örnek oluşturulamaz ve (c) deneyimsiz kişilerin öntipleri (örneğin, küçük bir ağacı çalı olarak ulamlama) ile uzman öntipleri arasında bir ayrım yapılmaz (Eysenck, 1984; Klausmeier, 1990a: 100). Bu sınırlamalarla birlikte, Schunk (2014: 191) öntip-ilk örnek yaklaşımına yönelik iki endişeyi paylaşır: En önemli endişe uzun süreli bellekte binlerce ilk örnek depolanması sonucunda kurallardan daha fazla yer kaplamaları, ikinci bir endişe de bireylerin yararlı olanları değil de tanımlayıcı olmayan özellikleri depolaması sonucunda yanlış ilk örnekler oluşturabilmeleridir.

Kavramlara ulam sınırlarındaki derecelendirme temel alınarak yaklaşıldığında üst kavram, temel kavram ve alt kavram terimlerinin de açıklanması gerekir. Temel düzey kavramlar

(*basic level*), (ör. sandalye) en kolay ve çabuk ayırt edilen kavramlardır. Üst düzey kavramlar (*superordinate level*) (ör. mobilya) ise daha az ortak özelliğin paylaşıldığı ve genel bilgi içeriği sunan birimlerden oluşmaktadır. Alt düzey kavramlar ise (*subordinate level*) (ör. mutfak sandalyesi) kendi aralarında yüksek benzerlik taşıırken temel düzeydeki kavramlarla da ortak özellikler paylaşırlar (Löbner, 2002; akt. Bozkurt, 2012: 14-15).

2.2.1.3. Kuram temelli yaklaşım

Yaklaşımın dayanağı kavramlar arası ilişkide, kavramları edinç yoluyla kendinde bulunduran bireyin kuramlarında yatmaktadır. “*Kuram temelli* (theory-based) yaklaşıma göre kavramlar, dünya hakkındaki açıklamalar ve kişilerin bireysel kuramlarında oynadıkları rolle tanımlanabilir” (Bozkurt ve Uzun, 2017: 96). Bireyin kuramları ise “yetişkinler ve çocuklar tarafından kullanılan her tür kuram ya da açıklama türü” (Pesonen, 2002; akt. Bozkurt, 2018: 14) olarak ifade edilmektedir. Böylece ‘kuram’, dizgeli biçimde düzenlenmiş birçok olayı açıklayan ve bir bilime temel olan kurallar bütünü olmanın ötesinde “insanlar aynı kavramları paylaşamaz” görüşüne varan bir göreliliğe yerleşir. Yine Bozkurt (2018: 14), ‘kuram’ temelli yaklaşımı ‘özellik’ temelli klasik yaklaşım ve öntip yaklaşıma göre üstün kılan yönün özellikleri nedensellik içinde açıklaması olduğunu belirtir. Bu yaklaşım, nedenselliğe başvurarak özelliklerin neden seçildiğini ve seçilenlerin neden diğerlerinden daha önemli olduğunu açıklar.

Yaklaşımın kavramları tanımlama biçimi aynı zamanda ona en önemli karşı çıkışı beraberinde getirir. Kuram, farklı insanların aynı kavramlara sahip olmasına olanak sağlamadığı gibi kişinin sahip olduğu aynı kavramın da zaman içinde değişebileceği görüşündedir. Bunun nedeni, kuramın temel dayanağının birey olmasına koşut bireyler arası zihinsel farklılıklar ve bireyin zihinsel kuramlarının değişebilir yapısından kaynaklanır.

2.2.2. Kavram Öğretimi Modelleri ve İzlemleri

Bu altbölümde kavram öğrenim sürecine açıklama getiren, kurallar ve öneriler sunan kavram öğretimi modelleri ve izlemleri gösterilmiştir. Temelde *kavram oluşturma (gelişimi) modeli* ve *kavram edinimi (kazanımı) modeli* olarak ayrıışan modeller ve izlemler bu bölümde kuramcılar ve kuramlar olarak sunulmuştur.

Kavram öğretim model ve izlemlerine tümdengelimli ve tümevarımlı olarak sınıflanmış biçimde yer veren Bozkurt (2018: 15)'ta bunlar “içerik gereksinimlerine göre öğretimi düzenli bir şekilde planlama, uygulama ve uyarılama amacı güden öğretim tasarımı veya öğretim modeli geliştirme süreçlerinin ürünleri” olarak tanımlanır. Kavram öğrenim ve öğretim kuramlarında, öğretilecek kavramın içerik öğeleri ve bunları sıralama biçimine ilişkin kuramsal açıklamalarla birlikte öğretim uygulamalarının nasıl yapılacağı konusunda yol gösterici bilgilere de yer verilmektedir (Karataş Coşkun, 2011: 79). İçeriklerin geliştirilmesi örnekleri, öznitelikleri ve tanımları kapsar (Bozkurt, 2018: 15). Bu nedenle kavram öğretiminin temel bileşenlerini oluşturan tanım, ayırt edici özellikler, ayırt edici olmayan özellikler, kavram hiyerarşileri, örnekler ve örnek olmayanlar (Karataş Coşkun, 2011: 79) hakkında bilgiyi önceler.

Tümdengelimli kavram öğretiminde her ne kadar bir kavramın örneklerinden ve örnek olmayanlarından önce ayırt edici özellikleriyle tanımlanması gerekse de tanımın sunulması öğrencinin kavramı öğrenmesi için yeterli değildir. Örnekler özellikle değişken nitelikleri ile birbirinden ayrılmalı ve örnek olmayanlar da çok az ayırt edici nitelik nedeniyle örneklerden ayrılmalıdır. Böylece aşırı genellemeler (örnek olmayanları örneklerle aynı ulamda değerlendirmek) ve yetersiz genellemeler (örnekleri örnek olmayanlarla aynı ulamda değerlendirmek) önlenir (Schunk, 2014: 193). Tümevarımlı kavram öğretiminde ise önce örnekler ve örnek olmayanlar sunulur, sonra ayırt edici özelliklere ve tanıma ulaşılır (Bozkurt, 2018: 16). Ancak her koşulda, tanımın sunulması kavram öğrenimi için yeterli görülmemektedir -ki böyle olsa sözlük iş görürdü-, Koçmar (2017)'ın odağa aldığı gibi kavram öğrenmede dil-kültür boyutunu içeren tümevarımsal yol oluşturulmuştur.

2.2.2.1. Kavram edinimi (kazanımı) model ve izlemleri

2.2.2.1.1. Merrill ve Tennyson kavram kazanımı izlemi

Kavram, ortak özelliklere dayalı olarak birlikte gruplandırılmış belirli nesneler, semboller ya da olaylar kümesidir (Merrill, Tennyson ve Larry 1992). Merrill ve Tennyson (1997; Çelikkaya, 2020a) tarafından geliştirilen kavram öğretimi izleminde tümdengelimli bir yaklaşım sergilenirken izlem kavramın tanımlanması, açıklanması, alıştırma ve uygulama aşamalarından oluşur. Kavramın tanımlanması belirleyici ve ayırt edici özellikleri kapsar, açıklamada örnek olanlar ile örnek olmayanlar birlikte sunulur, alıştırma bunların uygulama öncesinde kontrol amaçlı sorulmasını içerir ve uygulamada ayırt edilme durumları ölçülür. Her kavram kazanımı modeli gibi öğrencinin kavramları derinlemesine kavramasını ve kavramsal

bilgisini geliştirmesini destekler (Bozkurt, 2018). Merrill (1994; Karataş Coşkun, 2011: 83) bir kavramın hatırlama (örnek hatırlama ve tanım hatırlama), uygulama ve yaratma düzeylerinde öğretilmesi için sunu (tanım ve açıklama), alıştırma ve değerlendirme aşamalarında bağlı oldukları kurallar oluşturmuştur. Öğretimin her düzeyi ve aşaması için ayrı öğretmen görevleri sıralamıştır. Merrill, kurallarında, kazandırılacak kavrama ilişkin öğretmenin hangi düzey ve aşamada nasıl ve ne kadar bilgi vermesi gerektiğini (öğrenciye kavramın adını söyleyip söylemeyeceğini, kavramın örneğini verip vermeyeceğini, örnek üzerinden kavramın özelliklerini ya da özelliklerinden ne kadarını gösterip göstermeyeceğini) açıklar. Bunlarla birlikte öğretmenin öğrenciye farklı düzeylerde ve aşamalarda ne kadar soru sorması gerektiğini, yönelttiği sorularda alacağı yanıtlara nasıl geribildirim vermesi gerektiğini, yanıtlar için ne kadar süre vermesi gerektiğini kurallarda belirtir. Ayrıca öğrencinin kavramın önemli özelliklerini görmesi için öğretmenin dikkat odaklama araçları kullanması, temel bilgiler ve destekleyici bilgilerin farkını hissettirmesi gerekir ancak hem bu araçların kullanımı hem de geribildirim ve sunulan bilgiler düzey ve aşamalar ilerledikçe azaltılır. Bunlardan başka, kurallar düzey ve aşamaya bağlı olarak örnek çeşitliliğinin gözetilmesini, örneklerin kolaydan zora ya da karışık olarak verilmesini, örnek ve örnek olmayanların eşleştirilerek ya da eşleştirilmeksizin sunulmasını içerir.

2.2.2.1.2. Joyce ve Weil kavram kazanımı izlemi

Joyce ve Weil (Feiman, 1973) tarafından önerilen öğretim izlemi ise tümevarımsal bir yaklaşımla tasarlanmıştır. Öğrenciden tanım istemeden önce kazandırılmak istenen kavrama ilişkin ipuçları sunulur. Sonra örnek ve örnek olmayanlar Merrill ve Tennyson izleminde olduğu gibi kolaydan zora, çeşitlilik artırılarak verilir. Öğrencinin bunları kullanarak kavramı tahmin etmesi istenir. Öğretmen sunumunda sözcükler başta olmak üzere resimlerin ve modellerin de olduğu en iyi örnekler kullanılmalıdır. Sunum sonrası öğrenciden ek örnekler vermesi istenir. Ek örnekler öğrencinin kavramı kazanıp kazanmadığını, kazanmadıysa eksiklerini belirlemeye yardımcı olur. Sürecin sonraki aşaması, öğrencinin kavramda bulunması gereken özellikleri gözeterek tanımlama yapmasını içerir. Ayrıca tanımlama aşamasında, öğretmen eksiklikler içeren öğrenci tanımlarının gözden geçirilmesi için ipuçları verir. İzlemin son aşamasında, kavramın örnek ve örnek olmayanlarının kavramla ilişkisini açıklamak için sınıf tartışması düzenlenir. Örneğin coğrafya kavramları kazandırılacaksa “Tuz Gölü niçin göle iyi bir örnek? Suyun tuzluluğu, büyüklüğü göl olmayı etkiliyor mu?”, “Marmara Denizi niçin göl değil? Göl ile arasındaki farklar nelerdir” sorusuyla tartışma

başlatılabilir. (Çelikkaya, 2020a: 55). Bu izlemle amaçlanan, öğrencinin bir kavramın ayırt edici özelliklerini taşıyan örnekleri, taşımayan örneklerle karşılaştırmasını sağlayarak kavramlaştırmasını desteklemektir (Elliott, 2005; Akt. Bozkurt, 2018: 17).

2.2.2.1.3. Klausmeier kavram öğrenme ve gelişim kuramı

Klausmeier'e göre (1990b), sözcükler konuşma için ve notalar müzik için ne ifade ediyorsa kavramlar da düşünme için onu ifade eder. Onun Kavram Öğrenme ve Gelişim Kuramı (*Theory of Concept Learning and Development – CLD*) ve tasarımında merkezde yer alan terim *kavram*dır. Kavram hem bireyin zihinsel yapısına hem de kavramı adlandıran sözcük ve sözcüklerin toplumsal olarak ölçünleştirilmiş anlamına gönderme yapar (Klausmeier, 1992: 268). Bir kavram öğrenme ve gelişim önermesi bireylerin belirli bir kavramı somut düzey, tanıma/kimlik düzeyi, sınıflama düzeyi ve soyut/örgün (*formal*) düzey olmak üzere birbirini izleyen dört düzeyde kavramasıdır. Önceki düzeye ulaşmak bir sonraki düzeye ulaşmak için önkoşuldur. Bireyler çeşitli zihinsel süreçleri sürdürülebilir duruma geldikçe art arda daha üst düzeylere ulaşırlar. Zihinsel süreçler yalnızca nöral olgunlaşma, sargın eğitim deneyimi ve örgün eğitimin karşılıklı etkileşimi yoluyla işlevselleşir (Klausmeier, 1992: 272; Klausmeier, 1990).

Somut düzeyde birey, bir ögenin önceden rastladığı bağlamı ve uzamsal yönelimi değişmedikçe önceden karşılaştığı ögeye benzeyen ögeyi tanıyabilir. Bu düzeyde bireyden beklenen zihinsel süreçlerde ögeye dikkat etme, onu birkaç tanımlayıcı niteliğiyle çevresindekilerden ayırt etme, uzun süreli bellekte görselleştirme, yeni görüntüyle karşılaştırmak için onu uzun süreli bellekten geri çağırma ve bunun aynı öge olduğunu teyit etmesidir. (Schunk, 2014: 192). Başka deyişle, öğrenen, ögeyi içinde bulunduğu bağlama bağlı kalması koşuluyla ortamdaki diğer ögelerden farklı bir öge olarak ayırt eder. Ayırt ettiği bu öge ile aynı bağlam içinde yeniden karşılaştığında onu tanıması ögeyi bir kavram olarak somut düzeyde kazandığını gösterir (Karataş Coşkun, 2011: 89). Örneğin bebek büyük bir kırmızı topla ilgilenir, onu ortamdaki diğer nesnelerden ayırarak görüntüsünü özümlemeler ve korur (anımsar) ve daha sonra karşılaştığında kırmızı topu başlangıçta deneyimlediğiyle aynı biçimde tanır (Klausmeier, 1975: 3). Kavramın adı ile tanımlayıcı nitelikleri aynı anda öğrenilebilir ancak öğrenmeye sözel boyut eklenmemişse kavram ilgili ögenin görsel imgesi olarak simgelenmektedir (Karataş Coşkun, 2011: 90).

Tanıma/Kimlik düzeyinde kavramın kazanılma durumu, bireyin bir ögeyi öge farklı bir uzam-zaman perspektifinden gözlemlendiğinde ya da işitme ve görme gibi farklı biçimde algılandığında önceden karşılaştığı aynı öge olarak tanınmasıyla çıkarsanır (Klausmeier, 1975: 4). Bu düzeyin somut düzeyden farkı, bireyin kavramlaştırma için onunla ilk kez karşılaştığı bağlama bağlı olmaksızın ögeyi aynı öge olarak tanınması gerekliliğidir. Klausmeier, ailenin *kanişi* örneği (1975: 4) ile tanıma düzeyinde kavram kazanımını açıklar: çocuğun ailenin kanişine karşıdan, yandan ve çeşitli açılardan baktığında aynı tepkiyi vermesi *kaniş* kavramını kazandığının kanıtıdır ve bu kazanım somut düzeyde olduğu gibi dikkat etme, ayırt etme ve anımsama işlemlerini ama farklı ve gerekli olarak genelleme işlemini içerir. Bir öğrenci daha önce çalıştığı bir tümcede tümcenin öznesi olarak kullanılan köpek sözcüğünü *ad* olarak öğrenmiş de aynı sözcüğü farklı bir tümcede de *ad* olarak tanıyabiliyorsa *ad* kavramını tanıma düzeyinde kazanmıştır (Karataş Coşkun, 2011: 90). Yukarıda yer verildiği gibi kuramın önkoşulunu sağlamak için kavramı tanıma/kimlik düzeyinden önce somut düzeyde de kazanmak gerekir.

Sınıflandırma düzeyinde bireyin yerine getirmesi gereken yeni zihinsel işlem iki ya da daha çok ögenin bir şekilde birbirine benzediğini genelleştirmektir. Klausmeier (1975: 4)'e göre bu düzeyde bireyin bir kavrama en düşük düzeyde ulaştığını çıkarsamak için birey aynı sınıftaki nesneler, olaylar ya da eylemlerden en az iki farklı örneğe eşdeğer olarak karşılık vermelidir. Eşkenar üçgenler örneğinde, büyük ve küçük eşkenar üçgenleri eşdeğerde algılaması beklenir ve birey örnekleri ve örnek olmayanları ayırt edebilene kadar süreç devam eder; ancak sınıflandırmanın temelini, aç ve kenar uzunluklarının eşitliği gibi, anlamayabilir (Schunk, 2014: 192). Sınıflama düzeyinin başlangıcında kavramın tanımlayıcı özelliklerinin bir bölümüne dayalı olabilecek genelleme eksikliği tam bir sınıflama düzeyinde tanımlayıcı özelliklerin çoğu ya da tamamı öğrenilerek, sınıflandırma hataları en aza indirilerek ve kavram adı, ayırt edici niteliklerin bazılarının ya da tümünün adı kazanılarak giderilmiştir (Karataş Coşkun, 2011: 91). Örneğin çocuk, ailenin *süs kanişine* ve komşunun *minyatür kanişine* kaniş muamelesi yaptığına sınıflandırma düzeyinin başlangıcında bir *kaniş* kavramına ulaşmıştır; bu başlangıç düzeyindeki çocuklar sınıflandırmalarını kavramın kolayca algılanabilen bazı özelliklerine dayandırarak yapıyor görünmektedir ancak sınıflandırmanın temelini veremezler ve kavramların genel niteliklerini mi yoksa daha tanımlayıcı niteliklerini mi kullandıkları açık değildir (Klausmeier, 1975: 5). Kuramın soyut/örgün düzeyini açıklamadan önce Klausmeier (1992: 273), kavramı adlandırmanın somut, tanım/kimlik ya da sınıflandırma düzeyinde bir

kavram oluşturmak için önkoşul olmadığının ancak üçünü de kolaylaştırdığının farkına varılması gerektiğini ekler.

Soyut/Örgün (formal) düzeyde kavram kazanımı için bireyin kavramı tanıyıp adlandırabilmesi, tanımlayıcı niteliklerini tanıyıp adlandırabilmesi, tanımlayıcı niteliklerine bağlı kalarak sözlü tanımını verebilmesi, tanımlayıcı niteliklerine dayanarak örneklerinin örnek olmayanlardan farkını değerlendirebilmesi gerekir (Klausmeier, 1975: 6). Ancak bunun öncesinde sınıflandırma düzeyindeki süreçleri ve hipotez kurmayı, değerlendirmeyi ve çıkarımı içeren bir dizi tümevarımsal süreci ya da verilen bilgiyi işlemeyi ve doğru kullanmayı içeren bir dizi anlamlı alımlama işlemini gerçekleştirebilmelidir (Klausmeier, 1992: 274). Örneğin, olgunlaşan çocuklar bazı ağaç, çalı ve ot örnekleri gösterildiğinde ağaçları doğru bir şekilde tanımlayıp onlara *ağaçlar* adını verirlerse bu düzeyde ağaç kavramına ulaşırlar ve toplumsal olarak kabul edilen bir ağaç tanımı verir, onun tanımlayıcı niteliklerini ayırt eder ve adlandırır, tanımlayıcı niteliklerine dayanarak ağaç örneklerinin çalı ve ot örneklerinden ne kadar farklı olduğunu değerlendirirler. Böylece soyut düzeyde kavram kazanımı için gerekli zihinsel işlemleri gerçekleştirebildikleri sonucuna da varılabilir (Klausmeier, 1975: 6).

2.2.2.2. Kavram oluşturma (gelişim) model ve izlemleri

2.2.2.2.1. Hilda Taba kavram öğretimi izlemi

Taba (1967), soyut ve simgesel olarak dolayımlanan düşüncenin gelişimindeki sırayı (erken algısal tepkilerden soyut kavramsal şemaların ve mantıksal işlemlerin artan kullanımına doğru ilerler) göz önüne alarak öğretim izlemlerinin ve programın bu gelişimi nasıl hızlandırabileceğini yanıtlamaya çalıştıklarını bildirir. Taba, tümevarımsal bir yaklaşım sergilenen kavram öğretimi izleminde listeleme, grupta ve adlandırmadan oluşan üç aşamalı bir yapı oluşturur (Dündar, 2007: 21). Listeleme, grupta öncesi kavram ya da kavramlarla ilgili örneklerin dizilmesi; grupta, benzer özellikleri taşıyan örneklerin kümelenmesi; adlandırma ortaya çıkan bu grupların etiketlenmesi (ad verilmesi) işlemidir (Çelikkaya, 2020a: 53). Bir kavram oluşturma (gelişim) modeli olan bu izlemi kullanan “öğretmen öğrenciler için öğretimi yapılandırır ve ön bilgi birikimine dayalı derinlemesine sorular sorarak onların gelişimini destekler” (Fraenkel, 1992; Akt. Bozkurt, 2018: 18).

2.2.2.2.2. Martorella kavram çözümlemesi modeli

Kavram öğretimi için Martorella (1996; Çelikkaya, 2020a: 58) kavram çözümlemesini gerekli görür. Ona göre kavram çözümlemesinde; kavramın en çok kullanılan adı, tanımı ya da kuralı, ayırt edici özellikleri ve ayırt edici olmayan özellikleri, örnekleri ve örnek olmayanları incelenir. Bunlar *kavramın içerik öğelerini* oluştururken kavramların değişebilen sınıflandırmasına rağmen değişmezler (Akt. Kılıç, 2007: 146; Martorella, 1986; Tennyson & Park, 1972). İçerik öğelerinin incelenebilmesi için, başka deyişle bir kavramın öğretimine başlamak için bazı sorular yanıtlanmalıdır ve Martorella (1986; Akt. Karataş Coşkun, 2011: 97-99) bu soruları aşağıdaki gibi biçimlendirir:

Kavram Uygunluk Envanteri

1. Ele alınan kavram önemli görülmekte midir?
2. Ele alınan kavram formal biçimde öğretilmeli mi? Öğrenci için kavramın informal anlamı yeterli mi?
3. Öğretim tasarımının dayanağı olan kavramın ayırt edici özellikleri ve kavramın nasıl tanımlanacağı konusunda yeterli bir uzlaşma var mı? Okuma kitaplarından ve başvuru kaynaklarından kavramın ayırt edici özellikleri çıkartılabiliyor mu?

Bu üç soruya “evet” diyebiliyorsanız, bir sonraki aşama olan öğretimin planlanması aşamasına geçebilirsiniz.

Planlama Öncesi Envanteri

1. Kavramın yaygın olarak kullanılan adı nedir?
2. Kavramın tanımının veya kavramın ayırt edici özelliklerinin nasıl düzenleneceğine ilişkin kural nedir?
3. Okuduğunuz kitap ve başvuru kaynaklarına göre kavramın ayırt edici özellikleri nelerdir?
4. Tipik olarak kavramı çağrıştıran ancak yeterince ayırt edici olmayan özellikler nelerdir?
5. Kavramın açıklama yaparken kullanabileceğiniz ilginç ve öğrenci için tanıdık olan, değişik örnekleri nelerdir?
6. Kavramla olan benzerlik ve farklılıkları nedeniyle kavrama netlik ve açıklık kazandıracak örnek olmayanlar nelerdir?
7. Kavramın örneklerinde ayırt edici olan ve olmayan özelliklere dikkati çekmek için kullanılacak ipuçları, sorular ve yönergeler nelerdir?
8. Örnek olanları ve örnek olmayanları sunmak için etkili, ilginç ve düşüncüyü harekete geçirici araçlar nelerdir?
9. Öğrencinin kavramı hangi düzeyde öğrenmesini bekliyorsunuz ve bunu nasıl ölçeceksiniz?

Martorella'nın kavram öğretimi modeli aşağıda *Kavram Öğretiminde Temel Model* başlığı altında sıralanan aşamaları içermektedir:

Kavram Öğretiminde Temel Model

1. Kavram Uygunluk Envanteri ve Planlama Envanterini yanıtlayın.

2. Öğretim için bir giriş geliştirin. Bu giriş öğrencilerin öğrenme görevlerine uygun ve onlarda merak uyandıracak bir giriş olmalıdır. Kısa bir hikâye, anekdot, konuyla ilgili bir yaşantı veya kısa sorular konuya dikkat çekebilir.
3. Belli bir mantıksal uygunluk içinde geliştirmiş olduğunuz çeşitli örnek ve örnek olmayanları sunun. (Bunların “kaç tane” olacağı konusunda katı ve sabit bir kural yoktur. Kural olarak en az yedi örnek diyebiliriz.)
4. Eğer mümkünse örnekleri ve örnek olmayanları aynı anda ya da birbirini izleyecek biçimde sunun. Bu öğrencilere bütün durumları karşılaştırma olanağı verir.
5. Öğretim sürecinde kullanılacak olan materyaller; örneklerle örnek olmayanlar arasındaki benzerlik ve farklılıklara, ayırt edici özellikler ayırt edici olmayan özelliklere dikkat çekmek için gerekli olan ipuçlarını, yönergeleri ve soruları kapsamalıdır.
6. Yeni karşılaştığı örneklerle örnek olmayanları doğru biçimde ayırıp ayıramadığına bakarak öğrencinin kavramı en alt düzeyde kazanıp kazanmadığını ölçün.
7. Kavramın daha ileri düzeyde kazanılıp kazanılmadığını ölçerken değerlendirmenizin öğrencinin gelişim kapasitesine ve belirlediğiniz amaçlara uygun olmasına dikkat edin.

Kavramın yalnızca tanımının sunulması öğrencinin kavramı öğreneceği anlamına gelmez (Schunk, 2014: 193), kavram öğretimi tasarımının diğer kavram içerik öğelerini de kapsaması gerekir. Bununla birlikte öğrencinin kavramı hangi düzeyde öğreneceği bilinmeli; öğretim uyarılarının seçimi, öğrencinin öğrenme görevleri dikkate alınarak ve ilgisini çekecek biçimde yapılmalı; ölçme ve değerlendirme öğrencinin gelişim düzeyine ve hedeflenen öğretim amaçlarına uygun olmalıdır. Jacobson (1991; Akt. Kılıç, 2007: 156)’a göre, bir ulamın kapsadığı karmaşık ve düzensiz kavramları basitleştirerek göstermek kavramsal değişimi güçleştiren yanlış kavramsallaştırmalara yol açar; bunun yerine ad, tanım, özellikler ve özellik olmayanlar ile örnekler ve örnek olmayanlardan oluşan içerik öğeleri gösterilmelidir.

2.2.3. Kavram Öğretimi Teknikleri

Duyguların ve düşüncelerin yapı taşları olan kavramların öğretimi gelişigüzel olursa ve/veya öğrencinin kendi kavramlarını kavram oluşturma sürecinde işe koşması engellenirse ya da kısıtlanırsa çeşitli duygu ve düşünce sorunları görülebilir. Var olan ya da olası duygusal boşalmaların kaynağındaki bastırılma nedenlerini bulmak zorlaşabilir, duygusal yoksunluğun giderilmesi güçleşebilir, duygu sömürsünü önlenme olasılığı düşebilir, duygu odaklı başa çıkma göz ardı edilebilir ve dolayısıyla duygu açıklığı artabilir, duygu bloğu oluşabilir. Düşünce bozuklukları görülebilir, gerektiğinde düşünce odağını değiştirme becerisi yetersiz kalabilir, bilişsel ve üstbilişsel işlevler aksayabilir. Bir bütün olarak duyma ve düşünme becerilerinde savruluk ve/veya sınırlılık beklenebilir. Buna karşın, bazı kavram öğretimi modellerini ve izlemelerini temel alan tekniklerle gerçekleştirilecek kavram öğretiminin duyma düşünme becerilerini geliştirmesi beklenir. Duyup düşünme kavram gelişimine bağlıyken kavram

gelişimi de dört temel dil becerisinin gelişimini önceler. Öğrenci dil becerilerini devindiren karşılacağı kavram ve kavram alanlarını belirli teknikler kullanarak öğrenebilir.

Bu altbölümde; *kavram haritaları, kavram ağı ve kavram çarkı diyagramı, balık kılıcı diyagramı, yapılandırılmış grid, zihin haritası ve metafor tekniği* ile ilgili kuramsal bilgiler yer almaktadır. Kavram öğretimi tasarısında bu tekniklerden bazıları kullanılmış bazıları kullanıma uygun görülmemiştir.

2.2.3.1. Kavram haritaları

Kavram haritaları, kavram öğretimi odağında yapılandırılan bir dersin giriş bölümünde dikkat çekmeyi ve güdülemeyi sağlayan bir düzenleyici, geliştirme bölümünde metnin (yazılı, görsel, yazılı ve görsel, işitsel, görsel ve işitsel) ana düşüncesinin ve yardımcı düşüncelerinin kavranmasına yardımcı bir uyaran, sonuç bölümünde de bir ölçme ve değerlendirme aracıdır. Dersin bütün aşamalarında kullanılabilir oluşuyla kavram haritaları dinleme, konuşma, okuma, yazma ve dilbilgisi kazanımlarının ders boyunca geliştirilmesine olanak tanır.

Kavram haritaları, öğretim ortamında aşağıdaki amaçlarla kullanılabilir:

1. *Başlığın öğretimi:* Kavram haritalarının yapılandırılmasında zor kavramlar bir sıra ile düzenlenir ve açıklığa kavuşturulur. Öğretim etkinlikleri sırasında kavram haritaları kullanıldığında, öğretmenlerin anahtar kavramların daha fazla farkında olmaları sağlanır. Temel kavramların belirlenmesi, öğretmenin, başlıkların genel görünümünü ve öğrencilerle olan ilişkisini açıkça ortaya koymasını da sağlar. Bu yolla önemli kavramların kaçırılması ya da yanlış yorumlanması olasılığı da ortadan kalkar.
2. *Anlamı güçlendirme:* Kavram haritaları kullanıldığında, anahtar kavramlar daha somut duruma gelir ve bu kavramlar arasındaki ilişkilerin özetlenmesine olanak tanır.
3. *Öğrenmeyi kontrol etme ve yanlış kavramsallaştırmayı tanımlama:* Kavram haritalarının kullanımı öğretmenin öğretim sürecini değerlendirmesine yardım eder aynı zamanda gözden kaçan ve yanlış öğrenilen kavramları tanımlayarak öğrenci başarısını değerlendirir.
4. *Değerlendirme:* Öğrencilerin başarıları kavram haritalarıyla test edilir (Leung, 2002; Akt. Belet, 2005: 39).

Amaçlar, kavram oluşturma sürecinde öğretmenin temel alındığını göstermektedir. Haritalandırma sırasında anlama ve anlatma becerileri işlerken çoğalma, dallanma ve budanma yoluyla kavram gelişimi süreklilik kazanır. Kavram gelişimini ve dolayısıyla öğrenmeyi öğrenme becerisini destekleyebilir bir teknik olarak kavram haritasının oluşturulma süreci tanımla başlar. Öğrenci kavramların çapraz bağlantılar, ilişki okları ve ilişki sözcükleri kullanılarak açıklandığı, varsa genelden özele aralarındaki hiyerarşinin gösterildiği örnek

kavram haritasıyla tanışılır. Bu, işlenecek ders konusunda öğretmence hazırlanmış dar kapsamlı bir kavram listesi veya kutucukları eksiltmiş bir kavram haritası da olabilir.

Dersin geliştirme bölümünden önce öğrenciden dersin konusuyla ilgili ders dışında oluşturduğu kavramları listelemesi; dersin ana metnini okuduktan/dinledikten/izledikten sonra metinden seçtiği kavramları da bu listeye ekleyerek içeriği genişletmesi istenir. Listedeki kavramlardan hangilerinin içerikle daha ilişkili olduğu sorulup ilişkili kavramları ayırt etmesi ve listesini yeniden biçimlendirmesi beklenir. Ortaya çıkan listede en önemli, önemli, az önemli ve önemsiz sıralaması yapılabiliyorsa listesini buna göre üst-alt ilişkisi kurarak ve ilişkisizleri dışlayarak yapılandırır; ilişkili kavramların bağlantısını oklarla kurması ve okların üzerine ilişki sözcükleriyle açıklama getirmesi sonucunda kendi kavram haritasını elde eder. İlişkilendirme okları ve ilişki sözcükleri kavramlar arasında “çapraz bağlantılar, öğrenenin farklı kavramlardan oluşan kavram gruplarını birbirine nasıl bağlayarak sentezlediği ve ne derece yaratıcı düşünmeye sahip olduğu konusunda bilgi verebilir” (Heinze-Fry ve Novak, 1990; Novak, 1998; Akt. Şahin, Kurudayıoğlu ve Abalı Öztürk 2013: 20).

Öğrenciye kavram haritasını dersin ölçme ve değerlendirme bölümünde yarı doldurulmuş biçimde verip ondan kalan kavram kutucuklarını doldurmasını, ilişki oklarına ilişki sözcüklerini yazmasını istemek de bir seçenektir. Burada verilmesi gereken yönerge sunulan kavram haritasındaki kavram kutucuklarına eklemeler yapabileceği, ilişki oklarını ve ilişki sözcükleri çoğaltabileceği/değiştirebileceğidir. Böylece öğrenciye ders konusuna ilişkin kendi deneyimleriyle oluşturduğu kavramları kullanma alanı sağlanır. Ortaya çıkan kavram haritasının sınıfla paylaşılması sonucunda akran ve öğretmen değerlendirmeleri kavram kutucuklarına, ilişki oklarına ve ilişki sözcüklerine son biçimini kazandırır.

Öğrencinin kendi kavramlarını kullanmasını yok saymamak, haritaların gelişigüzel yapılandırılmamasına dikkat etmek, oluşturulma süreçlerini bilmek gerekir. Çelikkaya (2021: 55-56) kavram haritası oluşturma sürecini altı aşamayla açıklamaktadır:

1. *Beyin fırtınası aşaması:* Bu aşamada konu ile ilgili bütün kavramlar listelenir. Başlangıç olarak, kavramlar arası ilişkinin varlığı, ilişkinin önem veya kavram sayısının fazlalığı dikkate alınmaz. Mümkün olduğunca fazla kavram ve ilişki belirlenmeye çalışır.
2. *Gruplandırma aşaması:* Kavramlar arasındaki ilişkilere göre gruplara ve alt gruplara ayırma aşamasıdır. Bu aşamada bazı kavramlar birkaç gruba girebilir. Bu durum ilişkilendirme aşamasında önemli olacaktır.
3. *Yerleştirme/çizme aşaması:* Belirlenen kavramların ilişkileri dikkate alınarak çizilecek kavram haritası türü belirlenir. Gruplandırılan kavramların haritada nerelere yerleştirileceğinin belirlendiği aşamadır. Genel ve en önemli kavramlar

haritanın tepesinde ya da merkezinde yer alır. Diğerleri genel kavramlar ve diğer kavramlarla ilişkisine göre yerleştirilir. Bu aşamada kavramlar arasındaki ilişkiler de göz önünde bulundurularak bir ön yerleştirme yapılır. Henüz kavramları yerleştirme ve ilişkilendirmeye son şekil verilmediği için yeni düzenlemelere gidilebilir.

4. *İlişkilendirme aşaması:* Bu aşamada oklar ve çizgilerden yararlanılır. Okların yönü ilişkinin yönüne de işaret eder. Kavramlar arasındaki ilişkiyi belirginleştirmek için kelime veya cümlecikler kullanılır. Bir kavram birçok kavramla birkaç ilişki içinde olabilir.
5. *Gözden geçirme aşaması:* Hazırlanan kavram haritası taslağı gözden geçirilir. Yeni ilişkiler ve kavramlar eklenebilir veya var olanlardan bazıları çıkarılabilir.
6. *Kavram haritasını sonuçlandırma aşaması:* Kavram haritasının grupla veya sınıfla tartışılarak son şeklinin verildiği aşamadır.

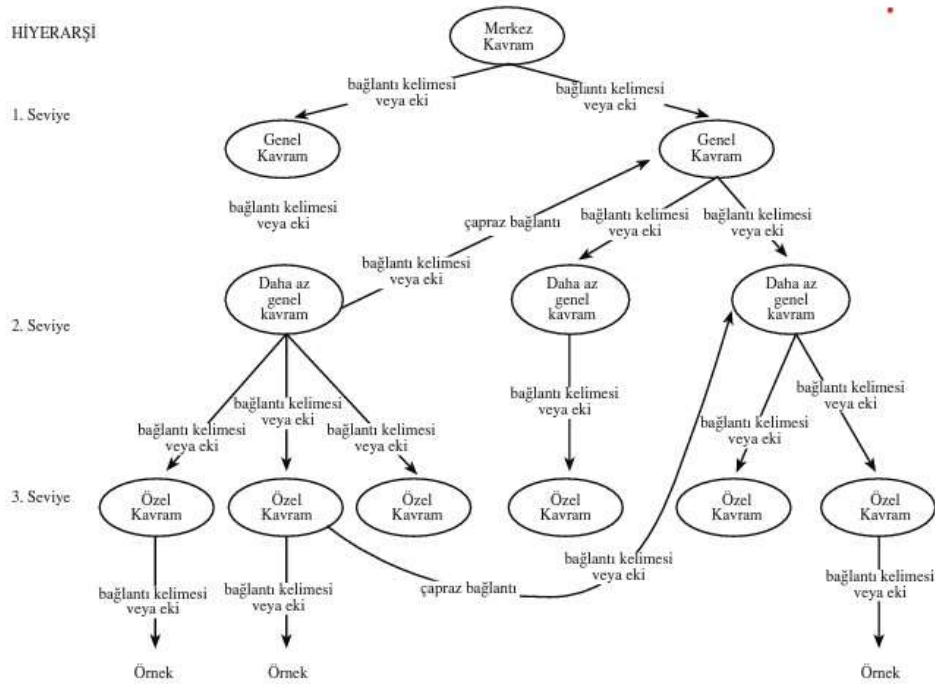
Kavram haritası oluşturma aşamalarını bilmek kadar haritanın hazırlama süresini ve okuma sırasında anlaşılabilirliğini de gözetmek gerekmektedir. Kırıkçı (2020) çalışmasında kavram haritası oluşturmada bilgisayar programlarının önemine ayrı bir başlıkta yer verirken teknolojinin gelişimiyle birlikte sürekli güncellenen araç menüleri ve görsellikler barındıran bilgisayar destekli kavram haritalarını birbirlerine karşı üstün ve zayıf yönleri ile tanıtmaktadır. Tanıtılan programlar ücretli ve ücretsiz olmaları, ücretlilerde harita oluşturma sınırlılığı, deneme sürümlerinin kullanım kısıtlılığı; oluşturulan dosyayı farklı kaydetme izinleri, araç menüsü zenginlikleri, arayüz kaliteleri, kullanım açısından basitlikleri ve karmaşıklıkları, çevrimiçi/bilgisayar tabanlı/mobil seçenekleri ve birden çok kullanıcıya erişim izinleri özellikleriyle tezin Ek bölümünde paylaşılmıştır. Anderson-Inman ve Horney (1997: 304-305) de çevrimiçi bir ortamda kavram haritası oluşturma süreciyle ilgili hayal kırıklığını ortadan kaldıracığını ve aynı zamanda kavram haritalarının öğretim programına eklenme yollarını genişleteceğini söyler. Araştırmacılar 25 yıldan eski bu çalışmalarında görsel düşünme araçları olarak adlandırdıkları programların öğretme ve öğrenme sürecine teknolojiyi eklemek için yeni yollar açtığını ve eğitimcilerin arayüzünde yerleşik birçok özellik barındıran güçlü kavram haritalandırma araçlarını kullanmanın yararlarını hemen gördüklerini belirtirler.

Kırıkçı (2020: 99)'ya göre, Microsoft Word ve PowerPoint benzeri programlarda kavram haritası oluşturmak zaman ve emek kaybıdır. Ders ortamında kavram haritası oluşturma sürecine ne kadar süre ayrılacağı temel olarak eğitim durumunu yapılandıran kavram setindeki kavramların sayısına, kavramların sınıf düzeyine uygunluğuna ve eğitim durumunun bütün bölümlerine ayrılacak süreye bağlıdır. Ancak kavram haritası oluşturma aracı da bu sürece ayrılacak süreyi belirlemede belirleyici olabilir. Kavram haritası el ile çizildiğinde ya da Microsoft Office araçlarıyla oluşturulduğunda kavramları listelemek, ayırt etmek, sınıflandırmak, ilişkilendirmek ve gözden geçirmek ile belirli kısımları verildiğinde kalan kısımları aynı araçlarla doldurmak, gerekirse yeni kavramlar eklemek, yeni ulamlarla

dallandırmak, ilişki oklarını düzenlemek ve gözden geçirmek için ayrılacak süre bilinmelidir. Bununla birlikte birden çok kullanıcıya açık, kaliteli arayüzü olan, araç menüsü zengin, güncellenebilir kavram haritası oluşturma programlarının işbirlikli çalışmayı kolaylaştırması beklenir. Çevrimiçi, bilgisayar ve tablet destekli kavram haritaları sınıf ortamında paylaşım için yansı gibi araçlarla uyumlu kılındığında kavramların ve kavram ilişkilerinin anlaşılabilirliğini arttırarak anlamlı öğrenmeyi güçlendirebilir.

Derste ya da ders dışında oluşturulan haritalar geribildirimlerle düzenlenebildikleri ve sınıfta paylaşıldıkları ölçüde içerdikleri kavramlar ve ilişkiler dile gelir, kavram kazanılır. “Kavram haritaları temel vurgunun öğrencilerin önceki bilgilerini ve bu bilgileri sonraki öğrenmeleriyle nasıl bağlayacağı üzerine odaklanan Ausubel’in öğrenme kuramından doğmuştur. Ona göre anlamlı öğrenme; bireyler, bilinçli ve açık biçimde yeni bilgiyi daha önceden edindiği ilgili kavramlarla açık ve bilinçli biçimde ilişkilendirdiğinde gerçekleşir” (Leung, 2002; Akt. Belet, 2005: 38). Bu işleviyle kavram haritaları listeleme aşamasında genişletme, grupta aşamasında ulamlama, çizme aşamasında haritaya yerleştirme, ilişkilendirme aşamasında oklar ve ilişki sözcükleriyle açıklama, gözden geçirme aşamasında geribildirimlerle denetleyip düzenleme ve sonuçlandırma aşamasında sınıfta paylaşma süreci gözetilerek uygulanırsa anlamlı öğrenmeyi sağlayabilir. “Öğrenme, kavramların ilişkilendirilmesi ve kullanılması sırasında gerçekleşir” (Boyle, 1997; Akt. Şahin vd., 2013: 19).

Çizim 4. Kavram Haritası Değerlendirme Modeli



(Kaya, 2003a: 200)

Bütün öğrenmelerin değerlendirilmesinde ölçütlere gerek duyulduğu gibi kavram haritalarıyla öğrenmenin değerlendirilmesinde de çeşitli yaklaşımlar görülmektedir. Novak ve Gowin kavram haritalarının içerik açısından değerlendirilmesine ilişkin dört ölçüt belirlemişlerdir:

1. *Önermeler*: Bağlantı kelimeleri ve çizgilerle belirtilen iki kavram arasındaki ilişki anlamlı ve tutarlı ise, her ilişki için 1 puan verilir.
2. *Hiyerarşi*: Haritadaki kavramlar, genelden özele doğru ve aynı kapsamdaki kavramlar aynı seviyeye yerleştirilmiş ise, her hiyerarşi basamağı için 5 puan verilir. (Bu değerlendirme kriteri, sadece hiyerarşik yapıdaki kavram haritaları için geçerlidir.)
3. *Çapraz Bağlantılar*: Haritanın farklı kısımlarındaki kavramlar arasında kurulan bağlantılar hem geçerli hem de önemli ise her çapraz bağlantı için 10 puan; geçerli olan fakat kavramlar veya önermeler seti arasında bir sentez gösteremeyen her çapraz bağlantıya da 2 puan verilir. Yaratıcı düşünciyi ve özel ilgiyi gösteren çapraz bağlantılar ekstra puanlarla değerlendirilebilir.
4. *Örnekler*: Haritada belirtilen kavram örnekleri geçerli ise, her örnek için 1 puan verilir (1984; Akt. Kaya, 2003a: 267-268).

Kavram öğretiminde süreç odaklı kavram haritalandırma tekniği öğrencinin listeleme, ayırt etme, adlandırma ve ulamlama işlemini düzenlemesinde destek rolü üstlenir. Süreç boyunca alacağı akran ve öğretmen geribildirimlerinin yanı sıra akranlarının kavram haritalarına vereceği geribildirim onu sürekli bir özdüzenlemeye bağlı kılıp kendi kavram ve kavram alanlarının gelişimini denetleme yetkisi vereceği söylenebilir. Ancak geribildirimlerin ötesinde kavram haritalarının değerlendirilmesine ilişkin kuşkulu yaklaşımlar da vardır. Her ne kadar, “kavram haritalarını değerlendirmek için çeşitli dereceli puanlama anahtarları geliştirilmiş ve kullanılmışsa da (Novak & Gowin, 1984; Akt. Anderson-Inman & Horney, 1997: 305) gerçek şu ki, bir kavram haritasının yaratıcısı dışında herhangi biri tarafından okunması özellikle kavram haritaları büyük ve karmaşık hale geldiğinde ya da grafikler ve çok sayıda çapraz bağlantıyla süslendiğinde genellikle zordur.” Ancak yine de “kavram haritalarının... kullanılması öğrencinin kendi öğrenmesini izlemesine ve denetlemesine yardımcı olabilir” (Mintzes & Wandersee, 2005: 53).

McAleese (1999) kendisinin *bilgi alanlarına* ilişkin görüşlerini Scott Grabinger (Grabinger vd., 1997)’ın yapılandırmacı bir *öğrenme ortamına* ilişkin açıklamasıyla ve ilgili başka çalışmalarla karşılaştırıp bazı sonuçlara varır. Buna göre kavram haritaları kavramlaştırmanın bireysel doğasını tanır, öğrencilerin özdenetimlerine alan açar, üstbilişsel becerileri geliştirir, öğrenciler arası iletişimi ve iş birliğini kolaylaştırır. “Kavram haritaları anlamlı öğrenmenin yanı sıra öğrenenin fiilen, aktif katılımıyla oluşturulan kavramlar arası ilişkileri gösteren araçlar olmasından dolayı yapılandırmacı kuramın sonuçlarından biri olarak da dikkati çekmektedir” (Şahin vd., 2013). Ülgen (2004: 142) de kavram haritalarıyla öğrenmenin üst düzey öğrenmelerde öğrenilenlerin kalıcılığını sağladığına, üstbilişsel işlevleri ve yürütme

işlevini geliştirmeye yardımcı olduğuna yer verir. Kavram haritalama tekniği öğrencinin duyup düşünme ve dolayısıyla eyleme becerilerini geliştirebilir. “Kavram haritaları öğrencilerin saha deneyimlerinden anlamlı bilgiler edinmelerine yardımcı olmakla kalmaz, aynı zamanda onların deneyim sırasında ve sonrasında olumlu duygular ve eylemler sergilemesini sağlar” (Novak & Gowin, 1984: 48-49).

Görsel düşünme araçları olan bilgisayar tabanlı kavram haritalarını okuryazarlığı geliştirmeleri bakımından inceledikleri çalışmalarında Anderson-Inman ve Horney (Akt; Şahin vd., 2013: 21-22) kavram haritalarının yararlarını şöyle özetlemişlerdir:

- Öğrenenin konu öncesinde konunun genel çerçevesini görmesini sağlayarak hazırlık yapmasına olanak verir.
- Öğrenenin konuyu bütün boyutlarıyla görmesini sağlar ve ilişkili kavramları sıra halinde öğrenmesini sağlar.
- Kavram haritalarının dinamik yapısı (sonradan eklenebilir) olduğundan dolayı öğrenmede sürekliliği sağlar.
- Anlamlı öğrenmeyi sağlar, öğrenilenlerin kalıcılığını artırır.
- Öğrenenlerin karmaşık yapıları bütünsel görmesini sağlayarak kavramları somutlaştırır.
- Öğretim ortamını zenginleştir, öğrenme güclüğü olan öğrenenlere yardımcı olur.
- Anlam uzlaşmalarına olanak verir.
- Öğretmene, öğrencilerinin kavrayışları konusunda bilgi sahibi olmasına ve yardıma ihtiyacı olan öğrencileri ayırt edebilmesine olanak verir.
- Yanlış kavramsallaşmayı önler.
- Öğretmenlerin ve öğrenenlerin düşünce yapılarını dağınıklıktan kurtarır.

Kavram haritalarının daha yaratıcı olmayı, karmaşık yapıları daha iyi anlamayı ve öğrenmeyi geliştirdiğini söyleyen Whiteley (2005: 7-9)’e göre kavram haritaları aşağıdaki öğrenci türlerine yardımcı olabilir:

- *Görsel öğrenenler*: Kavram haritaları düşünceleri oluşturmak ve anlamak için diyagramlar, grafikler, eskizler ve diğer görsel yardımcılar kullandığından görsel öğrenenler için mükemmel bir araçtır.
- *Fiziksel ve mantıksal öğrenenler*: Fiziksel olarak haritalar, bağlantılar, diyagramlar ve benzeri görsel imgeler çizerek öğrenilebilir.
- *Sosyal öğrenenler*: Grup olarak birlikte çizim yaparak iyi öğrenebilirler.
- *Görsel olmayan öğrenenler*: Kavram haritaları bu kişilerin okuduklarını doğrulamalarına yardımcı olur. Görsel olmasanız bile kavram haritalarından çok fazla bilgi elde edebilirsiniz. Beyninizin yeni alanlarını etkinleştirmek genel öğrenmeyi geliştirir.
- *Hiyerarşik öğrenenler*: Bu kişiler bir konuyu yüksek düzeyde öğrenmeye başlar ve daha sonra ayrıntılara iner. Kavram haritaları öğrenmenin kapısını açmak için ellerinde tuttıkları kilitlerdir.

Griffin, Malone ve Kameenui (1995) ortak çalışmalarında grafik düzenleyiciler olarak yer verdikleri kavram haritalarının öğretimdeki işlevine ilişkin iki soruya yanıt aramışlardır.

Buna göre, grafik düzenleyicilerin öğrenciler tarafından bağımsız olarak oluşturulup kullanılması için ders ortamının ne derece açık olması gerektiğini ve ders kitabındaki bilgilerin anlaşılmasını, anımsanmasını ve aktarılmasını kolaylaştırıp kolaylaştırmadığını sorgulamışlardır. Sunulan modelden sonra öğrencilerin okudukları metindeki önemli bilgileri grafik düzenleyiciye yerleştirerek kendi grafik düzenleyicilerini oluşturmaları durumunda özetleme ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirecekleri sonucuna ulaşmışlardır.

Kavram haritaları ile not tutmanın öğrencilerin dinlediğini anlama becerisi üzerine etkisini araştıran bir çalışmanın sonucuna göre, kavram haritalarını kullanan deney grubunun dinlediğini anlama becerisi ve bellekte tutma düzeyi geleneksel öğretim yöntemiyle öğrenimi sürdüren kontrol grubuna göre anlamlıdır (Durukan & Maden, 2010). Ortaokul öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde kavram haritalarının etkisini gösteren çalışmalarında Aydoğan ve Özdemir (2020: 19) hazırlıklı konuşma yaparken bu tekniğin kullanılmasının gelişimi anlamlı bir şekilde etkilediğini bulgulamış; öğrenci görüşlerine göre de tekniğin konuşmanın planlamasında, sunumunda, değerlendirilmesinde ve duyuşsal özelliklere katkısı bakımından etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öğrencilerin hazırlıklı konuşma yaparken kullandıkları kavram haritası tekniğinin, elde edilen bulguların değerlendirilmesi neticesinde anlamlı bir şekilde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin görüşlerinin değerlendirilmesi neticesinde kavram haritalarının konuşmanın planlanmasında, konuşmanın sunumunda, konuşmanın değerlendirilmesinde ve öğrencilerin duyuşsal özelliklerine olumlu katkısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özetle kavram haritalarının Türkçe öğretiminde temel becerilerin geliştirilmesine yararları şöyle sıralanabilir: Yeni kavramların oluşturulması sürecinde önceden oluşturulmuş kavramların kullanılmasına olanak tanır, dinleme metnindeki ilişkilerin ve önermelerin yapılandırılmasını kolaylaştırırken not tutma becerisini geliştirir, konuşma içeriğinde öne çıkarılacak kavramları konuşmaya hazırlık aşamasında biçimlendirip etkili konuşmaya hazırlar, okuma metninin yardımcı iletilerini ve ana iletilerini oluşturan kavramları, kavramsal ilişkileri görmeyi sağlayarak çözümlemeyi destekler, yazma sürecini bütün aşamalarıyla denetleyerek nelerin, ne kadar, nasıl ve neden yazılması gerektiğine ilişkin plan sunar, dört temel dil becerisinde anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesine yardım ederek dilin etkin kullanımına katkı sağlar, kendi kendine ve işbirlikli öğrenmeye uygunluğuyla kavram ve kavram alanlarını sürekli düzenleyen, duymayı ve düşünmeyi devindiren bir araç görevi görür.

Kavram haritalarının yararları kadar sınırlılıkları da bilinmelidir. Kırıkçı (2020: 96) kavram haritalarının kullanım, uygulama ve uygunluk bağlamında sınırlılıklarına yer verir. Haritaları oluşturmak için ilgi ve güdülenme gerektirdiğinin farkında olunmalı; kullanılırken karmaşıklığı, öğrenci sayısı ve konuya uygunluğu dikkate alınmalıdır. Atasoy (2002; Akt. Türkhan, 2013: 52) kavram haritalarının sınırlılıklarından söz ederken tek bir kavramın incelenmesi için uygun olmadıklarını ve bir konuya ilişkin birkaç önermesel bilginin etkin biçimde öğrenilmesini sağlamasına karşın bilginin imgeler gibi diğer öğeleriyle ilgili yeterli ayrıntıyı sağlayamayacağını belirtmektedir.

Kavram haritaları oluşturulma biçimlerine göre farklılaşmaktadır:

Hiyerarşik Kavram Haritaları	Hiyerarşik Olmayan Kavram Haritaları	Zincir Kavram Haritaları
- Kavramlar en genel ve en kapsayıcı kavram en üstte, en özel ve daha az kapsayıcı kavramlar ise alta doğru olacak biçimde <i>hiyerarşik düzenlenir</i> (Novak & Cañas, 2006: 177), - Çember/kutu içerisine alınan birden çok kavram oklarla ve ilişki sözcükleri kullanılarak ilişkilendirildiğinde önermeler oluşur (Kırıkçı, 2020), - Yaklaşık aynı öneme ve kapsama sahip kavramlar aynı hiyerarşide bulunmalıdır (Novak, 1984; Akt. Kaya, 2003a: 267-268), - Akış yönü genellikle yukarıdan aşağıya doğru olmakla birlikte kavramlar birbirleriyle çapraz bağlantılar kurabilirler, - Bağlantılar haritayı oluşturanın kavramları nasıl bir bileşime bağlı kıldığını gösterir, - Harita düzenlenirse kimi kavramların altüst ilişkisi değişebilir, - Bir kavram aynı haritada iki kere kullanılmaz, - Kavramların haritada özgül örneklerine yer verilebilse de çembere/kareye alınmazlar (Kaptan, 1998).	- Örümcek ya da ağ kavram haritası olarak da adlandırılan bu haritalar kavramlar arası ilişkileri farklı düzenlemelerle ortaya koymaya elverişlidir ve bu yapısı onun hiyerarşik kavram haritalarına karşı üstünlüğüdür (Ebenezer & Haggerty, 1999; Akt. Kırıkçı, 2020: 93), - En genel ya da en çok kapsayıcı kavram haritanın ortasında yer alır, - Daha az kapsayıcı kavramlar, oklarla ve ilişki sözcükleriyle en genel ya da en çok kapsayıcı kavrama bağlanır, - Özel kavramları içeren alt kategoriler, üst kategorilerle ilişkilendirilir, - Çember/kutu içerisine alınan kavramlar arasında kurulan ilişkiler anlamlı birer önerme oluşturur (Kaya, 2003b), - Bir kavram aynı haritada iki kere kullanılmaz, - Kavramların haritada özgül örneklerine yer verilebilse de çembere/kareye alınmazlar (Kaptan, 1998).	- Ardışık veya sırasal olarak da adlandırılan zincir kavram haritaları yukarıdan aşağıya doğru birbirini takip eden kavramların ilişki sözcükleri/ ekleri ile ilişkilendirilmesi sonucu oluşur, - Bu tür bir kavram haritası oluşturulduğu konuya ilişkin öğrenmelerin ne düzeyde gerçekleştiğiyle ilgili veriler sunar, yetersiz kavramayı gösterir (Kaya, 2003b). - Bir kavram aynı haritada iki kere kullanılmaz, - Kavramların haritada özgül örneklerine yer verilebilse de çembere/kareye alınmazlar (Kaptan, 1998).

2.2.3.2. Kavram ağı ve Kavram çarkı diyagramı

Kavram ağı ve kavram çarkı diyagramı öğretimde kavram yanlışlarını gidermeyi temel alan tekniklerdir. Keeley (2015: 12)'nin "Öğrencilerde doğal dünyaya ilişkin modern bilimsel düşünceye aykırı olarak var olan düşünceler" tanımını genişleterek açıklamak gerekirse kavram yanlışları öğrencilerde dünya ve dünya dışındaki her şeye ilişkin bilimsel tanımlamadan ayrılan kavramlaştırmalardır.

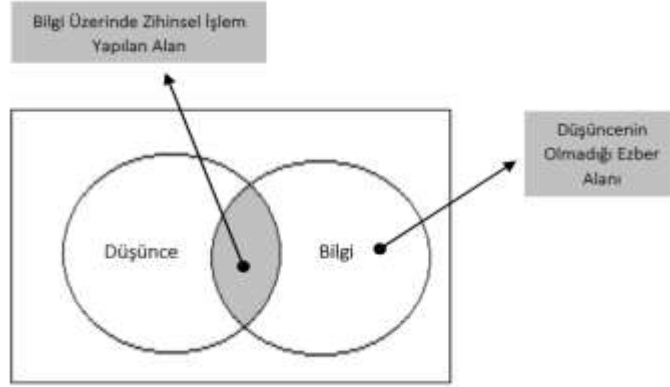
Öğrenim ortamına getirilen bu kavramların tamamen yanlış olmadığını dile getirmek adına yapılandırmacı bir yaklaşımla "öğrenmeyi engelleyen ya da değiştirilmesi gereken bilişsel yapılar olarak değil, aksine yeni öğrenmeler ve uzmanlık bilgisinin edinimi için değerli bir kaynak" (Smith, diSessa, & Roschelle 1993; Akt. Akbulut Taş, 2017: 118) değerlendirmesi yapılmaktadır. "Çoğu durumda, öğrenciler daha ileri öğrenme için temel olarak kullanılabilecek kısmen doğru düşünceler geliştirmiştir" (Clement, Brown, & Zietsman 1989; Akt. National Research Council, 1997: 27) ya da kavram yanlışları adlandırması yerine "alternatif çerçeveler, çaylak/yerel fikirler, fenomenolojik ilkeler, çocukların düşünceleri vb. etiketler kullanılır" (Keeley, 2015: 12). 'Çocukların düşünceleri' gibi etiketler aynı zamanda onun düşüncesine olan küçümseyici yaklaşımı işaret etmektedir. Ancak kavram yanlışlarına yaklaşımda sözü edilen kavramların bilimsel kavramlar oldukları da göz önüne alınmalıdır. Böylece giderilmesi gerekenin de bilimsel kavram yanlışları olduğu bilinir ve öğretim buna göre planlanır.

Kavram gelişimi yalnızca bilimsel kavramlar ile sınırlı olmadığına göre öğrenim süreci de salt bilimsel kavramlar odağına sıkışmamalıdır. Düzeltmesi gereken, "doğrusunun" öğretilmesi gereken, kavram yanlışları varsa onların oluşturuldukları bir ön süreç de olmak zorundadır. Öğrencinin bu süreçte oluşturduğu kavramları açık ararcasına ortaya döktürmek ve doğrusunu dayatmak geçmişte kalması beklenen bir yaklaşım olduğu için bilimsel kavramların öğretimini ve günlük kavramların (Bozkurt, 2018) öğrenimini birlikte yapılandırılabilir. Oysa kavram ağı ve kavram çarkı diyagramı tekniklerinin kullanılacağı bir kavram öğretimi ancak *önyargılı kavramlar, bilimsel olmayan inançlar, kavramsal yanlış anlamlandırmalar, uygun olmayan öğretim biçimleri, günlük kavramların kullanımından kaynaklı yanlışlar ve olgusal yanlışlar* (NRC 1997: 28) dikkate alınarak yapılandırılabilir. Bilimsel kavram yanlışlarına yol açan deneyimler ve yanlış öğretimse bilimsel kavramlar içeren kavram setlerine başvurarak, bu setlerle yapılandırılan eğitim durumları tasarlayarak yanlışlar düzeltilebilir. Ama Türkçe öğretimi odağına kavram yanlışlarını alarak mı yapılandırılmalıdır?

Türkçe öğretimi dil becerilerini geliştirmeyi amaçlıyorsa bilim okuryazarlığını geliştirmek de buna içkindir. Ben dedim oldu tarzı bir yaklaşıma başvurmaksızın, öğrenciyi küçük düşürüp güdülenmesini sarsmaksızın küçük grup tartışmaları, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen çalışmaları planlamak kavram yanlışlarının özdenetimle saptanmasını sağlayabilir. Asıl dikkat ve özen gerektiren yanlışlar ve onları gidermekten çok öğrenciyi üstbilişsel düşünme becerilerini işletmesini sağlayacak kavram odaklı dinleme, konuşma, okuma ve yazma etkinlikleriyle buluşturmadır. Yanlışların düzeltilmesinden kasıt modern bilimin gerçeğe en yakın olduğu için kabul ettiği doğruların tanımlarını kazandırmak olsa ezberci öğretim, en azından becerebilen öğrenci için, işlevsel olurdu ancak üstbilişsel becerilerin kazanımı kavramları adlandırmakla birlikte onları düzenlemeyi, sınıflandırmayı ve aralarındaki olası ilişkileri gösterebilmeyi de gerektirir. Kavramları adlandırmakla yetinmek, sınıflandırmada ve olası önermelerini göstermede düşülen yanlışları gidermeyebilir.

Hatalı ya da kısmen doğru kavramları, kavram sınıflandırmalarını ve/veya kavramlar arası ilişkileri düzeltme çabası *şeyler* üzerine varlıkbilimsel, evrimsel ve gelişimsel bilgi ortaklıkları edinmeyi sağlayarak *şeyleri* tanımayı, bilmeyi ve onlara nasıl yaklaşmak gerektiğini öğretmekte ve dolayısıyla yaşamı kolaylaştırmaktadır. Buna karşın bütün kavramların (örneğin *ad, eylem; göç, ırkçılık; korku, sevinç; tuluat, tablo; yerçekimi, renk dalga boyu; oksijen, karbon* gibi kavramların aksine) ayrı ayrı adlandırılabilir, sınırları olan, terim anlamları bulunmamaktadır. Kaldı ki bu kavramlar da kiminin algılanma eşiğinin yere, zamana, teknik olanaklara bağlı değişimi; kiminin yapısal özelliklerinin bir diğerinin yerine geçmesine bağlı değişimi ile tanım anlamlarında törpülemeye, eklemeye, daralmaya ve genişlemeye uğrayabilirler. Birer gereklilik sonucu artan ya da eksilen alt kavramları olabilir. Dilde tümce öğeleri ya da kimyada elementler çeşitli nedenlerle birbirinin yerine geçebilir, karışabilir ya da yeni yapılar ortaya çıkarabilirler. Toplumbilimin ya da fiziğin kimi kavramlarını algılamak tekniğe, zamana, konuma ya da başka koşullara bağlı gerekçelerle bugün daha olanaklı olabilir, bu kavramlara ilişkin kavram ağları farklı yönlerde yayılmış, farklı kavram alanlarına girmiş olabilir. Sanat ve duygu kavramları indirgemeci bir tutumla genelleştirilme çabasına karşın sınıfa, kültüre, dile ya da başka etkenlere bağlı olarak daha özel, daha genel kapsamlara sahip olabilir ve daha sınırlı, daha geniş alt kavramları içerebilir. Bu durum yok sayılarak kavram öğretimini bilgi parçalarının öğretimi olarak kodlamak öğrenenin dilsel, bilişsel ve toplumsal gelişimini dışarıda bırakarak onun öğrenimini ilkel makine öğrenimiyle eşlemeye yol açabilir. Onan (2016: 122) da Türkçenin anadili olarak öğretime yönelik beyin temelli yaklaşımla yaptığı çalışmada üzerine işlem yapılmayan ezberlenmiş bilginin konumunu saptar:

Çizim 5. Üzerinde İşlem Yapılmayan Ezberlenmiş Bilgi



(Onan, 2016: 122)

Çizimdeki düşünce ve bilginin kesişim alanı öğrenmenin gerçekleştiği bilgi işlem alanı kabul edilebilir. Kavram yanlışlarını düzeltmeye koşullanarak kavram öğretimini bilgi alanına sıkıştırmak düşüncesiz bilgi yığıntılarına yol açabilir. Oysa, Onan (2016)’ın çalışmasında da vurgulandığı gibi uzun süreli bellek anlamsal bellek (akademik bilgileri depolar) kadar anısal belleği (yaşantıları depolar) de içerir. Dolayısıyla uzun süreli belleğe gönderilebilen bilgilerin anlamlı öğrenmeler olarak gerektiklerinde kullanılmaları için akademik olmayan öğrenmelere de başvurmak gerekmektedir.

“Öğrencilerin kavram yanlışlarının üstesinden gelmelerine yardımcı olacak stratejiler nasıl öğrendiğimizle ilgili araştırmalara dayanır” (Arons, 1990; Minstrell, 1989; Akt. NRC 1997: 30). Buna göre, öğrencinin nasıl öğrendiğini öncelemeyen bir kavram öğretimi onun duyma ve düşünme yetkinliklerini hiçe saymaktadır. Bu nedenle yukarıda sorulan sorunun yanıtı “Türkçe öğretimi odağına kavram yanlışlarını alarak yapılandırılmamalı” olmalıdır. Bu yanıt, kavram öğretiminde kavram yanlışlarını odağa alan tekniklerin de Türkçe öğretimi için uygunluğunu kısıtlar.

Kavram ağı

Gezer ve Meral (2020: 131) ortak çalışmalarında kavram haritasının özel bir durumu olarak sınıflandırdıkları kavram ağlarının temel amacını, ana kavram ile ilgili kavramların ve özelliklerin gruplandırılması olarak görürler. Ancak kavram haritalarından farklı olarak kavram ağlarında kavramlar arası önermeye dayalı ilişkiler kurulmaz.

Kavram ağları tekniği dersin bütün aşamalarında uygulanabilir olmakla birlikte giriş bölümünde öğrencinin kendi kavramlarına erişim sağlamaya, geliştirme bölümünde içeriği

yapılandıran kavram setini sunmaya ve geliştirmeye, sonuç bölümünde ise ölçme ve değerlendirme aracı olarak kullanmaya uygundur. Teknik hazırlanırken izlenmesi gereken adımlarsa genel görüntüsüyle şöyle sıralanabilir:

1. *Tanıtım*: Öğretmen dersin konusunu oluşturan en genel ve en kapsayıcı kavramı paylaşır.
2. *Beyin fırtınası*: Öğrenciden kavrama ilişkin duygularını ve düşüncelerini oluşturan kendi kavramlarını listelemesi istenir,
3. *Arama-Bulma*: Öğrencinin eğitim durumundaki ana metinde bu kavramla ilişkili kavramları (kavramları karşılayan sözcük ve söz öbeklerini) bulması istenir.
4. *Gruplandırma*: Öğrenciden kendi listesi ve metinden çıkardığı listeyi birleştirmesi, fazlalıkları ayıklaması ve kalanlar arasında farklı olanları ayırt ederek gruplandırması istenir. Gruplandırma en az iki alt kategori içermelidir.
5. *Gözden geçirme-Tamamlama*: Gruplandırmanın paylaşılması, adlandırılmalarının ardından adlandırılan grupların kapsamına alınamayacak kavramların belirlenmesi (Bu kavramlar silinmeksizin gruplandırmanın altında tutulabilir) ve kalanlarla kavram ağının çizilmesi.

Çizim 6. Kavram Ağı Örneği



Kavram ağı tekniği öğrencinin üstbilişsel becerilerinin gelişimine yardımcı olur. Çünkü kavram ağı, onun konuya ilişkin değerlendirme, çıkarım, varsayım oluşturma gibi düşünme süreçlerini işletmesine ortam sağlar. Ancak bu ortam öncelikle güdülenme önkoşulu arar ki öğrenci kavramsal değişime dönük bu güdülenme sayesinde kavram öğrenme sürecinde etkinleşir. Etkinleştiği ortamda da kavram öğrenmede kullanacağı becerilere, stratejilere, tekniklere ve kaynaklara karar vermesini gerektiren ön düzenlemeleri gerçekleştirebilir; bunları ne zaman ve nasıl kullanacağını bilir; kavram yanılgılarını ya da bütün bir kavramlaştırma sürecindeki sorunları anlayarak çözümler (Bayat, 2021; Schunk, 2014; Ülper, 2021). Kavram

ağı tekniğinde kullanılabilir bu üstbilişsel becerilere içkin düşünsel süreçler dinleme ve okuma, konuşma ve yazma becerilerini devindiren tekniklerle somutlaşır. Öğrencinin kavram yanlışlarında değişime güdülenmesiyle derse etkin katılımı işbirlikli çalışmayı sağlar (Gezer vd., 2020).

Tekniğin yararlarına karşın bilgisayar destekli programlar olmaksızın kavram ağları oluşturmak zaman alıcı ve uğraştırıcı olabilir. Uygulama sırasında ön öğrenmeleri dışladığı ölçüde yanlışların düzeltilmesine yönelik ilgiyi azaltabilir. Üstbilişsel becerilerin de çaba gerektirmesinden dolayı öğrencide güdülenme yerine kaçınma ya da kolayca kaçarak kısa süreli bellekte saklanan bilgiler düzeyinde öğrenmeler görülebilir.

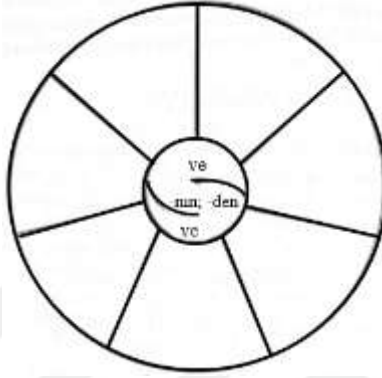
Kavram çarkı diyagramı

Kavram öğretiminde kullanılabilir tekniklerden biri olan kavram çarkı diyagramı biçimsel olarak bir grafik düzenleyicidir. Teknik, Ward ve Wandersee (2002: 206)'ye göre, “öğrencinin içeriği kademeli olarak yeniden oluşturabileceği ve uzun süreli bellekteki bilgilerin kodlanmasını güçlendirebileceği görsel bir şema sağlar. Bu, yalıtılmış bilgi parçalarını ezberleme gereksinimi ortadan kaldırır.” Aynı düşüncedeki Figg ve McCartney (2011: 1)'ye göre “bu tür bir grafik düzenleyici öğrencilerin soyut içeriği ezberlemeyi/ezberlemeyi içeren genellikle ‘akılsız’ uygulamaların yerine ‘dikkatli’ görsel bağlantıları kullanarak bilgiyi yapılandırmasını gerektirir.” Öğrencinin kendi oluşturduğu kavram çarkının simgelerden oluşan görsel özelliği, yalnızca metin içeren benzer diyagramlara kıyasla, bilimsel içeriğin anımsamasını önemli ölçüde iyileştirmektedir (Trowbridge & Wandersee, 2005: 104-106). Teknik grafiksel yapısıyla kavramları ve kavramlar arası bağlantıları gösteren ilişki sözcüklerini görselleştirir. Tasarımı iki boyutlu dairesel bir şekil olan kavram çarkının tasarlayıcısı Wandersee (1994; Akt. Gezer vd., 2020: 137)'ye göre diyagram bu yapıyla görüş alanımızın dairesel yapısını yansıtırken bilginin kavram çarkında döngüsel biçimde düzenlenmesi öğrenmeyi ve anımsamayı kolaylaştırır.

Öğrencinin önceden belirlenmiş bir bilim konusuna ilişkin kavramsal anlayışının grafik bir temsili olan kavram çarkı tekniği (Ward & Wandersee, 2002) ana düşünce belirlemeyi, bilgiyi birbiriyle ilişkili dilimlere ayırmayı ve her dilimi simgesel bir görüntüye bağlamayı içerir. Beynin nasıl okuduğunu sorgulayan çalışmada nöron hiyerarşisi kavramına yer veren Dehaene (2017)'e göre “beynimizin, bir nesneyi tanımlaması gerektiğinde o nesnenin farklı açılardan nasıl görüldüğünü öğrenmesi gerekir. Öğrenme mekanizmaları, o nesnenin her bir görüntüsüne bir dizi

nöron tahsis etmektedir. Sonrasındaysa bu örnekler birbirine bağlanmakta ve böylece piramidin bir sonraki aşamasında toplu olarak aynı nöronları uyarmaktadır.” Bu hiyerarşi, çark biçimindeki grafikte çarkın merkezindeki bir daire ve onu öncelik sonralık sırasına göre çevreleyen yedi dilimden oluşur. Yedi dilimden oluşmasının dayanağı ise George Miller (1956; Gezer vd., 2020)’ın “*Sihirli rakam 7±2: Bilgi işleme kapasitemiz üzerindeki sınırlar*” adlı kısa bellek üzerine yaptığı çalışmadır; kısa süreli belleğe denk düşen yedi dilimin ortasında yer alan merkez dairede eğri iç çizgi (S) bulunur ve üstbilişsel düşünmeyi destekleyici işlev görür.

Çizim 7. Boş Bir Kavram Çarkı Diyagramı



(Gezer vd., 2020)

Bir benzeşimle, Dehaene (2017)’in nöron hiyerarşisindeki *nesne* kavram çarkına taşındığında çarkta *ana kavram* görevi görecektir. Çarkın dilimlerindeki *alt kavramlar* ve onların *simgeleri* nesnenin farklı açılardan görünümüleri olacaktır. Böylece ana kavramın ve alt kavramların simgelerinden birine bakmak ya da onu zihinde canlandırmak kavram seti bütününe uyaracaktır.

Kavram çarkı oluşturan öğrenciden ilk olarak öğretimi gerçekleştirilecek ana kavramla birlikte diyagramı oluşturması için amaç ve hedeflerini yazması istenir. Öğrenciye diyagramı oluşturmak için basit bir plan çizmesine yarayacak Kavram Çarkı Diyagramı Çalışma Kâğıdı verilir -bu kâğıt çeşitli yetenek ve sınıf düzeylerine göre düzenlenebilir-. Diyagramın ortasında ana kavramla birlikte öğrencinin onu kendi düşüncesine göre düzenlemesine yardımcı olacak “-nın, -den” ekleri ile “ve” bağlaçları bulunur. Kendi düşüncesini ifade etmesini kolaylaştıracak “-nın, -den” ekleriyle birlikte ana kavramı ortaya yazar; ana kavramı altındaki ve üstündeki kavramlarla ve simgelerle ilişkilendirmek için iç dairenin içinde iki tane “ve” bağlacı bulunur. Öğrenciden beklenen ana kavram ve alt kavramlarla ilgili düşüncelerini çalışma kâğıdına tümce biçiminde yazmasıdır. Ardından her bir dilimdeki metin parçasıyla ilgili simgesel bir çizim yapması istenir ki çarkta dönen bilgileri görsel olarak da bir araya getirebilsin ve böylece kendi

kavram öğrenimini kalıcılaştırın. Son olarak çarktaki kavramları ve simgeleri bir bütün olarak açıklamalıdır (Ward, 1999; Akt. Ward & Wandersee, 2002).

Figg ve Mccartney (2011) de çarkı oluşturmak için üç aşamanın gerektiğini yazarlar:

1. *Planlama aşaması*: Öğrenci düşüncelerinin görsel taslağını oluşturmak için bir çalışma kâğıdı kullanır.
2. *Diyagram oluşturma aşaması*: Öğrenci çarktaki kavramları oluşturduğu simgelerle eşleştirir.
3. *Yansıtma aşaması*: Öğrenci çarktaki kavramları ve simgeleri yazılı veya sözlü biçimde bir bütün olarak açıklar.

Planlama aşaması, öğrencinin düşüncelerini senaryolaştırarak yazmasına alan açan es geçilemez bir başlangıçtır. Öğrenciden planlama yapabilmesi için çalışma kâğıdını ön hazırlık olarak doldurması istenir:

Tablo 1. Kavram Çarkı Çalışma Kâğıdı

1. Araştırdığınız ana düşünce nedir?
2. “-nın, -den” ekleri ile “ve” bağlacını kullanarak başlığınızı yazın.
3. Bu diyagramı oluşturmaktaki hedeflerinizi/amaçlarınızı yazın.
4. Tüm kavramları içerecek yedi dilim oluşturun.
5. Her bir bölüme kavramlarınızı yazın ya da açıklayın.
6. Her bir kavram ile doğrudan ilişkili küçük resimler, fotoğraflar ya da simgesel çizimler ekleyin.
7. Her bir kavramın kendinden sonraki dilimde yer alan kavramla ilişkili olduğundan emin olun.

(Ward, 1999; Gezer vd., 2020: 142)

Diyagram oluşturma aşaması, boş kavram çarkına plan aşamasında belirlenen ana kavramın ve alt kavramlar ile çizilen/eklenen görsellerin ve simgelerin saat yönünde yerleştirilmesidir. Yerleştirmede dikkat edilmesi gereken dilimler arası bağlantıların oluşması, kesintiye izin verilmemesidir. Buradaki ana kavram, başlık biçiminde merkezdeki daireye yazılıp diyagramın bütününe kapsar. Dış dairede yer alan alt kavramların ve dolayısıyla ana düşünceyle ilgili yardımcı düşüncelerin belirlenmesinde öğrenci iç dairedeki ekleri ve bağlacı kullanır.

Kavram çarkı diyagramını oluşturan her bir öğrenciden öz değerlendirme beklenir. Bunun için, Ward tarafından uzman kullanımına yönelik geliştirilen derecelendirme ölçeğine başvurulabilir:

Tablo 2. Kavram Çarkı Diyagramı Uzman Derecelendirme Ölçeği

Beceriler	Hayır	Geliştirilmeli	Evet	Uygulanabilir Değil
1. Hedefler/amaçlar açıkça belirtilmiş mi?				
2. Başlık kapsamlı mı?				
3. Ana düşünceyi kapsıyor mu?				
4. Dilimler açıkça tanımlanmış mı?				
5. Kavramlar doğru mu?				
6. Dizi doğru mu?				
7. Her hücrede bir simge/kavram ilişkisi var mı?				
8. Yazım ve dilbilgisi doğru mu?				
9. Alan her hücrede iyi kullanılmış mı?				
10. Tasarım estetik mi?				

(Ward, 1999; Gezer vd., 2020: 143-144)

Ölçme ve değerlendirme sürecinde öğrencinin dilimlere yerleştirdiği kavramı ve alt kavramları simgelemesi amacıyla eklediği resimler, fotoğraflar (ve bilgisayar tabanlı bir programla hazırlıyorsa sesler, videolar, kısa filmler vb.) ya da kendi çizimleri öğretmene geribildirim olanağı sunar. Öğrencinin kavramlaştırmasını gösteren bu simgeleri inceleyen öğretmen, onun yazı ve görselden oluşan ikili kodlamada bağlantıları nasıl yapılandığı gözleyebilir, kavram yanlışlarına ve dersin içeriğine ilişkin bilgi düzeyi hakkında bilgi edinilebilir. “Görseller öğrenci ve öğretmen arasındaki iletişimi geliştirerek öğretmenin her bir görseli ele almasına ve görselin öğrencinin zihnindeki öğrenme göreviyle nasıl ilişkili olduğunu sorgulamasına izin verir” (Ward & Lee, 2006; Akt. Figg & McCartney, 2011).

Yansıtma aşaması, diyagramı tamamlayıp öz değerlendirmeden ve öğretmen geribildiriminden geçiren öğrencinin kavramları karşılayan sözcüklerin, söz öbeklerinin ve simgelerin ne anlama geldiğini anlatacağı bölümdür. Öğrencinin burada kendi diyagramını oluşturma öyküsünü, kendi anlamlandırmasını, anlatacağı yansıtıcı deneme yazması sağlanır.

Öğrencinin diyagramını tanıtmak için yansıtıcı deneme yazması durumunda kavramlaştırma sürecini daha iyi açıklayabildiği kavram çarkına ilişkin araştırma çalışmalarında gösterilmiştir (Akt. Figg & McCartney, 2011; Ward, 1999; Ward & Wandersee, 2001; Ward & Wandersee, 2002; Ward & Lee, 2006).

Öğretmen, diyagramı ve dolayısıyla öğrencinin kavram öğrenim sürecini değerlendirmek ve de onun kavram yanılgıları ile ilgili vargılara ulaşabilmek için Ward tarafından geliştirilen Kavram Çarkı Değerlendirme Rubriği'ni kullanabilir:

Tablo 4. Kavram Çarkı Diyagramı Oluşturma Sürecinde Yansıtıcı Deneme Değerlendirme Rubriği

Ölçüt	2 (Yeterli)	1 (Kısmen)	0 (Yetersiz)
Yansıtıcı denemede ana düşüncenin açıklanması	Yansıtıcı deneme, kavram çarkında yer alan ana düşünceyle ilgili tüm düşünceleri içermektedir.	Yansıtıcı deneme, kavram çarkındaki yedi düşüncenin en az beşini içermektedir.	Yansıtıcı deneme, kavram çarkındaki yedi düşüncenin beşinden daha azını içermektedir.
Açıklamaların kavram çarkındaki simgelerle doğrudan ilişkisi	Yansıtıcı denemede tüm açıklamalar doğrudan kavram çarkındaki simgelerle ilgilidir.	Yansıtıcı denemede açıklanan yedi dilimden en az beşi doğrudan kavram çarkındaki simgelerle ilgilidir.	Yansıtıcı denemede açıklanan yedi dilimin beşinden azı doğrudan kavram çarkındaki simgelerle ilgilidir.
Bir dilime yönelik açıklamaların bir sonraki dilimde yer alan açıklamalarla ilişkisi	Tüm dilimler, kendinden sonraki dilimle anlamlı biçimde ilişkilidir.	Yedi dilimden en az beşi bir sonraki dilimle anlamlı biçimde ilişkilidir.	Dilimlerin beşinden azı bir sonraki dilime anlamlı biçimde bağlanır.
Kavram Uygulaması (Kavram çarkı için belirlenen simgenin içeriği doğru bir biçimde temsil etmesi)	Kavram çarkı için belirlenen tüm simgeler ve bunlarla ilgili kavramlar (yansıtıcı denemede açıklandığı gibi) tutarlı biçimde eşleşmektedir.	Yedi dilimdeki simgeler ve bunlarla ilgili kavramlardan en az beşi (yansıtıcı denemede açıklandığı gibi) tutarlı biçimde eşleşmektedir.	Yansıtıcı deneme, kavram ifadeleriyle ilgili açıklamalarla tutarlı biçimde eşleşen beşten az simge içerir.
Özgün ifadeler (Kendi sözcük ve söz gruplarıyla mı; düşünceler benzersiz mi?)	Yansıtıcı deneme, öğrencinin kavramları ifade etmesinde ve simgeleri kavramlarla kendi sözcükleriyle ve benzersiz biçimde ilişkilendirmesinde özgün bir yer temsil eder.	Yansıtıcı deneme, öğrencinin diğer öğrencilerle benzer düşünmesini içerir ama onun ifadeleri kendi sözleriyle ve benzersiz biçimde belirtilmiştir.	Yansıtıcı deneme benzersiz değildir; ifadeler sınıf arkadaşlarından ya da diğer kaynaklardan kopyalanmıştır.

Sıralama (Kavram çarklarındaki öyküler çarktaki dilimlerin sırasına göre anlatılır)	Yansıtıcı deneme kavram çarkındaki öyküyü her dilimi bir sonraki dilimle bağlantılı olarak sürecek biçimde anlatır.	Yansıtıcı deneme kavram çarkındaki öykünün yedi diliminden en az beşini sırasına göre anlatır.	Yansıtıcı deneme kavram çarkındaki öyküyü dilimlerin sırasına göre anlatmaz ya da beş dilimden azını sırayla anlatır.
Ayrıntılandırma (Düşüncelerin sayısı ve düşüncelerdeki akıcılık)	Yansıtıcı deneme araştırmanın kanıtını ve konunun derinlemesine anlaşıldığını vurgulayan birden çok düşünce gösterir.	Yansıtıcı deneme araştırmanın kanıtını ya da konuyla ilgili temel anlayışı gösterir.	Yansıtıcı deneme, araştırma kanıtı göstermez ya da konu hakkındaki kavram yanlışlarını gösterir.
İfade netliği	Yansıtıcı denemede tüm tümceler okurun anlayacağı açıklıktadır.	Yansıtıcı denemede bazı tümceler okurun anlayacağı açıklıktadır.	Yansıtıcı denemede birkaç tümce okurun anlayacağı açıklıktadır.
Dilbilgisi /yazım kuralları	Yazım ya da dilbilgisi hatası içermemektedir.	Birkaç yazım ve dilbilgisi hatası içermektedir.	Birçok yazım ve dilbilgisi hatası içermektedir.

(Ward, 1999; Gezer vd., 2020: 145-146)

Kavram çarkı diyagramının kullanımıyla ortaya çıkacak yararlar da belirtilmelidir. Buna göre, tekniğin özellikle fen dersinde kullanımına odaklanan araştırmalarda (çünkü fen dersi “bilim dersi” olarak görülmektedir) ortaya çıkan yararlar aşağıda paylaşılmıştır:

- Kavram çarkı tekniği, öğrencinin kavram yanlışlarını belirlemeyi sağlarken öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır (Akyürek & Afacan, 2011).
- Teknik, öğrenciyi kavramlarla doğrudan karşı karşıya bırakıp onların üstüne bilinçli biçimde düşünmesine olanak tanımakta; tamamlandığında öğrencinin konu hakkında öğretim ortamında edindiği bilgileri çevresindeki olaylarla ilişkilendirip ortaya kendi yaratımı olan yazılı-görsel bir metin çıkarmasını sağlarken öğrenmeyi zevkli ve eğlenceli kılmaktadır. Bunların yanı sıra zamanı etkili kullanma becerisi kazandırmaktadır (Orak, Ermiş, Keser & Yeşilyurt 2010).
- Öğrenci için teknik, ana kavramın içerdiği ayrıntı miktarını dilimlere yerleştirerek azaltmasını ve karmaşık kavramları yönetilebilir miktarda bilgiye dönüştürmesini sağlar; yine öğrencinin bir simgeyi kavrama bağlandıktan sonra basit bir görsel olarak anımsamasına ve böylece gerektiğinde kavramı bellekten geri çağırmasına yardımcı olur. Geleneksel okuma, not alma ve tanımları ezberleme yöntemleri olmaksızın öğrenme olasılığı öğrenme sürecini daha ilgi çekici hale getirir. Öğrenci diyagramlarla öykü anlatabilir ve denemeler yazarak dil becerilerini geliştirebilir. Öğretmen için öğrencinin tekniği kullanırken oluşturduğu simgelemeler ve simge-

kavram eşleştirmeleri onun kavram yanılgılarını saptamayı kolaylaştırır. (Ward & Wandersee, 2001).

- Öğrencinin kendi öğrenmeleri üzerine düşünmesine, öğretim içeriğini kendi kendine çözümlemesine, kendi öğrenmelerine dönük özdenetlemeye yardımcı olan üstbilişsel becerileri geliştirir; yine öğrenci kendi düşüncelerini paylaşırken diğer öğrencilerin düşünceleriyle karşılaştırmayı ve kendi değerlendirmelerine göre karar vermeyi öğrenir; kavramlar ve simgelerle karşılanan geniş bilgi yığınlarını özetlemek için iyi bir özet çıkarma yoludur. Bilimsel kavram ve ilkelerin sağlıklı bir biçimde anlaşılmasını olanaklı kılar. Öğretmenin öğrenciyi değerlendirmesine yardımcı olur; kavram çarkları üzerine yapacağı değerlendirme sayesinde yeniden öğretimin gerekli olup olmadığını belirleyebilir. (Ward & Wandersee, 2002).
- Tekniğin teknolojiyle uyumluluğu kavram çarklarına animasyon, çizgi film, ses efektleri, müzik, video klipler, geçişler ve parlak renklerin eklenmesini sağlar; bu uyumluluk öğrenciye kavram ile simgeyi eşleştirmede daha fazla seçenek sunarak onun yaratıcılığını genişletmesini ve geliştirmesini destekler ve çoklu zekânın (Gardner, 2017) işletilmesine alan açar; ayrıca çağcıl bir okur görünümü (Bahar, 2021) olan dijital okuryazarlık becerilerini kazandırmak için de kullanılabilir. Bilgiyi işlemeyi ve düşünceleri anımsamayı destekler (Figg & McCartney, 2011).
- Birden çok öğrenciye eş zamanlı olarak uygulanabilirliği ile kullanışlıdır ve kavram çarkı diyagramı oluşturma süreçlerini öğrenen için planlı çalışmayı öğretir (Ward & Lee 2006; Akt. Gezer vd., 2020)

Kavram çarkını oluşturan yedi dilim her ne kadar insanın 7 ± 2 sınırlı çalışan bellek (kısa süreli bellek) temel alınarak tasarlanmışsa da Feigenson ve Halberda (2008) bebeklerin bellek kapasitesini artırmada kavramsal bilginin rolünü araştırırken yakın tarihli analizlere kadar çalışan bellek kapasitesinin olduğundan çok gösterildiğini, oysa bu analizlere göre yetişkinlerin yalnızca 3-4 dört ögeyi saklayabildiğini paylaşır. Dolayısıyla hazırlanacak çarkın tasarımında çalışan belleğin bu kapasitesi de göz önünde bulundurulmalıdır. Kavram çarkının başka sınırlılıkları da bulunmakla birlikte bunlar çoğu durumda giderilebilir sorunlar olarak görülmektedir:

- Resim çizme, şekil oluşturma becerisinde yetersizlik, tekniğin ilk kullanımı ve az kullanımı kavram çarkı diyagramının anlaşılabilirliğini azaltabilir, özgüven sorunlarına

yol açabilir ancak grup çalışması ve tekniğe uzun bir süreçte daha sık başvurmak çözüm olabilir (Orak vd., 2010).

- Öğrenci çizimleriyle alay edileceği korkusu yaşayabilmektedir ancak teknolojiyi kullanmak çizimlerinin estetik olarak hoş görünmeme korkusunu ortadan kaldırır, böylece teknolojiyle uyumlu kavram çarkı öğrencinin ürüne dönük ekran değerlendirmeleri konusunda endişelenmek yerine kavramlara odaklanmasına izin verir (Figg & McCartney, 2011).
- Kavramın yanlış öğrenimi çarka aktarıldığında kavram yanılgıları oluşabilir; kavramsal değişim içinse öğrencide memnuniyetsizlik olmalı ve özgün düşüncesini geliştirmek için arayış içinde olmalıdır (Ward & Lee, 2006; Akt. Gezer vd., 2020).

Kavram yanılgılarının saptanmasında ve kavramsal değişimin gerçekleştirilmesinde bundan önce yer verilen teknikler gibi başvurulabilir bir teknik olan kavram çarkı diyagramının kullanımı her ne kadar fen dersi ile ilgili çalışmalarda gösterilmişse de teknik Türkçe dersine özgü bilimsel kavramların öğretiminde uygulanabilir. Ancak tekniğin kavram yanılgılarını odağa alan kısıtlayıcı yapısı göz önünde bulundurulmalıdır.

