ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ORTAÖĞRETİMDE ULUSLARARASI BAKALORYA PROGRAMI ile ULUSAL PROGRAMDAKİ ANADİL ÖĞRETİMİ DERSLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİ AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI

Bilge ÇAM AKTAŞ

(Doktora Tezi)

Şubat 2013

ORTAÖĞRETİMDE ULUSLARARASI BAKALORYA PROGRAMI ile ULUSAL PROGRAMDAKİ ANADİL ÖĞRETİMİ DERSLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİ AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI

Bilge ÇAM AKTAŞ

DOKTORA TEZİ

Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim) Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Meral GÜVEN

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Şubat, 2013

"Bu Tez Çalışması Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri'nce desteklenmiştir.

Proje No: 1005E103"

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

ORTAÖĞRETİMDE ULUSLARARASI BAKALORYA PROGRAMI ile ULUSAL PROGRAMDAKİ ANADİL ÖĞRETİMİ DERSLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİ AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI

Bilge ÇAM AKTAŞ
Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim) Anabilim Dalı
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Şubat 2013

Danışman: Doç. Dr. Meral GÜVEN

Eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programları yoluyla öğrencilerin bir taraftan ulusal değerleri edinmelerinin bir yandan da uluslararası bir bakış açısı kazanmalarının sağlanabilmesi için eğitim programlarının uluslararası standartlar doğrultusunda geliştirilmesi zorunludur. Uluslararası Bakalorya Diploma Programı da ortaöğretim düzeyinde uluslararası standartlarda geliştirilmiş ve dünyanın birçok ülkesindeki çok sayıda okulda standart olarak uygulanan bir programdır. Diploma Programı; araştırmacı, bilgili, düşünen, iletişim kurabilen, ilke sahibi, açık fikirli, özenli, risk alabilen ve dengeli bireylerin yetiştirilmesini öngörmektedir. 2005-2006 öğretim yılından itibaren dersler düzeyinde kademeli olarak değişen ortaöğretim programlarında da Uluslararası Bakalorya Diploma Programı'na benzer biçimde eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim ve empati becerisi, problem çözme, karar verme gibi beceriler temel alınmıştır. Her iki programın da bilgi çağı insanının sahip olması gereken temel beceriler üzerinde hem fikir olduğu görülmektedir. Bu becerilerden özellikle eleştirel düşünme, dünyada yaşanan hızlı değişimin neden olduğu karmaşıklığa uyumun sağlanabilmesi için eğitim kurumlarının üzerinde durması gereken önemli bir konudur. Eleştirel düşünme becerisinin programların genelinde kazandırılmasına vurgu yapılmakla birlikte dil ve düşünme becerileri arasındaki doğrusal ilişki göz önünde bulundurulduğunda eleştirel düşünme becerilerinin etkin olarak dil eğitim programlarında geliştirilebileceği söylenebilir.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Bu araştırmanın amacı, Uluslararası Bakalorya Diploma Programı Dil A1 Dersi öğretim programı ile lise 12. sınıf Dil ve Anlatım ve Türk Edebiyatı derslerinin öğretim programlarının amaç, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme boyutlarının eleştirel düşünme becerileri açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesidir.

Araştırma, durum çalışması yöntemi kullanılarak, Türkiye'de Uluslararası Bakalorya Diploma Programı'nın uygulandığı ilk ve tek devlet okulu olan İstanbul Prof. Dr. Mümtaz Turhan Sosyal Bilimler Lisesi'nde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını Uluslararası Bakalorya Diploma Programı'nın uygulandığı 12 D sınıfındaki 15 öğrenci ile bu sınıfta Dil A1 dersini yürüten bir öğretmen ve ulusal programların uygulandığı 12 C sınıfından 25 öğrenci ile bu sınıfta Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım derslerini yürütmekte olan iki öğretmen oluşturmaktadır. 2011 – 2012 öğretim yılı güz döneminde toplanan araştırma verileri, doküman incelemesi, katılımcı gözlem ve video kayıtları ile araştırmacı günlüğü ve gözlem formları, öğretmen ve öğrencilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler ve Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X ile toplanmıştır.

Doküman incelemesi, katılımcı gözlem ve video kayıtları, araştırmacı günlüğü ile gözlem formları, öğretmen ve öğrencilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde NVivo 9.0 nitel veri analizi programından, Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X il elde edilen verilerin analizinde ise SPSS 19.00 bilgisayar paket programından yararlanılmıştır.

Dokuman incelemesi ile öğrenci ve öğretmen görüşmeleri bulgularına bağlı olarak Dil A1, Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım derslerinin öğretim programlarında amaç ve kazanımların eleştirel düşünme becerisini kazandırmaya yönelik olarak hazırlandığı, ancak özellikle Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinde öğrencilerin üniversite sınavına hazırlanmaları nedeniyle eleştirel düşünme becerilerine yeterince yer verilemediği, amaç ve kazanımların Dil A1 dersinde kültürlerarası edebi karşılaştırmalara dayalı ve genel olarak ifade edilirken, Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinin amaç ve kazanımlarının Türk Edebiyatı ve Türkçe dil kuralları özelinde ayrıntılandırılarak yapılandırıldığı, Dil A1 dersinde amaçların %42'sinin, Türk Edebiyatı dersinde %45'inin, Dil ve Anlatım dersinde de %21'inin eleştirel düşünmeye hizmet eden amaçlardan oluştuğu, kazanımlarda ise Dil A1 dersinde 9 kazanımdan 7'sinin (%78), Türk Edebiyatı

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

dersinde 62 kazanımdan 27'sinin (%44); Dil ve Anlatım dersinde de 37 kazanımdan 26'sının (%82) eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye dönük olarak hazırlandığı saptanmıştır. İçerik boyutunda, Dil A1 dersinin öğrencilerin ilgi, beklenti ve gereksinimleri doğrultusunda yapılandırıldığı, hem dünya hem de Türk Edebiyatı eserlerine yer verdiği, bu nedenle de öğrencilerde eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine daha fazla hizmet ettiği, dil ve edebiyat içeriklerinin ayrıştırılmadığı, Türk Edebiyatı dersinde kronolojik bir edebiyat içeriğine, Dil ve Anlatım dersinde ise dil kurallarının öğretimine yönelik bir içeriğe yer verildiği ve ulusal programlarda edebiyat ve dil içeriklerinin ayrıştırılarak verildiği belirlenmiştir. Öğrenme – öğretme süreci için Dil A1 dersi öğretim programında içerikte belirlenen eserler üzerine yapılan edebi incelemelere yer verilmiş, Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım dersinde ise dört aşamadan oluşan bir öğrenme – öğretme süreci oluşturulmuştur. Düz anlatım yöntemi ile soru – cevap tekniğinin tüm derslerde ortak olarak kullanıldığı, Dil A1 dersinde bu yöntem ve tekniklere ek olarak tartışma yöntemine de sıklıkla yer verildiği belirlenmiştir. Dil A1 dersinde soru – cevap yöntemi daha çok tartışmaların başlatılmasında kullanılırken Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinde örnek soru çözümlerinin yapılmasında kullanılmıştır. Dil A1 dersi öğretmeni sınıfta rehberlik eden, tartışmaları yönlendiren kişi rolünü üstlenirken, Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım öğretmenlerinin çoğunlukla öğreticilik rolü ön plana çıkmıştır. Dil A1 dersinde öğrenciler tartışmalara katılan, dersi yapılandıran, soru soran, eleştiren aktif katılımcılarken, Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinde öğretmeni dinleyen, anlamadıkları konular hakkında soru soran pasif katılımcılardır. Derslerin öğrenme – öğretme sürecinde ders kitapları ile farklı yazarlar tarafından yazılmış olan kaynak kitaplar, tezler, makaleler, bilgisayar, projeksiyon, internet gibi araç - gereçler kullanılmaktadır. Dil A1 dersinde bilgisayar, projeksiyon ve internet gibi araç gereçler farklı bilgilere ulaşmak ve üzerinde tartışmak amaçlı kullanılırken Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinde soru çözmek amaçlı kullanılmaktadır. Derslerin değerlendirilmesinde Dil A1 dersinde ödevler, sözlü sunumlar ve iki aşamalı bir sınav yoluyla değerlendirme yapılırken, Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinin öğretim programlarında açık uçlu, çoktan seçmeli ve eşleştirmeli sorulardan oluşan sınavlar ve alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımları ile değerlendirme yapılabileceği belirtilmesine rağmen özellikle 12. sınıfta çoktan seçmeli sorulardan oluşan sınavlar yoluyla bir

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

değerlendirmenin yapıldığı, bunun da eleştirel düşünme becerilerine katkı sağlamadığı yönünde bulgulara ulaşılmıştır.

Katılımcı gözlem ve video kayıtları, araştırmacı günlüğü ve gözlem formları ile elde edilen bulgulara bağlı olarak Dil A1 dersi öğretmeninin Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım dersi öğretmenlerine göre derslerinde eleştirel düşünmeyi geliştirmeye yönelik etkinliklere daha sıklıkla yer verdiği belirlenmiştir. Üst düzey sorular sorma, öğrencilerin düşüncelerine kanıt göstermelerini isteme, öğrencilerin düşünmesi için çelişkili durumlar sunma, olay- durum ve benzeri arasında benzerlik ve farklılıkları buldurma gibi davranışlar üç dersin öğretmeni tarafından sergilenmekle birlikte Dil A1 dersi öğretmeninin bu davranışları diğer ders öğretmenlerine göre daha fazla sıklıkta sergilediği, öğrencileri farklı bakış açılarına yönlendirme, sınıfta tartışmalar yaptırma, öğrencilere olumsuz tepkilerin verilmediği bir sınıf ortamı oluşturma gibi davranışların ise yalnızca Dil A1 dersi öğretmeni tarafından sergilendiği görülmüştür. Yine katılımcı gözlem ve video kayıtları, araştırmacı günlüğü ve gözlem formları ile elde edilen bulgulara bağlı olarak her üç derste de öğrencilerin derste soru sorma ve bir konuda görüşünü açıklarken farklı alanlardaki bilgilerini birleştirme davranışlarını gösterdikleri; Dil A1 ve Türk Edebiyatı derslerinde düşüncelerine kanıt gösterme, çıkarsamalarda bulunma, düşüncelerini çekinmeden belirtme ve olay – durum ve benzeri arasında karşılaştırmalar yapma davranışlarını gösterdikleri, Dil A1 dersinde ise, sınıfta yapılan tartışmalara katılma, karşıt görüşlerin güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirme, neden – sonuç ilişkisi kurma, olay, durum, vb. arasında analiz-sentez yapma ile yazar veya konuşmacının yeterliliğini değerlendirme gibi davranışlarını gösterdikleri belirlenmiştir.

Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X'ten elde edilen bulgulara göre Uluslararası Bakalorya Diploma Programı öğrencileri ile ulusal program öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Sonuç olarak, Uluslararası Bakalorya Diploma Programı'nda yer alan Dil A1 dersinin ulusal programda yer alan Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerine göre her boyutta eleştirel düşünme becerilerine daha fazla yer verdiği söylenebilir.

Anahtar Kavramlar: Uluslararası Bakalorya Diploma Programı, Ulusal Programlar, Eleştirel düşünme, Dil A1 dersi, Türk Edebiyatı dersi, Dil ve Anlatım dersi.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ABSTRACT

COMPARISON of SECONDARY EDUCATION MOTHER TONGUE TEACHING COURSES in THE INTERNATIONAL BACCALAUREATE PROGRAM with NATIONAL PROGRAM in TERMS of CRITICAL THINKING SKILLS

Bilge ÇAM AKTAŞ

Department of Educational Sciences Curriculum Development and Instruction Program

Anadolu University Graduate School of Edeucational Sciences

February 2013

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Meral GÜVEN

Through school curricula, while students are provided with opportunities to acquire national values, they are also exposed to international viewpoints. School curricula developed and implemented in a country should be designed in line with international standards for their products, students, to be able to find a place in international arena. International Baccalaureate Diploma Program was developed in line with international standards for secondary education and has been implemented in many countries in the world in a standardized format. This diploma program aims at educating individuals who are knowledgeable, thinking, can communicate, have principles, are open-minded, diligent and balanced and can take risks. As of 2005-2006 school year, secondary school curricula gradually changing at subject level are also based on the idea of equipping students, in a similar manner to International Baccalaureate Diploma Program, with critical thinking, creative thinking, communication and empathy, problem solving and decision-making skills. Both programs agree on the basic skills that should be imparted to the people of information age. Among these skills, critical thinking should be paid a special attention for adaptation to the rapidly changing world by educational institutions. Critical thinking skill is emphasized by almost all the programs as a skill to be imparted and when the direct

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

connection between language skills and thinking skills is considered, it seems to be reasonable to teach critical thinking skills in language teaching programs.

The purpose of the present study is to carry out a comparative analysis of the objectives, contents, teaching-learning processes and evaluation components of International Baccalaureate Diploma Program Language A1 course teaching program and those of high school 12th grade Turkish Literature and Language and Expression courses in terms of critical thinking skills. The study was conducted in İstanbul Prof. Dr. Mümtaz Turhan Social Sciences High school, which is the only public school where International Baccalaureate Diploma Program is implemented in Turkey. The participants of the study are the students of class 12 D where International Baccalaureate Program is implemented and the teacher giving Language A1 course and the students of class 12 C where national curricula is implemented and the teachers giving Turkish Literature and Language and Expression courses in this class. The data of the present study were collected through document analysis, participant observations and video recordings and researcher diary and observation forms, semi-structured interviews made with students and teachers and Cornell Critical Thinking Test Level X in the fall term of 2011-2012 school year.

While analyzing the data collected from document analysis, participant observations and video recordings and researcher diary and observation forms, semi-structured interviews made with students and teachers Nvivo 9.0 qualitative data analysis computer program was used, in the analysis collected from Cornell Critical Thinking Test Level X program SPSS 19.00 program package was used.

The findings obtained from document analysis and student and teacher interviews show that objectives and anticipated learning outcomes of the Language A1, Turkish Literature and Language and Expression courses were designed to have students gain critical thinking skills; yet, especially within Turkish Literature and Language and Expression courses, not much emphasis is put on critical thinking skills due to concerns about university entrance exam, while objectives and anticipated learning outcomes are expressed as based on intercultural literary comparisons and in general, objectives and anticipated learning outcomes of Turkish Literature and Language and Expression courses were constructed based on the details of the rules of Turkish Language, 42% of the objectives of the course Language A1, 45% of the objectives of Turkish Literature course

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

and 21% of the objectives of Language and Expression course are objectives aiming to promote critical thinking; out of the 9 anticipated learning outcomes of Language A1 course, 7 (78%) are oriented to enhancing critical thinking skills, out of 62 anticipated learning outcomes of Turkish Literature course, 27 (44%) are oriented to enhancing critical thinking skills and out of the 37 anticipated learning outcomes of Language and Expression course, 26 (82%) are oriented to enhancing critical thinking skills; the content of Language A1 course was not pre-constructed much rather it is constructed in line with the interest, expectations and needs of students, it includes both the works of world literature and those of Turkish Literature; hence, it contributes more to the development of critical thinking skills and it does not distinguish the contents of language and literature; Turkish Literature has a chronological literary content and Language and Expression course has a content directed to teaching of linguistic rules and it presents the content by distinguishing world literature from Turkish literature. For learning-teaching process, Language A1 course's teaching program includes literary analyses to be conducted on some certain determined works, Turkish Literature and Language and Expression courses consist of four-step learning-teaching process. Lecturing and question-answer methods are used in all the courses, in addition to these methods, Language A1 also makes frequent use of discussion method. While in Language A1 course, question-answer method is mostly used to start discussions, in Turkish Literature and Language and Expression courses, it is mostly used in the solution of sample questions. While the teacher assumes the role of guide leading the discussions in Language A1 course, in Turkish Literature and Language and Expression courses, the instructor role of the teachers comes to the fore. While the students in Language A1 course are active participants of lessons constructing the lesson, asking questions and criticizing, in Turkish Literature and Language and Expression courses, they are usually passive participants listening to the teacher and asking questions to clarify the points not understood. In the learning-teaching processes of the courses, together with the textbooks, resource books, theses, articles written by various authors and service equipments such as computers, projectors and internet are used. While computers, projectors and internet are used to have access to various information and conduct discussions on it, they are used to solve problems in Turkish Literature and Language and Expression. In the assessment of the students, while assignments, oral presentations and a

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

two-staged exam are used in Language A1 course, exams consisting of multiple-choice questions are used particularly with 12th graders although in their program it is stated that Turkish Literature and Language and Expression courses can employ exams made up of open-ended questions, multiple-choice questions and matching questions and alternative assessment tools and such an assessment is thought not to contribute to the development of critical thinking skills.