2.2.3.3. Balık kılçığı diyagramı

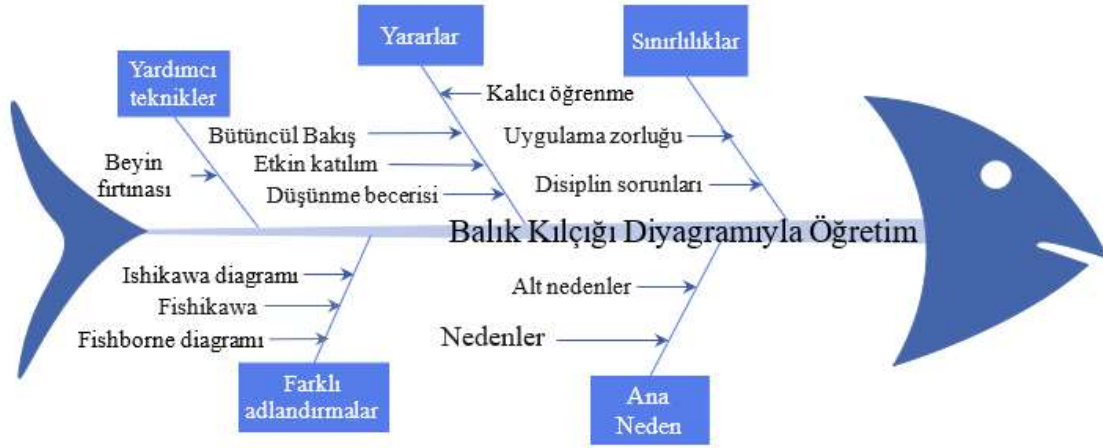
Balık kılçığı diyagramı, çalışma ortamında (iş, ders, ev gibi) çalışılan konunun içerdiği olası problemi çözmede kullanılan görsel bir araçtır. Neden-sonuç diyagramı olarak da bilinen teknikte balığın baş kısmı problem ya da sonuç belirtmek için, kılçık kısmı ise genel nedenleri ve alt nedenleri belirtmek için kullanılır (Gürel, 2020). Trowbridge ve Wandersee (2005) bir grafik olarak balık kılçığında baş ya da omurga kısmının ana düşüncüyü veya olay dizisiyle ilgili önemli noktaları belirtmek için; yan kılçıklarınsa herhangi bir sayıda destekleyici düşüncüyü, olayı, sembolü belirtmek için kullanılabileceğini söylerler.

Balık kılçığının uygulamasında şu aşamalar takip edilir:

- a. Araştırılacak sorun, yani belirlenen problem, balık kılçığının baş tarafına yerleştirilir.
- b. Problemin oluşmasına yol açan sebepler ya da etkenler önem sırasına göre, teker teker balık kılçığının yan kılçıklarına yazılır.
- c. Yazılan yan etkenlerin her birinin altına olası alt etmenler sıralanır. Alt etmenler tek tek incelenerek probleme katkıları belirlenmeye çalışılır.
- d. Balık kılçığı tekniği, öğrencilere karmaşık sorunları analiz etmede yardımcı olur. Toplanan veriler sadece problemin ne olduğunu gösterir, teşhis koyar.

- e. Problemin nedeni belirlendikten sonra çözüm aşamasına geçilir (Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı 2016: 35).

Çizim 8. Balık Kılçığı Diyagramı Örneği



Bilgi ve kavramları görselleştirdikleri ve belirli bir düzen içinde sundukları için harita ve şemaların öğrenme ortamında kullanışlı araçlar olduğunu dile getiren Onan (2016) bunlardan biri olan Balık kılçığı diyagramının Türkçe öğretiminde nasıl kullanılacağını açıklar. Diyagram ile metinde belirtilen ya da metinden hareketle oluşturulan problem ve probleme dönük çözüm önerileri görselleştirilir; problem ve çözüm önerilerinin kılçığa yerleştirilmesi önerilerin değerlendirilmesini ve problemin çözümünü kolaylaştırır.

Tekniğin Türkçe öğretiminde kullanımına ilişkin Karatay (2014: 246) okumaya ve metin türüne dayalı bir açıklama getirir. Ona göre teknik, öyküleyici metinlerde karakterlerin ayırt edici özelliklerini karşılaştırmak için kullanılır; bilgilendirici metinlerde ise konuyu çeşitli özelliklerine göre listelemek, içerdiği yargıları/düşünceleri/durumları neden-sonuç ilişkileriyle çözümlmek için kullanılır. Öğrenci, metni çözümlmeye ve değerlendirmeye yardımcı bu araçla üstbilişsel düşünme süreçlerini harekete geçirir, eleştirel düşünme becerisini geliştirir.

Balık kılçığı her problemin ayrı tanımlanmasına, problemin nedenlerine ilişkin beyin fırtınası yapmaya, bütüncül bir bakış açısına ve nesnel değerlendirmeye ve dolayısıyla düşünme becerisinin gelişimine olanak tanır; etkin kullanımı olay ve olguların her zaman farklı yönlerden değerlendirilmesine dönük bir kazanım sağlarken kullanım sürecinde dikkat çekmede etkilidir, etkin katılımı özendirir, işbirlikli çalışmaya ve tartışma ortamına uygundur; görselleştirme yoluyla kalıcı öğrenmeyi destekler (Gürel, 2020: 167).

Bu yararlarının yanı sıra önceki teknikler gibi bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Problemin birden çok nedenini göstermesiyle birlikte öğrencide hepsinin önemi eşit algısı yaratabilir; emek ve zaman değeri gözetildiğinde probleme etkisi çok az olan nedenlerin aranmasına da yol açtığı için bir kayıp oluşturabilir; beyin fırtınası tekniğiyle birlikte kullanımı ilgisiz nedenlerin de kılçıkta gösterilmesine yol açabilir; öğrencinin hazırbulunuşluğuna uygun olmaksızın kullanıldığında problemin nedenlerini bulunmayabilir ki bu öğrencinin yetersizlik duymasını tetikleyebilir; tartışma ortamına uygun oluşu iyi denetlenmediği durumda amaçta ve hedefte sapmalara neden olabilir; birden çok etmen arasındaki karmaşık ilişkilerin gösteriminde zorluk yaşanabilir (Gürel, 2020: 167).

2.2.3.4. Yapılandırılmış grid

Bir ölçme ve değerlendirme aracı olarak geliştirilen yapılandırılmış grid tekniği, çoktan seçmeli testlerdeki doğru yanıtı elemeyeyle bulma etkenini en aza indirirken başarının bu etkene bağlılığını ortadan kaldırır; öğrenciden yalnızca doğru yanıt beklemek yerine onun bildiklerini de değerlendirmeye alır (Çelikkaya, 2014; Akt. Çelikkaya, 2020b: 229-232) ve onun bilgiyi yapılandırırken zihninde oluşan bilişsel yapılarının ve kavram yanılgılarının ortaya çıkmasını sağlar.

Yapılandırılmış grid, numaralandırılmış kutucuklardan oluşan bir tabloya konuya ilişkin verilerin eklenip bunlarla ilgili soruların sorulduğu; öğrencilerden bu sorulara yanıt olarak kutucuklardan uygun olanı (bir sorunun yanıtı olarak birden çok kutucuğu ya da farklı soruların yanıtı için aynı kutucuğu seçebilirler) seçmelerinin ve bunları mantıksal bir sıraya koymalarının istendiği bir yapıya sahiptir. Tekniğin kullanımı öğrencilerin anlamlandırma düzeyinin değerlendirilmesinde, onların düşüncelerini oluşturan alt kavramlar ve bağlantılara ilişkin bir görüş ve içgörü sağlar (Johnstone vd., 2000). Oluşturma aşamasında yaşa ve düzeye bağlı olarak 9, 12, 16 kutucuklu tablolar çizilir; konuya ilişkin hazırlanan soruların yanıtları bu kutucuklara gelişigüzel yerleştirilir ve öğrenciden kutucuklar arasından doğru yanıtları bulması istenir (Gökdoğan, 2021).

Çelikkaya (2014; Akt. Çelikkaya, 2020b: 229-232) da yapılandırılmış grid sorusu hazırlarken izlenmesi gereken benzer bir sıralama sunar:

1. Yönerge yazılır (soruların hangi tema ya da konuyla ilgili olduğu ve nasıl yanıtlanması gerektiği açıklanır).

2. Seviyeye uygun olarak 9, 12 ya da 16'lı tablo çizilir. Sayılar kutuların sol üst köşesine ya da ifadenin başına yazılır:

Çizim 9. Yapılandırılmış Grid Örneği

1	2	3	4
5	6	7	8
9	10	11	12

(Çelikkaya, 2020b, s. 223)

3. Sorular hazırlanır. Bilgi ve mantıksal sıralama olarak iki şekilde hazırlanabilen soruların cevapları rastgele tabloya yerleştirilir (Burada önemli olan kutu içerisine yerleştirilen bilgilerin homojen olmasıdır. Hazırlanan soruların yanıtları kutucuklara dağıtılır; bu işlem bittikten sonra grid öğrencilere sunulur ve onlardan her soruya uygun yanıt kutucuklardan bulmaları ya da soru tipine bağlı olarak kutucuk numaralarını mantıksal sıraya göre dizmeleri istenir. Bu yönergeyle amaç öğrencinin bilgiyi nasıl yapılandırıldığını görüp bilişsel yapısı hakkında bilgi sahibi olmaktır).

Çelikkaya (Akt. 2020b; Durmuş & Karakırık, 2005; Johnstone, Morrison & Reid, 1981) 12 kutucuğun ilkökul, 16 kutucuğun ortaokul ve 20 kutucuğun lise öğrencileri için uygun olduğuna yer vermesine karşın Johnstone ve diğerlerinin çalışmasında (2000) ortaokul düzeyi için 9 kutucuğun ve birinci sınıf üniversite öğrencileri için 12 kutucuğun birçok araştırmacı tarafından başarıyla kullanıldığını bildirilir. Bunlarla birlikte, yine Çelikkaya (2020b) kutucuk sayısının sorulacak soru sayısına ve konunun kapsayabileceği kavram sayısına bağlı olarak da değişebileceğini söylemektedir.

Kutucuklara konuya ilişkin alt kavramları karşılayan yanıtlar dağıtılmışken öğrencinin bu yanıtları sorulara uygun biçimde bilgisel ve mantıksal olarak sıralayıp sıralamadığı puanlanır.

Bilgi sorularının puanlanması:

D_1 = Öğrenci tarafından doğru seçilen kutucuk sayısı	D_1		Y_1
D_2 = Öğretmenin toplam doğru kutucuk sayısı			
Y_1 = Öğrenci tarafından yanlış seçilen kutucuk sayısı	—	—	—
Y_2 = Öğretmenin toplam yanlış kutucuk sayısı (Bu soruya ait olmayan diğer cevap kutucukları sayısı)	D_2		Y_2

Formüle bilgilerin doğru olarak yerleştirildiğini kontrol etmek için aşağıdaki adımlar izlenir:

- Formüle önce doğrular, sonra yanlışlar yazılır.
- Formülde öğrencinin cevapları üst tarafa öğretmenin cevapları ise alt tarafa yazılır.
- Öğretmene ait bölümlerin toplamı yapılandırılmış gridin toplam kutucuk sayısına eşit olmalı (12 gridli bir soruda öğretmenin sorduğu sorunun cevabı 2, 11, 12 olsun. Öğretmenin doğru cevap sayısı 3 olduğu için D_1 yerine 3 yazılırken geriye kalan 9 kutucuk ise yanlış sayısına eşit olduğu için Y_2 yerine ise 9 yazılır).

Öğrencilerin puanları +1, 0, -1 arasında değişir. Bu puanı 10 üzerinden değerlendirmek için çıkan sonuç ne olursa olsun +1 ile toplanır, elde edilen puan 5 ile çarpılır. Öğrencinin vermiş olduğu yanlış cevaplar alacağı puanı azaltmaktadır (16 gridli bir soruda öğretmenin sorduğu sorunun doğru cevap sayısı 6 iken, öğrenci 5 kutucuğu cevap olarak seçip 3'ü doğru, 2'si yanlış cevap olduğunda alacağı puan ile 9 kutucuğu cevap olarak seçip 6'sı doğru 3'ü yanlış cevap olduğunda alacağı puan farklı çıkacaktır).

Mantıksal sıralama sorularının puanlaması:

Öğrencilerden seçtiği soru ile ilgili numaraları mantıksal veya işlevsel sıraya koymaları istenir. Sıralama sorusunun değerlendirilebilmesi için her bir kutucuğun doğru sırasının kontrol edilmesi iki basit soru ile gerçekleştirilebilir.

1. Soru: X. Kutucuk, X + 1. kutudan önce mi gelir?
2. Soru: Cevap evet ise X. Kutu, X + 1. kutudan hemen önce mi (art arda mı) geliyor?

Her “Evet” cevabı 1 puan, her “Hayır” cevabı 0 puan ile değerlendirilir. İlk sorunun cevabı hayır ise 2. soru sorulmaz.

Mantıksal sıralama sorularında cevap anahtarı hazırlanırken istenilen cevap sayısının (cevap anahtarının) 1 eksiği kadar soru hazırlanır. (Öğretmenin sorduğu sorunun doğru cevapları 2, 5, 4, 3, 9; öğrencinin verdiği cevaplar 3, 7, 5, 9 olsun. Öğretmenin cevap sayısı 5 olduğu için bunun 1 eksiği kadar soru hazırlanır yani burada 4 soru sorulur.

1. 2 numara 5 numaradan önce mi? Cevap evet ise art arda mı geliyor?
2. 5 numara 4 numaradan önce mi? Cevap evet ise art arda mı geliyor?
3. 4 numara 3 numaradan önce mi? Cevap evet ise art arda mı geliyor?
4. 3 numara 9 numaradan önce mi? Cevap evet ise art arda mı geliyor?

Öğrenci her sorunun yanıtına “Evet” derse 8 puan alabilir (Çelikkaya, 2020b: 233-238).

Tekniğin bir ölçme aracı olarak Türkçe dersinde kavram öğretimine katkısını araştıran çalışmalarında Temizyürek ve Türktan (2015), doğru olmayan bilgilerin de değerlendirmeye alındığı yapılandırılmış grid tekniğinin kullanımıyla öğrenilenlerin kalıcılığının daha yüksek olduğu ve öğrencilerin akademik başarısının süreç içerisinde arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Bir başka çalışmada ise (Göçer, Arslan & Çaylı, 2017) genellikle fen derslerinde kullanılan yapılandırılmış grid tekniğinin Türkçe dersinde de kullanılabilecek alternatif ölçme değerlendirme aracı olduğuna dikkat çekilmiş, öğretmenlerde etkin kullanımına dönük

farkındalık oluşturulması gerektiği vurgulanmıştır. Bu vurgunun gerekçesi de tekniğin kavram yanlışlıklarını saptamada ve eleştirel düşünme becerisini geliştirmedeki gücüdür.

Tablolardaki kutucuklar sözcükleri, deyimleri, tanımları, resimleri, denklemleri, sayıları, formülleri ve ayrıca teknolojiyle birlikte kullanımı sayesinde daha çeşitli uyarıları içerebilir. Johnstone ve diğerlerinin (2000) çalışmasında gösterildiği gibi bu içeriğiyle yapılandırılmış grid hem görsel hem de sözel düşünenler için uygun biçimde tasarlanabilir. Bununla birlikte doğru yanıt tahmin etme sorununu neredeyse ortadan kaldırır çünkü öğrenci her soruya kaç kutuda yanıt oluşturulduğunu önceden bilmediği gibi yanıtların mantıksal bir sırayla dizilmesi akıl yürütmesini gerektirir ve bu tahmine dayalı seçimini azaltır. Buna karşın yanlış seçimleri onun konuya ilişkin kavram yanlışlıklarını ve kavramlaştırmadaki eksikliklerini görünür kılarak düzeltilmesine alan açar. Teknik bunların yanı sıra kısa sürede evde ve okulda uygulanabilir olma, bilinmeyenlerle birlikte bilinenlerin de değerlendirilmesine olanak tanıyarak öğrencinin motivasyonunu artırma gibi yararlar içerir (Çelikkaya, 2020b).

Bütün bu yararlarının yanında sınırlılıkları da bulunmaktadır. Düzeye göre artan kutucuk sayısı kutucuklara yerleştirilen verilerin nitelikli olmasını zorlaştırabilir. Teknik uygulayıcıya hazırlama, değerlendirme ve zaman sorunları yaşatabilir. Çünkü gridlerde yer alan yanıtlar (rastgele ya da mantıksal) farklı puanlamalar gerektireceğinden hata payını da yukarı çekmektedir (öğrenci sayısı da bunu etkilemektedir). Ayrıca öğrencinin kavram yanlışlıklarını görebilmesi için uygulamadan sonra yapılandırılmış gridin değerlendirilmesi de gerekir ve yapılamayan sorulara zaman ayrılmalıdır (Johnstone vd., 2000; Çelikkaya, 2020).

2.2.3.5. Zihin haritası

Zihin haritası da kavram haritası, kavram ağı gibi tekniklere benzer biçimde bilginin kısa, öz ve kalıcı biçimde öğrenimini hedefleyen bir tekniktir. Görsel düzenleyici rolüyle bilgilerin ve dolayısıyla kavramların anlamlı öğrenimini destekler. Tekniği bir düşünme ve not alma stratejisi olarak geliştiren Tony Buzan (1995; Akt. Wright, 2006: 25), “zihin haritalarının ‘kaydetmek, örgütlemek, anımsamak, yaratıcı düşünmek ve problem çözmek için’ kullanılabileceğini açıklar.” Türkçeye Zihin Haritası adıyla çevrilen kitaplarında T. Buzan ve R. Buzan haritayı (2021: 31), “özellikle hafıza, yaratıcılık, öğrenme ve her türlü beyin işlevine uygun, görsel, grafik bir bütüncül düşünme aracı” olarak tanımlar. Hedef oluşturma, toplantı ya da sunum hazırlığı, rapor hazırlama vb. amaçlar için kullanılır (Kavcar vd., 2016).

Not alma biçimleri doğrusal ve doğrusal olmayan iki ulama ayrılabilir (Aslandağ & Çetinkaya, 2019: 191), bu ulamlardan birincisi olan geleneksel yazılı metin biçimine benzeyen doğrusal notlar oldukça kısıtlayıcıdır çünkü “görsel ritim, görsel örüntü ya da yalnızca örüntü, renk, imge (imgeleme), görselleştirme, boyut, uzamsal farkındalık, gestalt (bütünlük) ve ilişkiden tamamen yoksundurlar ve bununla birlikte anahtar sözcükleri gizlerler, hatırlamayı zorlaştırırlar, zamanı boşa harcarlar” (Buzan & Buzan, 2021: 18-20).

Bir not alma tekniği olarak zihin haritaları Maltepe ve Gültekin (2017)’e göre, doğrusal (geleneksel) notların tersine ayrıntıları ve fazlalıkları dışarıda bırakarak konunun temel noktalarını belirgin biçimde gösterir. Belirli bir konuyu temsil eden ana kavramın zihin haritasının merkezinde kendisini karşılayan anahtar sözcükle gösterilmesi ve ayrı ayrı kullanıldıklarında ilişkisiz gözükecek renklerin ve görsellerin eklendiği iki boyutlu düzlemde farklı mekânları, zamanları ve olayları bütünleştiren bir yapıdır.

Brinkmann (2007: 8) zihin haritaları ile kavram haritaları arasındaki ayrımı saptarken zihin haritalarının yeni fikirlerin eklenmesine ve yaratıcılığın kullanılmasına izin veren yapısının kavram haritalarında olmadığını belirtir.

İnel Ekici (2020: 91)’ye göre, “görsel ve sözel öğeler içeren zihin haritaları, zihinsel çağrışım yoluyla bireylerin bir kavrama ilişkin var olan bilgilerini, görüşlerini ve algılarını ortaya çıkarmada kullanılabilecek etkili bir grafiksel araç olarak tanımlanabilir.”

Zihin haritaları kavramlar arasındaki ilişkileri, etkileşimleri ve bağlantıları bir kuş bakışı yaklaşımı ile görmemizi sağlar. Nasıl ki coğrafi haritalar dünyanın fiziksel örnekçesini açıklıkla gözler önüne seriyorsa, zihin haritaları da belli bir konu, olgu veya soruna ilişkin, öğrenciler tarafından geliştirilen ilişkilerin zihinsel örnekçelerini görselleştirmektedirler (Saban, 2002; Türkel & Öz, 2021: 203) Coğrafi haritalar ile zihinsel haritalar arasındaki belirgin fark ise, coğrafi haritalar göreceli olarak durağan fiziksel varlıkları simgelerken zihinsel haritalar daha esnek, değişken ve yüksek düzeyde üretken zihinsel ilişkileri temsil etmesidir. Türkçe dersinde öykülerin ve diğer yazı türlerinin zihin haritaları çıkarılabileceği gibi dilbilgisi konularının yazım kurallarının zihin haritaları da söz konusu olabilir.

Öğrencinin kavramsal arka planını görünür kılmada etkili bu teknik yakınsal gelişim alanıyla ilişkili bir öğrenim desteğidir. *Yakınsal gelişim alanının* kuramcısı Vygotsky (2020) çocuğun okulda karşılaştığı herhangi bir öğrenmenin her zaman bir önceki sürecin devamı olma özelliğine sahip olduğunu öne sürerken öğrenme kavramını gelişme kavramından ayırır. Ancak yine de düzgün örgütlenmiş öğrenmelerin zihinsel gelişimle sonuçlanacağı söyler. Öğrenmeyi kolaylaştıran ideal görev zorluğu düzeyine işaret eden yakınsal gelişim alanı, Vygotsky’e göre

çocuğun uygun bir destekle başarılı olabileceği düzeydir (Temple, Ogle, Crawford & Freppon 2011; Akt. Tracey & Morrow, 2017: 135) ancak Schunk (2014: 246) birçok yakınsal gelişim alanı tartışmasında bu kavramın öğretmenin öğrenciye öğrenme fırsatları sunması olarak *dar bir şekilde algılanmasını* eleştirir. Slavin ise Vygotsky’de önemli bir kavram olan *öğrenim desteğinin* ipuçları, anımsatıcılar, yüreklendirme, sorunu basamaklara bölme, örnek verme ya da öğrencinin bağımsızlığını geliştirmeye yardımcı olacak herhangi bir şey biçimini alabileceğini belirtir (1997; Akt. Tracey & Morrow, 2017: 136). Düzgün örgütlenmiş öğrenme içeriği sunması nedeniyle zihin haritası tekniğinden öğrencinin zihinsel gelişimini desteklemesi beklenir.

Angelil-Carter (1994; Akt. Wright, 2006: 26) zihin haritalarının bir öğrencinin ön bilgilerini genişletmeden önce ortaya çıkarabileceğini düşünür ve eğitimcilerin yakınsal gelişim alanını yönlendirmek için zihin haritalarını kullandıklarını öne sürer. Slavin öğrencinin bağımsızlığını geliştirmeye yardımcı olabilecek her şeyi öğrenim desteğinin içine alırken Angelil-Carter bu desteğin içinde zihin haritasını özellikle belirtir.

Buzan ve Buzan zihin haritası oluşturma aşaması için bazı teknik ve kurallar paylaşır:

- Vurgu (her zaman merkezi bir resim kullanın; resimleri zihin haritanızın her yerinde kullanın; her merkezi resimde üç ya da daha fazla renk kullanın; resimlere ve kelimelere derinlik katın, duyularınızı harmanlayın; hareketi kullanın; yazı, çizgi ve resimlerin boyutlarında çeşitlilik yapın; düzenli aralıklar kullanın; uygun aralıklar kullanın),
- Çağrışım (dallar içinde ve arasında bağlantılar yapmak için ok işaretleri kullanın; renkleri kullanın; şifreleri kullanın; şifreler kullanın),
- Açıklık (Her satırda sadece bir kelime kullanın; tüm harfleri yazın; çizgi uzunluğunu kelime uzunluğuna eşitleyin; çizgileri birleştirin; merkezi çizgileri kalınlaştırın ve canlı hale getirin; dallarla şekiller oluşturun; resimleriniz olabildiğince anlaşılır ve açık olsun; kâğıdınızı önünüze yatay olarak yerleştirin; zihin haritanızı düzleme olabildiğince paralel çizim) (Buzan & Buzan, 2021: 59-69).

Hiyerarşik biçimde düzenlenen bu tekniği oluştururken dikkat edilmesi gerekenler şöyle de sıralanabilir:

- Yatay formatta çizgisiz, geniş, boş bir kâğıt kullanın.
- Kâğıdın merkezine zihin haritasının konusunu yerleştirin. (Zihin haritasının konusu hemen fark edilebilecek şekilde gösterilmelidir. Renkli bir gösterim bunun için uygundur. Eğer bir resmin kullanımı uygun gözüküyorsa, konu iyi seçilmiş anahtar bir sözcükle isimlendirilmelidir.)
- Çizgiler üzerine doğrudan ana fikirleri işaret eden sözcükler yazın. (Dalların sırası önemli değildir. Eğer konunun anlaşılmasında bir sıraya ihtiyaç duyuluyorsa, dallar, saat yelkovanı yönünde sıralandırılabilir ve numaralandırılabilir. Mümkünse, her dala bir sözcük, tercihen isim yazılmalıdır. Metinlerdeki kelimelerin %90’ı gereksiz olduğundan, anlamlı birkaç kelimeyi kullanmak, metnin bütününe hatırlamada etkili olacaktır.)

- Ana dallardan başlayarak, ikincil ve daha sonraki fikirler için ilave çizgiler (alt dallar) çizebilirsin. Bu sıra şu ilkeyi izler: soyuttan somuta, genelden özele.
- Zihin haritası çizerken renkleri kullanın.
- Resimler, taslaklar, semboller ekleyin, örneğin küçük oklar, geometrik figürler, ünlem işaretleri ve soru işaretleri, bunlar zihin haritanı iyi şekilde tanımlayan sembollerdir (Akt. Brinkmann, 2007: 2-3; Beyer, 1993; T. Buzan & B. Buzan, 1993; Hemmerich et. al., 1994; Hugl, 1995; Svantesson, 1992).

Harita 1. Zihin Haritası Kuralları ve Uygulama Biçimi



(Buzan & Buzan, 2021)

Şeyihoğlu, Akbaş ve Kartal' a göre aşağıdaki ölçek kullanılarak bilginin zihinde nasıl ve ne ölçüde anlamlandırıldığı görülebilir:

Tablo 3. Zihin Haritası Değerlendirme Rubriği

Kategoriler	4 Puan	3 Puan	2 Puan	1 Puan
Format	Kollara ayrılmış.	Kısmen kollara ayrılmış.	Kollardan farklı formatta (baloncuk, daire, kutu veya çizgi).	Anlaşılır değil, karmaşık.
Renk	Her dalı ayrı renkte ve canlı renkler.	Bazı dallar aynı renkte ve renkler sıradan.	Tamamıyla renklendirilmemiş.	Renksiz.
İçerik	Bütün ana konular işlenmiş.	Bazı konular işlenmiş.	Çoğu ana konular işlenmemiş.	Ana konular işlenmemiş.
Kavram bağlantıları	Her dal tek kelimeyle ifade edilmiş.	Çoğu dallar tek kelimeyle ifade edilmiş.	Çok az dal tek kelimeyle ifade edilmiş.	Hiçbir dal tek kelimeyle ifade edilmemiş.
Dağılım	Bilgiler mantıklı ve organize şekilde yayılıyor.	Bazı bilgiler mantıklı ve organize şekilde yayılıyor.	Çok az bilgi mantıklı ve organize şekilde yayılıyor.	Hiçbir bilgi mantıklı ve organize şekilde yayılmıyor.

Çizim	Kalıcılığı sağlamak için en az 6 çizim içeriyor.	Kalıcılığı sağlamak için en az 4 çizim içeriyor.	Kalıcılığı sağlamak için en az 2 çizim içeriyor.	Çizim içermiyor.
Sadelik	Oldukça sade, düzenli ve okunaklı.	Çoğu sade, düzenli ve okunaklı.	Çok az kısmı sade, düzenli ve okunaklı.	Sade, düzenli ve okunaklı değil.

(Şeyhioğlu, Akbaş & Kartal, 2012; Karaçalı Taze, 2020: 301-302)

Ölçekte format, renk, içerik, kavram bağlantıları, dağılım, çizim ve sadelik kategorilerinin her birinden en az 1, en çok 4 puan alınır. Puanlama, öğrencinin toplam puanı (en az 7, en çok 28) 100'le çarpılıp 28'e bölünerek hesaplanır. Buna göre, öğrencinin zihin haritasında geliştirmesi gereken kategorilere dönük geribildirimler verilebilir.

G. Aydın (2010), zihin haritalama ile dinleme becerisi arasındaki ilişkiyi araştırmış, bir not alma tekniği olarak zihin haritalamanın dinleme metinlerini anlamaya ve anımsamaya etkisinin klasik not alma tekniklerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuca koşut biçimde söz konusu tekniğin kullanımı kalıcı öğrenmeyi daha çok artırmaktadır. Teknik, dinleme sırasında çoklu zekâ alanları arasında gidip gelmeyi dayatır. Dilsel, işitsel, görsel ve kinestetik alanlar hareketlilik kazanıp dinleme metnindeki kavram ve kavram örüntülerine içkin ön öğrenmeleri çağırarak zihin haritasında imgesel not almaya yardımcı olur. Kalıcılığın artması dinlemeyi yalnızca işitsel düzeyle sınırlandırmak yerine farklı zekâ alanlarından çağrışımları işe koşmayı gerektirir.

Nörobilimci Eagleman (2019), farklı duyular beynin farklı bölgelerinde işlenmesine karşın beynin dış dünyayla ilgili tek ve bütünlük bir resmi oluşturmasını açıklamada çözüm anahtarı olarak nöronların muazzam bağlanma özelliklerine işaret eder. Dinleme sürecinde zihin haritası tekniğini kullanmak da beynin farklı bölgelerinde işlenen duyuların birbiriyle kuracağı bağlantıyı destekleyecektir. Dinleme metnindeki kavramlara ilişkin öğrenmeleri zihin haritasında yazı ve görsel aracılığıyla budayıp birleştirerek kalıcı öğrenme gerçekleştirilebilir.

Chaffe (1994; Akt. Wright, 2006) “zihin haritalarının yazma için değerli olduğunu vurgular: çağrışımlar zihin haritalarında belirtilir, bu çağrışımlar aracılığıyla zihin haritalarında örgütsel yapı kurulur. Yapı, ilişkilerle boğuşmaya ve betimlemeye zorlar. Ayrıca özgün yapının daha sonra yeni bilgiler içerecek biçimde düzenlenmesine izin verir.” Beydoğan (2011)’ın zihin haritası destekli bilişsel hazırlığın öğrencilerin bilgilendirici yazma yeterliği üzerine etkisini araştırdığı çalışmasında zihin haritası, kavramların serbestçe ve yaratıcı biçimde düzenlenebileceği bir alan olarak gösterilmiştir. Bilişsel süreçte ikili kodlamayı (sözel ve sözel olmayan) etkin kılan

bu teknik, kavramların öğreniminde ve ilişkilendirilmesinde öğrenciye alan açmakla birlikte onun eleştirel düşünmesini, anımsamasını ve anımsadığı bilgiler arasında bağlantılar kurmasını kolaylaştırmaktadır. Zihin haritasının anımsamaya olan bu etkisi onu yazma etkinliklerinde işlevsel kılmaktadır. Yazma öncesi bilişsel hazırlığın gerçekleşmesinde zihin haritası tekniği kullanıldığında bilgilendirici metin türünde bağlaşıklığın, bağdaşıklığın, amaca uygunluğun, duruma uygunluğun ve bilgiselliğin sağlandığı metinler yazıldığı paylaşılmaktadır.

Maltepe ve Gültekin (2017), tekniğin okumaya hazırlık aşamasında kullanımını araştırdıkları çalışmada yazmaya hazırlık aşaması için kullanışlılığına da yer vermişlerdir. Zihnin düşünme işleyişini temel alan zihin haritaları yaratıcı düşünme, planlama yapma, problem çözme süreçlerini de desteklemektedir ki okuma ve yazma süreçlerindeki işlevselliği onun bu bilişsel becerileri desteklemesini olağan kılar. Zihin haritaları doğrusal olmayan biçimde ve yaratıcısının zihniyle eşlenmiş gibi bir konuya ilişkin çoklu kavram örüntüleri kurmaya uygun, bunlar arasında çeşitli ve anlık bağlantılar oluşturmaya açıktır.

Şahin Çakır (2020), zihin haritasının yararlarını sıralarken öğrencinin bilgiyi derinlemesine öğrenmesine olanak tanıdığını, bilgi yükünü azalttığını, zihnindekileri görsel olarak sunma olanağı tanıdığını, renklerin kullanımıyla zihnini aktif tuttuğunu ve yaratıcılığını desteklediğini söylemektedir. Buzan (1993; Akt. Wright, 2006: 26) “sorunun yazma değil anlama olduğu durumlarda kullanışlıdır (anlama yazmadan önce gelmelidir denebilir), yüzeysel öğrenmeye karşı derin öğrenmeyi destekler, düşünceler arasında yanlış çağrışımların nerede olduğunu gösterir.”

Zihin haritaları bütün bu yararlarıyla birlikte kimi sınırlılıklar içerir. Haritalar iyi düzenlense bile karışık görülebilir. Bunun temel nedeni öğrenciye özgü grafik sunum oluşlarıdır. Öğretim içeriğine ilişkin her öğrencinin farklı bağlantılarla oluşan farklı ön öğrenmeleri olması zihin haritalarını da farklılaştırır (Brinkmann, 2007: 7). Zihin haritası anlaşılabilirlik açısından öğretim içeriğine uygun kavram (kavramı karşılayan sözcüğü) ve görsel iliştiirmelerle biçimlense de doğası gereği içerdiği özgünlük yaratıcısı/yaratıcıları dışındakiler için kimi karmaşıklıklara yol açabilir.

2.2.3.6. Metafor tekniği

Kavram öğretimi sürecinde öğrencinin dil-kültür ortamında oluşturduğu kavramları kullanmasını sağlamak ve kavram setinin öğretimini gerçekleştirmek için kullanılabilecek tekniklerden biri de metafor tekniğidir. Tekniğe güncel dayanak sağlayan Kavramsal Metafor

Kuramına göre (Lakoff & Johnson, 2022: 31), “gündelik kavram sistemimiz -kendileriyle düşündüğümüz ve eylemde bulunduğumuz terimler- temelde doğası gereği metaforiktir.” Gündelik kavram sistemimizin bu görüntüsünde metaforları kullanmaya dayalı metafor tekniği kavram öğretimine eklenmelidir.

Metafor kavramı sözcüksel karşılığıyla etimolojik olarak Eski Yunanca *metaphora* (*meta*: öte; *phrein*: taşıma) dayanır ve bir anlamı ötekine gönderme anlamına gelir (Güneş & Tezcan, 2021). Demir ve Karakaş Yıldırım (2019)’ın çalışmasında da kavramın Batı dillerinde “götürmek, göndermek” eylemleriyle ilişkilendirildiği; zamanla “ötelere gönderme, yönlendirme, anırtma, başka bir şeyle buluşturma, benzeşme, ilişkilendirme” biçiminde kavram alanı oluşturarak metin incelemelerinde ve pedagojide geniş bir kullanım alanı yarattığı dile getirilir.

“Bilişsel dilbilime göre metafor, bir kavramsal alanı başka bir kavramsal alana dayanarak anlamak olarak tanımlanır” (Kövecses, 2002: 4). Ancak bilişsel dilbilimde metafora ilişkin yeni görüşün kuramcıları Lakoff ve Johnson (2022; 1980), bu tanımla birlikte metaforların yalnızca bir dil sorunu, salt bir sözcük sorunu olarak algılanmasına karşı çıkar. “Bu kurama göre, düşünce sisteminin metaforik olduğu, kavramsal yapının kavramsal alanlar arasındaki alanlararası eşlemeler (mappings) ya da ilişkilendirmeler olarak düzenlendiği kabul edilmektedir” (Arıca Akkök, 2015: 17). Metafor sanatsal ve estetik kaygılar güdülerek kullanılmaz; kavramların niteliğidir ve hedeflenen kavramları daha iyi anlama işlevi taşır. Başka deyişle metaforların ne dilsel görünüşleri ne de dil dışı görünüşleri sanatsal ve retorik kullanıma özgüdür. Her ne kadar Aksan (2020) da olduğu gibi metaforu (deyim aktarması) anlambilim bağlamında ele alan çalışmalar olsa da Kavramsal Metafor Kuramı’nın metaforu dilin bir göstergesi yerine düşünme biçimi olarak görmesini dayanak alarak metaforların resimsel/görsel ve çok uyaranlı biçimlerinden de söz edilmektedir (Forceville, 2002).

Metafor kullanma öğrenim sürecinde uzun süreli bellekten çağrılan bilgilerin yeni bilgilerle yeniden düzenlenmesi, onarılması anlamına gelen yapılandırma (Ülgen, 2004: 96) bağlamına alınabilir ya da ilintili olarak Vygotsky’ci bakış açısıyla günlük deneyimler ve okul deneyimleri arasında yer alması gereken karşılıklı iç içe geçme sürecinin başka bir yönü (M. G. Jones & Carter, 2005: 266) olarak görülebilir. Oluşturulan metaforlar kültürden kültüre ve kişiden kişiye değişebilmekle birlikte bunların ekonomik, dilsel, bölgesel, siyasal, dinsel farklılıklara dayanan nedenleri olabilir (Özelmacı & Çakır, 2021). Metafor ve kullanımı bağlamında Demir ve Karakaş Yıldırım (2019) terimsel bir ayrıştırmaya giderek *metaforu* bir

kavram olarak halkça üretilip ortak kültüre katılan tasarımların ortak adı; *metaforik anlatım* ise söylem içinde açıklama, düşündürme, anımsatma ve anlamayı kolaylaştırma amacıyla metaforları kullanarak kurulan bir anlatım biçimi olarak tanımlamışlardır. Buna göre, metaforik anlatım için öncelikle metaforun toplumda ortak algıya dönüşmesi gerekir. Ancak metafor kullanmak için ortak algıyı her zaman bu kadar geniş tutmak gerekmebilir. Bildirimsel açıdan bakıldığında metaforu kullanan vericiyle metaforun iletildiği alıcıya özgü uzlaşma metafor kullanımı için yeterliliği sağlayacaktır.

Kavram öğretiminde metafor tekniği uygulanırken, diğer tekniklerde olduğu gibi, öğrencinin kendi deneyimlerini derse getirmesine olanak tanımak öğretimin gerçekleşmesi için yaşamsal sayılabilir. Kaldı ki öğrencinin kendi metaforlarını öğretim etkinliği üzerine düşünürken kullanamaması için dersin buna izin vermeyen bir etkinlik ve/veya öğretmenle yürütülüyor olması gerekir. Bu bağlamda, Jones ve Carter (2005)'in çalışmasında paylaşılan gözlem, öğrencinin kendi metaforlarını kullanmasının gerekliliğini göstermektedir. Öğrenciler bilim fenomenleri hakkındaki düşüncelerini akranlarıyla tartışırken metaforlar kullanır. Bilinmeyen bir kavramla sembolik benzerlikler içeren metaforların öğrencilerin kavramsal anlamlandırmalarına yardımcı olduğu söylenir. Çalışmada, öğretim ortamında öğretmenler sıklıkla metaforlar kullansa da öğrencinin oluşturduğu metaforların bu metaforlarla eşit veya daha güçlü olabildiği belirtilir. Öğrencilerin sıklıkla kullandıkları metaforlar ortak deneyimlere dayanır ve etkili araçlar olarak hizmet edebilir. Değirmenci (2020) de soyut düşünme aracı olarak metaforları yaşantı ve deneyimlerle bağlantılı görür ve onları hemen herkesin kolaylıkla kullanabileceğini vurgular.

Metafor kullanmadan bir şeyin metafor olup olmadığına karar vermek gerektiğinden Forceville (2002)'in sorularına yanıt vermek gerekecektir:

1. Metaforun hedef alanı ve kaynak alanı nedir, bunu nasıl biliyoruz?
2. Metaforun kaynağındaki hangi özellikler hedefle eşlenebilir/eşlenmelidir, bunların seçimine nasıl karar verilir?

Kaynak alan başka bir kavramsal alanı anlamak için metaforik ifadeler seçtiğimiz ve daha somut olan (savaş, binalar, yemek, bitkiler, hareket...gibi) alandır. Hedef alan, bu yolla anlaşılan ve daha soyut olan (yaşam, öfke, tartışma, aşk, düşünce, kuram, zaman...gibi) kavramsal alandır (Arıca Akkök, 2015: 17).

Lakoff ve Johnson metaforik yapıya kavuşturma ve alt-kategorileştirme ayrımına gider ve bu ikisini bir süreklilikteki iki uç nokta olarak görürler. Bu süreklilikte “Tartışma

diyalogdur”u bir alt-kategorileşme, TARTIŞMA SAVAŞTIR’ı bir metafor ve TARTIŞMA KAVGADIR’ı belirsiz örnek olarak sınırları şöyle çizerler:

KAVGA kavramınız fiziksel hakimiyet ve fiziksel acıyla eşit derecede psikolojik hakimiyet ve psikolojik acı içeriyorsa, ikisi de psikolojik hakimiyet kazanmayı gerektirdiğinden, o vakit TARTIŞMA KAVGADIR’ı bir metafordan ziyade bir alt-kategorileştirme olarak görebilirsiniz. Bu bakış açısından tartışma diyalog formunda yapıya kavuşan bir tür kavga olacaktır. Diğer taraftan KAVGA’yı saf fiziksel bir şey olarak tasavvur ederseniz ve psikolojik acıyı sadece metafor olarak düşünülen acı kabul ederseniz, o vakit TARTIŞMA KAVGADIR’ı metafor olarak görebilirsiniz... A, B’dir formunda bir ilişki (mesela TARTIŞMA KAVGADIR) A ve B aynı tür şey yahut aktiviteyse açık bir alt-kategorileştirme olacak ve farklı türden şeyler veya aktiviteler iseler açık bir metafor olacaktır. Fakat A ve B’nin aynı tür şey yahut aktivite olup olmadığı açık olmadığına, o vakit A, B’dir ilişkisi sürekliliğin ortasında bir yerde duracaktır (Lakoff & Johnson, 2022: 141-142).

Metafor seçimi bunların bilinmesini önceler. Metafor tekniğinin hazırlanışı ise öncelikle hangi kavram veya konu hakkında metafor kullanılacağına karar verilmesini gerektirir. Karardan sonra metaforlarla ilgili veri toplama aracı (incelenen kavramla ilgili metafor, tümce kalıbı ve bir yönerge içeren form) oluşturulur. Form doğru/yanlış kaygısı gütmeyen belirli süre içerisinde metafor üretmeleri istemiyle öğrencilere dağıtılır. Formda metaforun gerekçesinin verilen tümce kalıbı içerisine yazılması koşulu aranır ki metafor-kavram ilişkilendirmesinde yürütülen mantık görülebilir. Öğrenciler ayrıca incelenen kavramla ilgili düşüncelerini (yazıyla, resimle ya da farklı görsellerle) formda belirtebilirler (Değirmenci, 2020: 539-540). Ders hazırlık sürecinde bu tekniğin uygulanması öğretimi gerçekleştirilecek kavram setine ilişkin ders içeriğinin biçimlendirilmesini sağlar. Çünkü teknik sayesinde öğrencinin kavram setine ilişkin duyguları ve düşünceleriyle oluşan algıları, ilgisi ve bilgisi görülebilir.

Metaforların değerlendirilmesinde içerik çözümlemesine başvurulurken değerlendirme süreci çeşitli aşamalardan oluşur (Saban, 2009; Değirmenci, 2020):

1. *Kodlama Aşaması*: İncelenen kavramla ilgili üretilen metaforlar abece sırasına göre geçici olarak listelenir. Bu aşamada dikkate alınan, metaforların belirgin biçimde dile getirilip getirilmediğidir. Öğrencilerin formlarında dile getirdiği metaforlar kodlanır.
2. *Ayıklama ve Arıtma Aşaması*: Metaforlar hedef alanı, kaynak alanı ve ikisi arasındaki ilişki incelenerek çözümlenir. Metafor içermeyen formlar ile boş bırakılan formlar bu aşamada ayıklanır. Bu işlemle metafor yerine kavramın özelliklerinin sunulduğu formlar, metaforun olduğu ancak gerekçesinin sunulmadığı formlar ve/veya birden çok kategoriye içkin özellik taşıyan formlar belirlenerek değerlendirme dışında tutulur.
3. *Derleme ve Kategori Geliştirme Aşaması*: Ayıklama sonrası kalan metaforlar incelenerek yeniden listelenir. Liste, her metaforu temsil eden formlardan birer

örnek metafor ifadesinin seçilmesiyle oluşturulur. Kategorileştirme, öğrencilerin ürettikleri metaforları hedeflenen kavrama ilişkin içerdiği ortak özellikler bakımından irdeleme işlemidir. İşlem, oluşturulan liste temel alınarak her metaforun hedef alanı, kaynak alanı ve ikisi arasındaki ilişki bakımından çözümlemesiyle gerçekleştirilir. Çözümleme sonucu oluşan kategoriler, kaynak alanların (metaforun) hedef alana (kavrama) ilişkin bakış açısındaki ortaklıklardır.

4. *Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama Aşaması:* Bu iki koşulun sağlanması araştırma sonuçlarının inandırıcılığını sağlar ve artırır. Bu aşamada dikkat edilmesi gereken verileri toplama biçimi, kategorileri oluşturma biçimi ve sürecin ayrıntılı biçimde rapor edilmesidir. Öğretmenin elde edilen verilerle oluşturduğu kategoriler ve kategori metaforları birer liste halinde uzmana/uzmanlara verilir. Bununla amaçlanan, metaforların kavramsal kategorileri temsil etme durumunu saptamaktır. Uzman görüşü ile öğretmen oluşturmuş olduğu kavram kategorilerini karşılaştırır. Verilere ilişkin görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları belirlenir. Güvenirliği ölçmek için başvurulacak hesaplama formülü ile elde edilen sonuç %90 ve daha yüksekse güvenirliliğin iyi düzeyde olduğu söylenebilir.
5. *Verilerin Bilgisayar Ortamına Aktarılması Aşaması ve Sunumu:* Öğrencilerin hedeflenen kavrama ilişkin üretmiş oldukları metaforlar bilgisayara aktarılır. Üretilen metaforlar, metafor sayıları, hangi metaforları hangi öğrencilerin ürettiği bilgileri kullanılan programa işlendikten sonra frekansları ve yüzdeleri hesaplanır. Metafor kategorilerinin sunumunda tablolardan ya da sözcük bulutu oluşturma programlarından yararlanılabilir.

Ders ortamında gerek öğrenci gerek ders içeriği hazırlayıcısı tarafından kullanılmak üzere seçilen metafor çeşitli yararlar sağlamaktadır. Onan (2016: 130-131)'in çalışmasında metinlerdeki metafor zenginliğinin öğrencinin somut dönemden soyut döneme geçiş sürecini hızlandıracağı düşünülmektedir. Çalışmaya göre, metaforun bir öğretim dili olarak kullanılması açısından Türkçe dersleri uygun öğretim ortamları sunar. Yazma çalışmalarında, konunun belirli bir duyu alanına ait sözcüklerle yapılandırıldığı uygulamalar metaforik düşünme becerisini geliştirebilir. A. Akkök (2015: 26), kavramsal temele dayalı dilsel ifadelerle ilişkin farkındalık yaratmanın değerine işaret eder. Öğrencinin bu farkındalığı sözcük öğrenimine katkı sağlar; deyimler, metaforlar gibi imgesel anlamlı dil öğelerini kavramasını kolaylaştırır. Metaforları anlamaya etkisiyle değerlendiren Kövecses (2002: 41)'e göre metaforik anlama, bir şeyi konuşma ya da başka bir biçimde yorumlama sırasında gerçekleşen eşzamanlı anlamının kısa yolu olabilir. Değirmenci (2020: 538-539)'nin aktarımıyla metafor, iletmek istenen mesajı söylemenin kısa ve etkili yoludur ve kavramsal yapılandırmayı kolaylaştırarak anlamlı öğrenmeyi destekler.

Metafor tekniğinin sınırlılıkları yukarıda sergilenen çerçeveye çizilebilir. Öğrencinin yaşantısı, içinde büyüdüğü ortam dikkate alınmaksızın öğretim ortamında kullanılmak istenen her metafor anlama sorunlarına yol açabilir. Öğrencinin gelişim özellikleri göz ardı edilerek hazırlanan metafor tekniğine dayalı öğretim etkinlikleri kavram gelişimini de sınırlayabilir. Öğrencinin kavram setine ya da kavram alanına ulaşması hedefiyle uygun metafor seçilmezse

hedeflenen kavramlar olabilir. Lakoff ve Johnson (2022) 'ın belirttiği gibi metaforik yapı diğer kavramın birebir aynısı olmayacağı, onunla kısmen örtüşmeyeceği; onun bir parçasını içereceği için yanlış anlamalara neden olabilir. Önceki tekniklerde olduğu gibi öğrencinin öğretimi hedeflenen kavrama ilişkin ön öğrenmeleri, onun öğretim öncesinde önyargılı bir tutum geliştirmesine de neden olabilir. Metaforlar, bir kavramın niteliklerine deneyime bağlı olarak eklemeler yapmayı olanaklı kılar ancak bu eklemelerin öğretimi hedeflenen kavram ve kavram setinden sapmalara ne ölçüde izin vereceği önceden belirlenmezse açık uçluluğun ufku genişleyebilir.

2.3. Türkçe Dersinde Kavram Öğretimiyle İlgili Çalışmalar

Kavram, kavram-dil ilişkisi, kavram öğrenme ve kavram öğretimi ile ilgili kuramsal çerçevede temel çalışmalara ve Türkçedeki kimi çalışmalara yapılan göndermelerin yanı sıra Türkçe dersinde kavram öğretimi ile ilgili çalışmaların genel görünümünün bütünlüklü olarak sunulması gerekir. Böylece söz konusu çalışmaların tez kapsamında nasıl değerlendirildikleri, tezde önerilen kavram öğretimi modeline neler kattıkları daha anlaşılır kılınır.

Kavramların nasıl öğrenildiğiyle ilgili çalışmaların kısa tarihi geçen yüzyılın ortalarında kavramların doğasını araştıran bilişsel psikoloji çalışmalarıyla başlayıp onu izleyen klasik yaklaşımla sürmüş, bu yaklaşıma eleştiriler ilk örnek-öntip yaklaşımını ortaya çıkarmıştır. Bunları; kavramların aşamalı olarak edinildiğini ileri sürerek buna uygun öğrenim yolu sunan kavram gelişimi modeli, kavramların üst-alt-denklik ilişkisiyle ve ayırt edici özellikleriyle-değişken nitelikleriyle öğretilebileceğini gösteren kavram öğretim modeli izlemiştir. Zaman içerisinde bunlara getirilen eleştiri ve yorumlarla çeşitlenen, tümevarımsal ve tümdengelimsel ayrımı içerisinde gösterilebilecek yeni modeller ve izlemler belirmiştir.

Bu yaklaşım ve modellerin uygulama alanı olan eğitimbilimlerinde kavram öğretiminin nasıl gerçekleştiğine gelince kavram yanlışlığını hareket noktası olarak tasarlanan bir eğitimin varlığından söz etmek yanlış olmayacaktır. Akbulut Taş (2017) Türkiye'deki kavram yanlışlıkları ile ilgili araştırmaları (241) incelediği çalışmada, ilgili araştırmalarda kavram öğretimi tasarımcılarına, öğretmenlere, ders kitabı yazarlarına ve program geliştiricilere yararlı olacak yeterli öneri bulunmadığını; araştırma önerilerinde kavramın içerik öğelerinin öğretiminden çok farklı yöntem ve tekniklere yer verildiğini ortaya koyar. Bu durum, kavram yanlışlıklarının

düzeltilmesinin amaçlandığı derslerde kuramlardan farklı yöntem ve teknik önerilerine başvurularak ders planı yapılmasına neden olabilir. Bu sonuç bir yana, kavram yanlışlarını hareket noktası olarak tasarlanan kavram öğretimi de tartışmalıdır. Kuşkusuz bilimsel kavramların öğretiminde etkin rol biçilen kavram yanlışının biyoloji, fizik, kimya gibi fen bilimlerinde ve aritmetik, cebir, geometri gibi matematik bilimlerinde öne çıkmasında bu bilimlerin ontolojik yapısının etkisi açıktır. Bununla birlikte kavram öğretimindeki birçok kuramcı kavram yanlışını öğretimde hareket noktası almakla öğrencilerin daha önceden oluşturdukları kavramların büsbütün yok sayılmadığına, onların birer saf inanç, hatalı fikir, iyi deyişle önkavram olarak görüldüğüne işaret eder. Örneğin Klausmeier (1992: 274) somut düzeyde, tanıma düzeyinde ve sınıflandırma düzeyinin başlangıcında oluşturulan bir kavramı bir kavram yanlışından ayırdığını belirtir. Ona göre bir kavram, bu düzeylerden herhangi birinde ilk elde edildiğinde bir kavram yanlışından çok olgunlaşmamış ya da ilkel bir kavramdır. Buna karşın incelenmesi gereken programların, ders kitaplarının, öğretmenlerin ders ortamında öğrencilerin kavramlarını yok sayıp saymadığı, onların daha önce oluşturdukları kavramları kullanmalarına ne kadar alan açtıklarıdır. Ancak bunun sonucunda yeni kavram öğretimi tasarımlarına gerek duyulabilir.

Türkçe bilim dalındaki kavram çalışmaları tarandığında dilbilgisi kavramlarının öğretimini, dilbilgisinde kavram yanlışlarının düzeltilmesini konu eden çalışmalar hemen göze çarpmaktadır. Nergiz ve Akbulut Taş (2021) çalışmalarında, araştırma grubuna zarf kavramının öğretiminde örnek ayırtılama stratejisini öntest-sontest kontrol gruplu deneysel modellerle uygulamıştır. Örnek ayırtılama stratejinin kavram öğrenme başarısına, kalıcılığa ve transfere etkisini sorguladıkları çalışmanın sonucuna göre öğrencilerin sontest düzeltilmiş başarı puanları deney grubu lehine anlamlı fark içermektedir. Ancak kalıcılık ve transferde anlamlı farklılığın belirlenememesiyle stratejinin kısmen etkili olduğu sonucuna varmışlardır. Araştırmacılara göre kavram öğrenme başarısında deney grubu lehine anlamlı puana ulaşılmasında kavramın içerik öğelerinin öğretilmesinin yanı sıra kontrol grubundan farklı olarak örnek ayırtılama etkinliklerinin gerçekleştirilmesi etkili olmuştur. Temizyürek ve Türktan (2015), çoğunlukla fen bilimleri dersinde kullanıldığını belirttikleri yapılandırılmış grid test tekniğinin Türkçe dersinde kavram öğretimine etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Bu doğrultuda bir ölçme ve değerlendirme aracı olarak fiilde yapı konusuyla ilgili yapılandırılmış grid testi geliştiren araştırmacılar, araştırma sonunda deney grubu puanlarının kontrol grubu puanlarına göre anlamlı farklılık gösterdiğini belirleyince geliştirilen testin kavram öğretiminde başarıya katkısı olduğu sonucuna varmışlardır. Birer kavram öğretim tekniği olan kavram haritaları ve zihin

haritalarını da kapsayan grafik örgütleyicilerin Türkçe öğretimindeki kullanımını konu edinen araştırmaları inceleyen Kaldırım ve Tavşanlı (2020) grafik örgütleyicilerin dilbilgisi başarısına etkisini inceleyen üç araştırma bulgulanmıştır. İnceledikleri araştırmalarda dilbilgisi öğretiminin zorluğu ve dilbilgisi kurallarını öğrenmenin önemi araştırmalara gerekçe gösterilmiştir.

Dilbilgisi dışında Türkçe dersinde kavram öğretimiyle ilgili çalışmalar okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini konu etmektedir. Kaldırım ve Tavşanlı (2020) inceledikleri araştırmalarda okuduğunu anlamamanın zorluğu, okuma programındaki yetersizlikler, görsel okumanın önemi, okuduğunu anlamamanın önemi, şiirlerdeki imgelerin anlaşılmasının zorluğu; yazmanın zorluğu, yazmanın önemi, özetlemenin zorluğu, yazma eğitiminde görselliğin önemi, öğrencilerin yazma becerisinden kaynaklı problem kurma becerilerinin düşük olması, yazma programındaki yetersizlikler; dinleme becerisinin daha az önemsenmesi, dinlemenin önemi başlıklarında araştırma gerekçelerinin sunulduğunu göstermişlerdir. Bundan başka, Türkçe öğretiminde kavram haritalarının kullanımını Şahin, Kurudayıoğlu ve Abalı Öztürk (2013) çalışmalarında ele alırlar. Kavram öğretiminde, anlama ve anlatmada, kavram yanlışlarının giderilmesinde ve öğretimin etkililiğın değerlendirilmesinde bu haritaların kullanılmasının öğrencilerde anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi açısından etkili olacağını önerirler.

Kavram haritası tekniğinin kullanımına ilişkin yurtdışındaki çalışmalarda da tekniğın okuma ve yazma becerileriyle ilişkisine diğerlerinden daha geniş yer verildiğı görülmektedir. Kavram haritası kullanımı üzerine çalışmalarında Kordaki ve Psomos (2015a) akıllı kavram haritalama aracı geliştirmiş ve bununla öğrencinin kavram yanlışlarının tanımlanmasını ve iyileştirilmesini amaçlamışlardır. Öğretmen-öğrenci işbirlikli çalışmayı gerektiren akıllı kavram haritalama aracı: (a) öğretmenin ayrıntılı dijital kavram haritası oluşturmalarını, (b) öğrencilerin özel/alt kavramlara ilişkin bilgilerini değerlendirmek için akıllı haritanın bağlantı noktalarında kapalı uçlu etkileşimli bir anket oluşturmalarını, (c) her öğrencinin ve sınıfın bir bütün olarak kavram yanlışlarını belirlemeyi, (d) alt kavramların her birinin öğrenilmesi için uygun öğrenme uyarılarının eklenmesini ve (e) her öğrenciye uygun öğrenme uyarısının otomatik olarak atanmasını içerir. Kavram yanlışlarının çözümünü temel alarak öğrencilerin öğrenme güçlükleri üzerinde düşünmelerini ve üstesinden gelmelerini desteklemek için de öğretimsel bir dijital öykü aracı sunan Kordaki ve Psomos' göre (2015b) bu aracın kullanımıyla zengin multimedya dijital öyküleri oluşturulabilir. Ama araç temel olarak öğrencinin kavram yanlışlarının tanınmasını (kabulünü) ve kullanılmasını (iyileştirilmesini) odağına alır. Son zamanlardaki teknolojik gelişmeler ve öykü anlatımının kendi doğasından kaynaklanan yeni

bir öykü anlatım türünün -dijital öykü anlatımı (DÖ)- ortaya çıkışına tanıklık ettiğimizi dile getiren araştırmacılar, ÖgÖ-M (Ed-W educational story grammer) öğretimsel öykü grameri modelini (Kordaki, 2014) kullanırlar. Her dijital öykünün yaratımı M harfinin beş noktasına karşılık gelen beş adımdan oluşur: (i) M'nin sol kenarının altı: Öykünün başlangıcında kahraman/lar, öğretimi gerçekleşen kavramla ilgili kavram yanlışlarından dolayı ciddi bir sorunla karşı karşıyadır; (ii) M'nin sol kenarının üstü: Kahramanın/ların sorunları zamanla daha da kötüleşir, kavram yanlışları sürmektedir; (iii) M'nin orta noktası: Bu noktada durum dışsal, kontrol edilemeyen etkenler nedeniyle büyük ölçüde düzelir ve kahraman/lar kavram yanlışlarının çözümü için doğru yönde ilerlediklerini hissederler. Bununla birlikte düğümün çözülmesi için önlerinde hâlâ uzun bir yol vardır; (iv) M'nin sağ kenarının üstü: Durum tekrar kötüleşerek berbat bir hâl alır çünkü kahraman/lar kavram yanlışlarına dayanarak hareket etmektedir; (v) M'nin sağ kenarının altı: Bu noktada kahraman/lar kazandıkları deneyimlere dayanarak yanlışlarının ve göreceli olarak uygun bilginin giderek daha fazla farkına varırlar. Öykü mutlu sona ulaşırken kahraman/lar kavram yanlışlarını çözer ve bununla bağlantılı olarak karşılaştıkları soruna çözüm bulduklarını gösteren bir diyalogla durum düzelir. Yapısal olarak dijital öykü anlatımı aracı üç yüzlüdür: (i) 'Dijital Kitaplık' yüzünde, dijital öykü oluşturucusu (öğretmen ya da öğrenci) dosyaları [fotoğraf(lar), ses(ler), ve video(lar)] kendi dijital kitaplığına aktarabilir; (ii) 'Dijital Öykü Oluşturma' yüzü, her biri ÖgÖ-M modelinin beş noktasına karşılık gelen beş zaman çizelgesinden oluşur. Dijital öykünün başlığı ve kısa bir açıklaması eklendikten sonra beş bölümün her birinin oluşturulması için kullanılabilir metin ve/veya ses ekleme, fotoğraf ve/veya ses ekleme ve video ekleme bileşenleri vardır; (iii) 'Dijital Oynatıcı' yüzü ise öykü oluşturma bileşenleri kullanılarak yaratılan öykünün görüntülendiği bölümdür.

Kavram öğretimi alanında geliştirilen bu araçların kullanımına ilişkin Türkçede bir çalışmayla karşılaşılmamıştır. Buna rağmen öğrencinin gerek akıllı kavram haritasında kavramlarla doğrudan karşı karşıya gelmesi gerek de öykü odağında kavramları düşünmesi ve bu sürecin sürekli etkileşime açık araçlarla gerçekleşmesi onları Türkçe öğretimine de uygulanabilir kılmaktadır. Bununla birlikte Türkçe eğitiminde kavram öğretimine metin ve metin türü bağlamında yaklaşan çalışmalara bakıldığında, örneğin Dellal (2010) öykü türünün kavram gelişimine etkilerini araştırdığı ve öğrencilerin öykülerdeki kavramlara yaklaşımını okuma öncesi ve okuma sonrası sormacalarla değerlendirdiği çalışmasında çocuk yazının kavram gelişiminde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Hem dijital öykü oluşturma hem

metin odaklı kavram öğretimi çalışmalarında görüldüğü gibi eğitimde öğrenciye öğretilmek amacıyla seçilmiş kavramlar vardır.

Bozkurt (2012) çalışmasında sormaca yoluyla seçtiği yedi kavramı kullanarak 4. ve 7. sınıf öğrencilerinin kavramlaştırma özelliklerini betimlemeyi amaçlanmıştır. Bu amaçla örnek, özellik ve kullanım veritabanı oluşturmuş; veritabanını, seçilen kavramların ilkörneklerini, özelliklerini ve kullanımsal görünümünü öğrencilerin seçimlerine ve eğilimlerine göre belirlemek için kullanmıştır. Araştırmada kavramların sözcükleştirilme biçimlerinin kavramın algısalılığına, çokanlamlılığına, soyut/somut gönderimli olmasına göre değiştiği bulgulanmıştır. Araştırma sonucunda grubun ilişkilendirmelerle örüntülenen bir kavramlaştırma yapısının olduğunu belirtmiştir. Bozkurt'un sormacada ulaştığı sonuçlara göre öğrencilerin en sık verdiği örnekler aile benzerliği ilkelerine uygun olarak ilgili ulamın en tipik üyeleridir ama buna karşın hiçbirisi öntip konumuna çıkamamıştır. Ayrıca örnek niteliği taşımazken birlikte görülme ilkesi, sahneleştirme ya da neden-etki ilişkilerine bağlı olarak ilk beş örnek arasına giren kavramlar bulunmaktadır. Öğrencilere kavramların özellikleri sorulduğunda ise özniteliklerinin genellikle duyuşsal etkilerden ve örneklemeden sonra geldiği görülmüştür. Bozkurt (2018)'un bir diğer çalışmasında kavramlar akademik/bilimsel kavramlar ve gündelik kavramlar olarak ikiye ayrılır. Akademik/bilimsel kavramların öğretiminde kullanılan modeller ve izlemler sınırları belirli, tanımları kusursuz, tartışmasız kavramların öğretimini amaçladığı için günlük kavramların öğretiminde çoğu zaman kullanılamayacağını belirtir. Bilimsel kavramlar, genelgeçerlik ve kesinlik nitelikleri gösteren yöntemli ve dizgesel bilgi olarak bilimin kapsadığı her türlü bilgi olarak tanımlanırsa (örneğin *önad*, *ad*, *eylem* kavramlarının) toplumsal olarak standartlaştırılmış kavramlardır. Buna göre; kavram öğretim modelleri ve izlemleri kullanılarak öğretilebilecek *önad* kavramına karşın bu kavramın bir örneği olan *iyi* kavramı bazı durumlarda *ad* kavramının da örneği olabileceği ve toplumsal olarak standartlaştırılmayacak biçimde örneklerle, duyuşsal etkilerle, eşdizimsellik ilişkileriyle kullanıldığı için kavram öğretimi modelleri ve izlemleriyle öğretime uygunluğu tartışılabilir. Çünkü *iyi* kavramı her ne kadar toplumsal standartlaştırmaya uygun olmasa da örnekleri gruplama öncesinde listelenebilir, benzer özellikleri taşıyan örnekleri kümelenenebilir, kümeler etiketlenebilir (ad verilebilir). Tümevarımsal yaklaşım sergilenen bu işlemler bütünüünün adı Hilda Taba Kavram Öğretimi İzlemidir. Dolayısıyla tartışmasız kavramların öğretimine uygun görülen öğretim modelleri ve izlemleri, kesinlik taşımayan kavramlarımızın öğretiminde de (her zaman ve her modelle/izlemle olmasa bile) kullanılabilir. Bozkurt (2018) da bu ayrımına karşın kavram gelişimi ve dil gelişiminin iç içe sürdüğünü belirtir.

Öğretimi amaçlanan kavramların varlığıyla birlikte kavram yanlışlarını hareket noktası alan kavram öğretiminin tartışmalı olduğu belirtilmişti. Akademik/bilimsel kavramlardaki yanlışların giderilmesinden ibaret kavram öğretimi dışarıda bıraktıklarıyla eleştirilmektedir. Koçmar (2017) sözcükle yalnızca temel anlamın eşleştirildiği çalışmaları taşıdıkları engelleme işleviyle eleştirir. Ona göre söz konusu çalışmalar sözcüklerin (ad, eylem, önad, belirteç vb. örneklerindeki) çokanlamlılık özelliklerini dışlar. Koçmar, bunların dışlayıcı rolleri nedeniyle öğrencilerin farklı bağlamlarda farklı anlamların da olabileceği gerçeğini kavramalarını engellediğini ileri sürer. Ders ortamları, kavramları karşılayan sözcükleri temel anlamlarına sıkıştırıp bütün anlamlandırma işlemlerini kavram yanlışlığı giderme yoluyla çözülmesi gereken bir sürece indirgemektedir. Oysa bunlar yerini öğrencinin kavramları ayırt edici ve ayırt edici olmayan özellikleriyle, örnekleri ve örnek olmayanlarıyla birlikte yaşantıları ve içinde bulunduğu kültürel ortam içinde oluşturduğu anlamlara ulaşma ve bunlara ad verme sürecine bırakmalıdır. Diğer bir deyişle, kavram oluşturma sürecine dönüştürülebilen bir sınıf ortamı ya da en azından öğrencinin yaşantılarını ve kültürel ortamındaki öğrenmelerini sınıfa getirdiği ama aynı zamanda getirdiklerinin yok sayılmadığını hissettiği sınıf ortamı bir gerekliliktir. Bu gereklilik, Türkçe eğitiminde kavram gelişimini destekleyen sınıf ortamlarının araştırıldığı çalışmalara bakılmasını zorunlu kılar. Kavram gelişimini destekleyen sınıf ortamı, öğrencinin kendi kavramlarının kavram öğretiminde kullanmasının sağlandığı, bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımıyla tasarlanmış çok uyaranlı eğitim ortamlarına karşılık gelmektedir. Hayran (2010) çok uyaranlı eğitim ortamlarının öğrencilerin kavram gelişimine etkisini göstermeyi amaçladığı çalışmasında 3. sınıf Türkçe dersinde uygulanmak üzere seçilmiş kavramlarla çok uyaranlı eğitim ortamları hazırlamıştır. Çok uyaranlı eğitim ortamlarının öğrencilerin kavramsal gelişimine (bilgi, kavrama ve uygulama düzeyinde) ve kavramların kalıcılığı üzerine etkisinin dönemin yürürlükteki yaklaşımına göre daha etkili olduğunu bulgulamıştır.

Türkçe bilim dalındaki kavram çalışmalarının öbekleştiği bir diğer konu ise deyimleri kavramsal düzeyde inceleyen bilişsel dilbilim ve anlambilim çalışmalarıdır. Can (2020) çalışmasında yaklaşık 1000 Türkçe deyim veritabanı olarak alıp bunların temsil ettiği düşünce içeriklerinin bileşenleri olarak kavramları saptamaya çalışmış, dış dünya gerçekliğindeki algı ve deneyimlerin deyimler bağlamında hangi kavramlarla yapılandırıldığını değerlendirmiştir. Baş (2016) ise veritabanını çeşitli deyimler sözlüklerindeki göz sözcüklerinden oluşturduğu çalışmasında, Türkçe konuşurlarda bu sözcüğünün oluşturduğu bilişsel şemaları ortaya çıkarıp kültürel bir model önerisinde bulunmayı amaçlarken dil, beden, biliş ve kültür bağına Türkçe örnek sunmaktadır. Bunlara ek olarak kavram çalışmaları içerisinde yer verilmesi gereken bir

diğer çalışma ise Aksan, Arıca Akkök ve Aksan (2023)'ın yayına hazırladığı Kavramsal Metafor ve Metonimi Üzerine Uygulamalar başlıklı kitaptır. Türkçe konuşma organlarından el sözcüğüne, Türkçe korku deyimlerinden renk adlarını içeren deyimlere, Türkçe boyut sıfatlarından ötekileştirmeye ve oradan ödül ve cezaya kadar sunduğu kavramlaştırma, metafor ve metonimi içeriğiyle alanyazına katkı sunmaktadır.

Kavram öğretimindeki çalışmaların genel yapılarına ilişkin bu görünümle birlikte öğretim programında ve ders kitaplarındaki sorunlara ilişkin bu çalışmada da ele alınan sorunlar dikkate alınca karma kavram öğretim modeliyle oluşturulacak eğitim durumlarının kavram öğretimine katkısı merak edilmiştir. Bu merak doğrultusunda akademik/bilimsel kavramlar ve günlük kavramlarla tematik kavram setleri oluşturulmuştur. Setlerdeki kavramların öğretimini gerçekleştirmek için birden çok kavram öğretimi yaklaşımından, kavram öğretimi modeli ve izleminden, kavram öğretimi tekniğinden yararlanılmıştır. Öğrencinin ders ortamında bu kavramları oluşturma sürecinde kendi yaşantısından ve kültürel ortamından edindiklerini kullanmasına alan açmak hedeflenmiştir. Bu hedefle öğrencinin örnekler oluşturmaya; duyuşsal etkilere (tutum) başvurmasına; eşdizimsel, sahneleştirme, neden-etki ve çıkarımsal ilişkiler kurmasına yardımcı olacak eğitim durumları hazırlanmıştır. Bu karma kavram öğretim modeli kavramların dil-kültür boyutunu da içeren bir kavram öğretimi çalışması niteliği taşımaktadır.

3. Yöntem

Yöntem bölümünde sırasıyla *çalışma grubu*, *araştırmanın deseni*, *araştırmanın işlem basamakları* açıklanmıştır. Ayrıca bölümde, öğretimi yapılandıran kavramları içeren *kavram setinin oluşturulmasında* (ve bu oluşumda zorunlu olarak temel alınan öğretim programındaki kök değerlere, temel yeterliklere ve temalara-alt temalara karşı) sergilenen yaklaşım açıklanmış ve oluşturulan eğitim durumu tasarımlarında kullanılan kavram öğretimi model ve tekniklerinin nasıl kullanılacağı birer örnekle gösterilmiştir.

3.1. Çalışma grubu

Çalışma, 7. sınıf düzeyindeki çocuklara göre yapılandırılmış Türkçe dersi kavram öğretimi için model önerisidir. Bir öneri olarak yapılandırılması nedeniyle evren ve örneklem seçilmemiştir.

3.2. Araştırmanın Deseni

Tasarım ve geliştirme araştırması çalışmanın desenini oluşturmaktadır. Kısaltılmış adıyla TGA, “öğretim amaçlı ya da öğretim amaçlı olmayan ürünlerin, araçların ve geliştirme amaçlı yeni modellerin üretilmesi için gerekli bilimsel kanıtlara dayalı temelleri oluşturma amacıyla yapılan sistematik tasarım, geliştirme ve değerlendirme çalışmasıdır” (Akt. Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel; 2019: 233; Richey ve Klein, 2008, 748). TGA ile; TDÖP (2019) ve mevcut ders kitaplarındaki sorunlu kavramlara, kavramların öğretimine karşı kavram öğretimi yaklaşımları, model/izlemleri ve teknikleri kullanılarak sorunun çözümünü öncelenmektedir.

3.2.2. Tasarım ve Geliştirme Araştırmasının Aşamaları

1. Analiz aşaması

Tasarım ve geliştirme yapmak için gerekli sorun durumunun, bu durumun özelliklerinin ve karakteristiğinin betimlenmesi (Büyüköztürk vd., 2019) tezin Giriş bölümünde yapılmıştır. Betimlemede; göndermede bulunan öğretim programı ve ders kitaplarındaki kavramsal görünümün yanı sıra kavramların öğretiminde kullanılan metin ve etkinliklerin durumu örnekler üzerinden ve alanyazından alınan verilerle ortaya koyulmuştur. Bu aşamada doküman analizi kullanılmış, analizin aşamaları ise Araştırmanın İşlem Basamakları altbölümünde gösterilmiştir.

Doküman analizi, basılı ve elektronik materyaller olmak üzere tüm belgeleri incelemek ve değerlendirmek için kullanılan sistemli bir yöntemdir. Nitel araştırmada kullanılan diğer yöntemler gibi doküman analizi de anlam çıkarmak, ilgili konu hakkında bir anlayış oluşturmak, ampirik bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirmektedir (Akt. Kırıl, 2020: 174; Corbin & Strauss, 2008).

Problem durumuna ilişkin bir anlayış geliştirerek öneri niteliğinde bir kavram öğretimi tasarısı için ilgili belgeler incelenip yorumlanmıştır. Kaynak tarama ilkesiyle elde edilen kavram, kavram öğretimi kuramsal bilgileri ile birlikte Türkçe öğretimi alanyazınında geçerliği kabul edilen bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımı doğrultusunda bir model önerisi oluşturulmuştur.

2. Tasarım Aşaması

Bir önceki aşama ortaya koyulan sorunu çözmeye yönelik geliştirilen ürün (kavram öğretimi tasarısı), bu ürünün sahip olması gereken özellikler, ürünün nasıl kullanılacağı ve neye benzemesi gerektiği belirlenmelidir (Büyüköztürk vd., 2019). Bütün bunlar Kavram Setinin Oluşumu altbölümünde verilmiştir.

3. Geliştirme Aşaması

Bir önceki aşamada belirlenen tasarım hazırlanır, uygulanabilir bir ürün olarak ortaya çıkartılır (Büyüköztürk vd., 2019). Kavram öğretimi tasarımının birinci aşamada yapılan analize uygunluğu alanyazındaki bilgi, yöntemler kullanılarak değerlendirilmiş; tasarımdan seçilen eğitim durumları uzman görüşüne sunulmuştur. Geçerlik ve Güvenirlik altbölümü, uzman görüşünde istenilenleri ve uzman görüşüne sunulan eğitim durumlarının seçilme gerekçesini içermektedir.

Bir TGA, uygulama ve değerlendirme aşamalarını da içermektedir. Ama ayrıca TGA, bütün aşamalarından bir ya da birkaçının kullanılması esnekliğine de sahiptir (Büyüköztürk vd.,

2019: 236). Bu karma kavram öğretimi modelinde uygulama aşaması gerçekleştirilmediği için kapsam dışında bırakılmıştır.

4. Değerlendirme Aşaması

Uygulama aşamasında kullanıma sunulan ürünün etkisine ve verimliliğine yönelik bilimsel veri toplama araçlarını kullanarak verilerin toplanmasıyla başlayan değerlendirmede toplanan veriler dikkate alınarak araştırmanın genel etkisi, getirdiği katkı, güçlü yönleri, geliştirilmesi gereken yönleri saptanır (Büyüköztürk vd., 2019: 237). Ancak uygulama aşaması içermeyen bu çalışmada uygulamaya bağlı olmayan başka değerlendirme yöntemlerine başvurulmuştur. Richey ve Klein (2008; Büyüköztürk vd., 2019: 235) 'e göre, tasarım ve geliştirme araştırmasında nicel veya nitel yöntemler kullanılabilir.

3.3. Araştırmanın İşlem Basamakları

Türkçe dersini kavram öğretimi odaklı yapılandırma amacı doğrultusunda *kavram ve kavram öğretimi* ile *eğitim durumu* başlıklarında tarama yapılmıştır. Tarama sonucu ulaşılan verilerin ayıklanması ve işlenecek (kullanılacak) verilerin belirlenmesinden sonra model oluşturma sürecine geçilmiştir. Tarama ve doküman analizinde şu işlem basamakları izlenmiştir:

1. “Türkçe dersi nasıl kavram öğretimi odaklı yapılandırılır?” sorusuna yanıt aranırken *kavram*, *kavram öğretimi* ve *eğitim durumu* ile ilgili bilişsel psikoloji, dilbilim (bilişsel dilbilim ve anlambilim), Türkçe eğitimi alanındaki ve eğitimbilim alanlarındaki araştırmalara erişilmiş; var olan araştırmalardaki tanımlar, yaklaşımlar ve sınıflamalar incelenmiştir.
2. İnceleme sonucunda Türkçe dersinin öğrencilerin kavram gelişimini desteklemekten uzak, öğretimde öğrencilerin kavramlarını yok sayan, öğretmeni ve ders kitabını temel alan bir görünüme sahip olduğu görülmüştür. Türkçe dersini kavram öğretimi odaklı yapılandırırken kullanılacak kavram öğretimi yaklaşımlarına, model/izlem ve tekniklerine Kuramsal Çerçevede yer verilmiştir.

3. Kuramsal Çerçeve de yer verilen yaklaşımlardan, model/izlem ve tekniklerden kavram öğretimi tasarısında kullanılanlardan beklenen bütüncül öğretme-öğrenme yaklaşımıyla hazırlanan eğitim durumlarında kavram oluşturma sürecini desteklemesidir.
4. Eğitim durumu (8) hazırlanırken araştırmacı tarafından belirlenen sınıf düzeyinin (7. sınıf) gelişim özelliklerine seslenmek için “çocuk gerçekliği”, “öğrenme-öğretme ilkeleri” ve “metinsellik ölçütleri” kavramlarından oluşan “çocuğa görelik” ilkesi (Canlı, 2015) temel alınmıştır.
5. Ders ortamında kullanılmak üzere hazırlanan kavram öğretimi tasarısından temel beklenti öğrencinin kavram oluşturma sürecine kendi kavramlarını getirmesine olanak tanınmasıdır. Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019)’nda belirtilen temalar, kök değerler ve yetkinlikler çerçevesinde bir kavram seti oluşturulmuştur.

3.4. Kavram Setinin Oluşturulması

Bu altbölüm, kavram setine ve kavram setinin oluşturulmasında sergilenen yaklaşıma ayrılmıştır. Bununla birlikte çocuğun kavram setindeki kavramları oluşturmalarını/edinmesini sağlamak için kullanılan kavram öğretimi yaklaşımları ve modelleri/izlemleri sıralanmış, tasarlanan eğitim durumlarında kavram öğretimini gerçekleştirirken kullanılan kavram öğretimi tekniklerine yer verilmiştir. Oluşturulan eğitim durumu tasarılarında model ve tekniklerin nasıl kullanıldığı ayrı bir başlıkta örnek olarak gösterilmiştir.

Kavram setlerinin oluşumunda Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019: 15-16)’nın Temalar ve Konu Örnekleri başlığına seçilen örnekler incelenmiş; her biri birer kavram olan konu örneklerinden bazıları amaçsal örnekleme yaklaşımlarından ölçüt örneklemeyle (Büyüköztürk vd., 2019: 94-95) seçilmiştir. Programdan seçilen kavramlar kavram setlerinde “normal” yazı stiliyle gösterilmiştir. Kavram setlerinde çoğunluk oluşturan diğer kavramların seçiminde ise Martorella kavram çözümlemesi modeli kavram uygunluk envanteri (1986; Akt. Karataş Coşkun, 2011: 97-99) ile amaçsal örnekleme yaklaşımlarından ölçüt örneklemeyle başvurulmuştur. Bu kavramlar kavram setinde “*italik*” yazı stiliyle gösterilmiştir.

Programda her sınıf düzeyinde 8 (sekiz) tema işlenmesi öngörülmüş; Erdemler, Millî Kültürümüz, Millî Mücadele ve Atatürk temalarının her sınıf düzeyinde işlenmesi zorunlu tutulmuştur. Ancak bu çalışma öneri niteliğinde bir kavram öğretimi tasarısı olduğu için

programa bütünüyle bağlı kalınmamıştır. Her tema için kavram setleri oluşturulmuş, her temada ulaşılması hedeflenen bir yetkinlik seçilmiş ve yine her temaya kazandırılması hedeflenen kök değerler atanmıştır. Uygulanmaya hazır 8 (sekiz) tematik eğitim durumu tasarlanmış; programda işlenmesi zorunlu tutulan temalardan Erdemler ile Millî Kültürümüz için eğitim durumları tasarlanırken Millî Mücadele ve Atatürk teması araştırmacı tarafından dışarıda bırakılmıştır. Ancak Millî Mücadele ve Atatürk temasının kapsamına giren ‘hak’ ve ‘özgürlük’ kavramları eğitim durumu tasarlanan Hak ve Özgürlük temasında yer almaktadır. Türkçe dersini kavram öğretimi odaklı yapılandırmak için programda yer verilen 16 (on altı) temanın her birine ilişkin kavram setleri oluşturulmuştur. Tematik kavram setlerin her birine öğretim programındaki kök değerlerden en az 2 (iki) tanesi, en çok 3 (üç) tanesi ve yetkinliklerden 1 (bir) tanesi atanmıştır. Tasarı 8 (sekiz) eğitim durumuyla sınırlandırılmış olsa bile her tema için kavram setleri oluşturularak öğretmenlere ve araştırmacılara öneri sunulmuştur.

Kavram öğretimi tasarısı aşağıdaki kavram setleriyle biçimlendirilmiştir:

3.4.1. Eğitim Durumlarında Kullanılan Temalar ve Kavram Setleri

TEMA	KÖK DEĞER	YETKİNLİK
Erdemler	adalet, saygı, yardımseverlik	Yabancı dillerde iletişim
Kavramlar		
<i>saygı, saygınlık, sağduyu, otoriter, büyüklenme, küçümseme, güç, reddetme, boyun eğme, itaatsizlik, ödül, ceza, ahlak, umursama, dayanışma, paylaşma, duyarlık, iyi, kötü</i>		

TEMA	KÖK DEĞER	YETKİNLİK
Millî Kültürümüz	sorumluluk, sevgi	Ana dilde iletişim
Kavramlar		
<i>atışma, dudakdeğmez, mahlas, âşık, âşıklık, meydan şairi, cura, kısa saplı bağlama, uzun saplı bağlama, tambura, divan sazı, meydan sazı, semai kahvesi, çalgılı kahve, anonim, mahlas</i>		

TEMA	KÖK DEĞERLER	YETKİNLİK
Hak ve Özgürlükler	adalet, saygı, sorumluluk	Öğrenmeyi öğrenme
Kavramlar		
<i>hak etme, alıkoyma, baskı, yasak, sınırsız yetki, gülme, espri, şaka, şiddet, engellenme, sıkıştırılma, hak arama özgürlüğü, gösteri ve toplanma hakkı, protesto, direniş, sınırsız özgürlük, özgürlük alanı, ben, öteki</i>		

TEMA	KÖK DEĞERLER	YETKİNLİK
Kişisel Gelişim	özdenetim, sorumluluk	İnisiyatif alma ve girişimcilik
Kavramlar		
<i>merak, marazi merak, ortak merak, düşgücü, güdülenme, ilgi, kaygı, kafa karışıklığı, kuşku, özdenetim, beceri kazanma</i>		

TEMA	KÖK DEĞERLER	YETKİNLİK
Duygular	özdenetim, sabır, sevgi	Anadilde iletişim
Kavramlar		
<i>duygu açlığı, duygu odaklı başa çıkma, duygusal yoksunluk, güven, hayal kırıklığı, hınç, hiddet, kaygı, kırılmalık, kıskançlık, korku, mutluluk, nefret, öfke, rahatlama, rahatsız olma, sevgi, sevinme, suçluluk, üzüntü</i>		

TEMA	KÖK DEĞERLER	YETKİNLİK
Doğa ve Evren	dostluk, sevgi, sorumluluk	Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler
Kavramlar		
<i>iklim okuryazarlığı, iklim değişikliği, iklim krizi, ekoloji, kitlesel yok oluş, soyu tükenmekte olan canlı, ormansızlaştırma, endüstriyel hayvancılık, vejetaryenlik, veganlık, hayvanseverlik, atık, plastik atık, su kirliliği</i>		

TEMA	KÖK DEĞERLER	YETKİNLİK
Sanat	sevgi	Kültürel farkındalık ve ifade
Kavramlar		
<i>estetik, güzel, çirkin, çizgi roman, “comics”, “bandee dessinée”, “fumetti”, “manga”, grafik roman, çizgi dizi, çizgi öykü, çizgi bant, kare, oluk, konuşma balonu, ses efekti, karikatür, çizer, karikatürist</i>		

TEMA	KÖK DEĞERLER	YETKİNLİK
Okuma Kültürü	özdenetim, sevgi	Anadilde iletişim
Kavramlar		
<i>okuma kültürü, okuma kaygısı, dinleme becerisi, görsel okuma becerisi, okuma-yazma becerisi, okuma alışkanlığı, eleştirel okuma becerisi, yaratıcı okuma becerisi, evrensel okuryazarlık, yazar, süreli yayın, e-dergi, e-kitap, z-kütüphane, ulusal kütüphane, okul kütüphanesi, çocuk kütüphanesi, gezici kütüphane, gezgin kitap, kitap, kitap fuarı, kitapçı, kitapçık</i>		

Eğitim durumlarında kullanılan temalarda kök değerlerin kavram setlerine sayısal dağılımı şudur: adalet 2 (iki), dostluk 1 (bir), dürüstlük (-), özdenetim 3 (üç), sabır 1 (bir), saygı

2 (iki), sevgi 5 (beş), sorumluluk 4 (dört), vatanseverlik (-), yardımseverlik 1 (bir). Yetkinliklerin kavram setlerine sayısal dağılımı da şudur: ana dilde iletişim 3 (üç), dijital yetkinlik (-), inisiyatif alma ve girişimcilik 1 (bir), kültürel farkındalık ve ifade 1 (bir), matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler 1 (bir), öğrenmeyi öğrenme 1 (bir), sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler (-), yabancı dillerde iletişim 1 (bir).

3.4.2. Diğer Temaların Kavram Setleri

TEMA	KÖK DEĞER	YETKİNLİK
Millî Mücadele ve Atatürk	sorumluluk, vatanseverlik	Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler
Kavramlar		
atılganlık, <i>bağımsızlık</i> , egemenlik, saltanat, cumhuriyet, tebaa, yurttaş, yurtseverlik, <i>yurttaşlık bilgisi, yurttaşlar yasası, laiklik</i>		

TEMA	KÖK DEĞER	YETKİNLİK
Birey ve Toplum	sorumluluk, özdenetim	Öğrenmeyi öğrenme
Kavramlar		
<i>toplum okuryazarlığı, birey, bireycilik, toplum, toplumculuk, özalgı, barış, eşitlik, ayrımcılık, toplumsal cinsiyet, sosyal içerme,</i>		

TEMA	KÖK DEĞERLER	YETKİNLİK
Vatandaşlık	adalet, saygı, sorumluluk	Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler
Kavramlar		
<i>yurttaşlık hakkı, hukuk önünde eşitlik, yurttaş sorumluluğu, emek, göç, göçmenlik, toplu göç, zorunlu göç, sığınmacı, arasındalık, “ksenofobi”, yabancı vatandaşı, dünya vatandaşı</i>		

TEMA	KÖK DEĞERLER	YETKİNLİK
İletişim	dostluk, dürüstlük, özdenetim	Dijital yetkinlik
Kavramlar		
<i>dijital okuryazarlık, kitle iletişim araçları, sanal topluluk, sanal kimlik, sanal istismar, sanal suç, sosyal ağ sosyal medya kimliği koruması, güvenli internet erişimi, e-posta yanıtması</i>		

TEMA	KÖK DEĞERLER	YETKİNLİK
Sağlık ve Spor	özdenetim, saygı	Kültürel farkındalık ve ifade
Kavramlar		
<i>kamu sağlığı, sağlık hakkı, sağlık güvencesi, sağlık taraması, sağlık kontrolü, temizlik, beslenme, beslenme sağlığı, uyku, hareketlilik, yürüyüş, beden eğitimi</i>		

TEMA	KÖK DEĞERLER	YETKİNLİK
Zaman ve Mekân	saygı, sorumluluk	Yabancı dillerde iletişim
Kavramlar		
<i>gezginlik, yolculuk, zaman tüneli, öğrenyeri, tarihi sit alanı, kalıntı, buluntu, müze, kentsel sit alanı, kentleşme, çarpık kentleşme</i>		

TEMA	KÖK DEĞERLER	YETKİNLİK
Bilim ve Teknoloji	dürüstlük, özdenetim, sorumluluk	Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler
Kavramlar		
<i>bilim okuryazarlığı, “technomania”, geçerlik, güvenilirlik, etik, hipotez, kuram, yasa, çürütme, kuşkuculuk</i>		

TEMA	KÖK DEĞER	YETKİNLİK
Çocuk Dünyası	dostluk, özdenetim, sevgi	Kültürel farkındalık ve ifade
Kavramlar		
<i>çocuk müzesi, oyuncak müzesi, oyuncak, oyun, oyun alanı, çevrimiçi oyun, oyun bağımlılığı, oyun arkadaşı, yarış, kazanma, kaybetme</i>		

Diğer temalarda kök değerlerin kavram setlerine sayısal dağılımı şu şekildedir: adalet 1 (bir), dostluk 2 (iki), dürüstlük 2 (iki), özdenetim 5 (beş), sabır (-), saygı 3 (üç), sevgi 1 (bir), sorumluluk 5 (beş), vatanseverlik 1 (bir), yardımseverlik (-). Yetkinlerin kavram setlerine sayısal dağılımı da şudur: anadilde iletişim (-), dijital yetkinlik 1 (bir), inisiyatif alma ve girişimcilik (-), kültürel farkındalık ve ifade 2 (iki), matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler 1 (bir), öğrenmeyi öğrenme 1 (bir), sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler 2 (iki), yabancı dillerde iletişim 1 (bir).

Kök değerlerin kavram setlerine toplam dağılımı şudur: adalet 3 (üç), dostluk 3 (üç), dürüstlük 2 (iki), özdenetim 8 (sekiz), sabır 1 (bir), saygı 5 (beş), sevgi 6 (altı), sorumluluk 9 (dokuz), vatanseverlik 1 (bir), yardımseverlik 1 (bir). Yetkinliklerin kavram setlerine sayısal dağılımı da şudur: anadilde iletişim 3 (üç), dijital yetkinlik 1 (bir), inisiyatif alma ve girişimcilik 1 (bir), kültürel farkındalık ve ifade 3 (üç), matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler 2 (iki), öğrenmeyi öğrenme 2 (iki), sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler iki (2), yabancı dillerde iletişim 2 (iki).

Klasik Yaklaşım, Öntip-İlk Örnek Yaklaşımı ve Kuram Temelli Yaklaşım öğrencinin kavram setlerindeki kavramları oluşturmaları için başvuru olan yaklaşımlardır. Joyce ve Weil Kavram Kazanımı İzlemi, Hilda Taba Kavram Öğretimi İzlemi ve Martorella Kavram Çözümlemesi Modeli birer tümevarımsal model ve izlem olarak kavram öğretiminde izlenecek yolu işaret etmektedir. Zihin Haritası ve Metafor tekniklerinin seçilmesindeki etkense öğrencinin ders dışındaki yaşantısında oluşturduğu kavramları ders ortamında kullanmasına diğer tekniklere göre daha elverişli yapılardır. Ayrıca diğer tekniklerin eğitim durumlarında kullanılmak üzere seçilmemesinde kavram yanlışısını temel almaları ve/veya taşıdıkları sınırlılıklar etkili olmuştur.

Kavram setlerindeki kavramlar; ancak eğitsel ilkelere, kapsadıkları temaların taşıdığı güncel sorunlara ve güncel gereksinimlere uygunluklarıyla eğitim durumlarında birer düşünce birimi olarak yer alabilir. Çocuğun ilgi ve gereksinimleri, Çocuklara Seslenen Yazınsal ya da Öğretici Kitapları Değerlendirme Ölçeği (Sever, 2018)'ndeki eğitsel ilkelere uygun biçimde her temada karşılanması gereken zorunlu önceliktir. Bu öncelikle kavramlar, çocuğu kavram setlerindeki yetkinliklere ulaştırmada onun duygularının ve düşüncelerinin birimi olmalıdır. Çocuk, karşılaştığı kavramı ve kavram alanını nedenini sorgulamaksızın öğrenmesi zorunlu bir öğretim içeriği olarak algılamamalı; kavramı, kavram alanını ve kavram alanları arasındaki kurulabilir ilişkileri yaşamıyla bütünleştirerek keşfetmelidir.

Erdemler teması öğretim programının zorunlu temalarından biridir. Çocuğa bu temadaki kavramlardan biri olan *saygı* kavramını öğretilirken küçüğün büyüğe ya da alttakinin üsttekine özenli, dikkatli, ölçülü davranması biçiminde bir iletinin aktarılması öncelenmelidir. Kimin ve neyin *saygın* olduğu kararı çocuğa verilmelidir. Temanın ana metni üzerinden *büyükleme-küçümseme* kavramlarını *otoriter* kavramıyla birlikte duyup düşünmesi istenen çocuğun kavram oluşturma süreci *reddetme* ve *boyun eğme* kavramlarıyla desteklenmelidir. Bunlarla birlikte çocuk *ödöl-ceza*, *iyi-kötü* kavramlarıyla karşılaştığında kendi ödöl ve ceza, iyi ve kötü

örneklerini kullanma olanağı bulmalıdır çünkü beyinle ilgili kuramsal çalışmalar (Dehaene, 2017; Eagleman, 2019; Suskind 2020), beynin yeni bir şeyle karşılaştığında algılamak ve anlamlandırmak için deneyimlere başvurduğunu açıklamaktadır. Bütün bu kavram oluşturma sürecinde çocuğa duyup düşünebilen, yorumlayıp tartışabilen özne olarak yaklaşırsa çocuk temanın kavram setindeki adalet, saygı, yardımseverlik kök değerlerini birer kavram olarak oluşturabilir.

Millî Kültürümüz teması öğretim programının bir diğer zorunlu temasıdır. Temada âşıklık kavramı cinsiyetçi görünümle sunulan çocuk öncelikle kavrama ilişkin kendi örneklerini vermeli, kendi ilişkilendirmelerine başvurmalı, kavramın başka örnekleriyle karşılaşmalıdır ki kavrama ilişkin kendi tanımını oluşturabilsin. Çocuk önce millî kültür temasında örnek olarak yer verilen enstrümanları örnek olmayan diğer enstrümanlarla karşılaştırmalıdır ki onlara ilgi duyup duymadığına karar versin. Kültürü farklı yönleriyle tanıyıp üzerine konuşmalıdır ki onu yaşatmak isteyip istemediğine karar versin. Çocuk, “millî kültürümüz” adıyla birinci çoğul eki kullanılarak kendisinden içselleştirmesi beklenen kültüre ilişkin ancak böyle kavram alanı oluşturabilir.

Hak ve Özgürlükler temasında *hak arama özgürlüğü* kavramını oluşturmaya beklenen çocuk önce *hak* ve *özgürlük* kavramlarını oluşturacağı uyaranlarla buluşturulmalıdır. Hak ve özgürlük alanlarını *alıkoymayı, sınırı, baskıyı, yasağı, engellemeyi, sıkıştırmayı* ve bunların uygulayıcısı *sınırsız yetkiyi* sorgulayarak tanıyabilir. Eğer çocuk özgür olup olmadığını düşünebileceği uyaranlarla buluşmazsa kendisine dayatılanların özgürlük, rıza gösterdiklerinin elde ettiği haklar olduğu yanılsamasına kapılabilir. Ancak hak ve özgürlüğü duyup düşüneceği bir alan bulursa, bunları birer kavram olarak oluşturma süreci desteklenirse adalet, saygı ve sorumluluk kendisine yüklenmemiş; onları kendisi kazanmış olur.

Kişisel Gelişim temasında çocuğun inisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliğine ulaşması istenmiş bunun için onu *meraklı* kılmak amaçlanmıştır. Böylece temada, neoliberal bireyciliğin hazcı değerlerle alıkoymaya çocuk ve gitgide safsataya dönüşen kişisel gelişime övgü yerine araştıran meraklı çocuğun var oluşu desteklenmek istenmiştir. Bu doğrultuda çocuğa merakın yönetilebilirliği tanıtılmalı, güçlü-güçsüz dereceleri ve türleriyle merak kavramını oluşturmaya sağlanmalıdır. Çocuğun kuşku duymasının önüne geçecek öğretim içerik ve tutumları yerine onda kuşkularını araştırma uyandıracak tutum ve öğretim içerikleri yeğlenmelidir. İlgilerini belirlerken sorumluluk alması engellenirse merakını yönetebilecek özdenetimi kazanması da beklenmemelidir.

Duygular temasında *duygu açlığı, duygusal yoksunluk ve duygu odaklı başa çıkma* kavramlarını oluşturabilmesi beklenen çocuk bunun için uygun uyaranlarla buluşturulmalıdır. Bu temada okur olarak çocuk, sorun odaklı edebiyat kapsamına giren bir metin üzerinden duygu açlığı çeken, duygusal yoksunluğu istismar edilen bir karakterle tanıştırılır. Böylece okur; karakterin maruz kaldığı istismarla mücadelesi, istismarcılarla çatışması ve aslında yazarın karakter gelişimi üzerinden kendisini ortak etmek istediğı bir duygu ve düşünce ile karşılaşır. Metin öncesi kendi yaşantısında duyguların yerini göstermesine alan açılan çocuk, metindeki karakterin duygu odaklı başa çıkma ve özdenetim becerileriyle özdeşim kurabilir; sevginin biçimlerine ve yaşama etkisine ilişkin bir yaşantı örneğıyle tanışmış olur. Sabır duygusu, yazarın karakter üzerinden okurla paylaştığı ‘istismara sabredilmez’ iletisine ulaşacağı biçimde çocuğun kavramı oluşturmasına sunulur.

Doğa ve Evren teması da yine çocukların yaşamını etkileyen başka bir güncel sorunla yapılandırılabilir. *İklim değışikliği ve iklim krizi* kavramlarını oluşturması amaçlanan çocuk için bu insan gerçekliği sorgulamaya, tartışmaya ve eleştirmeye açılmalıdır. Temada sorumluluk kök değerini kazanması beklenen çocuğa, sorunun ve çözümünün sorumluluğunun kimde olduğunu düşünmesi için destek sağlanmalıdır. Çocuk bu destekle hem tek başına üstesinden gelemeyeceğı sorun karşısında çaresizlik duymayacak hem de sorunun çözülemeyeceğı kanısından uzaklaştırılarak yaşama sevgi duyup, sorumluluk kazanabilecektir.

Sanat teması için tasarlanan kavram öğretimi ve kavram setleri sanatın birçok dalını içerebilir ve ders çocuğun bunları birer kavram olarak temel düzeyde oluşturması için planlanabilirdi. Ancak öneri niteliğindeki kavram öğretimi tasarısı yalnızca bir sınıf düzeyine seslenirken sanat teması ise yalnızca bu sınıf düzeyine özgü değildir. Dolayısıyla bu temaya yönelik kavram öğretimi tasarısında sanatın yalnızca bir dalına, *çizgi romana*, odaklanılmış ve çocuğun çizgi roman kavramını ve kavram setindeki kavram alanını oluşturması beklenmiştir. Çizgi roman karakterlerinin çocuğun yaşamına giysiden yiyecek paketlerine, oyuncaktan oyuna doğumuyla birlikte girebildiğı günümüzde çizgi roman sanatını yakından tanınması istenmiş; bu sanata ilgisini ve sevgisini belirlemesi için alan açılmıştır. Sevgi kök değerini kazanması onun bir sanat dalına sevgi duyup duymadığını belirleyebilmesini de sağlayacaktır.

Okuma Kültürü temasında, Türkçe öğretiminin genel bir amacı olarak benimsenen çocuğa okuma kültürü edindirmeye odaklanılmıştır. Okuma kültürü edinme sürecinde çocuğı desteklemek için ilk önce *kitap ve okuma kaygısı* kavramlarının kendi yaşantısından örneklerle tartışmaya açılmasına gerek duyulmuştur. Aynı zamanda çocuk, bu sürecin çeşitli aşamalarını

temada devindirebilmelidir. Okuma kültürü edinme sürecinin evrensel okuryazarlık aşamasına ulaşması için önceki aşamalara ulaşması önkoşuldur. Bu nedenle önceki aşamaları devindirecek ama bu sırada kitaba ve okumaya ilgi duyacağı, onlara yönelik kaygısını yenebileceği uyarılar sağlanmalıdır. Öğütsel bir tonla kitabı sevmesini ve kitap okumasını söyleyen öğretim çocukta ilgisizlik yaratabilir, çocuğun kaygılarını pekiştirebilir. Bu düşünce temaya yönelik kavram öğretimi tasarısında dikkate alınmıştır.

Her temanın kavram setindeki kavramlar, çocuğa o temadaki yetkinliğini devindireceği bir kavram alanı sunar. Öz olarak, buradaki kavramları oluştururken çocuğun anadilini edindiği ortamı ve bu ortamın kültürünü ders ortamına taşıması amaçlanır.

3.5. Kavram Öğretimi Model ve Teknikleriyle Ders Planlama Örneği

Bu altbölümde, çalışma kapsamında oluşturulan kavram öğretimi odaklı eğitim durumu tasarılarının bütününde kullanılan Martorella kavram çözümlemesi modeli ve sekiz tasarımın beşinde kullanılan ancak diğerlerinde de kullanılabilir olan Zihin haritası tekniğinin nasıl uygulandığı örneklerle açıklanmıştır. Kavram öğretimi odaklı eğitim durumu tasarlayacak ders kitabı hazırlayıcılarına ve öğretmenlere bu örnekler yol gösterebilir.

3.5.1. Martorella Kavram Çözümlemesi Modelinin Kullanımı: Millî Kültürümüz Teması Örneği

Bu model, bütün eğitim durumu tasarılarında kullanılmıştır. Eğitim durumu tasarılarının dayanağı kavramlar seçilirken bu modelin içerdiği iki ön aşamadan ve bir ana aşamadan geçirilmiştir. Ön aşamalardan birincisi *Kavram Uygunluk Envanteri* aşamasıdır ve bu aşamada öğretimi planlanan kavramın öğretime uygunluğuna yanıt aranır. İkincisi ise *Planlama Öncesi Envanteri* aşamasıdır ve kavramın yaygın kullanılan adını, tanımını, ayırt edici özelliklerini ve ayırt edici olmayan özelliklerini, örneklerini ve örnek olmayanlarını; öğretimde kullanılacak ipuçlarını, soruları ve yönergelerini; öğretim için etkili, ilginç ve düşünceyi harekete geçirici araçları belirlemeyi gerektirir. *Kavram Öğretiminde Temel Model* ise ana aşamasıdır ve bu aşamanın tamamlanması için ön aşamaların yanıtlanması; öğretim için bir giriş geliştirilmesi ve bu girişin öğrencilerin öğrenme görevlerine uygun ve onlarda merak uyandırıcı olması; belirli bir mantıksal bütünlük içinde geliştirilmiş çeşitli örnek olan ve örnek olmayanların

sunulması; mümkünse örneklerin ve örnek olmayanların aynı anda ya da birbirini izleyecek biçimde sunulması; öğretim sürecinde kullanılacak uyaranların örneklerle örnek olmayanlar arasındaki benzerlik ve farklılıklara, ayırt edici özelliklerle ayırt edici olmayan özelliklere dikkat çekmek için gereken ipuçlarını, soruları ve yönergeleri kapsaması; yeni karşılaştığı örneklerle örnek olmayanları doğru biçimde ayırıp ayıramadığına bakarak öğrencinin kavramı en alt düzeyde kazanıp kazanmadığının ölçülmesi; kavramın daha ileri düzeyde kazanılıp kazanılmadığını ölçerken değerlendirmenin öğrencinin gelişim kapasitesine ve belirlenen amaçlara uygunluğuna dikkat edilmesi gerekir.

Millî Kültürümüz temasına kavramların seçilme ve buna göre eğitim durumu tasarlama süreci modelin aşamaları üzerinden aşağıdaki gibi yanıtlanmıştır:

Kavram Uygunluk Envanteri

1. Ele alınan kavram önemli görülmekte midir?

Âşık kavramı millî kültürün bir parçasıdır. Kültürün içerisinde var olan çocuk bu kavramın örnekleriyle de karşılaşacaktır. Dahası *âşıklık* kültüründe erkeğin öne çıktığı kadınsa arka planda kaldığı cinsiyetçi görünümü farkında olmaksızın içselleştirebilir. Oysa bu cinsiyetçi görünümün dayanağı ne kadın âşık yokluğu ne kadın âşıkların erkek âşıklara göre daha kötü saz çalıp söz söylemeleridir. Dolayısıyla çocuğun kültürün bu parçasını bir kavram olarak oluşturmalarını desteklemek önemli görülmüştür.

2. Ele alınan kavram formal biçimde öğretilmeli mi? Öğrenci için kavramın informal anlamı yeterli mi?

Âşık kavramı ve bu kavramın ulamında kavram setine alınacak kavramlar örgün öğretim içerisinde öğretilmelidir. Öğrenci kendi dil-kültür yaşantısında bu kavramı ve alt kavramlarını zaten öğrenebilir. Ancak kavramın cinsiyetçilik bağlamında bir önceki soruda yer verilen sorunlu yapısıyla da oluşturulması için formal biçimde öğretilmelidir.

3. Öğretim tasarımının dayanağı olan kavramın ayırt edici özellikleri ve kavramın nasıl tanımlanacağı konusunda yeterli bir uzlaşma var mı? Okuma kitaplarından ve başvuru kaynaklarından kavramın ayırt edici özellikleri çıkartılabiliyor mu?

Kavramın ayırt edici özellikleri ve nasıl tanımlanacağı konusunda kitaplar ve sözlük, tez ve makale gibi başvuru kaynakları tarandığında yeterli bir uzlaşmadan söz edildiği görülebilir.

Bu üç soruya “evet” denildiği için bir sonraki aşamaya geçilmelidir.

Planlama Öncesi Envanteri

1. Kavramın yaygın olarak kullanılan adı nedir?

Âşık millî kültürün kapsamında, halk ozanı ve meydan şairiyle denk bir kavram olarak onlara göre daha yaygın kullanılmaktadır.

2. Kavramın tanımının veya kavramın ayırt edici özelliklerinin nasıl düzenleneceğine ilişkin kural nedir?

Âşık kavramının tanımından önce aynı ulamdaki *bağlama* kavramına ilişkin beş tane örnek ve beş tane örnek olmayanın birlikte sunulması ve öğrenciden bunları karşılaştırarak örnekleri örnek olmayanlardan ayırt etmesi istenir. Daha sonra cura, kısa saplı bağlama, uzun saplı bağlama, tambura ve divan sazı birlikte sunulur ve bunlara eşlik eden bir müzik dinleyip dinlemedikleri, dinledilerse müziğin türünün ne olduğunu bilip bilmedikleri sorgulanır. Daha sonra âşık kavramına ilişkin iki tane örnek gösterilir ve öğrenciden başka örnekler vermesi istenir. Öğrenci burada âşık kavramının örnek olmayanlarını da örnek olarak verebilir ancak bu durumda paylaştığı örnek olmayanın yanlış olduğunu söylenmemelidir. Öğrenciye âşık olarak örnek verdiği sanatçının hangi enstrümanı kullandığı, bu enstrümanın bağlama ailesinden olup olmadığı soruları yöneltilebilir. Kavramın örnekleri ve örnek olmayanları yeterince ayırt edildikten sonra kavram oluşturma süreci derinleştirilir. Öğrencinin başka örnekleri üzerinden kavramı cinsiyet bağlamında da düşünmesine alan açılır. Böylece öğrenciye tanım vermeksizin ve kendisinden tanım istenmeksizin onun kavram oluşturma süreci desteklenir. Örnekler ve örnek olmayanları karşılaştıracığı, kendi örneklerini paylaşacağı ve örnekler üzerinden ayırt edici özelliklerini belirlemeye çalışacağı bir süreç işletilir.

3. Okuduğunuz kitap ve başvuru kaynaklarına göre kavramın ayırt edici özellikleri nelerdir?

Âşık halk içindendir, kendi deyişlerini söyler, deyişlerini bağlama ailesinden bir sazla söyler.

4. Tipik olarak kavramı çağrıştıran ancak yeterince ayırt edici olmayan özellikler nelerdir?

Kendisinin hiç deyişi olmamasına karşın bağlama çalıp deyişler söylemek, cinsiyet.

5. Kavramın açıklama yaparken kullanabileceğiniz ilginç ve öğrenci için tanıdık olan, değişik örnekleri nelerdir?

Âşıklara ilişkin örneklerde erkekler daha çok görünür olsa bile ve âşıkların şiirlerinde kadın sevgili motifiyle sınırlandırılıyor gibi gözükse de öğrenciye kadın âşık örneği sunmak hem ilginç hem düşündürücü olabilir.

6. Kavramla olan benzerlik ve farklılıkları nedeniyle kavrama netlik ve açıklık kazandıracak örnek olmayanlar nelerdir?

Âşığın ayırt edici özelliklerinden olan bağlama kavramına ilişkin verilen örnek olanlar ve örnek olmayanlar diğer telli çalgılardan bağlamanın ayırt edilmesini sağlar ve bağlamaya benzer sesler çıkarsa da telli olmayan sazları bağlamadan ayırarak bağlama kavramına açıklık kazandırır. Âşıkların saz şiirinde söyledikleri bir tür olan *dudakdeğmez* şiiri yazdırmadan önce bu türün bir örnek olmayanının verilmesi.

7. Kavramın örneklerinde ayırt edici olan ve olmayan özelliklere dikkati çekmek için kullanılacak ipuçları, sorular ve yönergeler nelerdir?

Öğrenciye âşık kavramının örnekleri üzerinden cinsiyetin ayırt edici olmayan bir özellik olduğunu kavratacak karikatürler; kadın âşığın neden daha az görünür olduğunu sorgulayacağı ve buna eleştirel yaklaşmasını sağlayacak metin odaklı sorular ve yönergeler (bakınız...).

8. Örnek olanları ve örnek olmayanları sunmak için etkili, ilginç ve düşünceli harekete geçirici araçlar nelerdir?

Enstrüman fotoğrafları ve sesleri, kavram karikatürleri, kavram örneğini tanıtan metin, kavram tanıtım videosu.

9. Öğrencinin kavramı hangi düzeyde öğrenmesini bekliyorsunuz ve bunu nasıl ölçeceksiniz?

Yeni karşılaştığı örneklerle örnek olmayanları doğru biçimde ayırıp ayırmadığına bağlı olarak kavramı en alt düzeyde kazanmasını beklemekle birlikte öğrencide kavramın ayırt edici olmayan özelliklerinden cinsiyet bağlamını da oluşturmasını sağlamak için buna yönelik sorularda konuyu değerlendirebilmesi beklenebilir.

Kavram Öğretiminde Temel Model

1. Kavram Uygunluk Envanteri ve Planlama Envanterini yanıtlayın.

Yanıtlandı.

2. Öğretim için bir giriş geliştirin. Bu giriş öğrencilerin öğrenme görevlerine uygun ve onlarda merak uyandıracak bir giriş olmalıdır. Kısa bir hikâye, anekdot, konuyla ilgili bir yaşantı veya kısa sorular konuya dikkat çekebilir.

Telli çalgılardan bağlama ailesinin türlerini birer kavram olarak örnekler ve örnek olmayanlar biçiminde karşılaştırması için enstrüman sesleri ve fotoğraflarının kullanıldığı bir giriş yeğlendi. Böylece bağlamanın âşıklıkla bağıntısı üzerinden kavram öğretimi süreci başlatıldı. Öğrencilere halk ozanı örnekleri sunulurken onların başka örnekler bilip bilmediği sorgulandı. Halk ozanları örnekleriyle konu ile öğrencinin yaşantısı arasında bağ kurulmak istendi.

3. Belli bir mantıksal uygunluk içinde geliştirmiş olduğunuz çeşitli örnek ve örnek olmayanları sunun. (Bunların “kaç tane” olacağı konusunda katı ve sabit bir kural yoktur. Kural olarak en az yedi örnek diyebiliriz.)

Temada kullanılan metin öncesinde, dersin giriş bölümünde âşık ve bağlama kavramlarına sabit bir sayıda olması amacı güdülmeksizin çeşitli örnek ve örnek olmayanlar sunuldu.

4. Eğer mümkünse örnekleri ve örnek olmayanları aynı anda ya da birbirini izleyecek biçimde sunun. Bu öğrencilere bütün durumları karşılaştırma olanağı verir.

Örnekler ve örnek olmayanlar aynı anda sunuldu ve böylece öğrenci karşılaştırma olanağından yoksun bırakılmadı.

5. Öğretim sürecinde kullanılacak olan materyaller; örneklerle örnek olmayanlar arasındaki benzerlik ve farklılıklara, ayırt edici özellikler ayırt edici olmayan özelliklere dikkat çekmek için gerekli olan ipuçlarını, yönergeleri ve soruları kapsamalıdır.

Müzik, fotoğraf, karikatür, yazılı metin ve video kullanılarak uyaranlardan beklenen gerekli ve yeterli kapsayıcılık sağlandı.

6. Yeni karşılaştığı örneklerle örnek olmayanları doğru biçimde ayırıp ayıramadığına bakarak öğrencinin kavramı en alt düzeyde kazanıp kazanmadığını ölçün.

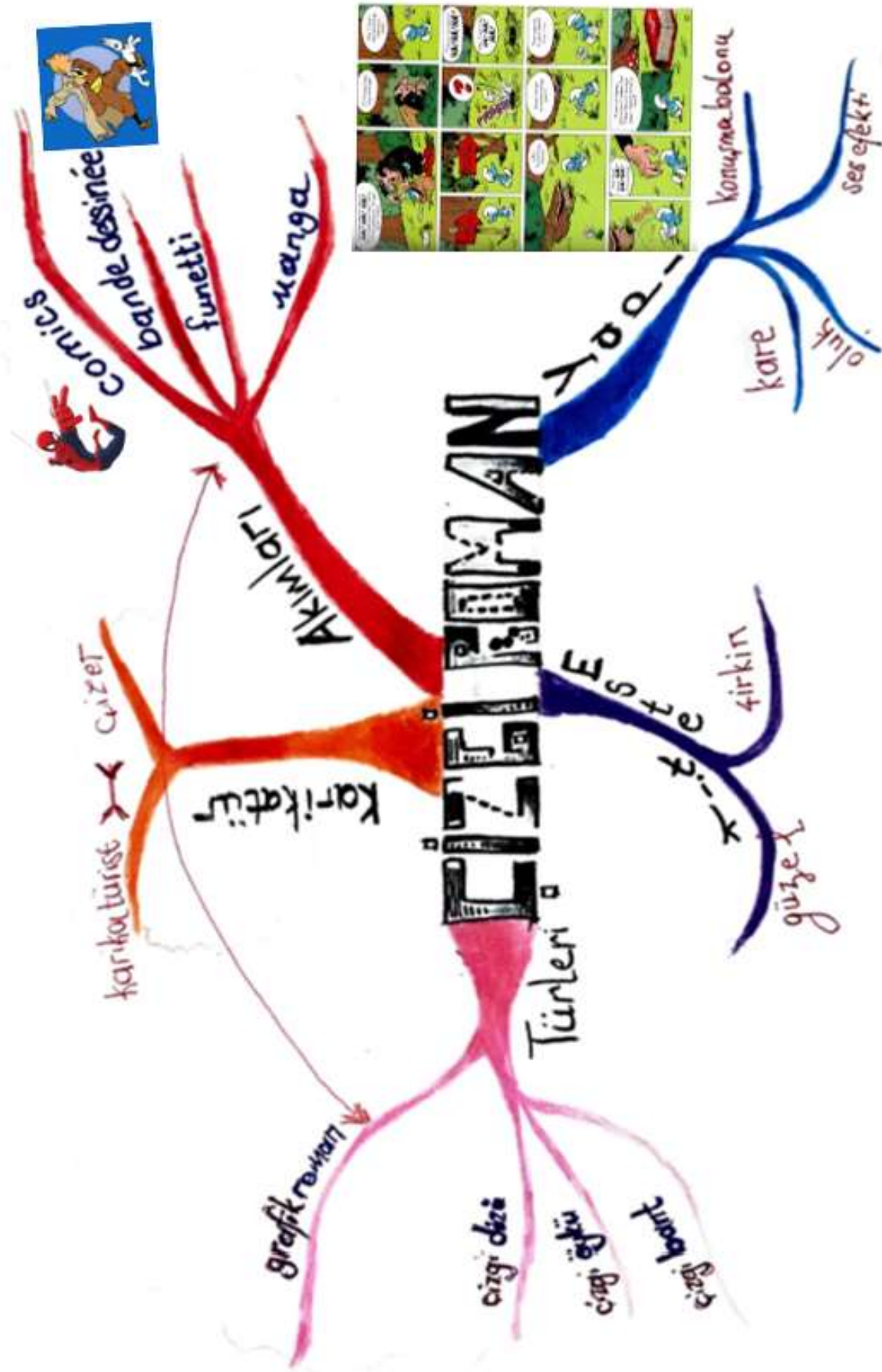
Bu ölçüm için hem yeterli sayıda örnek ve örnek olmayan sunuldu hem de kendi örneklerini sunması istendi.

7. Kavramın daha ileri düzeyde kazanılıp kazanılmadığını ölçerken değerlendirmenizin öğrencinin gelişim kapasitesine ve belirlediğiniz amaçlara uygun olmasına dikkat edin.

Öğrencinin gelişim kapasitesine uygunluk uygulama aşamasında gözetilebilir olmakla birlikte her öğrenciden aşıklık kavramını ayırt edici olmayan özelliklerinden cinsiyet bağlamında değerlendirebilmesi amaçlanmaktadır.

3.5.2. Zihin Haritası Tekniğinin Kullanımı: Sanat Teması Örneği

Bu teknik de bütün temalarda kavram öğrenim sürecinde kullanılabilir olmakla birlikte sekiz eğitim durumunun yalnızca beşinde kullanılması için yer verilmiştir. Burada ise Sanat teması üzerinden zihin haritasının nasıl kullanılması gerektiği açıklanmıştır. Eğitim durumunda işlenmesi amaçlanan kavramların öğrencinin zihin haritasında kollara ayrılması, her dalın ayrı ve canlı renklerle gösterilmesi, içerik bakımından bütün ana konuların işlenmesi, her dalın tek sözcükle ifade edilmesi, bilgilerin mantıklı ve organize biçimde dağıtılması, kalıcılığı sağlamak için en az 6 çizimle gösterilmesi ve oldukça sade, düzenli, okunaklı olması beklenir. Öğretmen öğrencilere zihin haritası örneği sunmalı, temaya ilişkin öğrenmelerini kullanarak kendi zihin haritalarını oluşturmalarını istediğini bildirmelidir. Zihin haritası oluşturmayı ders sonuna bırakmamalarını, tema boyunca dersin her bölümünde harita oluşturmayı sürdürmeleri gerektiğini açıklamalıdır. Harita örneği üzerinden tekniğin hiyerarşik bir düzenleme içerdiğini göstermelidir. Harita oluştururken dikkat edilmesi gerekenleri sıralamalı, gerekirse dikkat edilmesi gerekenleri örnek harita üzerinde tek tek göstererek anlaşılır kılmalıdır. Haritanın kâğıtta hangi formatta çizileceğinin, haritanın konusunun kâğıdın neresine yerleştirileceğinin, büyük harflere ve renkli gösterime ne zaman başvurulacağının, çizgilerin ve dalların ne olduğunun, dallarda ne kadar sözcük kullanılacağına, alt dalların nasıl olması gerektiğinin her öğrenci tarafından anlaşıldığından emin olmalıdır. Öğrencilere zihin haritası çizerken renkleri kullanmalarının; haritalarına çizimler, resimler, fotoğraflar eklemelerinin; haritalarını küçük oklar, geometrik figürler, ünlem işaretleri ve soru işaretleri gibi sembollerle tanımlamalarının temaya ilişkin kavramları oluşturma sürecinde anımsamayı kolaylaştırması nedeniyle önemli olduğunu vurgulamalıdır. Ayrıca zihin haritalarının tema sonunda puanlanacağını ve dersin ara geçişlerinde haritalara yönelik geribildirim vereceğini belirtmelidir. Format, renk, içerik, kavram bağlantıları, dağılım, çizim, sadelik ulamlarında puanlanan haritalar arasından seçilenlerin sınıf panosuna asılacağını duyurmalıdır.



Tablo 4. Zihin Haritası Değerlendirme Rubriği

Kategoriler	4 Puan	3 Puan	2 Puan	1 Puan
Format	Kollara ayrılmış.	Kısmen kollara ayrılmış.	Kollardan farklı formatta (baloncuk, daire, kutu veya çizgi).	Anlaşılmaz değil, karmaşık.
Renk	Her dalı ayrı renkte ve canlı renkler.	Bazı dallar aynı renkte ve renkler sıradan.	Tamamıyla renklendirilmemiş.	Renksiz.
İçerik	Bütün ana konular işlenmiş.	Bazı konular işlenmiş.	Çoğu ana konular işlenmemiş.	Ana konular işlenmemiş.
Kavram bağlantıları	Her dal tek kelimeyle ifade edilmiş.	Çoğu dallar tek kelimeyle ifade edilmiş.	Çok az dal tek kelimeyle ifade edilmiş.	Hiçbir dal tek kelimeyle ifade edilmemiş.
Dağılım	Bilgiler mantıklı ve organize şekilde yayılıyor.	Bazı bilgiler mantıklı ve organize şekilde yayılıyor.	Çok az bilgi mantıklı ve organize şekilde yayılıyor.	Hiçbir bilgi mantıklı ve organize şekilde yayılmıyor.
Çizim	Kalıcılığı sağlamak için en az 6 çizim içeriyor.	Kalıcılığı sağlamak için en az 4 çizim içeriyor.	Kalıcılığı sağlamak için en az 2 çizim içeriyor.	Çizim içermiyor.
Sadelik	Oldukça sade, düzenli ve okunaklı.	Çoğu sade, düzenli ve okunaklı.	Çok az kısmı sade, düzenli ve okunaklı.	Sade, düzenli ve okunaklı değil.

(Şeyhioğlu, Akbaş & Kartal, 2012 ; Karaçalı Taze, 2020: 301-302)

Öğretmen dersi ilerletmeden önce bütün öğrencilerin yukarıdaki tabloyu okumasını sağlar. Daha sonra “Rubriği oluşturan format, renk, içerik, kavram bağlantıları, dağılım, çizim ve sadelik ulamlarının her birinden en az 1, en çok 4 puan alınır. Puanlama, toplam puanın (en az 7, en çok 28) 100’le çarpılıp 28’e bölünmesiyle hesaplanır. Ara geçişlerde zihin haritasında geliştirmeniz gereken ulamlara ilişkin geribildirim isteyebilirsiniz; geribildirim, ekleme-çıkarma işlemleriyle zihin haritasını yeniden düzenlemenizi sağlar,” diyerek zihin haritasının nasıl çizileceğine ilişkin açıklamasını sonlandırır.

Sanat temasının eğitim durumu tasarısıyla gerçekleştirilen kavram öğretimi sürecini yansıtan önceki sayfadaki zihin haritası örneği bu tezin yazarı tarafından çizilmiştir. Öğretim içeriğindeki kavramsal yapıyı ne kadar yansıttığını ölçmek için tabloda verilen ulamların her biriyle zihin haritasını incelemek gerekir. Buna göre yukarıdaki zihin haritası format, renk, içerik, kavram bağlantıları, dağılım ulamlarında 4 puan alacak yeterliğe sahiptir. Ancak çizim ulamında yalnızca 3 çizim içerdiği için 2 puan, sadelik ulamında ise okunaklı olmayan az sayıdaki yazı nedeniyle 3 puan almalıdır.

3.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Kavram öğretim tasarısının temelini oluşturan kavram setleri ile kavram öğretimi odaklı yapılandırılan eğitim durumu tasarıları, kavram öğretimi ve anadili eğitiminin gereklerini sağlama yeterliğiyle eleştirilen öğretim programı ve ders kitapları karşısında yeni ne söyledikleriyle sorgulanmıştır. Sorgulamada araştırmacı, tasarım öncesi doküman analizinde edindiği bilgileri işe koşturmuştur. Sorgulama; temalardaki yaklaşımların, modellerin/izlemlerin, tekniklerin kullanımında eksikleri ve yanlışları; eğitim durumlarındaki uyarıların (dilsel, görsel, işitsel, görsel-işitsel) çocuğa görecelik ilkesi (çocuk gerçekliği, metinsellik ölçütleri, öğretme-öğrenme ilkeleri) bağlamında hedef yaş düzeyine uygunluğunu; kavram setlerinin nitel ve nicel bakımdan bu yaş düzeyine seslenme yeterliğini; eğitim durumlarının kavram setlerindeki kavramları içermeme durumunu gözden geçirme işlemidir.

Sorgulamada üç soruya yanıt aranmıştır. Çalışmaya geçerlik ve güvenilirlik kazandırmak için kavram setlerine ve eğitim durumu tasarılarına yönelik bu üç soruyla uzman görüşleri alınmıştır. Uzman görüşlerinden elde edilecek yanıtlar çalışmada seslenilen yaş düzeyine uygun bir kavram öğretimi tasarısı sunulup sunulmadığını işaret edecektir. Bunun için Türkçe Eğitimi alanında 1 (bir) uzmandan ve 2 (iki) Türkçe öğretmeninden şu 3 (üç) soruya ilişkin görüşleri istenmiştir:

1. Kavram setlerinde bulunan kavramları içermeleri açısından tasarlanan eğitim durumları yeterli midir?
2. Eğitim durumları öğrencinin ders dışındaki yaşantısında oluşturduğu kavramları derste kullanmasını sağlaması açısından yeterli midir?
3. Eğitim durumlarındaki uyarılar (dilsel, görsel, işitsel, görsel-işitsel) çocuğa görecelik açısından kullanıma uygun mudur?

Uzmanlara ve Türkçe öğretmenlerine, sorulara ilişkin 3 (üç) maddeden oluşan (yeterli, kısmen yeterli, yetersiz / uygun, kısmen uygun, uygunsuz) yeterlik/uygunluk anketi sunulmuş ve ayrıca sorulara ilişkin kendi geribildirimlerini yazabilecekleri açıklanmıştır. Soru ve anket sayfası düzenlenerek e-posta yoluyla uzmanlara iletilmiştir. İlgili sayfa uzman görüşleriyle birlikte tezin Ekler bölümünde bulunmaktadır.

Uzman görüşlerinden elde edilen verilerin analizi için Miles-Huberman nitel veri analizi modeli kullanılmış; verilerin içsel tutarlılığını bulmak için uygulanan formül sonucunda (Akt.

Baltacı, 2016, s. 8; Miles & Huberman, 1994; Patton, 2002;) toplam 9 koda ilişkin kodlayıcılar arasındaki görüş birliğinin %88,8888889 bulunması içsel tutarlılığın sağlandığını göstermiştir.

3.7. Verilerin Değerlendirilmesi ve Yorumlanması

Karma kavram öğretimi model önerisinde ortaya çıkan verileri değerlendirmek ve yorumlamak için içerik çözümlemesine başvurulmuştur.

İçerik analizi tümevarımcı bir analiz türü olması sebebi ile araştırılan olgu veya olayın kökenlerine odaklanır. Kodlama yoluyla verilerin altında yatan kavramlar ve bu kavramlar arasındaki ilişkiler ortaya çıkarılır. Nitel araştırmada araştırmacı topladığı tanımlayıcı ve ayrıntılı verilerden yola çıkarak probleme ilişkin temaları keşfetme, elde ettiği verileri anlamlı ve sistematik yapılara dönüştürme, yani bu verilerden hareketle bir kuram oluşturma veya bir kuramı doğrulama çabası içindedir (Akt. Baltacı, 2019: 377-378; Baltacı, 2017; Şimşek ve Yıldırım, 2011).

Tasarım ve Geliştirme Araştırması deseniyle hazırlanan kavram öğretimine ilişkin *yorumlama* “kodların ve temaların ötesinde verilerin daha geniş anlamlarına yönelik soyutlama içermektedir” (Creswell, 2021: 189).

4. Kavram Öğretimi Tasarısı

Bu bölümde Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019)'nda yer verilen temaların 8 (sekiz) tanesi için hazırlanan eğitim durumu bulunmaktadır. Eğitim durumlarını oluşturan ana metinler, ara metinler (etkinlik metinleri) ve etkinliklerin kullanımıyla öğrencinin tema doğrultusunda hazırlanan kavramları kavraması hedeflenmiştir. Öğrencinin temaya yönelik oluşturacağı kavramların onu aynı zamanda tema için belirlenen kök değerlere ve temel yetkinliklere ulaştırması beklenir. Bu beklentinin karşılanması için her temada bir kavram öğretimi yaklaşımına ve kavram öğretimi model ve izlemlerinden birine başvurulmuştur. Ayrıca bunları çalıştırabilmek için her temada bir kavram öğretimi tekniği kullanılmıştır. Bunların yanı sıra her eğitim durumunda kavram öğretimini destekleyecek dinleme, konuşma, okuma, yazma öğretiminde kullanılabilir çeşitli yöntem ve tekniklerden yararlanılmıştır. Eğitim durumlarında sorulan sorular; öğrencinin duyma düşünme becerilerini devindirerek metinleri alımlamasında, kavramasında ve dolayısıyla tema için hazırlanan kavramları kavrayıp kök değerleri ve yetkinlikleri kazanmasında yol gösterici olacak biçimde hazırlanmıştır.

4.1. Erdemler Teması Ders Planı

A. Biçimsel bölüm

Dersin adı: Türkçe

Sınıf: 7. sınıf

Süre: 10 ders saati

Öğrenme ve öğretme anlayışı: Öntip-İlk Örnek Yaklaşımı, Kuram Temelli Yaklaşım; Hilda Taba Kavram Öğretimi İzlemi, Martorella Kavram Çözümlemesi Modeli; Metafor Tekniği ve Bütünleştirilmiş Yaklaşım

Araç ve gereçler:

Yazım Kılavuzu, Türkçe Sözlük, İngilizce-Türkçe Sözlük, Deyimler Sözlüğü; Alberto Manguel ve Gianni Guadalupi tarafından hazırlanıp Sevin Okyay ve Kutlukhan Kutlu tarafından Türkçeye çevrilen *Hayali Yerler* Sözlüğü'ndeki *Harikalar Diyarı maddesi* ve aynı

maddede yer verilen James Cook'un *Harikalar Diyarı Haritası* (2021), Alberto Manguel'in *Efsanevi Yaratıklar* adıyla Lâle Akalın tarafından Türkçeye çevrilen denemesindeki *Alice* adlı bölüm (2021), Tim Burton filmi *Alice Harikalar Diyarında*'nın *ikinci fragmanı* (2010), Hakan Keleş'in *Liliputlar Devcücekentler* adlı kitabındaki *Koala/İzmir* ve *Petek/Eskişehir* adlı foto-illüstrasyonlar (2021).

Kaynak kitaplar:

- Aksan, Y., Aksan, M. ve Arıca Akkök, Y. (2023). *Kavramsal Metafor ve Metonimi Üzerine Uygulamalar*. Mersin: Toros Üniversitesi Yayınları.
- Aslan, C. (2017). *Türkçe-Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Benzer, A. (2022). *Çocuklar için Konuşma Etkinlikleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Carroll, L. (2020). *Alice Harikalar Diyarında* (11. Baskı). Çev. Sinan Ezber. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Carroll, L. (Carroll, 2022). *Açıklamalı Notlarıyla Alice (Harikalar Diyarında-Aynanın İçinden)* (4. Baskı). Martin Gardner (Ed.). Çev. Müge Sözen ve Osman Çakmakçı. İstanbul: Everest Yayınları.
- Dilidüzgün, Ş. (2017). *Metindilbilim ve Türkçe Öğretimi-Uygulamalı Bir Yaklaşım*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özdemir, E., Binyazar, A. (2018). *Yazmak Sanatı* (2. Baskı). İstanbul: Fom Kitap.
- Orhon, G. (2020). *Yine Yazı Yazıyoruz* (2. Baskı). Ankara: Pegem.
- Sever, S., Kaya, Z. & Aslan, C. (2020). *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi* (5. Baskı). Ankara: Tudem.
- Sevim, O., Söylemez, Y. (2018). *Okuma Eğitimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yılmaz, N. (2021). *Düşünsel Okuma* (2. Baskı). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Öğrenme-öğretme etkinlikleri:

Kullanılan ana metin başlığı: Harikalar Diyarı Maddesi

Ana nokta: Öğrenme-öğretme etkinliklerinde belirtilen anlama ve anlatma becerilerinin amaçlarıyla ilgili davranış örüntülerini kazandırmak.

Yardımcı noktalar:

- Duygu, düşünce, tasarım ve izlemelerini konuşma ilkelerine uygun olarak sözle, doğru, anlaşılır ve etkili biçimde anlatabilme.
- Metnin duygu ve düşünce yapısının, olay örgüsünün kavratılması.

- c) Metnin izleği ve iletilerinin kavratılması.
- ç) Metindeki sözcük ve deyimlerin anlamlarının kavratılması.
- d) Metnin dil ve anlatım özellikleriyle türünün kavratılması.
- e) Yazma çalışmalarında “dış yapı”, “iç yapı” ve “dil ve anlatım” ilkelerinin kavratılması.¹

Bu Eğitim Durumunda Kazandırılması Amaçlanan Kazanımlar:

Amaç: Metnin kavram yapısına hazırlanma ve böylece metnin konusunu kestirebilme

Kazanımlar:

T.7.4.10. Formları yönergelerine uygun doldurur.

Amaç: Duygu, düşünce, tasarım ve izlenimlerini konuşma ilkelerine uygun olarak sözle, doğru, anlaşılır ve etkili biçimde anlatabilme

Kazanımlar:

T.7.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.

T.7.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.

T.7.2.3. Konuşma stratejilerini uygular. *Katılımlı, yaratıcı, güdümlü, empati kurma, tartışma, ve eleştirel konuşma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.*

Amaç: Okuduğu metni tam ve doğru olarak anlayabilme

Kazanımlar:

T.7.3.11. Zarfların metnin anlamına olan katkısını açıklar.

T.7.3.19. Metinle ilgili soruları cevaplar. *Metin içi ve metin dışı anlam ilişkileri kurulur.*

T.7.3.22. Metnin içeriğini yorumlar. *a) Yazarın olaylara bakış açısının tespit edilmesi sağlanır. b) Metindeki örnek ve ayrıntılara atıf yapılması sağlanır.*

T.7.3.24. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.

T.7.3.26. Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.

T.7.3.27. Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar. *Altını çizmenin, koyu veya italik yazmanın, renklendirmenin, farklı punto veya font kullanmanın işlevi vurgulanır.*

T.7.3.28. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. *Metinlerdeki neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, duygu belirten ifadeler ve abartma üzerinde durulur.*

¹ Ana Nokta ve Yardımcı Noktalar Sever, Kaya ve Aslan'ın “Etkinliklerle Türkçe Öğretimi” kitabından alınmış ve diğer ders planlarında da kullanılmıştır.

T.7.3.29. Metin türlerini ayırt eder.

T.7.3.35. Metinlerin yazılı hâli ile medya sunumlarını karşılaştırır. a) *Hikâye, masal, fıkra gibi metinlerin; çizgi film, animasyon gibi medya sunumları ile karşılaştırılması sağlanır.* b) *Kahramanlar, mekân, zaman ve olay yönlerinden karşılaştırılması sağlanır.*

T.7.3.36. Metindeki anlatım biçimlerini belirler.

Amaç: Yazma çalışmalarında “dış yapı” (dış düzenleyim) ilkelerini uygulayabilme (İlkeler açıklanmalı)

Kazanımlar:

T.7.4.11. Bir işi işlem basamaklarına göre yazar.

Amaç: Yazma çalışmalarında “iç yapı” (iç düzenleyim) ilkelerini uygulayabilme (İlkeler açıklanmalı)

Kazanımlar:

T.7.4.4. Yazma stratejilerini uygular. *Not alma, özet çıkarma, serbest, kontrollü, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, bir metinden hareketle yazma ve duyulardan hareketle yazma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.*

Amaç: Okuma çalışmalarında söz varlığını genişletme, yazma çalışmalarında kullanabilme ve yazma çalışmalarında “dil ve anlatım” ilkelerini uygulayabilme (İlkeler açıklanmalı)

Kazanımlar:

T.7.3.8. Metindeki söz sanatlarını tespit eder. *Kişileştirme (teşhis), konuşturma (intak), karşıtlık (tezat) ve abartma (mübalağa) söz sanatları verilir.*

Eğitim durumu

B. Giriş bölümü

Dikkat çekme: Öğretmenin “Çocuklar ‘erdem’ sizce nedir? Birisine hangi davranışlara sahip olduğu için ‘erdemli’ denir? Kime/neye ‘saygı’ duymalıyız? Bir kişinin ‘saygın’ olarak nitelendirilmesi o kişinin erdemli ya da erdemsiz olduğuna karar vermek için yeterli midir? ‘Saygın’ olarak nitelendirilen birine hangi davranışlarından dolayı saygın deniliyor olabilir? Size birisi ‘ödül’ ya da ‘ceza’ verebilir mi? Size kim ceza verebilir? Birinin size ödül ya da ceza vermesini onaylıyorsanız size o kişinin ‘adaletli’ bir karar vereceğini düşündüren nedir?

Ödüllendirildiğinizde kararın adaletli olup olmadığını düşünmüyor, cezalandırıldığınızda ise karara itaatsizlik ediyorsanız sizin ‘ahlaklı’ olmadığınızı söyleyen birine nasıl yanıt verirsiniz? Peki, başa dönersek, birini erdemli kılan yalnızca ödül ve ceza karşısındaki tutumu mudur?” sorularının her birini tek tek sınıfa yöneltmesi. Her sorunun yeterince konuşulmasını sağladıktan sonra öğrencilerin dikkatini doldurmalarını isteyeceği formlara çekmesi.

Güdüleme: Öğretmen öğrencilerden gözlerini birkaç saniyeliğine kapatarak nefes alıp vermelerini, bu sırada üzerine konuştukları soruları düşünmelerini ister. Daha sonra öğrencilere “Önümüzdeki Türkçe derslerinde erdem ve erdemlere ilişkin farklı metin türleri kılavuzluğunda kavramlar oluşturacaksınız; Sözlük ve sosyal medya mesajları kullanma becerinizi devindireceksiniz. Kavram alanlarınız genişleyip güçlenirken aynı zamanda dinleme-izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinizi geliştireceksiniz,” demesi. Öğrencilerden aşağıda sunulan iki formu yönergelerine uygun biçimde doldurmalarını istemesi.

1. Form: “Ödül-Ceza” ve “İyi-Kötü” kavramlarının ilk örnekleri yazma

Öğretmenin “Aşağıda verilen sözcüklerin İLK ÖRNEKLERİ alt alta yaz! Lütfen yazdıklarını silip değişiklik yapma! Yazdığını değiştirmen gerekirse üstünü çizip yeniden yazabilirsin. Tema boyunca karşılaşacağın bu kavramlara ilişkin kendi örneklerini listelemen duyma ve düşünme sürecinde sana yardımcı olabilir,” demesi.

Ödül:

1.
2.
3.
4.
5.

Ceza:

1.
2.
3.
4.
5.

İyi:

1.
2.
3.
4.
5.

Kötü:

1.
2.
3.
4.
5.

2. Form: “Erdemler” tümce kalıbını tamamlama

Öğretmenin “Aşağıda ‘erdem’ kavramıyla ilintili bazı kavramlar tümce kalıbı biçiminde verilmiştir, boş bırakılan yerleri tamamla! Lütfen yazdıklarını silip değişiklik yapma! Yazdığını değiştirmen gerekirse üstünü çizip yeniden yazabilirsin,” demesi.

Uyarı: “Yaşam doğum ile ölüm arasındaki süredir” biçiminde tanımlama içeren ve “Yaşam ben(im) gibidir; çünkü içinde ben varım” biçiminde mantıklı ilişki kurulmayan tümceler yerine metaforun kaynağı ve gerekçesi arasında mantıklı ilişkinin kurulduğu tümceler yazmanız istenmektedir. Form doldurma tamamlandıktan sonra metaforlar değerlendirilecek, mantıklı ilişkinin kurulamadığı tümceler değerlendirme dışı bırakılacaktır.

Bekle bekle! Metaforun ne olduğunu biliyor musun ki kaynağı ile gerekçesi arasında mantıklı ilişki kuracaksın?

İşte bir metafor: ZAMAN PARADIR.

Kaynak alan başka bir kavramsal alanı anlamak için metaforik ifadeler seçtiğimiz ve daha somut olan (savaş, binalar, yemek, bitkiler, hareket...gibi) alandır. **Hedef alan**, bu yolla anlaşılan ve daha soyut olan (yaşam, öfke, tartışma, aşk, düşünce, kuram, zaman...gibi) kavramsal alandır (Arıca Akkök, 2015: 17).

“Başımıza bir de hedef alan çıktı,” diyebilirsin. Korkma, yukarıdaki örneği anımsa! ZAMAN (hedef alan: daha soyut olan alan) PARA (kaynak alan: daha somut olan alan). Zaman parayla eşleşiyor, ona benzetiliyor. Hadi, alttaki tümce kalıplarından birincisine bak: SAYGI (hedef alan: daha soyut olan alan) metaforunu açıklamam bekleniyor, ona ve diğerlerine kaynak alan (daha somut olan alan) bulmalısın.

1. Saygı benzer/gibidir; çünkü
.....
2. Saygınlık benzer/gibidir; çünkü
.....
3. Sağduyu benzer/gibidir; çünkü
.....
4. Otoriter benzer/gibidir; çünkü
.....
5. Büyüklenmek benzer/gibidir; çünkü
.....
6. Küçümsenmek benzer/gibidir; çünkü
.....
7. Güç benzer/gibidir; çünkü

-
8. Reddetme benzer/gibidir; çünkü
-
9. Boyun eğme benzer/gibidir; çünkü
-
10. İtaatsizlik benzer/gibidir; çünkü
-
11. Ödül benzer/gibidir; çünkü.....
-
12. Ceza benzer/gibidir; çünkü.....
-
13. Ahlak benzer/gibidir; çünkü.....
-
14. Umursama benzer/gibidir; çünkü.....
-
15. Dayanışma benzer/gibidir; çünkü.....
-

Metafor oluşturma süreci için ayrılan yeterli süre tamamlandıktan sonra öğretmen, metaforları değerlendirmek için tümce kalıbı formlarını toplar. İçerik çözümlemesinde ise her aşamada farklı işlemlerin uygulandığı beş aşamalı bir yol izlenir:

1. *Kodlama Aşaması:* İncelenen kavramla ilgili üretilen metaforlar abece sırasına göre geçici olarak listelenir. Bu aşamada dikkate alınan, metaforların belirgin biçimde dile getirilip getirilmediğidir. Öğrencilerin formlarında dile getirdiği metaforlar kodlanır.
2. *Ayıklama ve Arıtma Aşaması:* Metaforlar hedef alanı, kaynak alanı ve ikisi arasındaki ilişki incelenerek çözümlenir. Metafor içermeyen formlar ile boş bırakılan formlar bu aşamada ayıklanır. Bu işlemle metafor yerine kavramın özelliklerinin sunulduğu formlar, metaforun olduğu ancak gerekçesinin sunulmadığı formlar ve/veya birden çok kategoriye içkin özellik taşıyan formlar belirlenerek değerlendirme dışında tutulur.
3. *Derleme ve Kategori Geliştirme Aşaması:* Ayıklama sonrası kalan metaforlar incelenerek yeniden listelenir. Liste, her metaforu temsil eden formlardan birer örnek metafor ifadesinin seçilmesiyle oluşturulur. Kategorileştirme, öğrencilerin ürettikleri metaforları hedeflenen kavrama ilişkin içerdiği ortak özellikler

bakımından irdeleme işlemidir. İşlem, oluşturulan liste temel alınarak her metaforun hedef alanı, kaynak alanı ve ikisi arasındaki ilişki bakımından çözümlemesiyle gerçekleştirilir. Çözümleme sonucu oluşan kategoriler, kaynak alanların (metaforun) hedef alana (kavrama) ilişkin bakış açısındaki ortaklıklardır.

4. *Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama Aşaması:* Bu iki koşulun sağlanması araştırma sonuçlarının inandırıcılığını sağlar ve artırır. Bu aşamada dikkat edilmesi gereken verileri toplama biçimi, kategorileri oluşturma biçimi ve sürecin ayrıntılı biçimde rapor edilmesidir. Öğretmenin elde edilen verilerle oluşturduğu kategoriler ve kategori metaforları birer liste halinde uzmana/uzmanlara verilir. Bununla amaçlanan, metaforların kavramsal kategorileri temsil etme durumunu saptamaktır. Uzman görüşü ile öğretmen oluşturmuş olduğu kavram kategorilerini karşılaştırır. Verilere ilişkin görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları belirlenir. Güvenirliği ölçmek için başvuru hesaplama formülü ile elde edilen sonuç %90 ve daha yüksekse güvenirliliğin iyi düzeyde olduğu söylenebilir.
5. *Verilerin Bilgisayar Ortamına Aktarılması Aşaması ve Sunumu:* Öğrencilerin hedeflenen kavrama ilişkin üretmiş oldukları metaforlar bilgisayara aktarılır. Üretilen metaforlar, metafor sayıları, hangi metaforları hangi öğrencilerin ürettiği bilgileri kullanılan programa işlendikten sonra frekansları ve yüzdeleri hesaplanır. Metafor kategorilerinin sunumunda tablolardan ya da sözcük bulutu oluşturma programlarından yararlanılabilir.²

Öğretmen, üçüncü aşamada metaforları derleyip kategorileri oluşturduktan sonra da kategorileri tablo ya da sözcük bulutu biçiminde sunabilir. Öğrencilere sunuda gösterileni (yukarıdaki altı çizili tümce) açıklar.

Ara özet: Öğretmenin “Çocuklar dersin bu bölümüne dek erdem kavramını, ödül ve ceza kavramlarını, bunlarla ilişkilendirilmiş adaletli ve ahlaklı olmak üzerine konuştunuz. Zihniniz bu kavramlarla oluşturulan soruları önce algılamaya çalıştı, sonra kavramlara ilişkin belleğinizde var olanları taradı. Soruları yanıtlamak için kavramlara ilişkin o zamana kadar edindiği deneyimlerini kullandı. Kavramları görünce aklınıza gelen ilk örnekleri listelediniz, bu soyut kavramları somut kavramlarla açıklamayı denediniz. Şimdi belleğinizde erdemin ne olduğu, kimin erdemli sayılacağı, kime saygı gösterileceği, kimin saygın sayılacağı,

² Metafor tekniğinin kullanıldığı bu eğitim durumunda içerik çözümlemesi aşamaları için Yavuz Değirmenci’nin (2020) ve Ahmet Saban’ın (2009) çalışmalarına başvurulmuştur.

ödüllendirilme ve cezalandırılma, itaatsizlik, ahlaklı ve adaletli olma hakkında yeni bilgiler, sahneler, şemalar var,” diyerek dersi özetlemesi ve derse ara vermesi.

Gözden geçirme: Öğretmenin “Bu derslerde karşılaşacağınız metinler ve etkinlikler, temaya ilişkin kavram alanlarınızı ve dilsel becerilerinizi geliştirmekle sınırlı kalmayacak. Aynı zamanda yazılı ve görsel-işitsel metinleri karşılaştırma becerinizi ve metin çözümlemek için edindiğiniz kimi kavramları (konu, ana düşünce/ana duygu, gerçek/kurgu) işletmenizi sağlayacak,” demesi.

Geçiş: Öğretmenin, “Şimdi bu becerileri kazanmak için Alberto Manguel ve Gianni Guadalupi tarafından hazırlanıp Sevin Okyay ve Kutlukhan Kutlu tarafından Türkçeye çevrilen *Hayali Yerler Sözlüğü*ndeki *Harikalar Diyarı* maddesini okuyarak ve *Harikalar Diyarı* Haritası’nı inceleyerek (2021: 324-326) dersi sürdüreceğiz,” demesi ve dersi ilerletmesi.

C. Geliştirme bölümü

1. *Harikalar Diyarı Maddesi* başlıklı metinde bir sözlük maddesinin biçimsel yapısını da görmemiz istenmiştir. Bu nedenle ilgili maddenin önünde ve sonunda başka maddelerde bulunmaktadır ancak bunlar okuma sürecinde kullanılmayacaktır.

2. Metnin sessiz olarak kurallara uygun biçimde öğrencilere okutulması,

3. Öğretmenin öğrencilerden dinleme ile ilgili ilkeleri uygulamalarını istemesi,

4. Öğretmenin metni sesli olarak okuması,

5. Öğretmenin seçtiği öğrencilere metni sesli olarak okutması; öğrencilerin (varsa) okumada düştükleri hataları düzeltmesi ve (varsa) okuma güçlüğü çektikleri sözcükleri vurgu ve tonlamasına uygun biçimde seslendirmeleri için çalıştırması,

6. Öğrencilerden metinde bilmedikleri sözcük ve söz öbeklerinin anlamlarını metnin bağlamından hareketle çıkarmalarını istemesi,

7. Öğretmenin okuma işleminden sonra metnin içeriğine ilişkin sorular soracağını bildirmesi (her soru için farklı 5 öğrenciye söz hakkı vereceğini belirtir).

Ana metin 1. Harikalar Diyarı Maddesi

HARİKA ADALAR - HARİKALAR DİYARI

sütunlar görülebilir, diplerinde ağaç gövdesi büyüklüğündeki kopmuş parçaları durmaktadır. Kaldırımın büyük bir bölümünün üzerinde gizemli bir yazı yazar: "ALTIMDA".

Harfang, Nazik Dev'lerin kral ve kraliçesinin evidir, ancak kralla kraliçenin uyruklarının tam olarak kim olduğu bilinmemektedir. Harfang kaleden ziyade büyük bir evdir ve ciddi bir askeri savunması yoktur. Büyük ihtimalle burada oturanlar, onları saldınlardan korumak için boyutlarına güvenmişlerdir.

Görünüşe göre devlerin başlıca sporu yayan avlanmaktır, ama kraliçe genellikle bir tahtirevan ile taşınır. Yiyecekleri arasında konuşabilen hayvanlar ve insanlar vardır, onları gayet lezzetli bulurlar. İnsanlar, devlerin Güz Ziyafeti'nin bir parçasını oluşturur ve genellikle balık ile ana yemek arasında servis edilir. Devler ayrıca bataklık-kıpın da yerler, ancak NARNIA'nın kuzeydoğusundan gelen bu tuhaf yaratıkların çetin ceviz olması, özel bir biçimde hazırlanmalarını gerektirir.

Devler tarafından öğünün bir parçası olarak seçilmiş bir ziyaretçiye verilebilecek en iyi tavsiye, olabildiğince çabuk bir şekilde oradan kaçmasıdır.

(C.S. Lewis, *The Silver Chair*, Londra, 1953)

HARİKA ADALAR, bkz. BRİSEVENT.

HARİKALAR DİYARI, İngiltere'nin altında, bir deste iskambil kâğıdının ve başka bazı yaratıkların yaşadığı bir krallıktır. Girişi, muhtemelen Thames'in kıyısında, Folly Bridge'le Oxford'daki Godstow'un ortasında bulunan bir tavşan deliğindedir.

Delğe giren ziyaretçi epey uzun bir süreye boyunca ev eşyalarının arasından düşecek, sonunda da sopalarla kurumuş yapraklardan oluşmuş bir yığının üstüne inecektir. Buradaki uzun koridor, tepeden sarkan sıra sıra lambalarla aydınlatılmış alçak tavanlı bir salona çıkar. Salonda birçok kapı vardır, ama ziyaretçiye, aralığından Kraliçe'nin Gül

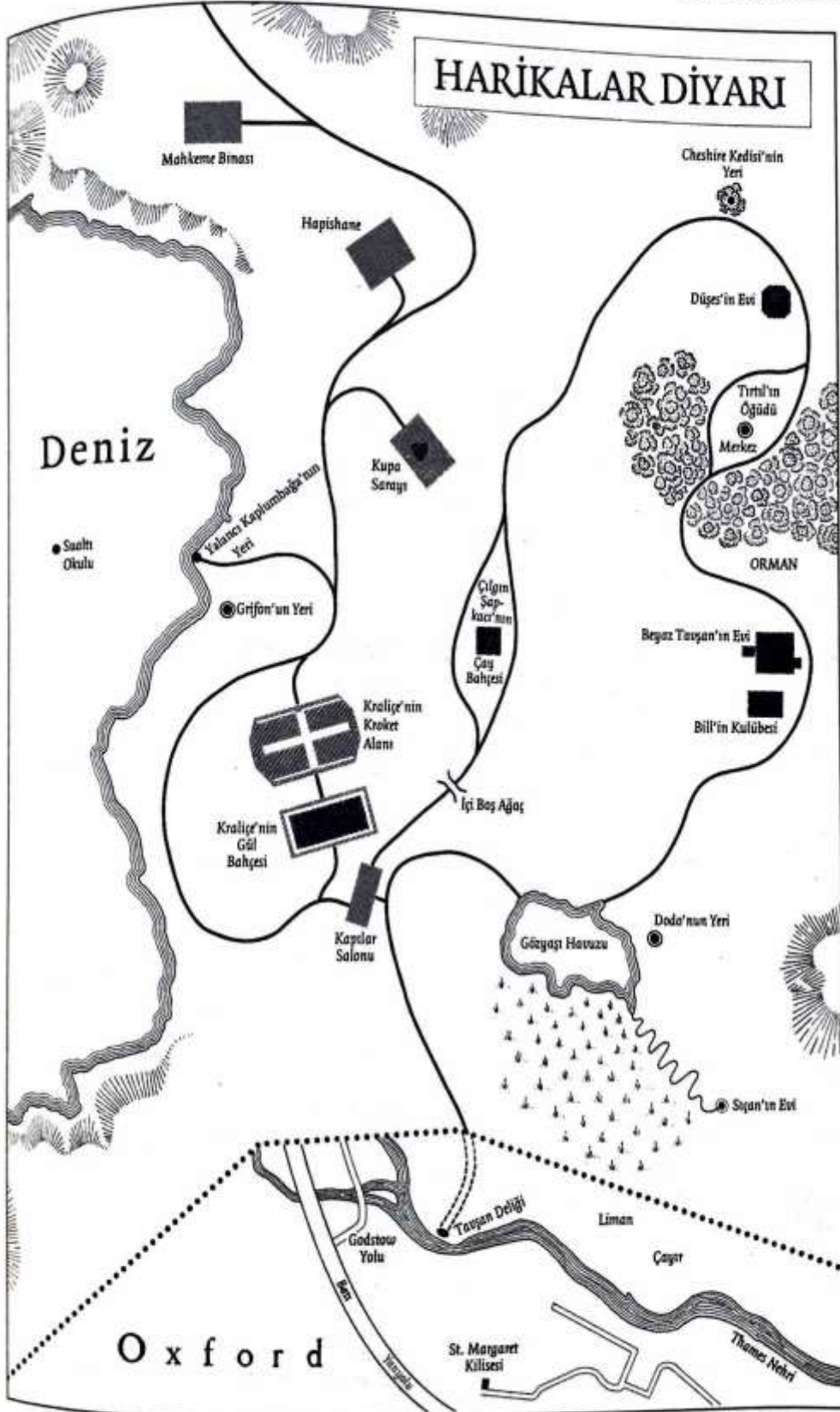
Bahçesi'nin görülebildiği alçak perdenin arkasındaki küçük kapıyı kullanması önerilir.

Kapı, yanı başındaki tamamen camdan yapılmış masanın üzerinde duran küçük altın anahtarla açılabilir. Ziyaretçinin kapıdan sığması için en iyi yöntem –eğer orta boy bir sıçandan daha iriyse– yine bahsi geçen masanın üzerinde bulunan tonikten içmesi ya da pastadan yemesidir. Ziyaretçiler, Harikalar Diyarı'nda yiyeceklerin ya da içeceklerin, birden irileşmelerine ya da ufalmalarına yol açabileceğini bilmeli ve bu konuda dikkatli olmalıdır.

Harikalar Diyarı'nda görmeye değer birçok yer vardır: Beyaz Tavşan'ın sevimli kulübesi; hoş ama biraz ihmal edilmiş mutfakıyla Düşes'in evi; ve Çılgın Şapkacı'nın gün boyu açık çay bahçesi.

Harikalar Diyarı Krallığı, Kupa Kızı ve Kupa Papazı tarafından yönetilir, ama iktidar büyük ölçüde kraliçe olan Kupa Kızı'nın elindedir. Kelle keserek öldürmek sıkça verilen ama nadiren uygulanan bir cezadır. Kraliyet sporu krokettir ama buradaki çeşidi canlı flamingolarla ve kirpilerle oynanır; bu haliyle oyun daha ilginç ve zor olsa da, ziyaretçilere bu oyuna katılmamaları tavsiye olunur.

Grifonlarla yalancı-kaplumbağaların (danayla kaplumbağa karışımı, yalancı-kaplumbağa çorbası yapmada kullanılan bir kırma) özel dersler aldıkları sualtı okulları dışında, Harikalar Diyarı'nda örgütlü bir eğitim sistemi yok gibidir. Söz konusu sualtı okullarında alışılmadık birtakım dersler okutulur: kıvrılmak, bükülmek, farklı aritmetik dalları (azim, dikkati dağıtma, çirkinleşme ve alay etme) ve klasikler, yani kahkaha ve keder. Ayrıca Fransızca, müzik ve yıkanma (ek ders). Okulun tuhaf bir geleneği vardır: grifonların, yalancı-kaplumbağaların, ayıbalıklarının, sombalıklarının ve diğer balıkların katıldığı ve her birinin kendine eş olarak birer istakoz aldığı istakoz-kadrilli adındaki dans. Okulu ziyaret eden ziyaretçilerin yanlarında bir domuzbalığı olması gerekir; aslında, ziyaretçilerin yanlarında domuzbalığı bulunmadan hiçbir yere gitmeleri tavsiye olunmaz.



HARİKALAR ÜLKESİ - HARİKA NEHİR

Harikalar Diyarı'nın yargı sistemi jüri-li duruşma üzerine kuruludur. Kral yargıçlık yapar ve jüriye yol gösterir, ama jüri onu nadiren dinler. Tezahürat yapmakta ısrar eden izleyiciler, ağzı sicimle bağlanan çadır bezinden büyük bir çuvala tıkmak suretiyle susturulur.

Harikalar Diyarı'nın bitki örtüsü, hayvan varlığına kıyasla pek dikkate değer değildir: Kraliçe'nin kroket sahasının yakınlarında, bazen kırmızıya boyanan beyaz bir gül çetresi görülebilir. Öte yandan hayvan varlığı benzersizdir. Neredeyse bütün hayvanlar İngilizce, bazılarıysa –mesela fareler– Fransızca konuşabilir. Köpekler, hintdomuzları, yengeçler, tavşanlar (yelek giyerler), kertenkeleler, kurbağalar, kara-balıkları, mela-sa düşkün kakırcalar, Mart tavşanları ve bir Cheshire kedisi vardır. Sırtışı ve nükteli sözleriyle dikkat çeken sonuncusu, görünmez hale gelip ardında sadece havada süzülen bir sırtış bırakabilir. Ayrıca domuzlar –ya da domuza çevrilmiş erkek bebekler– vardır. Harikalar Diyarı'nda birçok kuşun doğal yaşam ortamı bulunur: ördekler, dodolar (başka her yerde soyları tükenmiş bir kuş türü), kırmızı papağanlar, güvercinler, kartalcıklar ve flamingolar.

Harikalar Diyarı'nı pek az seyyah ziyaret etmiştir. 1860'larda Alice Liddell'in orada birkaç saat geçirdiği biliniyor. Dowager Leydisi Monchensey'nin kız kardeşi Agath, 1937'de alçak tavanlı giriş salonundaki küçük kapıdan bakmış ve uzakta cılız sesler duymuştur. Bu arada kara bir kuzgun –muhtemelen yakınlardaki AYNA ÜLKESİ'nde bulunan azman karganın akrabası– korkutucu bir şekilde başının üzerinde uçmuştur.

Bir seyyah Harikalar Diyarı'nda yolunu kaybederse, nargile içen gayet bilgili tırtıla danışabilir.

(Lewis Carroll [Charles Lutwidge Dodgson], *Alice's Adventures in Wonderland*, Londra, 1865; T.S. Eliot, *The Family Reunion*, Londra, 1939)

HARİKALAR ÜLKESİ, Karanlık Dağları'nın çok ilerisinde, Sambatyon Nehri'nin öte yanındadır. Burada sadece kızıl saçlı Yahudiler yaşar. Ülkenin başşehirindeki kraliyet konutu İnançtaşı, yeşillik açısından bereketli bir parkın içine yapılmış, yüksek, beyaz mermerden bir saraydır. Yüzlerce altın sütunu ve binlerce elmas penceresi vardır.

Harikalar Ülkesi ününü, bir siyah cüceler kabilesinin Hazreti Süleyman'ın torunun-torununun-torununun-torunu XXVII. Süleyman'la burada barış yapmış olmasından alır. Bunun dışında ülke hakkında bilinen tek şey, oraya ulaşmış seyyahların kraliyet bahçelerindeki ağaçların meyve dolu dallarına tüneyen bülbüllerin şakımalarından övgüyle söz etmiş olmalarıdır.

(Isaac Lieb Peretz, *Ale Verk*, Vilna, 1912)

HARİKA NEHİR, Nil'in Etiyopya Platosu tepelerinden doğan bir koldur. Onun bulanık sularında yelken açan seyyahların yolu bir noktada, şimdiye kadar kimsenin tırmınamayı başaramadığı devasa bir duvar tarafından tıkanacaktır. Öte yandan, seyyahlar buraya varmadan önce adsız ama büyüleyici bir yerden geçeceklerdir. Gemiden hiç inmeden, aslanların, kaplanların, yılanların ve boynuzlu atların nehrin kıyısından barış içinde hep birlikte su içtiklerini göreceklere. Küçük balıkçı teknelerinden ağlarını atan garip renkte yerlilerin, zencefil, ravent, kocayemiş ve tarçın ağacı yakaladıkları, bu sırada sahildeki güzel yerli kadınların da kilden yapılmış beyaz testilerini güneşin altına yerleştirmeleri izlenebilir. Açıklanmamış bir sebepten dolayı, güneş bu testilerdeki suyu, kaynak suyu kadar soğuk hale getirir.

Bütün bu cazipliklere karşın, bilindiği kadıyla hiçbir ziyaretçi bu topraklarda kaybolmamıştır.

(Jean, Sire de Joinville, *Histoire de saint Louis*, Paris, 1809 [?])

1. Etkinlik: Hadi, Harikalar Diyarı'ndaki anılarını anlat!

Öğretmenin “Çocuklar bu etkinlikte sadece dinleyip konuşacağız. Birkaçınız daha önce Harikalar Diyarı'na gitmiş gibi yapacak. Biriniz de bu birkaç kişiye sorular yönelten gazeteci olacak. Söyleşi biçimindeki etkinlikte sınıfın geri kalanı ise söyleşiyi dinleyen katılımcılar olacak. Gezginlerin ve gazetecinin sınıftaki sahnede (varsa) ya da sınıfın önüne konulan sandalyelerde yerini almasıyla söyleşi başlayacak. Gezginlerin anılarını daha gerçekçi kılması için tüm dinleyenlerin görebildiği Harikalar Diyarı Haritası'nı kullanması istenecek,” demesi.

Öğretmen söyleşi başlamadan önce Harikalar Diyarı Haritası'nı sınıftaki yansıyla (varsa) perdeye/duvara yansıtmaya ya da akıllı tahtadan (varsa) açmaya, eğer her ikisi de yoksa tüm sınıfın göreceği biçimde çıktısını alarak duvara asmaya hazır duruma getirir.

Öğretmen gazeteciye aşağıdaki soruları verir:

Gazetecinin gezginlere soracağı sorular

1. Tavşan deliğinden içeri düştüğünde karşılaştığın en kötü yer neresiydi? Neden kötüydü?
2. Tavşan deliğinden içeri düştüğünde karşılaştığın en iyi yer neresiydi? Neden iyiydi?
2. Harikalar diyarında geçirdiğin zamanda karşılaştığına pişman olduğun ya da kendisinden tiksindiğin kişi/hayvan (varsa) kimdi/hangisiydi?
3. Seni küçümsediklerini ya da sana karşı büyüklendiklerini hissettin mi? Lütfen bu kişinin/hayvanın sana karşı sözlerini, beden dilini, tutumunu anlatır mısın?
4. Harikalar diyarında geçirdiğin zamanda tanışmaktan keyif aldığın kişi/hayvan (varsa) kimdi/hangisiydi?
5. Sana saygı duydular mı, ihtiyaç duyduklarında karşılık beklemezsiniz onlarla dayanışma gösterdin mi, onlarla bir şeyini paylaştın mı? Lütfen bu kişinin/hayvanın sana karşı sözlerini, beden dilini, tutumunu anlatır mısın?
6. Harikalar Diyarı'ndaki mahkemede tanıklık yaptığın ve “Önce hüküm yerine getirilsin, sonra karar verilsin,” diyen Kraliçe'ye karşı çıktığın söyleniyor. Bu yaşandı mı? Kraliçe'nin tepkisi ne oldu?

Öğretmen söyleşi sonrası dinleyicilere aşağıdaki soruları yöneltir:

Söyleşi sonrası dinleyicilere sorular

1. Konuşmacı ifadelerinde nasıl bir ses tonu kullandı, ses tonu ve beden dilinin anılarıyla bir ilişkisi var mıydı? Onunla empati kurabildin mi?

2. Küçümsenen sen olsaydın ya da sana büyüklenselerdi tepkin ne olurdu?
3. Farklı duygular beslediğin kişilere/hayvanlara jest ve mimiklerinle bu duyguları (örneğin pişmanlık, tiksinti, keyif, mutluluk) nasıl gösterirdin?
4. Sana saygı duymasalar tepkin ne olurdu?
5. Harikalar Diyarı'nın Mahkeme Binası'ndaki bir yargılamada tanıklık yapman istendi. Yargılama sırasında "Önce hüküm yerine getirilsin, sonra karar verilsin," diyen Kraliçe'ye karşı çıktın. Ancak öfkeden kıpkırmızı kesilen Kraliçe'den "Dilini tut!" yanıtını aldın.

5.1. Boyun eğmeyen tavrın Kraliçe'nin öfkesini çekti. Tersine, Kraliçe'yi yumuşatmak için onun bu kararına saygı duyduğunu dile getirdin ama aynı zamanda hükmün karardan önce yerine getirilmesini önlemeyi istiyorsun. Bunun için söyleyeceklerin ve/veya yapacakların ne olurdu?

5.2. Kraliçe'nin kızacağı ve seni de aynı hükümle tehdit edeceğini bilmene karşın onun bu kararına neden karşı çıkarsın?

5.3. O sırada mahkemedeki başka bir tanık Kraliçe'nin bu ifadesine karşı çıkmış olsa onu cesaretlendirmek için ne derdin? Tersine, o tanığı Kraliçe'ye karşı çıktığı için suçlayacak hangi ifadeyi kullanırdın?

5.4. Mahkemede yargılanıyorsun. Hakkında karar vermeden önce hükmü yerine getirmek istiyor/lar. Hiç kimsenin bunu umursamaması karşısında ne hissedersin?

Ara özet: Öğretmenin "Çocuklar Geliştirme bölümünde önce Alberto Manguel ve Gianni Guadalupi tarafından hazırlanıp Sevin Okyay ve Kutlukhan Kutlu tarafından Türkçeye çevrilen *Hayali Yerler Sözlüğü*'ndeki *Harikalar Diyarı maddesini* ve aynı maddede yer verilen James Cook'un *Harikalar Diyarı Haritası*'nı okuduk. Sonra bu maddeden ve haritadan yararlanarak bir söyleşi düzenledik. Söyleşi, hem diyarı içindeki canlılarla ve yerlerle daha yakından tanımanızı hem de konuşma becerilerinizi devindirmenizi sağladı. Bu etkinlikte iyi, kötü, küçümseme, büyükleme, saygı, reddetme, boyun eğme kavramlarıyla karşılaştınız. Bu kavramları kullanarak soruları yanıtladınız. Aynı zamanda 'hüküm verilmeden kararın yerine getirilmesi' gibi bir durumda neler yapacağınızı dile getirdiniz. Bu size dayanışma gösterip göstermeme ve sağduyulu olup olmama kararı vermeniz için açılmış bir alandı." demesi.

Ara geçiş: Öğretmenin öğrencilere dersin sıradaki etkinliğinde Harikalar Diyarı'nın gerçek bir yer mi yoksa kurgulanmış (gerçek ve gerçekdışı olaylar, karakterler barından yapıt) bir yer mi olduğunu belirleyeceklerini söylemesi ve etkinliğe geçişi sağlaması.

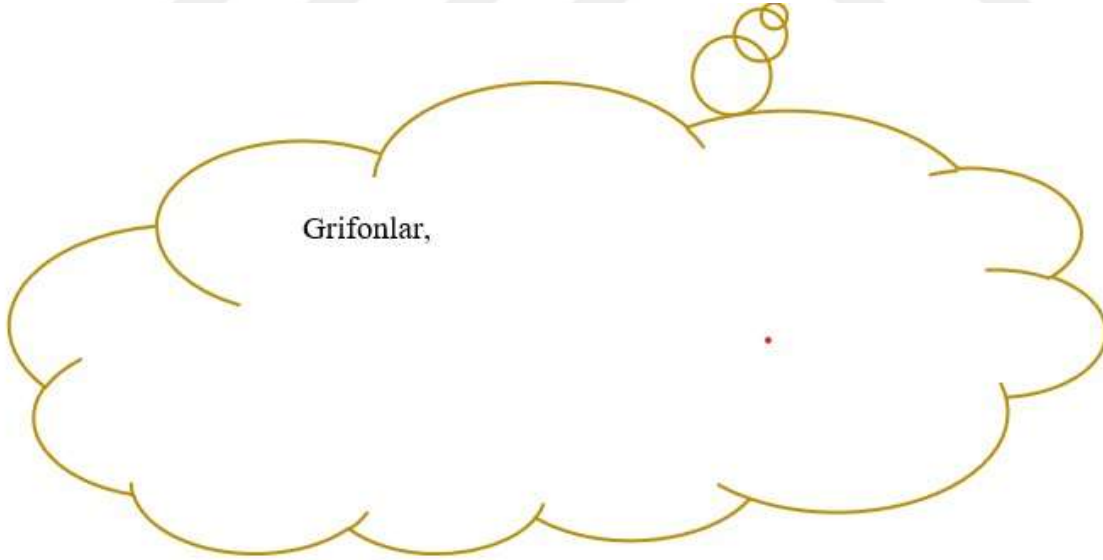
2. Etkinlik: Diyar harika! Peki gerçek mi, kurgu mu?

Öğretmenin “Lütfen aşağıdaki soruları Harikalar Diyarı sözlük maddesinin içeriğini ve anlatıcının kullandığı anlatım biçimini/biçimlerini dikkate alarak yanıtlayın,” demesi.

1. Farklı anlatım biçimlerinden (açıklayıcı, betimleyici, öyküleyici, tartışmacı) birkaçının birlikte kullanımı metindeki mekân, zaman ve varlıkların gerçekliğini artırabilir. Bu sözlük maddesindeki hangi ifadeler diyarın gerçek olabileceğini düşündürdü?

“Harikalar Diyarı’nı pek az seyyah ziyaret etmiştir.” (Açıklayıcı anlatım),

2. Harikalar Diyarı’nın kurgu olduğunu düşündüren nedir? Kurgu öğelerini sıralaman gerekir.



3. Etkinlik: Sağduyu patikasında

Öğretmenin “Çocuklar temanın bu etkinliğinde romanın anakarakteri, anakarakterin diğer karakterlere yaklaşımı ve yazarın anakaraktere yaklaşımı hakkında düşüneceksiniz. Alice’e arzusunu gerçekleştirmek istediğı, doğru ile yanlış birbirinden ayırmaya ve diğer

karakterlerle ilgili doğru yargılara varmaya çalıştığı patikada eşlik edeceksiniz,” demesi ve etkinliğin giriş kısmını okuyarak etkinliği başlatması.

Tavşan deliğinden aşağı düşen Alice’in yolu kitabın “Domuz ve Biber” başlıklı bölümünde Düşes’in evine çıkar. Düşes kucağındaki çocuğu sallaması için Alice’e verir. Alice homurdanan çocuğu kucağına alıp biraz inceledikten sonra açık havaya, dışarı çıkarır. Evdeki şiddet ortamının dehşeti içinde çocuğu yanında götürüp götürmeme ikilemini yaşar, götürmezse onu öldürecekleri kanısındadır. Kucağında çocukla yürümeye başlayan Alice, bir süre sonra homurtularının şiddeti artınca çocuğu dış görünüşüyle de iyiden iyiye domuza benzetir ve kucağında taşımanın anlamsız olduğunu hisseder. Devamı aşağıdaki parçada verilmiştir. Lütfen parçadan sonra verilen soruları Alice Harikalar Diyarında romanından kesilen parçaya göre yanıtlayın!

Ara metin 1. Alice ve Chessire Kedisi



(Carroll, 2022: 90-91)

1. İç monolog (oyun, roman ve öyküde kahramanların aklından geçen düşünceleri açığa vurması) ve diyalog (oyun, roman, öykü gibi yapıtlarda iki ya da daha çok kimsenin konuşması) teknikleriyle yazılmış bu parçada, belirteçleri ve eylemleri (fiilleri) göz önünde bulundurarak:

1.1. Alice'in diğer karakterlere yaklaşımını, onlarla ilgili duygularını ve düşüncelerini nasıl değerlendirirsin?

Alice'in çocuğa yaklaşımı/çocukla ilgili duyguları ve düşünceleri

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Alice'in Chessire Pisisi'ne yaklaşımı/Chessire Pisisi'yle ilgili duyguları ve düşünceleri

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

1.2. Alice, kendisine nereye gitmek istediğini soran Chessire Pisisi'ne gideceği yerin neresi olduğunun pek umurunda olmadığını söyler. Sence bunun nedeni ne olabilir?

.....

.....

.....

.....

.....

2. Alice romanın sonunda Mahkeme Binası'na varır. Kupa Valesi, çörekleri kimin çaldığına ilişkin suçlamada tutuklanıp zincire vurulmuştur. Tanık Alice, yöneltilen suçlamada bir karara varılmadan hükmün uygulanmasına karşı çıkar. Sonucunda Kraliçe'nin öfkesine ve bir deste iskambil kâğıdının saldırısına uğrar. Yarı korku yarı kızgınlıkla çılgık atıp iskambil kâğıtlarını

savuşturmaya çalışırken aniden kendisini ırmağın kıyısında yatar hâlde bulur, başı ablasının kucağında uykusundan uyandırılmıştır. Yazar Lewis Carroll, Alice’e önce dilini tutmayarak yargılamadaki haksızlığı yüksek sesle reddetme cesareti vermiş sonra saldırıya uğrayan karakterinin uyanmasına izin vermiştir.

2.1. Yazar, Alice’in uyanmasına sence neden izin vermiştir?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2.2. Yazar, Alice’e Chessire Pisisi ile diyalogunda “yeter ki *bir yere* varayım,” dedirtmişti. Sence, Alice ırmağın kenarında uyandığı için tatmin olmuş mudur? Neden tatmin olduğunu ya da olmadığını düşünüyorsun?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Ara özet: Öğretmen, “Çocuklar, Geliştirme bölümünün ikinci etkinliğinde ‘Sözlük’ metin türünde kullanılabilen anlatım biçimlerini bulmaya, metindeki gerçek ve kurgu öğelerini ayırt etmeye çalıştınız. Alice’e, Alice’in diğer karakterlere yaklaşımına ve yazarın Alice’e yaklaşımına ilişkin sorulara verdiğiniz yanıtlar birer görüş ve kestirimdi. Ancak bunlar metnin kavramsal yapısını kavramanıza yardımcı oldu,” diyerek öğrencilere kazanımlarını anımsatır. Diğer derse Altı Eylem Ayakkabısı Tekniği ve Sosyal Medya Mesajı hakkında önbilgiler edinerek gelmelerini isteyerek bir sonraki derse kadar ara verir.

Ara geçiş: Öğretmen, “Önceki dersin sonunda Altı Eylem Ayakkabısı Tekniği ve Sosyal Medya Mesajı hakkında önbilgiler edinerek gelmenizi istemiştim. Altı Eylem Ayakkabısı

Tekniği hakkında önbilgilerini kimler sınıfla paylaşır?” sorusuna yeterli yanıtı aldıktan sonra “Peki, kimler Sosyal Medya Mesajı hakkında önbilgilerini sınıfla paylaşır?” sorusunu yöneltir. Yeterli yanıtı aldıktan sonra gerek duyarsa kendisi de teknikle ilgili şu bilgileri³ ekler:

Lacivert Resmî Ayakkabı: Mavi renk resmiyeti simgeler. Resmi ayakkabı kuralları, rutinleri, tekrarları ve iş disipliniyi temsil eder. Bu disiplin sayesinde işler güvenli, devamlı ve sürdürülebilir olur. Ancak yapılması gerekenler kurallar yardımıyla unutulup atlanmazken, aynı kurallar esnek düşünmeye ve yaratıcılığa ket vurur.

Gri Spor Ayakkabı: Gri renk düşünmeyi (beynin gri bölgesi) simgeler. Gri bulutludur, net görünmez ve hemen göze çarpar. Gri düşünceler de öyledir. Spor ayakkabısı ise rahat, sakın ve sessiz yürüyüşü, keşfe çıkmayı ve yol boyunca etrafa bakıp yürürken bilgi toplamayı temsil eder.

Kahverengi Deri Ayakkabı: Kahverengi doğal ve gündelik olanı simgeler. Kahverengi tecrübeli olsa da esnektir, pratiktir, anlık tercihler yapmayı ve inisiyatif kullanmayı sever. Deri ayakkabı gündeliktir, resmî kıyafetlere yakışmaz ama gün içindeki pek değişken duruma uygundur. Kahverengi deri ayakkabının önceliği etkidir yani ayağı yere basan düşünceler, etkili eylemler, hassasiyet ve sağduyu aracılığıyla sonuçlara ulaşmayı temsil eder.

Turuncu İş Çizmesi: Turuncu renk uyarıyı ve tehlikeyi simgeler. Dikkat çekicidir, acil olana ve öngörülemezliğe işaret eder. Duyguları dikkate alır, cesurdur, hayatidir, anlıktır. Stratejik ve tasarım odaklı düşünmek önemlidir. Turuncu iş çizimleri özeldir, plastik olduğu için gündelik hayatta giyilmez, sadece öncelikler değiştiğinde ve işin doğası öyle gerektirdiğinde tercih edilir.

Pembe Ev Terliği: Pembe renk sıcaklığı, sakinliği ve rahatlığı simgeler. Duyguları, sempatiyi, şefkati, yumuşaklığı, koruyuculuğu ve insancılığı vurgular. Terlik giymek ayakkabı ya da çizme giymeye oranla daha rahattır, daha gerçektir. Terlik yorgunluğu alır, dinlendirir, rahatlatır, dinginleştirir. Bunu oturarak değil de hareket hâlindeyken hissettirir. Terlik insanı bu duygularla yürümeye ve harekete geçmeye davet eder.

Mor Binici Çizmesi: Mor renk gücü, ihtişamı, iktidarı, otoriteyi ve resmiyeti simgeler. Binici çizmesi gündelik bir ayakkabı değildi, çoğunlukla belirli işleri yaparken giyilir. Bu işleri yapma koşulları belirli görevlerle, kurallarla ve beklentilerle belirlenmiştir, bunlar en iyi mor binici çizmeleriyle yapılabilir.

Böylece dersin sıradaki etkinliğinde kullanılacak teknik ve metin türü hakkında tüm sınıfın bilgi edinmesini sağlar. Seçtiği öğrencilerden önceki derslerde yapılan okuma çalışmalarını ve etkinlikleri özetlemesini isteyerek gelecek dersle bağlantı kurar.

Tekrar güdüleme: Öğretmen, “Lewis Carroll’ın ‘Alice Harikalar Diyarında’ adıyla Türkçeye çevrilen romanı farklı sanat dallarına birçok kez uyarlandı. Gerek sahnede gerek perde de kaç kez gösterildi. Alice; Kraliçe Kupa Kızı’nın ve Kral Kupa Papazı’nın otoriterliği ile iskambil kâğıtlarının büyüklenmeleri karşısında sergilediği boyun eğmeyen duruşuyla, acele verilen hükümlerle mücadelesiyle, saygın gözükmeye çalışanlara karşı takındığı umursamaz tavrıyla, diyardaki canlılarla dayanışması ve dostluğuyla, onların tuhaflıklarını kimi zaman

³ Altı Eylem Ayakkabısı Tekniği ile ilgili bu bilgiler Nilay Yılmaz’ın “Düşünsel Okuma” (2021) kitabından alınmıştır.

gölünç kimi zaman saçma bulmasıyla nice yapımda boy gösterdi. Sizle, Tim Burton'ın yönetmenliğinde 2010 yılında gösterime giren Alice Harikalar Diyarında (özgün adıyla, Alice in Wonderland) filminin ikinci fragmanını paylaşıyorum. Seyrederken, bir metnin yazılı biçimi ve medya sunumu arasında farklılıklar olabileceğini göz önünde bulundurun. Fragmanı izleyip altındaki soruyu yanıtlamanızı istiyorum, iyi seyirler!” açıklamasıyla öğrencileri derse hazırlar.

Video 1. Alice in Wonderland Official Trailer 2



(Alice in Wonderland, 2010)

İzleme metni soruları

1. Okuduğun sözlük maddesinde ve metin parçasındaki karakterlerden hangilerini fragmanda da gördün?
2. Fragmanda gördüğün karakterler, mekânlar ve olay kesitleri okuduklarından daha çok mu fantastikti (düşsel) yoksa sen de aşağı yukarı bu kadar fantastik bir diyar mı canlandırmıştın?
3. Harikalar Diyarı animasyonunda rol alabilsen hangi karakteri canlandırmak isterdin?

4. Etkinlik: #Alice'inYolu

Öğretmenin “Çocuklar bu etkinlikte Sosyal Medya Mesajı yazmayı deneyeceksiniz. Bu gönderileri (mesajları) yazarken gözetmeniz gereken ilkeler bulunmaktadır: başkasının fotoğraf ve konumunu izinsiz paylaşmak suç oluşturabilir. Siz gönderinizde başka sosyal medya kullanıcılarının gönderisini yanıtlayacaksınız. Bu kullanıcıları Altı eylem ayakkabısından birini giymektedir. Dolayısıyla gönderilerinin içeriği de ayakkabılarıyla uyumludur. Gönderilerinin ne hakkında olduğu aşağıda açıklanmıştır. Karşı gönderinizi paylaşmadan önce neleri dikkate almanız gerektiği aşağıdaki yönergede paylaşılmıştır.” demesi ve altı sosyal medya kullanıcısının her birinin gönderisini yanıtlaması için sınıfı altı gruba ayırması. Her grubun hangi sosyal medya kullanıcısına yanıt vereceğini belirlemesi. Yanıtlar sınıfla paylaşıldıktan sonra her grubun diğer grupların yanıtını değerlendirmesini istemesi. Açıklama ile yönergeyi sunması.

Açıklama

Alice'in kayboluşu sosyal medyada ardı arkası gelmeyen söylentilere yol açtı. Sosyal medya kullanıcıları doğru yanlış, iyi kötü, ilgili ilgisiz binlerce gönderi paylaştı. Kimisi Harikalar Diyarı denilen yerde yollarının kesiştiğini bile söyledi. Alice nasıl biriydi, onlara karşı tutumu nasıldı, onunla nerede karşılaştılar, onunla ilgili duyguları ve düşünceleri neydi? Bu ve benzeri gönderilerin birçoğu #Alice'inYolu etiketinde popüler gönderiler arasına girdi.