Participant observations and video recordings with the support of the data obtained from the researcher diary and observation forms revealed that the teachers of Language A1 course think that more activities are carried out in his/her lessons to promote critical thinking skills when compared to the teachers of Turkish Literature and Language and Expression. Though asking higher level questions, asking students to show proofs for their thoughts, presenting contradictory situations for students to think about, having students find the similarities and differences between events-states and the like are demonstrated by the teachers of the three courses, the teacher of Language A1 course exhibits these behaviors more than the other teachers. And behaviors such as directing students to different viewpoints, encouraging students to conduct discussions in class and creating a classroom environment where students are not given negative reactions are exhibited by the teacher of Language A1 course. Moreover, participant observations and video recordings with the support of the data obtained from the researcher diary and observation forms revealed that student behaviors such as asking questions in class and combining information from different fields while expressing their opinions about an issue are observed in the three courses; on the other hand, student behaviors such as providing proofs for the opinions, making inferences, expressing their opinions freely and making comparisons between events-states and the like are observed in Language A1 and Turkish Literature courses. However, behaviors such as participating in class discussions, evaluating the strong and weak points of opposite ideas, creating cause and effect relations, making analysis and synthesis between events-states and the like and evaluating the adequacy of an author or a speaker are only observed in Language A1 course.

In light of the findings obtained from Cornell Critical Thinking Test Level X, it can be argued that there is no significant difference between the critical thinking skills of

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

International Baccalaureate Diploma Program students and those of national curricula students.

As a consequence, it can be claimed that Language A1 course given within the framework of International Baccalaureate Diploma Program contributes more to the development of critical thinking skills at every dimension when compared to Turkish Literature and Language and Expression courses given in national curricula.

Key Words: International Baccalaureate Diploma Program, National Curricula, Critical Thinking, Language A1 course, Turkish Literature course, Language and Expression course

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÖNSÖZ

Eğitimin evrensel amaçlarından biri, uygulanan öğretim programlarıyla bireyleri düşünmeye ve eleştirmeye yönlendirerek yargılama ve sentez becerisi kazandırma ve bireyleri düşünen vatandaşlar olarak yetiştirmedir. Uluslararası Bakalorya Diploma Programı ile ulusal öğretim programları da bu amacı gerçekleştirmek için geliştirilen programlardandır. Özellikle anadil eğitimine yönelik derslerde eleştirel düşünme becerilerine vurgu yapılmaktadır. Bu nedenle, söz konusu iki programın anadil öğretimine yönelik derslerinin eleştirel düşünme becerileri bağlamında ayrıntılı olarak incelenmesine gereksinim duyulmaktadır. Bu araştırmada, her iki programın amaç, içerik, öğrenme – öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarının eleştirel düşünme becerileri bağlamında karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde birçok kişinin katkısı olmuştur. Öncelikle araştırmamın başından itibaren akademik ve manevi desteğiyle beni yüreklendiren, yaptığım çalışmalara olan inancı ile beni destekleyen, verdiği dönütler ile araştırmama ve öğrenme sürecime büyük katkılar sağlayan, en zor anlamlarımda yanımda olduğunu bana hissettiren değerli hocam, tez danışmanım Doç. Dr. Meral GÜVEN'e en içten duygularımla teşekkür ederim.

Araştırmamın başından bu yana beni destekleyen, değerli görüş ve önerileriyle çalışmama yön veren Prof. Dr. Özcan DEMİREL'e, Prof. Dr. Mustafa SAĞLAM'a ve Prof. Dr. Kıymet SELVİ'ye içten teşekkürlerimi sunarım.

Doktora öğrenimim sırasında verdiği derslerde Eğitim Programları ve Öğretim alanında sunduğu bakış açılarıyla akademik gelişimime katkıda bulunan Prof. Dr. Ayhan HAKAN'a ve tez konumun şekillenmesinde katkıları olan Prof. Dr. Bekir Özer'e çok teşekkür ederim.

Araştırmamamın her aşamasında desteklerini gördüğüm çok değerli arkadaşlarım Araş. Gör. Dr. Nihal TUNCA'ya, Araş. Gör. Dr. Çiğdem Suzan ÇARDAK'A, Araş. Gör. Dr. Demet SEVER'e, Araş. Gör. Seray TATLI DALİOĞLU'na ve Dr. Levent VURAL'a teşekkürü bir borç bilirim.

Lisansüstü öğrenimim boyunca desteklerini gördüğüm ve benden yardımlarını esirgemeyen Doç. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL'e, Yard. Doç. Dr. Bahadır ERİŞTİ'ye,

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Yard. Doç. Dr. Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU'na, Öğr. Gör. Özge ÖZER'e, Öğr. Gör. Dr. Derya Atik KARA'ya ve Öğr. Gör. İnci Zeynep ÖZONAY'a sonsuz teşekkürler.

Araştırmamın gerçekleştirilmesinde tüm özverileriyle yardımlarını esirgemeyen İstanbul Prof. Dr. Sosyal Bilimler Lisesi Müdürü Abdi ERDOĞAN'a, UB Koordinatörü İlkay AYDIN'a, Sema ÖZDEMİR ÇİMEN'e, Fadime POLAT'a, Kenan YAŞAR'a, Ayşe AYAS'a ve adını sayamadığım, unutulmayacak dostluklar kurduğum, okulda çalışan tüm öğretmen arkadaşlarıma ve yaşamlarının önemli bir dönüm noktası olan üniversite sınavına hazırlık aşmasında tüm sabırlarıyla ve içtenlikleriyle araştırmama katkı sağlayan, geleceğin mimarı öğrenci arkadaşlarıma çok teşekkür ederim.

Yaşamımın her anında yanımda olan, beni sabırla ve sevgiyle yetiştiren, sevgilerini, desteklerini ve başarıma olan inançlarını her zaman hissettiren, akademik gelişimim için maddi ve manevi desteklerini hiç esirgemeyen canım annem Kezban ÇAM'a ve canım babam Mesut ÇAM'a sonsuz teşekkür ederim.

Bu süreci benimle yaşayan, sabrı, ilgisi ve desteğiyle hep yanımda olan, inancıyla ve sevgisiyle bana güç veren çok sevgili eşim Mehmet Kadir AKTAŞ'a ve araştırmamın son günlerinde varlığıyla beni yüreklendiren ve daha çok çalışmalıyım dedirten, kavuşmayı özlemle beklediğim minik meleğim İpek Aktaş'a çok teşekkür ederim.

Bilge ÇAM AKTAŞ

Eskişehir, 2013

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÖZGEÇMİŞ

Bilge ÇAM AKTAŞ

Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim Programı) Anabilim Dalı

Doktora

Eğitim

Yüksek Lisans	2006	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Programı
Lisans	2004	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği

İş

2004 – 2008	Sınıf Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı Eskişehir Beylikova Yeniyurt İlköğretim Okulu
2008 – sürüyor	Araştırma Görevlisi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Yayınlar

Güven, M. ve Çam Aktaş, B. (2012). Lise öğrencilerinin Uluslararası Bakalorya Diploma Programı'nı tercih etme/etmeme nedenleri. Uluslararası Uygulamalı Eğitim Kongresi. Ankara, Türkiye (13 – 15 Eylül 2012). (Sözlü olarak sunulmuş, özet olarak yayınlanmıştır.)

Hakan, A., Sağlam, M., Yaşar, Ş. ve diğerleri (2011). *İlköğretim öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri alanlarındaki hizmetiçi eğitim gereksinimleri*. Anadolu Üniversitesi Yayınları No:221: Eskişehir

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Güven, M., Sever, D. ve Çam Aktaş, B.(2011). Pedagojik Formasyon Programının Öğrenci Görüşlerine göre Değerlendirilmesi. First International Congress on Curriculum and Instruction, Eskişehir, 5-8 Ekim (Sözlü olarak sunulmuş, özet olarak yayınlanmıştır).

Çam Aktaş, B. (2010). Investigating primary school students' perceptions related to "teacher" through their drawings, *The International Journal of Learning*, 17(8): 409-425. ISSN 1447-9494.

Çam Aktaş, B. (2010). İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe öğrenci çalışma kitaplarındaki görsel okuma etkinliklerinin incelenmesi, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2):105-121.

Güven, M; Çam Aktaş, B. ve Sever, D. (2010). "Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi uygulamalarının ve kazanımlarının değerlendirilmesi"1. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, Balıkesir. (Sözlü olarak sunulmuş, özet olarak yayınlanmıştır).

Kişisel Bilgiler

Doğum Yeri ve Yılı: Eskişehir 1982

Cinsiyeti: Kadın

Yabancı Dili: İngilizce

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

İÇİNDEKİLER

Sayfa

JÜRİ ve ENSTİTÜ ONAYI …….. ii

ÖZET …… iii

ABSTRACT …….. vii

ÖNSÖZ ……. xii

ÖZGEÇMİŞ …….. xiv

İÇİNDEKİLER ……. xvi

ÇİZELGE LİSTESİ ……... xxi

ŞEKİL LİSTESİ …… xxiii

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ …… 1

Problem Durumu ……. 1

Uluslararası Bakalorya Organizasyonu …….. 7

İlk Yıllar Programı (PYP) ……. 9

Orta Yıllar Programı (MYP) ……. 12

Diploma Programı (DP) …… 15

Dil A1 Dersi ……. 20

Türkiye'de Ortaöğretim Programları ……. 23

Türk Edebiyatı Dersi ……. 25

Dil ve Anlatım Dersi ……. 28

Eleştirel Düşünme …….. 31

Araştırmanın Amacı …… 40

Araştırmanın Önemi …… 41

Sınırlılıklar ……... 42

Tanımlar ……... 43

İKİNCİ BÖLÜM: İLGİLİ ARAŞTIRMALAR ……... 44

Uluslararası Bakalorya Diploma Programı İle İlgili Araştırmalar …….. 44

Eleştirel Düşünme İle ilgili Araştırmalar ……. 49

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM ……... 55

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Sayfa

Araştırma Modeli ……. 55
Çalışma Ortamı …… 60
Araştırmanın Katılımcıları ……... 62
Verilerin Toplanması ve Analizi ……. 65
Katılımcı Gözlem ve Video Kayıtları …… 67
Gözlem Formu ……... 70
Katılımcı Gözlem ve Video Kayıtlarının Analizi …….. 71
Dokümanlar …… 73
Kişisel Bilgi Formu …… 75
Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler ……... 77
Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerin Analizi ……... 78
Araştırmacı Günlüğü …….. 80
Cornelll Eleştirel Düşünme Testi Düzey X (CEDT-DX) …….. 80
Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X'in Analizi …… 88
Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği ……. 88
Araştırmacının Rolü …… 92
Araştırmada Etik …….. 95
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR ve YORUM …… 97
Uluslararası Bakalorya Diploma Programı Dil A1 Dersi ile Lise 12. Sınıf Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım Derslerinin Öğretim Programlarının Eleştirel Düşünme Becerileri Açısından Benzerlik ve Farklılıkları …… 97
Doküman İncelemesinden Elde Edilen Bulgular ……... 98
Katılımcı Gözlem ve Video Kayıtlarından Elde Edilen Bulgular ….. 111
Öğretmen Davranışları …….. 112
Üst Düzey Sorular Sorma …… 113
Ders Sırasında Yaşamla Bağlantı Kurdurma ……... 114
Öğrencilerin Düşüncelerine Kanıt Göstermelerini İsteme ... 115
Öğrencilerin Düşünmesi İçin Çelişkili Durumlar Sunma … 116
Olay – Durum vb. Arasındaki Benzerlik ve Farklılıkları Buldurma …….. 117

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Sayfa

Öğrencileri Düşünmeye Yönlendirici Dönütler Verme ….. 118
Öğrencileri Farklı Bakış Açılarına Yönlendirme ……. 119
Sınıfta Tartışmalar Yaptırma ……... 120
Sorulan Sorulara Verilen Farklı Yanıtların Sınıf İçinde Tartışılmasını Sağlama ……. 121
Öğrenci Davranışları ……. 121
Derste Soru Sorma ……... 123
Olay- Durum vb. Arasında Karşılaştırmalar Yapma ……... 124
Bir Konuda Fikrini Açıklarken Farklı Alanlardaki Bilgilerini Birleştirebilme …… 124
Düşüncelerine Kanıt Gösterme …… 125
Çıkarsamalarda Bulunma ……. 127
Düşüncelerini Çekinmeden Belirtme ……... 128
Sınıfta Yapılan Tartışmalara Katılma …….. 128
Karşıt Görüşlerin Güçlü ve Zayıf Yönlerini Değerlendirme 129
Yazar veya Konuşmacının Yeterliliğini Değerlendirme ….. 130
Uluslararası Bakalorya Diploma Programı Dil A1 Dersi Öğretim Programı ile Lise 12. Sınıf Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım Derslerinin Öğretim Programlarının Kazandırdığı Eleştirel Düşünme Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri …….. 132
Amaçlar ……. 133
İçerik …….. 135
Öğrenme – Öğretme Süreci ……... 136
Derste Gerçekleştirilen Etkinlikler …….. 136
Öğretmen ve Öğrenci Rolleri ……... 138
Araç – Gereçler …… 140
Yöntem ve Teknikler ……... 142
Değerlendirme ……... 143
Ders Karşılaştırmaları …… 146
Dil A1 – Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım İlişkisi …….. 152

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Sayfa

Ulusal Program – UBDP Karşılaştırması ……... 153

Uluslararası Bakalorya Diploma Programı Dil A1 Dersi Öğretim Programı ile Lise 12. Sınıf Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım Derslerinin Öğretim Programlarının Kazandırdığı Eleştirel Düşünme Becerilerine İlişkin Öğrenci Görüşleri ……. 156

Derste Kazandırılan Beceriler ……... 158

İçerik …….. 160

Öğrenme – Öğretme Süreci ……... 164

Derste Gerçekleştirilen Etkinlikler ve Sağladığı Yararlar ... 164

Öğretmen Rolleri ……. 167

Öğrenci Rolleri ……. 169

Araç – Gereçler …… 171

Yöntem ve Teknikler ……... 173

Değerlendirme ……... 175

Dil A1 – Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım İlişkisi …….. 178

Ulusal Program – UBDP Karşılaştırması ……... 181

UBDP'yi Tercih Etme / Etmeme Nedenleri ……... 183

UBDP'nin Türkiye'deki Uygulamalarında Yaşanan Sorunlar ... 185

Uluslararası Bakalorya Diploma Programı Dil A1 Dersi Öğretim Programı ile Lise 12. Sınıf Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım Derslerinin Öğretim Programlarına Devam Eden Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeyleri ……. 187

Eleştirel Düşünme Becerilerini Kazandırmaya Yönelik Bir Anadil Öğretim Programının Özellikleri ……. 191