Yönerge

1. Gönderide Alice'in fotoğrafı paylaşılmışsa kullanıcının bu kararı neden doğrudur ya da neden yanlıştır? Yanıtlayın.
2. Gönderide Alice'in konumu paylaşılmışsa kullanıcının bu kararı neden doğrudur ya da neden yanlıştır? Yanıtlayın.
3. Gönderide Alice'in fotoğrafının ve/veya konumunun paylaşılması onu zor durumda bırakabileceği için mi yanlıştır yoksa kendisinden izin alınmadığı için mi yanlıştır? Yanıtlayın.
4. Gönderen Alice'in yolunu umursamışsa bu onu iyi biri yapar mı ya da Alice'in yolunu umursamamışsa bu onu kötü biri yapar mı? Yanıtlayın.
5. Gönderen Alice'e yol gösteriyorsa iyilik mi etmektedir ya da Alice'i yolundan saptırıyorsa kötülük mü etmektedir? Yanıtlayın.

Lütfen bu gönderileri ayakkabı renklerini dikkate alarak ve yönergeye göre yanıtlayın!

@ Lacivert Resmi Ayakkabılı Beyaz Tavşan

Bir Yeni Gönderi



ALİCE! ALİCE! ALİCE! #Alice'inYolu başkalarına zarar vermekten başka bir yere çıkmaz. Büyük elleri söylenenleri yerine getirmeye değil herkesi işinden alıkoymaya yarar. Bill'in Kulübesi'nin yanındaki evimi neredeyse yakacaktık. Evet, biz yakacaktık! Neden mi? Nedeni onun büyük elleri, koca ayakları ve onların evimin dışına taşıcak kadar devasa olması. Harikalar Diyarı'na benim davet ettiğimi söylüyorlar, diyelim ki ettim. Evimin içine bütün işleri aksatan bir dev davet etmedim ya!



Gönder

Yanıtını Gönder!

@ Gri Spor Ayakkabılı Mavi Türl

Bir Yeni Gönderi

#Alice'inYolu nereye varır umurumda değil. Benim yolum da sizin umurunuzda olmasın, yürüten benim. Alice kim? Beni ilgilendirmiyor. Kendi yolunuzu çizin! Çizmezseniz de umurumda değil, yol da çizgi de sizin. Kabalık etmiyorum. Gücenmeyin, zamanla alışsınız.



Gönder

Yanıtını Gönder!

@ Turuncu İy Çizmeli Şapkacı

Bir Yeni Gönderi

Davetsizce çay partimize geldi. Kendisiyle ilgili bir konuda kişisel yorum yapınca beni uyardı ve kabalıkla suçladı. Başka bir konuda ise kendi kişisel tartışmalara girdi. Hem davetsizce bir yere gir hem de nazik olama! Ayrıca uyarılara kulak asmayan kendisi. Uyarılarımın kaba, kırıcı olmasının ona bir zararı da yok. Sözlerimden dolayı incinmekle zamanını tüketeceğine erkenden yola koyulsaydı. #Alice'inYolu boşa zaman harcamakla biterse şaşırmam.



Gönder

Yanıtını Gönder!

@ Kahverengi Deri Ayakkabılı Dodo Kuşu

Bir Yeni Gönderi



Gözyaşı Havuzu'nda sınılsıklam olunca kurumanın yolunu aramıştık. Neyse ki Kurultay Yarışı fikrim sorunu çözdü. Herkesin yarışı kazandığını duyurmam gibi herkese ödöl verilmesi gerektiği de o an aklıma geldi. Durumu kurtaran bu kararlarım cömert Alice'in bonbonlarına mal olmuştu. Kendisine kendi yüksüğünü takdim ettiğim bu fotoğraftaki o anı unutmayacağım. Islandıkları için ayağındaki ayakkabıları çıkarmıştım, ne yakışksız! Sevgili #Alice'inYolu Gözyaşı Havuzu'na umarım yine düşer.



Gönder

Yanıtını Gönder!

@ Pembe Ev Terlikli Chessire Kedisi

Bir Yeni Gönderi

Yolunu kaybedenin korkusundan çok bir yere varmak isteyen kararlılığını taşıyordu. Yeterince çok yürürse bir yere varacağını söyledim. Biraz rahatladı. Ama benle karşılaşana kadar gördükleri onu sersemletmişe benziyordu. Benim bir görünüp bir kaybolmam da sersemliğine tuz biber oldu. Yine de bilinci ve algıları güçlenecektir, tabii eğer yeterince çok yürürse. #Alice'inYolu açık olacaksa oturmamalı, yürümeli.



Gönder

Yanıtını Gönder!

@ Mor Binici Çizmeli Kupa Kraliçesi

Bir Yeni Gönderi

Biri onu yola getirecektir. Yola getirmekle tiz kellesinin vurulmasını kastediyorum. Yoluma taş koymak, kararlarımı karşı çıkmak ne haddine! #Alice'inYolu'nu keseceğim!



Gönder

Yanıtını Gönder!

5. Etkinlik: Ne yapmalıyım?

Öğretmenin “Çocuklar, Alice, top gibi yuvarlanan kirpileri ve sopa gibi kullanılan flamingoları maruz kaldıkları şiddet ve tehditten kurtarmayı deneyecek. Ancak diyardaki eğitim sisteminde herkese öğretilen gülmeyi ya da kederlenmeyi reddedip derhal harekete geçmeli. Alice yiyip içtikleriyle istediği kadar büyüyüp küçülebildiği için onları belki de kurtaracak. Desteğe gerek duymasa bile şiddet ve tehdit karşısında dilini tutmayacak birilerini yanında görmek ona güç verecektir,” diyerek öğrencilerden yönergeyi takip etmelerini istemesi

Lütfen aşağıda illüstrasyonları paylaşılan karakterlerden birini seç ve yönergeyi takip et!

1. Karakterin kişiliğini (içe dönük, girişken, kıskanç, şımarık, çekingen, sinirli, kendini beğenmiş, titiz, heyecanlı, dakik, savruk, cömert, pinti, vb.) oluştur. Bunlardan biri ya da birden fazlası karakterin kişiliğini oluşturabilir.
2. Karakterin Alice’i desteklemek mi, Alice’i seyretmek mi, Alice’i engellemek mi istiyor (birbirine ters kişilik özellikleri de sergileyebilir; çekingen olmasına rağmen cesur davranabilir, girişken olmasına rağmen korkabilir, vb.) karar ver.
3. Karakterini oluşturup seçimini yaptıktan sonra kirpilerin ve flamingoların nasıl kurtarıldığını ya da nasıl kurtarılamadığını anlat.
4. Kişileştirme, konuşurma, karşıtlık ve abartma söz sanatlarına başvurabilirsin.

İllüstrasyon 1. Koala



(Keleş, 2021: 92)

İllüstrasyon 2. Arı



(Keleş, 2021: 93)

Bu sayfa yazı için ayrıldı.



D. Sonuç bölümü

Son özet: “Çocuklar, bu eğitim durumunda bir sözlük maddesi aracılığıyla Harikalar Diyarı’na yolculuğa çıktınız. Yolculuğa başlamadan önce her biriniz kendi ödül-ceza ve iyi-kötü örneklerini listeledi, bu liste diyardaki rotanızı belirlerken kullandığınız bir tür ilkel pusulaydı. Saygı, saygınlık, sağduyu, otorite, büyükmek, küçümsenmek, güç, reddetme, boyun eğme, itaatsizlik, ahlak, umursama, dayanışma kavramlarını yolculuğa çıkmadan önce metaforlarla somutlamayı denediniz. Bunlar yolunuzu aydınlatan birer ışıldak oldu. Alice’in otoriter Kraliçe’ye saygı duyup duymadığını görmek için ışıldağınızı kullandınız. Diyarda kimlerin büyüklendiğini, kimlerin küçümsendiğini kendi ışıldaklarınızla fark etmeye çalıştınız. Umursama kavramı yolculuk öncesinden yolculuk sonuna kadar karşınıza çıkarak belleğinizde yer etti. Diyardaki anılarını anlatan gezginleri dinledikten sonra kimi sorularla karşılaştınız ve yanıtlarınız yaratıcı düşünme, karar verme becerilerinizi devindirdi. Sağduyu adlı patikada Alice’in bazı duygularına, düşüncelerine, isteklerine, tutumlarına, kararlarına tanıklık ettiniz. Bu tanıklık sizin kişileri duyguları, düşünceleri, istekleri, tutumları, kararları ve görüşleriyle değerlendirmenizi sağladı. Alice’in yoluyla ilgili farklı karakterlerin farklı sosyal medya gönderilerini yanıtladınız. Bu yanıtlar, doğru ile yanlış kararı ayırt etme becerisi kazanmanıza yardımcı oldu. Farklı durumlar üzerinden iyi ve kötü kavramlarını yeniden oluşturmanızı sağladı. Eğitim durumunun sonunda bir sorunla karşı karşıya kaldınız ve sorunun nasıl çözüldüğü ya da neden çözülemediği size bırakıldı. Bu aslında size güç, sağduyu, reddetme, boyun eğme, itaatsizlik, umursama, dayanışma kavramlarını kullanabileceğiniz bir alan açtı,” demesi. Formlardan ulaştığı kategorileri sözcük bulutu biçiminde sınıfa sunması.

Tekrar güdüleme: Karşılaştığı sorunun nasıl çözüldüğünü ya da neden çözülemediğini seçtiği karakteri kullanarak açık ve tutarlı biçimde en iyi anlattığına karar verilen 5 öğrenciye Alice Harikalar Diyarı’nda kitabı armağan edilir.

Kapanış: Öğretmenin “Erdemler temasında edebiyatın en çok okunan, hakkında en çok yazılan metinlerinden birini, Lewis Carroll’ın Harikalar Diyarı’nı tanıtan bir metin okudunuz. Karakterleri ve konuşmaları, olayları ve mekânları kullanarak erdem kavramının kavram alanına girebilecek başka kavramları oluşturduunuz. Gördüğünüz gibi yazar, metin aracılığıyla kendi duygularını ve düşüncelerini, isteklerini ve kararlarını okura iletir. İletilerini size dayatmayan metinlerle ne kadar sık buluşursanız zihniniz iletilerdeki kavramları o kadar çabuk kavrar. Bu kavrayış, iletileri duyup düşünme becerinizi de onları anlatma becerinizi de artırır,” demesi ve öğrencilere katılımları için teşekkür ederek dersi sonlandırması.

4.2. Millî Kültürümüz Teması Ders Planı

A. Biçimsel bölüm

Dersin adı: Türkçe

Sınıf: 7. sınıf

Süre: 5 ders saati

Öğrenme ve öğretme anlayışı: Klasik Yaklaşım, Kuram Temelli Yaklaşım; Martorella Kavram Çözümlemesi Modeli, Zihin Haritası Tekniği ve Bütünleştirilmiş Yaklaşım

Araç ve gereçler:

Yazım Kılavuzu, Türkçe Sözlük, Deyimler Sözlüğü; Sevilay Çınar'ın *Yirminci Yüzyılın İkinci Yarısında Türkiye'de Kadın Âşıklar* adlı doktora tezindeki (2008) *İlkin Manya [Sarıcakız] altbaşlıklı bölümler*, Afyon Kocatepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı İbrahim Alimoğlu Müzik Müzesi'nin genel ağ adresinden ve Boran Müzik Bağlama ve Saz Evi adlı YouTube kanalından alınmış *enstrüman sesleri*, The Archaeopress Blog adlı genel ağ adresinden alınmış *fotoğraflar* (2019), Saz Turkish Folk Instruments adlı genel ağ adresinden alınmış fotoğraflar, Dolce Müzik'in genel ağ adresinden alınmış fotoğraflar, Hasan Kızıldağ ve Feride Kızıldağ'ın *İcradan karikatüre: Âşıklık geleneği* adlı makalesinden alınmış 3 (üç) Özer Aydoğan *karikatürü* (2019) ve bir genel ağ adresinden alınmış 1 (bir) Özer Aydoğan *karikatürü* (2013), TRT Arşiv'in Youtube kanalından alınmış Dudakdeğmez adlı video, Tony Buzan ve Barry Buzan (2021) tarafından hazırlanmış Zihin Haritaları adıyla Türkçeleştirilen kitaptan alınmış *zihin haritası örneği*.

Kaynak kitaplar:

- Aslan, C. (2017). *Türkçe-Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bayat, N. (Ed.). (2021a). *Dinleme ve Eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bayat, N. (Ed.). (2020). *Yazma ve Eğitimi* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Buzan & Buzan (2021). *Zihin Haritaları*. İstanbul: Alfa.
- Dilidüzgün, Ş. (2020). *Süreç ve Tür Odaklı Okuma ve Yazma Eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kaygılı, O. C. (2007). *İstanbul'da Semai Kahveleri ve Meydan Şairleri*. İstanbul: Merkez Kitapçılık Yayıncılık

- Sever, S., Kaya, Z. & Aslan, C. (2020). *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi* (5. Baskı). Ankara: Tudem.
- Sevim, O., Söylemez, Y. (2018). *Okuma Eğitimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yener, M. (2017b). *Mavisel Yener ile Şiir Atölyesi* (2. Baskı). Ankara: Tudem.
- Yılmaz, N. (2021). *Düşünsel Okuma* (2. Baskı). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Öğrenme-öğretme etkinlikleri:

Kullanılan ana metin başlığı: Âşık Kadın Olursa

Ana nokta: Öğrenme-öğretme etkinliklerinde belirtilen anlama ve anlatma becerilerinin amaçlarıyla ilgili davranış örüntülerini kazandırmak.

Yardımcı noktalar:

- a) Duygu, düşünce, tasarım ve izlemelerini konuşma ilkelerine uygun olarak sözle, doğru, anlaşılır ve etkili biçimde anlatabilme.
- b) Metnin duygu ve düşünce yapısının, olay örgüsünün kavratılması.
- c) Metnin izleği ve iletilerinin kavratılması.
- ç) Metindeki sözcük ve deyimlerin anlamlarının kavratılması.
- d) Metnin dil ve anlatım özellikleriyle türünün kavratılması.
- e) Yazma çalışmalarında “dış yapı”, “iç yapı” ve “dil ve anlatım” ilkelerinin kavratılması.

Bu Eğitim Durumunda Kazandırılması Amaçlanan Kazanımlar:

Amaç: Metnin kavram yapısına hazırlanma ve böylece metnin konusunu kestirebilme

Kazanımlar:

T.7.1.4. Dinledikleri/izlediklerine yönelik soruları cevaplar.

T.7.1.11. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili görüşlerini bildirir.

Amaç: Duygu, düşünce, tasarım ve izlenimlerini konuşma ilkelerine uygun olarak sözle, doğru, anlaşılır ve etkili biçimde anlatabilme

Kazanımlar:

T.7.2.3. Konuşma stratejilerini uygular. *Katılımlı, yaratıcı, empati kurma, tartışma ve eleştirel konuşma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.*

Amaç: Okuduğu metni tam ve doğru olarak anlayabilme

Kazanımlar:

T.7.3.4. Okuma stratejilerini kullanır. *Göz atarak okuma, özetleyerek, not alarak, işaretleyerek ve tartışarak okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır.*

T.7.3.19. Metinle ilgili soruları cevaplar. Metin içi ve metin dışı anlam ilişkileri kurulur.

T.7.3.20. Metinle ilgili sorular sorar.

T.7.3.24. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.

T.7.3.29. Metin türlerini ayırt eder. *a) Söyleşi, biyografi, otobiyografi, günlük türleri üzerinde durulur. b) Metin türlerine ilişkin ayrıntılı bilgili verilmemelidir.*

Amaç: Yazma çalışmalarında “dış yapı” (dış düzenleyim) ilkelerini uygulayabilme (İlkeler açıklanmalı)

Kazanımlar:

T.7.4.1. Şiir yazar.

T.7.4.6. Bir işi işlem basamaklarına göre yazar.

Amaç: Yazma çalışmalarında “iç yapı” (iç düzenleyim) ilkelerini uygulayabilme (İlkeler açıklanmalı)

Kazanımlar:

T.7.4.2. Bilgilendirici metin yazar. *a) Öğrencilerin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinde yazacaklarını belirleyerek bir metin taslağı oluşturmaları, düşünceyi geliştirme yollarını kullanmaları, yazılı ve çoklu medya kaynaklarından görüşlerini destekleyecek kanıtlar sunmaları sağlanır. b) Öğrenciler günlük hayattan örnekler vermeye teşvik edilir.*

T.7.4.15. Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. *Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak ve son olarak ifadelerini kullanmaları sağlanır.*

Amaç: Okuma çalışmalarında söz varlığını genişletme, yazma çalışmalarında kullanabilme ve yazma çalışmalarında “dil ve anlatım” ilkelerini uygulayabilme (İlkeler açıklanmalı)

Kazanımlar:

T.7.3.7. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir. *Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak ve son olarak ifadeleri üzerinde durulur.*

Eğitim durumu

B. Giriş bölümü

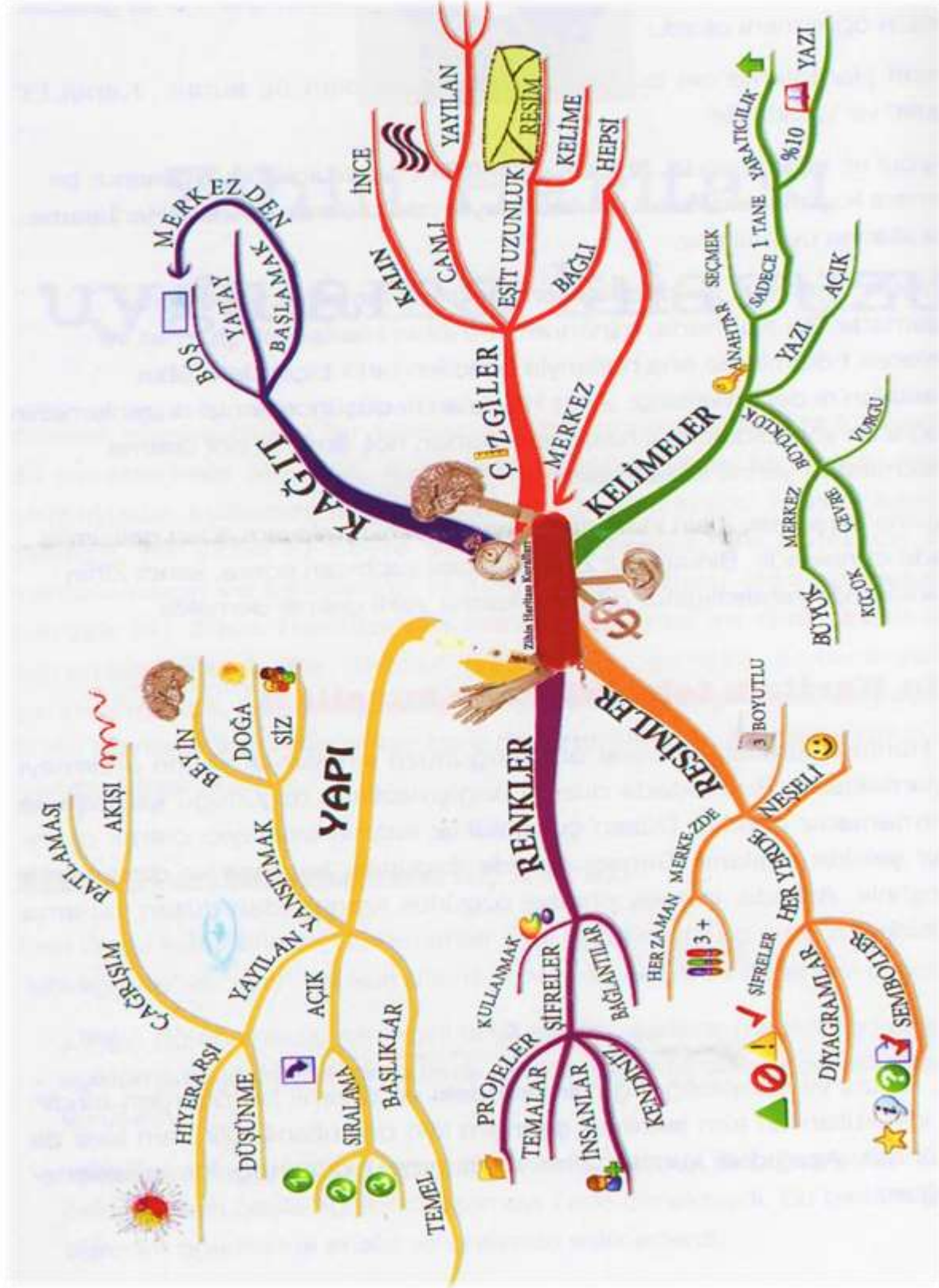
Dikkat çekme:

1. Öğretmenin, “Çocuklar size zihin haritası örneği sunacak ve ders boyunca öğrendiklerinizle kendi zihin haritanızı oluşturmanızı isteyeceğim,” demesi, aşağıdaki kılavuzu ve örnek zihin haritasını paylaşması.

Hiyerarşik biçimde düzenlenen bu tekniği oluştururken dikkat edilmesi gerekenler şöyle de sıralanabilir (Zihin haritasının biçimsel özelliklerini daha iyi anlamak için sonraki sayfada paylaşılan örnek zihin haritası yardımcı olabilir):

- Yatay formatta çizgisiz, geniş, boş bir kâğıt kullanın.
- Kâğıdın merkezine zihin haritasının konusunu yerleştirin. (Zihin haritasının konusunu hemen yazamazsınız. Metin öncesi etkinliklere katılmalı, metni okumalı, okuma sonrası bazı soruları yanıtlatabilmelisiniz. Ancak bundan sonra konuyu belirleyebilirsiniz. Belirlenen konu zihin haritasında hemen fark edilebilecek şekilde gösterilmelidir. Eğer bir resmin kullanımı uygun gözüküyorsa, konu iyi seçilmiş anahtar bir sözcükle adlandırılmalıdır. Büyük harfle ve/veya renkli bir gösterim bunun için uygun olabilir. Böylece konu diğer sözcüklere göre hemen fark edilir. Örnek zihin haritasında konunun ne olduğunu söyleyebilir misin?)
- Çizgiler üzerine doğrudan konuyu işaret eden sözcükler yazın. (Dalların sırası önemli değildir. Eğer konunun anlaşılmasında bir sıraya ihtiyaç duyuluyorsa, dallar, saat yelkovanı yönünde sıralandırılabilir ve numaralandırılabilir. Mümkünse, her dala bir sözcük, tercihen ad yazılmalıdır. Metinlerdeki sözcüklerin %90'ı gereksiz olduğundan, anlamlı birkaç sözcüğü kullanmak, metnin bütününe hatırlamada etkili olacaktır. Örnek zihin haritasında konuyu işaret eden sözcükler yeterli mi? Dallardaki sözcüklerden (dallardan) biri çıkarılsa konu yeterince anlaşılır mıydı?)
- Ana dallardan başlayarak, ikincil ve daha sonraki düşünceler için ek çizgiler (alt dallar) çizebilirsiniz (Bunların ne olduğunu, nasıl olması gerektiğini açıklayan örnek zihin haritasına bakın). Bu sıra şu ilkeyi izler: soyuttan somuta, genelden özele.
- Zihin haritası çizerken renkleri kullanın. Resimler, taslaklar, semboller ekleyin, örneğin küçük oklar, geometrik figürler, ünlem işaretleri ve soru işaretleri, bunlar zihin haritanı iyi şekilde tanımlayan sembollerdir.

Harita 2. Zihin Haritası Kuralları ve Uygulama Biçimi



(Buzan & Buzan, 2021)



Öğretmenin, tema sonunda zihin haritalarını aşağıdaki değerlendirme rubriğine göre akran değerlendirmesine sunacağını belirtmesi.

Tablo 5 Zihin Haritası Değerlendirme Rubriği

Kategoriler	4 Puan	3 Puan	2 Puan	1 Puan
Format	Kollara ayrılmış.	Kısmen kollara ayrılmış.	Kollardan farklı formatta (baloncuk, daire, kutu veya çizgi).	Anlaşılr değil, karmaşık.
Renk	Her dalı ayrı renkte ve canlı renkler.	Bazı dallar aynı renkte ve renkler sıradan.	Tamamıyla renklendirilmemiş.	Renksiz.
İçerik	Bütün ana konular işlenmiş.	Bazı konular işlenmiş.	Çoğu ana konular işlenmemiş.	Ana konular işlenmemiş.
Kavram bağlantıları	Her dal tek kelimeyle ifade edilmiş.	Çoğu dallar tek kelimeyle ifade edilmiş.	Çok az dal tek kelimeyle ifade edilmiş.	Hiçbir dal tek kelimeyle ifade edilmemiş.
Dağılım	Bilgiler mantıklı ve organize şekilde yayılıyor.	Bazı bilgiler mantıklı ve organize şekilde yayılıyor.	Çok az bilgi mantıklı ve organize şekilde yayılıyor.	Hiçbir bilgi mantıklı ve organize şekilde yayılmıyor.
Çizim	Kalıcılığı sağlamak için en az 6 çizim içeriyor.	Kalıcılığı sağlamak için en az 4 çizim içeriyor.	Kalıcılığı sağlamak için en az 2 çizim içeriyor.	Çizim içermiyor.
Sadelik	Oldukça sade, düzenli ve okunaklı.	Çoğu sade, düzenli ve okunaklı.	Çok az kısmı sade, düzenli ve okunaklı.	Sade, düzenli ve okunaklı değil.

(Şeyhioğlu, Akbaş & Kartal, 2012; Karaçalı Taze, 2020: 301-302)

“Rubriği oluşturan format, renk, içerik, kavram bağlantıları, dağılım, çizim ve sadelik ulamlarının her birinden en az 1, en çok 4 puan alınır. Puanlama, toplam puanın (en az 7, en çok 28) 100’le çarpılıp 28’e bölünmesiyle hesaplanır. Buna göre, arkadaşınızın zihin haritasında geliştirmesi gereken ulamları kendisiyle paylaşın, ona ekleme-çıkarma işlemleriyle zihin haritasını yeniden düzenlemesi gerektiğini anımsatın,” demesi ve bölümün ikinci kısmına geçişi sağlaması.

2. “Çocuklar, şimdi bazı sesler dinleyeceksiniz. Bu seslerin fotoğrafı⁴ verilen iki enstrümanın hangisinden çıktığını ayırt etmenizi bekliyorum. Enstrümanın adını biliyorsanız fotoğrafın

⁴ Enstrüman fotoğrafları “<https://saz.com.tr/tr/>” ve “<https://www.dolcemuzik.com>” genel ağ adreslerinden alınmıştır.

altına yazmanızı istiyorum. Bölüm sonunda, dinlediğiniz ve gördüğünüz enstrümanlardan hangisi, neden çalmak istediğinizi sınıfla paylaşın,” dedikten sonra sesli ve görsel uyarıları öğrencilere sunması.

Ses 1. Telli Çalgılar 1

..\Görsel\Eğitim Durumları\telliçalgılar1.m4a

(Enstrüman, 2018a)



Ses 2. Telli Çalgılar 2

..\Görsel\Eğitim Durumları\telliçalgılar2.m4a

(Enstrüman, 2018d)



Ses 3. Telli Çalgılar 3

..\Görsel\Eğitim Durumları\telliçalgılar3.m4a

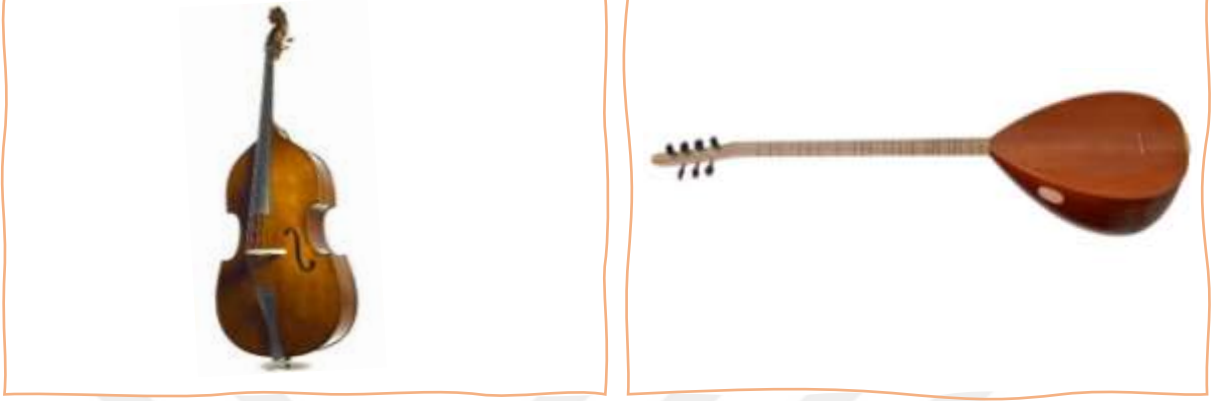


(Enstrüman, 2018c)

Ses 4. Telli Çalgılar 4

..\Görsel\Eğitim Durumları\telliçalgılar4.m4a

(Enstrüman, 2018b)



Ses 5. Telli Çalgılar 5

..\Görsel\Eğitim Durumları\telliçalgılar5.m4a

(Enstrüman, 2015)



..... çalmak isterim. Çünkü

.....

.....

.....

.....

.....

Güdüleme: Öğretmenin, “Aşağıdaki görselde yer verilen bağlamalardan birini daha önce dinlediniz mi? Bağlamaya eşlik eden bir müzik var mıydı, varsa müziğin türünü anımsıyorsunuz? Uzun hava, oyun havası vb. olabilir,” sorularını sınıfa yönelterek görseli paylaşması.

Foto 1. Bağlama Ailesi



(“The Turkish Long-Necked Lute or Bağlama”, 2019)

Öğretmenin “Âşık tarzı Türk halk müziğinde sıklıkla kullanılan enstrümanlardan cura, tambura, kısa saplı bağlama, uzun saplı bağlama, divan sazı ve meydan sazı telli çalgılardan bağlama ailesinin üyeleridir. Bu tema, âşık edebiyatına ilişkin dinleme, konuşma, okuma ve yazma yoluyla yeni duygular ve düşünceler edinmenizi sağlayacak. ‘Âşık’ kavram alanında yer alan ya da yer alabilecek kavramlar oluşturacaksınız. Bir kültür ürünü olarak onu yaşatma sorumluluğunu üstlenip üstlenmeyeceğinize karar verecek, onu olduğu gibi sevmenin değerli olup olmadığını belirleyeceksiniz. Âşıklığın (âşıklık geleneğinin) sorunlu, eksik, değiştirilmesi gerekli yönleri olup olmadığına bakacaksınız. Bu kültür ürününün bu yönleriyle sürmesine ya da yok olmasına tanıklık mı etmek istiyorsunuz yoksa bu kültürü dönüştürmek mi istiyorsunuz karar vermeye çalışacaksınız. Âşıklığın varlık kazandığı çeşitli mekânları tanıyacak, bu mekânların olanakları ve sınırları üzerine konuşup yazacaksınız. Tema sonunda millî kültürün bir ögesine ilişkin kavramlar oluşturmuş; bu kavramlar üzerinden ona yaklaşma, onu inceleme,

onu eleştirme yeterliği kazanmış olacaksınız. Tema aynı zamanda ana dilde iletişim yetkinliğinizi pekiştirebilmenize alan açacaktır,” demesi.

Gözden geçirme: Öğretmenin iki halk müziği sanatçısının fotoğrafını öğrencilere sunması. “Sizin daha önce adını duyduğunuz, dinlediğiniz âşıklar, halk sanatçıları var mı?” sorusuyla âşıkların, halk ozanlarının ilk örneklerini vermelerini sağlaması. İlk örneklerin yeterince paylaşılmasından sonra dersin bu bölümüne kadar yapılanları özetlemesi, metne geçiş için görsel okuma eşliğinde sorular yöneltmesi.

Foto 2. Arif Sağ



Foto 3. Talip Özkan



(Soldaki fotoğrafta kısa saplı bağlamayla şelpe çalımı, sağdaki fotoğrafta uzun saplı bağlamayla yatak-dikey çalım; “The Turkish Long-Necked Lute or Bağlama”, 2019)

Ara özet: Öğretmenin “Çocuklar, derste şimdiye kadar millî kültürün bir parçası olan bağlama ailesi enstrümanlarını dinlediniz, sesleri ve görünüşleriyle diğer enstrümanlardan onları ayırt ettiniz. Onlarla dinlenen müzik türlerine ve âşık kavramına örnekler verdiniz; halk edebiyatı kavramının kavram alanına giren âşık ve âşıklık kavramını oluşturmaya başlarken tema boyunca yapacaklarınızı öğrendiniz,” diyerek görsel okumayla metne geçişi sağlaması.

Geçiş: Öğretmenin “Çocuklar karikatürleri inceleyin. Karikatürlerle birlikte aşağıdaki sorular üzerine düşünün ve yanıtlarınızı sözlü olarak paylaşın,” demesi.

1. Neden bazı halk müzikleri anonim beste olarak görülmektedir?
2. Saz çalıp söylemek, bir diğer deyişle âşıklık erkek işi midir? Sizce karikatürlerde kadınlara yer verilmemesinin ya da yalnızca sevilen konumunda yer almalarının nedeni ne olabilir?

Karikatür 1. Karacaoğlan



(Özer Ö. Aydoğan, 2013)

Karikatür 2. Anonim



(Özer Aydoğan 2019: 286)

Karikatür 3. Turna-Yar



(Özer Aydoğan, 2019: 282)

Karikatür 4. Turna-Yar



(Özer Aydoğan, 2019: 284)

Karikatürler odağında sorular üzerine konuşulduktan sonra öğretmenin “Şimdi bu becerileri kazanmak için Sevilay Çınar’ın *Yirminci Yüzyılın İkinci Yarısında Türkiye’de Kadın Âşıklar* adlı doktora tezindeki *Görüşme Yapılan Kadın Âşıkların Biyografileri, Müzikal Kimlikleri ve Notaya Alınan Eserlerinin Değerlendirilmesi* başlığından alınan *İlkin Manya [Sarıcakız]* alt başlığı ve *Toplumsal Cinsiyet Sorunsalında Kadın Âşıklar* başlığından alınan *İlkin Manya [Sarıcakız]* alt başlığı birleştirilerek hazırlanmış metinle dersi sürdüreceğiz” açıklaması ve dersi ilerletmesi.

C. Geliştirme bölümü

1. Metnin sessiz olarak kurallara uygun biçimde öğrencilere okutulması,
2. Öğretmenin öğrencilerden dinleme ile ilgili ilkeleri uygulamalarını istemesi,
3. Öğretmenin metni sesli olarak okuması,
4. Öğretmenin seçtiği öğrencilere metni sesli olarak okutması; öğrencilerin (varsa) okumada düştükleri hataları düzeltmesi ve (varsa) okuma güçlüğü çektikleri sözcükleri vurgu ve tonlamasına uygun biçimde seslendirmeleri için çalıştırması,
5. Öğrencilerden metinde odağa alınan kişinin sorunlarını belirlemelerini istemesi,
6. Öğretmenin okuma işleminden sonra metnin içeriğiyle ilişkin sorular soracağını bildirmesi (her soru için farklı 5 öğrenciye söz hakkı vereceğini belirtir).

Ana metin 2. Âşık Sarıcakız



İlkin Manya [Sarıcakız]

Adı Soyadı: İlkin Manya

Mahlası: Sarıcakız [Sarıca Kız]

Doğum Yeri – Yılı: Eskişehir – 1948

Medeni Durumu: 1973 yılında birinci evliliğini, 1980 yılında ikinci evliliğini, 1984 yılında üçüncü evliliğini yapan İlkin Hanım, 1990’dan beri yaşamına yalnız devam etmektedir.

Mesleği: Öğretmendir ve aynı zamanda âşıklık geleneği içerisinde, sanatını icrâ ederek geçimine katkıda bulunmaktadır.

Öğrenim Durumu: Öğretmen Okulu mezunu – 1970

Yaşadığı Yer: İstanbul

Ne Zamandan Beri Orada Yaşadığı: 1994 yılından beri İstanbul’da yaşamaktadır.

(Çobanoğlu, 2006)

Ustası: Yok.

Etkilendiği Kişi / Kişiler: Çocukluk yıllarından beri Karacaoğlu'nın şiirlerinden etkilendiğini belirten Sarıcakız, yine aynı yıllarda yakından takip edebildiği Âşık İhsanî ve Güllüşah'ı da örnek aldığını açıklamıştır. Âşık edebiyatında kendisi için öne çıkan diğer isimleri Pir Sultan Abdal, Yunus Emre, Âşık Veysel olarak sıralamıştır.

Şiirlerindeki Konular: Ayrılık, aşk, tabiat, toplumsal vb. konuların yanı sıra öğrencileri ve ailesi gibi yakın çevresi de şiirlerine konu olmuştur.

Eser Sayısı: ~400 şiir; ~100 müzikli eser.

Şiir Söyleme Biçimi: İrticalen de şiir söyleyebilen Âşık, hazırlıklı şekilde okumayı tercih etmektedir.

Sazının Ne Zaman / Nerede / Kime Yaptırıldığı: 1971 yılında Ankara'da Seyran Bağları'ndan Âşık Sefil Selîmi usta ile almışlar. Daha sonraki yıllarda da çeşitli bağlamalar edinmiş ve en son 2002 yılında Beyoğlu'nda İstanbul Müzik'ten almıştır. Sazının bakımını ise, Okmeydanı'nda Saz Müzikevi'nde yaptırmaktadır.

Sazında Kullandığı Düzen: Bağlama düzeni [Re -Sol- La]

Faaliyet Alanları: Konser, festival ve şenlikler.

Plak / Kaset / CD:

- Sarıcakız & Âşık Reyhanî Atışması [1972]
- Sarıcakız 1 [1976 (!?)]
- Sarıcakız [1977 (!?)]
- Sarıcakız & Âşık Emircan Atışması [1986]

Kitap: İlkin Manya, *Halk Şiirinde Ana Sesi Kadın Ozanlar Antolojisi*, İnanç yayınları, İstanbul, 1983.

Görüşmenin / Görüşmelerin Yapıldığı Yer – Tarih: İstanbul, Eylül 2005; İstanbul, Mayıs 2006; İstanbul, Nisan 2007; İstanbul, Haziran 2007; İstanbul, Mart 2008.

İlkin Manya'nın türkülere olan yakınlığını ailesi dikkate almamış ve destekte bulunmamışlar; **ancak**, İlkin Hanım, tanımayı ve yer almayı çok istediği bu gelenek içinde, hazırlıksız gittiği âşıklar bayramında aldığı birincilikle önemli bir adım atmıştır.

Âşık Sarıcakız üç evlilik yaşamıştır. Âşık Reyhani, Âşık İhsanî ve Âşık Emircan ile gerçekleştirdiği evliliklerin başlıca nedenleri arasında; “âşıklık geleneğini tanımak, bu geleneğin içinde yaşayabilmek, birlikte çalıp söylemek, bir kadın olarak halk şiirine katkıda bulunmak” şeklinde dikkat çekici bir açıklama yapmıştır. Evliliklerinin tek nedeninin bunlar olmadığını ve pek tabii ki severek evlendiğini de belirtmiştir; **fakat**, nedenler arasında bu açıklamaların da olması, konuyu örneklendirmemizde önemli bir neden oluşturmuştur. **Çünkü**, bir kadın olarak bu gelenek içerisinde kabul görülme isteğinin bu şekilde çözümlenmesi, toplumsal rolün çarpıcı bir örneğidir. Âşık Sarıcakız, bir kadın olarak, söz konusu gelenek içerisinde, kabul görmesi adına bu adımları atsa da, evlilikleri oldukça kısa sürmüştür [6 yıl]. Kısa süren evliliklerinde; gelenek adına çok şey öğrendiğini söylemektedir; **ancak**, halkın ve basının bir kadın olarak kendisine gösterdiği ilgiden, yakın çevresinin rahatsız olması birtakım meselelerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. **Sözgelimi**, bu rahatsızlık sonucunda da yaşam

alanının evinin içiyle sınırlanmaya başlaması ve mesleğinden gitgide uzaklaştırılması evliliklerini bitirmesinde başlıca sebepler olmuşlardır.

Toplumsal cinsiyet konusunda **bir diğer** çarpıcı örnek, basında yer alan bir haber üzerine meydana gelmiştir. Sarıcakız'ın yer aldığı âşıkler bayramında atışma yaptığı erkek âşığı [Karşılı Âşık İlhami Demir] yenmesiyle birlikte, gazete bu haberi “kadın ozanın fendi erkekleri yendi” şeklinde manşet atmıştır (Hürriyet Gazetesi, 26 Ekim 1977). Haber sonrasında da, Âşık Sarıcakız, söz konusu âşıkler bayramından uzun bir süre davet almamış, hatta o dönemde sanat yaşamının sonunun geldiğini bile düşünmüştür. Geçerliliğini kabul ettirmeye çalışan bütün bu nedenler Sarıcakız'a aşılamayacak sebepler olarak görünmemiş, **aksine** daha çok çalışma, araştırma gücüyle üretmeye, kendisini geliştirmeye devam etmiştir. (Manya, 2006, 2007; Kişisel Görüşme).

(Sevilay Çınar'ın doktora tezinden alınmıştır, 2008: 83, 209-210)

1. Etkinlik: Hava nasıl oralarda?

Öğretmenin “Çocuklar; hadi gelin metinde kimin, kimlerle, neden, nasıl anlatıldığını konuşalım,” demesi.

1. Bilinenleri listeleme.

1.1. Âşık Sarıcakız ne yapar (iş/iğisi/uğraşı)? Bunu neden yapar (işini/ilgisini/uğraşını yapma nedeni)? Âşık İlhami Demir ile nerede karşılaşmıştır (burada olanların cinsiyet dağılımı tahmini olarak nasıldır)? Buraya gelme nedenleri nedir?

2. Iraksak düşünme.

2.1. Kendini az önce atışmayı kazanmış Âşık Sarıcakız'ın bağlamasının yerine koy. Şu an bağlamanın açısından ona bakıyorsun. Ne yapıyor, ne düşünüyor, ne hissediyor? Bunu nasıl anladın? Gördüğün hangi özellik sana bunu söylüyor?

2.2. Kendini âşık atışmasını kaybetmiş Âşık İlhâmi Demir'in okuduğu “kadın ozanın fendi erkekleri yendi” manşetli gazetenin yerine koy. Şu an gazetenin açısından ona bakıyorsun. Ne yapıyor, ne düşünüyor, ne hissediyor? Bunu nasıl anladın? Gördüğün hangi özellik sana bunu söylüyor?

2. Etkinlik: Millî kültürün mikro-vizyonu

Öğretmenin “Çocuklar, hadi metne farklı gözlerle bakmayı deneyelim. Lütfen aşağıdaki soruları okuduğunuz metinden yola çıkarak yanıtlayın,” demesi.

1. İlkin Manya'nın annesi ya da babasıdır. Kızının âşıklık geleneğine duyduğu ilgiyi neden desteklemiyorsun?

2. Âşık bayramı düzenleyen kurulun başkanısn. Âşık Sarıcakız gazete manşetinden dolayı âşık bayramlarından davet almadığını düşünüyor. Davet etmeme nedeninize ilişkin kısa bir açıklama yapar mısın?

3. Bir anlığına âşıklık geleneğinde varlığı pek onaylanmayanların, dışlananların erkek âşıklar olduğunu varsay. Bu sorunun neden kaynaklandığını araştıran bir araştırmacısın. Araştırmaya başlarken soracağın 3 soru ne olurdu?

Ara özet: Öğretmen “Çocuklar, okuduğunuz metin öncesinde âşık kavramının yeni örnekleri, mahlas ve anonim kavramlarıyla karşılaştınız; metni okuma sonrası etkinliklerde âşık kavramını kadın âşıklar bağlamında düşünme ve düşündüklerinizi paylaşma olanağı buldunuz, kadın âşıklığa yaklaşımı farklı bakış açılarıyla yazdınız; millî kültürün bir parçası olarak âşıklığı toplumsal cinsiyet eşitsizliği taşıyan yapısıyla değerlendirebildiniz; değerlendirme sırasında eleştirel okuma becerinizi de geliştirme olanağı buldunuz,” diyerek öğrencilere kazanımlarını anımsatır. Öğrencilere dersin sonraki bölümünde şiir yazma ve bilgilendirici metin yazma çalışmaları yapacaklarını bildirir. Öğrencilerden bilgilendirici metin yazma çalışmasına hazırlık amacıyla âşık kahvehaneleri, semai kahvesi, çalgılı kahve ve meydan şairliği kavramları hakkında araştırma yapmalarını isteyerek ara verir. Araştırma sonuçlarını zihin haritalarında özetleyebileceklerini belirtir.

Ara geçiş: Öğrenmen “Çocuklar bundan sonraki bölümü iki etkinlikle sürdüreceğiz. Etkinliklerin birinde şiir yazma çalışması yapacağız. Şiirin güneşi sözcüklerdir, sözcükler olmadan şiir görünmez, şiir ısı ve ışık için sözcüklere gereksinim duyar. Etkinlikte önce uyaklı sözcükler bulacak, şiirde redif arayacaksınız. Bu arama-bulma çalışmasından sonra abece’nin bazı seslerini kullanmaksızın şiir yazmayı deneyeceksiniz. Deneme sizi âşık edebiyatında bir şiir türüne çıkaracak. Aynı etkinlikteki görsel-işitsel uyaran zihin haritanızda yeni bir kavram

oluşturacak; bu uyarı önceki derslerde oluşturduğunuz bir kavramı tekrar düşünmenizi sağlayacak. Diğer etkinlikte ise, dersin giriş bölümünden beri üzerine düşündüğünüz aşıklik geleneğinde kadının yerini bu kez mekân bağlamında tartışacağınız bir blog yazısı yazmayı deneyeceksiniz. Blog’da bu mekânlarda kadınların yokluğunu değerlendirecek, onların dışlanmalarının sizde yarattığı duyguları paylaşacak, aşıklik geleneğinin yok oluşuna tanıklık etmek isteyip istemediğinizi açıklayacak, geleneğin varlığını sürdürüp sürdüremeyeceğine ve sürdürürse bunun nasıl olacağına ilişkin görüşlerinizi dile getireceksiniz,” açıklamasını yapar. Seçtiği öğrencilerden önceki derslerde yapılan metin öncesi çalışmalarını, okuma metnini ve etkinlikleri özetlemesini isteyerek gelecek dersle bağlantı kurar. Öğrencilerin özetlemeyi zihin haritalarına başvurarak yapmalarını ister.

Tekrar güdüleme: Öğretmen, “Çocuklar geçmiş derslerdeki kavramlaştırmalarınızla dallanıp budaklanan, renklenip şekillenen zihin haritanız önümüzdeki derslerde biçimlenmeye devam edecek; zihin haritanızdaki çizgiler, oklar, bağlantılar, renkle çoğalacak; belki bazı bağlantıları, şekilleri yeniden düzenleyeceksiniz. Millî Kültürümüz temasına ilişkin kavram oluşturma süreciniz devam edecek,” demesi ve etkinliğe başlamaları istemesi.

3. Etkinlik: Dudakdeğmez

Hadi, şiir yazmayı dene!

1. Uyaklı sözcükler yazabilir misin?

ağlama
bağlama

.....

.....

.....

.....

Uyak (kafiye) şiirde dize sonlarında bulunan sözcüklerin son heceleri arasındaki ses benzerliğidir.

2. Âşık Veysel'in dizelerindeki redifleri ve **b, m, p, v** harflerinin altını çizer misin?

Kara Toprak

...

Koyun verdi kuzu verdi süt verdi

Yemek verdi ekmek verdi et verdi

Kazma ile dövmeyince kıt verdi

Benim sadık yârim kara topraktır.

Âşık Veysel

Uyaktan sonra gelen, aynı anlam ve görevdeki ek ya da sözcüklere “redif” deriz.

3. İçinde **b, m, p, v** harfleri geçmeyen bir şiir yazmayı denemek ister misin?

4. Dudakdeğmez ne demek, izle gör. Kişisel görüşme metninin konusunu da göz önünde bulundurarak aşağıdaki soruya ilişkin görüşlerini bildir.

Video 2. Dudakdeğmez



(Dudakdeğmez, 2018)

4.1. Millî kültürün bir parçası olan dudakdeğmez türündeki âşık atışmasının tanıtımında kadınlar neden yer bulamamış olabilir?

4. Etkinlik: Okul blog’u için yazıyorum

Öğretmen okul blog’unda yayımlanmak üzere en iyi üç blog yazısını seçeceğini bildirir. Öğrenci sayfa kullanımında (yazı biçimi, yazı rengi, yazıların sayfada dağılımı vb.) serbest bırakılır.

Lütfen aşağıdaki düşünsel yazma uygulamalarından⁵ birini seçerek yaz, yönergelerini takip etmeyi unutma!

Sınırlar beni sınırlar mı?

I. adım: Geçmiş yüzyılda yaşayan bir kadın âşıkısın (mahlasını yaz).

II. adım: Âşıkların bulunduğu mekânlardan birini seçip gittin (âşık kahvehanesi, semai kahvesi, çalgılı kahve ya da köy meydanı olduğunu belirt).

III. adım: Sevincini, üzüntünü, neşeni, derdini ya da nasıl ve ne hissediyorsan anadilinde ürettiğin müzikle paylaşmak istiyorsun. Gittiğin mekânda seni nasıl karşıladıklarını, oradan hangi duyguyla ayrıldığını, oradakilere ayrılırken ne dediğini [yalnızca birer eylemle (fiille) anlat].

Yerine koyma

I. adım: Günümüzün müzisyenlerinden birisin (müziklerinin kendi adıyla mı yoksa mahlasıyla mı duyulmasını isterdin açıkla).

II. adım: Hangi müzik türünde söyleyip ve hangi mekânda çalışıyorsun (âşık tarzı halk şarkıları, arabesk, blues, caz, funk, klasik, rock, rap, pop vd. nedeniyle açıkla).

III. adım: Sevincini, üzüntünü, neşeni, derdini ya da nasıl ve ne hissediyorsan anadilinde ürettiğin müzikle paylaşmak istiyorsun. Gittiğin mekânda kadın olduğun için müzisyenliğin tuhaf karşılanırsa ve engellensen tepkin ne olur, öne çıkan duygun ne olur, oradakilere ne dersin?

Ana yollar tali yollar

I. adım: Kadın âşık ya da başka türde çalan bir müzisyensin; bulunduğun mekânda karşılanma biçimin için “keşke” başka türlü olsaydı diyorsan nasıl olmasını istediğini açıkla.

II. adım: İstediyiğin karşılanma için kimin/kimlerin ne yapması gerektiğini açıkla.

III. adım: Hiçbir şey değişmese bile âşıklığı/müzisyenliği sürdürür müydün açıkla.

⁵ Bu uygulamalar Nilay Yılmaz’ın “Düşünsel Okuma” (2021) kitabından alınarak etkinliğe uyarlanmıştır.

Bu sayfa blog yazısı için ayrıldı.



D. Sonuç bölümü

Son özet: Öğretmenin “Çocuklar, Millî Kültürümüz teması için tasarlanan bu eğitim durumunda bu kültürün bir parçası olan âşıklık geleneğiyle tanıştınız ya da bu gelenekle ders ortamında da karşılaştınız. Kültüre özgü enstrüman seslerini ve fotoğraflarını diğer enstrüman seslerinden ve fotoğraflarından ayırt etmekle başlayan tanışma ya da karşılaşma ona daha yakından bakabilmenizi sağladı. Cura, kısa saplı bağlama, uzun saplı bağlama, divan sazı ve meydan sazı bağlamanın alt kavramları olarak belleğinizde ve dilinizde yer etti. Bağlama ailesinin farklı enstrümanlarını çalan halk müziği sanatçıları gördünüz, bu iki erkek sanatçının ardından karikatürlerde de erkek âşıklarla karşı karşıya geldikten sonra âşık kavramını cinsiyet odağında sorgulamaya başladınız. Kadın âşık örneğiyle karşılaşmanız gelenek içerisinde kadın olmanın zorluğunu birinci ağızdan okumanızı sağladı. Geleneğin bu sorunlu yönü sizin geleneğe karşı sevginize de yön vermiş olabilir ancak geleneğin nasıl sürdürülebileceğine ilişkin düşüncelerinizi de paylaştınız. Âşık tarzı şiirin bir türü olarak dudakdeğmez, türün dil açısından ne kadar zengin olduğuna ilişkin bir örnek oluşturdu. Yine bu örnekle de geleneğin kadına ayırdığı yer üzerine düşünme olanağı buldunuz. Âşık kahvehanesi, semai kahvesi, çalgılı kahve gibi geleneğin yaşatıldığı mekânlarda kadının varlığını yeniden değerlendirdiniz. Kadını âşıklık geleneği içerisinde var etmeyi ya da bu sorunlu biçimiyle geleneği umursayıp umursamadığınızı anlattınız,” demesi ve her öğrencinin ders başından beri oluşturduğu zihin haritasını bir diğer öğrenciyle değiştirerek değerlendirmeye sunması.

Tekrar güdüleme: Değerlendirme sonucunda en yüksek puanı alan öğrencilerin zihin haritalarının kopyalarının sınıf panosuna bir haftalık asılması. Böylece, millî kültür üzerine düşünürken format, renk, içerik, kavram bağlantıları, dağılım, çizim ve sadelik ulamlarında daha gelişkin haritalara bakmanın yararlı olabileceğidir.

Kapanış: Öğretmenin “Millî Kültürümüz temasında Âşık Sarıcakızla yapılan kişisel görüşme metnini okudunuz. Metinde vurgulanan ve gerek metin öncesi gerek metin sonu etkinliklerinde sorgulamaya açılan ‘âşıklık’ kavramını oluşturdunuz. Bu sırada söz konusu kavram çevresinde oluşan geleneğin hem enstrümanlarla hem de şiir türleriyle zenginliğiyle tanıştınız. Anadilinin bir zenginliği olan bu kültür ürününü olduğu gibi sevmek ve yaşatma sorumluluğunu taşımak yerine onu değiştirme, dönüştürme ve onun varlığına kayıtsız kalma seçeneklerini değerlendirdiniz. Bu kavrayış size hem diğer kültür ürünlerine nasıl yaklaşılması gerektiğine ilişkin bir yaklaşım sundu hem de anadilinde iletişim yetkinliği kazanma sürecinize destek oldu,” diyerek dersi bitirirken öğrencilere katılımları için teşekkür etmesi.

4.3. Hak ve Özgürlükler Teması Ders Planı

A. Biçimsel bölüm

Dersin adı: Türkçe

Sınıf: 7. sınıf

Süre: 10 ders saati

Öğrenme ve öğretme anlayışı: Öntip-İlk Örnek Yaklaşımı, Kuram Temelli Yaklaşım; Joyce ve Weil Kavram Kazanımı İzlemi, Martorella Kavram Çözümlemesi Modeli; Zihin Haritası Tekniği ve Bütünleştirilmiş Yaklaşım

Araç ve gereçler:

Yazım Kılavuzu, Türkçe Sözlük, Deyimler Sözlüğü; Oscar Brenifier ve Isabella Millon'ın yazdığı ve Serap Deliorman'ın resimlediği *Nasreddin Hoca ile Düşünmeyi Öğrenmek* kitaptan *Diş Ağrısı* adlı bölüm (2016), Kurtul Gülenç'in ve Filiz Karadağ'ın *Çocuklar İçin Felsefi Öyküler* kitabından *Dev Bilgisayar* adlı bölüm (2019), Nurdan Direk'in *Filozof Çocuk – Çocuklarla Felsefe Konuşmaları* kitabından *Özgür Olmak – Olmamak ve Haklılık – Haksızlık* adlı bölümler (2018); Pink Floyd rock grubunun *The Wall (Duvar)* albümündeki (1979), yönetmen Alan Parker tarafından aynı adla çekilen *müzikal drama filminden* (1982) *sahnelerle* oluşturulmuş, *Another Brick In The Wall Pt. 2* adlı *şarkının Türkçe altyazılı klibi* (2019), Alan Parker'ın *Pink Floyd - The Wall film afişi* (1982), bu Roger Waters bestesine Hakan Kural'ın yazdığı sözle (Türkçe) ortaya çıkan *Yaşam Hakkı-Duvar* adlı *klip* (İZEV-İstanbul Zihinsel Engelliler İçin Eğitim ve Dayanışma Vakfı, 2018)

Kaynak kitaplar:

- Aslan, C. (2017). *Türkçe-Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bayat, N. (Ed.). (2021a). *Dinleme ve Eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bayat, N. (Ed.). (2020). *Yazma ve Eğitimi* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Benzer, A. (2021). *Üst Düzey Düşünme Becerileri ve Dinleme Stratejilerine Dayalı Etkinliklerle Dinleme Eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Dilidüzgün, Ş. (2020). *Süreç ve Tür Odaklı Okuma ve Yazma Eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güler, Ç. ve Güler, B. U. (2010). *Mizah, Gülme ve Gülme Bilimi*. Ankara: Yazıt Yayıncılık.

- Özdemir, Ö. (2019). *Çocuklar İçin Felsefe – Öfkelenmemek Elde mi?*. İstanbul: Sev Yayıncılık Redhouse Kidz.
- Özdemir, Ö. (2020a). *Çocuklar İçin Felsefe – Her Söze Güvenilir mi?*. İstanbul: Sev Yayıncılık Redhouse Kidz.
- Özdemir, Ö. (2020b) *Çocuklar İçin Felsefe – Her Şakaya Gülünür mü?* İstanbul: Sev Yayıncılık Redhouse Kidz.
- Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, C. (2020). *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi* (5. Baskı). Ankara: Tudem.
- Sevim, O. ve Söylemez, Y. (2018). *Okuma Eğitimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yılmaz, N. (2021). *Düşünsel Okuma* (2. Baskı). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Öğrenme-öğretme etkinlikleri:

Kullanılan ana metin başlığı: Dev Bilgisayar

Ana nokta: Öğrenme-öğretme etkinliklerinde belirtilen anlama ve anlatma becerilerinin amaçlarıyla ilgili davranış örüntülerini kazandırmak.

Yardımcı noktalar:

- a) Duygu, düşünce, tasarım ve izlemelerini konuşma ilkelerine uygun olarak sözle, doğru, anlaşılır ve etkili biçimde anlatabilme.
- b) Metnin duygu ve düşünce yapısının, olay örgüsünün kavratılması.
- c) Metnin izleği ve iletilerinin kavratılması.
- ç) Metindeki sözcük ve deyimlerin anlamlarının kavratılması.
- d) Metnin dil ve anlatım özellikleriyle türünün kavratılması.
- e) Yazma çalışmalarında “dış yapı”, “iç yapı” ve “dil ve anlatım” ilkelerinin kavratılması.

Bu Eğitim Durumunda Kazandırılması Amaçlanan Kazanımlar:

Amaç: Metnin kavram yapısına hazırlanma ve böylece metnin konusunu kestirebilme

Kazanımlar:

T.7.4.10. Formları yönergelerine uygun doldurur.

Amaç: Duygu, düşünce, tasarım ve izlenimlerini konuşma ilkelerine uygun olarak sözle, doğru, anlaşılır ve etkili biçimde anlatabilme

Kazanımlar:

T.7.1.4. Dinledikleri/izlediklerine yönelik soruları cevaplar.

T.7.1.11. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili görüşlerini bildirir.

T.7.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.

T.7.2.3. Konuşma stratejilerini uygular. *Katılımlı, yaratıcı, güdümlü, empati kurma, tartışma ve eleştirel konuşma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.*

Amaç: Okuduğu metni tam ve doğru olarak anlayabilme

Kazanımlar:

T.7.3.14. Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.

T.7.3.16. Metnin konusunu belirler.

T.7.3.19. Metinle ilgili soruları cevaplar. *Metin içi ve metin dışı anlam ilişkileri kurulur.*

T.7.3.25. Metinler arasında karşılaştırma yapar. *Bakış açısı ve mesajlar karşılaştırılır.*

T.7.3.24. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.

Amaç: Yazma çalışmalarında “dış yapı” (dış düzenleyim) ilkelerini uygulayabilme
(İlkeler açıklanmalı)

Kazanımlar:

T.7.4.6. Bir işi işlem basamaklarına göre yazar.

Amaç: Yazma çalışmalarında “iç yapı” (iç düzenleyim) ilkelerini uygulayabilme
(İlkeler açıklanmalı)

Kazanımlar:

T.7.4.4. Yazma stratejilerini uygular. *Not alma, özet çıkarma, serbest, kontrollü, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, bir metinden hareketle yazma ve duyulardan hareketle yazma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.*

T.7.4.2. Bilgilendirici metin yazar. *b) Öğrenciler günlük hayattan örnekler vermeye teşvik edilir.*

Amaç: Okuma çalışmalarında söz varlığını genişletme, yazma çalışmalarında kullanabilme ve yazma çalışmalarında “dil ve anlatım” ilkelerini uygulayabilme (İlkeler açıklanmalı)

Kazanımlar:

T.7.3.5. Bağlamdan hareketle bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. *a) Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarını öğrenmek için sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçları kullanmaları sağlanır.*

Eğitim durumu

B. Giriş bölümü

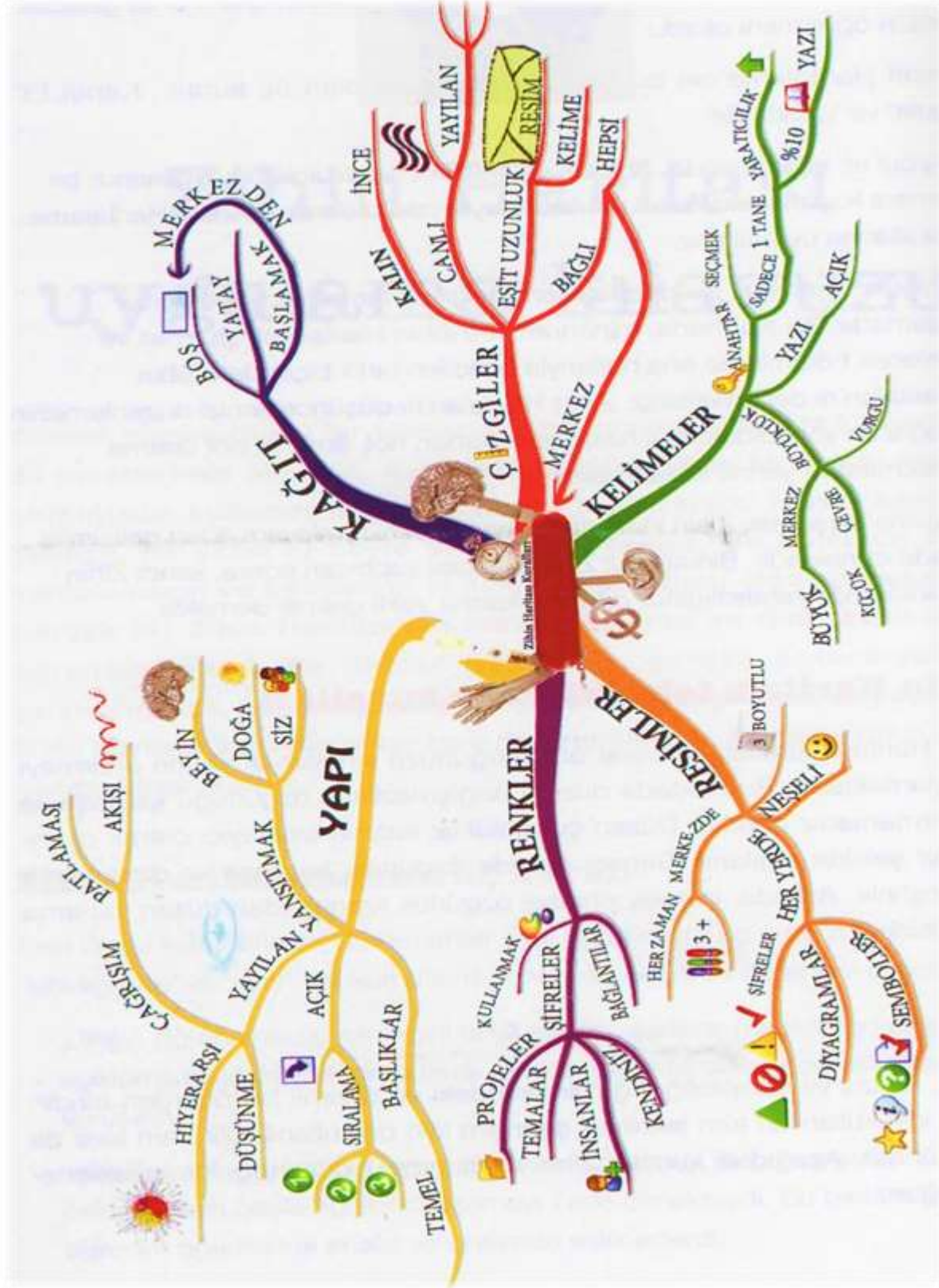
Dikkat çekme:

1. Öğretmenin, “Çocuklar size zihin haritası örneği sunacak ve ders boyunca öğrendiklerinizle kendi zihin haritanızı oluşturmanızı isteyeceğim,” demesi, aşağıdaki kılavuzu ve örnek zihin haritasını paylaşması.

Hiyerarşik biçimde düzenlenen bu tekniği oluştururken dikkat edilmesi gerekenler şöyle de sıralanabilir (Zihin haritasının biçimsel özelliklerini daha iyi anlamak için sonraki sayfada paylaşılan örnek zihin haritası yardımcı olabilir):

- Yatay formatta çizgisiz, geniş, boş bir kâğıt kullanın.
- Kâğıdın merkezine zihin haritasının konusunu yerleştirin. (Zihin haritasının konusunu hemen yazamazsınız. Metin öncesi etkinliklere katılmalı, metni okumalı, okuma sonrası bazı soruları yanıtlayabilmelisiniz. Ancak bundan sonra konuyu belirleyebilirsiniz. Belirlenen konu zihin haritasında hemen fark edilebilecek şekilde gösterilmelidir. Eğer bir resmin kullanımı uygun gözüküyorsa, konu iyi seçilmiş anahtar bir sözcükle adlandırılmalıdır. Büyük harfle ve/veya renkli bir gösterim bunun için uygun olabilir. Böylece konu diğer sözcüklere göre hemen fark edilir. Örnek zihin haritasında konunun ne olduğunu söyleyebilir misin?)
- Çizgiler üzerine doğrudan konuyu işaret eden sözcükler yazın. (Dalların sırası önemli değildir. Eğer konunun anlaşılmasında bir sıraya ihtiyaç duyuluyorsa, dallar, saat yelkovanı yönünde sıralandırılabilir ve numaralandırılabilir. Mümkünse, her dala bir sözcük, tercihen ad yazılmalıdır. Metinlerdeki sözcüklerin %90'ı gereksiz olduğundan, anlamlı birkaç sözcüğü kullanmak, metnin bütününe hatırlamada etkili olacaktır. Örnek zihin haritasında konuyu işaret eden sözcükler yeterli mi? Dallardaki sözcüklerden (dallardan) biri çıkarılsa konu yeterince anlaşılır mıydı?)
- Ana dallardan başlayarak, ikincil ve daha sonraki düşünceler için ek çizgiler (alt dallar) çizebilirsiniz (Bunların ne olduğunu, nasıl olması gerektiğini açıklayan örnek zihin haritasına bakın). Bu sıra şu ilkeyi izler: soyuttan somuta, genelden özele.
- Zihin haritası çizerken renkleri kullanın. Resimler, taslaklar, semboller ekleyin, örneğin küçük oklar, geometrik figürler, ünlem işaretleri ve soru işaretleri, bunlar zihin haritanı iyi şekilde tanımlayan sembollerdir.

Harita 3. Zihin Haritası Kuralları ve Uygulama Biçimi



(Buzan & Buzan, 2021)



Öğretmenin, tema sonunda zihin haritalarını aşağıdaki değerlendirme rubriğine göre akran değerlendirmesine sunacağını belirtmesi.

Tablo 6 Zihin Haritası Değerlendirme Rubriği

Kategoriler	4 Puan	3 Puan	2 Puan	1 Puan
Format	Kollara ayrılmış.	Kısmen kollara ayrılmış.	Kollardan farklı formatta (baloncuk, daire, kutu veya çizgi).	Anlaşılr değil, karmaşık.
Renk	Her dalı ayrı renkte ve canlı renkler.	Bazı dallar aynı renkte ve renkler sıradan.	Tamamıyla renklendirilmemiş.	Renksiz.
İçerik	Bütün ana konular işlenmiş.	Bazı konular işlenmiş.	Çoğu ana konular işlenmemiş.	Ana konular işlenmemiş.
Kavram bağlantıları	Her dal tek kelimeyle ifade edilmiş.	Çoğu dallar tek kelimeyle ifade edilmiş.	Çok az dal tek kelimeyle ifade edilmiş.	Hiçbir dal tek kelimeyle ifade edilmemiş.
Dağılım	Bilgiler mantıklı ve organize şekilde yayılıyor.	Bazı bilgiler mantıklı ve organize şekilde yayılıyor.	Çok az bilgi mantıklı ve organize şekilde yayılıyor.	Hiçbir bilgi mantıklı ve organize şekilde yayılmıyor.
Çizim	Kalıcılığı sağlamak için en az 6 çizim içeriyor.	Kalıcılığı sağlamak için en az 4 çizim içeriyor.	Kalıcılığı sağlamak için en az 2 çizim içeriyor.	Çizim içermiyor.
Sadelik	Oldukça sade, düzenli ve okunaklı.	Çoğu sade, düzenli ve okunaklı.	Çok az kısmı sade, düzenli ve okunaklı.	Sade, düzenli ve okunaklı değil.

(Şeyhioğlu, Akbaş & Kartal, 2012; Karaçalı Taze, 2020: 301-302)

“Rubriği oluşturan format, renk, içerik, kavram bağlantıları, dağılım, çizim ve sadelik ulamlarının her birinden en az 1, en çok 4 puan alınır. Puanlama, toplam puanın (en az 7, en çok 28) 100’le çarpılıp 28’e bölünmesiyle hesaplanır. Buna göre, ara geçiş bölümlerinde zihin haritasında geliştirmeniz gereken ulamlara ilişkin öğretmenden geribildirim alın; geribildirim, ekleme-çıkarma işlemleriyle zihin haritasını yeniden düzenlemenizi sağlar,” demesi ve dikkati bölümün ikinci kısmındaki metne çekmesi.

2. Öğretmenin çocuklara Nasreddin Hoca ile Düşünmeyi Öğrenmek (2016) kitabından alınan aşağıdaki metni okuyup metinle ilgili soruları yöneltmesi. Çocukların ‘hak’ ve ‘özgürlük’ kavramlarını kavrarken ‘ben’ ve ‘öteki’ kavramlarını kullanmalarını sağlaması.

Ara metin 2. Diş Ağrısı



(Brenifier & Millon, 2016)

Anlama

1. Ahmet, neden Hoca'dan ağzını açmasını istiyor?
2. Ahmet'in Hoca'ya önerisi nedir?
3. Ahmet'in önerisi için öne sürdüğü gerekçe akla uygun bir gerekçe mi?
4. Ahmet'i Hoca'ya öneride bulunmaya iten nedir?
5. Nasreddin Hoca, Ahmet'in önerisini dinliyor mu?
6. Nasreddin Hoca, Ahmet'e neden böyle bir yanıt veriyor?
7. Hoca'nın yanıtının bir anlamı var mı?

Yorum

1. Başkalarının önerilerine her zaman güvenmeli miyiz?
2. Bizim yerimize bir başkasının karar vermesine gerek var mıdır?
3. Neden başka kişilerle ilgileniriz?
4. İnsanlar neden başkalarına ne yapmaları gerektiğini söyler?
5. Başkalarına ne yapmaları gerektiğini söylemek ve söylememek için ne gibi nedenler vardır?
6. Bir başkasının yerine acı çekebilir miyiz?
7. Başkasının yerine geçebilir miyiz?⁶

⁶ Sorular Oscar Brenifier ve Isabella Millon'ın "Nasreddin Hoca ile Düşünmeyi Öğrenmek" (2016) kitabından alınmıştır.

Güdüleme: Öğretmenin *Diş Ağrısı* metninin yorumlanmasıyla başlattığı ben-öteki sorgulamasını otorite-otoriter kavramları üzerinden sürdürmesi. Bunun için önce Pink Floyd’un *The Wall (Duvar)* albümüne yönetmen Alan Parker tarafından çekilmiş filminden alınan sahnelerle oluşturulmuş *Another Brick In The Wall Pt. 2* adlı şarkının Türkçe altyazılı klibini dinlettirmesi/izlettirmesi. Daha sonra öğrencilere “Klipteki öğretmenler ve eğitim sistemi neden öğrencilere ne yapmaları gerektiğini söylemektedir?” sorusunu sorması. Yanıtları dinledikten sonra öğrencilerden klipteki öğretmen rollerini de göz önünde bulundurarak sunduğu formu doldurmalarını istemesi.

Video 3. Another Brick In The Wall



(Parker, 2019, Çev. Gizem Kurt)

1. Form: “Otorite-Otoriter” kavramlarının özelliklerini yazma

Öğretmenin “Otorite kimdir? Otoriter kimdir? Bunların özelliklerini nasıl sıralarsın? Lütfen yazdıklarını silip değişiklik yapma! Yazdığını değiştirmen gerekirse üstünü çizip yeniden yazabilirsin. Tema boyunca karşılaşacağın, sorgulayacağın, tartışacağın bu kavramın özelliklerini sıralamak dersin akışında sana yardımcı olabilir,” demesi ve formu sunması. Öğrencilerden iki kavramın özelliklerini sıralamalarını istemesi, özellikleri paylaşımlarını istemesi, ortaya çıkan görünümü sözlü olarak özetlemesi. Eğer ayrımı belirginleştirememişlerse okuldan ya da okul dışından örnek durum sunabilmelerini sağlaması: “Erdemler temasındaki Kupa Kraliçesi’ni anımsayın, burada konuştuğumuz kavramlar bağlamında o nasıl biriydi?” vb.

Ara Özet: “Çocuklar dersin bu bölümüne kadar bir not alma tekniği olarak zihin haritasını nasıl yapılandırmanız gerektiğini yeniden gördünüz. *Diş Ağrısı* metni üzerinden ‘ben’ ve ‘başkaları (öteki)’ arasındaki ilişkiyi; bu ilişkide başkalarının (ötekinin) ilgici tutumlarının, karar verici ve buyurucu rollerinin nedenini yorumladınız. Ben-öteki üzerine düşünmeyi otorite-otoriter kavramlarıyla sürdürdünüz. Dinlediğiniz/izlediğiniz klipte öğretmenlerin ve eğitim sisteminin engelleyici-kısıtlayıcı, robotlaştıran bir rol üstlenebildiğini gördünüz. Otoriter kavramının üzerine dersin ileriki bölümlerinde de düşünmeyi sürdürüp eğitimin bu rolünün nedenlerini arayacağız,” demesi. Kavram oluştururken zihin haritalarını kullanabileceklerini anımsatması.

Gözden geçirme: Öğretmenin “Bu temada ‘hak’ ve ‘özgürlük’ bağlamında ‘hak etme’ ve ‘hak verme’ kavramlarını konuşacaksınız. Hak etmek-hak vermek ve sınırsız özgürlük-sınırlı özgürlük sorunlarını ‘mizah’, ‘gülme’, ‘komik’, ‘espri’ ve ‘şaka’ kavramlarını içeren etkinliklerle tartışma olanağı bulacaksınız. Kimin hak verme yetkisi olduğu, neden hak verme yetkisi olduğu sorgulamaları için zamanınız olacak. Hak aramanın gerekli olup olmadığını, nasıl aranabileceğini, mizahın buradaki rolünü konuşabileceksiniz. Zorunlulukların, kuralların özgürlüğü kısıtlamasını ve engellemesini düşüneceğiniz etkinliklere katılacaksınız. Bu derslerde kullanacağınız metinler ve etkinlikler hak ve özgürlük kavram alanları oluşturmanızı ya da yeniden oluşturmanızı destekleyecek. Bu sırada dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileriniz devinecek,” demesi.

Geçiş: Öğretmenin “Hak ve özgürlüğün yaşantınıza etkisini sorgulamaya aşağıdaki okuma metniyle başlayalım,” diyerek sıradaki bölüme geçişi sağlaması.

C. Geliştirme bölümü

1. Metnin sessiz olarak kurallara uygun biçimde öğrencilere okutulması,
2. Öğretmenin öğrencilerden dinleme ile ilgili ilkeleri uygulamalarını istemesi,
3. Öğretmenin metni sesli olarak okuması,
4. Öğretmenin seçtiği öğrencilere metni sesli olarak okutması; öğrencilerin (varsa) okumada düştükleri hataları düzeltmesi ve (varsa) okuma güçlüğü çektikleri sözcükleri vurgu ve tonlamasına uygun biçimde seslendirmeleri için çalıştırması,
5. Öğrencilerden metinde bilmedikleri sözcük ve söz öbeklerinin anlamlarını metnin bağlamından hareketle çıkarmalarını istemesi,
6. Öğretmenin okuma işleminden sonra metnin içeriğine ilişkin sorular soracağını bildirmesi (her soru için değişik 5 öğrenciye söz hakkı vereceğini belirtir).

1. Etkinlik: Dev Bilgisayardaki Yüzler

Öğretmen, öğrencilerden metnin başlığını ve görseli okumalarını ister. “Bu yüzler neden dev bilgisayarda gösterilmiş olabilir? Yüzlere bakınca hangi duyguları alımladığınızı (kendi bilgi ve deneyimlerinize göre anladığınızı) söyler misiniz?” sorularını yanıtlamalarını bekler.

Ana metin 3. Dev Bilgisayar



Dev Bilgisayar

Arif çok zeki bir çocukmuş. Tek bir isteği varmış: Dedektif olmak. Bu yüzden çevresinde olup biten her olayı titizlikle incelemiş.

Bir gün yakınındaki insanların hep aynı şekilde davrandıklarını fark etmiş. Özellikle de Deniz'in. Deniz, Arif'in oturduğu apartmandan arkadaşıymış. Deniz hep aynı saatte kalkıyor, aynı giysileri giyiyor, aynı saatte "günaydın" diyor, aynı müziği dinliyor, aynı saatte eve dönüyormuş. Arif kuşkuya kapılmış. "Acaba Deniz bir robot mu?" diye sormuş kendisine ve bu konu üzerinde düşünmeye başlamış.

Arif her gün Deniz'i takip ediyor, Deniz'in her yaptığı saat saat not alıyormuş. Gerçekten de Deniz günün her saatinde hep aynı şeyleri yapıyormuş.

“Deniz’in ne yaptığını bulacağım, bu çocukta bir gariplik var,” demiş.

Günlerden bir gün Arif yine Deniz’i takip ederken yaşadıkları mahallede ılık saçan tek katlı bir ev görmüş. Yavaş yavaş bu eve yaklaşmış, korkarak kapıyı çalmış. Kapıyı açan olmamış, yeniden çalmış. Yine açan olmamış. Arif merak içinde evin kapısını açmış. Bir de ne görsün? İçeride dev bir bilgisayar varmış. Bilgisayar’ın ekranında da Deniz’in yüzü.

O anda Deniz’in tüm hareketlerinin dev bir düşünce bilgisayarı tarafından kontrol edildiğini keşfetmiş. “Bunu bilen tek kişi ben miyim?” diye sormuş kendisine. “Bu büyük bir sır.” Deniz bilgisayar tarafından yönlendiriliyormuş. “Ya diğer insanlar? Acaba herkes bu bilgisayara mı bağlı?” diye düşünmüş. Herkes programlandığı şekilde davranıyor, düşünüyor ve konuşuyor. Aslında insanları yöneten dev bir düşünce bilgisayarı. İnanılır gibi değil!

2. Etkinlik: Programlanmak ya da programlanmamak

Lütfen aşağıdaki soruları yukarıdaki metne göre yanıtla!

Anlama

1. Deniz neden Arif'in ilgisini çekiyor?
2. Arif merakını gidermek için neler yapıyor?
3. Arif, Deniz'le ilgili gerçeği öğrendiğinde neden şaşırıyor?
4. Herkes programlanmışsa Arif de dev düşünce bilgisayarı tarafından programlanmış olamaz mı?
5. Arif programlanmış olmasına karşın herkesin programlandığını fark ettiyse bu durum dev düşünce bilgisayarı için beklenmedik, kendi varlığını riske atan bir durum değil midir?

Yorum

1. Bilgisayarların ya da başka bir şeyin (dünyadaki kimseler, sistemler, yapay zekâlar; dünya dışı gelişmiş uygarlıklar, tanrı/tanrılar) yönlendirmesine, programlamasına bağlı olabilir miyiz?
2. Eğer böyleyse haklarımızın bile bizim dışımızda belirlendiğini söyleyebilir miyiz?
3. Bizim yerimize bizim haklarımıza, davranışlarımıza, düşüncelerimize karar verilmesi bize huzur mu vermeli yoksa huzursuz mu etmeli?
4. Bize verilmiş/yüklenmiş/programlanmış haklar varsa hak arayabilmemiz nasıl mümkün olabilir?
5. Eğer yönlendirilen programlanmış canlılarsak özgür olabilir miyiz?
6. Özgür olduğumuzu sanmaya programlanmış olabilir miyiz?

Ara özet: Öğretmenin “Çocuklar dersin Geliştirme bölümünde önce *Dev Bilgisayar* adlı metnin başlığından ve görselinden hareketle, görseldeki yüzlerin neden dev bilgisayarda olabileceğine ilişkin kestirimde bulundunuz. Sonra metni okuduk, metinde robotlaşmış canlılar olabileceğimiz olasılığıyla karşılaştık. Ardından metin üzerinden ötekinin (programlayanların) yönlendirmesine bağlı canlılar olup olamayacağımızı, programlanmış canlılarsak haklarımızın ve özgürlüğümüzün varlığını düşündük,” diyerek metni ve metinle ilgili etkinlikleri özetlemesi. Zihin haritalarını yapılandırmayı unutmamalarını anımsatması.

Ara geçiş: Öğretmenin “Dersin bundan sonraki bölümlerinde de programlanmış olma olasılığımız üzerine düşünmeyi sürdüreceğiz. Gülmesi yasaklanmış ya da gülmeye programlı canlılar olduğumuzu varsayarak haklarımızla ve özgürlüklerimizle dans etmeyi sürdüreceğiz,” demesi ve sıradaki etkinliği tanıtmaması.

3. Etkinlik: Dev düşünce bilgisayarı olsam

Öğretmen bu etkinlikte sınıfı iki gruba böler. İki gruptan da kendilerini dev düşünce bilgisayarının yerine koymalarını ister. Ancak bir dev düşünce bilgisayarı otoriter olacak, diğer dev düşünce bilgisayarı otorite olacaktır.

Öğretmen gruplardan sözcü belirlemelerini ister. Sonra hangi grubun hangi dev düşünce bilgisayarı olacağını belirlemek için bilmece sorar: hangi grubun bilmeceye önce yanıt vereceğini belirlemek için kısa çöp-uzun çöp çektirir, kısa çöpü çekerek yanıt önceliği kazanan grup ilk yanıtında bilmeceyi bilirse diğer gruba da bir bilmece sorar ilk yanıtın doğru olması durumunda ikinci ve son kez kısa çöp-uzun çöp çektirir, kısa çöpü çeken grup istediği dev düşünce bilgisayarı olur.

Birinci Bilmece

Konakçıya konuktur
Sömürgeci donuktur
İçinde taşıyanın
Beti benzi soluktur.

(Büyükmeriç, 2017: 27)

Yedek Bilmece

Özgür istenç yoktur
Sahiplenmek onurdur
Dayatmasız ortamda
Aldığımız soluktur.

(Büyükmeriç, 2017: 73)

Grupların hangi dev düşünce bilgisayarı olacağı belirlendikten sonra öğretmen aşağıda sorularla oluşturulmuş yönergeyi sunar.

Onun yerinde olsam soruları⁷

1. Dev düşünce bilgisayarı kimdir? Neyi nasıl yapar ya da yapmaz? Bunu neden yapar? Bunu yaparken ne hissediyor olabilir?
2. Dev düşünce bilgisayarı (otorite sahibi olmasını ya da otoriter olmasını dikkate alarak) şu anda okulunuzda olsa neler yapabilir? Anlatın.
3. Dev düşünce bilgisayarı bunları yaparken komik buluyor mudur?

Eleştiri soruları

1. Dev düşünce bilgisayarı olarak engelleme, kısıtlama, robotlaştırma ve/veya her şeyi bilme yetkinizi onaylıyor musunuz? Nedenini açıklayın.
2. Bu yetkileriniz ve gücünüzle, başkalarını haklarından ve özgürlüklerinden alıkoyduğunuz için ileride pişman olabileceğinizi düşünüyor musunuz? Neden olmayacağınızı açıklayın.
3. Onların bunu hak ettiğini ve bu yaptığının şiddet olduğunu düşünüyor musunuz?

⁷ Onun yerinde olsam soruları Nilay Yılmaz'ın "Düşünsel Okuma" (2021) kitabından alınmış ve uyarlanmıştır.

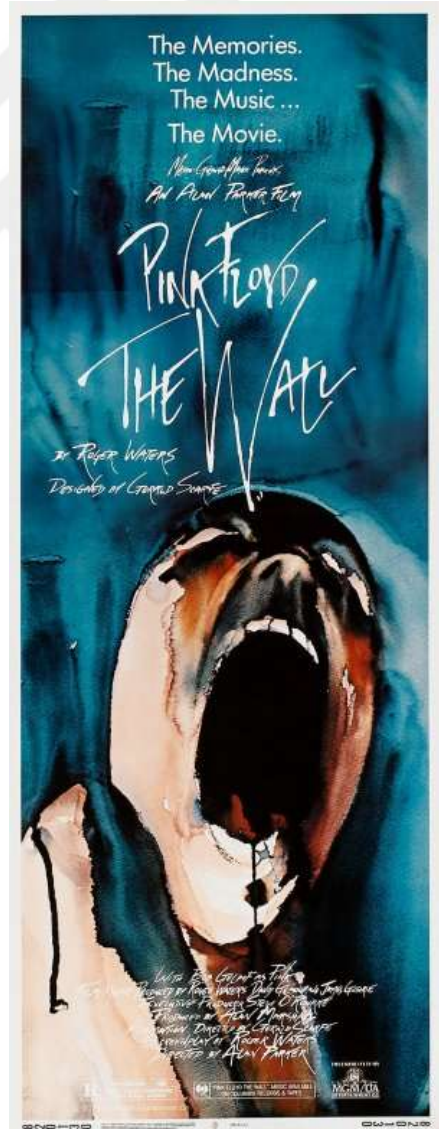
Ara özet: Öğretmenin “Çocuklar bu etkinlikte kendinizi yetki sahibi yerine koydunuz ve yetkinizi iki biçimde (otorite olarak ve otoriter olarak) kullandınız. Bu sınırsız yetkiye yaklaşımınızı açıkladınız. Bu süreçte yetki, alıkoyma, hak etme ve şiddet kavramlarıyla düşündünüz. Ayrıca sınırsız yetki sahibi olarak yaptıklarınızdan pişman olup olmayacağınızı yanıtladınız ve sınırsız yetki sahibinden vicdan beklentisine yönelik birer örnek oluşturdunuz.”

Ara geçiş: “Dersin kalan son etkinliğinde mizah, espri, şaka ve gülme kavramlarını ele alacağız. Dev bilgisayar tarafından programlanmış canlılar oluşumuzu Arif gibi fark ettiğimizi varsayacak; programlanma düşüncesinin şaka olup olmadığını ve programlanmayı espriyle karşılamayı ya da mizahla yanıt vermeyi konuşacağız,” demesi.

Tekrar güdüleme: Dev Bilgisayar metnindeki görselde insan yüzleri görmüş, bu yüzlerdeki duyguları nasıl alımladığınızı ifade etmişsiniz. Lütfen yandaki afişe bakın! Derste izlediğiniz klip *Pink Floyd - The Wall* (1982) filminden sahnelerle oluşturulmuştu, işte bu afiş o filmin afişidir:

Yaşadığınız ortamda eğer varsa size duvar olan; engellendiğiniz, sıkıştırıldığınız, gülümsemediğiniz durumları aşağıya sıralayın.

İllüstrasyon 3. Film Afişi



(Pink Floyd - The Wall, 1982)

4. Etkinlik: Programlanmayı protesto mu, programlanmaya direniş mi?

Öğretmenin “Bu etkinlikte, gülmesi yasaklanmış ya da gülmeye programlanmış canlılar olduğunuzu fark ettiğinizi varsayın. Bunu komik buldunuz mu? Bu bir kaba şaka mı? Bu bir soğuk espri mi? Bu biçimde programlanmanızın nedeni ne olabilir? Gülmenin yasaklanmasını hak etmiş olabilir misiniz? Peki, sürekli gülmeyi? Buna bir kaba şakayla mı ya da bir espriyle mi karşılık verirsiniz?” demesi.

Programlanmayı protesto ettiğin ya da programlanmaya karşı ötekileri uyaracağın bir direniş yazısı (yaşantındaki engellenmeleri, sıkıştırılmaları, gülmeden alıkoyulmaları da kullanarak) yazabilir misin? Dilersen çizgilerini konuşturup bir resim çizebilirsin. Aşağıda çerçeveye sıkıştırılmış hissedersen, boşluk yetersiz ya da kısıtlayıcı gelirse boş bir kâğıt kullanır, sonra onu buraya eklersin.



D. Sonuç bölümü

Son özet: Öğretmenin “Çocuklar, Hak ve Özgürlükler teması için tasarlanan bu eğitim durumunda metinler ve etkinlikler kılavuzluğunda hak ve özgürlük kavramlarını oluşturduunuz. Bu kavramların kavram alanına giren ben, öteki, hak etme, alıkoyma, baskı, yasak, yetki, sınırsız yetki, hak arama özgürlüğü, protesto, direniş kavramlarıyla duyup düşündünüz. Ana metin üzerinden hak ve özgürlüğün varlığını, bunların bir yanılsama olup olmadığını soruşturdunuz. Kendinizi programın yerine koyup otoritenizi ve otoriterliğinizi sorguladınız. Programın sınırsız yetkisini onay, pişmanlık ve şiddet bağlamında konuşma olanağı buldunuz. Programın yarattığı insan yüzlerine bakıp yanına kendi yaşantınızdaki engellenme, sıkıştırılma, gülümsemekten alıkoyma durumlarını koydunuz. Gülmenin yasaklanmasını ya da gülmeye ayarlanmış olmanın nasıl bir şey olduğunu düşlediniz ve böylesi bir programlanmayı protestoya yöneldiniz ya da programlanmaya direnişe geçtiniz. Bütün bunlar hak ve özgürlük kavramlarını oluşturmanız için size alan açtı. Örnek üzerinden eğitimin engelleyici-kısıtlayıcı rolünü değerlendirdiniz, üstelik bir eğitim ortamında. Bu özetten sonra tema boyunca kullandığınız zihin haritanıza en azından şimdilik son biçimini vermenizi istiyorum,” demesi. Zihin haritalarının değerlendirmesini puanlandırmaya indirgenmiş, zihinlerinin gücünü açık edecek bir işlem olarak görmemelerini söylemesi. Değerlendirmeye varılmak istenenin değerli kılmak olduğunu; değerli kılmanın ancak ve ancak mükemmellik beklentisinden ve olmamış kaygısından sıyrılıp geliştirilebilecek yöne işaret edilmesiyle mümkün olduğunu vurgulaması.

Tekrar güdüleme: Programlanma karşısındaki duygularını ve düşüncelerini paylaşan öğrencilerin yazılarının ve çizimlerinin değerlendirilip beğenilenlerin sınıf panosuna asılması. Zihin haritalarının değerlendirilip en yüksek puanı alanların kopyalarının sınıf panosuna asılması. Hak ve Özgürlükleri düşünürken format, renk, içerik, kavram bağlantıları, dağılım, çizim ve sadelik ulamlarında daha gelişkin haritaların ortak kullanıma açılmasının bu kavramları yeniden düşünmeyi daha olanaklı kılacağının belirtilmesi.

Kapanış: Öğretmenin “Çocuklar bir özgürlük alanı olarak eğitim ortamını düşünürken dersimizdeki özgürlük alanını da göz önünde bulundurmamız yararlı olabilir. Kendi özgürlük alanımızı belirlemeye çalışırken ötekinin özgürlük alanını da düşünmeli miyiz? Senin ve ötekinin özgürlük alanları arasında doğabilecek çatışmaları önlemenin ilk adımı ne olabilir?” demesi ve öğrencilere katılımları için teşekkür ederek dersi sonlandırırken yaşam hakkıyla ilgili aşağıdaki klibi sunması:

Video 4. Yaşam Hakkı - Duvar



(İZEV, 2018)

4.4. Kişisel Gelişim Teması Ders Planı

A. Biçimsel bölüm

Dersin adı: Türkçe

Sınıf: 7. sınıf

Süre: 5 ders saati

Öğrenme ve öğretme anlayışı: Öntip-İlk Örnek Yaklaşımı, Kuram Temelli Yaklaşım; Hilda Taba Kavram Öğretimi İzlemi, Martorella Kavram Çözümlemesi Modeli; Metafor Tekniği ve Bütünleştirilmiş Yaklaşım

Araç ve gereçler:

Yazım Kılavuzu, Türkçe Sözlük, Deyimler Sözlüğü; ya/da MEB Güncel Eğitim Dergisi'nde yayımlanan Ahmet İnam'ın *KontROLSÜZ Merak* başlıklı *genel dergi makalesi* (2020), Hatice Bildirici'nin İlhan İnan ile *Merakın Sınırları-Merak Felsefesi Üzerine* adlı *söyleşisi* (2020), Nilay Yılmaz'ın *Düşünsel Okuma* kitabındaki yakınsak düşünme uygulamalarından *Hiçbirimiz Mükemmel Değiliz* adlı *uygulama* ve ıraksak düşünme uygulamalarından *Sherlock Holmes* adlı *uygulama* (2021), İlya Yefimoviç Repin'in Türkçe adıyla *Volga'da Sal Çekicileri yağlıboya tablosu* (1870), Nurşah Yılmaz ve Yılmaz Murat Bilican'ın *Çocuklarla Sanat ve Felsefe* kitabındaki *Terbiye Etmek ve Eğitmek Aynı Şey midir?* başlıklı bölümden *sorular* (2022), Leo Lionni'nin Kemal Atakay çevirisiyle Türkçeye kazandırılan öyküsü *Pezzettino* (2020), Philip Ball'ın Berna Günen'in Türkçeye çevirdiği *Merak* kitabından alınan *grafik* (2014).

Kaynak kitaplar:

- Aslan, C. (2017). *Türkçe-Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ball, P. (2014). *Merak, bilim Nasıl Her Şeyle İlgilenir Oldu?*. Çev. Berna Günen. İstanbul: Kolektif Kitap.
- Bayat, N. (Ed.) (2021a). *Dinleme ve Eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bayat, N. (Ed.) (2020). *Yazma ve Eğitimi* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bozkurt, B. Ü. (2012). *İlköğretim 4. ve 7. sınıf öğrencilerinin kavramlaştırma özellikleri*. Yayımlanmış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Çalışkan, M. (2023). Çocuklarla Felsefe Pratikleri. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Dilidüzgün, Ş. (2020). *Süreç ve Tür Odaklı Okuma ve Yazma Eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, C. (2020). *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi* (5. Baskı). Ankara: Tudem.
- Sevim, O. ve Söylemez, Y. (2018). *Okuma Eğitimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yılmaz, N. (2021). *Düşünsel Okuma* (2. Baskı). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Yılmaz, N. & Bilican, Y. M. (2022). Çocuklarla Sanat ve Felsefe. İstanbul: Hayalperest Yayınevi.
- Watt Smith, T. (2020). *Duygular Sözlüğü: “Acıma”dan “Zevklenme”ye* (4. Baskı). Çev. Hale Şirin. İstanbul: Kolektif Kitap.

Öğrenme-öğretme etkinlikleri:

Kullanılan ana metin başlığı: Kontrolsüz Merak ya da Merakın Terbiyesi

Ana nokta: Öğrenme-öğretme etkinliklerinde belirtilen anlama ve anlatma becerilerinin amaçlarıyla ilgili davranış örüntülerini kazandırmak.

Yardımcı noktalar:

- Duygu, düşünce, tasarım ve izlemelerini konuşma ilkelerine uygun olarak sözle, doğru, anlaşılır ve etkili biçimde anlatabilme.
- Metnin duygu ve düşünce yapısının, olay örgüsünün kavratılması.
- Metnin izleği ve iletilerinin kavratılması.
- Metindeki sözcük ve deyimlerin anlamlarının kavratılması.
- Metnin dil ve anlatım özellikleriyle türünün kavratılması.
- Yazma çalışmalarında “dış yapı”, “iç yapı” ve “dil ve anlatım” ilkelerinin kavratılması.

Bu Eğitim Durumunda Kazandırılması Amaçlanan Kazanımlar:

Amaç: Metnin kavram yapısına hazırlanma ve böylece metnin konusunu kestirebilme

Kazanımlar:

T.7.4.10. Formları yönergelerine uygun doldurur.

Amaç: Duygu, düşünce, tasarım ve izlenimlerini konuşma ilkelerine uygun olarak sözle, doğru, anlaşılır ve etkili biçimde anlatabilme

Kazanımlar:

T.7.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.

Amaç: Okuduğu metni tam ve doğru olarak anlayabilme

Kazanımlar:

T.7.3.4. Okuma stratejilerini kullanır. *Göz atarak, özetleyerek, not alarak, işaretleyerek ve tartışarak okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır.*

T.7.3.19. Metinle ilgili soruları cevaplar. *Metin için ve metin dışı anlam ilişkileri kurulur.*

T.7.3.20. Metinle ilgili sorular sorar.

T.7.3.24. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.

T.7.3.27. Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar. *Altını çizmenin, koyu veya italik yazmanın, renklendirmenin, farklı punto veya font kullanmanın işlevi vurgulanır.*

T.7.3.28. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. *Metinlerdeki neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, duygu belirten ifadeler ve abartma üzerinde durulur.*

T.7.3.34. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.

Amaç: Yazma çalışmalarında “dış yapı” (dış düzenleyim) ilkelerini uygulayabilme (İlkeler açıklanmalı)

Kazanımlar:

T.7.4.11. Bir işi işlem basamaklarına göre yazar.

Amaç: Yazma çalışmalarında “iç yapı” (iç düzenleyim) ilkelerini uygulayabilme (İlkeler açıklanmalı)

Kazanımlar:

T.7.4.4. Yazma stratejilerini uygular. *Not alma, özet çıkarma, serbest, kontrollü, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, bir metinden hareketle yazma ve duyulardan hareketle yazma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.*

Amaç: Okuma çalışmalarında söz varlığını genişletme, yazma çalışmalarında kullanabilme ve yazma çalışmalarında “dil ve anlatım” ilkelerini uygulayabilme (İlkeler açıklanmalı)

Kazanımlar:

Eğitim durumu

B. Giriş bölümü

Dikkat çekme: Öğretmen, “Çocuklar Türkçe Panosunun yanına bir ‘Merak Panosu’ yapıyoruz. Derste ve ders dışında yanıtını merak ettiğiniz soruları bu panoya asabilirsiniz. Belki bir arkadaşınızda sorunuzun yanıtı vardır. Sorularınız çoğaldıkça onları gruplandırarak, dersin bazı bölümlerinde birlikte yanıtlar aramak için sınıfa yönelteceğim. Yanıtını bulamadığınız sorular olursa araştırma becerinizi işe koşarsınız,” açıklamasını yaparken panoyu duvara asar. Panoya astığı “Neden çalışmak zorunda olalım?” sorusuyla ilk merak soruşturmasını başlatır.

Güdüleme: Öğretmen, öğrencilerden tahtaya/duvara yansıttığı tabloyu incelemelerini ister; inceleme için yeterli süreyi verdikten sonra aşağıdaki soruları tek tek yöneltir.

Hazırlık soruları

1. Bu resimde neler görüyorsunuz?
2. Resimdeki kişiler kimdir? Nasıl giysileri var?
3. Resimdeki kişiler ne yapmaktadırlar?
4. Resimdeki kişiler nasıl görünüyor (mutlu, mutsuz, karamsar, öfkeli, sevinçli, vb.)?
5. Bu resme siz ne ad verirdiniz?⁸

Resim 1. İlya Repin İmzalı Tablo



(Repin, 1870)

⁸ Soruşturma boyunca kullanılacak sorular Yılmaz ve Bilican’ın “Çocuklarla Sanat ve Felsefe” (2022) kitabından alınmış ya da uyarlanmıştır.

Öğretmen Geliştirme bölümü etkinliklerinde soruşturmayı sürdüreceklerini bildirir. Geliştirme bölümüne geçmeden önce öğrencilerin dikkatini aşağıdaki forma çeker.

‘Merak’ kavramı kullanım formu sunarak öğrencilerden bu kavramı bir tümce içerisinde kullanmalarını istemesi; ‘Merak’ adlı tümce kalıbı formunu sunarak öğrencilerden kavramsal metaforlar oluşturmalarını ve bunları gerekçelendirmelerini istemesi.

1. Form: “Merak” kavramını tümce içerisinde kullanma

Öğretmenin “Aşağıda verilen kavramı tümce içerisinde kullan! Lütfen yazdıklarını silip değişiklik yapma! Yazdığını değiştirmen gerekirse üstünü çizip yeniden yazabilirsin. Merak kavramına yaklaşımın onu günlük yaşamında nasıl kullandığınla doğrudan ilişkilidir,” demesi.

Merak:

1.
.....

Öğretmen, sunulan kavramın öğrenciler tarafından tümce içinde kullanılmasıyla elde edilen “kullanımsal görünüm verilerini” “içerik çözümlemesi” türlerinden “kategorisel çözümleme”yle çözümler. İlk aşamada kavram için yazılan tümcelerde ilgili kavramın “sözcüksel görünüm”ini (kavramın kullanıldığı anlam açısından seçilen sözcükler/ilişkili kavramlar ya da “ad/eylem”, “ad/biçimbirim”, “eylem/biçimbirim” vb. birleşimler) belirler. İkinci aşamada öğrenci tümcelerini, kavramın kullanımı sırasında ortaya çıkan “bilişsel ilişkilendirme” biçimleri bakımından sınıflandırır; böylece bilişsel ilişkilendirme biçimlerine dayalı görünümleri (ulamaları) ortaya çıkarır. Bunlar örnekleme, eylemleştirmeye, duyuşsal tutuma, eşdizime, özbeğeniye, neden-etki ilişkisine, ilişkilendirmeye, sahneleştirmeye dayalı kullanımlar olabilir.⁹

2. Form: “Merak” tümce kalıbı formu

Aşağıda bazı kavramlar tümce kalıbı biçiminde verilmiştir, boş bırakılan yerleri tamamla! Lütfen yazdıklarını silip değişiklik yapma! Yazdığını değiştirmen gerekirse üstünü çizip yeniden yazabilirsin.

⁹ Kullanım verilerinin çözümlenmesinde izlenecek işlemler Bozkurt’tan (2012) alınmıştır.

Uyarı: “*Dil duygu ve düşünce bildirmeye yarayan bir anlatım aracıdır*” biçiminde tanımlama içeren ve “*Dil canlı gibidir; çünkü dili canlılar kullanır*” biçiminde mantıklı ilişki kurulmayan tümceler yerine metaforun kaynağı ve gerekçesi arasında mantıklı ilişkinin kurulduğu tümceler yazmanız istenmektedir. Form doldurma tamamlandıktan sonra metaforlar değerlendirilecek, mantıklı ilişkinin kurulamadığı tümceler değerlendirme dışı bırakılacaktır.

Bekle bekle! Metaforun ne olduğunu biliyor musun ki kaynağı ile gerekçesi arasında mantıklı ilişki kuracaksın? Basitçe metafor:

İşte bir metafor: TARTIŞMA BİR TAŞITTIR.

Kaynak alan başka bir kavramsal alanı anlamak için metaforik ifadeler seçtiğimiz ve daha somut olan (savaş, binalar, yemek, bitkiler, hareket...gibi) alandır. **Hedef alan**, bu yolla anlaşılan ve daha soyut olan (yaşam, öfke, tartışma, aşk, düşünce, kuram, zaman...gibi) kavramsal alandır (Arıca Akkök, 2015: 17).

“Başımıza bir de hedef alan çıktı,” diyebilirsin. Korkma, yukarıdaki örneği anımsa! TARTIŞMA (hedef alan: daha soyut olan alan) TAŞIT (kaynak alan: daha somut olan alan). Tartışma taşıyla eşleşiyor, ona benzetiliyor. Hadi, alttaki tümce kalıplarından birincisine bak: MERAKLANMA (hedef alan: daha soyut olan alan), metaforunu açıklamaman bekleniyor, ona ve diğerlerine kaynak alan (daha somut olan alan) bulmalısın.

1. Meraklanma benzer/gibidir; çünkü
.....
2. Kaygı benzer/gibidir; çünkü
.....
3. Kuşku benzer/gibidir; çünkü
.....
4. Düşgücü benzer/gibidir; çünkü
.....

Metafor oluşturma süreci için ayrılan yeterli süre tamamlandıktan sonra öğretmen, metaforları değerlendirmek için tümce kalıbı formlarını toplar. İçerik çözümlemesinde ise her aşamada farklı işlemlerin uygulandığı beş aşamalı bir yol izlenir:

1. *Kodlama Aşaması:* İncelenen kavramla ilgili üretilen metaforlar abece sırasına göre geçici olarak listelenir. Bu aşamada dikkate alınan, metaforların belirgin biçimde dile getirilip getirilmediğidir. Öğrencilerin formlarında dile getirdiği metaforlar kodlanır.
2. *Ayıklama ve Arıtma Aşaması:* Metaforlar hedef alanı, kaynak alanı ve ikisi arasındaki ilişki incelenerek çözümlenir. Metafor içermeyen formlar ile boş bırakılan formlar bu aşamada ayıklanır. Bu işlemle metafor yerine kavramın özelliklerinin sunulduğu formlar, metaforun olduğu ancak gerekçesinin sunulmadığı formlar ve/veya birden çok kategoriye içkin özellik taşıyan formlar belirlenerek değerlendirme dışında tutulur.
3. *Derleme ve Kategori Geliştirme Aşaması:* Ayıklama sonrası kalan metaforlar incelenerek yeniden listelenir. Liste, her metaforu temsil eden formlardan birer örnek metafor ifadesinin seçilmesiyle oluşturulur. Kategorileştirme, öğrencilerin ürettikleri metaforları hedeflenen kavrama ilişkin içerdiği ortak özellikler bakımından irdeleme işlemidir. İşlem, oluşturulan liste temel alınarak her metaforun hedef alanı, kaynak alanı ve ikisi arasındaki ilişki bakımından çözümlenmesiyle gerçekleştirilir. Çözümleme sonucu oluşan kategoriler, kaynak alanların (metaforun) hedef alana (kavrama) ilişkin bakış açısındaki ortaklıklardır.
4. *Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama Aşaması:* Bu iki koşulun sağlanması araştırma sonuçlarının inandırıcılığını sağlar ve artırır. Bu aşamada dikkat edilmesi gereken verileri toplama biçimi, kategorileri oluşturma biçimi ve sürecin ayrıntılı biçimde rapor edilmesidir. Öğretmenin elde edilen verilerle oluşturduğu kategoriler ve kategori metaforları birer liste halinde uzmana/uzmanlara verilir. Bununla amaçlanan, metaforların kavramsal kategorileri temsil etme durumunu saptamaktır. Uzman görüşü ile öğretmen oluşturmuş olduğu kavram kategorilerini karşılaştırır. Verilere ilişkin görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları belirlenir. Güvenirliği ölçmek için başvurulacak hesaplama formülü ile elde edilen sonuç %90 ve daha yüksekse güvenirliliğin iyi düzeyde olduğu söylenebilir.
5. *Verilerin Bilgisayar Ortamına Aktarılması Aşaması ve Sunumu:* Öğrencilerin hedeflenen kavrama ilişkin üretmiş oldukları metaforlar bilgisayara aktarılır. Üretilen metaforlar, metafor sayıları, hangi metaforları hangi öğrencilerin ürettiği bilgileri kullanılan programa işlendikten sonra frekansları ve yüzdeleri hesaplanır.

Metafor kategorilerinin sunumunda tablolardan ya da sözcük bulutu oluşturma programlarından yararlanılabilir.¹⁰

Öğretmen, üçüncü aşamada metaforları derleyip kategorileri oluşturduktan sonra da kategorileri tablo ya da sözcük bulutu biçiminde sunabilir. Öğrencilere sunuda gösterileni (yukarıdaki altı çizili tümce) açıklar.

Gözden geçirme: Öğretmen “Bu derste karşılaşacağınız metinler ve sorular merak kavramını düzeyleri, alt kavramları ve kavram alanındaki diğer kavramlarla oluşturmanızda size yardımcı olacak. Özdenetim kavramını oluştururken tema boyunca işleyecek temel dil becerilerinizde bazı kazanımlar elde edeceksiniz,” demesi.

Ara özet: Öğretmenin “Çocuklar bu bölüme kadar, dersin başında oluşturduğumuz Merak Panosunun ‘Neden çalışmak zorunda olalım?’ adlı ilk soruşturmasına bir yağlıboya tablosunu inceleyerek katıldınız. Soruşturmaya, tabloya ilişkin hazırlık sorularını yanıtlayarak başladınız. Sonra soruşturmaya ara verdik. Bu arada merak kavramını bir tümcede kullanıp onu nasıl kavramlaştırdığınızı gösterdiniz. Meraklanma, kaygı, kuşku ve düş gücü kavramlarına ilişkin metaforlarınız da bu kavramların zihninizdeki yerini işaret etti. Kullanım ve tümce kalıbı formları aynı zamanda temaya ısınmanızı sağladı,” diyerek ara özet sunması.

Geçiş: Öğretmenin, “Şimdi merak kavramına mercek tutmak için Ahmet İnam’ın Kontrolsüz Merak ya da Merakın Terbiyesi (2020) başlıklı metnini okuyacağız,” demesi ve dersi ilerletmesi.

C. Geliştirme bölümü

1. Metnin sessiz olarak kurallara uygun biçimde öğrencilere okutulması,
2. Öğretmenin öğrencilerden dinleme ile ilgili ilkeleri uygulamalarını istemesi,
3. Öğretmenin metni sesli olarak okuması,
4. Öğretmenin seçtiği öğrencilere metni sesli olarak okutması; öğrencilerin (varsa) okumada düştükleri hataları düzeltmesi ve (varsa) okuma güçlüğü çektikleri sözcükleri vurgu ve tonlamasına uygun biçimde seslendirmeleri için çalıştırması,

¹⁰ Metafor tekniğinin kullanıldığı bu eğitim durumunda içerik çözümlemesi aşamaları için Yavuz Değirmenci’nin (2020) ve Ahmet Saban’ın (2009) çalışmalarına başvurulmuştur.

5. Öğrencilerden metinde bilmedikleri sözcük ve söz öbeklerinin anlamlarını metnin bağlamından hareketle çıkarmalarını istemesi,

6. Öğretmenin okuma işleminden sonra metnin içeriğine ilişkin sorular soracağını bildirmesi (her soru için değişik 5 öğrenciye söz hakkı vereceğini belirtir).

Ana metin 4. Kontrolsüz Merak ya da Merakın Terbiyesi

AHMET İNAM

Mantık, bilim felsefesi, bilgi teorisi, felsefe tarihi, kültür felsefesi ve ahlak felsefesi alanlarında çalışmaları olan Ahmet İnam, ODTÜ Elektrik Mühendisliğinden mezun olmuş, doktorasını felsefe alanında yapmıştır. *Mutsuzluk Ahlsızlıktır: Yaşam Üstü Söyleşiler* isimli kitabı başta olma üzere okuruyla buluşan çok sayıda kitabı ve yüzlerce makalesi yayımlanmıştır.



Şöyle düşünüyoruz çoğunlukla:

Merak insan bilgisini geliştirir, bilimin ve uygarlığın gelişimi meraka dayanır. Merak olmasaydı yeni kıtalar keşfedilir miydi? Uzaya çıkılıp yeni gezegenler, yıldızlar, gök cisimleri araştırılır mıydı? Hele hele şu an hayatımızın ayrılmaz parçası olan telefonlar, bilgisayarlar, televizyonlar, yapay zekâ ürünleri olabilir miydi?

(İnam, 2023)

Bu yargılar bize ilk bakışta açık geliyor. Öyle midir? İşte bu soruyla merakı merak etmeye başlıyoruz. Nedir merak? Merak hep olumlu mudur? Gerçekten insan yalnızca merakıyla mı bilgisini görgüsünü geliştiriyor? Geliştiriyorsa geliştirici olmayan meraklar da var mıdır?

Merakı merak ediyorsak onu nasıl anlayabilir, olumlu ya da varsa olumsuz yanlarını nasıl kavramaya çalışabiliriz?

Merak konusu bugün psikolog, sosyal psikolog, sosyolog, eğitimci, tarihçi, felsefeci kısaca birçok kültür insanının araştırma alanına giriyor. Farklı kültürlerde merak farklı anlaşıyorsa da aralarında ilginç ortaklıklar bulunabilir. Ülkemizden başlayalım. Merak sözcüğü Arapçadan alınmış. İncelik, yumuşaklık anlamlarına açık bir sözcük. “Karnın ve kulağın yumuşak kısmı, dalak” diye yazıyor, kökeni ile ilgili bilgi veren sözlükler. “İnceldi, duyarlı idi, acıdı” anlamlarını taşıyan “rekke” kökünden geliyor. “Rikkat”, “rakik” gibi bu kökten türeyen sözcükler duyarlılığı, inceliği işaret ediyor. Ahmed Vefik Paşa’nın Lehçe-i Osmani sözlüğünde (1976) “merak”, sorgulayarak anlama karşılığının yanında; delilik, bir şeye aşırı düşkünlük, tutkun olma, üzüntü, keder gibi anlamlar da taşıyor. İlginçtir, zamanla şimdiki anlamlarını kazanmış: “Bir şeyi anlamak ve öğrenmek arzu ve gayreti”.

Örneğin yirminci yüzyılın başında Şemseddin Sami'nin Kamus-i Türki'sinde delilik, tutkunluk, şaşkınlık gibi anlamları silinmiş. Yine de bugün dilimizde “Balıklığa merakı var.” Dediğimizde bu cümle ona gereğinden çok zaman ayırabildiğimizde bir düşkünlüğü de dile getiriyor.

Demek ki merakın deliliği, takıntılı oluşu, üzüntüyü dile getiren anlamlarının yanında, kökeninin ince olma, duyarlı olma ile bağlantısı düşündürücü: İnce düşünebilenlerin, çevresine, ilişkilerine, düşünce ve duygularına karşı ince bir tavırla bakabilenlerin; anlamaya, öğrenmeye açık kişilerin olumlu anlamda “meraklı” olduğunu görüyoruz. Diğer yandan merak eden çılgınlığa, üzüntüye, kuruntuya, iç sıkıntısına kapılabiliyor. Demek ki merak ustası olanlar, sahip oldukları merak tutkusunu olumlu yöne yöneltebilirler, onu terbiye edip bir öğrenme, bilme, anlama aşkına dönüştürebilirler. Almancada merak anlamına gelebilecek iki sözcük *neugier*, *wissbegier*; yeniye, alışılmamışa, bilgiye, öğrenmeye, denemeye güçlü bir ilgiyi, bir öğrenme susuzluğunu, açlığını hatta aç gözlülüğünü dile getiriyor. Orada da merakın kimi durumlarda terbiyeye aykırı olabileceği düşünüldüğü için örneğin bir Alman “Merakımı bağışlayın ama...” (*Entschuldige meine Neugier aber*) der. Her merak olumlu değildir. **Yerleşik ahlak kurallarına, özel hayatın gizliliğine, insan saygısına aykırı meraktan kaçınmak gerekir.**

Merakı Yönetmek

Fransız ve İngiliz dillerindeki *curiosité*, *curiosity* sözcükleri için de olumsuz cümleler kurulabiliyor: “Merak bir köylülük kusurudur”, “Merak kediyi öldürür” gibi. Oysa bu dillerdeki merak anlamına gelen sözcük Latince *cura*'dan geliyor. *Cura*; özen, önem, bakım, itina, ilgi, dikkat gibi zengin anlamlar taşıyor.

Merakın anlam köklerinde bulunan hayata karşı dikkat, sorumluluk, saygı, özen burada da kendini gösteriyor. Bu dillerde de sözcük on sekizinci yüzyıldan sonra anlam değiştirip bilme, araştırma, görme arzusu gibi modern anlamlarını kazanmış. Merak, özen ve dikkat gerektiren bir işleyiştir; insanı hem bilgili yapabilir hem de bilge.

Merak; sinir sistemleri, beyin yapıları gelişmiş hayvanlarla ortak bir dürtü, bir içgüdüdür. Bu gezegende biz insanların varlığını sürdürebilmesine yarıyor, ilk bakışta. Bu merak dürtümüzü geliştirip bizi insan kılan bilgimiz, düşüncelerimiz, değerlerimiz, ahlak ve estetik varlığımızla besleyemezsek merak; işlenmemiş, geliştirilememiş ham bir yapıda kalır. Meraklarımızı terbiye etmeyi başarmalıyız. Yoksa merak bizi ahlaktan, güzellikten, hakça yaşanacak bir yaşamdan mahrum bırakabilir. Örneğin bağımlılık yapacak ilaçları, işkenceci olmayı, hayvanlara, insanlara eziyet etmeyi merak edebilirsiniz.

Öyleyse merakımızı güzelleştirmeyi, inceltmeyi, insanlığa, bilime, sanata, ahlaka katkıda bulunacak biçimde canlandırmayı öğrenmemiz gerekli. Merakımızı ahlak ve estetik alanlarında yüksek değerleri yaşamak amacıyla yönetebilmeyi başarabilmeliyiz.

Merak; öğrenmeyi, insan olarak gelişmeyi sağlayabilen içimizdeki bir bilme isteği, bir bilme enerjisidir. Bu enerjiyi nasıl yönlendirip işleyebileceğimizi öğrenmeliyiz. Bu açıdan merak yönetimi eğitimin önemli bir kavramı oluyor. **Merakımızı yönetemediğimizde merak gücünü yitirir, ya geçici hevese dönüşür ya da etik veya estetik değerlerden yoksun kalır. Amaç, merakı bir anlama, eleştirme, keşfetme, icat etme sürecinin sürekli bir ögesi yapmaktır.** Sürdürülebilir, geliştirilebilir bir merak, insanın bu gezegenden evrene daha az özürlü, daha eksiklerinden arınmış bir varlık olarak açılmasını sağlayabilir. Merak insanın daha yetkin bir varlık olması için bir fırsattır. İşte merak yönetimi geliştirilebilirse, insan bunu başarabilir.



(İnam, 2020)

1. Etkinlik: Hiçbirimiz Mükemmel Değiliz

Öğretmenin, “Çocuklar, hadi metindeki aykırı merakın yol açabileceklerini öngörelim,” diyerek öğrencilerden aşağıdaki açıklamayı ve yönergeyi takip etmelerini istemesi.

Lütfen okuduğun bir öyküden karakter seç. Onun kişilik özelliklerini, düşüncelerini ve hareketlerini sence “iyiler” ve “iyi olmayanlar” sütunları oluşturarak listele. Daha sonra karakterin kişilik özelliklerinden iyi olanın yerine “meraklı” özelliğini koy. Ancak bu merak, yukarıdaki metinde “Yerleşik ahlak kurallarına, özel hayatın gizliliğine, insan saygısına aykırı

meraktan kaçınmak gerekir,” biçiminde tanımlanan merak olsun. Yerleşik ahlak kurallarını, özel hayatın gizliliğini, saygıyı hiçe sayan bu meraklı karakter öyküdeki olayları/kişileri olumlu ve olumsuz nasıl etkilerdi açıkla. Öyküyü değiştirip yeniden anlatma. Buradaki amacın seçtiğin bu kişilik özelliğinin kötü, daha kötü, en kötü vb. formlarını çeşitlendirmek, onu ayrıntılarla derinleştirerek bu ayrıntıların hem olumlu hem de olumsuz sonuçlarla nasıl ilişkilenebileceğini düşünmek. O an “kötü” olarak nitelendirdiğimiz bir hareketin/olayın/kişinin bizi hiç beklemediğimiz “iyi” bir noktaya da taşıyabileceğini fark ederek zihnimizi tüm olası sonuçları düşünmeye açarız.¹¹

Aşağıdaki alan seçtiğin karakterin kişilik özelliklerini listelemen ve onu aykırı meraklı kıldığında yaşanabilecekleri açıklaman için ayrıldı.



2. Etkinlik: Pezzettino bir gün Sherlock Holmes’la karşılaşır¹²

Öğretmen, ilk önce Arthur Conan Doyle’un Sherlock Holmes karakterini öğrencilere tanıtır: Dedektif Holmes olayları gözlem yoluyla çözmekte ustadır, yalnızca ilginç ve merak uyandırıcı davalara ilgi duyar, ilişkilerinde duygusal yöne kaymaz, amacına ulaşmak için aldatici ve kurnaz olabilir, sorduğu soruların birbiriyle tutarlı bir bütün oluşturmasına dikkat eder. Öğretmen sonra Leo Lionni’nin Pezzettino öyküsünü kestirim (tahmin etme) tekniğini kullanarak okur. Öyküyü Pezzettino’nun (T. *Parçacık*) aklının karışık olduğu, kimin parçası olduğunu merak ettiği, buna yanıt ararken işin içinden çıkamadığı, bilgeye gitmeden önceki

¹¹ Bu yakınsak düşünme etkinliği Nilay Yılmaz’ın “Düşünsel Okuma” (2021) kitabından alınmıştır.

¹² Okunuşları: “Pezzettino” ve “Şerlok Holms”.

bölüme kadar okuduktan sonra değiştirir; Pezzettino'nun karşısına Sherlock Holmes'u çıkarır. Sonra öğrencilerin aşağıdaki yönergeye göre sorular sormasını ister.

İllüstrasyon 4. Pezzettino ile Sherlock Holmes



(Lionni, 2020; *Détective la loupe*, 2011)

1. Sherlock Holmes'sun. Dedektif merakıyla Pezzettino'yu huzursuz edecek ancak ilginç sorularıyla onu düşündürceksin. Ona neler sorarsın? İlginç ama düşündürücü soruların onun merakını giderebilecek, zihninde kapılar açabilecek mi? Hangi sorular, sözcükler ve konular onun göremediği durumları görmesini sağlar? İçinde bulunduğu karmaşadan hangi soruların yardımıyla çıkar? Bunları fark ettikten sonra ne yapar?¹³

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Sence Pezzettino kimdir? Bir şeyin parçası mıdır? Lütfen, yazarak ya da çizerek açıkla!

.....

.....

¹³ Bu sorular Nilay Yılmaz'ın "Düşünsel Okuma" (2021) kitabından alınmıştır.

.....

.....

.....



Ara özet: Öğretmenin “Çocuklar, metin öncesinde başlattığımız merak soruşturması katılarak ve merak sözcüğüyle tümce yazıp metaforlar oluşturarak temaya ısınmıştınız. Sonra merak kavramına kontrol bağlamında yaklaşan bir metin okudunuz. Metin sonrasındaki ilk etkinlikte aykırı merakın olası sonuçlarını düşündünüz. İki kurgu karakterini buluşturan ikinci etkinlikte ise meraklı, düşündürücü, çözüm üreten sorular oluşturmayı denediniz,” demesi; “Neden çalışmak zorunda olalım?” sorusunu düşünmelerini istemesi ve gelecek derse bu soruya yanıtlarını dinleyerek başlayacaklarını bildirerek derse ara vermesi.

Ara geçiş: Öğretmen, Merak Panosundaki “Neden çalışmak zorunda olalım?” sorusuna yanıtı olanlara söz hakkı verir, diğer öğrenciler yanıtı dinleyerek tatmin olup olmadıklarına ilişkin geribildirim verir. Öğretmen, öğrencilere “Okul yaşantınız boyunca ders çalışmak zorunda olup olmayacağınız sizi meraklandırıyor mu?” sorusunu yöneltir.

Tekrar güdüleme: “Dersin bundan sonraki bölümünde ‘güçlü merakı’, ‘güçsüz merakı’, ‘ortak merakı’ ve ‘marazi merakı’ ele alacağız. Giriş bölümünde incelediğiniz tabloyu yeniden yansıtıp Merak Panosunda asılı soruyu tartışacağız. Merak kavramının insan yaşamındaki yerine bakıp gelecekteki yerini kestirmeye çalışacağız.”

3. Etkinlik: Merak Panosu ya dolarsa?

Bir merak felsefecisi merakın harekete geçiren gücünü şöyle açıklıyor:

“Merak derecelendirilebilir bir şey, güçlü ve güçsüz meraklar var. Sizde güçsüz bir merak oluştuysa mesela ‘Satürn’ün kaç tane uydusu var?’ gibi... bunu kısa bir sürede internetten öğrenebilirsiniz. Ancak araştırmaya, sorgulamaya da başlayabilirsiniz; başkalarına sorarsınız, okursunuz, bazen düşünerek bulursunuz yanıtı. Merakın belirli bir güçte olması durumunda kişi; sorgulamaya, araştırmaya, başkalarıyla o merakını paylaşmaya başlar ve merak eden diğer insanlarla iş birliği yapmak ister” (İlhan İnan, 2020).

Öğretmenin “Çocuklar, bu etkinlik dört aşamalıdır (Ayrıca tema sonrası diğer temalara yayılması hedeflenebilir)” demesi ve aşamaları uygulayarak anlatır:

I. Öğretmen, Merak Panosunu bir şeritle ikiye böler. Öğrencilerden panonun bir tarafına yakın zamanda akıllarına takılan ancak yanıtı için internete bile bakmadıkları ya da internetten bakıp geçtikleri bir güçsüz merak yazıp yapıştırmalarını ister. Panonun diğer tarafına merak ettikleri, sürekli düşündüren, kuşkulandıran; bir türlü araştırmaya, soruşturmaya, paylaşmaya başlamadıkları bir güçlü merak yazıp yapıştırmalarını ister.

II. Öğretmen, her güçsüz merakı öğrencilere isteğe bağlı olarak paylaşır. Merakı gidermeleri için araştırma yapmalarını ister, derslerin belirli aralıklarında araştırma sonucunu paylaşımları için süre ayırır.

III. Öğretmen her güçlü merakı, yazan öğrenciye araştırma ödevi olarak verir. Bununla birlikte bu güçlü merakı araştırma isteği duyan öğrencilerin de araştırmaya katılabileceklerini belirtir. Araştırmada tatmin edici yanıtlar elde eden öğrencilerin dilerse bunu sınıfla paylaşmak için söz isteyebileceklerini ekler. Güçlü merakı ortak meraka çevirme, onu paylaşma isteği sınıfta oylamaya açılır; oy çokluğuyla merakın dinlenmesi kararı alınırsa araştırmacılara bazı derslerde süre verilir, oy çokluğuyla merakın dinlememesi kararı alınırsa araştırmacılar

kendilerini dinlemek isteyen öğrencilerle paylaşmak için teneffüsleri ya da okul çıkışını kullanmaya yönlendirilir.

VI. Aşağıdaki boş alan her tema sonuna dek panoda biriktirilen güçlü ve güçsüz merakların listelenmesi için ayrıldı. Liste uzarsa yapışkanlı kâğıtlardan yararlanılabilir. Bugün merak etmediğiniz ya da sizde güçsüz bir merak uyandıran şeyin yarın güçlü bir meraka dönüşmeyeceği bilinemez.



4. Etkinlik: Soruşturma derinleşiyor

Öğretmen dersin girişinde yansıttığı tabloyu yeniden yansıtır. Ortak merak aşağıdaki sorularla tartışmaya açılır. “Neden çalışmak zorunda olalım?” soruşturması kaldığı yerden devam eder.

Tartışma soruları

1. *Volga'da Sal Çekicileri* tablosunda resmedilen burlakların¹⁴ mavnayı çekmelerinin nedeni ne olabilir?
2. Resimdeki kişilerin ağır çalışma koşullarına bakılırsa çok çalıştıkları açıktır. Neden çok çalışmalarına karşın yamalı, yırtık pırtık giysiler giymektedirler?
3. Resimdeki kişilerin ağır çalışma koşullarına karşın mutlu olmaları gerekir mi?
4. Resimdeki kişiler yorgun ve karamsar görünmektedirler. Ama öfkeli olup olmadıkları söylenebilir mi?
5. Resimdeki kişiler bu koşullarda çalışmak zorunda mıdır?
6. Bu resimde eleştirilen insanlık dışı çalışma koşullarından hareketle insanca çalışma koşulları nedir?
7. Ders çalışmak zorunda mısınız?
8. Ders çalışmanın ölçüsü (zamanı ve süresi) nedir?

5. Etkinlik: Merakın dünü, bugünü, yarını

1. Lütfen aşağıdaki grafiği oku. Avrupa kaynaklarında “merak” sözcüğünün (ve eş asıllılarının) kaç kez kullanılmış olduğunu gösteren istatistikten hareketle gelecekte ne kadar meraklı bir tür olacağımıza ilişkin kestirimlerini gerekçeleriyle paylaş.

Grafik 1. 1500-1700 Tarihli Avrupa Kaynaklarında Merak Sözcüğünün Kullanımı



(Akt. Ball, 2014: 18; Neil Kenn, 1998)

2. Öğretmenin “Temanın ortak merakı ‘Neden çalışmak zorunda olalım?’ sorusu olmuştu. Şimdi ders çalışma biçimini de belirleyeceğiniz bir okul düşlemek için 3-4 kişilik gruplara

¹⁴ Burlak, Rus İmparatorluğu'nda 17. yüzyıldan 20. yüzyıla kadar mavnaları ve diğer gemileri karaya doğru çeken kişidir.

ayrılacaksınız. Okulu, çalışmanın zorunluluktan kurtarıldığı bir yer kılabilirsiniz,” demesi ve içinde soruların da olduğu aşağıdaki yönergeyi sunması.

“Bu etkinliğimizde her grup hayal ettiği okulu tasarlamaya çalışacak. Sizlere verdiğim sorular üzerinden beraber düşünerek altına düşüncelerinizi yazınız.

Okulda neler, ne tür bilgiler öğrenmek isterdiniz?

Okulda kaç saat geçirmek ve okul dışında kaç saat ders çalışmak isterdiniz?

Öğretmen nasıl olmalı?

Sadece bilgili olmak öğretmenlik için yeterli mi?

Okul müdürü olsanız okulunuzda öğretmen ve öğrenciler için ne tür kurallar koyardınız?

Sizce öğretmensiz bir okul nasıl olurdu?

Sizce iyi bir okul nasıl olmalı?

Öğrenme sadece okulda mı gerçekleşir?

Sizce okul olmalı mı?”

Çalışma sonunda gruplar sorulara verdikleri yanıtları paylaşır, gerekçelerini anlatır.¹⁵

D. Sonuç bölümü

Son özet: Öğretmenin “Çocuklar Kişisel Gelişim temasında odağımıza merak kavramını aldık. Meraklarınızın yazılmadıkları için unutulup gitmesine karşı Merak Panosu oluşturduk. ‘Neden çalışmak zorunda olalım?’ sorusuyla bir merak soruşturması başlattık. Soruşturma arasında aykırı merak gibi merakın olumsuz biçimlerini kurcaladık, güçsüz merak ve güçlü merak gibi merak derecelerinde salındık. Merakı merakla kurcalar, merak evreninde salınırken onu nasıl yönetebileceğimizi okuduk. Meraklı sorular sormayı denedik, merakların peşinde araştırmaya koyulduk. Dün ne kadar meraklı olduğumuza bir göz atıp yarın ne kadar meraklı olabileceğimizi kestirmeye çalıştık. Merakın izini zaman yolculuğunda sürerken dönüp dolaşıp yaşadığımız zamana geldik. Burada temanın başında başlattığımız soruşturmaya döndük. Bir okul tasarlayarak bu okulda çalışmayı zorunluluk olmaktan kurtarmaya çalıştık,” biçimindeki özetle temada iş birliği içerisinde yürütülen kavram öğretimini öğrencilere anımsatır.

Tekrar güdüleme: Öğretmen “Hiçbir şeyi merak etmeyen biri olduğunuzu mu düşünüyorsunuz? Belki de siz değil ama hiçbir şeyi merak etmeyen bir arkadaşınız vardır. Peki,

¹⁵ Okul Üzerine Düşünmek adlı bu etkinlik Nurşah Yılmaz ve Yılmaz Murat Bilican’ın “Çocuklarla Sanat ve Felsefe” (2022) kitabından alınmış ve uyarlanmıştır.

hiçbir şeyi merak etmemekten alıkoyan daha doğrusu her şeyden alıkoyan ne? Bu merak duyulası. Örneğin yerde biten otlarda hiçbir şeyi merak etmez. Gerçi onların meraklı olmayışı zorunluluktan. Tarihte hiçbir şeyi merak etmeden yaşamış kimseyi tanıyor musunuz? Hiçbir şeyi merak etmemişse tanımak oldukça güç ama... Hiçbir şeyi merak etmeyen roman karakterleri var mıdır? Bunu da araştırmadan bilemeyiz. Belki de içinizden biri hiçbir şeyi merak etmeyen arkadaşının öyküsünü yazar, belki de kendisinininkini... Okumayı merakla bekliyorum,” diyerek öğrencileri meraklı olmaya yeniden güdüler.

Kapanış: Öğretmenin “Kişisel Gelişim temasında Ahmet İnam’ın Kontrolsüz Merak ya da Merakın Terbiyesi adlı yazısını okudunuz. Merakın sözcüksel kökenine de yer veren yazıda onun farklı dillerdeki kültürel izleriyle karşılaştınız. Meraka olumlu ve olumsuz anlamlar yüklendiğini, kavramın zaman içerisinde anlamsal değişime uğrayabildiğini gördünüz. Aykırı merakın nasıl bir şey olabileceğini hem okudunuz hem de düşlediniz. Meraklı sorular sorup merak antrenmanı yaptınız. Merak bir beceriyse güçsüz ve güçlü meraklarınız için yapmaya başladığınız araştırmalarla bu becerinizi güçlendirmeye başladınız. ‘Neden çalışmak zorunda olalım?’ soruşturmasında çalışmanın zorluğunu ve zorunluluğunu ele aldınız. Çalışmak belki zorunluluktan kurtarılabilir, dahası ‘Kurtarılmalıdır’ da denilebilir. Ancak meraklı olmak da araştırmayı ve çalışmayı gerektirir. Nasıl ki bisiklete binmek birçok kası çalıştırıp güçlendirirse ve sağlığa yararlıysa merak etmek de zihni çalıştırıp güçlendirir ve sağlığa yararlıdır,” demesi ve öğrencilere katılımları için teşekkür ederek dersi sonlandırması.

4.5. Duygular Teması Ders Planı

A. Biçimsel bölüm

Dersin adı: Türkçe

Sınıf: 7. sınıf

Süre: 5 ders saati

Öğrenme ve öğretme anlayışı: Klasik Yaklaşım ve Öntip-İlk Örnek Yaklaşımı; Hilda Taba Kavram Öğretimi İzlemi, Martorella Kavram Çözümlemesi Modeli; Metafor Tekniği ve Bütünleştirilmiş Yaklaşım

Araç ve gereçler:

Yazım Kılavuzu, Türkçe Sözlük, Deyimler Sözlüğü, Tiffany Watt Smith'in Hale Şirin çevirisiyle Kolektif Kitap'tan çıkan kitabı *Duygular Sözlüğü* (2020); Miyase Sertbarut'un *Buz Bebekler* adlı romanı (2020), Fazıl Hüsnü Dağlarca'nın *Kuş Ayak* şiir kitabından *Oyunun Ebesi* adlı şiiri (2008), Mavisel Yener'in *Şiir Atölyesi* kitabının *Şiirde Duygu* adlı bölümünden *fotoğraflar* (2017), Lisa Feldman Barrett'in *-Duyguların ve Zihnin Gizemli Öyküsü- Beynimizin Parmak İzleri* adlı kitabının *Evrensel Duygular Efsanesi* adlı bölümünden *fotoğraf* (2019).

Kaynak kitaplar:

- Aksan, Y., Aksan, M. ve Arıca Akkök, Y. (2023). *Kavramsal Metafor ve Metonimi Üzerine Uygulamalar*. Mersin: Toros Üniversitesi Yayınları.
- Aslan, C. (2017). *Türkçe-Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bayat, N. (Ed.) (2020). *Yazma ve Eğitimi* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Budak, S. (2005). *Psikoloji Sözlüğü* (3. Baskı). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Dağlarca, F. (2008). *Kuş Ayak* (YKY'de 1. Baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Dilidüzgün, Ş. (2020). *Süreç ve Tür Odaklı Okuma ve Yazma Eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Feldman Barrett, L. (2019). *-Duyguların ve Zihnin Gizemli Öyküsü- Beynimizin Parmak İzleri* (2. Baskı). Çev. Yasin Konyalı. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Hacızade, N. (2012). *Bilişsel Dilbilim Açısından Duyguların Dili*. Konya: Çizgi Kitapevi Yayınları.

- Labbé, B. & Puech, M. (2017). *Cesaret ve Korku -Çıtır Çıtır Felsefe Serisi-* (24. Baskı). Çev. Azade Aslan. İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
- Sever, S., Kaya, Z. v& Aslan, C. (2020). *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi* (5. Baskı). Ankara: Tudem.
- Sevim, O., Söylemez, Y. (2018). *Okuma Eğitimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yener, M. (2017b). *Mavisel Yener ile Şiir Atölyesi* (2. Baskı). Ankara: Tudem.
- Yılmaz, N. (2021). *Düşünsel Okuma* (2. Baskı). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Watt Smith, T. (2020). *Duygular Sözlüğü: “Acıma”dan “Zevklenme”ye*. Çev. Hale Şirin. İstanbul: Kolektif Kitap.

Öğrenme-öğretme etkinlikleri:

Kullanılan ana metin başlığı: Buz Bebekler Romanının Lülüfer Havuzu Bölümü

Ana nokta: Öğrenme-öğretme etkinliklerinde belirtilen anlama ve anlatma becerilerinin amaçlarıyla ilgili davranış örüntülerini kazandırmak.

Yardımcı noktalar:

- a) Duygu, düşünce, tasarım ve izlemelerini konuşma ilkelerine uygun olarak sözle, doğru, anlaşılır ve etkili biçimde anlatabilme.
- b) Metnin duygu ve düşünce yapısının, olay örgüsünün kavratılması.
- c) Metnin izleği ve iletilerinin kavratılması.
- ç) Metindeki sözcük ve deyimlerin anlamlarının kavratılması.
- d) Metnin dil ve anlatım özellikleriyle türünün kavratılması.
- e) Yazma çalışmalarında “dış yapı”, “iç yapı” ve “dil ve anlatım” ilkelerinin kavratılması.

Bu Eğitim Durumunda Kazandırılması Amaçlanan Kazanımlar:

Amaç: Metnin kavram yapısına hazırlanma ve böylece metnin konusunu kestirebilme

Kazanımlar:

T.7.4.10. Formları yönergelerine uygun doldurur.

Amaç: Duygu, düşünce, tasarım ve izlenimlerini konuşma ilkelerine uygun olarak sözle, doğru, anlaşılır ve etkili biçimde anlatabilme

Kazanımlar:

T.7.1.11. Dinledikleri/izledikleri ilgili görüşlerini bildirir.

T.7.2.3. Konuşma stratejilerini uygular. *Katılımlı, yaratıcı, güdümlü, empati kurma, tartışma ve eleştirel konuşma gibi yöntem ve tekniklerinin kullanılması sağlanır.*

Amaç: Okuduğu metni tam ve doğru olarak anlayabilme

Kazanımlar:

T.7.3.4. Okuma stratejilerini kullanır. *Göz atarak, özetleyerek, not alarak, işaretleyerek ve tartışarak okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır.*

T.7.3.15. Okuduklarını özetler.

T.7.3.24. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.

T.7.3.28. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. *Metinlerdeki neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, duygu belirten ifadeler ve abartma üzerinde durulur.*

T.7.3.29. Metin türlerini ayırt eder. *a) Söyleşi, biyografi, otobiyografi, günlük türleri üzerinde durulur. b) Metin türlerine ilişkin ayrıntılı bilgi verilmemelidir.*

Amaç: Yazma çalışmalarında “dış yapı” (dış düzenleyim) ilkelerini uygulayabilme (İlkeler açıklanmalı)

Kazanımlar:

T.7.4.1. Şiir yazar.

T.7.4.17. Yazdıklarını paylaşır. *Öğrenciler yazdıklarını sınıf ve okul panosu ile sosyal medya ortamlarında paylaşmaya, şiir ve kompozisyon yarışmalarına katılmaya teşvik edilir.*

Amaç: Yazma çalışmalarında “iç yapı” (iç düzenleyim) ilkelerini uygulayabilme (İlkeler açıklanmalı)

Kazanımlar:

T.7.4.4. Yazma stratejilerini uygular. *Not alma, özet çıkarma, serbest, kontrollü, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, bir metinden hareketle yazma ve duyulardan hareketle yazma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.*

T.7.4.12. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.

Amaç: Okuma çalışmalarında söz varlığını genişletme, yazma çalışmalarında kullanabilme ve yazma çalışmalarında “dil ve anlatım” ilkelerini uygulayabilme (İlkeler açıklanmalı)

Kazanımlar:

T.7.3.5. Bağlamdan hareketle bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. a) Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarını öğrenmek için sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçları kullanmaları sağlanır. b) Öğrencinin öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturmaya teşvik edilir.

Eğitim durumu

B. Giriş bölümü

Dikkat çekme: Öğretmen çocuklara ders içeriğine dikkat çekmek amacıyla görsel sunacağını ve sorular soracağını belirtir, dinlemeyi ve izlemeyi engelleyen durumlardan kaçınıp sorulara ilişkin görüşlerini paylaşmalarını ister. “Çocuklar duygular evrensel midir? Sevince, sevinince, üzülünce, şaşırınca, öfkelenince, iğrenince, utanınca, zevklenince her insanın yüz ifadesi birbirine mi benzer? Duyguları tanıyabilir ya da tespit edebilir miyiz? Lütfen aşağıdaki yüz ifadelerine bakıp duyguları tanımaya çalışın.”

Foto 4. Duygular



(Yener, 2017b: 54)

Foto 5. Dehşet içinde bir kadın



Gördüğün duygular tanıdık mı geldi? Peki, dehşete kapılınca yüzün benzer bir ifadeye de bürünüyor mu?

Seni fotoğraftaki kadının dehşete düştüğüne ikna eden herkesin böyle dehşete düşmesi mi?

(Feldman Barrett, 2019: 73)

“Çocuklar duyguların evrensel olup olmadığı sorusu beyninizin içinde dolaşadursun, hadi biraz da sizin duyguları nasıl kavramlaştırdığınızı konuşalım. Sevginizi göstermekten çekindiğiniz biri/birileri var mı? Kendisinden yeterli sevgiyi görmediğiniz biri/birileri? Peki, ‘sevgi’ nasıl gösterilir? Sevgi beklentisinde olduğunuz kişinin sizi sevdiğini söylemesi yeterli midir? Sevgiyi duyumsamak için ilgi, şefkat açıklığının giderilmesi mi gerekir? ‘Güven’ ve sevgi birlikte mi var olur? Güven duymadan sevebilir misiniz ya da sevdiğiniz birine sınırsız bir güven duyabilir misiniz? Çabuk kırılır mısınız? Sizi ya da birisini ‘kırılgan’ kılan şey ne olabilir? Peki, sevgi ile ‘kıskançlık’ duyguları arasındaki ilişki sizce nedir? Kıskançlık da sevginin bir göstergesi midir? Birine olan sevginizin kanıtı mıdır kıskançlık? Yoksa kıskanmadan da sevebilir misiniz? Birini neden kıskanırsınız? ‘Öfke’ eşığınız nedir? Öfkelendiğiniz anlar var mı? Nasıl bir şeye ya da nasıl birine hangi durumda öfkelendiğinizizi paylaşmak ister misiniz? Öfkelenmeniz ‘hınç’, ‘nefret’, ‘rahatsız olma’, ‘üzüntü’ duygularını bastırmanın bir sonucu olabilir mi? Öfke dışa vurmaktan kaçınılması gereken bir duygu mudur? Nasıl ifade edilmelidir? ‘Hiddet’ kontrolsüz bir öfke patlaması olarak tanımlanabilir mi yoksa öfkeyle eşdeğer bir duygu olarak onun Arapça karşılığı mıdır? Duygu ikiliklerini soruşturmayı sürdürürsek, ‘kaygı’ ile ‘korku’ çoğu zaman birbirinin tetikleyicisi midir? Korku duygusu olmasa ne olurdu? Kaygısız biri misiniz? Ya da kaygıları olanlar mutsuz mudur? ‘Mutluluk’, erişilmesi arzulanan ve erişilirse kalıcı olacağı umulan bir duygu mudur? Kaygılar ve üzüntüler olsa da mutlu anlar yok mudur?” sorularını tek tek ya da sorularından birkaçını peş peşe sorar.

Sınıftaki bu duygular soruşturmasıyla öğrencilerin duygu kavram alanlarını harekete geçirir. Böylece hem eğitim durumuna dikkat çeker hem de kavram öğretimi için önhazırlık yapmış olur.

Güdüleme: Öğretmenin “Gelecek Türkçe derslerinde duygulara ilişkin farklı metinler ve etkinler eşliğinde kavramlar oluşturacak; hibrit bir metni, Günlük Roman türünde bir yapıtı, ana metin olarak kullanarak birinin/roman karakterinin duygularını duyumsamayı ve onlar üstüne düşünmeyi deneyeceksiniz. Böylece duygusal kavram alanlarınızda kimi duyguları yeniden oluştururken duygusal açlık, duygusal yoksunluk, duygu odaklı başa çıkma kavramlarını da öğrenmeye başlayacaksınız. Örneğin aşağıdaki şiire saklanmış duyguları bulabilir misiniz?

Oyunun Ebesi
Bırakmışlar gitmişler beni
Bir kapının arkasına.
Elma desem çıkmıyorlar
Armut desem çıkmıyorlar.
İşte kilitli gibiyim
Bir kapının arkasına.
(Kuş Ayak, Dağlarca, 2008: 201)

Hoşnutsuzluk

Yalnızlık

Sevgi

Beklenti

Gücenme

Mutluluk

Şiirdeki çocuk hangi duygulardan yoksun bırakılmış? Çocuğun duygusal açlık çektiğini söyleyebilir misiniz?” sorularıyla duygusal yoksunluk ve duygusal açlık kavramlarına örnek sunması.

Öğrencilere “Sevgi-Kıskançlık”, “Kaygı-Korku”, “Mutluluk-Üzüntü”, “Nefret-Öfke” adlı öntip-ilk örnek formunu sunarak onlardan bu kavramların akıllarına gelen ilk örneklerini yazmalarını istemesi; “Duygular” adlı tümce kalıbı formunu sunarak kavramsal metaforlar oluşturmalarını ve oluşturdıkları metaforları gerekçelendirmelerini istemesi.

1. Form: “Sevgi-Kıskançlık”, “Mutluluk-Üzüntü” ve “Nefret-Öfke” İlk örnek formu

Aşağıda verilen sözcüklerin İLK ÖRNEKLERİ alt alta yaz! Lütfen yazdıklarını silip değişiklik yapma! Yazdığını değiştirmen gerekirse üstünü çizip yeniden yazabilirsin.

Sevgi:

1.
2.
3.
4.
5.

Kıskançlık:

1.
2.
3.
4.
5.

Mutluluk:

1.
2.
3.
4.
5.

Üzüntü:

1.
2.
3.
4.
5.

Nefret:

1.
2.
3.
4.
5.

Öfke:

1.
2.
3.
4.
5.

2. Form: “Duygular” tümce kalıbı formu

Aşağıda “duygu” kavramıyla ilgili bazı kavramlar tümce kalıbı biçiminde verilmiştir, boş bırakılan yerleri tamamla! Lütfen yazdıklarını silip değişiklik yapma! Yazdığını değiştirmen gerekirse üstünü çizip yeniden yazabilirsin.

Uyarı: “Mutluluk tüm özelemlere eksiksiz ve sürekli olarak ulaşılmaktan duyulan kıvanç durumu” biçiminde tanımlama içeren ve “Mutluluk saat tir/gibidir; içimizde döner durur” biçiminde mantıklı ilişki kurulmayan tümceler yerine metaforun kaynağı ve gerekçesi arasında mantıklı ilişkinin kurulduğu tümceler yazmanız istenmektedir. Form doldurma tamamlandıktan sonra metaforlar değerlendirilecek, mantıklı ilişkinin kurulamadığı tümceler değerlendirme dışı bırakılacaktır.

Bekle bekle! Metaforun ne olduğunu biliyor musun ki kaynağı ile gerekçesi arasında mantıklı ilişki kuracaksın?

İşte bir metafor: NEŞE SU GİBİDİR.

Kaynak alan başka bir kavramsal alanı anlamak için metaforik ifadeler seçtiğimiz ve daha somut olan (savaş, binalar, yemek, bitkiler, hareket...gibi) alandır. **Hedef alan**, bu yolla anlaşılan ve daha soyut olan (yaşam, öfke, tartışma, aşk, düşünce, kuram, zaman...gibi) kavramsal alandır (Arıca Akkök, 2015: 17).

“Başımıza bir de hedef alan çıktı,” diyebilirsin. Korkma, yukarıdaki örneği anımsa! NEŞE (hedef alan: daha soyut olan alan) SU (kaynak alan: daha somut olan alan). Neşe suyla

eşleşiyor, ona benzetiliyor. Hadi, alttaki tümce kalıplarından birincisine bak: GÜVEN (hedef alan: daha soyut olan alan) metaforunu açıklamak bekleniyor, ona ve diğerlerine kaynak alan (daha somut olan alan) bulmalısın.

1. Güven benzer/gibidir; çünkü
.....
2. Hınç benzer/gibidir; çünkü
.....
3. Hiddet benzer/gibidir; çünkü
.....
4. Kaygı benzer/gibidir; çünkü
.....
5. Korku benzer/gibidir; çünkü
.....
6. Rahatlama benzer/gibidir; çünkü
.....
7. Rahatsız olma benzer/gibidir; çünkü.....
.....
8. Sevinme benzer/gibidir; çünkü.....
.....
9. Suçluluk benzer/gibidir; çünkü.....
.....

Metafor oluşturma süreci için ayrılan yeterli süre tamamlandıktan sonra öğretmen, metaforları değerlendirmek için tümce kalıbı formlarını toplar. İçerik çözümlemesinde ise her aşamada farklı işlemlerin uygulandığı beş aşamalı bir yol izlenir:

1. *Kodlama Aşaması:* İncelenen kavramla ilgili üretilen metaforlar abece sırasına göre geçici olarak listelenir. Bu aşamada dikkate alınan, metaforların belirgin biçimde dile getirilip getirilmediğidir. Öğrencilerin formlarında dile getirdiği metaforlar kodlanır.
2. *Ayıklama ve Arıtma Aşaması:* Metaforlar hedef alanı, kaynak alanı ve ikisi arasındaki ilişki incelenerek çözümlenir. Metafor içermeyen formlar ile boş bırakılan formlar bu aşamada ayıklanır. Bu işlemle metafor yerine kavramın özelliklerinin sunulduğu formlar, metaforun olduğu ancak gerekçesinin

sunulmadığı formlar ve/veya birden çok kategoriye içkin özellik taşıyan formlar belirlenerek değerlendirme dışında tutulur.

3. *Derleme ve Kategori Geliştirme Aşaması:* Ayıklama sonrası kalan metaforlar incelenerek yeniden listelenir. Liste, her metaforu temsil eden formlardan birer örnek metafor ifadesinin seçilmesiyle oluşturulur. Kategorileştirme, öğrencilerin ürettikleri metaforları hedeflenen kavrama ilişkin içerdiği ortak özellikler bakımından irdeleme işlemidir. İşlem, oluşturulan liste temel alınarak her metaforun hedef alanı, kaynak alanı ve ikisi arasındaki ilişki bakımından çözümlemesiyle gerçekleştirilir. Çözümleme sonucu oluşan kategoriler, kaynak alanların (metaforun) hedef alana (kavrama) ilişkin bakış açısındaki ortaklıklardır.
4. *Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama Aşaması:* Bu iki koşulun sağlanması araştırma sonuçlarının inandırıcılığını sağlar ve artırır. Bu aşamada dikkat edilmesi gereken verileri toplama biçimi, kategorileri oluşturma biçimi ve sürecin ayrıntılı biçimde rapor edilmesidir. Öğretmenin elde edilen verilerle oluşturduğu kategoriler ve kategori metaforları birer liste halinde uzmana/uzmanlara verilir. Bununla amaçlanan, metaforların kavramsal kategorileri temsil etme durumunu saptamaktır. Uzman görüşü ile öğretmen oluşturmuş olduğu kavram kategorilerini karşılaştırır. Verilere ilişkin görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları belirlenir. Güvenirliği ölçmek için başvuru hesaplaması formülü ile elde edilen sonuç %90 ve daha yüksekse güvenirliliğin iyi düzeyde olduğu söylenebilir.
5. *Verilerin Bilgisayar Ortamına Aktarılması Aşaması ve Sunumu:* Öğrencilerin hedeflenen kavrama ilişkin üretmiş oldukları metaforlar bilgisayara aktarılır. Üretilen metaforlar, metafor sayıları, hangi metaforları hangi öğrencilerin ürettiği bilgileri kullanılan programa işlendikten sonra frekansları ve yüzdeleri hesaplanır. Metafor kategorilerinin sunumunda tablolardan ya da sözcük bulutu oluşturma programlarından yararlanılabilir.¹⁶

Öğretmen, üçüncü aşamada metaforları derleyip kategorileri oluşturduktan sonra da kategorileri tablo ya da sözcük bulutu biçiminde sunabilir. Öğrencilere sunuda gösterileni (yukarıdaki altı çizili tümce) açıklar.

Ara özet: Öğretmen “Çocuklar, dersin bu bölümüne kadar duyguların evrensel olup olmadığını sorguladığınız fotoğraflarla karşılaştınız; kimi duygular ve duygu ikilikleriyle ilgili sorulara ilişkin görüşlerinizi paylaştınız; duygusal açıklık ve duygusal yoksunluk kavramını

¹⁶ Metafor tekniğinin kullanıldığı bu eğitim durumunda içerik çözümlemesi aşamaları için Yavuz Değirmenci’nin (2020) ve Ahmet Saban’ın (2009) çalışmalarına başvurulmuştur.

oluşturmanız için sunulan şiirde duygular aradınız; sevgi-kıskançlık, mutluluk-üzüntü, nefret-öfke kavramlarının aklınıza gelen ilk örneklerini listelediniz; duygu kavramının kavram alanına giren kimi kavramları metaforlar oluşturarak somutlamayı denediniz,” ara özetiyle metin okuma öncesinde yapılanları anımsatır.

Gözden geçirme: Öğretmenin “Bu derslerde karşılaşacağınız metinler ve etkinlikler, temaya ilişkin kavram alanlarınızı ve dilsel becerilerinizi devindirecek. Okuduğunuz metinlerde duygu belirten ifadeleri belirleyerek metne katkısını belirlemeye çalışacak, çıkarım becerinizi biraz daha geliştirebileceksiniz,” demesi.

Geçiş: Öğretmenin, “Şimdi bu becerileri kazanmak ve geliştirmek için Miyase Sertbarut’un yazdığı Buz Bebekler adlı Günlük Roman türündeki metinden Lülüfer Havuzu adlı kısmı (2020: 5-11) okuyarak dersi sürdüreceğiz” demesi ve dersi ilerletmesi.

C. Geliştirme bölümü

1. Metnin sessiz olarak kurallara uygun biçimde öğrencilere okutulması,
2. Öğretmenin öğrencilerden dinleme ile ilgili ilkeleri uygulamalarını istemesi,
3. Öğretmenin metni sesli olarak okuması,
4. Öğretmenin seçtiği öğrencilere metni sesli olarak okutması; öğrencilerin (varsa) okumada düştükleri hataları düzeltmesi ve (varsa) okuma güçlüğü çektikleri sözcükleri vurgu ve tonlamasına uygun biçimde seslendirmeleri için çalıştırması,
5. Öğrencilerden metinde bilmedikleri sözcük ve söz öbeklerinin anlamlarını metnin bağlamından hareketle çıkarmalarını istemesi,
6. Öğretmenin okuma işleminden sonra metnin içeriğine ilişkin sorular soracağını bildirmesi (her soru için farklı 5 öğrenciye söz hakkı vereceğini belirtir).

LÜLÜFER HAVUZU

Sana bir ad vererek başlamak istiyorum yazmaya. Adın Lülüfer olsun. Küçükken dilimin dönmediği, adını söyleyemediğim çiçek, nilüfer. Şimdi diyemediklerimi de, gizlemek istediklerimi de sen sakla Lülüfer.

Bir şeylere ad vermek hoşuma gidiyor, annem bana ad vermemiş, belki ondandır. Pencerem Kapiro, yastığım Yumoş, dolabım Karman. Sanırım böyle olan yalnızca ben değilim. Geçen gün bahçede solucanla oynayan bir çocuk gördüm, bizim gruptan değil, yuvadaki ufaklıklardan. Solucanı bir çubuğa sarmıştı.

“Alejandro! Neden üzerini kirlettin Alejandro!” diye çamurlu solucanı azarladı.

Bu adı televizyon dizilerinden duymuştur. Yurttaki annelerin çoğu böyle isimlerin olduğu filmler izliyor. Değerini bil Lülüfer, sana o dizilerden ad seçmedim ben.

Küçükken nilüfer diyemediğimi Sema Anne de sık sık anımsayıp o yanlışığa gülüyor. Yurdun arka bahçesindeki nilüfer havuzu benim için hep lülüfer havuzu oldu.

Doğrusunu söyleyecek yaşa geldiğim zaman ise bilerek sürdürdüm bu yanlış, büyümek istemiyordum sanırım. Büyüdükçe çevremdeki sevgi kırıntılarını tamamen kaybedeceğimden korkuyordum.

Beni bir o havuz anlıyor. Belki ilerde sen de anlayacaksın; yazdıkça yani. Arka bahçeye gidip havuzun başında durduğumda, suyun yüzeyindeki o çiçekler, bilinmeyen, tanınmayan, hem özlenen hem nefret edilen annelerimdi. Ne çok annem vardı, ne çok çiçek...

Ben sayıları ne fasulyelerle ne renkli sayı boncuklarıyla öğrendim; havuzdaki nilüferleri sayardım. Yurdun bahçesine giren her kadının annem olabileceğini düşündüğüm gibi o çiçekler de annemin başka başka resimliydi. Çamurun çiçekleri... Annem de beni kaybetmek istediğine göre onda da çamurla ilgili bir şey olmalıydı. Çamurda büyümelerine karşın üzerlerine tek bir leke kondurmamaya çalışan bu çiçekler içimdeki annenin simgeleriydi. Çünkü hayalimdeki kadın gibi onlar da hem kirli hem tertemizdi.

Önceki müdür yaptırmış bu havuzu. Bizim yurda sık sık bağış yapan bir kadın varmış eskiden, adı Nilüfer. Müdür de ona jest olsun diye bahçeye bu özel çiçek havuzunu yaptırmış. Öyle anlatıyor eskiler.

Aslında eskiler çok yok burada. Büyüdükçe kaçmanın kurtulmanın bir yolunu buluyorlar. Kimi evleniyor, kimi iş bulup arkadaşlarıyla eve çıkıyor. Biz de sabırla bekliyoruz kendimize ait o hayatı, o güzel hayatı bulmak için. Kendi evlerimizde, kendi battaniyelerimiz altında

uyumak için, yemekhane gürültüsü olmayan bir mutfakta yemeğimizi yemek için bekliyoruz.

Bu defter Sema Anne'nin hediyesi. Yazmaya başladım ama devam eder miyim bilmiyorum. Yazmak sıkıcı ve yorucu, havuzdaki nilüferlere bakıp hayal kurmak daha güzel. Sema Annem doğum günümde kurdeleli paketi uzatınca içinde tablet bilgisayar olduğunu hayal etmiştim, boyutları yüzünden. Pahalı bir hediye alamayacağı o anda aklıma gelmemiştir. Paketi açıp defteri görünce canım sıkıldı. Yine de gülümsedim, teşekkür ettim. Ama o yüzümdeki gülümsemenin zorlama olduğunu anladı. Eğilip öptü.

"Yazarsın sen buna Ece, daha mutlu olursun yazdıkça."

O hepimizin annesi. Başka anneler de var burada, ben en çok onu seviyorum. İş için değil, para karşılığında değil, sevdiği için yanımızda gibi hissediyorum.

Doğum günüm... Ne sahte bir gün. Tepeden tırnağa sahte, kimse bilmiyor ki ne zaman doğduğumu. Buluntu bebeklerdenim ben. Kimliğimdeki tarihte yapılıyor kutlama. Evde mi doğmuşum, hastanede mi bilmiyorum. Bilen birileri varsa da ölünceye kadar susma yemini etmiş olmalılar. Yoksa ziyaretime gelen olurdu. Uzaktan bakan biri olurdu, parmaklıkların dışından bile olsa...

Yaz mevsiminde doğduğumu biliyorum yalnızca. Beni bu yurda getirdiklerinde ağustosmuş, hazıranda ya da temmuzda doğmuş olmalıyım. Nüfus cüzdanımı çıkartan görevli 1 Temmuz olarak yazmış kayıtlara. Bu iyi aslında,

hem okul tatil hem de nilüferler açmaya başlıyor temmuzda. Söz yine lülüfere geldi. Bilerek mi getiriyorum, kendiliğinden mi geliyor bu sözcük; anlamıyorum. Ama seviyorum o çiçekleri ve bu kelimeyi. Tabak gibi açıyorlar suda. Çamurun içinde mucize gibi, rüya gibi, mutlu sonla biten korkunç bir hikâye gibi.

Yedi yaşlarımdayken Meral çok korkutmuştu beni. İkimiz de havuzun başındaydık.

“Bu çiçekler neyle besleniyor biliyor musun?”

“Suyula,” demiştim.

Pis pis gülmüş, sonra gözlerini kocaman açıp yüzünü yüzüme yaklaştırmıştı.

“Suyula olur mu, bak içinde kara kara çamurlar var, onun da altında çocuklar...”

“Hangi çocuklar?”

“Yuvada yaramazlık yapanları öldürüp havuzun içine atıyorlar.”

O gece ve sonraki on gün boyunca rüyamda o çocukları gördüm. Yaramazlık yapmış ölü çocukları. Uzun zamandır yatağımı ıslatmıyordum, bu can sıkıcı durum yeniden başladı. O zaman Sema Annem beni yurdun psikologuna götürdü. Yeliz abla önce resim çizdirdi, sonra resimdeki çiçekler hakkında konuştuk. Çizdiğim tabii ki yurdun arka bahçesindeki nilüfer havuzuydu. Elimden tuttu, bahçeye çıktık. Havuzun başında durup suya baktık. Su karanlık. Nedenini biliyorum tabanında çamur var, çamurun altında da ölü çocuklar...

Yeliz abla beni Meral'in yalan söylediğine inandırmaya çalıştı. Ona inanmak istedim, çünkü çiçekleri seyretmeyi çok özlemiştim. Önce o soktu parmaklarını havuzun suyuna.

"Bak, su tertemiz."

Yüzeyin öyle olduğunu ama havuzun dibinde neler neler olduğunu ona söylemedim. Belki o da korkuyordur havuz diplerinden. Sonra hem onun hem kendimin korkusunu yenmek için elimi onun gibi suya uzattım. Derinlerden bir çocuğun elime yapışıp beni de çamurun içine çekeceği korkusuyla suya dokundum. Diğer elimle Yeliz ablanın bacağına yapıştım. Böyle böyle havuzun içinde ölü çocuklar olmadığına inandım.

Kimliğimden söz ediyordum değil mi? 1 Temmuz yalanından... Anne baba adımlı da uydurmuşlar. Annemin adı Ayşe, babamın adı Hakan olarak yazılmış. İyi ki Yıldız ve Kaya dememişler. Erkek yurdunda kalan Yener abi söylemişti; çok eskiden buluntu bebeklerin anne-baba adı hep aynı geçermiş kayıtlara: Yıldız ve Kaya... Herkes bilirmiş o zaman soyunun belli olmadığını. Ne korkunç! Adem ve Havva'dan geliyoruz derler ya, biz de Yıldız ve Kaya'dan geliyormuşuz gibi. İnsan değil de başka bir türmüşüz gibi!

Televizyonda bazı programlar var, anne babasını arayan insanlar çıkıyor bazen. Kimisi buluyor da, ama onların elinde hep bir ipucu oluyor. Benim ipucum yok. Uydurma bir Ayşe, uydurma bir Hakan adıyla kimi arayabilirim ki? Benim adım da uydurma. Adımı Ece koymuşlar yurttan.

Annem bana bu adı verir miydi? Bana bir ad düşünmüş müydü? Belki de ilk kez kucağına alıp ilk sütünü verirken fısıldamıştır kulağıma. İnsan keşke dünyaya geldiği ilk günden başlayarak her şeyi hatırlayabilse, ilk fısıltıları duyabilse. Ama adım Ece. Niçin Ece? Kısa olduğu için mi? Sevilen bir ad olduğu için mi? Belki annem bana kendi annesinin, belki de sevdiği bir dizideki oyuncunun adını koymuştu. Sonra ne olmuşsa bir apartmana girip posta kutularının altına bırakmış ve çekip gitmişti. Birine mektup bırakır gibi...

İnsan ilk fısıltılar gibi ilk görüntüleri de hatırlayabilse... Battaniye ile sarıp sarmaladığında adımı da bir kâğıda yazıp koyamaz mıydı örtülerin içine? Belki de bırakan o değildi apartmanın girişine. Babamdı ya da annemin annesi... Ne gülünç değil mi? Annemin annesi ne demek? Ama ben bu iki sözcüğü bitişik yazamam. Diğerleri gibi "anneannem" diyemem ben. Çünkü tanımıyorum, çünkü kucaklanmadım, çünkü ellerimden tutmadılar. Nasıl bitişik yazabilirim? Bu da onların cezası olsun. Çok hafif bir ceza, çok çocukça ama ben zaten çocuğum daha. Asıp kesemem, çukura itemem, demir parmaklıklar arkasına iteleyemem onları; gücüm yok. Zaten bütün bunları yapabilmem için önce onları bulmam gerekir.

Öyle işte Lülüfer, annem bir kâğıda adımı yazıp battaniyenin arasına koymadıysa ya bir ad verecek kadar sevmiyordu beni ya da el yazısını bırakmaya korkmuş olmalı. Ama şimdi ne önemi var ki bunun, insan çocuğunu terk ediyorsa onunla ilgili neyi önemser ki adını önemsesin.

Üff sıkıldım, bugünlük bu kadar olsun. Her gün bu kadar yazsam iki haftaya kalmaz dolarsın sen zaten.

Seni kimsenin bulamayacağı bir yere saklamalı. Burcu pek meraklı değil gerçi. Burcu kim mi? Oda arkadaşım, çoğu zaman hafta sonu evci çıkar teyzesine. Yatağın altına mı saklasam acaba? Olmaz, çok kolay bulurlar orada. İdare sık sık arama yapıyor, birinin eline geçmemelisin. Nerde saklamalı bilmiyorum. Keşke görünmez bir kale-mim olsaydı, bir de yazdıklarımı gösterecek bir gözlük. Yazsaydım ve gözlüğü takınca yalnızca ben okusaydım. Şu test kitaplarından en kalınının içini oymalı, seni onun içinde saklamalı.

Evet, öyle yapacağım.

1. Etkinlik: Sesime kulak ver!

Öğretmenin, “Çocuklar, hadi, metindeki terk etme durumunu terk edilen ve terk eden açısından duyumsamayı deneyelim,” demesi ve öğrencilerden aşağıdaki açıklamayı okuyarak etkinliği gerçekleştirmelerini istemesi.

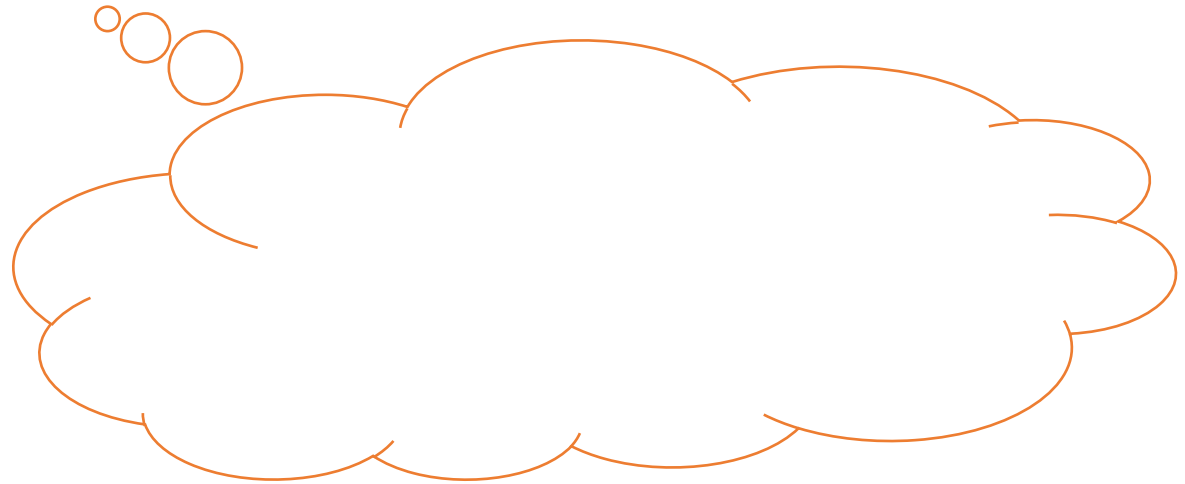
Açıklama

Diğer sayfada Ece karakterine ve Anne karakterine atanmak üzere ünlem havuzu oluşturulmuştur. Lütfen sonraki sayfadan her iki karakter için birer ünlem seç, terk edilme/terk etme karşısında duygularını konuşma balonlarında bir ünlem tümcesiyle dile getir.

Ece:



Ece'nin annesi:



A!: Şaşırma duygusunun en belirgin ifadesi sayılabilir. Bunun yanı sıra kızma, acıma, sevinme, üzülmeye gibi duygular da bu ünlem aracılığıyla ortaya çıkabilir.

E!: Şaşırma, kızma gibi duygulara eşlik edebilir.

Ah!: Üzüntü (keder, hüzn, acıma) duygusu ağırlıkta olmakla birlikte sevinç, öfke, şaşırma gibi duygularla da görülebilir.

Ay!: Birdenbire duyulan şaşırma, acı, korku, sevinç gibi duygulara eşlik edebilir. Konuşmaya ‘ay’ diye başlayanlar sıra dışı, ilginç, önemli bir şey anlatacaklarının sinyalini verirler.

Eh!: Öfke ve üzüntü duygularının eşlik ettiğı durumlarda (kabullenme, onaylama vb.) görülebilir.

Ha!: Çok zengin anlam içeriğine sahip olan sözcük, ünlem olarak da çok çeşitli duygu bildirimine katılır. Bunlar arasında inanmazlık, hayranlık belirtisi olarak şaşırma; uyarı, tehdit içerikli kızgınlık gösterilebilir.

Hah!: Sevinç duygusu belirtisinde kullanıldığı görülebilir.

Vay!: Öfke, şaşkınlık, üzüntü gibi duyguların belirtisi olabilir.

Eyvah!: İstenmeyen, arzu edilmeyen bir duruma karşı duyulan üzüntünün, endişenin, korkunun belirtisi olarak kullanılır.

Vah!: Acıma ve üzüntü bildirir.

Hay!: Şaşkınlık, sevinç, üzüntü duygularının anlatımı ile güçlü bağlantısı bulunan bu ünlem, tümcede çoğu zaman tekrarlanır.

O!: Şaşırma, sevinme, memnuniyet, bazen kızgınlık gibi duygu bildiriminde uzun bir söyleyişle kullanılır.

Oh!: Sevinç, başkasının düştüğü bir durumdan ya da kendisinin bir sıkıntıdan kurtulmasından duyulan memnuniyeti ifade eder.

Of!: Üzüntü, sıkıntı ve memnuniyetsizlik bildirebilir.

Öf!: Daha çok tiksinti ve öfke bildirimi olarak görülür.

Uf!: Çoğunlukla üzüntü, sıkıntı veren durum bildiriminde görülür.

Be!: Üzüntü ve kızgınlık duygularının bildiriminde kullanılabilir.

Oy!: Beklenmedik olan bir şeye tepki bildirir. Bu; şaşırma, sevinç, üzüntü olabilir.

Ö!: Tiksinti, birine veya bir şeye karşı nefret belirtisi olabilir.¹⁷

¹⁷ Duygu bildiren bu ünlemler Naile Hacızade’nin “Bilişsel Dilbilim Açısından Duyguların Dili” (2012) adlı kitabından alınmıştır.

2. Etkinlik: Yerler, renkler, kişiler ve duygular

Öğretmenin, “Çocuklar sorularda adı geçen yerleri, renkleri, kişileri ve duyguları metinden işaretleyerek bulmanızı ve soruları buna göre yanıtlamanızı istiyorum,” demesi.

1. Ece “çamur”, “çukur” ve “demir parmaklık” adlı yer kavramlarını hangi renkle/renklerle, hangi duyguyla/duygularla eşleştirmiş?

<u>Çamur</u> Renk: Duygu:	<u>Çukur</u> Renk: Duygu:	<u>Demir parmaklık</u> Renk: Duygu:

2. Ece annesini nilüfer havuzundaki nilüferlere benzetirken aynı zamanda onu çukura, demir parmaklıklar arkasına itelemeyi arzular; buna ilişkin ne düşünüyorsun?

3. Ece öfkelenildiği, belki de içten içe nefret ettiği kişileri cezalandıracak gücü kendisinde bulamamaktadır.

3.1. Öfkeye, nefrete, üzüntüye yol açan kişileri neden cezalandırmak isteriz?

3.2. Rahatlama duygusuna ulaşmanın tek yolu cezalandırmak mıdır yoksa öfkenin, nefretin, üzüntünün geçmesi için başka yollar da var mıdır?

Ara özet: Öğretmen “Çocuklar dersin Giriş bölümünden sonra bir Günlük Romandan alınmış bölümü okudunuz, işaretleyerek okuma stratejisini kullanarak metindeki kimi yer, renk ve duygu kavramlarına anakarakterin bakış açısıyla baktınız ama aynı zamanda kendi çözüm önerilerinizi getirdiniz; metinde ele alınan terk etme/terk edilme sorununa terk edenin ve terk edilenin bakış açılarından baktınız; kısaca metni anlamaya ve anlamlandırmaya dönük çabanız güdüleme bölümünde ilk örneklerini yazıp, metaforlarını kurduğunuz kavramları oluşturmanızı ya da yeniden oluşturmanızı destekledi,” biçimindeki özetlemeyle öğrencilere kazanımlarını anımsatır. Diğer derse Günlük türünü konuşarak başlayacaklarını bildirerek bir sonraki derse kadar ara verir.

Ara geçiş: Öğretmen “Önceki dersin sonunda bu derse Günlük türü üzerine konuşarak başlayacağımızı söylemiştim. Aranızda günlük tutan var mı?” sorusunu yöneltir. Öğrenciler arasında günlük tutan varsa günlük tutma nedenlerini, ne zamandır günlük tuttuklarını, ortalama ne kadar yazdıklarını (bir paragraf, bir sayfa ya da daha çok), günlük tutmalarının yazma becerilerine etkisini, günlüklerinde belirli bir metin tonu kullanıp kullanmadıklarını [esenlikli, içsel, dokunaklı, düşlemsel, gülmece (metin tonlarını kısaca açıklar)], eğer kullanıyorlarsa ya da kullandıklarını fark ettilerse nasıl bir ton kullandıklarını sınıfla paylaşımlarını ister. Günlüklerine yazmalarına karşın başkalarıyla paylaşmadıkları ya da paylaşmak istemedikleri duyguların olup olmadığını sorup günlüğün gizliliğine değinir. Ama aynı zamanda duyguları gizlemenin nasıl sorunlar doğurabileceğini sorar. Soruya ilişkin görüşler ve günlük tutanların konuşmaları dinlenir. Sonra günlük tutmaya başlayıp bırakanlara neden bıraktıklarını anlatmak için söz hakkı verir. Öğretmen günlük tutma isteği olan öğrencilerin istekleri önündeki engelleri dile getirmelerine de olanak tanır; sınıfın bu engellere ilişkin çözüm önerilerini paylaşmasını ve yazma isteğini desteklemesini sağlar. Günlük tutmanın duyguları ifade etmeye, onların farkına varmaya, onlar üzerine düşünmeye yarayan içsel bir araç olduğunu vurgular. Ardından bir günlük çalışması başlatır.

Günlük Yazıyorum (Potkal¹⁸ da olabilir)

¹⁸ “Hani bazı öykülerde kahramanımız bir adada mahsur kalır ve kurtulmak için bir şişenin içine yazdığı mektubu denize atar. İşte içinde mektup olan ve denize atılan o mesaja POTKAL denir. İnsanlar bu potkalları her zaman başka birine ulaşması için yazmıyor aslında. Mesela bir insan kimseyle paylaşmak istemediği duygu ya da düşüncelerini de sadece rahatlamak için yazıp potkalını denize atabilir. Neden mi? Çünkü bazen sadece yazmak bile kurtuluşun kendisi olabilir. Belki sen de burayı denize atılacak bir potkal gibi düşünürsün” (Yücel Bali, 2021: 14) ve buraya bir mektup sayfası sıkıştırabilirsin. “Belki aylar ya da yıllar sonra bu sayfayla karşılaştığında zamanın içinde denizler aşmış yeniden sana gelen potkalını okumak hoşuna gider, ne dersin?” (Yücel Bali, 2021: 14).

İşte günlük (ya da potkal) yazmanı kolaylaştıracak bir “olabilirlik” listesi:

- * Günlüğünde ya da potkalında sözcükler yerine (ya da sözcüklerde birlikte) resim olabilir,
- * En yakın arkadaşın ya da arkadaşlarınla ilgili olabilir,
- * Canını sıkan birisi ya da bir şeyle ilgili olabilir,
- * Yaşadığın iyi ya da kötü bir anla ilgili olabilir,
- * Seni güldüren ya da üzen biriyle ilgili olabilir,
- * Seni korkutan ya da öfkeliendiren biriyle ilgili olabilir,
- * Seni heyecanlandıran bir şeyle ilgili olabilir,
- * Yaptığına pişman olduğun bir şeyle ilgili olabilir,
- * Yanında olmasını istediğin biriyle ya da bir şeyle ilgili olabilir,
- * Söylediğin bir yalanla ilgili olabilir,
- * Aklından geçen en muzipçe şeyle ilgili olabilir,
- * Kendinde sevdiğin ya da sevmediğin bir şeyle ilgili olabilir,
- * Seni kaygılandıran biri ya da bir şeyle ilgili olabilir,

Öğretmen yazma işlemi bittikten sonra her öğrencinin yazıp yazmadığını gözden geçirir. Yazdığını sınıfla paylaşmak isteyenlere, neden paylaşmak istediklerini sorarak söz hakkı verir. Öğretmen daha sonra seçtiği öğrencilerden okudukları Lülüfer Havuzu adlı metni ve metin sonrası gerçekleştirilen etkinlikleri özetlemelerini ister. İyi bir özetlemenin nasıl olması gerektiğini ve özetleme sırasında konuşma kusurlarından kaçınmalarını anımsatır. Özetleme gelecek derse geçişi kolaylaştırır.

Tekrar güdüleme: Öğretmen “Yeterli ilgiden, şefkatten, yakınlıktan yoksun olduğunuzu düşünüyor musunuz ya da bu duygusal yoksunluğu hissettiğiniz anlar oldu mu? Yoksunluğunu çektiğiniz bu duygulara (ilgiye, şefkate, yakınlığa, sevgiye) ne sıklıkla özlem duyuyorsunuz? Duygusal açlığınız giderilmediğinde nasıl hissediyorsunuz, giderilmeseydi

nasıl hissederdiniz? Sizi kaygılandıran ya da korkutan durumları göz önüne getirin (örümcek korkusu, karanlıkta uyuma korkusu, topluluk içinde konuşma korkusu, azarlanma korkusu, anne/baba/akran/öğretmen/müdür/öteki korkusu, başarısızlık korkusu, terk edilme korkusu, kırık not alma korkusu, aileden ayrılma korkusu, başkalarını hayal kırıklığına uğratma korkusu, sevilmemeye korkusu, sevdiğini söyleme korkusu...) bu durumlar karşısında duygusal tepkinizi düzenleyebiliyor musunuz? Kaygıya ya da korkuya kapıldığınız an buna yol açan durumu ortadan kaldırmak/çözmek isteyebilirsiniz. Ancak bu her zaman olanaklı değildir. Bu durumun yarattığı fiziksel ve ruhsal gerilimi azaltmaya yönelik çaba ise sizin için bir başa çıkma stratejisi olabilir. Öfkelendiğiniz an da derin nefes alıp vermek duygusal tepkinizi düzenlemenize, üzerinizdeki gerilimi düşürmeye yardımcı olabilir. Rahatsızlık duyduğunuzda yerinizi, mekânı değiştirmeniz ya da rahatsızlık duymanıza yol açan nedeni kendinizden hemen uzaklaştırmanız, ondan hemen uzaklaşmanız birer duygu odaklı başa çıkma stratejisidir,” biçimindeki soruları ve açıklamalarıyla öğrencilerin duygusal yoksunluk, duygusal açlık ve duygu odaklı başa çıkma kavramlarını oluşturmalarını destekler.

3. Etkinlik: Çık dışarı

Öğretmen “Çocuklar bu etkinlikte, Lülüfer Havuzu adlı bölümünü okuduğunuz Buz Bebekler romanının özetini okuyacak; anakarakterin duygusal gelişimini ve duygu odaklı başa çıkma stratejisini değerlendireceksiniz,” demesi ve romanın özetini okuması, öğrencilerden soruları yanıtlamalarını istemesi.

Buz Bebekler Roman Özeti

O henüz bebekken annesi tarafından bir apartman girişine terk edilmiştir. Buluntu bebek Ece 13. doğum gününde yetiştirme yurdundaki annelerden birinin armağanı deftere günlük tutmaya başlar. Adını Lülüfer koyduğu günlük, onun kimseyle paylaşamayacağı duyguları paylaştığı arkadaşı olur. Lülüfer, Ece’nin terk edilişinden duyduğu üzüntüyü de dinler terk edenleri suçluluğa mahkûm edişini de... Lülüfer, Ece’nin yurttaki beden eğitimi öğretmenine duyduğu sevgiye de tanık olur öğretmeni tarafından istismara ve tacize uğradığında bunun suç olduğunu kavrayamamasına da... Ece tiksindir, rahatsızlık duyar ama sadece Lülüferle paylaşır; anlamlandıramasa da duyulmasından korkar. Kimsesizdir, kendisine inanılmayacağından korkar. Sevme ve güvenme duyguları doğar doğmaz hasar almış Ece’nin bir başka sevgi denemesi de istismar edilmiştir. Ama bu kez sevdiği kişinin tacizine uğramıştır. Tacizcinin ikiyüzlülüğünden kuşkulandırmıştır. Tiksinti ve kuşku kendisinden küçük yurt arkadaşına tacizle yerini hınç ve hiddete bırakır. Lülüfer

bunları görür ancak o yalnızca bir defterdir. Suçu delilleriyle ortaya çıkarma cesareti Ece ile Ece'nin güvenini kazanmaya başlayan erkekler yurdundaki çocuğun omuzlarındadır. Bu ikisi ne suç karşısında hiddetin akıldışı çılgınlığına kapılırlar ne de kendilerine inanılmayacağından korkup suça rıza gösterirler. Sevinip rahatlayabilmek suçluyu yakalatıp cezalandırılması için hukuk önüne çıkarmaya bağlıdır. Neyse ki Lülüfer son sayfası doldurulmadan Ece'nin bu cesaretini de sevincini de görür. Sevgi ve güven ilişkisini yeniden kurma cesaretini bile görür çünkü annesi kızını arayıp bulmuştur.

1. Ece'nin çabuk güvenmesinin ya da güvenmekte zorlanmasının gerekçeleri nelerdir? Lütfen, romandan alınan bölüme ve roman özetine göre onun güven duygusunu zedeleyen olayları ve kişileri belirle.

2. Ece, hem maruz bırakıldığı hem tanık olduğu istismar ve taciz suçlarına ses çıkarmasa ya da bunları okul müdürüne şikâyet ettikten sonra göz yumulduğunu görse ve suçun üstünün kapatılmasına rıza gösterse başkalarına güven duyabilir miydi?

3. Ece'nin hangi kararı duygusal gelişimine ve özdenetim becerilerine zarar verirdi, hangi kararı duygusal gelişimini sağlıklı kılar ve özdenetim becerilerini güçlendirirdi? Belirle. İyi niyetinin kötüye kullanıldığının farkına varamayıp tiksintisini sevgiyle bastırması.

İyi niyetinin kötüye kullanıldığının farkına varsa da suçlanacağı kaygısıyla korkması.

Tacizciyi yakalatma cesareti.