Amaçlar ……. 194

İçerik …….. 194

Öğrenme – Öğretme Süreci ……... 195

Değerlendirme ……... 197

BEŞİNCİ BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER …… 199

Sonuç ……..... 199

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Sayfa

Tartışma 212

Öneriler 229

Uygulamaya Yönelik Öneriler 229

Araştırmacılara Yönelik Öneriler 233

EKLER 235

KAYNAKÇA 267

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÇİZELGE LİSTESİ

		Sayfa
Çizelge 1.	*Dil A1 Dersinde Gerçekleştirilen Uygulamalar* ……	20
Çizelge 2.	*Dil A1 Dersinde Değerlendirme Etkinlikleri ve Yüzdelikleri* …	22
Çizelge 3.	*Türk Edebiyatı Dersi Ünite Dağılımı* ……	26
Çizelge 4.	*Türk Edebiyatı Dersi Öğrenme- Öğretme Süreci* ……..	27
Çizelge 5.	*Dil ve Anlatım Dersi Ünite Dağılımı* …….	28
Çizelge 6.	*Dil ve Anlatım Dersi Öğrenme – Öğretme Süreci* …….	29
Çizelge 7.	*Programlar Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar* …….	30
Çizelge 8.	*Ennis'e Göre Eleştirel Düşünme Becerileri* ……..	33
Çizelge 9.	*12. Sınıflar ve Derslere Giren Öğretmenler* ……..	64
Çizelge 10.	*Veri Toplama Araçları ve Uygulama Zamanları* ……..	66
Çizelge 11.	*Video Kaydı Tarih ve Süreleri* ……	68
Çizelge 12.	*Analize Alınan Video Kayıtları* …….	71
Çizelge 13.	*Öğretmenlerin Betimsel Verileri* ……	76
Çizelge 14.	*Öğrencilerin Betimsel Verileri* ……..	76
Çizelge 15.	*Dil Eşdeğerliği Kapsamında Yapılan Çalışmalar* …….	81
Çizelge 16.	*Dil Eşdeğerliği Çalışmasında Orijinal ve Çeviri Formların Toplam Puanları Arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı* …….	83
Çizelge 17.	*Dil Eşdeğerliği Çalışmasında Orijinal ve Çeviri Formların Toplam Puanları Arasındaki Bağımlı Gruplar t-Testi* ……..	83
Çizelge 18.	*Dil Eşdeğerliği Çalışmasında Orijinal ve Çeviri Formların Alt Bölümlerinin Toplam Puanları Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları* …….	84
Çizelge 19.	*Orijinal Form ve Çeviri Form Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar* ……	84
Çizelge 20.	*Güvenirlik Çalışması Zaman Çizelgesi* …….	85
Çizelge 21.	*Veri Toplanan Okullar ve Katılımcı Sayıları* ……	86
Çizelge 22.	*Toplam Puan – Alt Bölüm Puan Korelasyonları* ……..	87

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Sayfa

Çizelge 23. *Testin Kullanım Kılavuzundaki Korelasyon Değerleri …….* 87

Çizelge 24. *Nitel ve Nicel Araştırmalarda Kabul Gören Geçerlik ve Güvenirlik Kavramlarının Karşılaştırılması …….* 89

Çizelge 25. *Öğretim Programlarının Amaçları ……* 98

Çizelge 26. *Öğretim Programlarının Kazanımları ……..* 100

Çizelge 27. *Öğretim Programlarının İçerikleri ……* 104

Çizelge 28. *Öğretim Programlarının Öğrenme – Öğretme Süreci ……..* 106

Çizelge 29. *Öğretim Programlarında Değerlendirme …….* 109

Çizelge 30. *Dil A1, Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım Derslerinde Öğretmen Davranışları Tema ve Frekansları ……* 112

Çizelge 31. *Dil A1, Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım Derslerinde Öğrenci Davranışları Tema ve Frekansları ……* 122

Çizelge 32. *Dil A1, Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım Dersleri Öğretmenleriyle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Tema ve Alt Temalar ……* 133

Çizelge 33. *12 D ve 12 C sınıfı öğrencileri ile Dil A1, Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım Dersi için Gerçekleştirilen Görüşmelerden Elde Edilen Tema ve Alt Temalar ……* 157

Çizelge 34. *CEDTDX Normallik Testi …….....* 188

Çizelge 35. *CEDTDX Ortalamaları Arasındaki Fark ……..* 188

Çizelge 36. *Akademik Başarı Normallik Testi …….* 189

Çizelge 37. *Akademik Başarı Ortalamaları Arasındaki Fark ……..* 189

Çizelge 38. *Kovaryans Analizi ……* 190

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ŞEKİL LİSTESİ

		Sayfa
Şekil 1.	UBO PYP Programı ……..	11
Şekil 2.	UBO MYP Programı …….	13
Şekil 3.	UBDP Programı …….	17
Şekil 4.	Durum Çalışması Aşamaları …….	57
Şekil 5.	Araştırma Süreci ……	59
Şekil 6.	Doküman İncelemesi Basamakları ……	74
Şekil 7.	Nitel Araştırmalarda Araştırmacı Rol ve Sorumlulukları ve Araştırma Sürecinde Gerçekleştirilen Uygulamalar …….	94
Şekil8.	Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Bir Anadil Öğretim Programının Amaç, İçerik, Öğrenme – Öğretme Süreci ve Değerlendirme Boyutlarında Ana Hatlara İlişkin Bir Öneri ……	192

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Problem Durumu

Yirmibirinci yüzyılda dünyada, kültürler, toplumlar ve ülkeler arasındaki sınırlar kalkmakta, eskiye göre daha yoğun değişim ve hızlı bir gelişme yaşanmaktadır. İletişim teknolojilerinin hızla gelişmesiyle giderek küçülen dünyada, toplumların varlıklarını devam ettirebilmeleri için uluslararası alanda rekabetçi olmaları ve toplumları oluşturan bireylerin küresel değerleri ve oluşumları benimsemeleri gerekmektedir. Küreselleşme süreci olarak bilinen bu durum, toplumların ve toplumları oluşturan bireylerin yaşamlarını derinden etkilemekte, pek çok sistem ile birlikte eğitim sisteminin yapı ve süreçlerini de değişime zorlamaktadır. Bilgi toplumunda bağımsız ve yaratıcı düşünebilen, kendine güvenen, sorun çözen, girişimci, risk alabilen, bilgiye ulaşma yollarını bilen, bilgi üreten ve değişime kolayca uyum sağlayabilen bireyler yetiştirilmelidir. Bunun için de uluslararası düzeyde etkili eğitim sistemlerine ve bu sistemler içinde verilecek eğitimin niteliğini ve yol haritasını belirleyecek olan eğitim programlarına gereksinim duyulmaktadır (Çalık ve Sezgin, 2005). Eğitim programları yoluyla öğrencilere bir taraftan ulusal değerler kazandırılırken diğer taraftan da uluslararası bir bakış açısı kazanmaları sağlanmalıdır. Bu gereksinimden hareketle bir ülkede geliştirilerek uygulanacak eğitim programları, öğrencilerin uluslararası standartlar doğrultusunda gelişimine olanak sağlayabilmelidir.

Avrupa Birliği ülkeleri arasında 1999 yılında temeli atılan Bologna Süreci ile yükseköğretim alanında uluslararası düzeyde bir standartlaşma ve diplomalarda denklikleri geliştirme yönünde çalışmalar başlatılmıştır. Bu çalışmalarla bir ülkeden ya da yükseköğretim sisteminden diğerine geçişin kolaylaştırılması ve böylece öğrencilerin ve öğretim görevlilerin hareketliliği ve istihdamının arttırılması planlanmaktadır (YÖK, 2009). 1999 yılından 2012 yılına kadar da bu yönde üye ülkelerde önemli değişim ve gelişmeler yaşanmıştır. Yükseköğretim alanında yaşanan bu standartlaşma ve uluslararası düzeyde bir eğitimin sağlanmasına yönelik çalışmalar yükseköğretim basamağından önceki eğitim basamaklarında da benzer bir anlayışı gerektirmektedir. Dünyadaki ülkeler arasında ortaöğretim ve ilköğretim basamaklarında uluslararası anlayışı benimseyerek geliştirilmiş bir standartlaştırmadan söz etmek olası değildir. Ancak, yükseköğretime devam edebilmek için ilköğretimde olmasa bile ortaöğretim basamağında böyle bir standartlaşmaya gidilmesinin önemli olduğu söylenebilir. Çünkü küreselleşmenin de etkisiyle bireyler tüm dünyada serbestçe dolaşabilmekte, bilgi

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

paylaşımında bulunabilmektedir. Uluslararası Bakalorya Organizasyonu (UBO) da bu gereklilikten yola çıkarak ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde eğitim programları hazırlamakta ve bu programları dünyanın birçok ülkesindeki çok sayıda okulda uygulamaktadır. Uluslararası düzeyde hazırlanan ortak bir programın dünyanın farklı yerlerinde, farklı kültürel yapıdaki ülkelerde uygulanması, programların ulusal düzeydeki yansımalarının da dikkate alınmasını gerektirmektedir. Bu kapsamda, ulusal düzeyde uygulan programların da uluslararası standartlar çerçevesinde incelenmesi geliştirilecek olan yeni eğitim programları için yol gösterici olabilir.

Türkiye'de Avrupa Birliği'ne uyum süreci kapsamında eğitim sisteminde yapılan yapısal düzenlemeler, bilgi çağındaki hızlı değişimler ve uluslararası sınavlarda istenen başarının elde edilememesi gibi nedenlerle, ilköğretim ve ortaöğretim programlarında bazı düzenlemelere gidilmiştir. Bu düzenlemelerde özellikle uluslararası sınavlarda üstün başarı göstermiş olan bazı ülkelerin eğitim programları incelenerek uluslararası standartlarda programlar geliştirme yoluna gidilmiştir.

Bilginin hızla üretildiği ve aynı hızla tüketildiği 21. yüzyılda bilgiye ulaşan ve bilgiyi işleme becerisiyle donanık olan bireylerin dolayısıyla da toplumların başarılı oldukları ya da olabilecekleri söylenebilir. Geçmişte askeri ve ekonomik güç sosyal değişimi kontrol ederken artık bilgiye ulaşmayı başaran ve bilgiyi kontrol edebilen toplumların sosyal değişimi yaratma gücünü ellerinde tuttukları görülmektedir (Şahinel, 2002). Bilgiye ulaşmayı başaran ve bilgiyi kontrol edebilen toplumların oluşturulabilmesinde de eğitim programları önemli bir rol üstlenmektedir. Bilgi çağında işe koşulan eğitim programları yoluyla araştırma, sorgulama, sorun çözme, yaratıcı ve eleştirel düşünme gibi becerilere sahip bireylerin yetiştirilmesi önem kazanmıştır. Bu gereksinimden hareketle, 2005-2006 öğretim yılında uygulanmaya başlanan ilköğretim programları ile aynı öğretim yılından itibaren dersler düzeyinde kademeli olarak değişen ortaöğretim programlarında eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim ve empati becerisi, problem çözme, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik ve Türkçe'yi doğru, güzel ve etkili kullanma olarak sıralanan sekiz beceri "ortak beceriler" olarak adlandırılmış ve bu becerilerin programın geneline yayılarak tüm derslerde geliştirilmesi üzerine vurgu yapılmıştır. Ortak becerilerin belirlenmesinde örnek alınan programlardan birinin de UBO programları olduğu söylenebilir. UBO programlarında kazandırılması öngörülen ortak beceriler "UBO Öğrenci Profili" olarak adlandırılmıştır. UBO öğrenci profili; programın merkezine yerleşmekte ve öğrencilerden, öğretmenlerden, okul idarecilerinden ve velilerden öğretme ve öğrenme sürecini destekleme konusunda ne beklenildiğini açık ve belirgin bir biçimde ortaya koymaktadır. UBO öğrenci profili de

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

araştırmacı, bilgili, düşünen, iletişim kurabilen, ilke sahibi, açık fikirli, özenli, risk alabilen, dengeli ve düşünceli bireylerin yetiştirilmesini öngörmektedir. Özellikle, düşünen bireyler olarak sorunların farkına vararak bu sorunlar üzerinde eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, mantıki ve ahlaki kararlar alırken insiyatif kullanabilen bireylere vurgu yapılmıştır (Hill, 2003; IBO, 2006).

Hem ulusal programlarda hem de UBO programlarında bilgi çağı insanının sahip olması gereken temel beceriler üzerinde hemfikir olunduğu görülmektedir. Bu becerilerden her biri şüphesiz çok önemlidir ancak özellikle eleştirel düşünme, dünyada her alanda yaşanan hızlı değişimin neden olduğu karmaşıklığa uyumun sağlanabilmesi için, eğitim kurumlarının üzerinde durması gereken önemli bir konudur (Koç, 2007). Bu nedenle, programlar uzmanlar tarafından dikkatlice tasarımlanarak ilköğretimin ilk yıllarından başlayarak eleştirel düşünme becerilerini gerçekleştirme amacını taşımalıdır (Demir, 2006). Facione başkanlığında oluşturulan bir bilim adamı grubunun eleştirel düşünmenin tanımı yapmak için gerçekleştirdikleri çalışmanın sonucunda oluşturulan Delphi raporunda bu konuda şu açıklamada bulunulmuştur (Facione, 1990):

İlköğretim ve ortaöğretim programlarının temel amacı eleştirel düşünme becerilerinin ve eğilimlerinin geliştirilmesi olmalıdır. Özellikle eleştirel düşünme eğilimlerinin geliştirilmesine yönelik her türlü uygulama ilköğretim ve ortaöğretim programlarında yer alan tüm derslerin kazanımlarıyla bütünleştirilmelidir.

Eleştirel düşünme becerilerini temel alan eğitim programlarının işe koşulması için birçok neden vardır. Bu nedenlerden birincisi, demokratik bir toplum kültürünü sürdürebilme ve geliştirebilme gerekliliğidir. Çünkü demokrasi, özünde insan iradesine inanmakta ve güvenmektedir. Bireylerin mantıklı, doğru, yerinde kararlar alabileceği ve bağımsız düşünebileceği sayıltısı, demokrasinin temel dayanaklarından biridir. Bir diğer neden ise "bilgi patlaması"dır. Bilginin hızla çoğalması ve çoğalırken de değişmesi eğitim programlarında içeriğin ve bu içeriğin nasıl anlaşılacağının belirlenmesini gerektirmektedir. Diğer bir ifade ile artık "ne düşünmeli?" sorusu ve bu soruya verilen yanıtlar tek başına yetersiz kalmakta, "nasıl düşünmeli?" sorusuna yanıtların aranması ve eğitim programlarının bu soruya yanıt verecek biçimde düzenlenmesi gerekmektedir. Okullarda eleştirel düşünmeyi gerekli kılan nedenlerden biri de eleştirel düşünmeyle okul başarısı arasındaki ilişkidir. Alanyazında yapılan birçok araştırma eleştirel düşünme becerisine sahip öğrencilerin diğer öğrencilerden daha yüksek başarı ortalamalarına sahip olduklarını ortaya koymaktadır (Akınoğlu, 2001; Alkaya, 2006; Eskitürk, 2009). Eleştirel düşünme; anlamlı öğrenme yaşantıları sağlamakta ve bu nedenle de başarıyı arttırmaktadır (Şahinel, 2005; Doğanay ve

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Ünal, 2006). Bu bağlamda öğrencilerin okullarda eleştirel düşünme becerisi kazanmaları ve bu becerilerini yaşamboyu kullanmaları oldukça önemlidir. Eleştirel düşünme becerilerinin eğitim programlarında temel alınması ile öğrencilerin bireysel özerklik kazanmaları, toplumun yaşadığı sosyal problemlere katkıda bulunmaları, eleştirel gözlemci olmaları, demokratik kurumların ve doğal haklarının savunucuları olmaları, çalışma alanlarında kolayca ilerlemeleri ve ekonomik başarı kazanmaları sağlanabilir (Akınoğlu, 2001). Nitekim, ulusal programlarda ve UBO Programları'nda temel alınan ortak beceriler ile de öğrencilerin özellikle eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesine vurgu yapıldığı görülmektedir. Eleştirel düşünme becerilerinin bu programlar aracılığıyla nasıl kazandırılmaya çalışıldığının belirlenebilmesi için söz konusu programları uygulayan okullarda gözlemler yapılmalıdır.

Alanyazın incelendiğinde, eleştirel düşünmenin nasıl öğretilmesi gerektiğine yönelik temel iki yaklaşım üzerinde durulmaktadır. Bu yaklaşımlar konu ve beceri temelli yaklaşımlardır. McPeck (1981) düşünmenin bir boşlukta gerçekleşemeyeceğini, bu nedenle bir konu alanı bilgisinin gerekli olduğunu ileri sürmüştür. Ruggiero (1988'den aktaran Aybek, 2006) ise düşünme öğretiminin, eğitim programının tümüyle program içerisine yayılarak yapılması gerektiğini belirtmiştir. Paul, Benker, Jensen ve Krelau (1990'dan aktaran Şahinel, 2002) da eleştirel düşünme öğelerinin ve becerilerinin belirli disiplinler ve konu alanları içinde işlenmesi gerektiği konusunda ısrar etmektedirler. Beyer (1991) ise, eleştirel düşünme becerilerinin konu temelli verilmemesini savunmaktadır. Lipman (2003)'e göre de eleştirel düşünme bir ders olarak öğretilmelidir. Çünkü konu temelli olarak verilirse derslerde konular üzerine yoğunlaşılacağından eleştirel düşünme becerileri göz ardı edilecektir. Ennis (1991'den aktaran Doğanay ve Ünal, 2006) de eleştirel düşünmenin beceri temelli olarak öğretilmesi gerektiğini savunmaktadır.

Görüldüğü gibi, birçok uzman eleştirel düşünmenin öğretiminin programlarda nasıl olması gerektiği konusunda farklı düşüncelere sahiptir. Huitt (1998'den aktaran Demir, 2006) eleştirel düşünmenin karmaşık bir bilişsel etkinlik olduğunu vurgulayarak bu becerinin öğretiminde tek bir öğretim yaklaşımının yeterli olmayacağını vurgulamıştır. Bununla birlikte, eleştirel düşüme becerisinin en iyi biçimde öğretilebilmesi için konu alanıyla ilişkilendirilmesi gerektiği, tek bir dersle öğrencilerin eleştirel düşünen bireyler olamayacağı, kullanılmayan eleştirel düşünme becerilerinin kaybedileceği ve bu nedenle de öğretim programlarının öğrencileri bu becerileri kullanmaya yöneltecek şekilde hazırlanması gerektiği söylenebilir (Kurnaz, 2007; Paul ve Elder, 2001).

Türkiye'de 2005-2006 öğretim yılında uygulanmaya başlanan ilköğretim programları ile aynı öğretim yılından itibaren dersler düzeyinde kademeli olarak değişen ortaöğretim

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

programlarında da eleştirel düşünmenin bağımsız bir ders olarak öğretiminden çok programın içeriğine etkinlikler aracılığıyla yerleştirildiği görülmektedir. Yine benzer şekilde, Uluslararası Bakalorya Organizasyonu'nun sunduğu programlarda da eleştirel düşünme becerisi programların merkezine alınmış ve tüm derslerde bu becerinin geliştirilmesi yönünde etkinliklerin gerçekleştirilmesine vurgu yapılmıştır.

Dil; yalnızca bir ifade aracı değildir. Piaget'ye göre mantıklı düşünmeye hizmet eden bir araç, Vygotsky'ye göre ise düşünmenin aracıdır (Tuna, 2006). Düşünce, önce anlamlardan sonra da sözcüklerden geçerek dışsal ifadeye dönüşmektedir. Bu anlamda dil gelişimi olmadan düşüncenin, düşünce gelişimi olmadan da dilin gelişmesinin olanaklı olmadığı söylenebilir. İfade edilen şeylerin anlamlandırılması için kullanılan sözcüklerin yanında bireyin düşüncelerini ve güdülerini de bilmek gerekmektedir (Ergün ve Özsüer, 2006). Bu durumda dil ve düşünmenin karşılıklı etkileşim içinde ve iç içe olduğu söylenebilir (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008). Bu bağlamda dil eğitiminin temel amacının bireylerin düşünme ve iletişim becerilerini geliştirmek olduğu (Özbay, 1997) göz önünde bulundurulduğunda eleştirel düşünme becerilerinin de etkin olarak dil eğitimi programlarıyla geliştirilebileceği yargısına ulaşılabilir. Diğer bir deyişle, eleştirel düşünebilen bireylerin yetiştirilmesinde, nitelikli olarak hazırlanan dil eğitim programlarının önemli bir rol üstlendiği söylenebilir.

Ulusal ortaöğretim programlarında anadili eğitimi Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım adıyla iki temel ders kapsamında verilmektedir. Türk Edebiyatı dersinde öğrencilerin, başta sanat metinleri olmak üzere, her türlü metni zihniyet, yapı, tema, dil ve anlatım, anlam, yorum, gelenek, metin ve yazar/şair bakımlarından çözümleme becerisi ve alışkanlığı, Türkçe ile sanat eseri ortaya koyabilme, gündelik hayatla ilgili her türlü yazışmaları yapabilme becerisi, Türkçe ile yazılmış ilmî ve felsefi yazıları anlayıp değerlendirme olgunluğuna kavuşma ve sanat metinlerini inceleyip onları yorumlayabilme becerisi kazanmaları amaçlanmıştır (MEB, 2011a). Dil ve Anlatım Dersi'nde ise, öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarında becerilerini geliştirerek Türkçe'nin özelliklerini kavramaları; bu alandaki kişisel uygulamalarıyla dili her düzeyde doğru ve güzel kullanabilme zevk ve alışkanlığı kazanmaları ve kendi kimliklerinin bilincinde, evrensel değerlere ve gelişmelere açık; düşünen, hisseden ve bunları Türkçe ile ifade edebilen bireyler haline gelmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2011b).

Uluslararası Bakalorya Diploma Programı'nda (DP) ise, anadili eğitimi Dil A1 dersi ile verilmektedir. Dil A1 dersi; öğrencinin yazılı ve sözlü iletişimde ifade gücünü geliştirme, farklı kültür ve dillerden eserleri karşılaştırma yoluyla bakış açısını genişletme, eserler

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

arasındaki ilişkileri anlama ve yorumlama becerisi kazandırma, yazılı metinleri detaylı çözümleme yeteneği geliştirme ve öğrencilerde yaşam boyu sürecek bir edebiyat zevki ve ilgisi sağlamayı amaçlamaktadır (IBO, 1999).

Görüldüğü gibi, ulusal ortaöğretim dil eğitimi programları ile Uluslararası Bakalorya Diploma Programı dil eğitim programlarında düşünme becerilerine yer verilmekte, özellikle yorumlama, çıkarım yapma, ilişkilerin farkına varma, analiz etme gibi eleştirel düşünme becerilerine vurgu yapılmaktadır.

Uluslararası düzeyde uygulanan Uluslararası Bakalorya Diploma Programı Türkiye'de 1996 yılından bu yana 27 okulda uygulanmasına rağmen bu programlarla ilgili oldukça az sayıda çalışmaya rastlanılmaktadır Yapılan çalışmalar da daha çok *programdan etkilenen öğrencilerin başarıları ve öğretmenlerin iş doyumları* üzerine yoğunlaşmıştır (Demirer, 2002; Özkaya, 2005; Yılmaz, 2005, Gültekin, 2006; Başer, 2007). Bu bağlamda bu programların, dil eğitim programlarının ve düşünme becerilerinin de hiçbir araştırmaya konu edilmediği söylenebilir.

Ayrıca, Türkiye'de yapılan çalışmalar incelendiğinde eleştirel düşünme becerisinin farklı araştırmalara konu edildiği görülmektedir. Bu araştırmaların birçoğunun *farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri ve bu düzeyleri etkileyen etmenler* (Kaloç, 2005; Hamurcu, Özyılmaz, Akamaca ve Günay, 2005; Demir, 2006; Akar, 2007; Bilgin ve Eldeleklioğlu, 2007; Gülveren, 2007; Kalkan, 2008; Tümkaya ve Aybek, 2008;Korkmaz ve Yeşil,2009); *öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünme güçleri ve eğilimleri* (Kürüm, 2002; Çığrı Yıldırım, 2005; Türnüklü ve Yeşildere, 2005; Akar, 2007; Küçük 2007; Güven ve Kürüm, 2007-2008; Çetin, 2008; Dutoğlu ve Tuncel, 2008; Tufan, 2008; Söğüt, 2009; Narin, 2009; Ekinci, 2009; Korkmaz, 2009; Şengül ve Üstündağ, 2009) ve *çeşitli öğretim uygulamalarının eleştirel düşünme becerisi üzerindeki etkileri* (Özdemir, 2005; Alkaya, 2006; Aybek, 2006; Koç, 2007; Koray, Köksal, Özdem ve Presley, 2007; Kurnaz, 2007; Özcan, 2007; Türkmen Dağlı, 2008; Özdemir ve Yalın, 2007; Şahhüseyinoğlu, 2007; Eskitürk, 2009; Çalışkan, 2009; Günhan Cantürk ve Başer, 2009) konuları üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bununla birlikte *öğretim programlarının eleştirel düşünme becerisi yönünden incelenmesine yönelik* oldukça az sayıda araştırmaya (Demirkaya, 2003; Karadeniz, 2006; Ünal, 2007; Şentürk, 2009) rastlanılmıştır. Bu araştırmaların hiçbiri de dil eğitim programlarına yönelik değildir. Dil ve düşünme becerileri arasındaki ilişki ve yenilenen programların düşünme becerilerine verdiği önem göz önünde bulundurulduğunda alanda dil eğitim programlarının düşünme becerileri özellikle de eleştirel düşünme becerileri bağlamında incelenmemiş olması bir eksiklik olarak görülebilir.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

DP, eğitim programlarına uluslararası bir bakış açısı sağlayacak bir anlayış geliştirme, dünyadaki tüm üniversiteler tarafından tanınan bir diplomayla uluslararası hareketliliği sağlama ve bireylerin entelektüel güçlerini ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirme amaçlarını temel almıştır (Hill, 2003). Özellikle, eleştirel düşünme becerisi bireyin kendini gerçekleştirebilmesi ve uluslararası anlayışın gelişmesi için programın merkezine yerleştirilmiştir. Bu bağlamda, eleştirel düşünme becerisini temel alan biri ulusal bir diğeri dünyanın birçok ülkesinde standart olarak uygulanan uluslararası bir programın eleştirel düşünme becerisini kazandırmadaki benzerlik ve farklılıklarının ortaya konulması ve bu programların birbirlerine göre düşünme becerilerini kazandırmada üstünlük ve sınırlılıklarının belirlenmesi eleştirel düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında izlenilmesi gereken amaçlar, içerik, öğrenme - öğretme ve değerlendirme süreçleri hakkında karşılaştırmalı bir bakış açısı sunulması anlamında gereklidir. Bununla birlikte, ulusal programların düşünme becerilerini kazandırmada uluslararası standartlarda nerede olduğunu görme ve uluslararası boyutta geliştirilmiş DP'nin eleştirel düşünme becerilerini kazandırmada ulusal düzeydeki uygulamalarını inceleme gereksinimi duyulmuştur. Bu araştırma da bu temel gereksinimden hareketle desenlenmiştir.

Uluslararası Bakalorya Organizasyonu (UBO)

Dünyada son yıllarda sosyal, ekonomik, teknolojik ve siyasi alanlarda hızlı bir değişim yaşanmaktadır. Bu değişimin hızlı olması, ülkelerin birbirleriyle olan ilişkilerinde karmaşık sorunlar ortaya çıkarmaktadır. Uluslararası ortamın giderek karmaşıklaştığı, dinamiklerin hızla değiştiği, çatışma ve bağımlılık süreçlerinin iç içe geçtiği, giderek küreselleşen, bununla beraber çok daha fazla sorgulanmaya başlanan uluslararası sistemlerin hızla dönüştüğü bir dönemin içinde bulunulmaktadır (MEB, 2009a). Bu dönemde küreselleşmenin etkisiyle uluslararası boyut kazanan sistemlerden biri de eğitim sistemidir. Küreselleşme, eğitimde uluslararası alanda büyük bir standartlaşma etkisi yaratmıştır. Bu durum, uluslararası yaşama uyum sağlayan sivil toplumun oluşturulması, yükseköğretimde kalitenin arttırılması ve mezunlar için yurt dışında çalışma ortamlarının sağlanması gibi olanaklar sağlamaktadır (Phillips ve Schweisfurth, 2007). Pek çok ülkede uluslararası eğitim, ulusal eğitime sağlam ve önemli bir alternatif olarak görülmektedir.

Uluslararası eğitimin genel amacı; tüm bireylerin gereksinimlerine yanıt verebilme, bireyler arasındaki benzerlikler kadar farklılıkları da kabul ederek bu anlayışı benimsetecek bilgi, beceri ve anlayışları kazandırmaktır (Phillips ve Schweisfurth, 2007; Demirer, 2002). Uluslararası programların görevi ise; öğrencilerin kendi ulusal programlarının verdiğinden

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

farklı hedeflere ulaşabilmeleri için sahip olmaları gereken yetenekleri kazanmalarına yardımcı olma ve dünyayı daha geniş açıdan görmelerini sağlamaktır (Demirer, 2002).

Son yıllarda dünyada uluslararası okullar sayı ve çeşitlilik bakımından önemli bir artış göstermiştir. Özellikle, yükseköğretimde küreselleşmenin etkisiyle bu tür bir eğitimin sağlanması önemli görülmektedir. Avrupa ülkelerinde yükseköğretimdeki bu homojenleşme yalnızca eğitim programlarının değil aynı zamanda yeterliklerin karşılaştırılması bağlamında da standartlaşmaya gidilerek sağlanmaktadır. Avrupa'da yükseköğretimde uyumu geliştirme çalışmaları 1999 yılında başlayan Bologna Süreci ile hız kazanmıştır. Bologna Süreci; lisans, yüksek lisans ve doktora sürecinde genel bir yeterlikler çerçevesi oluşturmayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda kolay anlaşılabilen ve karşılaştırılabilen ortak bir sistemin benimsenmesi, kredi sisteminin geliştirilmesi ve serbest dolaşımı sağlamak için engellerin ortadan kaldırılması gibi alanlarda çeşitli kararlar alınmıştır (Phillips ve Schweisfurth, 2007).

Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları kapsamında, Avrupa Birliği ülkeleri arasında öğrenci ve öğretim elemanı değişimi ve hareketliliğini sağlama, Avrupa vatandaşlığını geliştirme ve küresel değişikliklere ilişkin bilinç arttırma amaçlanmaktadır. Bu programlar, daha çok üye ülkeler arasında gerçekleştirilen projeler yoluyla uygulanmaktadır. Sadece Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları'ndan Erasmus programı kapsamında yükseköğretim alanında uluslararası düzeyde bir eğitimin sağlanmasına yönelik program çalışmaları başlatılmıştır (DPT, 2009).

Eğitimde uluslararası çalışmaların etkili biçimde yürütülebilmesi için yükseköğretim basamağından önceki eğitim basamaklarında da bir standartlaşma sağlamak ve uluslararası bir anlayışı yerleştirmek gerekmektedir. Çünkü yükseköğretim programları uluslararası öğrenci hareketliliğine açılmış olmasına karşın herhangi bir ülkede ortaöğretim mezunu bir aday istediği bir ülkede yükseköğretime devam edememektedir. Yükseköğretimde sağlanmaya çalışılan standartlaşma ortaöğretim düzeyinde sağlanamamıştır. Uluslararası Bakalorya Organizasyonu (UBO) geliştirmiş olduğu programlarla ilköğretim ve ortaöğretim basamaklarında uluslararası standartlar oluşturmaya çalışmaktadır (IBO, 2012a).