4. Etkinlik: Duy + Duygu x Düş + Düşünce = Şiirin aritmetiği

Öğretmen “Çocuklar bu etkinlikte kendi duygularınız ifade etmenizi istiyorum. Duygularınızı renklere bulayın; duygularınız ister alev alsın ister buz kessin; duygularınız nerede isterseniz orada olsun; onları tadabilir, koklayabilir, işitebilir, görebilir ya da onlara dokunabilirsiniz. Şiirinizi yazarken başvuracağınız sözcük havuzları oluşturuldu,” demesi ve öğrencilerden yönergeyi takip etmelerini istemesi.

Lütfen aşağıdaki duygu, renk, ısı, yer ve duyu organı bildiren sözcüklerden en az birini kullanacağın en az dört satırlık, en çok altı satırlık şiir yazmayı dene.

Ek:

- I. Şiir yalnızca bu sözcüklerle sınırlandırılmamıştır.
- II. Sunulan duygular dışında başka duygular da kullanılabilir.
- II. Renk ve ısı bildiren sözcüklerle ikilemeler oluşturulabilir.
- IV. İzlek (ayrılık, kavuşma, arkadaşlık, yolculuk, yalnızlık, zaman...) seçimi serbesttir.

Duygu bildiren sözcükler

güven, hayal kırıklığı, hınç, hiddet, kaygı, kırılganlık, kıskançlık, korku, mutluluk, nefret, öfke, rahatlama, rahatsız olma, sevgi, sevinme, suçluluk, üzüntü...

Renk bildiren sözcükler

açık mavi, alev kırmızısı, armut rengi, bakır rengi, bej, beyaz, buğday rengi, camgöbeği, çam yeşili, çikolata rengi, çivit mavisi, deniz mavisi, fildişi rengi, gece mavisi, gök mavisi, gri, gül rengi, gümüş, güvez, hâkî, hardal rengi, kahverengi, kayısı rengi, kehribar rengi, kestane rengi, kırmızı, kıpkırmızı, kızıl, kiraz kırmızısı, koyu mandalina, kremrengi, lacivert, lavanta rengi, leylak rengi, limoni, lila, mavi, mor, nane yeşili, nar rengi, pas rengi, pembe, sarı, siyah, şeftali rengi, tarçın rengi, zeytuni, turkuaz, turuncu, yeşil...

Isı bildiren sözcükler

sıcak, alev alma, ateş püskürme, yanma, tutuşma, ısınma, soğuk, üşüme, buz kesme, donma...

Yer bildiren sözcükler

bağ, bahçe, balkon, banyo, bulvar, cadde, çit, banka, bakkal, bina, dışarı, duvar, dükkân, ev, hastane, içeri, hamak, kafe, kahvehane, kanep, kent, koltuk, köy, kütüphane, lunapark, lokanta, mahalle, market, merdiven, mezar, mutfak, müze, okul, park, restoran, sandalye, sıra, sinema, sokak, yatak...

Duyu organlarını bildiren sözcükler

dokunma, görme, işitme, koklama, tatma

Bu sayfa şiirin için ayrıldı.



D. Sonuç bölümü

Son özet: “Çocuklar, bu eğitim durumunda Buz Bebekler romanının anakarakteri Ece’yi odağa alarak duygu kavram alanınızda birçok kavram oluşturdunuz. Derse kadar yaşadığınız duygusal deneyimler Ece’nin duygularını algılamada size kılavuzluk etti. Onun duygularına dair algılarınızı, anında, sahip olduğunuz sistemlerin karmaşık etkileşimi ile kurguladınız. Duygu ikiliklerine ilişkin doldurduğunuz form sizin sevgi-kıskançlık, mutluluk-üzüntü, nefret-öfke kavramlarıyla karşılaşınca yine aynı karmaşık etkileşimle sıraladığınız ilk örneklerdi. Başka bir deyişle siz başkalarının sevgi, kıskançlık, mutluluk, üzüntü, nefret, öfke duygularını algılarken beyniniz kısacık bir zamanda bu ilk örneklerden yararlanmanızı sağlıyor. Güven, hınç, hiddet, kaygı, kıskançlık, korku, mutluluk, nefret, öfke, rahatlama, rahatsız olma, sevgi, sevinme, suçluluk, üzüntü kavramları için ürettiğiniz metaforlar bu duyguları somut biçimde nasıl algıladığınızı gösterdi. Belki korkuyu algılama biçiminiz, korku karşısında tutumlarınız Ece’ninkinden farklıydı. Bir roman karakteri de olsa başkasının güven duymaya, korkuya, öfkeye, sevgiye, üzüntüye ilişkin deneyimleriyle karşılaştınız. Terk etme/terk edilme olgusuna ilişkin duygularınızı farklı ünlem tümceleriyle nasıl algıladığınızı gösterdiniz. Aynı zamanda dilde farklı duygulara karşılık gelen ünlem çeşitliliğini fark ettiniz. Üstesinden gelemeyecek gibi hissettiğiniz duyguların yarattığı fiziksel ve ruhsal gerilimi azaltmaya yönelik çabaların sizin için bir başa çıkma stratejisi olabileceğini öğrendiniz. Ece’nin duygusal yoksunluktan kaynaklı duygusal açlığını kavradınız. Bunu kavrarken belki yine kendinizin duygusal yoksunluğunu ve duygusal açlığını gözden geçirdiniz. Duygusal tepki düzenlemede Ece’nin ve arkadaşının yaşadıkları durum karşısında gösterdikleri tepki size yeni bir örnek sundu. Duyguları gizlemek-paylaşmak ikilemine günlük tutmanın rolünü kavramak sizin için bir kazanımdı. Duyguların günlük yaşamda ne çok yer kapladığını, onların aynı ya da farklı izleklerde bambaşka biçimlerde ifade edilebildiğini görmek için şiir yazma çalışması yaptınız. Gerek günlük tutma üzerine konuşmak gerek şiir yazmak sizin dil becerilerinizi devindirdi,” diyerek tema boyunca yapılanları özetleyen öğretmen formlardan ulaştığı kategorileri sözcük bulutu biçiminde sınıfa sunar.

Tekrar güdüleme: Dikkat çekme kısmında duyguları tanıyabilir miyiz sorusuyla karşılaşmış peşi sıra duygu bildiren yüz ifadelerini incelemiştiniz. Bir kadının yüzünde yaşanan dehşeti görmüştünüz. Şimdi aynı kadına daha geniş bir açıdan bakın:

Foto 6. Serena Williams



(Clary, 2008)

Fotoğrafın açısı genişledikten sonra da yüz ifadesinde görünenini dehşet olarak mı algılıyorsunuz? Dehşet yerini sevinme ve zafer duygularına mı bırakmış? Herkesin sevinme ve zafer duygusu böyle mi görünür? Ağlayan bir insanın fotoğrafını görseniz üzüntüden mi sevinçten mi ağladığını ayırt edebilir miydiniz? Ne zaman evrensel duygular ve yüz ifadelerinin aynı duyguları yansıttığı kanısına varacak olsanız duygular temasını anımsayın.

Kapanış: Öğretmenin “Duygular temasında, duygu kavramları oluşturmanıza hizmet etmesi için bir Günlük Romandan alınmış bölüm okudunuz. Bunun yanı sıra, okuma öncesi güdüleme kısmında aynı amaçla bir şiir; okuma sonrası bir etkinlikte ise romanın özetini okudunuz. Okumalar anakarakterin duygularını algılamana, sorunlarına ilişkin çıkarımlara ve çözüm önerilerine olanak tanıyan etkinliklerle desteklendi. Çocuklar, roman yazarı kurgu yoluyla birçok duyguyu ve duygusal deneyimini okura iletir. Anakarakterin duygusal deneyimlerini karakterlerin sohbetleri ve iç konuşmaları sırasında açık biçimde verir. Okura iletmek istediği duygular ise örtüktür. Buradaki roman yazarının okurunu suçu ve suçluyu yakalatmak için cesaret göstermeye, diğer bir deyişle korkusuzca davranmaya çağırdığı çıkarılabilir. Okuru cesaret duygusuna ortak etmek isterken bunu anakakteri duygusal ve düşünsel değişime uğratarak, ona duygularını da düzenleyen özdenetim becerisi kazandırarak yapar,” demesi ve öğrencilere katılımları için teşekkür ederek dersi sonlandırması.

4.6. Doğa ve Evren Teması Ders Planı

A. Biçimsel bölüm

Dersin adı: Türkçe

Sınıf: 7. sınıf

Süre: 10 ders saati

Öğrenme ve öğretme anlayışı: Klasik Yaklaşım, Öntip-İlk Örnek Yaklaşımı ve Kuram Temelli Yaklaşım; Martorella Kavram Çözümlemesi Modeli; Zihin Haritası Tekniği ve Bütünleştirilmiş Yaklaşım

Araç ve gereçler:

Yazım Kılavuzu, Türkçe Sözlük, Deyimler Sözlüğü; Ferda İzbudak Akıncı'nın *Çitlembik Ağacı*'ndaki *Masalıcı* kitabından alınan *Karnı Ağrıyan Köpek Balığı* bölümü (2017), Evrim Ağacı internet sayfasında Ozan Zaloğlu tarafından uyarlanan *2050 Yılına Kadar Okyanuslarımızda Balıktan Çok Plastik Olacak!* başlıklı yazıdan alınmış *fotoğraf* (2016), Evrim Ağacı internet sayfasında Çağrı Mert Bakırcı tarafından yazılmış *Köpek Balıklarını Akıl Almaz Bir Hızda Katlediyoruz!* başlıklı yazıdan alınmış *fotoğraf* ve yazının Akın Karahasan tarafından seslendirildiği *podcast* (2013), Yeşil Gazete internet sayfasında Akgün İlhan'ın *Mine Tekman: Deniz çöplerinden çöp denizlerine: Bu sorumluluk hepimizin!* başlıklı söyleşisinden *fotoğraf* (2017), , *Büyük Pasifik Çöp Alanı* başlıklı harita (Wikiwand - Great Pacific garbage patch, t.y.), Yeryüzü Derneği internet sayfasında Engin Arıkan'ın yazdığı *Dünyanın Bile Kaldıramayacağı Bir Yük: Fabrikalardaki Milyarlarca Hayvan* başlık yazı (2021), Kurzgesagt – In a Nutshell Youtube kanalından alınmış *İklim Değişikliği Sorununu SEN Çözüme Kuvuşturabilir misin?* (2021) başlıklı animasyon

Kaynak kitaplar:

Aksan, Y., Aksan, M. ve Arıca Akkök, Y. (2023). *Kavramsal Metafor ve Metonimi Üzerine Uygulamalar*. Mersin: Toros Üniversitesi Yayınları.

Aslan, C. (2017). *Türkçe-Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Bayat, N. (Ed.). (2021a). *Dinleme ve Eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Dilidüzgün, Ş. (2020). *Süreç ve Tür Odaklı Okuma ve Yazma Eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, C. (2020). *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi* (5. Baskı). Ankara: Tudem.

Sevim, O. ve Söylemez, Y. (2018). *Okuma Eğitimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Yılmaz, N. (2021). *Düşünsel Okuma* (2. Baskı). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Öğrenme-öğretme etkinlikleri:

Kullanılan ana metin başlığı: Karnı Ağrıyan Köpek Balığı

Ana nokta: Öğrenme-öğretme etkinliklerinde belirtilen anlama ve anlatma becerilerinin amaçlarıyla ilgili davranış örüntülerini kazandırmak.

Yardımcı noktalar:

- a) Duygu, düşünce, tasarım ve izlemelerini konuşma ilkelerine uygun olarak sözle, doğru, anlaşılır ve etkili biçimde anlatabilme.
- b) Metnin duygu ve düşünce yapısının, olay örgüsünün kavratılması.
- c) Metnin izleği ve iletilerinin kavratılması.
- ç) Metindeki sözcük ve deyimlerin anlamlarının kavratılması.
- d) Metnin dil ve anlatım özellikleriyle türünün kavratılması.
- e) Yazma çalışmalarında “dış yapı”, “iç yapı” ve “dil ve anlatım” ilkelerinin kavratılması.

Bu Eğitim Durumunda Kazandırılması Amaçlanan Kazanımlar:

Amaç: Metnin kavram yapısına hazırlanma ve böylece metnin konusunu kestirebilme

Kazanımlar:

T.7.3.14. Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.

T.7.4.10. Formları yönergelerine uygun doldurur.

Amaç: Duygu, düşünce, tasarım ve izlenimlerini konuşma ilkelerine uygun olarak sözle, doğru, anlaşılır ve etkili biçimde anlatabilme

Kazanımlar:

T.7.1.4. Dinledikleri/izlediklerine yönelik soruları cevaplar.

T.7.1.9. Dinlediklerinde/izlediklerinde başvuru düşünceyi geliştirme yollarını tespit eder. *Düşünceyi geliştirme yollarından tanımlama, karşılaştırma ve benzetmenin belirlenmesi sağlanır.*

T.7.1.11. Dinledikleri/izledikleri ilgili görüşlerini bildirir.

T.7.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.

Amaç: Okuduğu metni tam ve doğru olarak anlayabilme

Kazanımlar:

T.7.3.4. Okuma stratejilerini kullanır. *Göz atarak, özetleyerek, not alarak, işaretleyerek ve tartışarak okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır.*

T.7.3.19. Metinle ilgili soruları cevaplar. *Metin içi ve metin dışı anlam ilişkileri kurulur.*

T.7.3.21. Metindeki hikâye unsurlarını belirler. *Olay örgüsü, mekân, zaman, şahıs ve varlık kadrosu, anlatıcı üzerinde durulur.*

T.7.3.24. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.

T.7.3.25. Metinler arasında karşılaştırma yapar. *Bakış açısı ve mesajlar karşılaştırılır.*

T.7.3.28. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. *Metinlerdeki neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, duygu belirten ifadeler ve abartma üzerinde durulur.*

T.7.3.31. Medya metinlerini değerlendirir. *İnternet, sinema ve televizyonun verdiği iletileri değerlendirmeleri sağlanır.*

Amaç: Yazma çalışmalarında “dış yapı” (dış düzenleyim) ilkelerini uygulayabilme (İlkeler açıklanmalı)

Kazanımlar:

T.7.4.11. Bir işi işlem basamaklarına göre yazar.

Amaç: Yazma çalışmalarında “iç yapı” (iç düzenleyim) ilkelerini uygulayabilme (İlkeler açıklanmalı)

Kazanımlar:

T.7.4.2. Bilgilendirici metin yazar.

T.7.4.4. Yazma stratejilerini uygular. *Not alma, özet çıkarma, serbest, kontrollü, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, bir metinden hareketle yazma ve duyulardan hareketle yazma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.*

Amaç: Okuma çalışmalarında söz varlığını genişletme, yazma çalışmalarında kullanabilme ve yazma çalışmalarında “dil ve anlatım” ilkelerini uygulayabilme (İlkeler açıklanmalı)

Kazanımlar:

Eğitim durumu

B. Giriş bölümü

Dikkat çekme:

1. Öğretmenin, “Çocuklar size zihin haritası örneği sunacak ve ders boyunca öğrendiklerinizle kendi zihin haritanızı oluşturmanızı isteyeceğim,” demesi, aşağıdaki kılavuzu ve örnek zihin haritasını paylaşması.

Hiyerarşik biçimde düzenlenen bu tekniği oluştururken dikkat edilmesi gerekenler şöyle de sıralanabilir (Zihin haritasının biçimsel özelliklerini daha iyi anlamak için sonraki sayfada paylaşılan örnek zihin haritası yardımcı olabilir):

- Yatay formatta çizgisiz, geniş, boş bir kâğıt kullanın.
- Kâğıdın merkezine zihin haritasının konusunu yerleştirin. (Zihin haritasının konusunu hemen yazamazsınız. Metin öncesi etkinliklere katılmalı, metni okumalı, okuma sonrası bazı soruları yanıtlayabilmelisiniz. Ancak bundan sonra konuyu belirleyebilirsiniz. Belirlenen konu zihin haritasında hemen fark edilebilecek şekilde gösterilmelidir. Eğer bir resmin kullanımı uygun gözüküyorsa, konu iyi seçilmiş anahtar bir sözcükle adlandırılmalıdır. Büyük harfle ve/veya renkli bir gösterim bunun için uygun olabilir. Böylece konu diğer sözcüklere göre hemen fark edilir. Örnek zihin haritasında konunun ne olduğunu söyleyebilir misin?)
- Çizgiler üzerine doğrudan konuyu işaret eden sözcükler yazın. (Dalların sırası önemli değildir. Eğer konunun anlaşılmasında bir sıraya ihtiyaç duyuluyorsa, dallar, saat yelkovanı yönünde sıralandırılabilir ve numaralandırılabilir. Mümkünse, her dala bir sözcük, tercihen ad yazılmalıdır. Metinlerdeki sözcüklerin %90'ı gereksiz olduğundan, anlamlı birkaç sözcüğü kullanmak, metnin bütününe hatırlamada etkili olacaktır. Örnek zihin haritasında konuyu işaret eden sözcükler yeterli mi? Dallardaki sözcüklerden (dallardan) biri çıkarılsa konu yeterince anlaşılır mıydı?)
- Ana dallardan başlayarak, ikincil ve daha sonraki düşünceler için ek çizgiler (alt dallar) çizebilirsiniz (Bunların ne olduğunu, nasıl olması gerektiğini açıklayan örnek zihin haritasına bakın). Bu sıra şu ilkeyi izler: soyuttan somuta, genelden özele.
- Zihin haritası çizerken renkleri kullanın. Resimler, taslaklar, semboller ekleyin, örneğin küçük oklar, geometrik figürler, ünlem işaretleri ve soru işaretleri, bunlar zihin haritanı iyi şekilde tanımlayan sembollerdir.

[illegible]

211



Öğretmenin, tema sonunda zihin haritalarını aşağıdaki değerlendirme rubriğine göre akran değerlendirmesine sunacağını belirtmesi.

Tablo 7 Zihin Haritası Değerlendirme Rubriği

Kategoriler	4 Puan	3 Puan	2 Puan	1 Puan
Format	Kollara ayrılmış.	Kısmen kollara ayrılmış.	Kollardan farklı formatta (baloncuk, daire, kutu veya çizgi).	Anlaşılmaz değil, karmaşık.
Renk	Her dalı ayrı renkte ve canlı renkler.	Bazı dallar aynı renkte ve renkler sıradan.	Tamamıyla renklendirilmemiş.	Renksiz.
İçerik	Bütün ana konular işlenmiş.	Bazı konular işlenmiş.	Çoğu ana konular işlenmemiş.	Ana konular işlenmemiş.
Kavram bağlantıları	Her dal tek kelimeyle ifade edilmiş.	Çoğu dallar tek kelimeyle ifade edilmiş.	Çok az dal tek kelimeyle ifade edilmiş.	Hiçbir dal tek kelimeyle ifade edilmemiş.
Dağılım	Bilgiler mantıklı ve organize şekilde yayılıyor.	Bazı bilgiler mantıklı ve organize şekilde yayılıyor.	Çok az bilgi mantıklı ve organize şekilde yayılıyor.	Hiçbir bilgi mantıklı ve organize şekilde yayılmıyor.
Çizim	Kalıcılığı sağlamak için en az 6 çizim içeriyor.	Kalıcılığı sağlamak için en az 4 çizim içeriyor.	Kalıcılığı sağlamak için en az 2 çizim içeriyor.	Çizim içermiyor.
Sadelik	Oldukça sade, düzenli ve okunaklı.	Çoğu sade, düzenli ve okunaklı.	Çok az kısmı sade, düzenli ve okunaklı.	Sade, düzenli ve okunaklı değil.

(Şeyhioğlu, Akbaş & Kartal, 2012; Karaçalı Taze, 2020: 301-302)

“Rubriği oluşturan format, renk, içerik, kavram bağlantıları, dağılım, çizim ve sadelik ulamlarının her birinden en az 1, en çok 4 puan alınır. Puanlama, toplam puanın (en az 7, en çok 28) 100’le çarpılıp 28’e bölünmesiyle hesaplanır. Buna göre, ara geçiş bölümlerinde zihin haritasında geliştirmeniz gereken ulamlara ilişkin öğretmenden geribildirim alın; geribildirim, ekleme-çıkarma işlemleriyle zihin haritasını yeniden düzenlemenizi sağlar” demesi ve diğer bölüme geçişi sağlaması.

2. Öğretmen öğrencilerden aşağıdaki iki görseli okumalarını ister. Öğrencilere “Bu deniz canlıları modayı takip ediyor olabilirler mi? Bu modanın kendilerine, türlerine ve yaşam alanlarına etkisiyle ilgili görüşleriniz nelerdir?” sorularını yöneltir. Öğretmenin görsel okuma çalışmasıyla amacı, öğrencilerin ‘plastik atık’ ve ‘su kirliliği’ kavramlarına yaklaşımlarını dile getirebilmesidir.

Foto 7. Pet Bardak Mobilyası Seven Yengeç



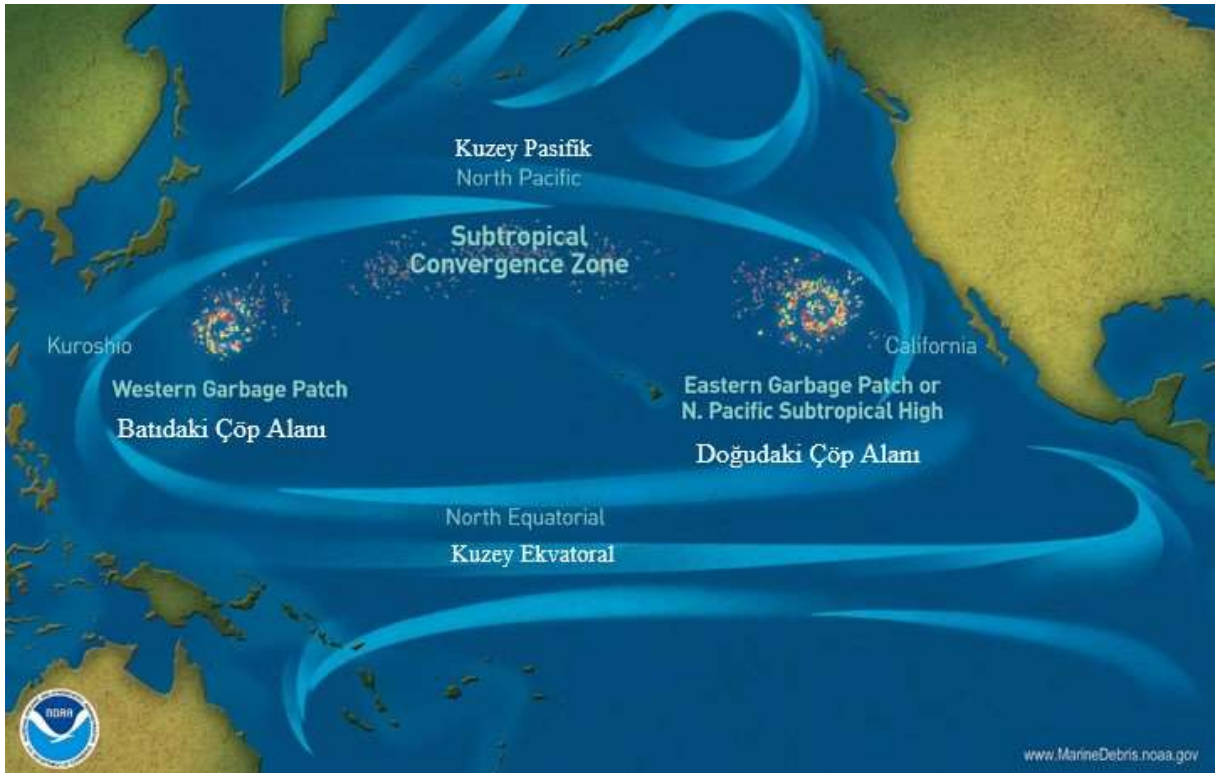
(Bakırcı, Zaloğlu, 2016)

Foto 8. Balık Ağı Giymiş Deniz Kaplumbağası



(Francis Perez; İlhan, 2017)

Harita 5. Deniz Canlılarının Dev Alışveriş Merkezleri



(Wikiwand - Great Pacific garbage patch, t.y.)

Öğretmen, öğrencilere yeterli konuşma süresi tanıdıktan sonra eğer gerekirse deniz canlılarının plastik atıkları mobilya olarak kullanmalarının ya da giymelerinin ironi olduğunu belirtir. Aslında bu canlıların mobilya kullanmadıkları, giyinmedikleri ve bunlar için alışveriş yapmadıkları açıktır. Deniz canlılarının alışveriş merkezi olarak Büyük Pasifik haritasında gösterilen alanlar, insanın tükettiği atıkların düzenli toplanmaması ve insanın tüketime bağımlı kılınmasıyla okyanuslarda bir araya gelen dev atık alanlarıdır (Doğudaki Çöp Alanı yaklaşık beş Türkiye büyüklüğündedir). Burada dikkat çekilmek istenen deniz canlılarının atıklardan olumsuz etkilendikleridir. Bunun eleştirisi ise plastik atık sorunuyla alay edilerek yapılmıştır. Öğretmen gerekliliğe bağlı bu açıklamadan sonra öğrencilerin ‘iklim krizi’ ve ‘atık’ kavramlarını nasıl oluşturduklarını görmek için formları doldurmalarını ister.

Güdüleme: Öğretmen öğrencilerden aşağıdaki formu yönergelerine uygun biçimde doldurmalarını ister:

1. Form: “İklim krizi” kavramını ve “Atık” kavramını tümce içerisinde kullanma

Öğretmenin “Aşağıda verilen kavramları tümce içerisinde kullan! Lütfen yazdıklarını silip değişiklik yapma! Yazdığını değiştirmen gerekirse üstünü çizip yeniden yazabilirsin.

Tümceler, eğitim durumunda karşılaşacağın bu kavramları günlük yaşamında nasıl kullandığını görmeni sağlayacak; kavramları yeniden duyup düşünmeye buradan başlayacaksın,” demesi.

İklim krizi:

1.

Atık:

1.

Öğretmen, sunulan kavramların öğrenciler tarafından tümce içinde kullanılmasıyla elde edilen “kullanımsal görünüm verilerini” “içerik çözümlemesi” türlerinden “kategorisel çözümleme”yle çözümler. İlk aşamada kavramlar için yazılan tümcelerde ilgili kavramların “sözcüksel görünüm”ini (kavramın kullanıldığı anlam ağından seçilen sözcükler/ilişkili kavramlar ya da “ad/eylem”, “ad/biçimbirim”, “eylem/biçimbirim” vb. birleşimler) belirler. İkinci aşamada öğrenci tümcelerini, kavramların kullanımı sırasında ortaya çıkan “bilişsel ilişkilendirme” biçimleri bakımından sınıflandırır; böylece bilişsel ilişkilendirme biçimlerine dayalı görünümleri (ulamaları) ortaya çıkarır. Bunlar örneklemeye, eylemleştirmeye, duyuşsal tutuma, eşdizime, özbeğeniye, neden-etki ilişkisine, ilişkilendirmeye, sahneleştirmeye dayalı kullanımlar olabilir.¹⁹

Ara özet: Öğretmen ara özetle dersin bu bölümüne dek su kirliliği, plastik atık, atık ve iklim krizi kavramlarını ele aldıklarını belirtmelidir. Plastiklerin suya gelişigüzel atıldığı örneklerle karşılaştıklarını, bunların yarattığı zararı konuştuklarını öğrencilere anımsatmalıdır. Özetle ayrıca atık ve iklim krizi kavramlarını bir tümcede kullanmalarını istemesinin nedenini yinelemelidir. Yazdıkları tümcelerin atığın ve iklim krizinin yaşantılarındaki yerini göstermesini sağladığı için değerli olduğunu vurgulamalıdır.

Gözden geçirme: Öğretmen “Çocuklar kullanacağınız zihin haritası; doğayı ve evreni algılayış biçiminizi gösterme yeterliği taşıyan bir araçtır. Dolayısıyla zihin haritanız doğayı ve evreni algıladığınız yerde, dünyada, yaşanan iklim krizini nasıl kavradığınızı gösterecektir. Endüstriye ve endüstriyel hayvancılığa bakışınızı sergileyecektir. Zihin haritalarınız endüstriyel hayvancılığı, ormansızlaştırmayı sorgulama alanı olacaktır. Soyu tükenen canlıların ve kitlesel yok oluş tehdidinin sorumlularını ararken, nedenlerini araştırırken kullandığınız not tutma aracı olacaktır. Ders boyunca su kirliliği, toprak kirliliği ve hava kirliliğinin hızla tırmanışıyla iklim

¹⁹ Kullanım verilerinin çözümlenmesinde izlenecek işlemler Bozkurt (2012)’tan alınmıştır.

krizine giden yolda neler yapıldığına, neler yapılmadığına mercek tutacaksınız. İklim krizinin düzeltilme yollarını not edeceksiniz. Bütün bunlar için çeşitli dinleme/izleme, okuma metinlerini kullanacak; bu metinlerden hareketle konuşup yazarak bir kavram alanı oluşturacaksınız. Kavram alanlarınız genişleyip güçlenirken aynı zamanda dinleme-izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinizi geliştireceksiniz; bu becerilerdeki gelişiminiz sizi belki ‘iklim okuryazarı’ kılacak,” diyerek ders boyunca yapılacakların haberini verir.

Geçiş: Öğretmenin “Çocuklar dersin sıradaki bölümünde ‘Karnı Ağrıyan Köpek Balığı’ adlı masalı okuyacağız,” demesi ve aşağıdaki işlem basamaklarını takip ederek okuma işlemine geçişi sağlaması.

C. Geliştirme bölümü

1. Öğretmenin öğrencilerden dinleme ile ilgili ilkeleri uygulamalarını istemesi,
2. Öğretmenin metni sesli olarak okuması,
3. Öğretmenin seçtiği öğrencilere metni sesli olarak okutması; öğrencilerin (varsa) okumada düştikleri hataları düzeltmesi ve (varsa) okuma güçlüğü çektikleri sözcükleri vurgu ve tonlamasına uygun biçimde seslendirmeleri için çalıştırması,
4. Öğrencilerden metinde bilmedikleri sözcük ve söz öbeklerinin anlamlarını metnin bağlamından hareketle çıkarmalarını istemesi,
5. Öğretmenin okuma işlemi öncesinde, ortasında ve sonrasında metnin içeriğine ilişkin sorular soracağını bildirmesi (her soru için farklı öğrenciye söz hakkı vereceğini belirtir).

1. Etkinlik: Atıkların yararları (!)

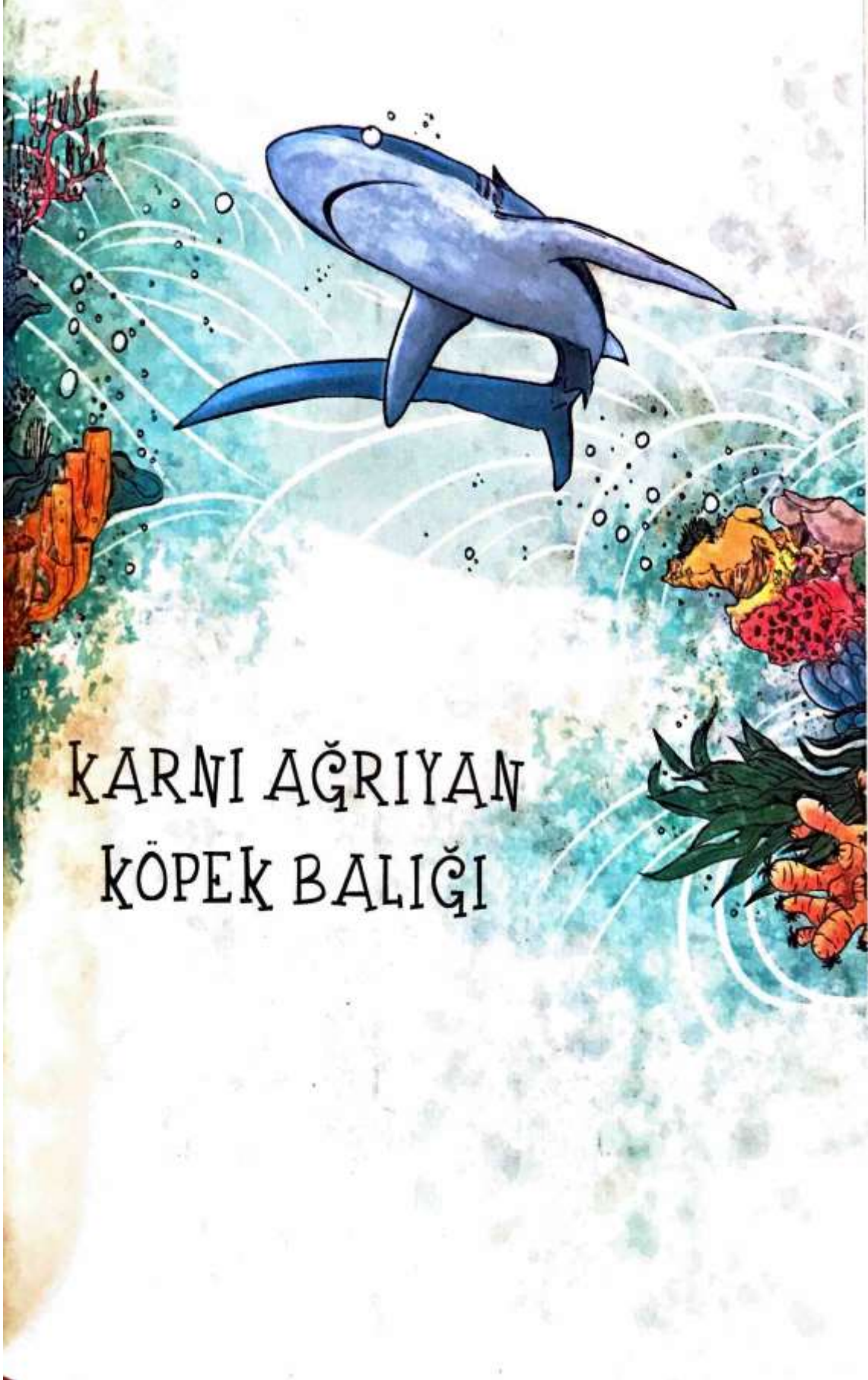
Öğretmenin “Okuyacağınız masalın başlığından hareketle ve masaldan alınan çizimleri inceleyerek alttaki soruları yanıtlamanızı bekliyorum,” demesi ve görsel okuma tekniğiyle öğrencileri metne hazırlaması.

1. Metnin başlığına bakarak sence köpek balığının karnı neden ve ne kadar ağrıyordur?
2. Çizimlere baktığında deniz canlılarının atıkları yalnızca moda olarak kullanmadıklarını aynı zamanda onları oyuncak ve yiyecek olarak gördüklerini de söyleyebilir misin?
3. Atıkların deniz canlılarının oyuncak ve yiyeceği olmasını geridönüşüm açısından yararlı buldun mu?

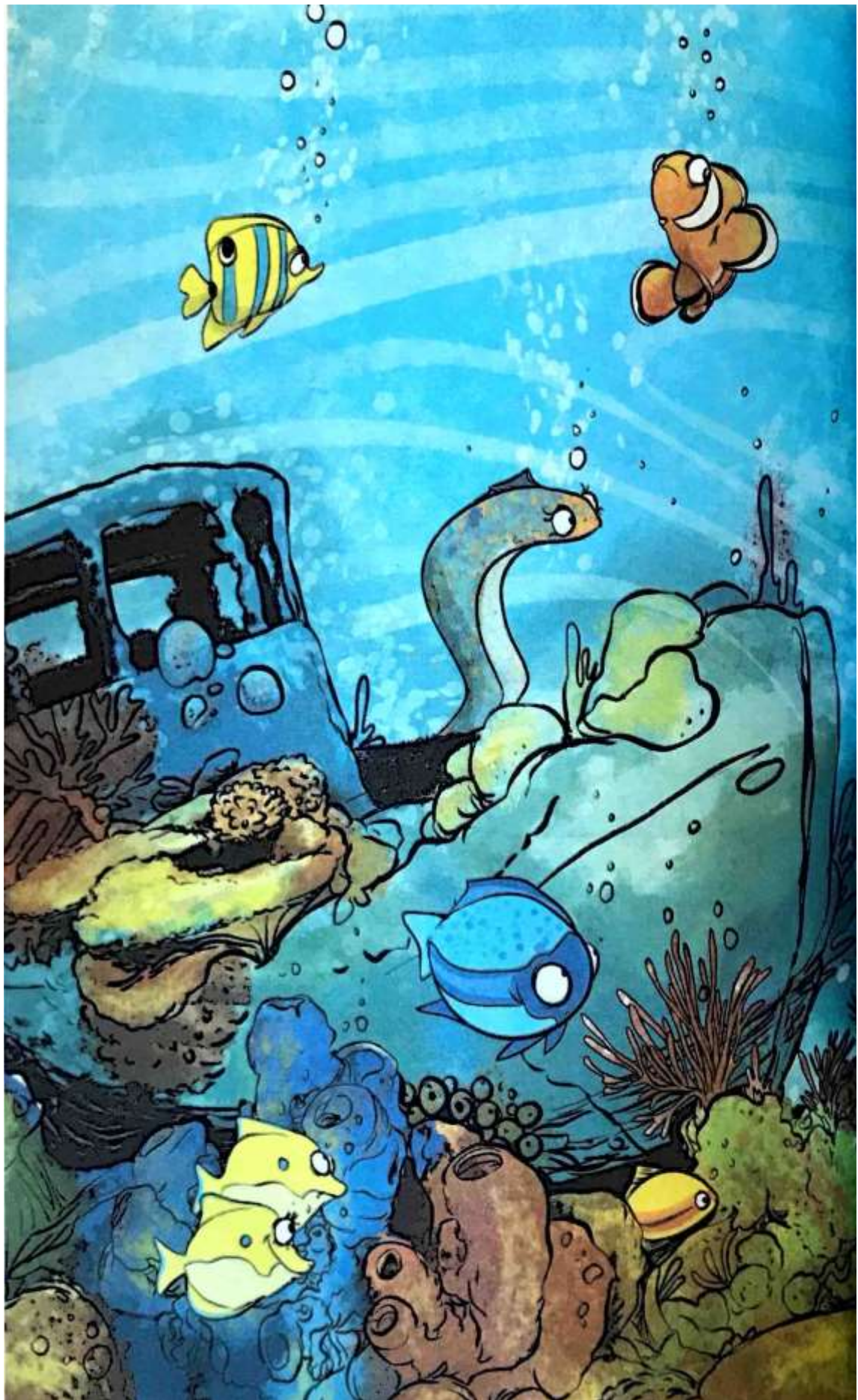
Resim 2. Rengârenk Atıklar İçinde Deniz Canlıları

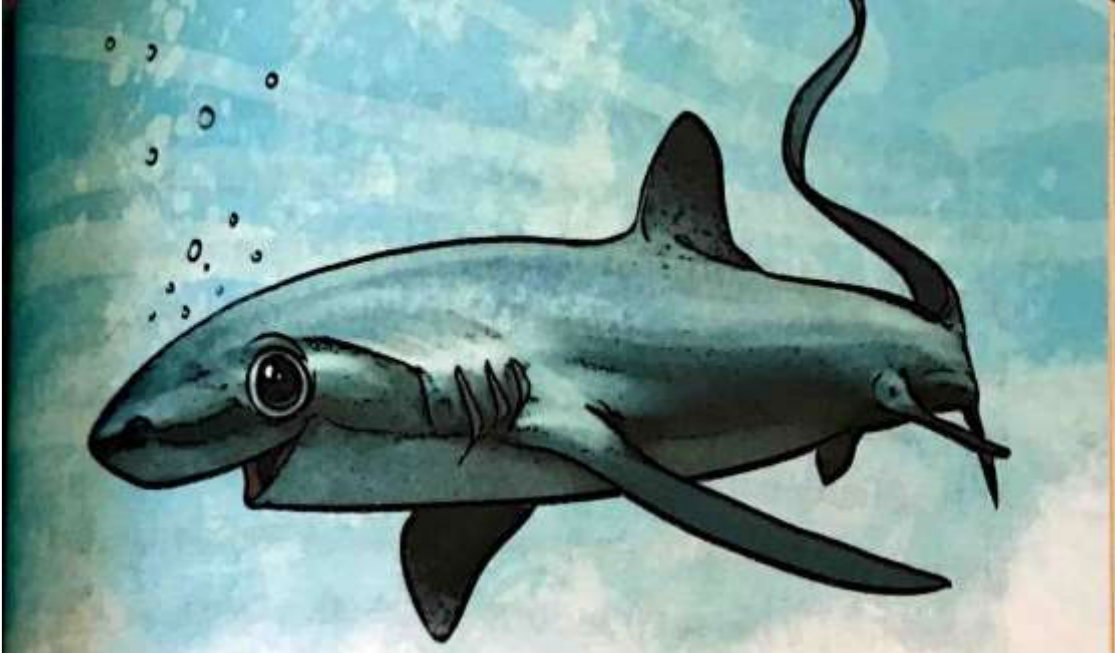


(Uçan, 2017: 90-91)



KARNI AĞRIYAN KÖPEK BALIĞI





Bir varmış bir yokmuş... Derin derin denizlerde Alopias adında genç ve güzel bir köpek balığı yaşamış. Alopias'ın ormanlardaki aslan kralların pençeleri gibi, denizler altında ün salmış keskin, parlak dişleri varmış. Sert pulları pırıl pırıl, çenesi ve kuyruğu çok güçlüymüş. Mavi suların dalgalarında yaşayan pek çok balık gibi, yüzen deniz canlılarını yiyerek beslenirmiş.

Genç Alopias gezmeyi çok severmiş. Çok da iştahlı bir balıkmış. Gelişip serpildikçe uzak denizlere açılmaya heveslenmiş. Daha iyi, daha hızlı yüzer olmuş. Şakayıkları, ipek gibi kumları, dalga dalga koyu yeşil yosunları, kırmızı mercan adacıkları, düz-

lükleri, kayalıkları, oyukları, kovukları ve rengârenk balıklarıyla deniz altı onun için âdeta bir bayram yeriymiş. Hayatı seven Alopias da bayram yerinde şeker yiyerek eğlenen çocuklar gibiymiş. Eğlenceli, maceracı ve her şeye meraklı...

Günlerden bir gün, denizin üstünde âdeta kayan, çok büyük, beyaz bir gemiyle karşılaşmış. Hayatında ilk kez böyle bir şey gören Alopiascık şaşkın şaşkın, denizlerdeki balıklara hiç benzemeyen, buna karşın bir balık gibi yüzebilen gemiye bakmış. Gemiden denize, hayatında ilk kez duyduğu tatlı sesler, neşeli, güzel şarkılar dökülüyormuş. Bu sesleri çıkaranları görmeye çalışmış. Atlayıp zıplamış, ama gemi o kadar yüksekmiş ki, başarılı olamamış. Kendisi de böyle güzel şarkılar söyleyebilir miymiş ki?

Alopias bu gemiden ve ortalığa yayılan seslerden çok hoşlanmış. Dalıp çıkarak peşlerinden gitmeye başlamış. Ağzını açıp kapamış, ne yaptıysa olmamış. Genç köpek balığı şarkı söyleyemiyormuş. "Ama öğrenebilirim." demiş. "Böyle güzel sesler çıkarmayı öğrenebilirim."

Hava öyle güzelmiş ki...

Alopias dalıp çıkarken birden, denizlerin çiçek bahçeleri mercan kayalıklarıyla karşılaşmış. Yukarılardan suyun derinlerine inen ışıklar altında öyle renkli, öyle güzellermiş ki, Alopias onlara hayran olmuş. Aralarında sanki kanatlanmış, uçacak gibi yüzen balıklar geziniyormuş. O da bu göz alıcı kayalıkların üstünde yüzmeye başlamış. Zamanın nasıl geçtiğini anlamadan. Kayalıklar seyrelip kumlar görüldüğünde suyun üstüne çıkmış. Fakat o da ne? Şarkılı gemi gözden büsbütün kaybolmamış mı?

Alopias, onu bulma ümidiyle suları çalkalaya çalkalaya yüzerken rastlamış o upuzun yük gemisine... İçinde yeniden bir sevinç, bir sevinç. Yakınlarından geçerken durup dinlemiş köpek balığı. Hayır, hayır. Bu gemiden şarkılar yayılmıyormuş havaya. Ne var ki o da denizde bir balık gibi yüzüyormuş. Alopias merak etmiş, onunla oyun oynayabilir miymiş acaba?

Demirleri paslı, koyu kırmızı boyları dökülmüş geminin ardından yüzmeye başlamış. Az gitmiş, uz gitmişler. Geminin sağında solunda, önünde ardında dalıp çıkan, kuyruğunu sulara çarparak oyunlar

oynayan Alopias çok mutluymuş. Güneş yükseklerde parıldadıka denizin içi apaydınlık oluyormuş. Oyuna öylesine dalmış ki yemek yemeyi bile unutmuş.

Derken, bir daha uğramamak üzere oralardan uzaklaşan geminin yan tarafından bir kapak açılmış. Kapkaranlık ambarından ışıl ışıl, yaldızlı kutular dökülmüş denize. Bir yanıyla hâlâ ocuk sayılabilecek Alopias gemiyi unutup kutulardan birinin peşine düşmüş. Kutu nereye, Alopias oraya... Ne güzel, ne göz alıcı bir oyuncakmış bu böyle!

Oynayarak yüzerken karşıdan bir Gopez sürüsü görünmüş. Onları gören yarı ocuk yarı genç köpek balığı pek sevinmiş. Ağzını kocaman açmış. Hem yüzüyor, hem de su ne getirdiyse yutuyormuş. İşte ne olduysa o anda olmuş. Alopias yaldızlı oyuncakęı da keskin dişlerinin arasında buluvermiş. Oyunun en neşeli anı burasıymış. Kutuyu ıtır çıtır kırarak yutmuş.

Karnı doyunca neşe içinde yola koyulmuş. Ama ne izleyeceği bir gemi varmış ortada ne de oynayabileceği ışıldaklı bir oyuncak. evresine bakınmış.

Olağanüstü bir gün yaşadığı apaçıkmuş. Karşısında bir kıyı uzanıyormuş. Bir adaymış burası. Yük gemisini tamamen unutan Alopias şimdi ilgiyle palmiyeler dizili kıyıya bakıyormuş. Çok şaşkınmış. Çünkü daha önce hiç böyle bir yer görmemiş.

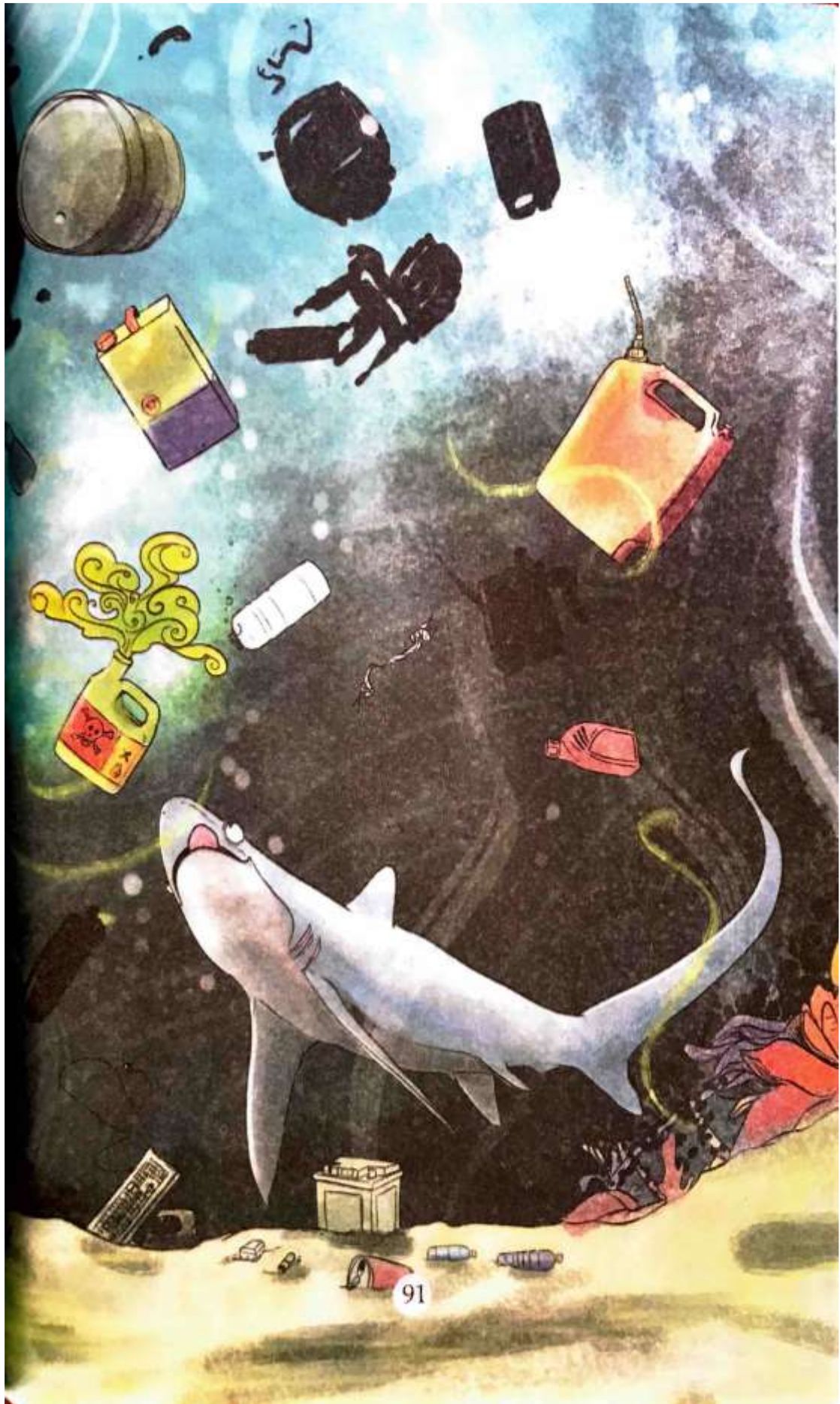
Yepyeni ve besbelli ki pek eğlenceli bir durummuş bu, ama canı birden eğlenmek istemez olmuş. Kendini daha önce hiç olmadığı gibi yorgun hissetmeye başlamış. "Ne oluyor bana böyle?" demiş. "Haydi Alopias, canlan biraz!"

Derin karanlıklara dalmış. Aydınlık su yüzeylerine çıkmış. Ama düzeleceğine kendini daha halsiz, daha hasta hissetmeye başlamış. Karnı ağrıyor, hem de çok ağrıyormuş.

Başına ilk kez böyle bir şey geldiğinden ne yapacağını bilememiş. Sanki kumların üstüne kış uykusuna yatar gibi upuzun yatsa, duyduğu bu garip ağrı geçiverecek gibiymiş. Ama elbette kış uykusuna yatmamış Alopias. Bir köpek balığının ortalık yiyecek kaynarken hiç yapmayacağı bir şey...

Alopias dalıp çıkarken kendini birden adanın çok yakınlarında bulmuş. Denizin yeşil yeşil





dalgalandığı güneşli bir kıyıymış. Alopias toparlanmaya çalışıyor, düzeleceğini umuyormuş. "Nerele-re geldim ben böyle." diye neşe içinde sulara dalıp çıkmaya başlamış. Tam o sırada, kıyıda açıklara doğru su üstünde atlayıp zıplayan turuncu bir top görmüş. Top çok hoşuna gitmiş. Gücünü toplayıp ona doğru yüzmüş.

Önce bir kafa atmış topa, top zıplamış. Sonra kuyruğunun bir kırbaça benzeyen üst kısmıyla vurmuş. Havalara uçan top kıyıya doğru denize düşmüş. Alopias karnındaki ağrıyı unutmuş. Kuyruğuyla topu havalara atıp atıp ardından yüzmeye, sulara dalıp çıkarak oynamaya başlamış. Hava ılık ve güneşli, yumuşak dalgalı sular pırıl pırılmış.

O sıralarda, kaçan topunu yakalamaktan umudunu kesen çocuk eve koşmuş. Annesi ve babası mutfakta uskumru pişiriyor, salata yapıyorlarmış.

"Anneciğim." demiş soluk soluğa. "Topum uzaklara gitti. Dalgaların üstünde uzaklaşıyor. Ne yapacağız?" Sesi ağlamaklıymış.

"Topunu deniz aldı, desene." diye gülümsemiş kadın.

"Anne, topumu istiyorum."

Hep birlikte terasa çıkmışlar. Gördükleri manzara ilginçmiş. Gittikçe uzaklaşan top, denize batıp çıkan kocaman bir kuyruğun ucunda âdeta dans ediyormuş.

"Çok büyük bir balık bulmuş topunu oğlum. Onunla oynuyor, baksana." demiş anne.

"Bir köpek balığı olabilir bu." demiş baba.

İzlediği bir filmin etkisiyle çocuk, annesinin eteğine yapışmış. Korku dolu gözlerle bakıyormuş denize.

"Neden korkuyorsun?" diye sormuş annesi.

"Ya buraya gelip bizi ısırırsa?"

Kadın kendini tutamayıp kıkır kıkır gülmüş.

"Korkma." demiş. "Hiçbir köpek balığı evimizin mutfağına gelip bizi ısırmaz. Kimsenin evine filan dalmaz yani."

"Öyle mi?" diye kaygıyla sormuş çocuk.

"Öyle." diye söze girmiş baba. "Ama insanlar, denize, balıkların evine gidip onları avlayabiliyor. Korkma. Yalnız denizde hiçbir zaman tek başına fazla açılma."

“Birden çıkabilecek fırtınaları ve devleşecek dalgaları unutmaman yeterli.” diye eklemiş anne.

Top gözden kaybolmuş. Akşam olmuş.

Denize açılan terasta oturup lezzetli yemeklerini yemişler.

Babası ona deniz masalları anlatmış. Bahçedeki ağaçlardan birinde bir kiraz kuşu, masala eşlik eder gibi tatlı tatlı ötüyormuş. Ay kocaman, deniz pırıl pırılmış. Yıldızlar göz kırparken, çocuğun göz kapakları ağırlaşmış. Masallar, balıklar ve kuşlar rüyalarında gezinmeye başlamış. Çocuk bir masal çocuğuymuş artık. Dünyayı dolaşmaya çıkan beyaz bir gemide köpek balıklarıyla top oynayan bir çocuk...

Sabah sahilden gelen çığlıklarla uyanmışlar. Bağırışları duyan herkes kumsala koşmuş. Çocukla anne babası da. Yaklaşan hayretler içinde kalıyormuş. Kumsalda kocaman bir köpek balığı yatıyormuş çünkü. Gövdesi ağır ağır inip kalkıyormuş.

“Yaşıyor!” diye bağırmış çocuk.

“Kuyruğa bakın kuyruğa!” demiş bir delikanlı.

“Nasıl da güçlüydü buraya böyle sereserpe yatmadan önce kim bilir. Ama siz gözlerine bakın, bizi

duyar gibi, sözlerimizi anlar gibi bakıyor." demiş genç bir kız.

"Ya derisi, ya pulları!" diye haykırmış yaşlı bir kadın.

"Pek de genç görünüyor, ama genç kalmayacak." diye lafa girmiş kadının eşi.

"Siz asıl dişlerine bakın, dişlerine." diye baskın çıkmış adamın biri. "Av aramaya gelmemiş de neden gelmiş buraya?"

Köpek balığı, yattığı yerden kalkıp onları yiyecekmiş gibi korkuyla bekleyiyormuş çoğu. Hiçbiri büsbütün gidemiyor, merak içinde bir yaklaşıp bir uzaklaşıyorlarmış. Sözcükler ağızlarından kaygılı, sinirli ve hoşnutsuz çıkıyormuş. Yeni gelenlerin attıkları büyük küçük çığlıklar da cabası.

Alopias daha önce hiç görmediği bu canlılara bakıyormuş yarı kapalı göz kapaklarının altından. Sesleri çok yabancıymış, evet. Gözleri tanıdıkmiş biraz, ama kuyruklarının olmaması pek tuhafmış. Denizdeki balıklara benzedikleri pek söylenemezmiş doğrusu. Yine de peş peşe garip sesler çıkarmaları ve sürekli ona bakmaları hoşuna gitmiş. "Keşke iyi-

leşsem de onlarla oyun oynasam.” demiş içinden. Ne değişik oyunlar biliyordur bunlar kim bilir. Kumda durmadan zıplamalarına, ileri geri hareket etmelerine bakılırsa...

Alopias arada bir kendini kaybetmeye, gözleri büsbütün kapanmaya başlamış. Soluk alamıyormuş. Karnının ağrısı da gitgide artıyormuş. Güneş yükseldikçe pullarının iyice kuruduğunu hissediyor, bir an önce serin, rüya gibi sulara dalmak istiyormuş. Evet evet. Okyanus rüya gibi geliyormuş şimdi ona. Rengârenk. Kalabalık. Derin... Ama yerinden bile kıpırdıyamıyormuş ki Alopiascık, nasıl gitsin o büyük, güzel su bahçesine?

Kumsala yeni insanlar akmaya başlamış. Gelenler arasında bir de veteriner varmış. Alopias’a yaklaşmış veteriner. Herkes bu cesur kişiye hayretle bakmış. Yoksa bir köpek balığına dokunacak kadar aptal mıymış bu adam?

Veteriner elini hayvanın gövdesinin üzerine koymuş. Kumsalda bekleyenler buna daha da çok şaşır-mış.

“Korkmayın sizi yemez.” demiş onlara dönüp.

2. Etkinlik: Alopias'a ne olmasını istersin?

Burada öğretmen okuma metnini yarıda keser. Kestirimli (tahmin ederek) okuma tekniğine başvurarak aşağıdaki soruları sorar. Etkinlik için yeterli süre ayrıldıktan sonra masalı okumayı sürdürür.

1. Veterinerin Alopias'ı iyileştirmesini ister misin?

1.1. Kumsala gelen insanlar Alopias'ın yaşamasını mı yoksa ölmesini mi ister? Neden?

2. Alopias'ı masalın geri kalanında neyin beklediğini yazar ya da çizer misin?

Bu arada hem uzak durmaya hem olup biteni görmeye çalışanlara âdeta sitem etmiş.

“Gidebilecek durumda olsa, burada kalır mıydı sanıyorsunuz?”

Alopias, birinin kendisine yardım etmek üzere olduğunu sesin ve dokunuşun yumuşaklığından anlamış. Evet ya... Şimdi oyundan çok yardıma gereksinimi varmış doğrusu. Karnı çok ağrıyormuş. Artık gözlerini açamıyor, neredeyse hiç soluk alamıyormuş.

“Onu tedavi etmeliyiz, hasta.” demiş veteriner.

Bir köpek balığını neden tedavi etmek gerektiğini anlamayan, anlayandan çok olmuş. Veteriner bir süre bazı görüşmeler yapmış. Sonra hasta balığın yanı başında beklemeye başlamış. Çok geçmeden, taşınabilir bir su havuzuyla gelip köpek balığını almışlar.

Adının Alopias olduğunu televizyon haberlerinden öğrenmiş Palmiyeli Ada’nın yazlıkçıları. Kimi annelerle babalar çocuklarına, “Bu denizde köpek balığı var, bizden habersiz girmeyeceksiniz, hatta bundan böyle denize girmeyeceksiniz.” demiş.

Bazıları çocuklarına denize girebileceğini, ama kıyıda asla uzaklaşmaması gerektiğini öğütlemiş. Bazı insanlar da Palmiyeli Ada'yı çevresinde köpek balığı görüldü diye terk etmeye karar vermiş. "Bu ada, bu deniz artık güvenli değil." deyip duruyorlarmış.

Hamaklarında yatarak güneşin harikulade batışını izlemeyi sevenler, bu güzel adayı bırakmak istemiyormuş. Kısacası herkesi bir düşüncedir almış. Ada yazlıkçılarının huzuru kaçmış.

Oysa Alopias kimseye zarar vermek istememiş. Yolunun ada sahillerine düşmesi rastlantıdan başka bir şey değilmiş. Oyun oynarken yolunu şaşırmış işte. Sonra da turuncu topu görünce aklı başından gitmiş ve... Yoksa sığ sularda ne işi olurmuş genç bir köpek balığının?

Çok geçmeden Alopias'a ne olduğu ortaya çıkmış. Onun zehirli madde dolu bir kutuyu yuttuğu anlaşılmış. Adalı yazlıkçılar için bu bir felaket haberiymiş aynı zamanda. Adanın yakınlarından geçen bir yük gemisinin suya zehirli kutular bıraktığını öğrenmeyen kalmamış çünkü.

Kumları ipek, suları pırıl pırıl bu güzel denizin artık kirli olduğu haberi yayılmış ortalığa. Milyon-

larca, milyonlarca yıldır bu sularda oluşan ve yaşayan bütün deniz canlılarının hayatı tehlike altındaymış. Oralara yolu düşen köpek balıklarının ve insanların da...

Derken kıyıya ölü balıklar, denizanaları, karabataklar vurmaya başlamış.

Yazlıkçılar, yaz bitmeden eşyalarını toplamış. Korktukları, kendilerini ısırır sandıkları Alopias'tan iyi haberler gelmesini can kulağıyla beklemeye başlamışlar. Aynı sularda yüzen çocuklarının sağlığından duydukları kaygı yüzünden.

Topunu önce dalgalara sonra Alopias'a kaptıran çocuğa gelince...

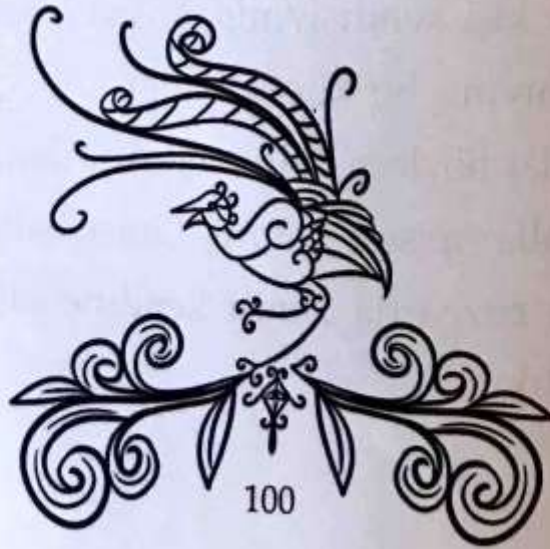
O da hasta balığın iyileşmesini istiyormuş. Bunu çok istiyormuş. Ama diğer insanlardan farklı bir nedenle. Çünkü Alopias'ın hâlâ bir çocuk olduğunu anlayan tek kişi kendisiymiş. Yoksa o kadar keyifli top oynar mıymış bir köpek balığı.

Yazlıkçılar böylece Palmiyeli Ada'dan temelli gitmiş. Kumsallar ıpıssız kalmış. Orası, bahçelerde boş hamakların rüzgârda kendi kendine sallandığı bir adaymış artık...

Ağaçlarda yaşayan ötücü kuşlar, insanların telaşının nedenini hiç anlamasalar da sahile vuran ölü hayvanların kokusundan ürkerek adayı terk etmişler. Aralarından biri, tüyleri pek parlak bir kiraz kuşu onlara katılmamış. Adada kalmış. Kalmış ve gidenlerin ardından şarkılarını söylemeyi, masallarını anlatmayı sürdürmüş.

Akşam olup da Palmiyeli Ada karanlıklara gömülünce, kiraz kuşu Alopias'ın biraz hüzünlü hikâyesini anlatmaya koyulurmuş. Oralarda kimseciklerin kalmaması masal anlatmasına engel olmamış. Çünkü rüzgârın, masalları uzaklara taşıyacağını biliyormuş.

"Bir varmış bir yokmuş." diye başlıyormuş kiraz kuşu. "Derin derin denizlerden birinde Alopias adında genç, güzel bir köpek balığı yaşarmış..."



3. Etkinlik: Bir Ekoloji Masalı

Öğretmenin “Çocuklar ‘ekoloji’ kavramını ilk kez duyuyor olabilirsiniz. Doğrudan sözlükteki tanımını okumanız kavramınıza yetmeyecektir. Hadi gelin bu etkinlikte, aşağıdaki sorular üzerine konuşalım! Okuduğumuz metni önce anlamlandırın sonra yorumlayın. Böylece belleğinizde kavramın sözlüksel tanımını yerine yorumlama becerinizi işleterek oluşturduğunuz bir kavram belirecektir. Etkinlik, ekolojik ortamı duyup düşünme sorumluluğu kazanmanızı destekleyecektir,” demesi ve soruları yöneltmesi.

Anlama

1. Alopias demir pashı, koyu kırmızı boyaları dökülmüş gemiden atılanların peşine neden düşmüş?
2. Alopias’ın karnı neden ağrımış?
3. Topu denize kaçan çocuk köpek balıklarından neden korkuyormuş?
4. Korkan çocuğa babası neden denizde tek başına fazla açılmamasını söylemiş?
5. Sahile gelenlerin ağzından çıkan sözcükler neden kaygılı, sinirli ve hoşnutsuzmuş?
6. Palmiyeli Ada’daki yazlıkçıların neden huzuru kaçmış?
7. Adanın yazlıkçıları neden Alopias’tan iyi haberler gelmesini beklemiş?
8. Topu denize kaçan çocuk neden Alopias’ın iyileşmesini istemiş?

Yorumlama

1. Köpek balıkları neden insanların evine gidip onları ısırır?
2. Köpek balıkları heyecanla insanların denize girmesini umar ve onları ısırma planı mı yapar?
3. İnsanların köpek balığı yüzünden huzurunun kaçması normal mi?
4. Deniz canlılarının insanların yüzünden huzurunun kaçması normal mi?
5. İnsanların felaketten haberi olması için deniz canlılarının kıyıya vurması mı gerekti?
6. İnsanlar adayı terk edince felaketi de terk ettiler mi?
7. Zehirli atık felaketi insanları gittikleri yerde bulabilir mi?
8. İnsanlar doğadaki diğer türlere karşı sorumlu mudur?

Ara özet: Öğretmen “Çocuklar metin öncesindeki etkinlikte de atık kavramını, Giriş bölümündeki ironiyle, düşünmeyi sürdürdünüz. Deniz canlılarının atıkları yiyecek ve oyuncak olarak algılamasını değerlendirdiniz. Okuma sırası etkinliğinde anakarakterin geleceğine ilişkin kestirimlerinizi paylaştınız. Okuma sonrasında ise anlamlandırma ve yorumlama süreci başladı. Anlama ve yorumlama soruları metne ekoloji kavramı odağında yaklaşmanızı sağladı. Ekolojik

ortamda ortaya çıkan sorunlara insanın yaklaşım biçimlerini konuştunuz; onun sorun karşısında farkındalığını, sorundan kaçışını ve sorun karşısında sorumluluğunu ele aldınız,” diyerek metni okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası etkinlikleriyle özetler. Diğer dersten önce zihin haritalarına geribildirim vereceğini iletir.

Ara geçiş: Öğretmen ders öncesinde öğrencilerin zihin haritalarına yönelik geribildirim verir, yapılandırmayı sürdürmelerini ekler. Bundan sonraki süreçte atıkların boyutunu, ekolojik ortamda açığa çıkan diğer sorunları ve nedenlerini soruşturacaklarını söyler. Sorunların düzeltilmesinde sorumluluğun kimde olduğunu da tartışarak temayı işleteceklerini bildirir. Etkinliklerde ‘ormansızlaştırma’, ‘endüstriyel hayvancılık’, ‘veganlık’ ve ‘vejetaryenlik’ kavramlarını kullanarak iklim krizini duyup düşünmeyi sürdüreceklerini açıklar.

Tekrar güdüleme: Öğretmenin “Çocuklar yukarıda okuduğunuz masalı anımsamanızı istiyorum. Çocuğu köpek balıklarından korkan baba, insanların balıkların evine gidip onları avlayabildiklerini söylemişti. Peki, hangisi daha korkunç? Verileri karşılaştırmak bir yanıt verebilir. Öyleyse hadi, podcast’e kulak verelim,” diyerek fotoğrafı yansıtıp podcast’i sunması.

Foto 9. Köpek balığı ile Dalgıç



(Bakırcı, 2013)

Ara metin 3. Podcast: Köpek Balıklarını Büyük Bir Hızda Katlediyoruz

..\Görsel I İşitme\Eğitim Durumları\B. 6. Doğa ve Evren Teması\Evrin Ağacı Podcast. Köpek balıklarını büyük bir hızda

(Seslendiren: Akın Karahasan, 2013)

Dinleme metni ve Görsel okuma soruları

1. Podcast'teki verilere dayanarak insanlar hangi amaçlarla köpek balıklarının öldürmektedir?
2. Köpek balıklarının yol açtığı ölümlerin nedeni ne olabilir?
3. Podcast'teki verilere dayanarak hangi tür diğeri için daha korkutucudur?
4. Dinleme metninden ve okuma metninden edindiklerini bütünleştirdiğinde, karşılaştırılan türlerin ekolojiye zararına ilişkin düşüncelerin nedir?
5. Podcast'te “katletmek” eylemi birinci çoğul ekiyle kullanılmaktadır. Ama köpek balıklarının katledilmesinde bizim payımız var mı?
6. Peki, bunu önlemek için sorumluluk duymalı mıyız?
7. Fotoğraftaki dalgıcın işi ne olabilir?
8. Fotoğraftaki iki tür birbirine zarar veriyor gibi mi gözüküyor?
9. Yok etmek yerine yaşatmayı seçebilir miyiz?

Ara geçiş: Öğretmen, köpek balıklarının hızla yok edilen tek canlı olmadığını podcast'te sıralananlara benzer nedenlerle başka canlıların da yok edildiğini ve sıradaki etkinlikte başka bir yok oluşu inceleyeceklerini söyler. Kendilerinin yok etme sorumluluğunu taşıyamayacağını ancak yok etmenin önüne geçmek için yapılanları, yapılabilecekleri ve var etmenin sorumluluğunu konuşabileceklerini dile getirir. Sıradaki etkinlikte ormansızlaştırma kavramını düşüneceklerini, ormansızlaştırmanın nedenlerini sorgulayacaklarını, ormansızlaştırmaya karşı çözüm yollarını konuşacaklarını açıklar.

4. Etkinlik: Ormansızlaştırma sürdürülebilir mi?

Öğretmenin “Çocuklar bu etkinlikte önce bilgilendirici türde bir metin okuyacak sonra metni hatırlamak, anlamak, yorumlamak, örneklemek; metinden sonuç çıkarmak; metni karşılaştırma amacıyla kullanmak için okumayı derinleştireceksiniz. Etkinlikte farklı bakış açısıyla bakma olanağı bulacaksınız,” demesi. Takip edilmesi gereken adımların metin sonrası yönergede yer aldığını belirtmesi ve metin okuma sürecine geçilmesi.

Ara metin 4. Dünyanın Bile Kaldıramayacağı Bir Yük: Fabrikalardaki Milyarlarca Hayvan

Tavuklu sandviçler ve Amazon ormanları

Önceki yazılarda daha detaylı anlattığımız üzere endüstriyel hayvancılık sistemindeki fabrika benzeri tesislerde milyarlarca, dünyada ise trilyonlarca hayvan yetiştirilir. Bu hayvanlar meralarda otlamaz veya doğada kendi besinlerini bulamazlar. Endüstriyel hayvancılık sistemindeki hayvanların beslenmesi, büyük ölçüde hayvan yemlerine bağlıdır. Bu yemler de ağırlıklı olarak mısır ve soyadan oluşur. Mısır, hayvanların kalori ihtiyaçları; soya ise protein ihtiyaçları için temel besin maddesidir. Eti, sütü, yumurtası için yetiştirilen tüm endüstriyel tavuklar, hindiler, sığırlar ve inekler, ülkemizde de dâhil olmak üzere tüm dünyada bu şekilde beslenir.



Günümüzde soya üretiminin merkezi Brezilya'dır. Brezilya'daki yağmur ormanları uzun süredir kesilmekte ve daralmakta. Bunun sebebi ise mobilya fabrikalarının kereste ihtiyacı değil. Buradaki asıl etken, yağmur ormanlarının yetiştirdiği verimli arazinin tarım için kullanılmak üzere ormansızlaştırılması. İşte buralarda çok büyük ölçekte soya tarlaları oluşturuldu. Diğer soya üreticileri olan Amerika Birleşik Devletleri, Arjantin ve Çin'de de soya tarlaları için pek çok orman alanı kesildi.

Yağmur ormanları, iklim değişikliği açısından çok önemli bir savunmadır çünkü bu ormanlar, başta karbondioksit olmak üzere sera gazlarını fotosentez vasıtasıyla atmosferden çeken bir yutak işlevi görür. Dünyanın en büyük ormanların hızla yok olması, sera gazı oranının artmasına sebep olur.

Milyarlarca hayvanı yetiştirmek için gereken enerji

Endüstriyel hayvancılığın sürdürülebilmesi için muazzam miktarda enerji tüketilir. Bunun ağırlıklı kısmı yem üretimi içindir. Yem bitkilerinin ekilmesi ve hasadı için fosil yakıt tüketen mekanize araçlar kullanılır. Diğer taraftan bu bitkilerin verimini arttırmak amacıyla suni gübre ve tarım ilaçları yaygın şekilde kullanılır. Üstelik bunların da üretimi için yüksek miktarda fosil yakıt kullanılır.

Endüstriyel hayvancılık, dünya çapında bir tedarik zinciri teşkil ettiği için bunca yemin hasat edilip hayvanların yetiştirildiği fabrikalara götürülmesi, hayvanların mezbahalara topluca nakliye edilmesi ve hayvansal gıdaların imalat ve tüketim noktalarına ulaştırılması da fosil yakıt tüketimine sebep olur. Son olarak, fabrikalardaki ısınma, aydınlatma ve havalandırma için de enerji gereklidir.



Çok hayvan = çok pislik

Milyarlarca hayvan, her gün tonlarca hayvan pisliğine yol açar. Aslında hayvan popülasyonunun makul seviyelerde olması hâlinde bu hayvanların dışkıları toprağı zenginleştirir. Zaten bunlar yüzyıllar boyunca doğal gübre olarak kullanılmıştır. Ancak endüstriyel çiftliklerde devasa sayılardaki hayvanlar, yoğunlaştırılmış bir şekilde yetiştirildiği için dışkıları da tarımda kullanacak ölçekte olmaz.



Normal şartlarda bu pisliğin endüstri tarafından düzenli olarak toplanması, muntazam bir şekilde taşınması ve işlenmesi gerekir. Ancak bu özel prosedürler pek çok üretici tarafından izlenmez çünkü maliyetlidir. Bunun yerine bu devasa pislik, derelere veya alanlara bırakılır. Bu dışkı kütleleri hava ve su kirliliğine sebep olmasının yanı sıra karbondioksitten çok daha zararlı olan metan gazı salınımlarına da neden olur.

(Arıkan, 2021’den kısaltılmıştır)

‘Çok Tuhaf’²⁰ Yönerge

- I. Endüstriyel hayvancılık zincirindeki bir şirketi (endüstriyel hayvan yetiştiriciliği, hayvan yetiştiriciliği için yem üreticiliği, yem üreticiliği için suni gübre ve tarım ilacı üreticiliği, hayvanı kesim ve tüketim noktalarına ulaştırmak için nakliyecilik, hayvanın tüketimine dayalı restoran işletmeciliği) seç.
- II. Şirket bunu neden yapar (bunu yapmaya isteklendiren ne)? Yaz.
- III. Ormanların kesilip tarıma açılmasına karşı çıkanları neden tuhaf bulur? Yaz.
- IV. Suni gübreleri ve birçok tarım ilacını eleştirenleri neden tuhaf bulur? Yaz.
- V. Bir veganın, vejetaryenin hayvanları hapsedtiklerini söylemesini neden tuhaf bulur? Yaz.
- VI. Endüstriyel hayvancılığın yok olduğu bir dünya isteyenleri neden tuhaf bulur? Yaz.

²⁰ Yönerge Nilay Yılmaz’ın “Düşünsel Okuma” (2021) kitabındaki aynı adlı yakınsak okuma yazma uygulamasından uyarlanarak hazırlanmıştır.

Ara özet: Öğretmen “Çocuklar, dinleme ve görsel okuma etkinliklerinde ve endüstriyel hayvancılıkla ilgili etkinlikte diğer canlıları yok etme gücü taşıyan türümüzün iklim değişikliğindeki etkisini ele aldık. İklim değişikliğine yol açan sorunları, sorumluluğun kimde olması gerektiğini, iklim değişikliğinin diğer canlılara etkisini zihin haritanda gösterebilirsin,” biçimindeki ara özetinden sonra son etkinliğe geçişi sağlar.

Ara geçiş: “Çocuklar, iklim değişikliğinin düzeltilmesi geciktikçe dünya iklim krizine sürüklense de işler hâlâ düzeltilebilir. Ama yerine getirilmesi gereken önkoşullar var. Ancak açık olan şu ki ne ekolojik ortamın uğradığı zararın sorumlusu sensin ne de bu zararı bir başına sen çözebilirsin,” diyerek dersin son etkinliğinde tam da bu sorunu işleyen bir animasyon seyredeceklerini duyurur.

5. Etkinlik: İklim değişikliği sorununu SEN çözüme kavuşturabilir misin?

Öğretmen, Kurzgesagt – In a Nutshell Youtube kanalından izleyecekleri animasyonun Türkçe seslendirmesinin bulunmadığını bu yüzden Türkçe altyazılı izleyeceklerini bildirir. Öğrencilerin animasyonu ve altyazıyı birlikte takip etmesini kolaylaştırmak için video oynatma hızını düşürür. Öğrencilere aşağıdaki izleme öncesi sorularını yanlarındaki arkadaşlarıyla karşılıklı konuşmaları için süre verir. Yeterli süre sonunda “Hadi animasyonu izleyelim,” diyerek videoyu oynatır.

İzleme öncesi soruları

1. Denizlere karışarak büyük boyutlara erişen atıklarda, deniz canlılarının hızla yok olmasında, et için milyarlarca hayvanın üretilmesinde ve ormansızlaştırmada diğer canlıların sorumluluğu olabilir mi?
2. İklim değişikliğinde diğer canlıların sorumluluğu yoksa bu senin sorumlu olduğun anlamına mı gelir?
3. İklim değişikliğine sorumlu/lar aramak zorunda mıyız?
4. İklim değişikliğinin bugün gitgide bir krize dönüşmesinde sorumlu/lar yok mu?
5. İklim değişikliği sorunu çözülebilir mi?
6. İklim değişikliği sorununu sen çözebilir misin?

Video 5. İklim değışikliğı sorununun SEN çözüme kavuşturabilir misin?



(Kurzgesagt – In a Nutshell, 2021)

İzleme sırası görevleri

1. Öğretmen izleme sırasında animasyonun aşağıdaki anahtar sözcüklerini, adlarını, önadlarını vb. (ya da bazılarını) vurgulayıp dikkat geliştirme çalışması yapar:

Sorunun karmaşıklığı; kolay, güvenli ve konforlu yaşam; bilinen ama uygulanamayan çözümler ve gri bölgeler: emisyon kesintisi, et tüketiminde eşitsizlik, karbon yakalama, fosil yakıt üretimini sonlandırma, küçülme, üretim biçimini değıştirme; ertelememek, şimdi yapmak; sorunu SANA yıkma kolaycılığı; kişisel katkılar ve yol açtığı karar yorgunluğu

2. Öğretmen animasyonu durdurarak aşağıdaki tartışma sorularını (ya da bazılarını) yazdırır:

Sular yükselecekse kıyılardaki kentleşmeye neden izin veriliyor olabilir?

Yaşamı kolay, güvenli ve konforlu kılmak için yapılan neredeyse her şey biyosfer için işleri daha da kötüleştiriyorsa yapmaktan vazgeçilebilir mi? Örneğin, sürekli milyarlarca giysi üretilmek zorunda mı?

İklim değışikliğinde çözüm yollarını bilmemize karşın çözümü uygulayamaya hazır olmayışımızın nedenleri ne olabilir?

Gıda için emisyon salınımı kaçınılmaz. Peki, endüstriyel hayvancılık da kaçınılmaz mı?

Türümüzün daha çok et tüketen toplulukları ete kolay erişemediğı için daha az et tüketen topluluklarına et tüketmemenin daha iyi olduğunu söyleyebilir mi?

Günümüzde popüler olan “hızlı iklim değışikliğinden hepimiz sorumluyuz” anlatısının nedeni ne olabilir?

İzleme sonrası soruları

1. Sen kendini iklim değışikliğiyle ilgili sorunların ve tartışmaların neresinde görüyorsun?
2. İklim değışikliğine karşı kişisel katkıların var mı?
3. Çözümüne katkısı olmayan “hepimiz sorumluyuz ve kişisel katkı önemli anlatısına” karşı ne hissediyorsun?
4. Çevrende iklim değışikliği konuşuluyor mu? Nerede, ne kadar, nasıl konuşuluyor?
5. Eğer konuşulmuyorsa konuşmaya başlamasını istiyor musun?
6. İster konuşulsun ister konuşulmasın “Birlikte düzeltebiliriz,” sesinin yükselmesini ister misin?
7. Çevrende hızlı iklim değışikliğini körükleyen ne kadar çok fosil yakıt canavarı fabrika, fosil yakıt tüketen araç, ev, kurum, işletme var?
8. Çevrende çeşitli nedenlerle toplu ağaç kesimleri, fosil yakıtlı enerji santralleri var mı?
9. Çevrendekilerle küresel iklim değışikliğini konuşmak, büyüklere iklim krizini önlemek için atacakları adımların takipçisi olacağını söylemek ve iklim sorununa çözüm için uğraşanlara teşekkür etmekle ilgili ne düşünüyorsun?

D. Sonuç bölümü

Son özet: Öğretmenin “Çocuklar; bu eğitim durumu sizin için doğa ve insan ilişkisinin güncelliğini duyma düşünme alanıydı. Doğanın parçası olan insandan doğayı etkileme gücü

olan insana vardığımız bu çağda, türümüzün gücünü nasıl kullandığına ilişkin örneklerle karşılaştınız. Onun doğayı etkileme gücünün kavramsal karşılıklarından biri ve birçok kişiye, gruba ve araştırmaya göre birincisi olan iklim krizi kavramını oluşturdunuz. Kavram oluşturma süreci onu atık, su kirliliği, hayvan katliamı, endüstriyel hayvan üretimi ve ormansızlaştırma bağlamlarında anlama, örneklendirme, yorumlama, karşılaştırma ve eleştirme süreçlerini içeriyordu. Her biri iklim krizinin kavram alanındaki kavramlar olan bu bağlamlara farklı metin türleriyle eriştiniz. Öyküleyici metin türlerinden masal ve bilgilendirici metin türlerinden blog yazısı okuma becerinizi; fotoğraflar ve çizimler görsel okuma becerinizi; bilgilendirici türdeki podcast ve animasyon ise dinleme/izleme becerilerinizi işletmenizi sağladı. Bu metinlerle iklim krizine giden yola tanıklık ettiniz. Bu tanıklık sizi dehşete düşürmüş, korkutmuş, çaresiz hissettirmiş olabilir. Ancak bilgilendirici türdeki metinlerde açıklandığı gibi tanıklık ettiğiniz sorunun ne sorumlu sizsiniz ne de işleri düzeltmek olanaksız. Hızlı iklim değişikliği sorununu düzeltmek olanaksız olsa tema boyunca eleştirdiğimiz sorunları belki konuşamazdık. Ancak çocuklar gördüğünüz gibi dünyadayız, yaşıyoruz; sorunlara kulağımızı tıkamıyor, gözümüzü yumumuyor, ağzımızı kapatmıyoruz. Gerek plastik atık alanlarının sorumlularını gerek köpek balığı katliamlarının sorumlularını gerek de hayvanların endüstriyel üretiminde ve daha çok üretilmeleri için ormanların yok edilmesinde sorumluları ararken amacımız suçlamak mıydı? Türümüzün elde ettiği güçle açtığı sorunların sorumluluğunu bir başına omuzlarımıza yüklemek miydi? Yoksa, yaşadığımız yeri yaşanılır kılmak için küresel iklim değişikliğinin farkında olmak, sorumluların elinden sorumluluğu almak için miydi? Sorumluluğun kimde olduğunu konuşmasak, sorumluların elinden sorumluluğu almak istemesek dünyanın bizim için koca bir Palmiye Ada'sına dönüşmeyeceğini kim söyleyebilir? Dünya Palmiye Ada'sı, içinde hepimiz birer Palmiye Adalı olduktan sonra adayı terk edebilir miyiz?

Dikilen ağaçlara doluşan gökyüzünde uçuşan kuşlar ve o ağaçların altında gökyüzüne bakışan insanlar dünyayı yaşanılır kılanların masalını neden anlatamam?” biçiminde dersi son kez özetler. Öğrencilerden zihin haritalarını en azından şimdilik son kez biçimlendirmelerini isteyerek biçimlendirme için süre verir.

Tekrar güdüleme: Öğretmen değerlendirme sonucunda format, renk, içerik, kavram bağlantıları, dağılım, çizim ve sadelik açısından en gelişkin; doğa ve evrene dostça, sevgiyle yaklaşabilen haritaları belirler ve hangilerinin panoya asılabileceğini öğrencilere de sorar. Doğayı ve evreni duyup düşünmeye yardımcı olması için, seçilen zihin haritalarını çizenlere haritalarını panoya asmaları söyler.

Kapanış: Öğretmenin “Doğa ve Evren temasındaki metinler dinleme ve okuma becerilerinizin gelişmesini sağlarken doğayı ve evreni algılamanız ve anlamlandırmanız için birer araç oldular. Evrene, onun bir parçası dünyamıza ve etkileyebilme gücüne eriştiğimiz doğaya karşı dostluktan sevgiden uzak sorumsuzca örnekleri dile getirdik. Geri dönüştürülebilir atığı, temiz suyu, hayvanseverliği, ormanlaştırmayı örnek olmayanları üzerinden kavramaya çalıştınız. Atık, su kirliliği, soyu tükenmekte olan canlı, kitlesel yok oluş, ormansızlaştırma kavramlarını oluşturmaya başladınız. Günümüzden 65 milyon yıl önce gezegenimize çarpan meteor dinazorların çağını kapatan kitlesel yok oluştu. Dört buçuk milyar yaşındaki dünyamız başka büyük kitlesel yok oluşlar da yaşadı. Canlı türlerinin büyük bölümü bu yok oluşlarda tarih sahnesinden çekildi. Ancak yaşam bir şekilde yolunu bulup bugüne dek geldi. Yarını etkileme gücüne sahip türümüze kendisinin bir meteor ya da dev bir yanardağ olmadığını anımsatmalı mıyız?” demesi ve öğrencilere katılımları için teşekkür ederek dersi sonlandırması.

4.7. Sanat Teması Ders Planı

A. Biçimsel bölüm

Dersin adı: Türkçe

Sınıf: 7. sınıf

Süre: 10 ders saati

Öğrenme ve öğretme anlayışı: Klasik Yaklaşım, Öntip-İlk Örnek Yaklaşımı, Martorella Kavram Çözümlemesi Modeli, Zihin Haritası Tekniği ve Bütünleştirilmiş Yaklaşım

Araç ve gereçler:

Yazım Kılavuzu, Türkçe Sözlük, Deyimler Sözlüğü; Ümit Kireççi'nin (2022) İyi Kitap Çocuk ve Gençlik Kitapları Dergisi'nde *Çizgi Roman Etrafında Dönen Derin Tartışmalar-1* başlıklı genel dergi makalesi, Asteriks ve Piktler çizgi roman kapağı (Uralcan, 2013), *The Amazing Spider-man çizgi roman kapağı* (2021), *Tommiks çizgi roman kapağı* (2020), *Magus of the Library çizgi roman kapağı* (2019), *Haydi Biraz Cesaret* adıyla Damla Kellecioğlu'nun Türkçeleştirdiği Raina Telgemeier grafik romanından örnek ses efekti, *Ev* adıyla Murat Tanakol'un Türkçeleştirdiği Paco Roca grafik romanından örnek kare, oluk ve konuşma balonu (2021), Turhan Selçuk'un karikatürlerinin tematik seçkisiyle oluşturulan *Manzara-i Umumiye* adlı serinin ikincisinden alınan karikatür (Selçuk, 2021).

Kaynak kitaplar:

Aslan, C. (2017). *Türkçe-Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
Benzer, A. (2022). *Çocuklar için Konuşma Etkinlikleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
Bayat, N. (Ed.) (2020). *Yazma ve Eğitimi* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
Dilidüzgün, Ş. (2020). *Süreç ve Tür Odaklı Okuma ve Yazma Eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, C. (2020). *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi* (5. Baskı). Ankara: Tudem.
Sever, S. (2018). *Sanatsal Uyarılarla Dil Öğretimi*. Ankara: Tudem.
Sevim, O. ve Söylemez, Y. (2018). *Okuma Eğitimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Öğrenme-öğretme etkinlikleri:

Kullanılan ana metin başlığı: Çizgi Roman Sanatının Kısa Tarihi

Ana nokta: Öğrenme-öğretme etkinliklerinde belirtilen anlama ve anlatma becerilerinin amaçlarıyla ilgili davranış örüntülerini kazandırmak.

Yardımcı noktalar:

- a) Duygu, düşünce, tasarım ve izlemelerini konuşma ilkelerine uygun olarak sözle, doğru, anlaşılır ve etkili biçimde anlatabilme.
- b) Metnin duygu ve düşünce yapısının, olay örgüsünün kavratılması.
- c) Metnin izleği ve iletilerinin kavratılması.
- ç) Metindeki sözcük ve deyimlerin anlamlarının kavratılması.
- d) Metnin dil ve anlatım özellikleriyle türünün kavratılması.
- e) Yazma çalışmalarında “dış yapı”, “iç yapı” ve “dil ve anlatım” ilkelerinin kavratılması.

Bu Eğitim Durumunda Kazandırılması Amaçlanan Kazanımlar:

Amaç: Metnin kavram yapısına hazırlanma ve böylece metnin konusunu kestirebilme

Kazanımlar:

T.7.3.14. Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.

Amaç: Duygu, düşünce, tasarım ve izlenimlerini konuşma ilkelerine uygun olarak sözle, doğru, anlaşılır ve etkili biçimde anlatabilme

Kazanımlar:

T.7.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar. *Öğrencilerin düşüncelerini mantıksal bir bütünlük içinde sunmaları, görsel, işitsel vb. destekleyici materyaller kullanarak sunu hazırlamaları sağlanır.*

T.7.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.

T.7.2.3. Konuşma stratejilerini uygular. *Katılımlı, yaratıcı, güdümlü, empati kurma, tartışma, ve eleştirel konuşma gibi yöntem ve tekniklerinin kullanılması sağlanır.*

Amaç: Okuduğu metni tam ve doğru olarak anlayabilme

Kazanımlar:

T.7.3.15. Okuduklarını özetler.

T.7.3.16. Metnin konusunu belirler.

T.7.3.17. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.

T.7.3.29. Metin türlerini ayırt eder.

T.7.3.30. Görsellerle ilgili soruları cevaplar. *a) Duvar yazısı ve karikatürün incelenmesi ve bunlarla ilgili görüş bildirilmesi sağlanır. b) Haberi/bilgiyi görsel yorumcuların nasıl ilettikleri üzerinde durulur.*

T.7.3.36. Metindeki anlatım biçimlerini belirler.

T.7.3.37. Metinde kullanılan düşünceyi geliştirme yollarını belirler.

Amaç: Yazma çalışmalarında “dış yapı” (dış düzenleyim) ilkelerini uygulayabilme (İlkeler açıklanmalı)

Kazanımlar:

T.7.4.10. Formları yönergelerine uygun doldurur.

Amaç: Yazma çalışmalarında “iç yapı” (iç düzenleyim) ilkelerini uygulayabilme (İlkeler açıklanmalı)

Kazanımlar:

T.7.4.4. Yazma stratejilerini uygular. *Not alma, özet çıkarma, serbest, kontrollü, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, bir metinden hareketle yazma ve duyulardan hareketle yazma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.*

Amaç: Okuma çalışmalarında söz varlığını genişletme, yazma çalışmalarında kullanabilme ve yazma çalışmalarında “dil ve anlatım” ilkelerini uygulayabilme (İlkeler açıklanmalı)

Kazanımlar:

T.7.3.5. Bağlamdan hareketle bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. *a) Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarını öğrenmek için sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçları kullanmaları sağlanır. b) Öğrencilerin öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturması teşvik edilir.*

Eğitim durumu

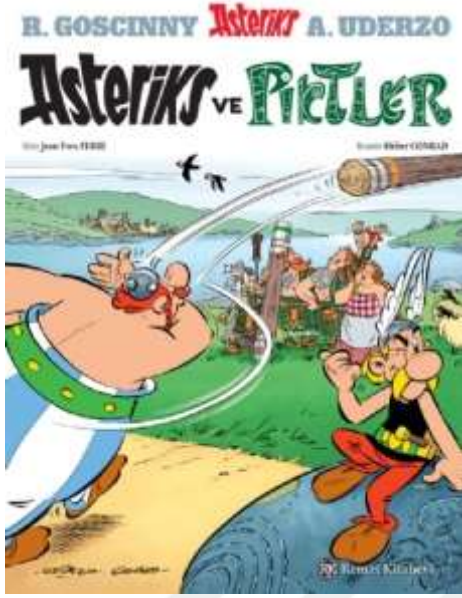
B. Giriş bölümü

Dikkat çekme:

1. Öğretmen “Çocuklar; paylaşılan çizgi roman kitaplarının kapaklarını incelemenizi, farklı akımları karşılayan bu çizgi romanların hangi adla kavramlaştırıldığını biliyorsanız altına yazmanızı istiyorum. Çizgi romanlar arasından birini ya da başka çizgi romanları izlediyseniz

paylaşmanızı istiyorum (çizgi romanın sinemaya ya da platformlara/televizyona uyarlamasını seyrettiyseniz de paylaşabilirsiniz). Bu akımlardan ilginizi çeken -eğer varsa- nedeniyle paylaşmanızı istiyorum,” biçimindeki açıklamasıyla öğrencilerin dikkatini görsel okumaya çeker.