UBO'nun kuruluşu 1920'li yıllara dayanmaktadır. 1924 yılında, Uluslararası Cenova Okulu, Birleşmiş Milletler için çalışan bir grup öğretmen tarafından açılmıştır. Öğretmenlerin bu okulda uygulanmak için önerdikleri eğitim programı; gençler arasında kültürlerarası anlayışı desteklemek amacıyla öğrencileri eleştirel düşünmeye iten ve farklı bakış açıları sunan bir anlayışla hazırlanmıştır. Bu okulun kuruluşundan bir yıl sonra, okuldan ayrılan öğrencilerin dünyadaki üniversitelere geçişlerini sağlamak amacıyla bütün dünyada geçerliliği

olan uluslararası bir sınav oluşturulması önerilmiş ve bu önerinin ardından ancak 1965 yılında UNESCO, Yirminci Yüzyıl Fonu ve Ford Vakfı desteğiyle "Uluslararası Sınav Örgütü" kurulmuştur. Bu örgüt'ün yayınladığı "Uluslararası Okullar için Sınav Bildirisi" adındaki bir dizi kitapçık da "Uluslararası Bakalorya Programı"nın ilk kez ortaya çıkmasını sağlamıştır (Fox, 2004). 1968 yılında ise, II. Dünya Savaşı'nın ardından uluslararası anlayışın ve dünya barışının geliştirilmesi amacıyla, İskoç Akademisi Gordonstoun'un kurucusu Kurt Hahn'ın da aralarında olduğu bir grup eğitimci tarafından yönetilen Uluslararası Bakalorya Organizasyonu (UBO) kurulmuştur. Uluslararası Bakalorya Diploması Projesi gezici genç nüfusa uygun olan ve uluslararası platformda kabul gören bir üniversiteye giriş yeterliliği sağlamak için tasarlanmıştır. İlk diploma programı sınavları da 1970 yılında uygulanmıştır (Jenkins, 2004; Hayden, 2006; TED Bursa Koleji, 2009). Bugün, UBO; İsviçre Medeni Kanunu'na bağlı, merkezi Cenova'da bulunan imtiyazlı bir kuruluştur. UBO, Avrupa Konseyi tarafından tanınan ve UNESCO ile işbirliği içinde olan özel bir sivil toplum örgütüdür. UBO, organizasyonun strateji ve politikasını belirleyen ve finansal idaresini öngören 17 üyeli bir meclis tarafından yönetilmektedir (Hill, 2003; TED Bursa Koleji, 2009; Varner, 2009). Uluslararası Bakalorya Organizasyonu'nun geliştirmiş olduğu programlar 143 ülkede, 3485 okulda uygulanmakta ve bu programlardan 1,062,000 öğrenci yararlanmaktadır (IBO, 2012a). Bununla birlikte, Türkiye'de ise 34'ü özel, biri devlet okulu olmak üzere toplam 35 okulda UBO programları uygulanmaktadır (IBO,2012b).

UBO kültürlerarası anlayış ve saygı yoluyla daha iyi ve barışçıl bir dünya yaratmaya katkıda bulunacak sorgulayan, bilgili ve duyarlı gençler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (IBO, 2009). Bu amaç doğrultusunda UBO, uluslararası eğitim ve ölçme ve değerlendirme programlarını uluslararası kuruluşlar, hükümetler ve okullarla birlikte çalışarak gerçekleştirmektedir. Bu programlar, dünyanın her yerindeki tüm öğrencileri aktif, duyarlı, yaşam boyu öğrenen ve bireyleri farklılıkları ile kabullenip tanıyabilen bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Hill, 2003; IBO,2012c).

UBO; belirlenen amaçlar doğrultusunda; "İlk Yıllar Programı - (PYP- Primary Years Programme)", "Orta Yıllar Programı – (MYP – Middle Years Programme)" ve "Diploma Programı – (DP – Diploma Programme)" olmak üzere üç tür program geliştirmiştir (IBO, 2002).

İlk Yıllar Programı – PYP

İlk Yıllar Programı ilk kez 1997 yılında uygulanmaya başlanan ve 3-12 yaş arasındaki öğrencileri kapsayan bir programdır (Humphrey, 2004; IBO, 2006; Stepannic, 2006; Varner,

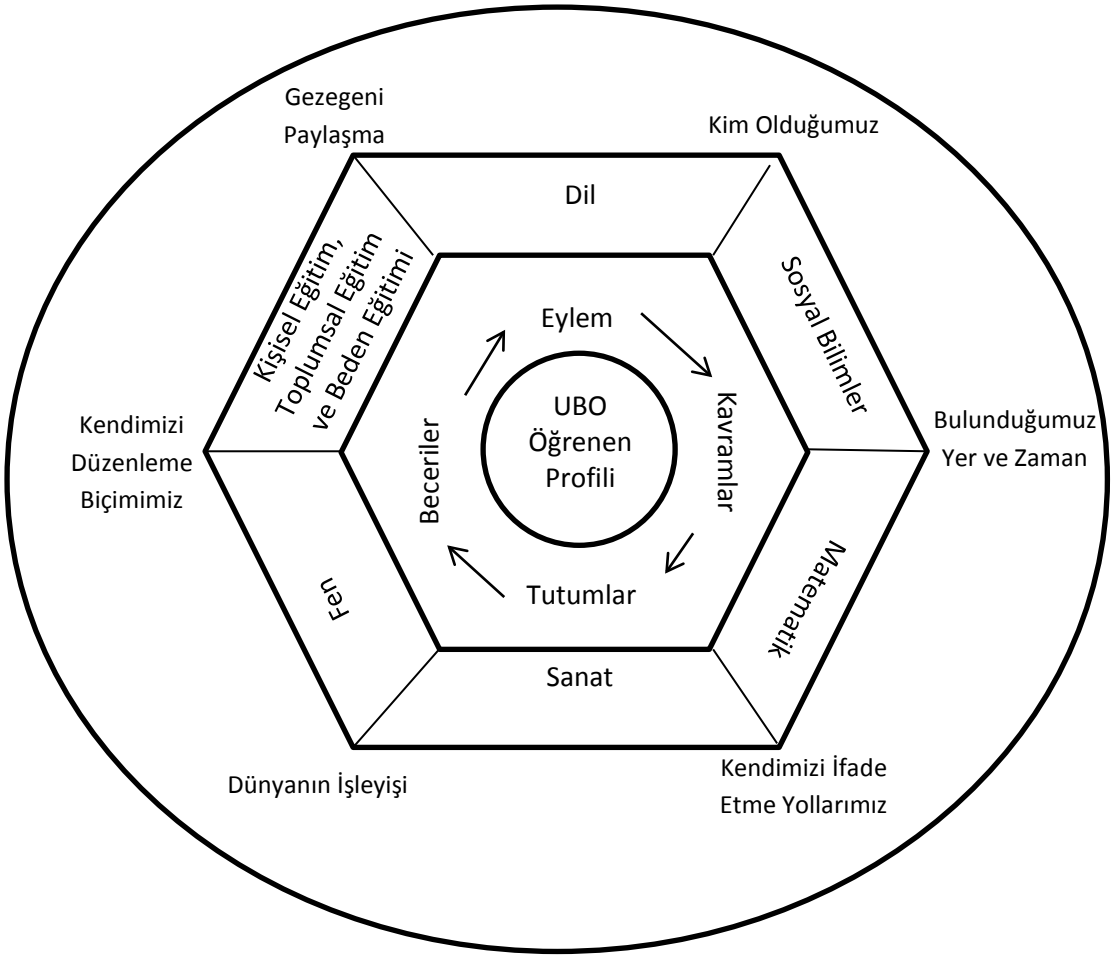
2009). PYP'nin amacı; ilgi çeken ve düşünmeye zorlayan disiplinlerüstü bir program oluşturarak kendi öğrenmelerinde sorumluluk alabilen, uluslararası anlayışı gelişmiş, bilişsel, sosyal ve duyuşsal olarak iyi gelişmiş bireyler yetiştirmektir (IBO, 2012d). Bununla birlikte, program; öğrenilmesi gereken bilgileri sıralamak yerine, hem öğrencilerin hem de öğretmenin etkin bir şekilde sorgulama yaptıkları bir sınıf atmosferi yaratmayı, sorgulayan, düşünen, iletişim kuran, risk alan, bilgili, ilkeli, duyarlı, açık fikirli, dengeli ve öğrenmelerini gözden geçirerek değerlendirebilen bireyler de yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Humphrey, 2004; Stepannic, 2006).

Bununla birlikte, PYP'de sabit bir öğretim programı oluşturmak yerine temalar belirlenmiştir. Bu temalar tüm öğrenciler ve tüm kültürler için önem taşımaktadır ve özellikleri şu biçimde sıralanabilir (Eyüpoğlu Koleji, 2009a):

- Öğrencilere, insanoğlunun durumunu anlama açısından gerçekten önemli olan bilgileri araştırma fırsatı vermektedir.
- Geleneksel bilim dallarını oluşturan bilgi alanlarını ele almakta, fakat bunları söz konusu bilim dallarının sınırlarını aşan bir şekilde sunmakta ve böylece disiplinlerüstü planlamayı ve öğretimi kolaylaştırmaktadır.
- Öğrencinin eğitimi içerisinde tekrar tekrar gündeme gelmekte ve bunun sonucunda okulöncesinden ilköğretim ikinci kademe eğitimine kadar belirli bir öğretim programı içeriği oluşturmaktadır. Okulun içerik çerçevesi veya sorgulama programı, bu temaların ve öğrencilerin öğrenme sonuçlarının yapısını düzenlemektedir.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

UBO, PYP programını Şekil 1'de görülen bir altıgenle görselleştirmiştir.



Şekil 1. UBO PYP Programı (Özel Yüce Okulları, 2009)

Şekil 1'de yer alan altıgen incelendiğinde, merkezinde öğrenen profilinin, etrafında ise kavram, bilgi, beceriler, tutumlar ve eylemlerin yer aldığı, altıgenin ikinci bölümünde ise programda yer alan derslere (Dil, Sosyal Bilimler, Matematik, Sanat, Bilim ve Teknoloji, Kişisel, Sosyal ve Fiziksel Eğitim) yer verildiği, altıgenin en dış bölümünde ise sorgulama yapılacak ve tüm derslerde ortak olarak kullanılacak disiplinlerüstü temaların (Kim Olduğumuz, Bulunduğumuz Yer ve Zaman, Kendimizi İfade Etme Yollarımız, Dünyanın İşleyişi, Kendimizi Düzenleme Biçimimiz, Gezegeni Paylaşma) bulunduğu görülmektedir.

PYP'de, bir yandan öğrencilere sosyal beceriler, araştırma becerileri, iletişim becerileri, kendi kendini kontrol etme becerileri gibi becerilerin kazandırılması, öte yandan da değer verme, kararlılık, kendine güven, yardımlaşma, yaratıcılık, merak, empati, bağımsız davranabilme, adil olma, dürüstlük, saygı, hoşgörü gibi tutumların da diğer bir deyişle

duyuşsal özelliklerin de kazandırılması amaçlanmaktadır (Humphrey, 2004; Stepannic, 2006).

PYP'de değerlendirmenin amacı ise, öğrencilerin dünya hakkında ne öğrendiği ve anladığını belirleme, öğretmenler, öğrenciler ve velilere dönüt sağlama, programın etkinliğini izleme, öğretmenlerin mesleki gelişimi için bilgilenme sağlamaktır. Bu amaçla yapılacak değerlendirmelerde de biçimlendirici değerlendirme ve sonuç değerlendirmesine yer verilmektedir (Stepannic, 2006; IBO, 2009a).

Orta Yıllar Programı – MYP

Orta Yıllar Programı, ilk kez 1994 yılında uygulanmaya başlanan ve 11-16 yaş arasındaki öğrenciler için tasarlanmış bir programdır (IBO, 2002; Varner, 2009). MYP'nin amacı; mücadele edebilen, yaratıcılıklarını kullanabilen, topluma karşı duyarlı bireyler yetiştirmektir (IBO, 2012e).

MYP, öğrencilere şu yeterlilikleri kazandırmayı amaçlamaktadır (Walters, 2007; IBO, 2012e):

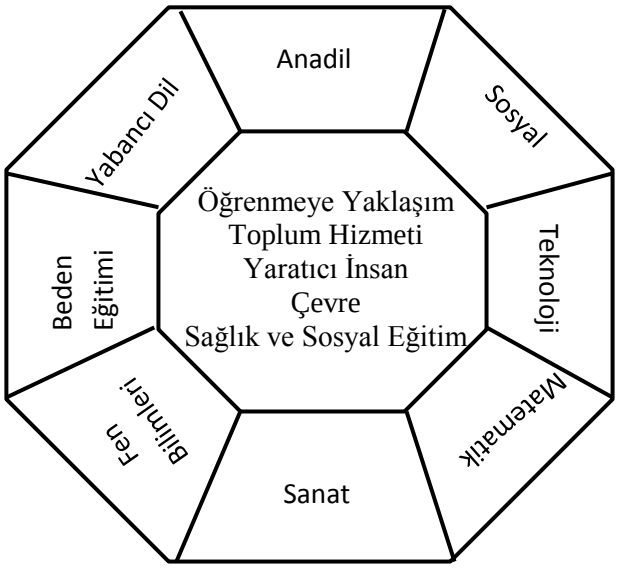
- Yaşamboyu öğrenmeyi sürdürme yeteneği ve alışkanlığı
- Hızla değişen gerçeklere uyum sağlayabilme yeteneği
- Problem çözme ve uygulama becerileri, zihinsel alanda özen ve seçicilik
- Bireysel ve işbirliği ile hareket etme yeteneği ve özgüven
- Küresel sorunlar konusunda bilinç kazanma ve bu sorunlara karşı kendini sorumlu hissetme
- Ülke sınırlarını aşan etkili bir iletişim yeteneği
- Bireyler arası farklılıklara saygı duyma

Tüm bunlara dayalı olarak, programın felsefesi üç temel kavram üzerine oturmaktadır. Bu kavramlar şu şekilde açıklanabilir (Ar-El Eğitim Kurumları, 2009; Eyüpoğlu Koleji, 2009b):

- *Kültürlerarası Farkındalık***:** Öğrencilerin kendi kültürlerini ve diğer toplumsal ve ulusal kültürleri öğrenirken tutumlarını, bilgilerini ve becerilerini geliştirmelerini amaçlamaktadır. Kültürlerarası etkileşim öğrencileri olaylara ve durumlara farklı bakış açılarından yaklaşmaya teşvik ederek hoşgörüyü ve saygıyı arttırmaktadır
- *Bütüncül Öğrenim:* Dersler arasındaki bağlantı, konular hakkında küresel bir bakış açısı sağlama vurgulanmaktadır. Öğrenciler çeşitli çalışma alanlarının bütünselliğini ve tamamlayıcılığını görmeli; ancak her dersin kendi amaçları ve yöntemleri içinde öğrenilmesi gerektiğini anlamalıdır.

- *İletişim:* Dil, tüm çalışma alanlarının temelidir. Etkin bir biçimde ve çeşitli durumlarda iletişim kurma becerisi her öğretim programının temel amacıdır. İletişim, sorgulama ve algılamayı desteklerken öğrencilere dönüşümlü düşünme ve ifade olanağı sağladığı için öğrenmenin temelini oluşturmaktadır. MYP, dil öğrenimi konusunu vurgulamakta ve öğrencilerin kendilerini farklı şekillerde ifade edebilmelerini sağlamaktadır. Dil bilme (ana dil ve öğrenilen yabancı dillerle) ve kültürleri tanıma arasında kesin bir bağlantı vardır.

MYP programı UBO tarafından Şekil 2'de gösterildiği gibi görselleştirilmiştir:



Şekil 2. UBO MYP Programı (Eyüpoğlu Koleji, 2009b)

Şekil 2'de görüldüğü gibi, öğrenciyi merkeze alan bu eğitim programında beş etkileşim alanı (Öğrenmeye Yaklaşım, Toplum Hizmeti, Yaratıcı İnsan, Çevre, Sağlık ve Sosyal Eğitim) ve sekiz ders grubu (Anadil, Yabancı Dil, Sosyal, Teknoloji, Fen Bilimleri, Matematik, Beden Eğitimi, Sanat) bulunmaktadır (Stepannic, 2006; Walters, 2007; IBO, 2009b).