İllüstrasyon 5. Asteriks ve Piktler



(Uralcan, 2013)

İllüstrasyon 6. İnanılmaz Örümcek Adam



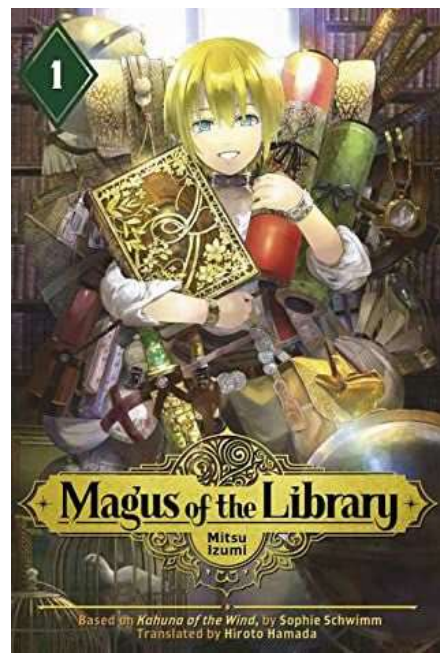
(Yaman, 2021)

İllüstrasyon 7. Tommiks



(Mert, 2020)

İllüstrasyon 8. Kütüphane Büyücüsü



(Izumi, 2019)

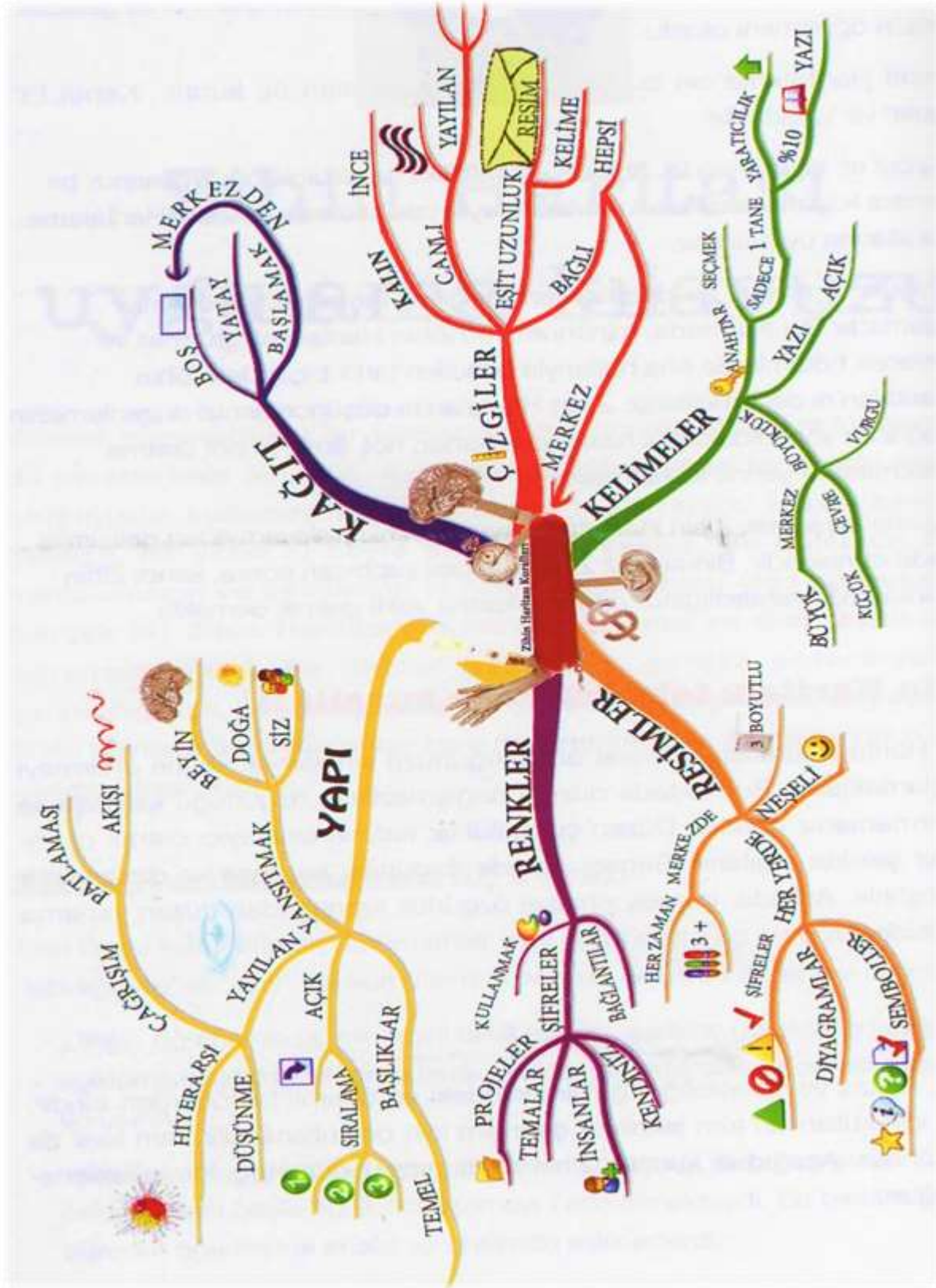
İzlediğin ya da uyarlamasını seyrettiğin çizgi roman örneklerini listeleyebilirsin.

1. Öğretmenin, “Çocuklar size zihin haritası örneği sunacak ve ders boyunca öğrendiklerinizle kendi zihin haritanızı oluşturmanızı isteyeceğim,” demesi, aşağıdaki kılavuzu ve örnek zihin haritasını paylaşması.

Hiyerarşik biçimde düzenlenen bu tekniği oluştururken dikkat edilmesi gerekenler şöyle de sıralanabilir (Zihin haritasının biçimsel özelliklerini daha iyi anlamak için sonraki sayfada paylaşılan örnek zihin haritası yardımcı olabilir):

- Yatay formatta çizgisiz, geniş, boş bir kâğıt kullanın.
- Kâğıdın merkezine zihin haritasının konusunu yerleştirin. (Zihin haritasının konusunu hemen yazamazsınız. Metin öncesi etkinliklere katılmalı, metni okumalı, okuma sonrası bazı soruları yanıtlatabilmelisiniz. Ancak bundan sonra konuyu belirleyebilirsiniz. Belirlenen konu zihin haritasında hemen fark edilebilecek şekilde gösterilmelidir. Eğer bir resmin kullanımı uygun gözüküyorsa, konu iyi seçilmiş anahtar bir sözcükle adlandırılmalıdır. Büyük harfle ve/veya renkli bir gösterim bunun için uygun olabilir. Böylece konu diğer sözcüklere göre hemen fark edilir. Örnek zihin haritasında konunun ne olduğunu söyleyebilir misin?)
- Çizgiler üzerine doğrudan konuyu işaret eden sözcükler yazın. (Dalların sırası önemli değildir. Eğer konunun anlaşılmasında bir sıraya ihtiyaç duyuluyorsa, dallar, saat yelkovanı yönünde sıralandırılabilir ve numaralandırılabilir. Mümkünse, her dala bir sözcük, tercihen ad yazılmalıdır. Metinlerdeki sözcüklerin %90'ı gereksiz olduğundan, anlamlı birkaç sözcüğü kullanmak, metnin bütününe hatırlamada etkili olacaktır. Örnek zihin haritasında konuyu işaret eden sözcükler yeterli mi? Dallardaki sözcüklerden (dallardan) biri çıkarılsa konu yeterince anlaşılır mıydı?)
- Ana dallardan başlayarak, ikincil ve daha sonraki düşünceler için ek çizgiler (alt dallar) çizebilirsiniz (Bunların ne olduğunu, nasıl olması gerektiğini açıklayan örnek zihin haritasına bakın). Bu sıra şu ilkeyi izler: soyuttan somuta, genelden özele.
- Zihin haritası çizerken renkleri kullanın. Resimler, taslaklar, semboller ekleyin, örneğin küçük oklar, geometrik figürler, ünlem işaretleri ve soru işaretleri, bunlar zihin haritanı iyi şekilde tanımlayan sembollerdir.

Harita 6. Zihin Haritası Kuralları ve Uygulama Biçimi



(Buzan & Buzan, 2021)



Öğretmen, dersin ara geçiş bölümünde ve tema sonunda zihin haritalarını aşağıdaki değerlendirme rubriğine göre değerlendireceğini bildirir.

Tablo 8. Zihin Haritası Değerlendirme Rubriği

Kategoriler	4 Puan	3 Puan	2 Puan	1 Puan
Format	Kollara ayrılmış.	Kısmen kollara ayrılmış.	Kollardan farklı formatta (baloncuk, daire, kutu veya çizgi).	Anlaşılr değil, karmaşık.
Renk	Her dalı ayrı renkte ve canlı renkler.	Bazı dallar aynı renkte ve renkler sıradan.	Tamamıyla renklendirilmemiş.	Renksiz.
İçerik	Bütün ana konular işlenmiş.	Bazı konular işlenmiş.	Çoğu ana konular işlenmemiş.	Ana konular işlenmemiş.
Kavram bağlantıları	Her dal tek kelimeyle ifade edilmiş.	Çoğu dallar tek kelimeyle ifade edilmiş.	Çok az dal tek kelimeyle ifade edilmiş.	Hiçbir dal tek kelimeyle ifade edilmemiş.
Dağılım	Bilgiler mantıklı ve organize şekilde yayılıyor.	Bazı bilgiler mantıklı ve organize şekilde yayılıyor.	Çok az bilgi mantıklı ve organize şekilde yayılıyor.	Hiçbir bilgi mantıklı ve organize şekilde yayılmıyor.
Çizim	Kalıcılığı sağlamak için en az 6 çizim içeriyor.	Kalıcılığı sağlamak için en az 4 çizim içeriyor.	Kalıcılığı sağlamak için en az 2 çizim içeriyor.	Çizim içermiyor.
Sadelik	Oldukça sade, düzenli ve okunaklı.	Çoğu sade, düzenli ve okunaklı.	Çok az kısmı sade, düzenli ve okunaklı.	Sade, düzenli ve okunaklı değil.

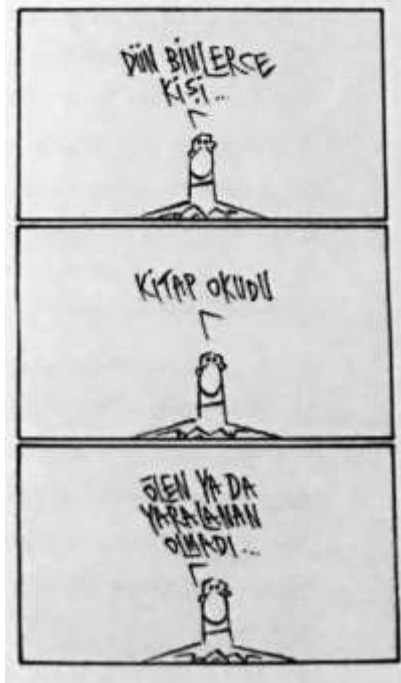
(Şeyhioğlu, Akbaş & Kartal, 2012 ; Karaçalı Taze, 2020: 301-302)

“Rubriği oluşturan format, renk, içerik, kavram bağlantıları, dağılım, çizim ve sadelik ulamlarının her birinden en az 1, en çok 4 puan alınır. Puanlama, toplam puanın (en az 7, en çok 28) 100’le çarpılıp 28’e bölünmesiyle hesaplanır. Ara geçiş bölümünde zihin haritasında geliştirmeniz gereken ulamlara ilişkin öğretmenden geribildirim alın; geribildirim, ekleme-çıkarma işlemleriyle zihin haritasını yeniden düzenlemenizi sağlar,” demesi ve diğer bölüme geçişi sağlaması.

Güdüleme: Öğretmen; öğrencilerden aşağıda verilen karikatürleri incelemelerini, karikatürlerin iletilerini karşılaştırıp kendilerinde yarattığı duyguları ve düşünceleri sınıfla paylaşımlarını ister. Sözlerini bitirmeden, buraya kadar yer verilenleri de dikkate alarak, okuma metninde ne anlatıldığına ilişkin kestirimde bulunmalarını belirtir.

Söz alan öğrencilerin yorumları dinlenir, öğretmen öğrencilerden karikatür sanatının değerine ilişkin beğendikleri görüşleri noktalı alana yazmalarını ister.

Karikatür 5. Kitap



(Akt. Sever, 2018: 81; Masaracı, K. 2007)

Karikatür 6. Münakaşa



(Akt. Sever vd., 2020: 82; S. Balcıoğlu, 1998)

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

Ara özet: Öğretmen, öğrencilere dersin bu bölümüne gelene kadar izleme/görsel okuma, görsel okuma/konuşma çalışmalarıyla çizgi roman sanatını bir kavram olarak oluşturmaya başladıklarını anımsatır. Bu sanat türünün örnekleriyle karşılaşarak karşılaşmadıklarının gündem edilmesinin ve ona yönelik ilgilerinin konuşulmasının kavram oluşturma sürecinin parçası olduğunu ekler. Karikatürün sanatsal değerine ilişkin örnekler üzerinden yaptıkları yorumların da sürecin içerisinde olduğunu vurgular.

Gözden geçirme: Öğretmen “Çocuklar ders boyunca bir not tutma tekniği olarak zihin haritası çizecek olmanız temaya ilişkin kavram oluşturma sürecinizi destekleyecek. Zihin haritası; sanatın bir dalı olarak çizgi roman kavramını, birer kavram olarak çizgi romanı karşılayan akımları, çizgi romanın alt kavramlarını, bunların ayırt edici özelliklerini/ayırt edici olmayan özelliklerini, örneklerini/örnek olmayanlarını ve çizgi romanın fiziksel yapısına ilişkin

kavramları oluştururken göstermeniz için bir alandır. Dersin ileriki bölümlerinde çizgi romana ilişkin bir metin okuyacaksınız. Metinde yazarın ele aldığı konuyu ve okuru ortak etmek istediğı ana düşünceyi bulmak için başvurduğu anlatım biçimlerini ve düşünceyi geliştirme yollarını belirleyeceksiniz. Aynı zamanda metin sizi çizgi romanın alt kavramlarıyla ve karikatürün biçimsel özellikleriyle karşılaştıracak. Etkinliklerse, bu kavramlara ve karikatür kavramını oluşturmanıza yardımcı konuşma ve görsel okuma çalışmaları sunacak. Ders sonunda çizgi roman sanatını daha yakından tanımış olacaksınız. Bu tanışma sizin ona, onun alt türlerinden birine ilgi duymanıza neden olabilir ya da size seslenen bir sanat türü olmadığını düşünmenize yol açabilir. Çizgi romana karşı var olan ilginizi pekiştirebilir. İlginiz yalnızca grafik roman izlemeyle/görsel okumayla sınırlı kalabilir ya da siz de çizer olmaya çalışabilirsiniz. Bu çalışma bolca grafik roman ve karikatür görmek anlamına geldiğı gibi duyma, düşünme ve düşleme becerilerinizi etkinleştirmeniz anlamına da gelir. Belki de ilk yapacağınız iş, ilginizi çekip çekmediğıne karar vermek için türün örneklerini araştırmak olacak. Ama her koşulda bu temanın işleneceğı derslerdeki metin ve etkinlikler size izleme ve görsel okuma becerisi kazandıracak,” diyerek ders boyunca yapılacakların haberini verir.

Geçiş: Öğretmenin “Çocuklar dersin sıradaki bölümünde ‘Çizgi Roman Sanatının Kısa Tarihi’ adlı genel dergi makalesini okuyacağız,” demesi ve aşağıdaki işlem basamaklarını takip ederek okuma işlemine geçişi sağlaması.

C. Geliştirme bölümü

1. Metnin sessiz olarak kurallara uygun biçimde öğrencilere okutulması,
2. Öğretmenin öğrencilerden dinleme ile ilgili ilkeleri uygulamalarını istemesi,
3. Öğretmenin metni sesli olarak okuması,
4. Öğretmenin seçtiğı öğrencilere metni sesli olarak okutması; öğrencilerin (varsa) okumada düştükleri hataları düzeltmesi ve (varsa) okuma güçlüğü çektikleri sözcükleri vurgu ve tonlamasına uygun biçimde seslendirmeleri için çalıştırması,
5. Öğrencilerden metinde bilmedikleri sözcük ve söz öbeklerinin anlamlarını metnin bağlamından hareketle çıkarmalarını istemesi,
6. Öğretmenin okuma işleminden sonra metnin içeriğine ilişkin sorular soracağını bildirmesi (her soru için değışik 5 öğrenciye söz hakkı vereceğini belirtir).

Çizgi Roman Sanatı Etrafında Dönen Derin Tartışmalar-1

Çizgi roman, günümüzde bir sanat dalı olarak kabul görüyor olsa da ne genel çerçevesi çizilmiş ne popüler kültürün, yığın sanatının bir parçası olarak itham edilmekten kurtulabilmiş ne de kültür endüstrisinin kışkacından çıkabilmiştir. Celin bu yazı dizisinde dünden bugüne çizgi roman sanatının serüvenini ve günümüzde yaşanan tartışmaları birlikte sorgulayalım.

Yazan: Ümit Kireççi

Çizgi Romanın Tarihçesi

Bazı uzmanlar işin kolayına kaçıp -içinde çizgisel metinler yer aldığı için- çizgi roman sanatını mağara resimlerine dayandırmaktadır. Yahut kilise resimlerine ya da İngiltere'de dokunan bir halıya; olmadı Maya uygarlığının hiyerogliflerine...

Bence bunların tümü zorlamadır. Çünkü burada aramamız gereken kavram "amaç"tır. Yukarıda öne sürülen örneklerin amacı yeni bir sanatsal anlatım yaratmak ve onu sürdürmek değildir. Onları resim veya yazı olarak niteleyebiliriz ama çizgi roman diyemeyiz. Çünkü üzerine konuşacağımız tür, çizgi roman yapılmak üzere hareket edilince ortaya çıkmış, kağıda basılınca anlatım mecrasını bulmuş, bir sanat dalı olarak dünyaya sunulmuştur.



Plastik Sanatlarda "Halk Devrimi"

İşin gerçeği o ki resim ve heykel sanatı, çok da sıradan halk kitleleri için var olmamıştır. İlk çağlarda herkesin görebileceği ikonlar, piktogramlar, mağara resimleri zaman içinde sadece parası olanların ulaşabileceği ürünlere dönüşmüştür. Avrupa ölçeğinde konuşursak, sıradan halkın resme en fazla yaklaşabildiği yerin kiliseler olduğunu rahatlıkla söyleyebiliriz.



Dokunabildikleri, heykele en yakın şeyin de boyunlarındaki haç olduğunu söylemek mümkündür.

Avrupa'da paralı bir hami bulan sınırlı ressam/heykeltıraş kitlesi, sınırlı sayıda üretim yapıp sınırlı sayıdaki kitleye hizmet ederken sanat tarihini de şekillendirmiştir. Oysa yaşlı kıtada, bu sistem yüzünden

bugün adını bilmediğimiz nice yetenek, gün yüzüne çıkamadan tarihin tozlu sayfalarına gömülmüştür.



Ancak bu, bir noktada değişecektir. Bir gün plastik sanatların konularına, sıradan halk dâhil olmaya başlar. Yani ressamalar artık ideal bedenlere sahip, mitolojik ve dini kahramanları bir kenara bırakacak, asilleri, yüksek rütbeli din adamlarını, askerleri çizmeyi bir yana koyacak ve sanat eserlerinde dışsız, bakımsız, yırtık kıyafetli veya kendince süslenmişliğiyle sıradan halka, köy düşünlere, günlük pazara, sokaktaki çocuk oyunlarına, fırıncıya, ev hâllerine yer vermeye başlayacaktır. İşte bu, devrimin ilk adımıdır.

İkinci adım ise "karikatürle" gerçekleşir. Matbaanın icadıyla birlikte yeni bir çizer sınıfı ortaya çıkar. Bu yeni tip çizer grubu tuval, boya, fırça parası derdi yaşamadan, basit bir kalem ve kâğıtla çizdiklerini alıcısına ulaştırabilmenin mutluluğunu yaşar. Artık yüksek çizgiler gibi siyah-beyaz "desen"ler de kabul görmektedir. Hatta sıradan halkın, sıradan beğenisine hitap eden mizahi çizgiler de bu dönem yayılır. Karikatür ortaya çıkar.

Plastik sanatlardaki halk devriminin üçüncü adımıysa "çizgi roman"la tamamlanır.

Halk Devrimi - Çizgi Roman

İngiltere'deki resim sanatı anlayışının, onu istediği çizgide ilerletmeyeceğini düşünen William Hogarth adlı son derece yetenekli bir ressam yeni arayışlara girer. Gombrich, *Sanatın Öyküsü* kitabında, o dönemleri basitçe şöyle anlatır: Artık yeni bir alıcı kitle türemiştir. Halk tiyatrolara,

konserlere gitmek için para ödemektedir. İşte Hogarth, bu yeni alıcı kitleye yönelir ve "tarihi hicveden ressam" unvanıyla adanın en sevilen sanatçısı olarak onurlandırılır. Bunun için küçük bir iş yapması yetmiştir; çizgi romanı icat etmek.

1731 yılında sanatçı, "tiyatroya bir anlatım" olarak tanımladığı ilk eserini sunar. O, birbirini karelerde (çerçevelerde) takip eden çizgilerin, belli bir bütünsellik içinde oluşturduğu hikâyeyi, kâğıt üzerinde tiyatro olarak adlandırır. Altı karelik "A Harlot's Progress"i, 1735 yılında çizdiği sekiz karelik "A Rake's Progress" izler ve çizgi romanın öncül örnekleri olurlar.

Yine İngiltere'de Thomas Rowlandson, "kâğıt üzerinde pantomim" olarak nitelenebilecek çalışmalarla farklı çizgi roman öncüllerini yaratır. Hatta "konuşma balonunun" en ilkel formlarını kullanarak sürece yenilik katar. Çizgilerinde sıradan insanların günlük yaşamlarını yansıtmanın yanı sıra siyasetçileri de hicveder.

(...)

Yine aynı dönemde ortaya çıkan bir başka devrimci sanatçı, İsviçreli Rodolphe Töpffer'dir. Kendi yarattığı kahramanları olan ve devamlı dizi şeklindeki ilk çizgi roman örneklerini yaratan sanatçıdır Töpffer. Hatta bir adım ileri giderek, çizgilerinin yeni bir sanat formu olduğunu anlayan





ve bu yeni formun anlatım olanaklarını tanımladığı kuramsal makaleleri kaleme alan ilk kişidir. Şunu da eklemekte yarar var; onun dehasını anlayan ve onaylayan ilk kişi çağdaşı Wolfgang von Goethe olmuştur. Töpffer'in kendisine gönderdiği iki sayfalık çizgi romanlara bakarak eğlendiğini belirten Goethe, 4 Ocak 1831 tarihinde

Johann Peter Eckermann'ın aktarımına göre- çizerin "yetenek ve zekâyı parlattığı" yorumunu yaparak buluşunu takdir etmiş; ancak ele aldığı konuyu zayıf bularak daha güçlü metinlere yönelmesi önerisinde bulunmuştur.¹

Çizgi romanları farklı dillere çevrilen Töpffer, alanda yol gösterici olmuştur. Şunu da eklemek gerekir ki sanatçı, Goethe tarafından da kaleme alınan Dr. Faust(us) halk hikâyesini çizgi romana mizahi şekilde uyarlamıştır: *Le Docteur Festus*.

Ancak yukanda isimlerini saydığım hiç kimse Heinrich Christian Wilhelm Busch kadar ünlü olmamış ve hiç biri "modern çizgi romanların" atası unvanını alamamıştır.

Wilhelm Busch, Alman halkı tarafından

1 <https://www.bookforum.com/print/1501/among-other-things-rodolphe-toepffer-invented-the-graphic-novel-2267>

kahramanlaştırılan muazzam bir ozan ve çizerdi. Busch, 19. yüzyılın başlarında halkın gündelik yaşamından yola çıkarak Alman geleneksel çizgi sanatı olan "bilderbogen" türünü kullanarak mizah içerikli çizgi romanlar üretmiştir. Bilderbogen kavramı önce ABD'ye ithal edilerek "comic strip" olarak çevrilmiş, daha sonra Fransızcaya geçerek, bugün bizim "frankofon" olarak adlandırdığımız ama Fransız-Belçika akımının tercih ettiği "bande dessinée (BD)" olmuş, bizdeyse "çizgi bant" olarak yer bulmuştur.

Busch, özellikle Max und Moritz adlı iki yaramaz çocuk üzerinden, gündelik yaşamı yansıtmıştır. Bu da bizi, bu yazıda özellikle vurguladığımız konuya; sıradan insanın çizgilerde, resim sanatının aksine, büyük bir başarıyla yorumlanışına getiriyor. Böylece Busch'un neden modern çizgi romanların atası sayıldığını ve ABD'de gerçekleşen gazete tirajı savaşlarında çizgi romanın rolünü, eminim herkes daha kolay anlayacaktır. Dahası artık plastik sanatlardan tümüyle ayrılan yeni bir sanat formunun ortaya çıkışını ve geniş halk kitlelerine yayılışını da kimse yadırgamayacaktır.

ABD Gazete Savaşları ve Çizgi Roman

1895-1898 yılları arasında, Pulitzer'in "New York World" gazetesiyse Hearst'ün "New York Journal"ı arasında kıyasıya bir rekabet vardır. Çeşitli ulusların oluşturduğu halk kitlesinin, tahmin edileceği üzere, ortak yaygın bir dili de yoktur o yıllar. Bu nedenle gazeteler, sınırlı bir okur kitlesine hitap etmektedirler.



Pulitzer'in gazetesi, daha çok Alman kökenlilerin yaşadığı gettolarda etkindir. Gazetenin içeriği, gerçek haberciliğin yanı sıra tabloid diyebileceğimiz fantastik konuları da kapsamaktadır. O dönem baskılarında sadece sarı renk kullanılabildiğinden, sayfalar siyahın yanı sıra sarıyla da bezenmektedir. Bu özelliğinden dolayı bu gazeteciliğe "sarı gazetecilik" denir. Günümüzdeki sarı basın kartının temelini de bu olduğu söylenir. Ama konumuz bu değil. Konumuz modern çizgi romanın atası, halkın sanattaki devrimi ve gazete...

Pulitzer bir gün Almanya'ya gidiyor, *Max und Moritz*'le tanışıyor. ABD'ye dönünce yetenekli bir çizer olan Richard F. Outcault'a yanındaki örnekleri gösteriyor ve benzerini istediğini söylüyor. Böylece de ortaya "Hogan", nam-ı diğer "Yellow Kid" çıkıyor. Gazetenin hitap ettiği okur kitlesi kendi sokaklarını, yaşamlarını, dükkânlarını, siyasi gündemlerini yansıtan eğlenceli bir çizgiyle karşılaşınca satışlar patlayveriyor.

Böylece de Hearst, bu rekabette yenilmemek için akla hayale gelmeyen bir iş yaparak Almanya'ya yolculuk ediyor, *Max und Moritz*'in yayın haklarını satın alıyor, ABD'ye dönüyor. Hemen Rudolph Dirks'i bularak benzer bir iş talebinde bulunuyor. Ülkemizde de "Kaptan ve Çocukları" adıyla yayımlanan çizgi roman örneği "Katzenjammer Kids" (The Captain and the Kids), işte böylece ortaya çıkmış oluyor. Ancak bu defa hedef kitle getto değil banliyöler oluyor.



Max und Moritz, Wilhelm Busch, çev. Nesrin Çatak, editör Mina Melisa Akbulut, Fihrist Kitap, İstanbul, 2021

Bu rekabette çizgi roman sanatının ilk modern örnekleri, gazete satışlarının artmasını sağlıyor. Böylece "Comic strip" (bilderbogen) yani yan yana dizilen birkaç kareden oluşan çizgi roman anlatımı, bu şekilde yaygın olarak kabul görerek tüm gazetelere sığıyor. Aynı zamanda bu örneklerin modern sayılmasının nedeni olan "konuşma balonu", "Yellow Kid"le kabul görerek yaygınlaşmaya başlıyor. Çizgi roman da tüm anlatım unsurlarına kavuşmuş oluyor.

Sonuç olarak, plastik sanatlarda halk devriminin dördüncü adımı bu şekilde gerçekleşirken, Wilhelm Busch'un *Max und Moritz*'i modern çizgi romanın atası olarak anılmayı sonuna kadar hak etmektedir.

Devamı gelecek sayıda...

Çizgi Roman Sözlüğü

Çeşitlemeleri, benzerleri, türetilmişleri olsa da bugün dünyayı etkisi altına alan dört çizgi roman ekolü bulunmaktadır:

Comics: ABD çizgi roman akımının adıdır. İlk örneklerin mizahi içeriklere sahip olmasından doğan bir isimdir. Bugün artık mizah, süper kahraman, bağımsız çizgi roman örnekleri de dâhil olmak üzere hepsinin genel adıdır. Örnek; Spider-Man, Batman, Watchmen, Sandman...

Bandee Dessinée: Fransız – Belçika çizgi roman akımının adıdır. Biz inatla frankofon diye çağırırsak da onlar kendi çizgi roman ekollerine bu adla seslenmekte olup kısaca BD de demektirler. Örnek; Asterix, Lucky Luke (Red Kit), Tenten, Spirou...

Manga: Japon çizgi roman akımının adıdır. Manga kavramı "man" (istemsi) ve "ga" (resim) sözcüklerinin bir araya gelmesinden oluşmaktadır. Örnek; Akira, Astro Boy, Simba...

Fumetti: İtalyan çizgi roman akımının adıdır. Fumetti (fumetto) balon, konuşma balonu anlamına gelmektedir. Örnek; Zagor, Teks, Dampyr...

(Kireççi, 2022)

1. Etkinlik: Yazarın bir anlatım biçimi var ama nasıl?

“Bazı uzmanlar işin kolayına kaçıp -içinde çizgisel metinler yer aldığı için- çizgi roman sanatını mağara resimlerine dayandırmaktadır. Yahut kilise resimlerine ya da İngiltere’de dokunan bir halıya; olmadı Maya uygarlığının hiyerogliflerine...”

Bence bunların tümü zorlamadır. Çünkü burada aramamız gereken kavram “amaç”tır. Yukarıda öne sürülen örneklerin amacı yeni bir sanatsal anlatım yaratmak ve onu sürdürmek değildir. Onları resim veya yazı olarak niteleyebiliriz ama çizgi roman diyemeyiz. Çünkü üzerine konuşacağımız tür, çizgi roman yapılmak üzere hareket edilince ortaya çıkmış, kâğıda basılınca anlatım mecrasını bulmuş, bir sanat dalı olarak dünyaya sunulmuştur.”

Okuduğun metnin giriş kısmından alınan yukarıdaki iki paragrafta yazar aşağıdaki anlatım biçimlerinden ve giriş yöntemlerinden hangisini yeğlemiştir? Lütfen işaretle!

1. Açıklayıcı anlatım
2. Tartışmacı anlatım
3. Betimleyici anlatım
4. Öyküleyici anlatım

- a. Konuya tam ve doğrudan giriş
- b. Kuvvetli bir düşünceyle giriş
- c. Soruyla giriş
- ç. Alıntıyla giriş
- d. Konuyla ilgili anekdot, öykü, fıkra ile giriş
- e. Atasözü, özdeyişten yararlanma
- f. Betimlemeden yararlanma
- g. Karşılaştırmadan yararlanma
- h. Konuşturmalardan yararlanma

2. Etkinlik: Yazar düşüncesini nasıl geliştirmiş?

Lütfen, okuduğun metnin paragraflarını sayıyla göster (1’den başlayarak kaç paragraf varsa). Paragraflarda aşağıdaki düşünceyi geliştirme yollarından hangisi kullanılmışsa boş bırakılan alana sayıları ve harfleri eşleştirerek yaz.

a. Tanımlama	b. Karşılaştırma	c. Örneklendirme
ç. Alıntı yapma/Tanık gösterme	d. Sayısal verilerden yararlanma	e. Sınıflama

Ara özet: Öğretmen, öğrencilere dersin metin okuma bölümünde ve metin sonrası etkinliklerinde çizgi roman sanatını bir kavram olarak oluşturmayı sürdürdüklerini anımsatır. Kavram oluşturma sürecinin; çizgi romanın tarihsel gelişimine, fiziksel yapısına, akımlarına ilişkin derste görüp okuduklarını kapsadığını belirtir. Dikkat çekme bölümünde gördükleri çizgi roman akımı örneklerinin ardından okuma metni sonunda her akımın sözlüksel karşılığını bulmalarının da çizgi romana ilişkin zihin haritalarının oluşmasına yardımcı olacağını söyler. Derse ara vermeden önce çizgi roman akımları ile popüler çizgi roman karakterlerini araştırmalarını ister; dersin gelecek bölümünde çizgi romanları karakterleri ve kahramanları üzerinden tartışacaklarını bildirir. Zihin haritalarını araştırma sürecinde de doldurmayı sürdürebileceklerini belirterek ara verir.

Ara geçiş: Öğretmenin “Çocuklar Ev adlı grafik romandan alınmış aşağıdaki kesitleri inceleyin. Grafik romandaki sahnelerin akışlarına dikkat etmenizi istiyorum. Bu sahnelerin sayfadaki akış yönünü ve oluklarla birbirinden ayrılarak sahnelere hareketlilik kazandıran karelerin işlevini kavramanızı istiyorum. Bununla birlikte karelerin boyutunun sahnenin gösterimine katkısını, konuşma balonlarının grafik romana katkısını, ses efektinin sahneye katkısını ve renk değişimlerinin ortam ve zaman değişimlerini anlatmaya katkısını görmeyi istiyorum,” demesi ve kesitleri sunması.

İllüstrasyon 9. Grafik Romanda Biçim ve Biçem





9



10

(Roca, 2021)

Öğretmen “Çocuklar nasıl ki grafik romanı var eden resimlemeleri, renkleri, kareleri; olukları, ses efektleri ve konuşma balonlarındaki uyumlu birliktelikse zihin haritalarınızı var

eden de farklı ulamların eşgüdümü ve zenginliğidir,” sözleriyle çocukların sanat kavramına ilişkin zihin haritalarına geribildirim vermeye başlar. Bu kısımda öğretmen, zihin haritasına yönelik geribildirim almak isteyen öğrencilerden başlayarak bütün öğrencilerin zihin haritasını gözden geçirir. Geribildirim format, renk, içerik, kavram bağlantıları, dağılım, çizim ve sadelik ulamlarını kapsar. Dersin ilerleyen sürecinde zihin haritalarına eklemeler gerekebileceğine dikkat çeker. Zihin haritalarına ders sonunda yeniden geribildirim vereceğini anımsatır.

Tekrar güdüleme: Öğretmen “Çocuklar dersin sonraki bölümünde iki etkinlik sizi bekliyor. Birincisinde çizgi roman akımlarını tartışacaksınız. Tartışmada sınıfın çizgi roman izleyiciliğinde durumunu ve çeşitliliğini göreceğiz. Bu tartışma, aynı zamanda, çizgi roman araştırmalarınızda ya da çizgi roman izleyiciliğinizde fark ettiğiniz ya da fark edemediğiniz sorunları ortaya koymayı sağlayacak. Sonraki etkinlikte ise estetik kavramını yine bir grafik roman kesiti üzerinden konuşacağız,” diyerek tartışma etkinliğine geçmesi.

3. Etkinlik: Çizgi roman kahramanlı mı, kahramansız mı?

Öğretmen etkinliğin üç bölüme ayrıldığını belirtir. Birinci bölümün sınıfa yönelik sorulardan oluştuğunu ve bu sorulara yanıt vermek isteyen konuşmacılara yönelik olduğunu; ikinci bölümün aynı konuşmacılara yönelik sorulardan oluştuğunu ve bu soruların ders öncesi verilen ödevle yönelik olduğunu; bu bölümde sınıftaki diğer öğrenciler için dinleme sırası görevleri belirlendiğini; üçüncü bölümün ise sınıfa yönelik konuşma sonrası sorularından oluştuğunu açıklar.

Sınıfa konuşma öncesi soruları

1. Bildiğin çizgi roman örneklerini söyler misin?
2. Bu çizgi romanı/çizgi romanları basılı olarak izledin mi/okudun mu? Yanıtın hayırsa, nereden öğrendin?

Dinleyicilere dinleme sırası görevleri

Dinleyiciler lütfen sıradaki soruları yanıtlayan konuşmacıların sözlerinde hangi çizgi roman akımına daha çok yer verdiğini; varsa ilgi duyduğu çizgi roman akımını, varsa okumak istediği çizgi roman akımını, varsa sevmediği çizgi roman akımını, varsa sevmediği çizgi roman karakterini ve neden sevmediğini, varsa sevdiği çizgi roman karakterini ve neden sevdiğini not alsın. Ayrıca konuşmacıların çizgi roman akımlarıyla ve çizgi romanlarla ilgili konuşurken

onların hangi özelliklerinden söz ettiğini, kaç tane örnek saydıklarını, akımlarla ve karakterlerle ilgili duygularını ve düşüncelerini açıklarken beden dillerinin nasıl olduğunu notlarına eklesin.

Konuşmacıya konuşma sırası soruları

1. Araştırma sırasında en çok hangi çizgi roman akımıyla karşılaştın?
2. Araştırmada karşılaştığın çizgi roman akımlarından adını daha önce bildiğin var mıydı?
3. Çizgi roman akımlarından kendini yakın hissettiğin bir akım var mı?
4. Yakın zamanda okumak istediğin bir çizgi roman akımı var mı?
5. Yakın zamanda okumak istediğin bir çizgi roman var mı?
6. Yakın zamanda okumak istediğin bir çizgi roman dizisi var mı?
7. Araştırma öncesinde adını duyduğun çizgi roman karakteri var mıydı?
8. Sevdiğin ya da sevmediğin çizgi roman karakteri var mı?
9. Sevmediğin çizgi roman karakterinin yerinde olsan onun yapmadığı neyi yapmak isterdin?
10. Sevdiğin çizgi roman karakterini neden seviyorsun?

Sınıfa konuşma sonrası soruları

1. Sevilen çizgi roman karakterleri çoğunlukla birer kahraman mıdır?
2. Bir kahraman olmasa da sevilen çizgi roman karakteri var mı?
3. Sevilen çizgi roman karakterleri çoğunlukla birer kahramansa onları kahraman yapan nedir?
4. Kahramanlıkları birini/bir şeyi/bir yeri kurtarmaksa o birinin, o şeyin, o yerin içine düştüğü durum gerçek yaşamda var olabilir mi?
5. Önceki soruya yanıtınız evetse kahramanın olmadığı durumda o biri, o şey, o yer kurtarılamaz mı?
6. Kahramanın kurtarmasını sağlayan fiziksel gücü mü, yüksek zekâsı mı, cesareti mi ya da nedir?
7. Kahramanın kurtarmasını sağlayan şey gerçek yaşamda var olabilir mi?

Ara özet: Öğretmen dersin bu etkinliğinde çizgi romanları kahraman ve karakter bağlamında konuştuklarını belirtir. Etkinlikte konuşmacıların çizgi romana ve akımlarına ilgilerini, araştırmaları sırasında çizgi romana ilişkin elde ettikleri bilgileri ve kahramanlara-karakterlere sevgisini paylaştığını yineler. Konuşmacıların ayrıca onları sevme ve sevmeme gerekçesini açıklamaya, onların özelliklerini nasıl algıladıklarını ifade etmeye çalıştıklarını söyler. Sonra diğer etkinliğe geçişi sağlar.

4. Etkinlik: Sanatta estetik

Lütfen *Haydi Biraz Cesaret* adlı çizgi romandan alınan aşağıdaki kesitleri incele. Kesitlerin altındaki soruları yanıtla!

İllüstrasyon 10. Ses Efektlerinde Estetik





(Telgemeier, 2021)

1. Yukarıdaki kesitlerde estetik (sözlüksel karşılığıyla güzel duyu) sağlanmış mıdır?

2. Yukarıdaki kesitler dışında güzel olduğuna ve çirkin olduğuna inandığın bir şeyi düşünmeni istiyorum²¹.

2.1. Bu (güzel olduğunu düşündüğün şey) neden güzeldir?

2.2. Bu (çirkin olduğunu düşündüğün şey) neden çirkindir?

2.3. Çirkin şeyler aynı zamanda güzel olabilir mi?

2.4. Güzel şeyler aynı zamanda çirkin olabilir mi?

D. Sonuç bölümü

Son özet: “Çocuklar, Sanat temasında tasarlanan bu eğitim durumunda sanat dallarından biri olan çizgi romanla karşılaştınız. Çizgi roman akımlarından örnekleri gördünüz, bunlara yönelik ilginizi paylaştınız. Karikatürleri iletileri üzerinden karşılaştırdınız ve sonra karikatür sanatının değeri üzerine düşünüp görüşlerinizi bildirdiniz. Okuduğunuz metin size çizgi roman sanatının tarihçesini sunarken bu tarihsel gelişimde ilklere imza atan çizerleri, karikatüristleri tanıdınız. Yazarın metinde çizgi roman sanatıyla ilgili bilgiler sunarken başvurduğu anlatım biçimlerini ve düşünceyi geliştirme yollarını belirlemeye çalıştınız. Çizgi romanı kare, karelerin akış yönü ve boyutu, oluk, konuşma balonu, ses efekti, renk kullanımı bileşenlerinin katkısıyla değerlendirdiniz. Çizgi roman akımlarını ve karakterlerini kahramanlık bağlamında eleştirel konuşma yöntemine başvurarak tartıştınız. Ses efektlerine sıkça başvurulmuş bir grafik roman kesiti üzerinden sanatta estetik kavramını ve estetik örneklerini konuştunuz. Bütün bunlar sizin sanat temasında, çizgi roman kavramsal alanında kavramlar oluşturmanızı sağladı. Sanatın estetik değerini duyma ve düşünme becerisi kazandırdı. Bu eğitim durumunda oluşturduğunuz kavramlar sizin bir sanat dalına yakınlaşmanıza, onu akımları ve başkaca örnekleriyle daha yakından tanıma isteğinize ya da ona karşı mesafe koymanıza yol açmış olabilir. Ancak derste çizgi roman sanatına mercek tutma olanağı bulmasaydınız ona yönelik ilginizi gözden geçirmeniz ve onu birçok alt kavramlarıyla tanımanız daha ileriki bir zamana kalabilirdi,” diyerek dersteki kazanımlarını özetlemesi.

²¹ Bu sorular Muhittin Çalışkan’ın “Çocuklarla Felsefe Pratikleri” (2023) adlı kitabından alınmıştır.

Tekrar güdüleme: “Sizi bir kahraman kılacak şey ilgilerinizi, isteklerinizi kendinizin belirleyebilmesi; ilgilerinizden ve isteklerinizden sizi alıkoyabilecek şeylere karşı duruşunuz olabilir. Tıpkı, Turhan Selçuk’un 16 Ocak 1983 tarihli Cumhuriyet gazetesinde çizdiği gibi:”

Karikatür 7. Süpermen



(Selçuk, 2021)

Zihin haritası değerlendirme sonucunda en yüksek puanı alan öğrencilerin zihin haritalarının kopyalarının sınıf panosuna asılması. Çizgi roman kavramı ve sanatta estetik üzerine düşünürken format, renk, içerik, kavram bağlantıları, dağılım, çizim ve sadelik ulamlarında daha gelişkin haritaların kavramlar arası nöronları daha etkileşimli kılabilceğinin belirtilmesi.

Kapanış: Öğretmenin “Bir sanat dalına ilgi de, bu ilginin düzeyi de ilk önce o sanat dalını tanımayı gerektirir. Tanıma ise örneğin çizgi romanın sözlüksel karşılığına ya da bir örneğine göz atmakla bitmez. Böylesi bir tanıma olsa olsa denk gelme sayılabilir. Ona zaman ayırmak, ona olabildiğince farklı açıdan bakmak, onu farklı duygular içerisindeyken ele almak gerekir. Ancak böyle ona sevgi duyabilir, onu sevmediğimize ya da başka sanat dallarını daha çok sevdiğimize karar verebiliriz,” demesi ve öğrencilere katılımları için teşekkür ederek dersi sonlandırması.

4.8. Okuma Kültürü Teması Ders Planı

A. Biçimsel bölüm

Dersin adı: Türkçe

Sınıf: 7. sınıf

Süre: 20 ders saati

Öğrenme ve öğretme anlayışı: Klasik Yaklaşım, Öntip-İlk Örnek Yaklaşımı, Martorella Kavram Çözümlemesi Modeli, Zihin Haritası Tekniği ve Bütünleştirilmiş Yaklaşım

Araç ve gereçler:

Yazım Kılavuzu, Türkçe Sözlük, Deyimler Sözlüğü; Mavisel Yener, Mehmet Atilla, Yunus Bekir Yurdakul editörlüğünde hazırlanan *Merhaba Ben Kitap* adlı derlemeden *Zaman Yolculuğuna Bir Bilet* başlıklı Metin Elhan anısı ve *Çocukluğumdan Bugüne Kitaplar Hep Arkadaşım Oldu* başlıklı Özge Altınok Lokmanhekim anısı ile aynı derlemeden Şafak Okdemir'e, Ayla Çınaroğlu'na ve Elif Sarıgüzmen'e ait birer *resim* (2020); Sedat Sever'in *Çocuk ve Edebiyat* adlı kitabından *Okuma Kültürü Edinme Süreci grafiği* (2019), Akşit Göktürk'ün *Sözün Ötesi-Deneme* adlı kitabından *alıntı* (2002), Literary Hub adlı e-dergide Emily Temple'ın *The Self-Portrait Jorge Luis Borges Drew After Going Blind* (Jorge Luis Borges'in Görme Yetisini Yitirdikten Sonra Çizdiği Otoportre) başlıklı yazısından *alıntı* (2018), Julia Uceda Kütüphanesi blog'unun okuma kılavuzundan alınan Jorge Luis Borges çizimi (2013), *The Paris Review*'da *An Indulgence of Authors' Self-Portraits* (Yazarların Otoportrelerine Merak) başlığıyla yayımlanmış gazete makalesinden alınan Jorge Luis Borges *otoportresi* (2016), The New York Times'da *Some Surprising Good News: Bookstores Are Booming and Becoming More Diverse* (Bazı Şaşırtıcı İyi Haberler: Kitapçılar Büyüyor ve Çeşitleniyor) başlığıyla yayımlanmış *gazete makalesi*, z-kütüphane anaokulu örneği *fotoğrafı* (2016) ve z-kütüphane ortaokul örneği *fotoğrafı* (2022), Türkiye İstatistik Kurumu 2022 yılı (2023) *grafiklerle ve sayılarla Kütüphane İstatistikleri*.

Kaynak kitaplar:

Aslan, C. (2017). *Türkçe-Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
Bayat, N. (Ed.) (2020). *Yazma ve Eğitimi* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Benzer, A. (2022). *Çocuklar için Konuşma Etkinlikleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Dilidüzgün, Ş. (2020). *Süreç ve Tür Odaklı Okuma ve Yazma Eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Manguel, A. (2020). *Geceleyin Kütüphanesi* (4. Baskı). Çev. Dilek Şendil. İstanbul: YKY.
- Sever, S., Kaya, Z. & Aslan, C. (2020). *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi* (5. Baskı). Ankara: Tudem.
- Sever, S. (2019). *Çocuk ve Edebiyat* (10. Baskı). Ankara: Tudem.
- Sever, S. (2015). *Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü* (2. Baskı). Ankara: Tudem.
- Sevim, O., Söylemez, Y. (2018). *Okuma Eğitimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yener, M. (2017a). Mavisel Yener ile Öykü Atölyesi. Ankara: Tudem.
- Yener, M., Atilla, M. ve Yurdakul, Y. B. (2020). *Merhaba Ben Kitap -Okumak Üzerine Anılar, Anlatılar, Öneriler-*. İstanbul: Çocuk ve Gençlik Yayınları Derneği & Tudem.
- Yılmaz, N. (2021). *Düşünsel Okuma* (2. Baskı). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Öğrenme-öğretme etkinlikleri:

Kullanılan ana metin başlığı: Merhaba Ben Kitap

Ana nokta: Öğrenme-öğretme etkinliklerinde belirtilen anlama ve anlatma becerilerinin amaçlarıyla ilgili davranış örüntülerini kazandırmak.

Yardımcı noktalar:

- a) Duygu, düşünce, tasarım ve izlemelerini konuşma ilkelerine uygun olarak sözle, doğru, anlaşılır ve etkili biçimde anlatabilme.
- b) Metnin duygu ve düşünce yapısının, olay örgüsünün kavratılması.
- c) Metnin izleği ve iletilerinin kavratılması.
- ç) Metindeki sözcük ve deyimlerin anlamlarının kavratılması.
- d) Metnin dil ve anlatım özellikleriyle türünün kavratılması.
- e) Yazma çalışmalarında “dış yapı”, “iç yapı” ve “dil ve anlatım” ilkelerinin kavratılması.

Bu Eğitim Durumunda Kazandırılması Amaçlanan Kazanımlar:

Amaç: Metnin kavram yapısına hazırlanma ve böylece metnin konusunu kestirebilme

Kazanımlar:

T.7.3.14. Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.

Amaç: Duygu, düşünce, tasarım ve izlenimlerini konuşma ilkelerine uygun olarak söyle, doğru, anlaşılır ve etkili biçimde anlatabilme

Kazanımlar:

T.7.2.3. Konuşma stratejilerini uygular. *Katılımlı, yaratıcı, güdümlü, empati kurma, tartışma, ve eleştirel konuşma gibi yöntem ve tekniklerinin kullanılması sağlanır.*

T.7.3.24. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.

Amaç: Okuduğu metni tam ve doğru olarak anlayabilme

Kazanımlar:

T.7.3.17. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.

T.7.3.19. Metinle ilgili soruları cevaplar. *Metin içi ve metin dışı anlam ilişkileri kurulur.*

T.7.3.22. Metnin içeriğini yorumlar.

T.7.3.27. Metinde önemli noktaları vurgulanış biçimlerini kavrar. *Altını çizmenin, koyu veya italik yazmanın, renklendirmenin, farklı punto veya font kullanmanın işlevi vurgulanır.*

T.7.3.34. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.

Amaç: Yazma çalışmalarında “dış yapı” (dış düzenleyim) ilkelerini uygulayabilme (İlkeler açıklanmalı)

Kazanımlar:

T.7.4.6. Bir işi işlem basamaklarına göre yazar.

Amaç: Yazma çalışmalarında “iç yapı” (iç düzenleyim) ilkelerini uygulayabilme (İlkeler açıklanmalı)

Kazanımlar:

T.7.4.4. Yazma stratejilerini uygular. *Not alma, özet çıkarma, serbest, kontrollü, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, bir metinden hareketle yazma ve duyulardan hareketle yazma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.*

T.7.4.3. Hikâye edici metin yazar. a) *Öğrencilerin zaman, mekân, şahıs ve olay unsurlarını hikâyenin serim, düğüm ve çözüm bölümlerinin taslağını oluşturmaları sağlanır.*

Amaç: Okuma çalışmalarında söz varlığını genişletme, yazma çalışmalarında kullanabilme ve yazma çalışmalarında “dil ve anlatım” ilkelerini uygulayabilme (İlkeler açıklanmalı)

Kazanımlar:

Eğitim durumu

B. Giriş bölümü

Dikkat çekme:

1. Öğretmen “Çocuklar, neden kitap okuruz? Kitap okumasak ya da binlerce yıldır yazadurduğumuz kitapları yazmayı bıraksak ne olur? Kitaplar yazılmasaydı, yazılanları birileri okumasaydı bugün nasıl bir dünyada yaşırdık?” sorularını yöneltip söz hakkı isteyen öğrencilerin yanıtlarını sınıfla paylaşmalarını sağlar. Sonra öğrencileri bir kitapsever ve onun kendi otoportresiyle tanıştırır.

“Cenneti her zaman bir tür kütüphane olarak düşlemiştim.” Bu alıntı genellikle bağlamı verilmeden yapılsa da bunu, 1955 yılında, görme yetisinin son demlerinde Arjantin Ulusal Kütüphanesi’nin müdürü olarak atandığında aslında hâlâ yazabilse de okuyamamasının ironisiyle yazmıştır. “Oradaydım,” der, “bir bakıma, çeşitli dillerde kaleme alınmış dokuz yüz bin kitabın ortasında; kitapların kapaklarını ve sırtlarını zar zor seçebildiğimi fark ettim.”

(Temple, 2018)

Resim 4. Jorge Luis Borges Otoportresi



(“An Indulgence of Authors’ Self-Portraits”, 2016)

Resim 3. Kör Kütüphaneci Jorge Luis Borges



(Uceda, 2013)

“İnsanın türlü araçları arasında en şaşırtıcı olanı, hiç kuşkusuz kitaptır. Mikroskop ile teleskop, görme yetimizin uzantısıdır; telefon, sesin uzantısıdır; saban ile kılıç insan kolunun uzantısıdır. Kitap ise bambaşka bir şeydir: İnsan belleği ile düşgücünün uzantısıdır.”

(Göktürk, 2002: 122)

Lütfen yukarıdaki resme ve kütüphanecinin otoportresine bak. Borges kendini ancak bu kadar net görebilen, içindeki kütüphanenin kitaplarına baktığındaysa kapaklarını ve sırtlarını zar zor seçebilen biridir. O sence ne kadar mutlu ya da mutsuzdur, ne kadar huzurlu ya da huzursuzdur? Neden mutlu ya da mutsuz, huzurlu ya da huzursuz olduğunu düşünüyorsun?



Lütfen aşağıdaki sorunlardan hangisinin yaşamınızda daha belirgin olduğunu paylaşın. Görseller, alıntılar ve sorun çevresinde dile getirilen kavramları belirleyin. Sonra hepsini göz önünde bulundurarak okunacak ana metnin konusuna ilişkin kestirimlerinizi yazın.

Sorun: I. Okumak sıkıcı olabiliyor.

II. Okumamak düşgücünü köreltiyor.

Kavramlar: Kütüphane,

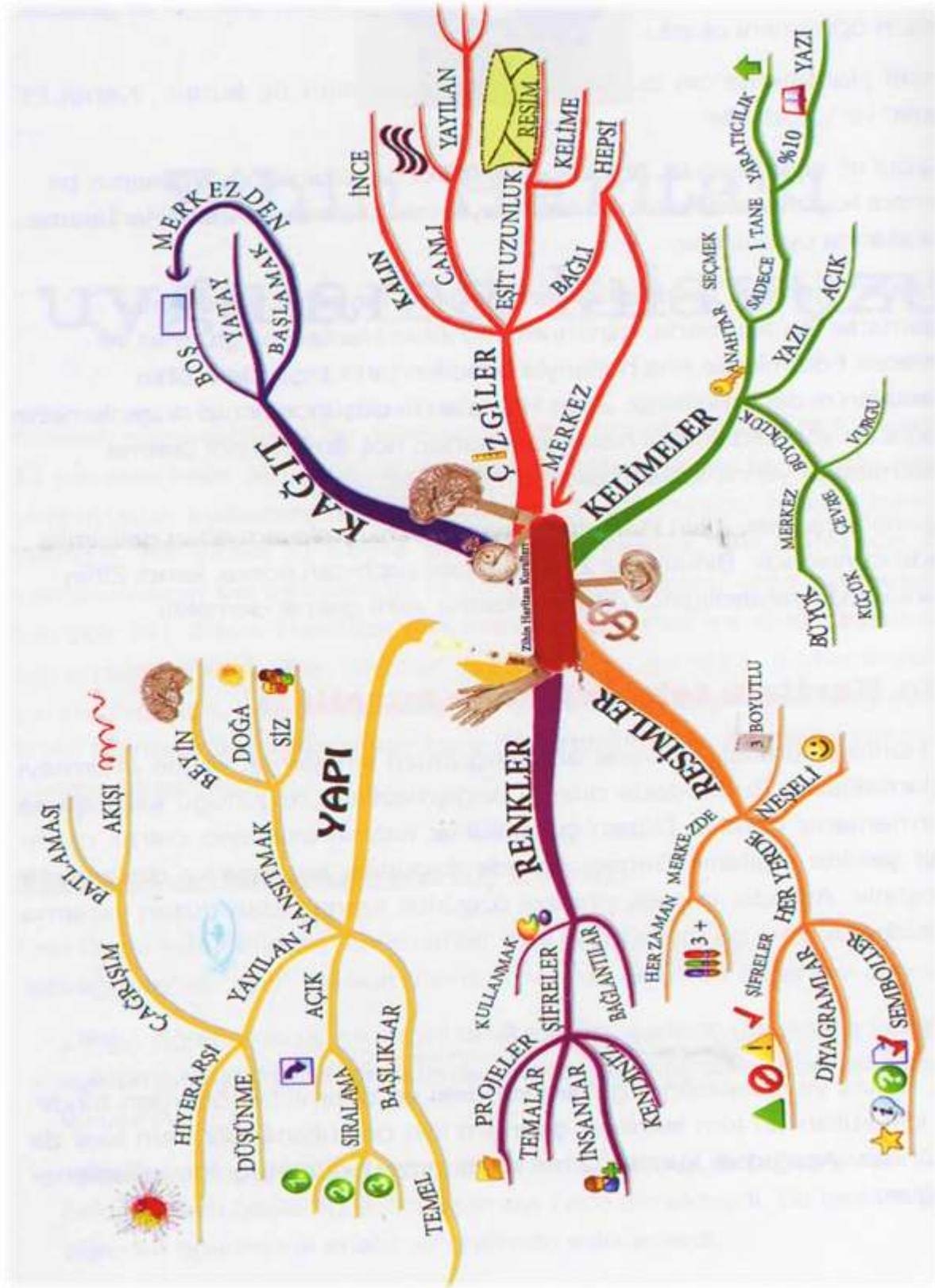
Ne anlatıyordu?:

1. Öğretmenin, “Çocuklar size zihin haritası örneği sunacak ve ders boyunca öğrendiklerinizle kendi zihin haritanızı oluşturmanızı isteyeceğim,” demesi, aşağıdaki kılavuzu ve örnek zihin haritasını paylaşması.

Hiyerarşik biçimde düzenlenen bu tekniği oluştururken dikkat edilmesi gerekenler şöyle de sıralanabilir (Zihin haritasının biçimsel özelliklerini daha iyi anlamak için sonraki sayfada paylaşılan örnek zihin haritası yardımcı olabilir):

- Yatay formatta çizgisiz, geniş, boş bir kâğıt kullanın.
- Kâğıdın merkezine zihin haritasının konusunu yerleştirin. (Zihin haritasının konusunu hemen yazamazsınız. Metin öncesi etkinliklere katılmalı, metni okumalı, okuma sonrası bazı soruları yanıtlatabilmelisiniz. Ancak bundan sonra konuyu belirleyebilirsiniz. Belirlenen konu zihin haritasında hemen fark edilebilecek şekilde gösterilmelidir. Eğer bir resmin kullanımı uygun gözükmüyorsa, konu iyi seçilmiş anahtar bir sözcükle adlandırılmalıdır. Büyük harfle ve/veya renkli bir gösterim bunun için uygun olabilir. Böylece konu diğer sözcüklere göre hemen fark edilir. Örnek zihin haritasında konunun ne olduğunu söyleyebilir misin?)
- Çizgiler üzerine doğrudan konuyu işaret eden sözcükler yazın. (Dalların sırası önemli değildir. Eğer konunun anlaşılmasında bir sıraya ihtiyaç duyuluyorsa, dallar, saat yelkovanı yönünde sıralandırılabilir ve numaralandırılabilir. Mümkünse, her dala bir sözcük, tercihen ad yazılmalıdır. Metinlerdeki sözcüklerin %90'ı gereksiz olduğundan, anlamlı birkaç sözcüğü kullanmak, metnin bütününe hatırlamada etkili olacaktır. Örnek zihin haritasında konuyu işaret eden sözcükler yeterli mi? Dallardaki sözcüklerden (dallardan) biri çıkarılsa konu yeterince anlaşılır mıydı?)
- Ana dallardan başlayarak, ikincil ve daha sonraki düşünceler için ek çizgiler (alt dallar) çizebilirsiniz (Bunların ne olduğunu, nasıl olması gerektiğini açıklayan örnek zihin haritasına bakın). Bu sıra şu ilkeyi izler: soyuttan somuta, genelden özele.
- Zihin haritası çizerken renkleri kullanın. Resimler, taslaklar, semboller ekleyin, örneğin küçük oklar, geometrik figürler, ünlem işaretleri ve soru işaretleri, bunlar zihin haritanı iyi şekilde tanımlayan sembollerdir.

Harita 7. Zihin Haritası Kuralları ve Uygulama Biçimi



(Buzan & Buzan, 2021)



Öğretmen, dersin ara geçiş bölümünde ve tema sonunda zihin haritalarını aşağıdaki değerlendirme rubriğine göre değerlendireceğini bildirir.

Tablo 9. Zihin Haritası Değerlendirme Rubriği

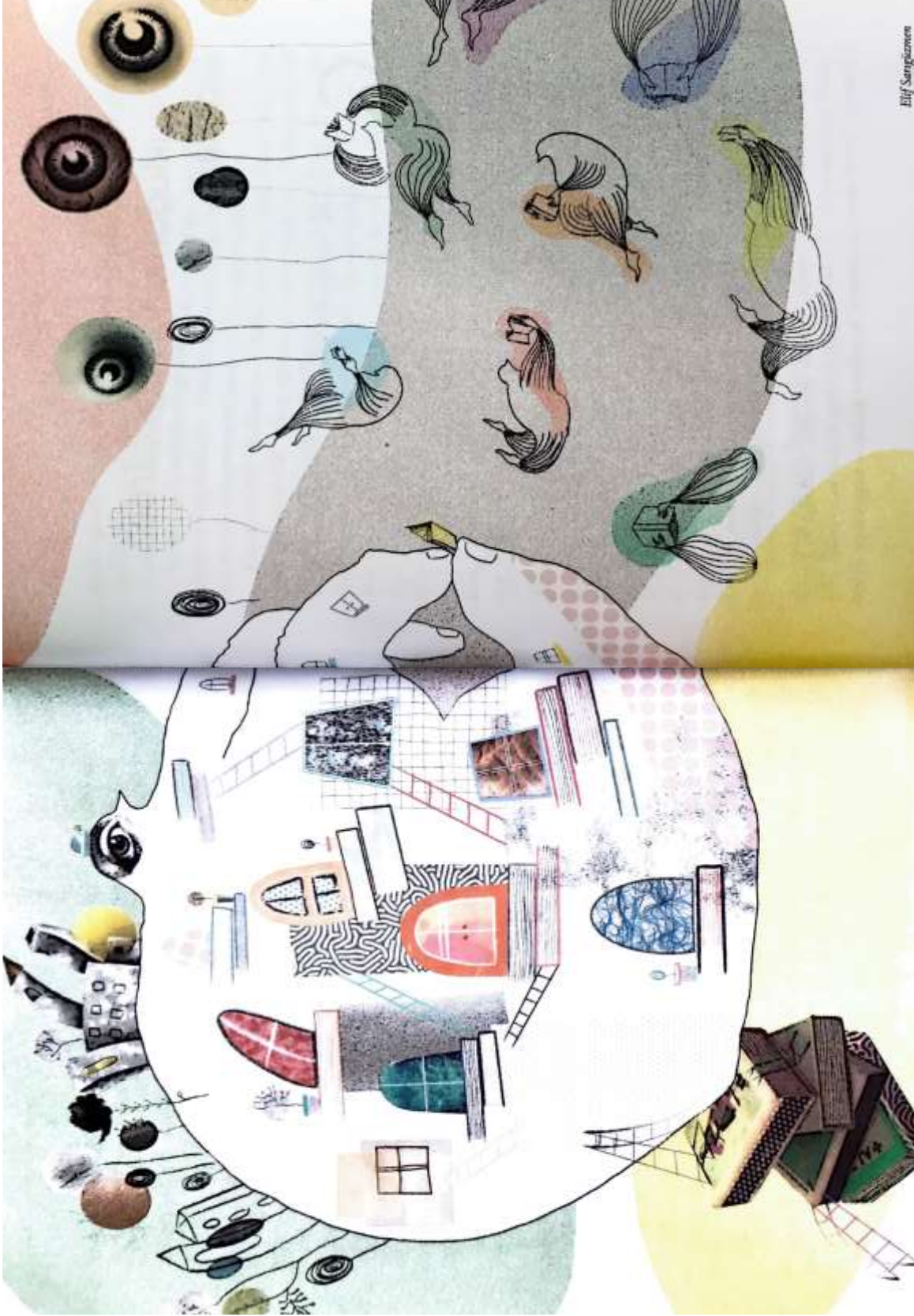
Kategoriler	4 Puan	3 Puan	2 Puan	1 Puan
Format	Kollara ayrılmış.	Kısmen kollara ayrılmış.	Kollardan farklı formatta (baloncuk, daire, kutu veya çizgi).	Anlaşılr değil, karmaşık.
Renk	Her dalı ayrı renkte ve canlı renkler.	Bazı dallar aynı renkte ve renkler sıradan.	Tamamıyla renklendirilmemiş.	Renksiz.
İçerik	Bütün ana konular işlenmiş.	Bazı konular işlenmiş.	Çoğu ana konular işlenmemiş.	Ana konular işlenmemiş.
Kavram bağlantıları	Her dal tek kelimeyle ifade edilmiş.	Çoğu dallar tek kelimeyle ifade edilmiş.	Çok az dal tek kelimeyle ifade edilmiş.	Hiçbir dal tek kelimeyle ifade edilmemiş.
Dağılım	Bilgiler mantıklı ve organize şekilde yayılıyor.	Bazı bilgiler mantıklı ve organize şekilde yayılıyor.	Çok az bilgi mantıklı ve organize şekilde yayılıyor.	Hiçbir bilgi mantıklı ve organize şekilde yayılmıyor.
Çizim	Kalıcılığı sağlamak için en az 6 çizim içeriyor.	Kalıcılığı sağlamak için en az 4 çizim içeriyor.	Kalıcılığı sağlamak için en az 2 çizim içeriyor.	Çizim içermiyor.
Sadelik	Oldukça sade, düzenli ve okunaklı.	Çoğu sade, düzenli ve okunaklı.	Çok az kısmı sade, düzenli ve okunaklı.	Sade, düzenli ve okunaklı değil.

(Şeyhioğlu, Akbaş & Kartal, 2012 ; Karaçalı Taze, 2020: 301-302)

“Rubriği oluşturan format, renk, içerik, kavram bağlantıları, dağılım, çizim ve sadelik ulamlarının her birinden en az 1, en çok 4 puan alınır. Puanlama, toplam puanın (en az 7, en çok 28) 100’le çarpılıp 28’e bölünmesiyle hesaplanır. Ara geçiş bölümünde zihin haritasında geliştirmeniz gereken ulamlara ilişkin öğretmenden geribildirim alın; geribildirim, ekleme-çıkarma işlemleriyle zihin haritasını yeniden düzenlemenizi sağlar,” demesi ve diğer bölüme geçişi sağlaması.

Güdüleme: Öğretmen “Çocuklar, aşağıdaki resim sizde ne gibi çağrışımlar yapıyor?” sorusunu yönelterek resim okuma ve çağrışımlarla konuşma çalışması yaptırır. Okunacak ana metnin konusunu kestirmelerini sağlarken dersin bu kısmına kadar oluşturdukları kavramları devindirmeye çalışır.

Resim 5. Elif Sarıgüzmen İmzalı Bir Çizim



(Sarıgüzmen, 2020)

Ara özet: Öğretmen öğrencilere dersin bu bölümüne kadar kitap, okuma sevgisi, okuma alışkanlığı, yaratıcı okuma kavramlarını oluşturduklarını ya da yeniden oluşturduklarını belirtir. Kitabın ve kitap okumanın tarihsel bakımdan değerini konuştuklarını, okumanın sıkıcılığını ve okumamanın düşgücünü körelttiğini sorunlaştırıp tartıştıklarını anımsatır. Bir kitapseverin otoportresi üzerinden onun kitaba ve okumaya ilişkin duygu ve düşüncesini öğrendiklerini; kitap ve okuma kavramlarını konu eden bir resmin çağrıştırdıklarını konuşarak okuma metnine hazırlandıklarını söyler.

Gözden geçirme: Öğretmenin “Çocuklar ders boyunca bir not tutma tekniği olarak zihin haritası çizecek olmanız okuma kültürü kavramını oluşturmanızı destekleyecek. Okuduğunuz yazılı ve görsel metinleri sorular ve etkinliklerle anlamlandırarak; yazarın ve çizerin bakış açısını, öznel ve nesnel yaklaşımları saptamaya çalışacaksınız. Metinlerin ana düşüncesini ve ana duygusunu belirleyeceksiniz, bu belirleme sizi metnin iletisine yönelik (yazarın duygu ve düşüncesine) bir tutum sergilemeye itecek. Okuyacağınız anıları ya da kitapla/okumayla ilgili bir anınızı öyküleştirmeyi ve oyunlaştırmayı deneyeceksiniz. Bu yazma ve konuşma/gösterme deneylerinden sınıfa sunulanlar okuma kültürü edinme sürecine ilişkin birer örnek oluşturacak. Bunlar, aynı zamanda, okuma kültürünün ediniminde karşılaşılan sorunları ve okuma kaygısını değerlendirip bunlara karşı çözüm önerileri getirmenizi sağlayacak,” demesi.

Geçiş: Öğretmenin “Çocuklar dersin sıradaki bölümünde ‘Merhaba Ben Kitap’ adlı anı türündeki metinleri okuyacağız,” demesi ve aşağıdaki işlem basamaklarını takip ederek okuma işlemine geçişi sağlaması.

C. Geliştirme bölümü

1. Metnin sessiz olarak kurallara uygun biçimde öğrencilere okutulması,
2. Öğretmenin öğrencilerden dinleme ile ilgili ilkeleri uygulamalarını istemesi,
3. Öğretmenin metni sesli olarak okuması,
4. Öğretmenin seçtiği öğrencilere metni sesli olarak okutması; öğrencilerin (varsa) okumada düştükleri hataları düzeltmesi ve (varsa) okuma güçlüğü çektikleri sözcükleri vurgu ve tonlamasına uygun biçimde seslendirmeleri için çalıştırması,
5. Öğrencilerden metinde bilmedikleri sözcük ve söz öbeklerinin anlamlarını metnin bağlamından hareketle çıkarmalarını istemesi,
6. Öğretmenin okuma işleminden sonra metnin içeriğine ilişkin sorular soracağını bildirmesi (her soru için farklı 5 öğrenciye söz hakkı vereceğini belirtir).

Melih Elhan

Zaman Yolculuğuna Bir Bilet

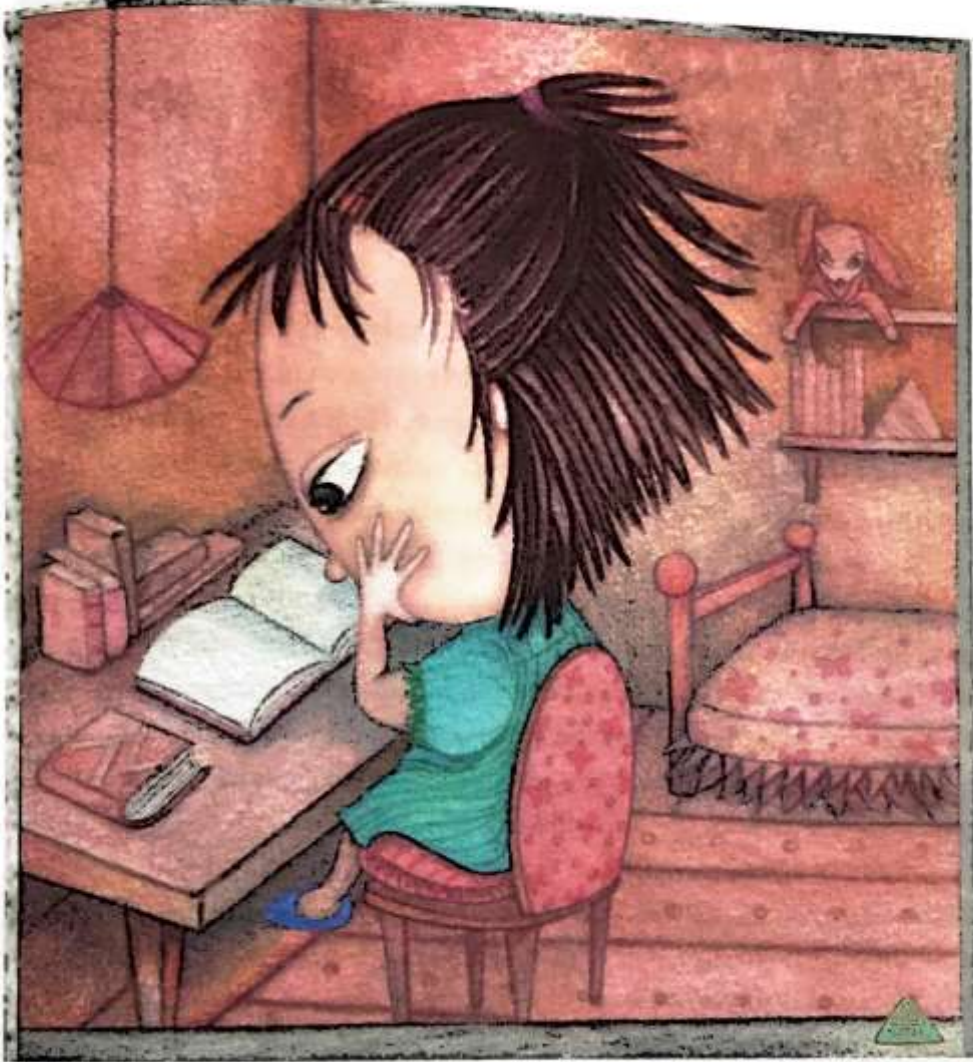
Önce görmeyle başlıyor kitap okuma alışkanlığı: Salonda bir duvarı kaplayan kitaplarla dolu bir kitaplık; babamın kitaplığı ve eve düzenli giren bir gazete. Okumayı söktükten sonra ilerletmeyi bu gazeteyi okuyarak yapmaya çalıştığımı gayet iyi hatırlıyorum. Ayrıca çocuklara özel bir dergi elimizin altında, gözümüzün önündeydi: “Doğan Kardeş”.

Hediye olarak kitabın alındığı bir evde büyüdüğümünden hâlâ almaktan da vermekten de en keyif aldığım hediye, kitaptır. Hediyeler önceleri bol resimli kitaplarken sonraları yerini çocuk klasiklerine bırakmıştı. Okuma alışkanlığımı sürdürmede “Teksas”, “Tommiks”, “Zagor” vb. çizgi romanların da faydasını gördüm.

Lise yıllarının yoğun ders temposu kitaplarla arama girer gibi olsa da hiç kopmadık birbirimizden. Kendi yazarlarımı seçmeye ve kendi kitaplığımı oluşturmaya lise biter bitmez başladım. Kitaplığıma aldığım ilk kitabı (“ilk”ler kolay unutulmuyor), Abbas Sayar’ın “Yılkı Atı” adlı yapıtını, bugün bile onca kitap arasından hatırlıyorum.

Hayatıma giren kadının evimizi kurarken yanında getirdiği en anlamlı kutular kitapla dolu olanlardı. Şu an en heyecan duyarak beklediğimiz kargo paketleri, içinde kitaplar olanlar. Evin en büyük odasını ayırdığımız kitaplığımız, boynuz kulağı geçer misali babamın kitaplığını geçti bile. Babam bunu görebilseydi eminim çok mutlu olurdu.

Yeni yazarları, yeni kitapları tanımada tavsiye de önemli bir yer tutuyor. Sosyal medyanın bu kadar yaygınlaştığı bir dönemde biz de okuduğumuz kitap adlarını içeriklerine uygun bir görsellikte instagram hesabımızda paylaşıyoruz. Ve benzer hesaplardan yeni yazarlar, yeni kitaplar keşfediyoruz.



Şafak Okdemir

Kitap okumak, bitmeyen bir yolculuk: **Burton**'un "*Binbir Gece Masalları*"nı okuduğunuzda bambaşka bir dünyaya, **Ursula K. Le Guin**'in "*Gülün Günlüğü*"nü okuduğunuzda bambaşka bir dünyaya yolculuk edersiniz. Kitabı elinizden düşürmediğiniz sürece yolculuk hiç bitmez. Farklı zamanlar, farklı dünyalar arasında dolaşır durursunuz.

Unutmayın, zamanda yolculuk için şimdilik alacağınız tek bilet kitaplar...

Özge Altınok Lokmanhekim Çocukluğumdan Bugüne Kitaplar Hep Arkadaşım Oldu

Psikolog bir anneyle kimya mühendisi bir babanın çocuğu olarak, başta mesleki olmak üzere kitaplar ve dergilerle dolu bir evde büyüdüm. Kitaplarla ilgili hatırladığım ilk anım, annemle yaptığımız okuma saatleri.

Üç yaşındaydım, annem kardeşime hamileydi. Öğlen uykularımız öncesinde bana her gün resimli kitaplar okurdu. Bir tane, bir tane daha, sonra bir tane daha...

“Anne, söz bu son kitap, başka okumayacaksın.” diyerek her öğlen art arda bir sürü kitap okuturdum anneme. Okurken uyuyakalana dek devam ederdi okuma saatimiz. Birlikte geçirdiğimiz bu öğle saatleri sayesinde erken yaşta kelimelerle tanıştım, okumayı kendi başıma öğrendim. Annemin bana okuduğu her kitabı cümle cümle ezberlemiştim.

Kendi başıma okuyabildiğimde kelimeler artık bana hiç de yabancı gelmiyordu. İlkokula başladığımda ise, bu kez her akşam yemeği öncesinde ben babama yüksek sesle kitap okudum. Babam, aynı kitabı okuyor olsam da her seferinde ilk defa duyuyormuş gibi beni ilgiyle dinlerdi.

O zamanlar Taksim’de kurulan TÜYAP İstanbul Kitap Fuarı’na giderdik her sene. **Gülten Dayıoğlu, Yalvaç Ural, Fatih Erdoğan, Behiç Ak** başta olmak üzere pek çok sevdiğim yazarın imzalı kitaplarını alabilmek için saatlerce sıra beklerdik. Eve gelir gelmez de kitaplar torbalardan çıkar, tek tek incelenir ve sonra kütüphanemize dizilirdi. Babaannem Necla Hanım da bize her ziyarete gelişinde mutlaka sevdiğim bir yazarın kitabını hediye getirirdi.

Yazları güney sahillerine tatile gittiğimizde tanıştığım ve arkadaş olduğum turist çocuklarla mektuplaşmam da babamın önerisiydi. Hollandalı, Alman, Avusturyalı ve İngiliz mektup arkadaşlarıma ilginç şeyler yazabilmek için uzun bir süre gazete, dergi, saatli maarif takvimi yaprakları başta olmak üzere elime ne geçerse okudum. Babam da ilgimi çekeceğini düşündüğü gazete ve dergi yazılarını keser, kahvaltı sonrasında okumam için bana verirdi.

Şimdi dönüp bakıyorum da, kitap okuma saatleriyle, hediye kitaplarla, fuar gezileri ve kitap alışverişleriyle ailem zorlamadan, baskı yapmadan, birlikte, keyifle yaşayarak okuma zevkini aşılamiş. Çocukluğuma dair hatırladığım en güzel anılarımın bir parçasında hep kitaplar var. Oğlumun da kitaplardan benim aldığım zevki alması, kitapların yarattığı o özel dünyada keyifli vakit geçirebilmesi için ben de annem ve babamı örnek alıyorum. Oğlumla her gün birlikte okuyor, sık sık kitabevlerine gidiyor; onu yazar, çizer dostlarım ve onların kitaplarıyla tanıştırıyorum. Okumanın hazzını bir kere tadarsa bir daha ömür boyu vazgeçemeyeceğini biliyorum.



Ayşe Çınaroglu

1. Etkinlik: Okuma alışkanlığı kazanmanın sırrı

Lütfen aşağıdaki sorulara ilişkin yorumlarınızı sınıfla paylaş!

1. Yazar Metin Elhan'ın “Unutmayın, zamanda yolculuk için şimdilik alacağınız tek bilet kitaplar...” tümcesine katılıyor musun? Yazarın bu bakış açısı öznel bir yaklaşım mıdır yoksa nesnel mi?

2. Yazarlar kitap okuma alışkanlığı kazanmanın sırrını paylaşıırken kimi dergilere, kitaplara, yazarlara göndermede bulunmaktadır. Neden bu göndermeleri vurgulamak için **koyu, italik** yazımları yeğlemiş olabilirler? Çevreleri gazeteler, dergiler, kitaplar, yazarlarla örülü olmasa o yaşlarda okuma alışkanlığı kazanabilirler miydi?

3. Okuma kültürü edinmeye kendi kitaplığını oluşturma, ev kütüphanesine yeni kitaplar eklemenin, kitap fuarlarını ve kitapçıları dolaşmanın katkısı var mıdır? Senin bu yönde bir isteğin var mı? Kitaplık oluşturmaya yardım eden, kitap fuarlarına ve kitapçılara seninle eşlik eden ya da seni yönlendiren biri/birileri var mı?

4. Yazarlar, annebabalarının da okuma alışkanlığı kazanmış sürekli okuyan insanlar olduğunu söyleyip durdu. Peki, çocuklarına okuma baskısı yapmamalarının nedeni nedir?

2. Etkinlik: Öyküleştire, oyunlaştı

Lütfen, bu yaratıcı okuma ve yazma çalışmasını gerçekleştirirken aşağıdaki yönergeyi takip et!

A. Okuduğun anılardan birini ya da kendi kitap/okuma anını bir **öykücük** (karakterlerin sayısı genellikle birkaç kişiyle sınırlandırılır) olarak yazmayı dene.

I. Ne yazacaksın?

(Sana her akşam “kitap oku” baskısı yapılmasını mı? Minecraft üzerine okuduğun bir kitap sayesinde kitap okuma zevki kazandığını mı? Yoksa, sevdiğin voleybolcunun biyografi kitabını okuduktan sonra voleybol üzerine başka kitaplar da okuyarak okuma alışkanlığı kazandığını mı? Belki de senin kitap okuma öykün bambaşka.)

II. Öykü nerede geçecek?

(Okul kütüphanesinde. Halk kütüphanesinde. Kitapçıda. Yok yok, kitap fuarında. Evde mi? Belki de sokakta. Senin anın, senin öykün, önce sen bilmelisin.)

III. Karakterler?²²

Karakter Özellikleri

Karakterlerin **dışsal** özellikleri

Adı ne?

Kaç yaşında?

Renkleri (saç, ten, göz) ne?

Görünüşü nasıl?

.....

.....

.....

Nasıl giyiniyor? Takı ve aksesuarı var mı?

.....

.....

En akılda kalıcı dış görünüş özelliği nedir?

.....

.....

Ses tonu nasıl?

Karakterlerin **içsel** özellikleri

Nelerden hoşlanır?

.....

.....

Nelerden hoşlanmaz?

.....

.....

Kendini genellikle nasıl ifade eder?

.....

.....

²² Karakter özellikleri yaratmak için sunulan bu sorular ile öykü balonu haritası “Mavisel Yener ile Öykü Atölyesi” (2017a) kitabından alınmış, öykü yazımıyla ilgili diğer başlıklarda da aynı kitaptan yararlanılmıştır.

Nasıl biri? (Öfkeli, güleç, ilgili, umursar, vb.)
.....
.....

Nasıl bir iç dünyası var? (Çekingen, korkak, girişken, vb.)
.....
.....

En çok istediği şey ne?
.....
.....

Hangi tepkileriyle öykünün diğer karakterlerinden ayrılır?
.....
.....

Öyküde yaşadığı olay karşısında nasıl hisseder?
.....
.....

Uyarı:

Karakter yaratırken bu özelliklerin her birini ya da her karakter için her birini kullanma zorunluluğu yoktur. Öykücükte, karakterlerin ya da karakterlerden birinin hoşlandıkları ya da hoşlanmadıkları gibi sınırlamalara başvurabilirsiniz.

IV. Zaman?

(Belirli bir günde mi geçiyor, bir dakikada mı? Ne zaman?)

V. Anlatıcı kim?

(Evdekiler o cumartesi sabahı, ellerinde telefon, her zamanki gibi söylenmeye başladı, elindeki tableti bırakıp kitap okumalıymışım! Böyle olmadı. Evdekiler o cumartesi sabahı, ellerinde telefon, her zamanki gibi söylenmeye başladı: “Elindeki tableti bırakıp kitap oku!”. Böyle de olmadı. O cumartesi sabahı, elimizde telefon, her zamanki gibi söylenmeye başladık: “Elindeki tableti bırakıp kitap oku!”. Böyle de... Ama birini seçmelisin.)

VI. Serim, düğüm, çözüm?

(Sonucu girişte verilse bile okuru içine çeken ya da sonuca bağlamayan öyküler vardır).



Bu sayfa öykü kurgusu balonunu doldurman için ayrıldı.

Şekil 1. Öykü Kurgusu Balonu

The diagram consists of five interconnected, hand-drawn oval shapes, each representing a different element of a story. The sections are labeled as follows:

- Kişiler** (Characters): Located at the top left.
- Yer** (Place): Located at the top right.
- Olay** (Event): Located in the center.
- Zaman** (Time): Located at the bottom left, with the subtext "(Öykün kaç günde /saatte geçiyor?)".
- Anlatıcı kim?** (Who is the narrator?): Located at the bottom right.

Each section contains several horizontal dotted lines for writing.

(Yener, 2017a)

B. Öykücük artık sınıfla paylaşılabilir. Eğer oyunlaştırmak istersen arkadaşlarından yardım istemelisin.

I. Oyunlaştırmada rol alan öğrencilerden karakterler arasındaki konuşmaları olduğu gibi yinelenmeleri istenmemelidir. Beklenmesi gereken, metnin anlamsal bütünlüğüne bağlı kalarak anıyı anlatabilmelidir.

C. Öyküleştirme ve oyunlaştırma etkinliklerinde, kitapla/okumayla ilişkini olumsuz etkileyen bir anıyı yazdıysan bu ilişkiyi düzeltebilecek çözüm önerileri aradığını da belirtmelisin. Çözüm önerileri etkili olmayabilir ancak dinlemeden bunu bilemezsin.

I. Okumaya yönelik olumsuz tutumun, okumayı engelleyen gerilimin nedeni yalnızca paylaştığın anı mı? Okuma kaygısının ardında başka bir sorun var mı sorgulanmalıdır.

II. Okuma kaygısına karşı bir beyin fırtınası tekniği olan SCAMPER kullanılabilir. Yerine koyma (Substitute), Birleştirme (Combine), Uyarlama (Adjust/Adopt), Değiştirme (Modify), Başka şekilde kullanma (Put to another use), Eleme (Eliminate) ve Tersine çevirme (Reverse/Rearrange) tekniklerine başvurarak öykücükteki karakter/kişi, mekân/yer, yer/zaman, eşya/nesne, duygu, eylem, sebep-sonuç ya da öneri yenileriyle değiştirilebilir, bir başkasıyla birleştirilebilir, yeni yeterliliklerle uyarlanabilir, çoğaltılabilir/azaltılabilir, amacı dışında başka bir amaç yüklenerek alışılmadık bir kullanım kazandırılabilir, çıkartılabilir/eksiltilebilir veya farklı biçimde düzenlenebilir. Okuma kaygısını yansıtan öykücük üzerinde uygulanacak teknik, okumaya yönelik olumsuz tutumu ve okumayı engelleyen içsel gerilimi okumaya yönelik ilgiye ve kitap sevgisine dönüştürebilir.

Ara özet: Öğretmen, öğrencilerin metnin ana düşüncesini/ana duygusunu belirleme, metne ilişkin soruları yanıtlama (metin içi ve metin dışı anlam ilişkileri kurma), metnin içeriğini yorumlama, metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrama kazanımlarını vurgular. Metin okuma sürecinde süreli yayın örnekleriyle, çocuk edebiyatı örnekleriyle, çocuk edebiyatı yazarlarıyla karşılaşmalarını dile getirir. Okuma kültüründe ailenin önemini ele aldıklarının altını çizer. Öte yandan hikâye edici metin yazma kazanımlarına değinir, bu kazanıma yönelik etkinlik aracılığıyla gerçekleştirilen kavram öğretimini açıklar. Etkinlik sırasında kullandıkları okuma kavramına örnek oluşturan anıya, öykücük türündeki metinlere ve metin kavramının birer alt kavramı olan konu, karakter, yer, zaman, anlatıcı, serim, düğüm, çözüm kavramlarına gönderme yapar. Öyküleştirme ve oyunlaştırma etkinliğinde kitap ve okuma kavramlarını kendi yaşantılarında nasıl kavramlaştırdıklarını gösterme olanağı bulduklarını vurgular. Etkinlikle açığa çıkan okuma kaygısına bir beyin fırtınası tekniğiyle getirdikleri olası çözüm önerilerini

yineler. Öğrencilerin bütün bu süreçte işlerlik kazanan üstbilişsel işlevlerini sıralar. Ara özeti sonlandırırken ders süresince aldıkları notları, zihin haritalarının durumunu, sorgular. Ara geçişten önce zihin haritalarına eklemeler yapmaları için süre tanır.

Ara geçiş: Bu kısımda öğretmen, zihin haritasına yönelik geribildirim almak isteyen öğrencilerden başlayarak bütün öğrencilerin zihin haritasını gözden geçirir. Format, renk, içerik, kavram bağlantıları, dağılım, çizim ve sadelik ulamlarında geribildirim verir. Dersin sonraki sürecinde zihin haritalarına eklemeler yapmaları gerekebileceğine dikkat çeker, geribildirim doğrultusunda yapacakları düzenlemelerle birlikte zihin haritalarına ders sonunda yeniden geribildirim vereceğini anımsatır.

Tekrar güdüleme: Öğretmenin “Çocuklar, dersin bundan sonraki sürecinde okuma kültürü edinme sürecinin kimi kavramlarıyla birlikte kitapçı ve kütüphane kavramlarını alt kavramlarıyla oluşturmanıza yardımcı olacak etkinliklere katılacaksınız. Etkinliklerin birinde kitapçılığın türleşmesini göreceksiniz ve belirli türde kitaplar satan bir kitapçı açmayı düşleyeceksiniz. Diğer etkinlikte, ilk olarak, ülkemiz kütüphanelerine ilişkin yıllara göre değişen verileri gösteren grafikler okuyacaksınız; grafiklerdeki kütüphanelerden erişebildiklerinizi listeleyeceksiniz. Listeledikten sonra, bu kütüphanelerde erişip okuduğunuz kitapları yayınevi sütununda ve kitap sayısı sütununda gösteren bir tablo oluşturacaksınız. Grafik okuma ve tablo oluşturma işlemleri bitince grafik ile tablo verilerini karşılaştıracaksınız. Dersin sonunda sunulan grafikte ise okuma kültürü edinme sürecindeki yerinizi işaretleyeceksiniz,” demesi ve derse kütüphane gezisiyle devam edeceklerini bildirmesi.

Öğretmen mekân olarak kütüphanenin incelenmesi için bir kütüphane gezisi planlar. Ulaşımı en kolay kütüphaneye düzenlenecek gezi öncesi öğrencilere mekân olarak kütüphaneyi incelerken dikkat etmeleri gerekenleri gösteren bir yönerge sunar ve kütüphane kullanım kurallarını gerekçeleriyle bildirir. Gezide yönergeyi yanlarında bulundurmalarının gözlem notu tutup zihin haritalarında mekân olarak kütüphaneyi biçimlendirmelerini kolaylaştıracağını belirtir.