Programda yer alan etkileşim alanlarından "Öğrenmeye Yaklaşım" alanında öğrencilere grup içinde işbirliği yapma, farklı bakış açıları kazanma, bilgiye nasıl ulaşılacağını ve ulaşılan bilginin başkalarına nasıl aktarılabileceğini bilme, entellektüel

disiplin ve anlayış kazanma, problem çözebilme, eleştirel düşünebilme ve yorum yapabilme becerileri kazandırılması amaçlanmaktadır (Marmara Eğitim Kurumları, 2009).

"Toplum ve Hizmet" etkileşim alanında öğrenciler çeşitli toplumsal aktivitelere katılarak kendi görev ve sorumluluklarından haberdar olmaktadırlar. "Birbirimizle olan ilişkilerimiz açısından bakıldığında nasıl yaşıyoruz?", "Yaşadığım topluma ve diğer toplumlara nasıl katkıda bulunabilirim?", "Başkalarına nasıl yardım edebilirim?" sorularına yanıt aramaktadırlar (Ar- El Eğitim Kurumları, 2009). Bu etkileşim alanı ile toplum bilinci yaratılması, sorumluluk bilinci, topluma etkili katkıda bulunmak için gerekli becerilerin ve davranışların geliştirilmesi hedeflenmektedir (Marmara Eğitim Kurumları, 2009).

"Yaratıcı İnsan" etkileşim alanında öğrencilere, insanoğlunun yaratıcılığının evrimi, süreçleri ve ürünleri üzerinde yoğunlaşma olanağı verilmekte, bunların toplum ve akıl üzerindeki etkileri incelenmektedir. Öğrenciler insanoğlunun, yaşam kalitesini etkileme, değiştirme, geliştirme ve yaşam kalitesinin keyfini sürme yeteneğini anlamayı ve kullanmayı öğrenmektedirler. Bu etkileşim alanı, öğrencileri bilim, estetik, teknoloji ve ahlak arasındaki ilişkileri araştırmaya yüreklendirmektedir. Yaratıcı insan alanı, öğrencilerin kendilerinin birer yaratıcı insan konumuna getirildiği; problem çözmelerinin ve öğretim programı ile okul yaşamı içerisinde çeşitli bağlamlarda yaratıcılık ve beceriklilik sergilemelerinin sağlandığı öğrenci merkezli öğrenimin temelini oluşturmaktadır (Eyüpoğlu Koleji, 2009a).

"Çevre" etkileşim alanı öğrencilerde gelecek nesillere iyi korunmuş bir çevre bırakma bilinci kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu etkileşim alanında öğrenciler yerel ve küresel çevre sorunlarıyla yüzleştirilmektedir. Burada yapılan çalışmalar öğrenciyi gelecek için olumlu ve sorumlu davranışlarda bulunan bir birey olarak yetiştirmeyi hedeflemektedir (Marmara Eğitim Kurumları, 2009).

"Sağlık ve Sosyal Eğitim" alanında, sosyal yapılar, ilişkiler ve sağlık gibi insan topluluklarında mevcut olan çeşitli beşeri konulara değinilmektedir. Bu alan, öğrenciler tarafından bu konuların toplulukları, toplumları ve öğrenciler de dâhil olmak üzere bireyleri nasıl etkilediğinin anlaşılması için kullanılabilmektedir. Sağlık ve Sosyal Eğitim alanıyla, öğrenciler nasıl değiştiklerini ve refahlarıyla ilgili mantıklı kararları nasıl vereceklerini öğrenmenin yanı sıra; toplumun etkin birer üyesi olarak görev almalarını sağlayacak becerileri de geliştirmektedirler (Marmara Eğitim Kurumları, 2009).

MYP'nin beşinci yılında (yani 10. sınıfta), öğretmenler tüm derslerdeki öğrenci çalışmalarını ve Kişisel Proje çalışmalarını UBO tarafından yayınlanan ölçütlere göre değerlendirmektedirler. Bu değerlendirmeler UBO-MYP'nin koşullarına uyup uymadıklarının kontrol edilmesi için Kardif, Galler'deki Uluslararası Bakalorya Organizasyonu Merkezi'ne

gönderilmektedir (Eyüpoğlu Koleji, 2009a). Kişisel Proje; öğrencilerin tamamen kendilerinin seçtikleri bir konu hakkında gerçek anlamda yaratıcı bir çalışma hazırlamasına dayanmaktadır. Çalışma, "Etkileşim Alanları" hakkında öğrencinin kişisel görüş ve anlayışını yansıtmalıdır. Proje konuları ders alanlarıyla sınırlandırılmamaktadır. Orijinal bir sanat çalışması, tez formatında hazırlanmış bir çalışma, yaratıcı yazı, özgün bir bilimsel deney, bir buluş, özgün bir iş veya organizasyon planı "Kişisel Proje"yi oluşturabilmektedir (Ar-El Eğitim Kurumları, 2009).

Diploma Programı – DP

Diploma Programı (DP); 16-19 yaş arası öğrenciler için hazırlanmış, geniş kapsamlı, üniversite öncesi iki yıllık bir eğitimi kapsayan ve uluslararası geçerliliği olan bir diplomanın alınmasıyla tamamlanan bir programdır (Demirer, 2002; Hill, 2003; IBO, 2009b; Varner, 2009; Taber, 2011)

DP, öğrenciye dengeli bir eğitim verme, coğrafi ve kültürel hareketliliği destekleme, ortak bir akademik çalışmayla uluslararası anlayışın gelişmesine yardımcı olma gibi genel amaçları içermektedir (Demirer, 2002; Hayden, 2006). DP'de hem öğrencilerin hem de öğretmenin etkin bir şekilde sorgulama yaptıkları bir sınıf atmosferi yaratılmakta, öğrencilerin düşünen, iletişim kuran, risk alan, bilgili, ilkeli, duyarlı, açık fikirli, dengeli ve öğrenmelerini gözden geçirerek değerlendirebilen "dünya vatandaşı" bireyler olarak yetiştirilmeleri amaçlanmaktadır (Hill, 2003; Hayden, 2006; IBO, 2006; 2009b). Bu amaç doğrultusunda da öğrenme - öğretme sürecinde aktif rol alan öğrenciler ve onlara öğrenmelerinde rehberlik eden öğretmenler dersleri etkileşimli bir şekilde yürütmektedirler.

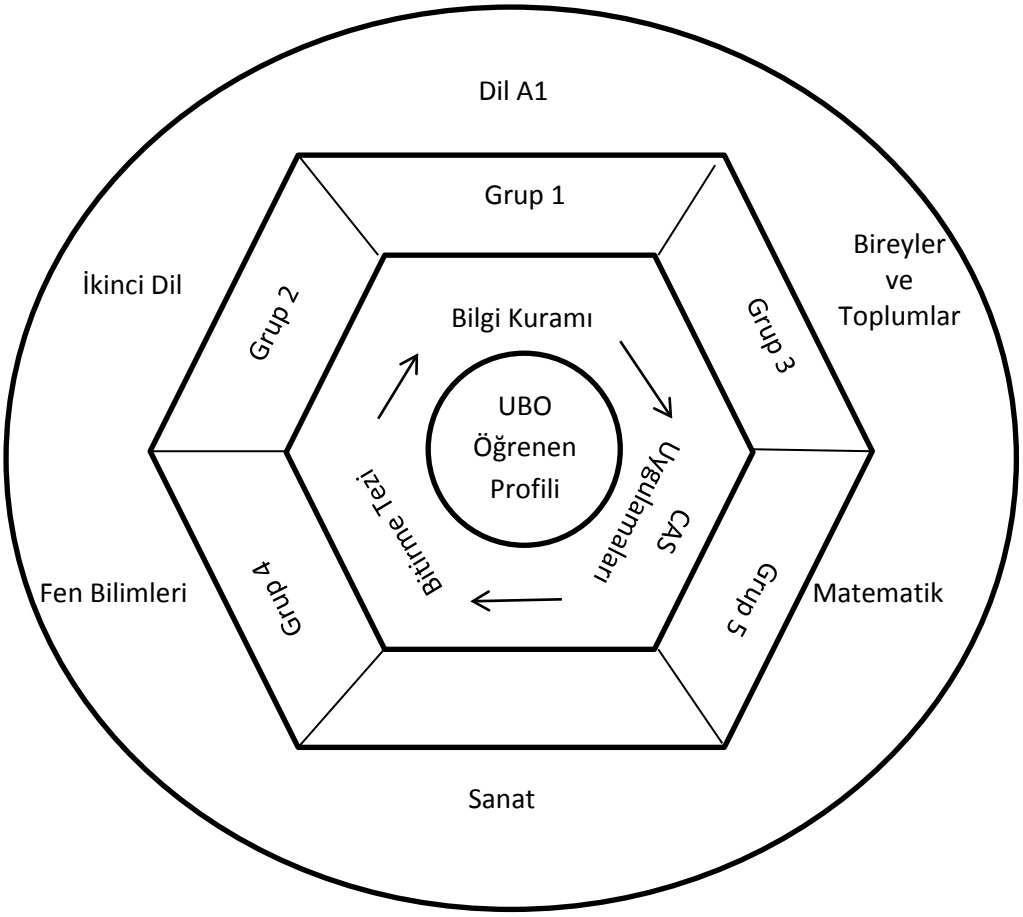
Dünyada 128 ülkede (Rusya, Amerika, Kanada, Belçika, Almanya, Fransa, İtalya, Hollanda, Yunanistan, Romanya, Macaristan, İsviçre, Kenya, Uganda, Tanzanya, Meksika, Ürdün, İsrail, Suudi Arabistan, Birleşik Arap Emirlikleri, Çin, Nijerya, …. gibi) 1500'den fazla okulda DP uygulanmaktadır. 102 ülkedeki 1079 üniversite (Cambridge, Oxford, Sorbonne, Heidelberg, Vienna, Stanford, Yale …gibi) DP diplomasını tanımaktadır (Eyüpoğlu Koleji, 2009b). Türkiye'de ise DP, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 1996 yılı Aralık ayı itibariyle tanınmış ve onaylanmıştır (Tebliğler Dergisi, 1996, sayı:2466). Türkiye'de 26 özel okul ve bir devlet okulunda olmak üzere (IBO, 2012a) Milli Eğitim Programları ile birlikte DP uygulaması devam etmektedir. Bu okulların listesi Ek A'da sunulmuştur. DP diploması Türkiye'de bazı üniversiteler (Bilkent, Sabancı, Koç, Bilgi, Doğuş, Başkent, Kültür, Işık, Okan, Maltepe üniversiteleri) tarafından kabul edilmektedir. Fakat 2547 Sayılı Yasa gereği bütün öğrenciler üniversite giriş sınavına girmek zorundadırlar.

Diploma programında öğrenci olabilmek için UBO tarafından belirlenmiş belirli ölçütler olmamakla birlikte öğrencinin yabancı dil özellikle de İngilizce (Türkiye'de) alanında yeterli olması gerekmektedir. Çünkü dersler İngilizce olarak yürütülmektedir. Örneğin, İngilizce notları 4-5 olan öğrenciler programa doğrudan kabul edilmektedir. Bununla birlikte, İngilizce notu düşük fakat diğer derslerde başarılı olan öğrencilerin programa katılımları konusunda öğretmenlerin görüşleri etkili olmaktadır. [1] Ayrıca, programa katılımda öğrenci gönüllülüğü temel alınmaktadır. Çünkü program; öğrenci için ek yükümlülükler getirmekte ve yoğun çalışma gerektirmektedir. Yoğun ve sistemli çalışma temposuna uyum sağlayabilecek, bağımsız olarak araştırma yapmayı, sorgulamayı seven ve öğretmenlerinin geri bildirimlerini almaya istekli her öğrenci UBO Diploma Programı'na kabul edilmektedir.

Diploma programında öğretmen olabilmek için de UBO tarafından belirlenmiş ölçütler olmamakla birlikte, bu programda derse girecek öğretmenlerin mutlaka UBO tarafından düzenlenen eğitimlere katılmaları ve programın felsefesini anlamaları gerekmektedir. Yine, yabancı dilde eğitim verilen dersler için öğretmenlerin yabancı dili etkin bir şekilde kullanabilmeleri gerekli bir önkoşuldur.

UBDP bir çekirdek etrafında altı akademik alanı birleştiren bir altıgen şeklinde görselleştirilebilir:

[1] Koç Okulları genel müdür yardımcısı Jale Onur ile yapılan görüşmeden elde dilen bilgi



Şekil 3. UBDP (IBO, 1999)

Şekil 3'te de görüldüğü gibi, Diploma Programı, bir çekirdek etrafında altı akademik alanı (Dil A1, Bireyler ve Toplumlar, Matematik, Sanat, Fen Bilimleri, İkinci Dil) birleştiren bir programdır. DP öğrencilerinin her gruptan bir ders almaları gerekmektedir. Seçilen derslerden en az üç, en fazla dört tanesi yüksek düzeyde diğerleri ise standart düzeyden olmalıdır. Yüksek düzey dersleri 240 ders saati, standart düzey dersleri ise 150 ders saati öğrenim gerektirmektedir (IBO, 1999; Demirer, 2002; Hayden, 2006; Loo, 2008; Varner, 2009; Taber, 2011). DP'de diğer lise programlarından farklı olarak zorunlu altı dersin (Dil, Bireyler ve Toplumlar, Matematik, Sanat, Fen Bilimleri, İkinci Dil) dışında öğrencilerin, Bilgi Kuramı, Bitirme Tezi ve Yaratıcılık, Etkinlik, Hizmet Uygulamaları (CAS) çalışmalarını da yapmaları gerekmektedir (Hill, 2003; IBO, 2009b).

Bilgi Kuramı çalışmaları ile öğrencilerin ve öğretmenlerin, öğrenmenin değişik yöntemleri ve değişik bilgi alanları konusunda eleştirel bir bakışla düşünmelerini ve bilginin küresel toplum içindeki rolünü değerlendirmelerini, öğrencilerin kendilerini düşünen bireyler olarak algılamalarını, bilginin karmaşıklığının farkına varmalarını sağlama amaçlanmaktadır (IBO, 2006; Alchin, 2008; Taber, 2011). Bitirme Tezi kapsamında sınırlı bir konu üzerinde

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

derinlemesine çalışma yapılmaktadır. Bu çalışma ile öğrencilere bağımsız araştırma yapma, kişisel bir araştırmayı yürütme, fikirleri ve bilgileri mantıklı ve tutarlı bir biçimde aktarma ve bir tezi kurallara uygun bir biçimde sunma becerilerinin kazandırılması amaçlanmaktadır (IBO,2007; Jones, 2008; Taber, 2011). Yaratıcılık, Etkinlik ve Hizmet Uygulamaları (CAS) kapsamında ise gerçek hayatta sonuçları olan etkinlikler yoluyla öğrenme ve zaman içinde bu deneyimleri derinlemesine düşünme amaçlanmaktadır. CAS uygulamalarına katılan bireylerin kişisel olarak sebat, özgüven, belirli derecede alçakgönüllülük, sorumluluk, dakiklik, bağlılık, güvenilirlik; kişilerarası işe uyum sağlayabilme yeteneği, yardımlaşma, empati, saygı ve adalet duygusu gibi özellikler göstermeleri beklenmektedir. Ayrıca, tüm bu uygulamalar öğrencide küresel konularla ilgili bilinç kazandırmaktadır (IBO,2008a; McCallum, 2008; Taber, 2011).

Grup 1; öğrencilerin anadilinde kendilerini ifade etmelerini, okumalarını ve yazmalarını geliştirmeyi amaçlayan ve öğrencinin anadilinde sunulan bir derstir. UBO dünya genelinde yaklaşık 80 farklı dilde bu dersi öğrencilere sunmaktadır (IBO, 1999; Morley ve diğerleri, 2008; Taber, 2011). Grup 2; öğrencilerin anadilinden farklı olarak yabancı kültürleri, gelenekleri ve fikirleri tanıması ve yeni bir yabancı dil becerisi kazandırma amacıyla verilen bir derstir. Grup 1 de olduğu gibi UBO; bu dersi 80 farklı dilde öğrencilere sunmaktadır (Morley ve diğerleri, 2008; Taber, 2011). Grup 3 dersleri; farklı zaman ve yerlerde insanların birbirleriyle ve çevreleriyle etkileşimleri üzerine odaklanmaktadır. Bu grupta, İş ve Yönetim, Ekonomi, Antropoloji, Çevresel Sistemler ve Toplumlar ve Dünya Dinleri gibi farklı dersler sunulmaktadır (IBO, 1999; Woolrich ve diğerleri, 2008; Varner, 2009; Taber, 2011). Türkiye'de bu grup dersleri için okul temelli programlar kullanılmaktadır. Tarih, Coğrafya ve Sosyoloji dersleri birleştirilerek Sosyal Bilimler Dersi Öğretim Programı oluşturulmuştur (Hill, 2003). Bu program; Koç Özel Lisesi önderliğinde geliştirilmiş, UBO tarafından onaylanmış ve 2001 yılından bu yana uygulanmaktadır. Grup 4 dersleri; öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin gelişmesine odaklanmakta, teorik bilgi yanında sıklıkla uygulamaya da yer vermektedir. Bu grupta öğrencilere Biyoloji, Kimya, Fizik ve Teknoloji Tasarımı dersleri sunulmaktadır (IBO, 1999; Hunter ve diğerleri, 2008; Taber, 2011). Grup 5 dersleri; öğrencileri mantıklı, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen ve matematiksel kavramları ve kuralları kullanabilen bireyler olarak yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bu grupta öğrencilere Matematiksel Çalışmalar, Matematik ve İleri Matematik dersleri sunulmaktadır (IBO, 1999; Loo ve diğerleri, 2008; Taber, 2011). Grup 6 dersleri ile de öğrencilerin duygu ve düşüncelerini özgür bir biçimde ve özgüven içinde ifade

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

etmelerini sağlamak amaçlanmaktadır. Bu grupta öğrencilere Görsel Sanatlar, Müzik, Film ve Dans gibi dersler sunulmaktadır (IBO, 1999; Walker, 2008; Taber, 2011).

Diploma Programında, derslerdeki çalışmalar 1-7 not aralığında değişen rakamlarla değerlendirilmektedir. Diploma almaya hak kazanabilmek için öğrenci tüm derslerden toplamda en az 24 puan almalıdır. Diploma programında iki yılın sonunda, öğrenci tüm derslerden en yüksek not olan yediyi aldığında toplam puanı 42 olmaktadır. Bitirme tezi ve bilgi kuramından alacağı artı üç puanla da en yüksek puan olan 45 puana erişebilmektedir (IBO, 2009c; Loo, 2008; Taber, 2011). Bitirme Tezi, Bilgi Kuramı ve CAS Uygulamaları'ndaki gereklilikleri yerine getirmeyen bir öğrenci diğer tüm derslerden en yüksek notu alsa bile diploma almaya hak kazanamamaktadır. Programda okul içi ve okul dışı değerlendirme olmak üzere iki tür değerlendirme söz konusudur (Özkaya, 2005, TED Ankara Koleji Vakfı Özel Lisesi, 2009).

Okul İçi Değerlendirme: Ders öğretmeni tarafından belirli bir çalışma veya dönem boyunca yapılan birikimli çalışmalar toplamına göre (sınıf çalışması, portfolyo, laboratuvar raporları, denemeler, makaleler, sanat günlüğü, sözlü kasetleri vb.) yapılmaktadır. Bu değerlendirme türünde UBO tarafından belirli standartlar belirlenmekte ancak soru gönderilmemektedir. Dersin öğretmeni, yapılacak sınavın türü ve sınavda sorulacak sorular konusunda özgürdür. Bu değerlendirme, toplam puanının %20'sini oluşturmaktadır. Yapılan bu değerlendirmeler UBO Ölçme – Değerlendirme Birimi'ne belirli sayıda çalışma örneği ile birlikte gönderilmektedir.

Okul Dışı Değerlendirme: Bitirme Tezi, Dünya Edebiyatı Yapıtları, İngilizce A2 yazılı görevleri, bilgi kuramı makalesini ve diploma sınavlarını kapsamaktadır. Programın ikinci yılı sonunda yapılan yazılı, UBO okulunun bulunduğu yarıkürenin durumuna göre her yılın Kasım veya Mayıs ayında yapılmaktadır. Sınavlar tüm UBO okullarında standart kurallara göre uygulanmakta ve tüm sınavlar özel eğitim almış öğretmen ve eğitimciler ile akademisyenler tarafından değerlendirilmektedir.

Türkiye'de Diploma Programı'nda yer alan derslerden Grup 1'de yer alan Dil A1 dersi ve Grup 3'te yer alan Sosyal Bilim Çalışmaları dersi dışındaki tüm dersler İngilizce olarak öğrencilere verilmekte ve değerlendirme etkinlikleri de buna göre düzenlenmektedir. Dil A1 ve Sosyal Bilim Çalışmaları dersleri ise Türkçe olarak sunulmakta ve tüm değerlendirme etkinlikleri de Türkçe olarak gerçekleştirilmektedir. Bundan sonraki bölümde araştırma kapsamında ayrıntılı olarak incelenen Dil A1 dersi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Dil A1 Dersi

Dil A1 Dersi, öğrencinin ana dilinde ya da en yeterli olduğu dilde çalışılan bir edebiyat dersidir (IBO, 1999; Morley ve diğerleri, 2008; Taber, 2011). Sözlü ve yazılı iletişim becerilerini geliştirme, öğrencinin ana dilindeki edebi mirasa saygı duyarak dünya edebiyatı çalışmalarıyla uluslararası bakış açısı sağlamayı amaçlamaktadır (IBO, 1999). Dil A1 dersi; öğrencinin sözlü ve yazılı anlatımının gelişmesi, edebi eserlere eleştirel ve sorgulayıcı bir tavırla yaklaşması, eserlerin biçim ve içeriğini ayrıntılı inceleyerek bireysel yargılara ulaşabilmesi, bunları kanıtlarla ortaya koyması ve kendi kültürünü yansıtan eserlerin yanında farklı kültürlere özgü eserleri inceleyerek, bunları karşılaştırıp evrensel bakış açısının gelişmesine katkıda bulunmayı hedeflemektedir (IBO, 1999; TED Bursa Koleji, 2009).

Dil A1 dersi, hem yüksek düzeyde (HL) hem de standart düzeyde (SL) sunulmaktadır. Öğrenci bunlardan birini seçmekte özgürdür. Her iki seviyede de ders, dört bölümde gerçekleştirilmektedir. Her bir öğretim döneminde bir bölüm uygulanmakta ve dersin programı iki yılın sonunda tamamlanmaktadır (IBO, 1999; Morley ve diğerleri, 2008). Çizelge 1'de sözü edilen dört bölüm ve bu bölümlerde hem yüksek hem de standart düzeyde gerçekleştirilecek uygulamalar sunulmuştur.

Çizelge 1.

Dil A1 Dersinde Gerçekleştirilen Uygulamalar

Bölümler	Yüksek Seviye (HL)	Standart Seviye (SL)
Bölüm 1 Dünya Edebiyatı	• UBO'nun önerdiği Dünya Edebiyatı Listesi'nden seçilen üç eser incelemesi Her bir eserin farklı bir yazar tarafından yazılmış olması ve A1 dilinden farklı olarak orijinal bir dilde yazılmış olması gerekmektedir. • Bütün eserler kültür, tür, tema, dönem, üslup, edebi inceleme türü ve yöntem olarak bir veya birkaç şekilde birbirine bağlantılı olmalıdır.	• UBO'nun önerdiği Dünya Edebiyatı Listesi'nden seçilen üç eser incelemesi • Her bir eserin farklı bir yazar tarafından yazılmış olması ve A1 dilinden farklı olarak orijinal bir dilde yazılmış olması gerekmektedir. • Bütün eserler kültür, tür, tema, dönem, üslup, edebi inceleme türü ve yöntem olarak bir veya birkaç şekilde birbirine bağlantılı olmalıdır.
Bölüm 2 Ayrıntılı Çalışma	• A1 dilinde yazılmış dört eser incelemesi • Eserler A1 dili için UBO'nun Önerilen Kitaplar Listesi'nden seçilmeli ve değişik edebi türlerde olmalıdır. • Her eser farklı bir yazar tarafından yazılmış olmalıdır.	• A1 dilinde yazılmış iki eser incelemesi • Eserler A1 dili için UBO'nun Önerilen Kitaplar Listesi'nden seçilmeli ve değişik edebi türlerde olmalıdır. • Her eser farklı bir yazar tarafından yazılmış olmalıdır.
Bölüm 3 Eser Grupları	• Üç A1 dili eseri ve bir Dünya Edebiyatı eseri incelemesi. • Dört eser de aynı edebi türden olmalıdır. • A1 dili eserleri UBO'nun Önerilen Kitaplar Listesi'nden, Dünya Edebiyatı eseri de serbest olarak seçilmelidir. • Her eser farklı bir yazar tarafından yazılmalıdır.	• İki A1 dili eseri ve bir Dünya Edebiyatı eseri incelemesi. • Dört eser de aynı edebi türden olmalıdır. • A1 dili eserleri UBO'nun Önerilen Kitaplar Listesi'nden, Dünya Edebiyatı eseri de serbest olarak seçilmelidir. • Her eser farklı bir yazar tarafından yazılmalıdır.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

- Çizelge 1'in devamı

Bölüm 4 Okulun Serbest Seçimi	• Üç A1 dili eseri ve bir Dünya Edebiyatı eseri incelemesi. • Dört eser de serbest olarak seçilir. • Dünya Edebiyatı eseri A1 dili eserlerine kültür, tür, tema, dönem, üslup, edebi inceleme türü ve yöntemi olarak bir ya da birkaç şekilde bağlantılı olmalıdır. • Her eser değişik bir yazar tarafından yazılmış olmalıdır.	• İki A1 dili eseri ve bir Dünya Edebiyatı eseri incelemesi. • Üç eser de serbest olarak seçilir. • Dünya Edebiyatı eseri A1 dili eserlerine kültür, tür, tema, dönem, üslup, edebi inceleme türü ve yöntemi olarak bir ya da birkaç şekilde bağlantılı olmalıdır. • Her eser değişik bir yazar tarafından yazılmış olmalıdır.

Kaynak: IBO, 1999

Çizelge 1'de görüldüğü gibi, Dil A1 dersinin yüksek seviyesinde 15 farklı eser incelenirken, standart seviyesinde 11 farklı eserin incelenmesi gerçekleştirilmektedir. Öğrenciler birinci bölümde birbiriyle bağlantılı Dünya Edebiyatı eserleri üzerinde çalışırken ikinci bölümde A1 dilinde yazılmış olan önemli eserleri eleştirel bir bakış açısıyla derinlemesine inceleyerek farklı yorumlamalarda bulunmaktadırlar. Üçüncü bölümde; aynı türden seçilmiş olan eserler; yaklaşım, üslup, teknik, içerik, tema gibi yönlerden karşılaştırarak incelenmekte ve seçilen Dünya Edebiyatı eseriyle de kültürlerarası bakış açısı sağlanmaktadır. Dördüncü bölüm ise; öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerine yönelik eserlerin seçimini ve bu eserlerin farklı özellikleriyle karşılaştırılarak incelenmesini içermektedir (IBO, 1999; Coffey, 2006; Morley ve diğerleri, 2008).

Dil A1 dersi öğretim programında uzun bir metin, kısa öykülerden bir derleme, şiir derlemeleri, kompozisyon/denemelerden bir derleme ve mektup derlemeleri eser olarak kabul edilmektedir. UBO, her öğretim yılında A1 dillerinin her biri için "Önerilen Kitaplar Listesi" ile "Dünya Edebiyatı Listesi" hazırlamaktadır. Programda incelenecek eserlerin bu listelerden seçilmesi gerekmektedir. Yazarların programın hiçbir bölümünde tekrarlanmamasına özen gösterilmeli ve seçilen eserlerin içerik, tema, üslup ve teknik gibi özellikleri yönüyle benzerlik ve farklılıklarının tartışılması gerekmektedir (IBO, 1999).

Dil A1 dersinin öğretimi ve değerlendirmesi de öğrencinin anadilinde yapılmaktadır. Buna göre, Dil A1 dersi, okul içi ve okul dışı değerlendirme yoluyla değerlendirilmektedir. Okul dışı değerlendirmenin % 70'i, okul içi değerlendirmenin % 30'u alınarak genel bir değerlendirme yapılmaktadır. Okul dışı değerlendirmede, öğrencinin incelenen edebi metni yorumlama gücü ve bununla ilgili kendi düşüncelerini makale şeklinde yazabilme becerisine bakılmaktadır. Bunun yanında dünya edebiyatından seçilen metinle ilgili de bir değerlendirme yapılmaktadır. Okul içi değerlendirmede ise, öğrencinin önceden belli olmamak şartıyla verilen bir konu hakkında hazırlıklı ve hazırlıksız konuşması değerlendirilmektedir. Bu konu, bir metnin kendi içinde eleştirilmesi veya iki farklı edebi metnin karşılaştırmalı değerlendirilmesi şeklinde olabilmektedir (IBO, 1999). Çizelge 2'de yüksek seviye (HL) ve

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

standart seviye (SL) için gerçekleştirilen değerlendirme etkinlikleri ve yüzdelikleri sunulmuştur.

Çizelge 2.

Dil A1 Dersinde Değerlendirme Etkinlikleri ve Yüzdelikleri

	Yüksek Seviye (HL)	**Standart Seviye (SL)**
Dış Değerlendirme	**Yazılı %50** **I. Bölüm (Edebi Eleştiri) %25 – 2 saat** Öğrenci daha önce hiç karşılaşmadığı şiir veya düz yazı tarzında bir metne dayanarak hiçbir yönlendirici soru olmadan edebi bir eleştiri yazar. **II. Bölüm (Makale) %25 – 2 saat** Üçüncü bölümde çalışılan her tür üzerine iki makale sorusu ve dört tane genel makale sorusu verilir. Üçüncü bölümde çalışılan eserlere dayanarak ve eğer uygunsa aynı türde ikinci bölümde çalışılan bir esere dayanılarak bir soru seçilip cevaplanacaktır. **Dünya Edebiyatı Ödevleri %20** Eğitim sırasında yazılan 1000-1500 sözcük arasında yazılmış iki ödev **Ödev 1 (%10)** Birinci bölüme ait eserlerden en az ikisi üzerine karşılaştırmalı bir inceleme yazılmalıdır. **Ödev 2 (%10)** *****Bir Dünya Edebiyatı eseri ve bir A1 eseri karşılaştırılabilir * Bir dünya edebiyatı eseri veya bir dünya edebiyatı eseriyle bir A1 dili eseri üzerine yaratıcı bir çalışma yapılabilir. * Yalnızca bir dünya edebiyatı üzerine detaylı inceleme yapılabilir.	**Yazılı %50** **I. Bölüm (Edebi Eleştiri) %25 – 1,5 saat** Öğrenci daha önce hiç karşılaşmadığı şiir veya düz yazı tarzında bir metne dayanarak edebi bir eleştiri yazar. Edebi eleştiri için iki metin verilir ve her metin yönlendirici sorularla desteklenir. Metinlerden biri seçilir. **II. Bölüm (Makale) %25 – 1,5 saat** Üçüncü bölümde çalışılan her tür üzerine iki makale sorusu ve dört tane genel makale sorusu verilir. Üçüncü bölümde çalışılan eserlere dayanarak ve eğer uygunsa aynı türde ikinci bölümde çalışılan bir esere dayanılarak bir soru seçilip cevaplanacaktır. **Dünya Edebiyatı Ödevleri %20** 1000-1500 sözcük arasında birinci bölüme ait eserlerden en az ikisi üzerine karşılaştırmalı bir inceleme yazılmalıdır.
İç Değerlendirme	**Sözlü Sunum (%30)** Dersin öğretmeni tarafından değerlendirilecek iki sözlü çalışmayı içermektedir. Öğretmenin yaptığı değerlendirme UBO tarafından tekrar gözden geçirilmektedir. **Kişisel Sözlü Edebi Eleştiri (%15) – 15 dk.** İkinci bölümdeki eserlerden öğretmen tarafından seçilecek bir alıntı metin üzerine edebi eleştiri yapılmalıdır. Metin yönlendirici sorularla desteklenmektedir. **Kişisel Sözlü Sunum (%15) – 15 dk.** Dördüncü bölümdeki eserlerden aday tarafından seçilen bir konu üzerine sunum yapılmalıdır.	**Sözlü Sunum (%30)** Dersin öğretmeni tarafından değerlendirilecek iki sözlü çalışmayı içermektedir. Öğretmenin yaptığı değerlendirme UBO tarafından tekrar gözden geçirilmektedir. **Kişisel Sözlü Edebi Eleştiri (%15) – 15 dk.** İkinci bölümdeki eserlerden öğretmen tarafından seçilecek bir alıntı metin üzerine edebi eleştiri yapılmalıdır. Metin yönlendirici sorularla desteklenmektedir. **Kişisel Sözlü Sunum (%15) – 10 - 15 dk.** Dördüncü bölümdeki eserlerden aday tarafından seçilen bir konu üzerine sunum yapılmalıdır.