Kütüphane kullanım kuralları:

1. Kütüphane içerisinde sessiz olmaya özen gösterilmelidir. Toplantı ve etkinlik alanları dışında bu kuralın yok sayılması okurların ve araştırmacıların dikkatini dağıtacaktır.
2. Masaların, sandalyelerin, koltukların gerekli durumlarda kullanılmasına özen gösterilmez. Okuma-yazma için bu alanları kullanması gerekenlere karşı duyarlı olunmalıdır.

3. Çalışma masalarından mola için kalkılması durumunda mola süresine dikkat edilmelidir. Kütüphaneye belirlenmiş mola süresinin aşımı çalışma masasını diğer kullanıcılara açacaktır.
4. Çalışma masalarında ve etkinlik alanlarında yiyecek ve içecek tüketilmemelidir. Kütüphane materyallerinin zarar görmesi önlenmeli ve kütüphanenin sağlığı uygunluğu korunmalıdır.
5. Kullanıcılar kendi eşyalarından sorumludur. Kütüphane kaybolan ya da çalınan eşyaların sorumluluğunu üstlenmeyecektir.
6. Kütüphane materyallerine zarar verilmemeli ve bina dışına çıkarılmamalıdır. Bu materyaller kullanıcıların kişisel malı değildir.
7. Kütüphane içerisinde cep telefonu sessizse alınmalı, dinlenme alanı dışında cep telefonuyla konuşulmamalıdır.
8. Raflardan alınan kaynaklar masaya bırakılmalıdır. Raf ve sıra numaralarına bakmaksızın rafa konulmaları sonucu oluşacak kargaşanın önüne geçilmelidir.
9. Kütüphane dışına kaynak ödünç verilme koşullarına uyulması zorunludur. Eğer ödünç verilmiyorsa kullanılan kaynakların ayrılmadan önce geri verilmesi gerekmektedir.
10. Kütüphanedeki bilgisayarlar yalnızca eğitim-öğretim ve araştırmaya yönelik amaçlarla kullanılmalıdır.

Mekân olarak kütüphaneyi incelerken dikkat edilmesi gerekenler:

1. Kitapların bölümlendirilmesinde (sınıflandırılmasında) nasıl bir yol izlenmiş?
2. Çocuk kitapları için ayrılmış bir bölüm var mı?
3. Çocuk kitapları için ayrılan bölüm bir duvar rafla mı sınırlı yoksa bir salon mu?
4. Çocuk kitapları için ayrılan bölüm bir salonsa aynı anda kaç çocuğun kullanımına uygun?
5. Okuma-çalışma sırasında kullanmak için sandalyeler, koltuklar ve masalar var mı?
6. Bütün mobilyalar bir boyutta mı yoksa farklı yaş aralıklarına uygun biçimde mi tasarlanmış?
7. Çocuk kitapları için ayrılan salondaki renkler çocukların dünyasına sesleniyor mu?
8. Okuma ve çalışma alanlarının taban-tavan mesafesi alçak mı yoksa yeterli yükseklikte mi?
9. Okuma ve çalışma alanlarının ses yalıtımı bina dışındaki sesleri engelleyecek yeterlikte mi?
10. Okuma ve çalışma alanlarının zemin malzemesi sesi yeterince yalıtıyor mu?

3. Etkinlik: İyi bir haber, pekiyi bir düşün!

Öğretmen “Çocuklar bu etkinlikte bir gazete haberi okuyacak; haberde kitapçılığa ve çeşitliliğine ilişkin yurtdışından güncel bir örneklerle karşılaşacaksınız. Bu okumadan sonra kendi kitapçınızı düşleyecek; düşlediğiniz kitapçıyı açtığınızı varsayıp bir kitapçıkla tanıtacaksınız,” demesi ve okuma sürecini başlatması.

Gazete haberini okuyarak etkinliği başlatması.

Ara metin 5. Gazete Haberi: Kitapçılar Büyüyor ve Çeşitleniyor



The New York Times 10 Temmuz 2022 tarihli bir haberinde duyurduğuna göre **kitapçılar büyüyor ve çeşitleniyor.**

Son birkaç yılda ülkede 300'den fazla bağımsız kitapçı açılmış. Bu bir diriliş olarak görülüyor.

Yu and Me Books adlı kitapçıyı açan Lucy Yu, bugünlerde Çin Mahallesi'nde ihtiyaç duyulanan 'Asyalı Amerikalılar ve göçmen hikayelerine odaklanan' bir kitapçı olduğuna emindi.

Salgın mahalleyi harap edip düzinelerce mağaza, restoranı kapanmaya zorlamıştı. Asya karşıtı nefret suçlarının yükseliş mahallenin sakinlerini ve yerel işletme sahiplerini sarsmıştı.

Lucy Yu, 'İnsanlar Asyalı Amerikalılar ve göçmen hikayelerine odaklanan bir yer açılışı çekiyordu' dedi. 'Kitapçılara gittiğimde her zaman aradığım şey buydu ve insanların buraya gelip arama yapmak zorunda kalmamalarını istedim.'

Pandeminin erken dönemindeki çöküşün ardından şaşırtıcı ve memnuniyetle karşılanan bir canlanma oldu... İki yıl önce bağımsız kitap satışının geleceği kasvetli görünüyordu. COVID-19 perakendecileri kapanmaya zorlarken Amerika Birleşik Devletleri'ndeki yüzlerce küçük kitapçının sonu gelmiş gibi görünüyordu. Verilere göre kitapçılardaki satışlar 2020'de yaklaşık yüzde 30 düştü. Yayıncılık sektörü, perakende ekosistemine yönelik, okuyucuların kitap keşfetme ve satın alma biçimini kalıcı olarak yeniden şekillendirebilecek bir darbeye hazırlanıyordu.

(Alter & Harris, 2022)

Kısaltılmış çevirisini okuduğın haber metni pandemide bağımsız kitapçıların düştüğü durumu göstermektedir. Daha önemlisi, haber metni, salgının etkilerinin azalmaya başladığı günlerde kitapçılardaki çeşitlenmenin şaşırtıcı ve övülesi karşılandığını öne çıkarmaktadır.

Bir bağımsız kitapçı açmayı düşlesen senin kitapçını özgü kılan ne olurdu? Örneğın yalnızca kuş kitapları satan bir kitapçı açabilirsin. Belki ağaçları ya da çiçekleri konu eden kitaplar. Belki de yalnızca balıkları. Tavşanları da olabilir. Arkadaşlık kitaplarından başka kitap satmıyor olabilirsin. Bilgisayar oyunlarını konu eden kitaplar mı? Kitapçını özgü kılan her ne kitap satıyorsan sat tanıtım için bir kitapçık (broşür) gerekecek. Kitapçığın nasıl olacak?

Bu sayfada bir kitapçık rneği bulunmaktadır.

Kitapçık; bir, iki, üç sayfa ya da akordeon kırmılı olabilir. ← katlanabilirlik! bu kitapçık rneği gibi. Kitapçık, genelde kuşe kâğıt gibi kaliteli kâğıda basılmasıyla el ilanından ayrılır. Bunu burada görmezden gelelim. orta sayfa Kitapında satılan kitap türleri Sunduğun hizmetler Bulunmayanlar kitapçının adı	kitapçının adı arka sayfa adres iletişim çalışma saatleri  örnek imlek	KİTAPÇININ ADI KİTAPÇININ FOTOğRAFI n sayfa <u>kitapçığında</u> fotoğraf yerine çizim olabilir yazı stilleri imlek, çizim ve bunların yerleri senin dşęücne kalmış

Kitapçık tasarım alanı (izgiler, boyamalar, renkler, yapıştırmalar sana kalmış).



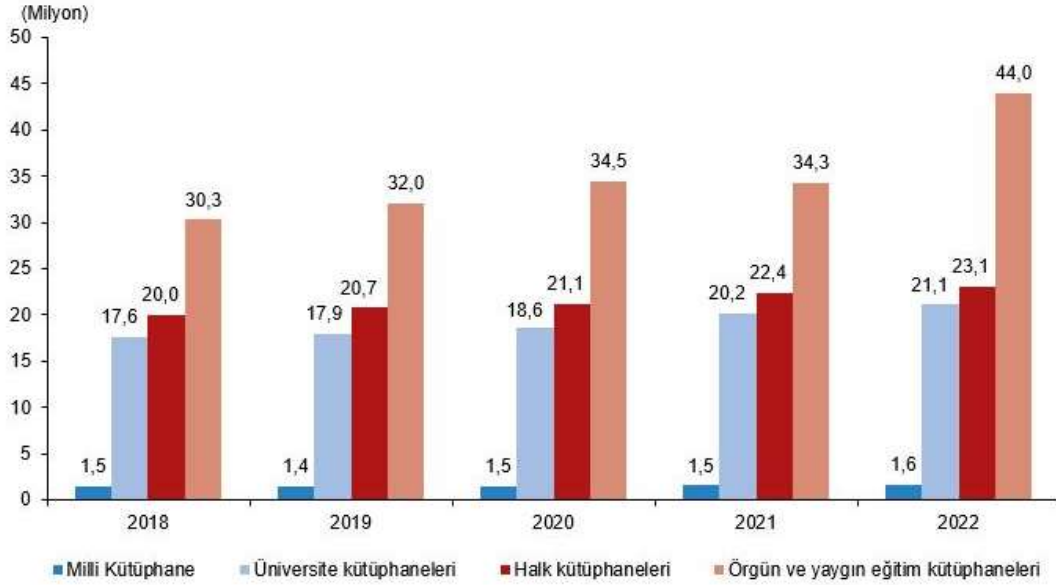
4. Etkinlik: Kütüphaneler kitaplar, kütüphanelerim kitaplarım

1. Aşağıda ülkemiz kütüphanelerine ilişkin bazı verileri gösteren grafikler ve sayılar verilmiş, örnek oluşturması için bazı kütüphanelerin fotoğrafları eklenmiştir.

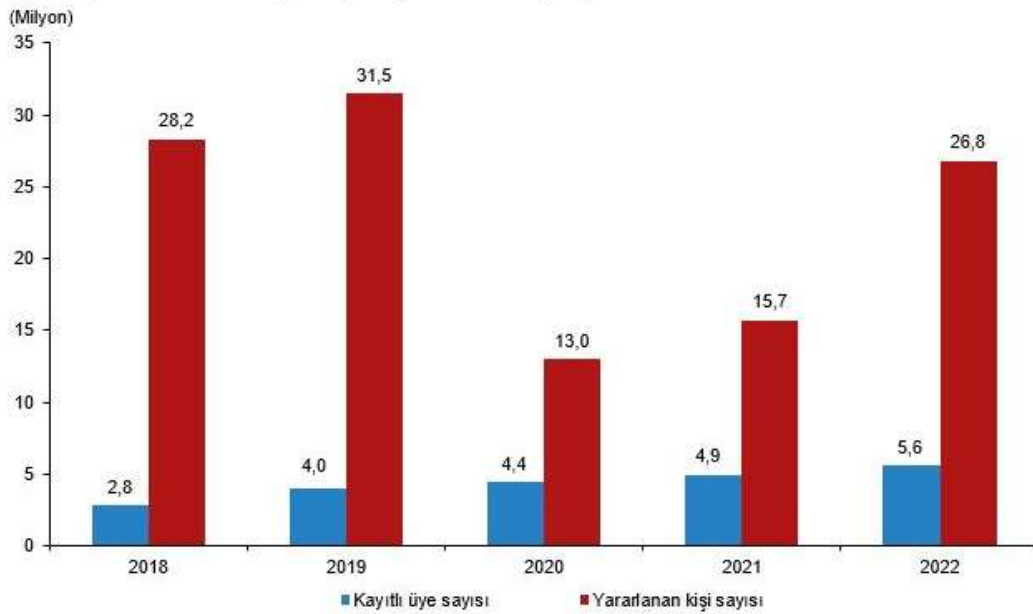
Lütfen verileri incele. Etkinliğin ikinci bölümüne geçmeden önce bu bölümde verilen kütüphanelerden erişebildiklerini listele (Hiçbirine erişemiyorsan gerekçesini bildirmelisin).

Grafik 2. TÜİK, 2022 Kütüphane İstatistikleri

Kütüphanelerdeki kitap sayıları, 2018-2022



Halk kütüphanelerindeki kayıtlı üye ve yararlanılan kişi sayısı, 2018-2022



(Türkiye İstatistik Kurumu, 2023)

Ara metin 6. TÜİK, 2022 Sayılarla Kütüphaneler

Kütüphane sayısı %43,4 arttı

2022 yılında kütüphane sayısı 1 Milli Kütüphane, 1 257 halk kütüphanesi, 625 üniversite kütüphanesi ve 47 bin 654 örgün ve yaygın eğitim kurumu kütüphanesi olmak üzere toplam 49 bin 537 oldu.

Kitap sayısı %14,5 arttı

Kitap sayıları bir önceki yıla göre Milli Kütüphanede %5,6 artarak 1 milyon 632 bin 589, üniversite kütüphanelerinde %4,6 artarak 21 milyon 98 bin 691, halk kütüphanelerinde %3,3 artarak 23 milyon 91 bin 168, örgün ve yaygın eğitim kurum kütüphanelerinde %28,1 artarak 43 milyon 971 bin 809 oldu.

Halk kütüphanelerinden yararlanan kişi sayısı %70,8 arttı

Halk kütüphanelerinden yararlanan kişi sayısı bir önceki yıla göre %70,8 artarak 26 milyon 788 bin 378 oldu. Halk kütüphanelerine kayıtlı üye sayısı bir önceki yıla göre %13,7 artarak 5 milyon 568 bin 283 olurken ödünç verilen materyal sayısı %26,7 artarak 9 milyon 476 bin 748 oldu.

Örgün ve yaygın eğitim kurumlarında kütüphane sayısı %45,8 arttı

Kütüphane sayısındaki en büyük artış %45,8 ile örgün ve yaygın eğitim kurum kütüphanelerinde oldu. Örgün ve yaygın eğitim kurumlarındaki zenginleştirilmiş (Z) kütüphane sayısı bir önceki yıla göre %17,7 artarak 3 bin 635 olurken kitap dışı materyal sayısı %9,1 artarak 1 milyon 30 bin 622 oldu.

(Türkiye İstatistik Kurumu, 2023)

Foto 10. Z-Kütüphane Ortaokul Örneği



(T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, 2022)

Foto 11. Z-Kütüphane Anaokulu Örneği



(T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, 2016)

Foto 12. Gezgin Kütüphane



(T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2019)

2. Aşağıdaki alan eriştiğın kütüphane türünü/türlerini, kütüphanelerde eriştiğın kitapların yayınevinin ve sayısını gösteren bir tablo oluşturman için ayrıldı.

Lütfen tablo oluştururken verileri son dört yılla sınırla. (Eriştiğın kitapları yayınevi ve sayısı ile düzenli olarak listelemediysen tablodaki veriler eksik ya da hatalı olabilir. Bununla birlikte, kütüphane kullanım verilerini gözden geçirmek için tablo oluşturman kendini değerlendirme olanağı sunacaktır. Bu nedenle tablodaki veri sayısı sıfır olacaksa bile tabloyu yıl, yayınevi, sayı sütun başlıklarıyla oluşturmalısın.)

Yıl	Yayınevi	Sayı

3. Aşağıda sunulan grafikteki şu anki yerini işaretlerken ne yapmalısın? Okuma kültürü temasında okuma kavramının alt kavramları olarak karşılaştığın kitap, süreli yayın, gazete, resim türlerinin örneklerini ne sıklıkla okuduğunu, bunların güncel örneklerini hangi aralıklarla takip ettiğini, bunları kullanmaya ne kadar gereksinim duyduğunu ve bunlardan almak için gereksinim duyduğun bilgiye ne kadar sürede ulaşabildiğini gözden geçirmelisin.

Grafik 3. Okuma Kültürü Edinme Süreci



(Sever, 2019)

D. Sonuç bölümü

Son özet: Öğretmenin “Çocuklar, Okuma Kültürü teması için tasarlanan bu eğitim durumunda okuma kültürü kavram alanında birçok kavram oluşturdunuz. Bu kavramları görsel okuma, grafik okuma; deneme, anı, gazete makalesi türlerinde metin okuma çalışmalarıyla oluşturdunuz. Bu çalışmalarda yorumlama beceriniz devindiği gibi size yöneltilmiş soruları yanıtlarken başvurduğunuz konuşma stratejileri, sorunlara getirdiğiniz çözüm önerileri konuşma becerilerinizin de devinmesini sağladı. Kavram öğrenme sürecinize eklenen yazma çalışmaları sizi okuma kaygısı ve okuma alışkanlığı kavramlarıyla çokça uğraştırdı. Söz konusu kavramlarla uğraşmak ebeveyn-çocuk-kitap ilişkisini yeniden düşünmenize, bu ilişkideki olası sorunları dile getirip tartışmanıza ve çözüm önerileri üretmenize yol açtı. Öykücük türünü kullanarak yürüttüğünüz yaratıcı okuma-yazma çalışması olay, karakter, yer, zaman, anlatıcı, serim, düğüm, çözüm gibi okumanın çıktısı kavramlarla sizi içli dışlı kıldı. Okumanın sıkıcılığını, okumanın düşgücüne etkisini, okuma baskısını duyduğunuz etkinliklere katıldınız. Okuma kültürü edinme sürecindeki konumunuzu işaretlemeyen önce kitap, kitap fuarı, kitapçı ve kütüphane gibi okumaya aralanmış kapılardan geçtiniz. Ders sizi kitapçıdan kitapçığa çıkardı. Dersin girişinde kütüphaneci çıkmıştı karşınıza ders sonunda kütüphaneye vardınız.

Kitapçıların sorunları ve çeşitlenmesinden haberdar oldunuz, bu çeşitlenmeye siz de katıldınız. Kütüphane gezisi kurallarla sınırlanmış olsa da kütüphaneyi mekân olarak incelemenize neden oldu. Kütüphanede var olana bakarken eksiklerine ulaştınız. Kütüphaneye yalnızca bu yönden değil ayrıldığı alt türleri ve kullanım verileri yönünden de yaklaştınız. Bütün bunlar okuma kültürü için zihninde açılmış haritayı biçimlendirip durdu,” biçimindeki son özetle dersi zihin haritalarının değerlendirilmesine bağlaması. Değerlendirmeyi düşük-yüksek puanlandırmasına sıkıştırılmış, zihinlerinin zayıflığını-güçlülüğünü ortaya çıkaracak araç olarak görmemelerini söylemesi. Değerlendirmeyle varılmak istenenin değerli kılmak olduğunu; değerli kılmaninsa ancak ve ancak mükemmellik beklentisinden ve olmamış kaygısından sıyrılıp geliştirilebilecek yöne işaret edilmesiyle mümkün olduğunu vurgulaması.

Tekrar güdüleme: Değerlendirme sonucunda en yüksek puanı alan öğrencilerin zihin haritalarının kopyalarının sınıf panosuna asılması. Okuma kültürü üzerine düşünürken format, renk, içerik, kavram bağlantıları, dağılım, çizim ve sadelik ulamlarında daha gelişkin haritaların kavramlar arası nöronları daha etkileşimli kılabilceğinin belirtilmesi.

Kapanış: Öğretmenin “Okuma Kültürü temasındaki metinler okuma alışkanlığının nasıl kazanıldığını, okuma kültürü edinme sürecinin nasıl ilerlediğini anlatan anı türünde metinlerdi. Okuma kültürü kavramını ve kavram alanına giren birçok kavramı oluşturdunuz ya da yeniden oluşturdunuz. Okuma kültürü edinme sürecindeki basamakları tırmanmanızın önüne birçok engel çıkacaktır; bunların kimi gerçek kimi okuma kaygısıyla ürettiğiniz düşsel engeller olacak. Okumakla ilgili engellerin gerçeklerini de düşlerini de aşmaksa yine ancak kitaplarla, kitaplar barından kütüphanelerle mümkün gözükyor. Niyetin, şimdilik, okumanın önündeki engelleri aşmak değil engellerden kaçmaksa senin gibi düşünen karakterlerle dolu kitaplar da var. Kütüphaneyi yalnızca mekân olarak düşünme! Sağkalma olarak kütüphane. Düşgücü olarak kütüphane. Kimlik olarak kütüphane. Yuva olarak kütüphane. Zihin olarak kütüphane. Ada olarak kütüphane. Güç olarak kütüphane. Unutuş olarak kütüphane. Süper kahramanların olduğu çizgi romanlarla dolu kütüphane. Sen her ne arıyorsan bulacağın yer kütüphane,” demesi ve öğrencilere katılımları için teşekkür ederek dersi sonlandırması.

5. Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde; kavram öğretimi model önerisi olarak geliştirilen tasarım tartışılmış ve çalışma sonuca bağlanmıştır.

5.1. Tartışma

Tezin temel amacı; Türkçe dersinde kavram öğretimi odaklı bir ders süreci planlamanın temel ilkelerini ve uygulama süreçlerini ortaya koyan eğitim durumları tasarlamaktır. Bu tasarımın nasıl yapılması gerektiğini belirlemek için alanyazın tarandı. Türkçe öğretim programlarının, Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin ve etkinliklerin kavram öğretimine yaklaşımı ile Türkçe dersinde öğretmenlerin öğrencilerin kavram oluşturma biçimleri karşısındaki tutumunu gösteren verilere ulaşıldı. Bununla birlikte kavram öğretimi yaklaşımları, model/izlem ve teknikleri yeterlikleri ve sınırlılıklarıyla incelendi. İnceleme ve ulaşılan veriler doğrultusunda bir kavram öğretimi tasarlandı.

Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019)'nın kavram öğretimine yaklaşım sınırları, bütün bir öğretimi üzerine planladığı her biri birer kavram olan belirli kök değerlerle çizilidir. Ders kitaplarında öne çıkarılan insan ise muhafazakârlık değeri taşıyandır. Bu değer geleneklerine bağlı, sürekli bir tehdit endişesiyle güvenliğini gözetken ve kendisinden mutlak uyum beklenen insanı karşılamaktadır. Özaşkınlık değeri evrensel, iyiliksever insanı işaret etmesine karşın ders kitaplarında bu kavramların öğretimi de yukarıdan aşağıya, sezdirmeyen öğütleyen ve dahası kendisini dayatan görünümüdür. Programın ve ders kitaplarının öğütsel, dayatmacı ve içerdiği kavramları aktaran yapısı öğrencinin duymasına ve düşünmesini olanak tanımamaktadır. Buna ders ortamında öğretmenin bildiğini okuyan öğrencinin kendi dil-kültür ortamında oluşturduğu kavramları derste kullanmasına alan açmayan tutumu eklenince Türkçe dersinde kavram öğretimi, öğrencinin yanılgılarına ve öğretmen - ders kitabı yazarı - program hazırlayıcısı doğrularına sıkışmaktadır. Öğrenciden beklenen edindiği yanılgıları ve oluşturacağı yanılgıları düzelterip programdaki yetkinliklere ulaşmasıdır. Oysa metinlerin ve etkinliklerin öğrenciye kavramların doğrusunu boca eden, ona nasıl duyacağını ve neyi düşüneceğini söyleyen yapısı programda kazandırılması hedeflenen yetkinliklerin barındırdığı bilişsel ya da üstbilişsel becerilerle çelişmektedir. Program ve ona göre hazırlanan ders kitapları öğrenciye hem geleneksel, uyumlu özellikleriyle muhafazakârlık değeri kazandırmak hem de duyma düşünme

becerisi kazandırmak istemektedir. Onu dostluk, saygı, sevgi, yardımseverlik gibi kök değerlerle iyiliksever kılmak istemektedir ancak onun neyi sayıp neyi seveceği, neye yardım edip etmeyeceği yetkisine de el koyabilmektedir. Değerler yalnızca aktarılacak için vardır. Aktarılanların neden aktarıldığının sorgulanmasına ise yer yoktur.

Kavram yanlışlığı düzeltmekle sınırlı kavram öğretimi tekniklerine ve öğretimi tanımdan başlatan tümdengelimli kavram öğretimi model ve izlemelerine tasarıda yer verilmemiştir. Türkçe dersi öğrencinin günlük yaşamında oluşturduğu kavramları yanlış kabul eder ya da onların ders ortamına gelmesini engellerse öğrencinin mutlak uyum, zorunlu iyilikseverlik gibi değerlere ulaşması beklenebilir. Üstelik bu beklentiye karşılayacak metinler ve etkinlikler, derste bildiklerinin dışına çıkmayı ve bildiklerinin dışında derse geleni istemeyen öğretmenler hazırdır. Bilimsel kavramların öğretiminde sıkça başvurulsa da kavram yanlışlığı odaklı öğretim bir güzel sanat ve dil dersi olan Türkçenin öğretimine dayanak olamaz. Estetik duyumun ve düşünüşün gelişimi ile dil becerilerinin gelişimi arasındaki zorunlu ve doğal bağ kavram yanlışlıklarına değil kavramlara sarılıdır. Bu nedenle kavram öğretimi tasarısında mutlak uyum beklentisinden, karşılaşılan kavramın sorgulanmamasından kaçınılmalıdır. Bir değer olarak muhafazakârlığın barındırdığı güvenlik endişesinin iletilerini taşıyan metinleri kullanıp meraka, keşfetmeye, ötekiyle dostluğa sarılmaktan korkulmamalıdır.

Kavram oluşturmaya desteklemek yerine kavramlara yanlış dedektörlüğü yapan bir öğretim modeli tasarlamak Problem Durumu bölümünde eleştirilen öğretim programı ve ders kitaplarıyla aynı yere düşürdü. Öte yandan kavram setlerindeki kavramlar, tanımlanmalarıyla başlayıp örneklerinin ve örnek olmayanlarının sunulduğu tümdengelimli bir öğretimle kazandırılabilirdi. Öğrencilere kısa yoldan sözlük kullanımı gösterilip belirlenen kavramların sözlüksel karşılıklarını ezberlemeleri istenebilirdi; böylece öğretim de kolaylaşabilirdi. Ama neden öğrencinin bilimsel kavramları kazanmasından, her şeyin zaten tanımlanmış mutlaklık olduğu kanısını kazanmasından kaçınıldı? Erdemler temasında ‘saygı’, Millî Kültürümüz temasında ‘aşıklık’, Kişisel Gelişim temasında ‘merak’, Doğa ve Evren temasında ‘iklim krizi’, Sanat temasında ‘çizgi roman’, Okuma Kültürü temasında ‘kütüphane’ kavramlarının sözlüksel tanımlarıyla açıklanmasıyla başlayan bir öğretim süreci neden yeğlenmedi?

Program; muhafazakâr ve özaşkın kişilikte insan yetiştirme hedefine ulaşmak için ders kitaplarındaki metinler ve etkinliklerle, öğrencinin duyması ve düşünmesi yerine kabul etmesini isteyen iletilere (kavramlara) zaten yeterince yer vermektedir. Bunun yerine, öğrenciye estetik duyuş düşünüş ve dil becerileri kazandırmanın onu yazılı kültürden uzaklaştırmayıp yazılı

kültüre yakınlaştıran metinler ve etkinliklerden geçtiğini ortaya koyan alanyazın dikkate alındı. Türkçe dersinde öğrenci, kendisine sunulan kök değerleri birer kavram olarak sorgulama yetkisini alan; kendi duyma düşünme sorumluluğunu başkasına devretmeyen özne kılınmalıydı. Bunun için Türkçe dersini değerler aktarma/dayatma odaklı yapısından uzaklaştırıp öğrencisine duyan düşünen ve sorgulayan özne sorumluluğunu kazandırma hedefi taşıyan kavram öğretimi odaklı bir yapılandırmaya gidildi.

5.2. Sonuç

Türkçe dersinin kavram öğretimi odaklı yapılandırılması amacıyla kavram setleri oluşturulmuş, kavramların tasarlanan ders planlarında kullanımını da açıklayan bir dizge hazırlanmıştır. Dizgede, çocuğa görelilik ilkesi ve genel bir amaç olarak çocuğa okuma kültürü edindirebilme temel yaklaşımdır. Onun kavram gelişiminin yetkinleşmesi ancak bu temel yaklaşımla olanaklı görülmüştür. Dizge, kavram öğretimi tasarısında yer verilen her temada izlenen yolu göstermektedir. Buna göre:

Kavram öğretimi odaklı Erdemler teması tasarlanırken;

- Erdem kavramının çocuğa açık-örtük iletilerle ‘erdemli ol’ biçiminde öğretilmesinden kaçınılmıştır,
- Erdemler teması kavram setindeki kavramlar çocukla buluşturulurken onları neden ve nasıl kavrayacağını sorularda, etkinlik ve metinlerde çocuğa dayatmayan bir anlayış gözetilmiştir,
- Çocuğun; yazınsal metnin iç monologları, diyalogları, çatışmaları ve olaylarında ortaya çıkan insan gerçekliğinde ve metin yazarının kendisini ortak etmek istediği boyun eğmeme ve reddetme gibi tutumları yorumlayarak kavramları oluşturması yeğlenmiştir,
- Metindeki karakterlerin duygularında, düşüncelerinde, davranışlarında ve eylemlerinde beliren kavramları sorgulaması için kendisine alan açılmıştır,
- Çocuğa açılan alan, kavramların kendi yaşantısında oluşturduğu örneklerini sunması da içermiş; kavram setindeki kavramların kendi dil-kültür ortamındaki görünümelerini ve bununla oluşan duygu-düşünce evrenini derse getirmesini desteklemiş; metaforlarla kavram oluşturmalarını sağlamıştır,
- Bu tasarının içerdiği metin ve etkinlikler kılavuzluğunda çocuğa yabancı dillerde iletişim yetkinliği ve adalet, saygı, yardımseverlik kök değerlerinin kazandırılması

hedeflenmiştir. Tasarının onu evrensel, düşünce ve eylemde bağımsız, heyecan ve yenilik arayışında biri kılması beklenir.

Kavram öğretimi odaklı Millî Kültürümüz teması tasarlanırken;

- Birinci çoğul ekiyle millî kültürü içselleştirmesi istenen çocuğa bunun nedenini sorgulayacağı bir eğitim durumuyla gidilmiş, millî kültür kavramını oluştururken sorgulamadan yoksun bırakılmaması yeğlenmiştir,
- Bir millî kültür ürünü olarak âşıklık çocuğa tanıtılmış; çocuğun bunun üzerinden sorunlu bir durumu tartışmasını sağlayacak etkinlikler oluşturulmuştur,
- Çocuğun âşıklığa ve millî kültürdeki enstrümanlara karşı ilgisini, sevgisini paylaşması; onu kültürdeki enstrümanların örnek olmayanlarıyla ve bunlara olan ilgisi, sevgisiyle karşılaştırması istenmiştir,
- Kültürü içselleştirmesi beklenmemiş; onu yaşatmaktan sorumlu olup olmadığı kararının kendisinde olduğu çocuğa duyumsatılmıştır,
- Bu tasarının içerdiği metin ve etkinlikler kılavuzluğunda çocuğa anadilinde iletişim yetkinliği ile sorumluluk, sevgi kök değerlerinin kazandırılması hedeflenmiştir. Çocuk kültürü ve kültürün ürününü sevebilir ya da sevmeyebilir, sevme kararı ancak ona bırakılırsa sevgiyi kök değer olarak kazanır; kültürü yaşatma sorumluluğunu onu dayatılmaksızın duyumsarsa üstlenir ya da yine de sorumluluk istemeyebilir ancak karar çocuğa bırakılmıştır.

Kavram öğretimi odaklı Hak ve Özgürlükler teması tasarlanırken;

- Hak ve özgürlük kavramını oluşturacak çocuğun, bunların kavram alanındaki otoritenin ve otoriterin özelliklerini belirlemesi istenmiştir,
- Çocuğun bu kavramlara ben ve öteki üzerinden yaklaşmasını sağlayacak uyaranlar eklenmiştir, ayrıca kavramlara örnek olan ve örnek olmayan uyaran sunulmuş ve aynı zamanda kendi yaşantısına başvurma engellenmemiştir,
- Metinler ve etkinlikler özgürlüğü alıkoymayla, engellenmeyle, sınırsız yetkiyle, yasakla ilişkilendirmesine açılmış; böylece yasak ve sınırsız yetkiyi sorgulaması beklenmiştir,
- Gülme kavramı çocuğa hak etme ve yasakla birlikte sunulmuş; bunun karşısında çocuk hak arama özgürlüğünü, protesto ve direniş hakkını kullanması destekleyen etkinliklerle buluşturulmuştur,
- Bu tasarının içerdiği metin ve etkinlikler kılavuzluğunda çocuğa öğrenmeyi öğrenme yetkinliği ile adalet, saygı, sorumluluk kök değerlerinin kazandırılması hedeflenmiştir.

Tasarıdan beklenen hak ve özgürlük kavramlarını oluşturan çocuğa hak etmeyi, sınırsız yetkiyi, özgürlük hakkını ve hak arama özgürlüğünü güç, adillik, saygı ve sorumluluk bağlamlarında da duyup düşünme desteği sağlamasıdır.

Kavram öğretimi odaklı Kişisel Gelişim teması tasarlanırken;

- Başarı değeriyle yapılandırılmaması yeğlenmiştir,
- Merak kavramı odağa alınırken kavramı oluşturma sürecine çocuğun onu günlük yaşamında nasıl kullandığından başlanmıştır,
- Çocuğa aykırı/marazi merak, ortak merak gibi merak türleri tanıtılmış; güçlü-güçsüz meraklarını uyandırma alanı açılmıştır,
- Merakın yönetilebilirliğiyle karşılaşan çocuğa merakı yönetebilme olanağı da tanınmış; böylece kendi ilgilerini belirlemesi, araştırmaya yönelip ilgilerine güdülenmesi istenmiş; bu süreçte özdenetim becerisini geliştirmesi beklenmiştir,
- Soruşturulan ortak merakla, çocuğun kaygısını ve kafa karışıklığını dile getirebileceği ve üstesinden gelebilmesi için düşgücünü kullanacağı etkinlik ortamı oluşturulmuştur,
- Bu tasarının içerdiği metin ve etkinlikler kılavuzluğunda çocuğa inisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliği ile özdenetim ve sorumluluk kök değerlerinin kazandırılması hedeflenmiştir. Tasarıyla, çocuğun araştırma becerisi başta olmak üzere beceri kazanma süreci desteklenmiştir.

Kavram öğretimi odaklı Duygular teması tasarlanırken;

- Çocuğun izlek olarak duygusal yoksunluğun, duygusal açlığın ve bunların sonuçlarının dile getirildiği bir metinle buluşması istenmiş; sorun odaklı çocuk edebiyat örneği üzerinden bunları anlamlandırması, yorumlaması ve bunlara ilişkin çıkarımlar yapması beklenmiştir,
- Metin öncesinde duygusal yoksunluğu ve duygusal açlığı kavramasını desteklemek için çocuğa şiir türünde bir metin de uyaran olarak sunulmuş; çocuğun şiirde yoksunluğu ve açlığı bulmasına yardımcı olmak için yoksunluğu duyulup açlığı çekilen duygular şiirin yanına eklenmiştir,
- Çocuğa metin öncesinde başkalarının duyguları gösterilmiş; duyguların evrenselliğine ve yüz ifadesinden tanınabilme olasılığına ilişkin düşüncelerini paylaşacağı sorular oluşturulmuş; duyguyu kendi ve ötekiler üzerinden nasıl kavramlaştırdığını göstermesi için alan açılmıştır,

- Çocuğun temayı anlamlandırıp kavram setindeki kavramları oluşturması ve duygusal gelişimini desteklemek için kendi yaşamından duyguları derse getirmesi de beklenmiş; sevgi-kıskançlık, mutluluk-üzüntü, nefret-öfke duygu ikilikleri oluşturularak bunların aklına gelen ilk örneklerini vermesi istenmiştir,
- Çocuktan kendisine sunulan başka duygu kavramlarını da metaforlarla açıklaması istenmiş; böylece çocuğun bu duyguları günlük yaşamında kavramlaştırdığı biçimiyle derste var olması desteklenmiştir,
- Bu tasarının içerdiği metin ve etkinlikler kılavuzluğunda çocuğa anadilinde iletişim yetkinliği ile özdenetim, sabır ve sevgi kök değerlerinin kazandırılması hedeflenmiştir. Çocuğa sabır kök değeri kazandırılırken bunun sabır kavramının örnek olmayanlarıyla gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır; metindeki anakarakterin taciz karşısında susmayarak sabır göstermemesi üzerinden bir yaşantı örneği sunulmuştur.

Kavram öğretimi odaklı Doğa ve Evren teması tasarlanırken;

- Çocuğun iklim değişikliği ve iklim krizi kavramlarını oluşturmaya odaklanılmıştır,
- İklim değişikliğinin iklim krizine dönüşmesi anlatılırken atık ve su kirliliği örnekleriyle süreci kavramaya başlaması beklenmiştir,
- Ekolojik yıkıma ve canlıların soyunun tükenmesine okuma ve dinleme metinlerinde sunulan örneklerle iklim krizinin yol açtığı sorunlara duyarlık kazanması istenmiş; bu yıkım karşısında hissettiklerini, sorumlunun kim olduğuna ilişkin düşündüklerini paylaşımlarını sağlayacak etkinlikler oluşturulmuştur,
- Bunlarla birlikte çocuğun yol açılan sorun karşısında çözümün olanaklı olup olmadığını düşünmesi; çözüm için sorumluluğun kimde olduğunu kavraması amaçlanmıştır,
- Çocuğa ekolojik yıkımın boyutları endüstriyel hayvancılık, ormansızlaştırma üzerinden de gösterilmiş; bunun karşısında çaresizlik duymaması için uyarılar eşliğinde çözüm yolları ve sorumlular aranmış ve başka bir dünyanın var olabileceği duyumsatılmak istenmiştir,
- Bu tasarının içerdiği metin ve etkinlikler kılavuzluğunda matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler ile dostluk, sevgi, sorumluluk kök değerlerinin kazandırılması hedeflenmiştir. Tasarıda, çocuğa iklim krizinde sorumluluğun kendinde olduğunu duyumsatmaktan kaçınılırken işlerin düzeltilmesinde ekolojiyi paylaştığımız diğer canlılarla kurulabilecek dostluğa ve sevgiye işaret edilmiştir.

Kavram öğretimi odaklı Sanat teması tasarlanırken;

- Sanatın bir dalı olarak çizgi roman odağa alınmıştır,
- Çocuğun çizgi roman akımlarıyla tanışıklığı sorgulanmış; çizgi romana ve akımlarına ilgi ve sevgisini paylaşmasını sağlayacak etkinlikler oluşturulmuştur,
- Karikatür sanatının değerine ilişkin düşüncelerini dile getirmesi için karikatürler; çizgi romanın sanatsal değerini kavraması içinse onun sanat tarihindeki devrimsel konumunu anlatan bilgilendirici türde okuma metni sunulmuştur,
- Çocuk, çizgi roman türü olarak bir grafik roman örneğiyle buluşturulmuş; bu örnek üzerinden onun biçimsel özelliklerini kavraması beklenmiştir,
- Çizgi roman akımlarını karakterleri ve kahramanlarıyla araştırmaları için ödev verilmiş; derste akımların karakterler ve kahramanlar üzerinden tartışılması, çocuğun karakterlere ve kahramanlara yönelik ilgi ve sevgisini ifade etmesi beklenmiştir,
- Bu tasarının içerdiği metin ve etkinlikler kılavuzluğunda Kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği ile sevgi kök değerinin kazandırılması hedeflenmiştir. Tasarıda çocuğa ilgi duyabileceği bir sanat dalı tanıtılmış ve onu akımları, türleri, biçimsel özellikleriyle kavraması için uyarılar sunulmuş; bir çizgi roman kesiti üzerinden estetik kavramını güzel-çirkin kavramlarını kullanarak düşünmesi istenmiştir. Bütün bu tasarıyla çocuğa çizgi roman sanatına ilgisini ve sevgisini belirleme olanağı tanınmıştır.

Kavram öğretimi odaklı Okuma Kültürü teması tasarlanırken;

- Çocuğa okuma kültürü edindirebilmenin Türkçe öğretiminde genel bir amaç olarak benimsetilmesi gerektiği düşüncesiyle hareket edilmiş; okuma kültürü temasına alt kavramları ve kavram setindeki kavram alanıyla kavram öğretimini gerçekleştirebilmek için en geniş süre ayrılmıştır,
- Çocuğa kitapların yazılması ve okunmasının nedeni ve gerekliliği sorgulatılmış; onun okumanın sıkıcılığı ve okumamanın düşgücünü köreltmesi üzerinden okumaya yaklaşımını paylaşması istenmiştir,
- Okuma metinleri öncesinde görsel okuma etkinliği sunulmuş; kitap ve kuş çizimleriyle bezeli resimde çocuğun okuma ile özgürlüğü ilişkilendirebilmesi beklenmiştir,
- Çocuğun kitap okuma alışkanlığı kazanmanın yolunu bulması için okuma metinleri üzerinden sorular yöneltilmiş; bu soruları yanıtlayarak okuma alışkanlığı kazanmanın gerekliliğini duyumsaması amaçlanmıştır,
- Çocuk okuma sevgisini, okuma baskısını ya da okuma kaygısını paylaşabilmesi için yazmaya ve yazdıklarını oyunlaştırmaya yönlendirilmiş; kitapçılarla ve kütüphanelerle

tanıştırılıp kitapçıyı düşlemesi kütüphaneyi incelemesi sağlanmış, kitapçık hazırlama ve grafik okuma çalışmalarıyla yazma ve okuma türleriyle buluşturulmuştur,

- Bu tasarının içerdiği metin ve etkinlikler kılavuzluğunda anadilinde iletişim yetkinliği ile özdenetim ve sevgi kök değerlerinin kazandırılması hedeflenmiştir. Tasarıda çocuğun okuma kültürüne hem olabildiğince geniş bir bakış açısından bakmasına hem de okuma kültürünün olabildiğince içine girmesine çalışılmıştır.

“Türkçe dersinin kavram öğretimi odaklı yapılması” başlıklı bu tezde, Türkçe öğretim programındaki temaların her birine ilişkin kavram setleri oluşturulmuş; bu kavram setlerinden sekiziyle ders planları hazırlanıp eğitim durumları tasarlanmıştır. Tasarımlarda kavram öğretimi için metafor tekniği ya da zihin haritası tekniğinden biri kullanılmıştır. Diğer kavram öğretimi tekniklerinin kullanılmamasının nedeni, kavram yanılgısını temel almaları ve çocuğun kendi dil-kültür ortamında oluşturduğu kavramları ders ortamına getirmesini bu iki tekniğe göre daha çok kısıtlayacak yapılarıdır. Öğrencinin ders dışında oluşturduğu kavramlarla da derste duyup düşünebilmesi için kavram öğretiminde tümevarımlı modellere/izlemlere başvurulmuştur. Bunun gerekçesi, çocuğun kavram setlerindeki kavramları örnekleri ve örnek olmayanlarından başlayarak ayırt edici ve ayırt edici olmayan özelliklerine varan biçimde oluşturmasını sağlamaktır. Böylece, onun kavram setlerindeki kavramlarla tanımlar üzerinden karşılaşmasını önlemeye daha çok yaklaşılmıştır. Kavram oluştururken çocuğa daha çok alan açabilmek için bütün temalarda öntip-ilk örnek yaklaşımı ve/veya kuram temelli yaklaşım yeğlenmiş, eğitim durumlarının bazı yerlerinde klasik yaklaşım da izlenmiştir.

Kavram öğretimi tasarıları; çocuğu yaşama duyarlı, yaşamın taşıdığı ve taşıyabileceği sorunları kendi gerçekliğinde duyan, düşünen, sorgulayan, tartışan, eleştiren ve sorunların çözümünde sorumluluk üstlenmesinden alıkoyulup saygısızlık edilmeyen bir özne kılmayı destekleme gereğiyle hazırlanmıştır. Çocuğun özneleşme sürecini desteklemek için; ona birer kavram olan değer yargılarını dayatmayan, onun duyma düşünme hakkına el koymayan ve tersine onun her temada duyup düşünmesine ve dile getirmesine alan açan bir tasarım ortaya koyulmuştur.

5.2.1. Öneriler

Kavram öğretimi odaklı eğitim durumlarının tasarlandığı bu çalışmanın sonunda ders kitabı hazırlayıcıları ve uygulayıcılar için bazı öneriler sunulabilir. Ders kitabı hazırlayıcıları kavramları tanımdan başlayarak sunan tündengelimli model ve izlemler yerine bu çalışmadaki

gibi tümevarımlı model ve izlemleri yeğleyerek eğitim durumları tasarlayabilirler. Birçok kavram öğretimi tekniği bulunmakla birlikte kavram öğretiminde çocuğun kavram yanılgılarını temel almak yerine kavramları onun kendi dil-kültür yaşantısında oluşturduğu biçimiyle de öğretim ortamında kullanmasını destekleyen zihin haritası ve metafor tekniklerine eğitim durumlarında yer verebilirler.

Ders kitabı hazırlayıcıları bunların yanı sıra, tasarım sürecinde bütünleştirilmiş yaklaşımı sürekli göz önünde bulundurarak çocuğun farklı dil becerilerine seslenen ve gelişim düzeyine uygun uyaranlarla tasarılarını zenginleştirme (genişletme değil) arayışında olmalılar.

Tasarımın uygulayıcıları (öğretmenler) ise, öğretimi gerçekleştirilecek temaya yönelik geliştirilen tasarı her ne kadar çocuğun bu temadaki kavramları ya da kavramlardan bazılarını kendi oluşturduğu biçimde kullanmasını destekliyor olsa da çocuğu bu yönde güdülemekte, onun kavramları kullanmasını desteklemekte cesur davranmalıdır. Bazı temaların içerdiği sorun odaklı konular ne ders kitabı hazırlayıcılarını ne de uygulayıcılar bu konuları çocuğa yasaklamalıdır. Bu konular çocuğun yaşantısında varsa ve çocuğun yaşantısını etkiliyorsa bu sorunlar yokmuş gibi çocuktan kaçırmak yerine çocuğa görelilik ilkesini temel alarak bu sorunların içerdiği kavramların öğretimi gerçekleştirilebilir. Bu tezdeki eğitim durumu tasarılarında olduğu gibi çocuk gerçekliğinde, çocuğa göre metin, etkinlik ve sorularla onun yaşamına dokunabilecek bütün konularda kavram oluşturma süreci desteklenebilir.

Ders kitabı hazırlayıcıları ve uygulayıcılar dışında araştırmacılar için de bu tez yapısı gereği bazı öneriler taşımaktadır. Araştırmacılar bu tasarıları uygulama aşamasıyla birlikte daha işlevsel kılabilirler. Ayrıca kavram setleri oluşturulan ancak eğitim durumları tasarlanmayan temalar için kavram yanılgısını temel almayan eğitim durumları tasarlayabilirler.

Kaynakça

- Akbulut Taş, M. (2017). Türkiye’deki kavram yanılgıları ile ilgili araştırmaların kavramın içerik öğeleri açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(1), 111-143.
- Aksan, D. (2020). *Anlambilim Anlambilim Konuları ve Türkçenin Anlambilimi* (3. Baskı). Ankara: Bilgi.
- Aksan, Y., Aksan, M. & Arıca Akkök, E. (Ed.). (2023). *Kavramsal Metafor ve Metonimi Üzerine Uygulamalar*. Toros Üniversitesi Yayınları. erişim <https://toros.edu.tr/storage/files/249/Kavramsal%20Metafor%20ve%20Metonimi%20Üzerine%20Uygulamalar.pdf>
- Akyürek, E., Afacan, Ö. (2011). *Bir değerlendirme aracı olarak kavram çarkı diyagramının kullanımı*. In 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications Antalya-Turkey. 1097-1103.
- Alter, A., & Harris, E. A. (2022, Temmuz 10). Some Surprising Good News: Bookstores Are Booming and Becoming More Diverse. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2022/07/10/books/bookstores-diversity-pandemic.html>
- An Indulgence of Authors’ Self-Portraits. (2016, Mart 2). *The Paris Review*. The Paris Review Archive. <https://www.theparisreview.org/blog/2016/03/24/an-indulgence-of-authors-self-portraits/>
- Anderson-Inman, L., Horney, M. (1997). Computer-based concept mapping: Enhancing literacy with tools for visual thinking. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 40(4), 302-306. <https://www.jstor.org/stable/40013436>
- Arıca Akkök, E. (2015). Sözcükler öğretiminde bilişsel yaklaşımlar. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 15-28.
- Arıkan, E. (2021, Ağustos 12). Dünyanın Bile Kaldıramayacağı Bir Yük: Fabrikalardaki Milyarlarca Hayvan. *Yeryüzü Derneği*. <https://yeryuzudernegi.org/2021/08/12/dunyanin-bile-kaldiramayacagi-bir-yuk-fabrikalardaki-milyarlarca-hayvan/>

- Aslan, C. (2016). Özerk benlikli birey yetiştirme sürecinde çağdaş dil ve edebiyat öğretimi ortamlarının (Türkçe/ Türk Dili ve Edebiyatı) önemi. *İlköğretim Online*, 15(3), 723-741. <https://doi.org/10.17051/io.2016.79445>
- Aslan, C. (2017). *Türkçe-Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*. Ankara: Anı.
- Aslandağ, B., Çetinkaya, G. (2019). Örgütleyici yapı iskelesi tekniğinin öğretmen adaylarının not alma becerilerine ve akademik başarılarına etkisi. *Pamukkale University Journal of Education*, 45(45), 190-210. <https://doi.org/10.9779/PUJE.2018.229>
- Aydın, G. (2010). Zihin haritalama tekniğinin dinlenen anlamaya ve kalıcılığa etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 47-62.
- Aydın, M. Ş. (2022). *Çocuklarda Prososyal Yalan*. Ankara: Nobel.
- Aydoğan, Ö. (2013). *Karacoğlan*. <https://karikaturistan.wordpress.com/karacaoglan-der-ki-oz-aydogan/>
- Aydoğan, Y., Özdemir, B. (2020). Ortaokul öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde kavram haritalarının etkisi. *Academy Journal of Educational Sciences*, 4(1), 11-21. <http://dx.doi.org/10.31805/acjes.672364>
- Bahar, M. A. (2021). Okuma Kültürü ve Çağcıl Okur Görünümleri: Kavramsal Bir Çözümleme. İ. S. Aydın & Ö. Yahşi (Ed.), *PISA ve Okuma Kültürü içinde* (347-370). Ankara: Nobel.
- Bakırcı, Ç. M. (2013, Mayıs 7). *Köpekbalıklarını Akıl Almaz Bir Hızda Katlediyoruz!* Evrim Ağacı. <https://evrimagaci.org/kopekbaliklarini-akil-almaz-bir-hizda-katlediyoruz-1212>
- Ball, P. (2014). *Merak, Bilim Nasıl Her Şeyle İlgilenir Oldu?*. B. Günen (Çev.). İstanbul: Kolektif Kitap.
- Baltacı, A. (2016). Nitel Veri Analizinde Miles-Huberman Modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>

- Baş, M. (2016). Türkçede Göz Sözcüğünün Deyimler Aracılığıyla Kavramlaştırılması. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 2, 17-37.
- Bayat, N. (Ed.). (2020). *Yazma ve Eğitimi* (2. Baskı). Ankara: Anı.
- Bayat, N. (Ed.). (2021a). *Dinleme ve Eğitimi*. Ankara: Anı.
- Bayat, N. (2021). Okuma, Biliş ve Üstbiliş. İ. S. Aydın & Ö. Yahşi (Ed.), *PISA ve Okuma Kültürü* içinde (219-234). Ankara: Nobel.
- Belet, D. (2005). *Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri ile Türkçe Dersine İlişkin Tutumları*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. <http://hdl.handle.net/20.500.12575/80936>
- Benzer, A. (2021). *Üst Düzey Düşünme Becerileri ve Dinleme Stratejilerine Dayalı Etkinliklerle Dinleme Eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Benzer, A. (2022). *Çocuklar için Konuşma Etkinlikleri*. Ankara: Nobel.
- Beydoğan, H. Ö. (2011). Zihin haritası destekli bilişsel hazırlığın öğrencilerin bilgilendirici yazma yeterliği üzerine etkisi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 1-23.
- Boran Müzik Bağlama ve Saz Evi. (2015). *Meydan sazı*. <https://www.youtube.com/watch?v=QYaw2mQA15Q>
- Afyon Kocatepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı İbrahim Alimoğlu Müzik Müzesi. (2018a). *Cura* [Telli Çalgı]. <http://muzikkoleksiyonu.com/cura/>
- Afyon Kocatepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı İbrahim Alimoğlu Müzik Müzesi. (2018b). *Divan sazı*. <http://muzikkoleksiyonu.com/divan-sazi/>
- Afyon Kocatepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı İbrahim Alimoğlu Müzik Müzesi. (2018c). *Kısa saplı bağlama*. <http://muzikkoleksiyonu.com/saz/>
- Afyon Kocatepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı İbrahim Alimoğlu Müzik Müzesi. (2018d). *Tanbur* [Telli Çalgı]. <http://muzikkoleksiyonu.com/tanbur/>

- Bozkurt, B. Ü. (2012). *İlköğretim 4. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Kavramlaştırma Özellikleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bozkurt, B. Ü. (2018). Kavram, kavramsallaştırma yaklaşımları ve kavram öğretimi modelleri: Kuramsal bir derleme ve sözcük öğretimi açısından bir değerlendirme. *Dil Dergisi*, 169(2), 5-24.
- Bozkurt, B. Ü., Uzun, G. L. (2017). Kavramlaştırma üzerine veritabanlı bir inceleme. *Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi*, 14(1), 87-127.
- Brenifier, O., & Millon, I. (2016). Dış Ağrısı. E. Ayhan (Çev.). *Nasreddin Hoca ile Düşünmeyi Öğrenmek* (7. Baskı) içinde (58-64). Ankara: Tudem.
- Brinkmann, A. (2007). Grafiksel bilgi gösterimi: Matematik eğitiminde etkili araçlar olarak zihin ve kavram haritaları. S. Ö. Bütünler (Çev.). *İlköğretim Online (Elektronik)*, 6(1), 1-11. Harman.
- Budak, S. (2005). *Psikoloji Sözlüğü* (3. Baskı). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Burton, T. (Direktör). (2010). *Alice in Wonderland [Official Trailer 2]*. Walt Disney Studios.
- Buzan, T., Buzan, B. (2021). *Zihin Haritaları* (10. Baskı). İstanbul: Alfa.
- Büyükmeriç, E. (2017). *Emece Memece Çizgili Bilmece* (Boyalıkuş Çocukta 1. Baskı). İstanbul: Boyalıkuş Çocuk.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2019). *Eğitimde Bilimel Araştırma Yöntemleri* (27. Baskı). Ankara: Pegem.
- Can, Ö. (2020). Türkçe Deyimlerin Temsil Ettiği Düşünce İçeriklerinin Bileşenleri Olarak Kavramlar. *DEU Journal of Humanities*, 7(1), 176-190.
- Canlı, S. (2015). Türkçe ders kitaplarına seçilecek metinlerin belirlenmesinde çocuğa görelik ilkesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 98-123.
- Carroll, L., Martin Gardner (Ed.). (2022). *Açıklamalı Notlarıyla Alice Harikalar Diyarında-Aynanın İçinden* (4. Baskı). O. Çakmakçı & M. Sözen (Çev.). İstanbul: Everest.

- Clary, T. A. (2008). *2008 Amerika Açık Tenis Turnuvası: Kadınlar Tek Çeyrek Final Karşılaşmasında Serena Williams*. Clary/AFP. https://www.usopen.org/en_US/news/articles/2020-04-17/photos_serena_vs_venus_williams_2008_us_open_womens_singles_quarterfinals.html
- Creswell, J. W. (2021). Veri Analizi ve Sunumu. A. Bacanak (Çev.). S. B. Demir & M. Bütün (Ed.), *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni* (6. Baskı-3. Baskıdan Çeviri) içinde (181-214). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çalışkan, M. (2023). *Çocuklarla Felsefe Pratikleri*. Konya-İstanbul: Çizgi Kitabevi.
- Çapraz Baran, Ş., Diren, E. (2019). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı*. Ankara: Anıttepe.
- Çelikkaya, T. (2020). Kavram Öğretimi, Stratejileri ve Modelleri. T. Çelikkaya & Y. Akbaş (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya Sosyal Bilgilerde Kavram Öğretimi* içinde (41-62). Ankara: Nobel.
- Çelikkaya, T. (2020). Yapılandırılmış Grid. T. Çelikkaya & Y. Akbaş (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya Sosyal Bilgilerde Kavram Öğretimi* içinde (223-252). Ankara: Nobel.
- Çelikkaya, T. (2019). Kavram Öğretimi. A. Uzunöz & V. Aktepe (Ed.), *Özel Öğretim Yöntemleri* içinde (C. 1, 27-64). Ankara: Pegem.
- Çınar, S. (2008). *Yirminci yüzyılın ikinci yarısında Türkiye’de kadın âşıklar* [(Yayımlanmamış doktora tezi)]. İstanbul Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çobanoğlu, A. (2006). *Âşık Sarıcakız*. Ürün Yayınları. <https://www.dr.com.tr/Kitap/Asik-Saricakiz/Aysun-Cobanoglu/Edebiyat/Biyografi-Oto-Biyografi/urunno=0000000564630>
- Dağlarca, F. H. (2008). *Kuş Ayak* (YKY’de 1. Baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Değirmenci, Y. (2020). Metafor Tekniği. *Kuramdan Uygulamaya Sosyal Bilgilerde Kavram Öğretimi* içinde (537-565). Ankara: Nobel.

- Dehaene, S. (2017). *Beyin Nasıl Okur?* (2. Baskı). O. Karakaş (Çev.). İstanbul: Alfa.
- Dellal, M. (2010). *Çocuk Edebiyatında Öykü Türünün Çocuğun Kavram Gelişimine Etkileri Üzerine Bir Araştırma (Gülten Dayıoğlu Örneği)* [Yüksek Lisans Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı.
- Demir, C., Karakaş Yıldırım, Ö. (2019). Türkçede metaforlar ve metaforik anlatımlar. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(4), 1085-1096. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.599335>
- Déetective la loupe*. (2011). <https://www.istockphoto.com/fr/illustrations/sherlock-holmes>
- Deutscher, G. (2019). *Dilin Aynasından Kelimeler Dünyamızı Nasıl Renklendirir?* (3. Baskı). C. Yardımcı (Çev.). İstanbul: Metis.
- Dilidüzgün, S. (2018). *Çağdaş Çocuk Yazını* (3. Baskı). Ankara: Tudem.
- Dilidüzgün, Ş. (2017). *Metindilbilim ve Türkçe Öğretimi-Uygulamalı Bir Yaklaşım*. Ankara: Anı.
- Dilidüzgün, Ş. (2020). *Süreç ve Tür Odaklı Okuma ve Yazma Eğitimi*. Ankara: Anı.
- Dilidüzgün, Ş., Karagöz, M. & Genç, Ş. (2016). Türkçe ders kitaplarında yazınsal metinleri okuma-anlama etkinliklerinin öğrenciler üzerindeki şiddet etkisi. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 8(3), 115-137.
- Direk, N. (2018). *Çocuklarla Felsefe Konuşmalar-Filozof Çocuk* (6. Baskı). İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Dudak Değmez. (2018). YouTube; TRT Arşiv. <https://www.youtube.com/watch?v=FzJtr8Km0VM>
- Durukan, E., Maden, S. (2010). Kavram haritalarıyla not tutmanın ilköğretim öğrencilerinin dinlediğin anlama becerisi üzerine etkisi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 63-70.

- Dündar, H. (2007). *Kavram analizi stratejisinin öğrencilerin kavram öğrenme başarısı ve hayat bilgisi dersine ilişkin tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eagleman, D. (2019). *Beyin: Senin Hikâyen* (18. Baskı). Z. Arık Tozar (Çev.). İstanbul: Domingo.
- Eziler Kıran, A., Kıran, Z. (2018). *Dilbilime Giriş* (5. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Feigenson, L., Halberda, J. (2008). Conceptual knowledge increases infants' memory capacity. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 105(29), 9926-9930. JSTOR Journals. <https://doi.org/10.1073/pnas.0709884105>
- Feiman, S. (1973). Models of teaching by Bruce Joyce and Marsha Weil [Review of *Models of teaching by Bruce Joyce and Marsha Weil*, tanıtım yazarı B. Joyce & M. Weil]. *The School Review*, 82(1), 147-154. JSTOR.
- Feldman Barrett, L. (2019). *Duyguların ve Zihnin Gizemli Öyküsü Beynimizin Parmak İzleri* (2. Baskı). Y. Konyalı (Çev.). İstanbul: Timaş.
- Figg, C., McCartney, R. W. (2011). Every picture tells a story: The roundhouse process in the digital age. *Teaching and Learning*, 6(1), 1-14. OpenAIRE. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsair&AN=edsair.doi.....aa13f7844e1d8a8ba54a771fecbeedbe&lang=tr&site=eds-live&authtype=ip,uid>
- Forceville, C. (2002). The identification of target and source in pictorial metaphors. *Journal of Pragmatics*, 34(1), 1-14. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(01\)00007-8](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(01)00007-8)
- Gardner, H. (2017). *Zihin Çerçevesleri: Çoklu Zekâ Kuramı* (3. Baskı). E. Kılıç & G. Tunçgenç (Çev.). İstanbul: Alfa.
- Gezer, M., Meral, E. (2020). Kavram Ağı ve Kavram Çarkı Diyagramı. T. Çelikkaya & Y. Akbaş (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya Sosyal Bilgilerde Kavram Öğretimi* içinde (129-162). Ankara: Nobel.
- Gezici Kütüphane Örneği*. (2019). T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı. <https://kygm.ktb.gov.tr/TR-309101/gezici-kutuphaneler.html>

- Göçer, A., Arslan, S. & Çaylı, C. (2017). Türkçe eğitiminde öğrenci gelişim durumunun belirlenmesinde süreç temelli tamamlayıcı ölçme değerlendirme yöntem ve araçları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(28), 263-292.
- Gökdoğan, S. (2021). *Kavram Yanılgılarını Belirlemede Yapılandırılmış Grid ve Üç Aşamalı Test Yöntemlerinin Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Göktürk, A. (2002). *Sözün Ötesi: Deneme* (3. Baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Grabinger, S., Dunlap, J. & Duffield, J. (1997). *Rich environments for active learning in action: Problem-based learning*. *Research in Learning Technology*, 5(2), 5-17.
- Griffin, C. C., Malone, L. D. & Kameenui, E. J. (1995). Effects of graphic organizer instruction on fifth-grade students. *The Journal of Educational Research*, 89(2), 98-107.
- Gunstone, R. F., Mitchell, I. J. (2005). Metacognition and Conceptual Change. In J. J. Mintzes, J. H. Wandersee & J. D. Novak (Eds.), *Teaching Science for Understanding: A Human Constructivist View* (133-163). San Diego, CA: Elsevier Academic Press.
- Gülenç, K. & Karadağ, F. (2019). Dev Bilgisayar. *Çocuklar İçin Felsefi Öyküler* içinde (58-62). İstanbul: Ayrıntı Yayınları Dinozor Çocuk.
- Güler, Ç., Güler, B. U. (2010). *Mizah, Gülme ve Gülme Bilimi*. Ankara: Yazıt Yayıncılık.
- Güneş, C., Tezcan, R. (2021). Metafor Nedir, Ne Değildir?. B. Kılcan (Ed.), *Metafor ve Eğitimde Metaforik Çalışmalar İçin Bir Uygulama Rehberi* (4. Baskı) içinde (1-15). Ankara: Pegem. <https://ws1.turcademy.com/www/webviewer.php?doc=94573>
- Gürel, D. (2020). Balık Kılçığı Diyagramı. T. Çelikkaya & Y. Akbaş (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya Sosyal Bilgilerde Kavram Öğretimi* içinde (163-192). Ankara: Nobel.
- Hacızade, N. (2012). *Bilişsel Dilbilim Açısından Duyguların Dili*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Hayran, Z. (2010). *Çok Uyaranlı Eğitim Ortamlarının Öğrencilerin Kavram Gelişimine Etkisi* [Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Kültürel Temelleri Anabilim Dalı.

Huber, E. (2013). *Dilbilime Giriş*. İstanbul: Yabancıdil Yayınları.

İlhan, A. (2017, Nisan 29). *Mine Tekman: Deniz çöplerinden çöp denizlerine: Bu sorumluluk hepimizin!* [Blog]. Yeşil Gazete. <https://yesilgazete.org/mine-tekman-cop-denizlerinden-deniz-coplerine-bu-sorumluluk-hepimizin/>

İlhan İnan. (2020). *Merakın Sınırları-Merak Felsefesi Üzerine* (Hatice Bildirici) [Ya/da MEB Güncel Eğitim Dergisi].

İnam, A. (2020). Kontrolsüz Merak ya da Merakın Terbiyesi. *ya/da MEB Güncel Eğitim Dergisi*, 2, 12-15.

İnam, A. (2023). *Ahmet İnam* [Edu]. Ahmet İnam I Felsefe Bölümü. <https://phil.metu.edu.tr/tr/ahmet-inam>

İnel Ekici, D. (2020). Determination of middle school students' mental models about science through mind maps. *ournal of Theoretical Educational Science*, 13(1), 91-115. Education Source.

İşeri, K. (2020). Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Metinsellik Özellikleri. H. Ülper (Ed.), *Türkçe Ders Kitabı Çözümlemeleri* (5. baskı) içinde (93-115). Ankara: Pegem.

İzbudak Akıncı, F. (2017). Karnı Ağrıyan Köpek Balığı. *Çitlembik Ağacı'ndaki Masalcı* (3. Baskı) içinde (83-100). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

İZEY - Yaşam Hakkı—Duvar (Roger Waters—Pink Floyd—Another Brick in The Wall). (2018, Nisan 18). https://www.youtube.com/watch?v=3dnzLM_N-2Q

Izumi, M. (2019). *Kütüphane Büyücüsü* (C. 1). S. Kohler (Çev.). Kodansha Comics. <https://tortuga-ceviri.com/manga/assassination-classroom/>

Johnstone, A. H., Bahar, M. & Hansell, M. H. (2000). Structural communication grids: A valuable assessment and diagnostic tool for science teachers. *Journal of Biological Education (Society of Biology)*, 34(2), 87-89. Education Source.

- Jones, M. G., Carter, G. (2005). Small Groups and Shared Construcitons. In J. J. Mintzes, J. H. Wandersee & J. D. Novak (Eds.), *Teaching Science for Understanding: A Human Constructivis View* (261-279). San Diego, CA: Elsevier Academic Press.
- Kahveci, H., Sever, M. (2018). Öğretmen görüşlerine göre neoliberal bireyciliğin öğrencilere yansımaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(2), 39-67. <https://doi.org/10.30964/auebfd.4428091>
- Kaldırım, A., & Tavşanlı, Ö. F. (2020). Grafik Örgütleyicilerin Türkçe Eğitiminde Kullanımını Konu Edinen Araştırmaların İncelenmesi: Bir Tematik Analiz. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(3), 839-873. <https://doi.org/10.19171/uefad.728921>
- Kaptan, F. (1998). Fen öğretiminde kavram haritası yönteminin kullanılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14). <http://efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1185-published.pdf>
- Karaçalı Taze, H. (2020). Zihin Haritası. T. Çelikkaya & Y. Akbaş (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya Sosyal Bilgilerde Kavram Öğretimi* içinde (287-321). Ankara: Nobel.
- Karataş Coşkun, M. (2011). *Kavram Öğretimi*. Adana: Karahan Kitabevi.
- Karatay, H. (2014). Okuma Eğitimi: Kuram, Uygulama, Ölçme ve Değerlendirme. *Türkçe Öğretimi El Kitabı* (2. Baskı) içinde (221-264). Ankara: Pegem.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. & Hasırcı, S. (2016). *Türkçe Öğretimi Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin* (Genişletilmiş 9. Baskı). Ankara: Anı.
- Kaya, O. N. (2003a). Eğitimde alternatif bir değerlendirme yolu: Kavram haritaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25).
- Kaya, O. N. (2003b). Fen eğitiminde kavram haritaları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(13), 70-79.
- Kaygılı, O. C. (2007). *İstanbul'da Semai Kahveleri ve Meydan Şairleri*. İstanbul: Merkez Kitapçılık Yayıncılık.
- Keeley, P. (2015). Misunderstanding misconceptions. *Science Scope*, 35(8), 12-15.

- Keleş, H. (2021). *Liliputlar Devcücekentler*. Ankara: Tudem.
- Kılıç, F. (2007). Kavramların öğretiminde kavramın içerik öğelerinin açıklanmasının akademik başarıya etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 145-161.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Kırıkçı, A. C. (2020). Kavram Haritaları. T. Çelikkaya & Y. Akbaş (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya Sosyal Bilgilerde Kavram Öğretimi* içinde (89-128). Ankara: Nobel.
- Kızıldağ, H., & Kızıldağ, F. (2019). İcradan karikatüre: Âşıklık geleneği. *Kesit Akademi Dergisi*, 21, 274-288.
- Kireççi, Ü. (2022, Eylül). Çizgi Roman Sanatı Etrafında Dönen Derin Tartışmalar-1. *İyi Kitap*, 147.
- Klausmeier, H. J. (1975). *Conceptual Development During the School Years*. <https://eric.ed.gov/?id=ED107374>
- Klausmeier, H. J. (1990a). Conceptualizing. In B. F. Jones & L. Idol (Eds.), *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction* (93-138). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Klausmeier, H. J. (1990b). Conceptualizing. In B. F. Jones & L. Idol (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (93-138). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Klausmeier, H. J. (1992). Concept learning and concept teaching. *Educational Psychologist*, 27(3), 267-286. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2703_1
- Koçmar, Y. (2017). *Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Kavram Oluşturma Süreçleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kordaki, M. (2014). On the design of educational digital stories: The ed-w model. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 116(1), 1631-1635. Supplemental Index.

- Kordaki, M., Psomos, P. (2015b). A novel educational digital storytelling tool focusing on students misconceptions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 82-86. ScienceDirect.
- Kordaki, M., Psomos, P. (2015a). Diagnosis and treatment of students' misconceptions with an intelligent concept mapping tool. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 838-842. ScienceDirect.
- Kövecses, Z. (2002). *Metaphor: A Practical Introduction*. NY: Oxford University Press. erişim https://www.kspu.edu/FileDownload.ashx/kovecses_z_metaphor_a_practical_introduction.pdf?id=51f87bdd-ad35-4018-a05c-5f0d1fe0b5e2
- Kuleli, M., Tuna, D. (Ed.). (2020). *Dil, Edebiyat ve Çeviri Odağında Kavramsal Okumalar*. Ankara: Nobel.
- Kurzgesagt – In a Nutshell (Direktör). (2021, Eylül 22). *İklim Değişikliği Sorununu SEN Çözüme Kuvuşturabilir misin?* https://www.youtube.com/watch?v=yiw6_JakZFc
- Küçükavşar, A. (2020). Çocuk Edebiyatı ve Türkçe Eğitimi. S. Karagül & E. Şen (Ed.), *Çocuk Edebiyatı Okuma Kültürünün Temelleri* içinde (211-233). Ankara: Nobel.
- Kütüphane İstatistikleri, 2022* (Veri Portalı; İstatistik 49355). (2023). Türkiye İstatistik Kurumu TÜİK. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Kutuphane-Istatistikleri-2022-49355>
- Labbé, B., & Puech, M. (2017). *Çıtır Çıtır Felsefe-Cesaret ve Korku* (24. Baskı). A. Aslan (Çev.). İstanbul: Güneş Kitaplığı.
- Lakoff, G., Johnson, M. (2022). *Metaforlar Hayat, Anlam ve Dil*. G. Y. Demir (Çev.). İstanbul: Minotor Kitap.
- Laurence, S. (2017). *Ergenlik* (3. Baskı). F. Çok (Yay. Haz.). Ankara: İmge.
- Lionni, L. (2020). *Pezzettino* (13. Baskı). K. Atakay (Çev.). Ankara: Elma Yayınevi.
- Maltepe, S., Gültekin, H. (2017). The effect of the mind map technique on secondary school students' reading comprehension and writing skill. *HAYEF: Journal of Education*, 14(2), 79-92. <https://doi.org/10.26650/hayef.2017.14.2.0008>

- Manguel, A. (2020). *Geceleyin Kütüphane* (4. Baskı). D. Şendil (Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Manguel, A. (2021). Alice. Lâle Akalın (Çev.), *Efsanevi Yaratıklar* (2. Baskı) içinde (31-36). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Manguel, A.,Guadalupi, G. (2021). *Hayali Yerler Sözlüğü*: (C. 1-5. Baskı). S. Okyay & K. Kutlu (Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- McAleese, R. (1999). Concept mapping: A critical review. *Innovations in Education and Training International*, 36(4), 351-360. <https://doi.org/10.1080/1355800990360411>
- Merrill, M. D., Tennyson, R. D. & Posey, L. O. (1992). *Teaching concepts: An Instructional Design Guide* (2 Eds.). Educational Technology. https://books.google.com.tr/books?id=MEg_EEHjoOYC&printsec=frontcover&hl=tr#v=onepage&q&f=false
- Mert, A. (2020). *Tommiks Meksika Görevi. Çizgi Diyarı TOMX Paylaşımı*. <https://essegese.tr.gg/TOMM%26%23304%3BKS.htm>
- Mintzes, J. J., Wandersee, J. H. (2005). Reform and Innovaiton in Science Teaching: A Human Constructivist View. In J. J. Mintzes, J. H. Wandersee & J. D. Novak (Eds.), *Teaching Science for Understanding: A Human Constructivist View*, (s. 29-58). San Diego, CA: Academic Press. <https://books.google.com.tr/books>
- National Research Council. (1997). *Science Teaching Reconsidered: A Handbook*. Washington, DC: National Academies Press. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/nigde/detail.action?docID=3375778>
- Nergiz, D., & Akbulut Taş, M. (2021). Zarf Kavramının Öğretiminde Örnek Ayrıntılandırma Stratejisinin Kavram Öğrenmeye, Kalıcılığa ve Transfere Etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 232-252. <https://doi.org/DOI:10.17860/mersinefd.810659>
- Novak, J. D., Cañas, A. J. (2006). The origins of the concept mapping tool and the continuing evolution of the tool. *Information Visualization*, 5(3), 175-184. Scopus®. <https://doi.org/10.1057/palgrave.ivs.9500126>

- Novak, J. D., Gowin, D. B. (1984). *Learning How to Learn*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://books.google.com.tr/books>
- Onan, B. (2016). Türkçenin anadili olarak öğretimine beyin temelli yaklaşım. *Journal of World of Turks/Zeitschrift für die Welt der Türken*, 8(1), 109-133.
- Orak, S., Yeşilyurt, M., Ermiş, F. & Keser, Ö. F. (2010). *Kavram çarkı diyagramının öğrenme başarısına etkisi*. 9(31). Harman. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ir01942a&AN=hmn.yildizteknik..1b28b1b774140cc629767bdb78521635&lang=tr&site=eds-live&authtype=ip,uid>
- Orhon, G. (2020). *Yine Yazı Yazıyoruz* (6. Baskı). Ankara: Pegem.
- Özdemir, E., Binyazar, A. (2018). *Yazmak Sanatı* (2. Baskı). İstanbul: Fom Kitap.
- Özdemir, Ö. (2019). *Çocuklar İçin Felsefe-Öfkelenmemek Elde mi?* İstanbul: Sev Yayıncılık Redhouse Kidz.
- Özdemir, Ö. (2020a). *Çocuklar İçin Felsefe-Her Söze Güvenilir mi?* İstanbul: Sev Yayıncılık Redhouse Kidz.
- Özdemir, Ö. (2020b). *Çocuklar İçin Felsefe-Her Şakaya Gülünür mü?* İstanbul: Sev Yayıncılık Redhouse Kidz.
- Özdemir, S. (2019). *Kuramdan Uygulamaya Türkçe Ders Kitabı İncelemeleri* (2. Baskı). Ankara: Anı.
- Özelmacı, Ş., Çakır, U. (2021). Metaforlar ve Benzerleri ile İlgili Söylenenler. B. Kılcan (Ed.), *Metafor ve Eğitimde Metaforik Çalışmalar İçin Bir Uygulama Rehberi* (4. Baskı) içinde (17-34). Pegem. <https://ws1.turcademy.com/ww/webviewer.php?doc=94573>
- Parker, A. (Direktör). (1982). *Pink Floyd—The Wall (Duvar)* [Müzikal drama]. United International Pictures. https://www.imdb.com/title/tt0084503/?ref_=ttfc_fc_tt
- Parker, A. (Direktör). (2019, Şubat 12). *Pink Floyd—Another Brick In The Wall*. <https://www.youtube.com/watch?v=0uiBZaxQUnc>

Pink Floyd & Roger Waters. (1979). *The Wall -Another Brick In The Wall* [Spotify]. Pink Floyd Records.

Pink Floyd—The Wall. (1982). [Vikipedi Özgür Ansiklopedi].
https://web.archive.org/web/20110719045620/http://www.publispain.com/posters/pink_floyd_the_wall.jpg

Repin, İ. Y. (1870). *Volga'da Sal Çekicileri* [Rus Devlet Müzesi].
<https://rusmuseumvrm.ru/full/index.php?id=z-4056&coll=0&cy=1888>

Roca, P. (2021). *Ev*. M. Tanakol (Çev.). Ankara: Desen.

Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2). Ideonline.
<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edside&AN=edside.IDEAL.34171&lang=tr&site=eds-live&authtype=ip,uid>

Schunk, D. H. (2014). *Eğitimsel Bir Bakışla Öğrenme Teorileri* (3. Baskı-5. Baskıdan Çeviri). M. Şahin (Çev. Ed.). Ankara: Nobel.

Selçuk, T. (2021). *Manzara-i Umumiye-Turhan Selçuk Seçkisi* (C. 2). Ankara: Desen.

Sertbarut, M. (2020). *Buz Bebekler* (6. Baskı). Ankara: Tudem.

Sever, S. (2015). *Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü* (2. Baskı). Ankara: Tudem.

Sever, S. (2018). *Sanatsal Uyarılarla Dil Öğretimi*. Ankara: Tudem.

Sever, S. (2019). *Çocuk ve Edebiyat* (10. Baskı). Ankara: Tudem.

Sever, S., Kaya, Z. & Aslan, C. (2020). *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi* (5. Baskı). Ankara: Tudem.

Sevim, O., Söylemez, Y. (2018). *Okuma Eğitimi*. Ankara: Nobel.

Suskind, D. (2020). *Otuz Milyon Kelime Çocuğunuzun Beynini Geliştirin* (10. Baskı). E. Eret & B. Satılmış (Çev.). Ankara: Buzdağı.

- Şahin, Ç., Kurudayıoğlu, M. & Abalı Öztürk, Y. (2013). Türkçe öğretiminde kavram haritalarının kullanılması üzerine kuramsal bir çalışma. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(7), 13-33.
- Şahin Çakır, Ç. (2020). Zihin Haritası. Z. Tatlı (Ed.), *Kavram Öğretiminde Web 2.0* (Genişletilmiş 2. Baskı) içinde (57-66). <https://ws1.turcademy.com/ww/webviewer.php?doc=81155>
- Taba, H. (1967). *Teaching Strategies and Cognitive Functioning in Elementary School Children*. <https://eric.ed.gov/?id=ED025448>
- Telgemeier, R. (2021). *Haydi Biraz Cesaret*. D. Kellecioğlu (Çev.). Ankara: Desen.
- Temizyürek, F., Türktan, R. (2015). Yapılandırılmış grid test tekniğinin Türkçe eğitiminde kavram öğretimine katkısı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 271-287. <https://doi.org/10.17860/efd.94443>
- Temple, E. (2018, Ağustos 24). The Self-Portrait Jorge Luis Borges Drew After Going Blind. *Literary Hub*. <https://lithub.com/the-self-portrait-jorge-luis-borges-drew-after-going-blind/>
- Tennyson, R. D., Cocchiarella, M. J. (1986). An empirically based instructional design theory for teaching concepts. *Review of Educational Research*, 56(1), 40-71. JSTOR Journals.
- Editorial: The Turkish Long-Necked Lute or Bağlama. (2019, Mayıs 3). *The Archaeopress Blog*. <https://archaeopress.wordpress.com/2019/05/03/the-turkish-long-necked-lute-or-baglama/>
- Tomlinson, B. (2020). Dil Sınıflarında Sınıf İçi Araştırmalar. E. Oflaz Kölecı (Çev.). N. Yazıcı (Çev. Ed.), *Uygulamalı Dilbilim ve Materyal Geliştirme (Applied Linguistics and Materials Development)* içinde (43-59). Ankara: Nobel.
- Tracey, D. H., Morrow, L. M. (2017). Sosyal Öğrenme Görünümleri. D. Yaylı (Çev.). H. Ülper (Çev. Ed.), *Okumaya Genel Bir Bakış Kuram ve Modellere Giriş* (2. Baskıdan Çeviri) içinde (123-157). Ankara: Pegem.

- Trowbridge, J. E., Wandersee, J. H. (2005). Theory-Driven Graphic Organizers. In J. J. Mintzes, J. H. Wandersee & J. D. Novak (Eds.), *Teaching Science for Understanding: A Human Constructivis View*, (s. 95-131). San Diego, CA: Elsevier Academic Press.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB.
- Türkel, A., Öz, K. (2021). Dinleme Eğitim Yöntem, Teknik, Stratejileri. N. Bayat (Ed.), *Dinleme ve Eğitimi içinde* (185-222). Ankara: Anı.
- Türkhan, S. (2013). *İlköğretim 8. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Periyodik Cetvel Konusunda Kavram Haritası Kullanımının Öğrencilerin Başarısına Etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Uceda, J. (2013). *Okuma Kılavuzu: Jorge Luis Borges*. Biblioteca Pública Municipal Julia Uceda. <http://www.rmbs.es/blog/biblioteca-julia-uceda/wp-content/uploads/2013/02/borges-marzo-2013.pdf>
- Uğurelli, Y. Ö., Açık, F. (2020). Üniversitelerde çocuk edebiyatı öğretiminin öğretim elemanlarına göre değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy*, 8(1), 295-321. <http://dx.doi.org/10.29228/ijla.40110>
- Uralcan, B. (2013). *AltEvren | Asterix chez les Pictes*. AltEvren. <https://www.altevren.net/asterix-chez-les-pictes/>
- Ülgen, G. (2004). *Kavram Geliştirme Kuramlar ve Uygulamalar* (4. Baskı). Ankara: Nobel.
- Ülper, H. (2021). *Okuma ve Anlamlandırma Becerilerinin Kazandırılması* (4. Baskı). Ankara: Nobel.
- Vygotsky, L. S. (2020). *Zihinsel Gelişim Süreçleri*. F. Ergiz (Çev.). İstanbul: Roza.
- Ward, R. E., & Wandersee, J. H. (2001). Visualizing science using the roundhouse diagram. *Science Scope*, 24(4), 17-21. JSTOR Journals.
- Ward, R. E., & Wandersee, J. H. (2002). Students' perceptions of roundhouse diagramming: A middle-school viewpoint. *International Journal of Science Education*, 24(2), 205-225. ERIC.

- Watt Smith, T. (2020). *Duygular Sözlüğü acımadan zevklenmeye* (4. Baskı). H. Şirin (Çev.). İstanbul: Kolektif Kitap.
- Whiteley, S. (2005). *Memletics concept mapping course*. Advanogy.com.
- Wikiwand—Great Pacific garbage patch. (t.y.). Wikiwand.
https://www.wikiwand.com/en/Great_Pacific_garbage_patch
- Wright, J. (2006). Teaching and assessing mind maps. *Per Linguam*, 22(1).
<https://doi.org/10.5785/22-1-59>
- Yağmur, K. (2020). Türkçe Ders Kiatlarının Üst Düzey Bilişsel Becerileri Geiştirme Yeterliliği. H. Ülper (Ed.), *Türkçe Ders Kitabı Çözümlemeleri* (5. Baskı) içinde (189-218). Ankara: Pegem.
- Yaman, R. F. (2021). *Modern Türkçe Spider-Man Okuma Listesi*. AltEvren.
<https://www.altevren.net/>
- Yaylı, D. (2020). Türkçe Öğretim Programı ve Ders Kitapları. H. Ülper (Ed.), *Türkçe Ders Kitabı Çözümlemeleri* (5. Baskı) içinde (23-40). Ankara: Pegem.
- Yener, M. (2017a). *Mavisel Yener ile Öykü Atölyesi*. Ankara: Tudem.
- Yener, M. (2017b). *Mavisel Yener ile Şiir Atölyesi* (2. Baskı). Ankara: Tudem.
- Yener, M., Atilla, M., & Yudakul, Y. B. (Ed.). (2020). *Merhaba Ben Kitap -Okuma Üzerine Anılar, Anlatılar, Öneriler*. Ankara: Çocuk ve Gençlik Yayınları Derneği & Tudem.
- Yılmaz, N. (2021). *Düşünsel Okuma* (2. Baskı). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Yılmaz, N., Bilican, Y. M. (2022). *Çocuklarla Sanat ve Felsefe*. İstanbul: Hayalperest Yayınevi.
- Yücel Bali, S. (2021). *Bir Hatıra Ajandası: Dünlük*. İthaki Çocuk.
- Zaloğlu, O. (2016, Ekim 19). *2050 Yılına Kadar Okyanuslarımızda Balıktan Çok Plastik Olacak!* Evrim Ağacı. <https://evrimagaci.org/2050-yilina-kadar-okyanuslarimizda-baliktan-cok-plastik-olacak-4613>

Z-Kütüphane Anaokulu Örneği. (2016). meb.gov.tr. [https://z-kutuphane.meb.gov.tr/Home/ZkutuphaneModellerDetayi/7#lightbox\[group1\]/2/](https://z-kutuphane.meb.gov.tr/Home/ZkutuphaneModellerDetayi/7#lightbox[group1]/2/)

Z-Kütüphane Ortaokul Örneği. (2022). meb.gov.tr. [https://z-kutuphane.meb.gov.tr/Home/ZkutuphaneModellerDetayi/9#lightbox\[group1\]/2/](https://z-kutuphane.meb.gov.tr/Home/ZkutuphaneModellerDetayi/9#lightbox[group1]/2/)



Ekler

Ekler bölümü, *kavram setlerine ilişkin uzman ve öğretmen görüşleri* ile *diğer ekleri* içeren iki temel alt başlığa ayrılmıştır.

A. Kavram Seti ve Eğitim Durumu İçin Uzman ve Öğretmen Görüşleri

Ek 1. Kavram Seti ve Eğitim Durumu Değerlendirme

Açıklama

Sayın Uzman/Türkçe Öğretmeni,

Bu formun amacı, “Türkçe Dersinin Kavram Öğretimi Odaklı Yapılandırılması” başlıklı tez için hazırlanan kavram setlerinin ve bu kavram setleri kullanılarak tasarlanan eğitim durumlarının 7. sınıf öğrencisine uygunluğunu belirlemektir. Görüş ve geribildirimleriniz, kavram setlerinin ve eğitim durumlarının bu kavram öğretimi model önerisinde kullanılmasına geçerlik oluşturacaktır.

Bu form, üç maddeli üç sorudan oluşmaktadır. Sunulan sorulara ilişkin görüşünüzü yansıtmamız istenmektedir. Lütfen, her soruya ilişkin görüşünüzü alttaki “yeterli/uygun”, “kısmen yeterli/kısmen uygun”, “yetersiz/uygunsuz” seçeneklerinden birine ait ayraç içine (X) işaretini yazarak belirtiniz. Sormaca dışında görüş ve geribildirimlerinizi yazabilirsiniz.

Kavram setlerinde bulunan kavramları içermeleri açısından tasarlanan eğitim durumları yeterli midir?

Yeterli/Uygun () Kısmen yeterli/Kısmen uygun () Yetersiz/Uygunsuz ()

Eğitim durumları öğrencinin ders dışındaki yaşantısında oluşturduğu kavramları derste kullanmasını sağlaması açısından yeterli midir?

Yeterli/Uygun () Kısmen yeterli/Kısmen uygun () Yetersiz/Uygunsuz ()

Eğitim durumlarındaki uyaranlar (dilsel, görsel, işitsel, görsel-işitsel) çocuğa görelilik açısından kullanıma uygun mudur?

Yeterli/Uygun () Kısmen yeterli/Kısmen uygun () Yetersiz/Uygunsuz ()

Kavram öğretimi tasarısına katkınızdan dolayı teşekkür ederim.

Ömer Faruk TEKİNARSLAN
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

B. Diğer Ekler

Ek 1. Kavram haritaları programları

Mindmeister (<https://mindmeister.com/>): Ücretli bir programdır. Hem kavram hem de zihin haritaları oluşturmaya uygundur. Ücretsiz sürümünde en fazla üç kavram haritası oluşturmak mümkündür. Görsel açıdan zengin materyaller sunar. Yenir bir harita oluşturmak istiyorsanız öncekini silmeniz gerekir.

Bubble.us (<https://bubbl.us/>): Program kurulumuna gerek duymaksızın online olarak kullanmak mümkündür. Hem kavram hem de zihin haritalarının yapımında sıklıkla başvuru bir programdır. Kullanıcılara sunulan araçlar basit, sade ve kullanışlıdır. Birden fazla kullanıcıya erişimine aynı anda müsaade etmektedir. Haritaları kolayca hazırlamak, PNG ya da JPEG formatında bilgisayara kaydetmek mümkündür.

CaCoo (<https://cacao.com/home>): Deneme sürümünde her araç aktif değildir. Sınırlı bir kullanım imkânı verir. Deneme sürümü bittikten sonraki süreç ücretlidir. Bulut tabanlı bir programdır.

Popplet (<https://popplet.com/>): Hem kavram hem de zihin haritaları oluşturmaya uygundur. Hem bilgisayar tabanlı hem de mobil uygulaması üzerinden kullanmak mümkündür. Bu açıdan kullanışlı bir programdır.

Mind42 (<https://www.lucidchart.com/>): Kavram haritalarını ücretsiz bir şekilde oluşturmaya olanak vermektedir. Aynı anda birden fazla kullanıcı haritalar üzerinde çalışabileceğinden, işbirlikli çalışmalar için uygun bir ortam sunmaktadır.

Inspiration (<https://www.inspiration-at.com/>): Zengin bir araç menüsüne sahiptir. Karmaşık haritaları bile rahatlıkla çizmeye imkân tanır. Kullanım açısından biraz karmaşıktır. Ücretsiz versiyonunda 100 MB aşan herhangi bir kavram haritası oluşturmak mümkün değildir. Tam sürümünü kullanmak için yüksek bir ücret talep etmektedir. Ücretsiz sürümünde hazırladığınız kavram haritalarını Word, JPEG ve PDF gibi sık kullanılan uzantılar üzerinden kaydetmenize müsaade etmez.

Edraw Max (<https://www.edrawsoft.com/>): Zengin bir araç menüsü vardır. Çetrefilli haritaları çizmenize imkân tanıyan fonksiyonel bir programdır. Inspiration kadar olmasa da kullanımı zor sayılır. Tam sürümünü kullanmak için yüksek bir ücret talep etmektedir. Ücretsiz

sürümünde hazırladığınız kavram haritalarını Word, JPEG ve PDF gibi sık kullanılan uzantılar üzerinden kaydetmenize imkân tanımaz.

C-MapTools (<https://cmap.ihmc.us/>): Programı kullanmanız için bilgisayarınıza indirmelisiniz. Programın basit bir arayüzü vardır. İhtiyaç duyduğunuz simgeyi sürükleyerek istediğiniz noktada bırakmanız yeterlidir. Karmaşık ve zor haritaları çizmek için pek kullanışlı sayılmaz. Ücretsiz versiyonlarında da harita yapmak ve ürünü kaydetmek mümkündür.

Diagram Designer (<https://diagram-designer.enuptodown.com/>): Programın kurulumu ve kullanımı oldukça basittir. Ücretsiz çalan bir programdır. Zor ve karmaşık haritaları çizmek için pek kullanışlı değildir. Bilhassa oval ok araçlarına imkân vermediğinden hiyerarşik olmayan kavram haritalarının oluşturulması mümkün değildir. Basit haritaları çizmek için uygun ve kullanışlıdır.

Draw.io (<https://draw.io/>): online kullanıma açıktır. Arayüz ve kullanımı basittir. Zengin bir araç menüsü vardır. Ancak grafikler basit bir görüntü sergilemektedir. Haritayı tamamladıktan sonra PNG, JPEG, PDF, HTML, XML gibi uzantılar üzerinden kaydetmenize imkân tanır. Bu itibarla kullanımı tavsiye edilebilir (Kırıkçı, 2020, s. 99-101).

Ek 2. Özgeçmiş

Kişisel bilgiler

Adı ve Soyadı

Doğum yeri ve tarihi

İletişim bilgileri

Eğitim

İş deneyimi