Kaynak: IBO, 1999

Çizelge 2'de görüldüğü gibi, hem yüksek hem de standart seviyede dış değerlendirmede iki aşamalı yazılı sınav ve Dünya Edebiyatı ödevleri yapılmaktadır. Standart

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

seviyede yazılı sınavın birinci bölümü yönlendirici sorularla desteklenirken yüksek seviyede sorulara yer verilmemektedir. Standart seviyede yalnızca bir Dünya Edebiyatı ödevi hazırlanırken, yüksek seviyede iki dünya edebiyatı ödevi hazırlanmaktadır. İç değerlendirme ise her iki seviyede de aynı şekilde gerçekleştirilmektedir. Değerlendirmelerde öğrencilerin eserler arası ilişkileri anladıklarını göstermeleri istenmekte hiçbir bölümde eserin içeriği ya da konusunun anlatımını yapmaları beklenmemektedir (IBO,1999; Morley ve diğerleri, 2008; Taber, 2011).

Türkiye'de uygulanmakta olan ulusal ortaöğretim programlarında Dil A1 dersinin yerini Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım dersleri almaktadır. Bundan sonraki bölümde öncelikle Türkiye'de uygulanmakta olan ulusal ortaöğretim programları hakkında kısa bir bilgi verilecek ardından da araştırma kapsamında incelemeye alınan Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım derslerinin öğretim programlarıyla ilgili ayrıntılı bilgilere yer verilecektir.

Türkiye'de Ortaöğretim Programları

Bilginin kazanılmasında, kullanılmasında ve donanımlı insan gücünün yetiştirilmesinde en önemli görev eğitim sistemine düşmektedir. 1996 yılında yapılan 15. Milli Eğitim Şurası'nda 2000'li yılların gerçekleri, değişimleri ve geleceğin gereksinimleri iyi araştırılarak, ileri dünyanın eğitim düzeyine ulaşılması ve hem niteliksel hem de niceliksel olarak Avrupa Birliği ülkeleri ortalamasıyla eğitimde aynı düzeye erişilebilmesi için var olan öğretim programlarının geliştirilmesine karar verilmiştir. Ortaöğretim programlarının, öğrencilerin bilgiyi arama ve bulma yöntemlerini, sorun çözme ve karar verme becerilerini ve yaratıcı düşünmeyi geliştirmelerine olanak sağlayacak biçimde yeniden düzenlenmesine gereksinim olduğu Milli Eğitim Sistemi'nin çeşitli birimlerince vurgulanmaktadır. Tüm bunlara dayalı olarak ve dünyada yaşanan gelişmelere paralel olarak öğretim programlarında yeni yaklaşımların kullanılması zorunlu duruma gelmiştir. Bu nedenle öğretim programlarının bilginin taşıdığı değeri ve öğrencinin var olan deneyimlerini dikkate alarak yaşama etkin katılımı, doğru karar vermeyi, sorun çözmeyi destekleyici bir yaklaşım doğrultusunda bilgiyi yapılandırmayı önemseyen bir gelişim göstermesi önem kazanmaktadır (MEB, 2009b). Bu bağlamda 2004 yılında yapılandırmacı anlayış temelinde ilköğretim düzeyinde geliştirilen programlar, eğitim bilimleri, bilişsel psikoloji, ölçme ve değerlendirme alanındaki yenilikler, çeşitli ülkelerin program geliştirme çalışmaları, ortaöğretim kurumlarının üç yıldan dört yıla çıkarılması ve var olan programlarla ilgili çeşitli öneriler program geliştirme çalışmalarını gerekli duruma getirmiştir (MEB,2009c). Sonuç olarak, Türkiye'de ortaöğretim programları yapılandırmacı anlayış çerçevesinde geliştirilerek 2005 yılından itibaren kademeli olarak

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

geliştirilmiş ve uygulamaya geçirilmiştir. Buna göre, ortaöğretim alanında geliştirilen öğretim programları ile öğrencilerde eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim ve empati becerisi, problem çözme, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma ile girişimcilik becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir.

Ortaöğretim kurumlarında Dil ve Anlatım, Türk Edebiyatı, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Tarih, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Coğrafya, Matematik, Geometri, Fizik, Kimya, Biyoloji, Sağlık Bilgisi, Felsefe, Yabancı Dil, Resim/Müzik/Beden Eğitimi, Milli Güvenlik Bilgisi, Trafik ve İlk Yardım gibi dersler tüm lise türlerinde ve alanlarında ortak dersler olarak öğrenciler tarafından alınmaktadır. Yine, bu dersler dışında, öğrencilerin öğrenim gördükleri lise türü ve seçmiş oldukları alanlara göre farklılaşan dersler de alınmaktadır. Tüm bu derslerin yanında Dil ve Anlatım, Türk Edebiyatı, Tarih, Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi, Coğrafya, Psikoloji, Sosyoloji, Mantık, Bilgi Kuramı, Matematik, Geometri, Analitik Geometri, Fizik, Kimya, Biyoloji, Demokrasi ve İnsan Hakları, Sosyal Etkinlik, Proje Hazırlama, Bilgi ve İletişim Teknolojisi, İşletme, Ekonomi, Girişimcilik, Astronomi ve Uzay Bilimleri, Uluslararası İlişkiler, Yönetim Bilimi, Diksiyon ve Hitabet, Sağlık Bilgisi, Sanat Tarihi, Seçmeli Yabancı Dil, Alman Edebiyatı, İngiliz Edebiyatı gibi dersler de seçmeli dersler olarak sunulmaktadır. Seçmeli dersler öğrencilerin ilgi ve istekleri ile hedefledikleri yükseköğretim programlarına hazırlık amacıyla okulun olanakları, çevrenin gereksinim ve özelliklerine göre verilmektedir (MEB, 2010). Bu seçmeli derslerden Sosyal Etkinlik, İşletme, Ekonomi, Girişimcilik, Uluslararası İlişkiler, Yönetim Bilimi gibi derslerin öğretim programları 2009 yılında geliştirilerek uygulanmaya başlanmıştır. Bu dersler Uluslararası Bakalorya Diploma Programı'ndaki derslere benzer nitelikler taşımaktadır.

Ortaöğretim kurumlarında verilen derslerin kazanım ve içerikleri her ders için alan uzmanları ve program geliştirme uzmanları tarafından Türk Milli Eğitim Sistemi'nin amaçları doğrultusunda merkezi olarak belirlenmekte ve Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylanmaktadır. Öğrenme – öğretme sürecinde öğretmenin rehberliğine, öğrencilerin aktif katılımına dayalı bir sürecin izlenmesi vurgulanmaktadır. Ders içi ve ders dışı ilişkilendirmelere yer verilmesi özellikle önemsenmektedir. Ölçme – değerlendirme sürecinde ise üründen daha çok sürece yönelik bir değerlendirme anlayışı ön plana çıkmaktadır. Yalnızca, yazılı ve sözlü sınavlar yoluyla yapılan değerlendirme yanında gözlemler, görüşmeler, performans ödevleri, öz değerlendirme formları, projeler, posterler, öğrenci ürün dosyaları, dereceleme ölçekleri vb. araç ve yöntemlerin kullanılması önerilmektedir.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Ulusal düzeydeki ortaöğretim programları ile UBDP'nin benzer felsefeler üzerine kurulduğu söylenebilir. Her iki programda da öğrencinin etkin katılımı önemsenmektedir. Her iki programda da kazanımlar ve ders içerikleri merkezi olarak belirlenmektedir. Öğrenme - öğretme süreci ile ölçme – değerlendirme boyutlarında bazı farklılıklar bulunmaktadır. Ayrıca, programlarda yer alan dersler incelendiğinde birçok dersin ortak olduğu ancak UBDP'de öğrencinin sosyalleşmesine yönelik derslere zorunlu olarak yer verildiği görülmektedir. Ulusal programlarda ise bu tip dersler öğrencilere seçmeli olarak sunulmaktadır.

Bundan sonraki bölümde, Türkiye'de uygulanmakta olan ulusal ortaöğretim programlarından araştırma kapsamına alınan Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım derslerinin öğretim programlarına ilişkin ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

Türk Edebiyatı Dersi

Türk Edebiyatı dersi; Türkiye'deki ortaöğretim okullarında tüm alanlarda ve tüm sınıflarda zorunlu olan bir derstir. Bu derste; özel uzmanlık alanı istemeyen her türlü metni, yazıldığı dönemin bakış açısıyla ilişkilendirerek anlayıp değerlendirebilen; başta sanat metinleri olmak üzere, her türlü metni yapı, tema, dil ve anlatım, anlam ve gelenek bakımlarından inceleyip çözümleyen ve yorumlayabilen; benzer ve farklı metinleri birbiriyle karşılaştırıp bunlardan sonuçlar çıkarabilen öğrenciler yetiştirme, öğrencilere edebî metinler aracılığıyla estetik zevk kazandırma, öğrencilerin tarihî akış içinde Türk kültürünü, düşüncesini ve zevkini metinlerde belirlemeleri; bunların edebî metinlerle nasıl ifade edildiklerini sezmeleri; mahallî ve yerli olandan evrensel olana açılabilecek bilgi ve becerileri kazanmaları amaçlanmıştır (MEB, 2011a).

Dersin içeriği üniteler halinde düzenlenmiştir. Her bir ünite; bir edebî döneme veya gruba ait metinlerin zihniyet**,** yapı, tema, dil ve anlatım, anlam, yorum, gelenek, metin ve yazar/şair bakımlarından incelenmesi ve yorumlanmasından oluşmaktadır. Dokuzuncu sınıfta; genellikle yakın dönem Türk edebiyatından seçilen örnekler çevresinde, farklı tarz ve türdeki metinlerin zihniyet**,** yapı, tema, dil ve anlatım, anlam, yorum, gelenek, metin ve yazar/şair bakımlarından nasıl incelenip çözümleneceği ve yorumlanacağı üzerinde durulmuştur. On, on bir ve on ikinci sınıflarda ise Türk edebiyatının farklı dönemlerine ait metinlerin dokuzuncu sınıfta kazandırılan yöntem, anlayış ve becerilerle incelenmesi hedef alınmıştır (MEB, 2011a). Sınıflara göre ünite dağılımı Çizelge 3'te sunulmuştur.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Çizelge 3.

Türk Edebiyatı Dersi Ünite Dağılımı

	9. sınıf	**10. Sınıf**	**11. Sınıf**	**12. Sınıf**
Ünite I	Güzel Sanatlar ve Edebiyat	Tarih İçinde Türk Edebiyatı	Batı Tesirindeki Türk Edebiyatına Giriş	Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı (1923 - …)
Ünite II	Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler	Destan Dönemi Türk Edebiyatı	Tanzimat Dönemi Edebiyatı (1860 – 1901)	Cumhuriyet Dönemi Öğretici Metinler
Ünite III	Olay Çevresinde Oluşan Edebi Metinler	İslam Uygarlığı Çerçevesinde Gelişen Türk Edebiyatı	Servet-i Fünun Edebiyatı (1896 – 1901) ve Fecr-i Ati Topluluğu (1909 – 1912)	Cumhuriyet Döneminde Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler
Ünite IV	Öğretici Metinler		Milli Edebiyat Dönemi (1911 – 1923)	Cumhuriyet Döneminde Öğretici Metinler

Kaynak: MEB, 2011a

Çizelge 3'te görüldüğü gibi, dokuzuncu sınıfta genel metinlere yer verilirken, onuncu sınıftan itibaren Türk Edebiyatı'na doğru bir geçiş yaşanmaktadır. Buna göre, Türk Edebiyatı kronolojik olarak dönemlere ayrılmış ve her bir dönemin birbiriyle aşamalı olacak şekilde sınıflar düzeyinde işlenmesine olanak sağlanmıştır.

Derslerin işlenişinde metinler temel alınmaktadır. Bu metinler, ders kitapları aracılığıyla öğrencilere sunulmaktadır. Bu nedenle ders kitabında yer alacak metinlerin Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına ve ilkelerine uygun olması, Atatürk ilke ve inkılaplarına aykırı ifadelere yer vermemesi, milli kültürümüze, ahlak anlayışımıza, yasalarımıza, geleneklerimize uygun olması, siyasi kutuplaşmalara yol açacak bölücü ve ideolojik ifadelere yer vermemesi, sınıf düzeyine uygun olması, dil, anlatım ve içerik açısından dönemi en iyi biçimde yansıtması, yazıldığı dönem ve akımların belirgin özelliklerini yansıtması, dünya edebiyatından seçilen metinlerin iyi çevrilerden ve karşılaştırma için seçkin örneklerden seçilmiş olması gibi özellikleri taşıması gerekmektedir (MEB, 2011a).

Türk Edebiyatı dersinde; hazırlık, metni inceleme, anlama – yorumlama ve değerlendirme basamaklarından oluşan bir öğrenme – öğretme süreci sunulmaktadır. Bu basamaklarda hangi etkinliklerin yapılacağı dersin öğretim programında Çizelge 4'te görüldüğü gibi açıklanmıştır (MEB, 2011a).

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Çizelge 4.

Türk Edebiyatı Dersi Öğrenme- Öğretme Süreci

Basamak	Gerçekleştirilecek Etkinlik
Hazırlık	• Ders için gerekli malzemenin hazırlanması. • Ön bilgilerin harekete geçirilmesi. • İncelemeye yönelik olarak yöntem ve tekniklerin belirlenmesi gerekir. • İncelenecek metne ve konuya göre malzeme hazırlanmalıdır. • Konuyla ilgili öğrencilerin ufaklarını açacak, dikkat çekici ve güncel olanla ilişki kuracak tarzda etkinlikler düzenlenmelidir. • Programda belirtilen yönteme göre metnin inceleme ve değerlendirilmesine geçilmelidir.
Metni İnceleme	• Şiir metinleri; zihniyet, yapı, tema, dil ve anlatım, ahenk, metin ve gelenek, anlam ve yorum, metin ve şair sırasıyla çözümlenir. • Olay çevresinde oluşan edebî metinler zihniyet, yapı (olay örgüsü, kişiler, zaman, mekân), tema, dil ve anlatım, metin ve gelenek, anlam ve yorum, metin ve yazar sırasıyla çözümlenir. • Öğretici metinler zihniyet, yapı, ana düşünce, dil ve anlatım, metin ve gelenek, anlam ve yorum, metin ve yazar sırasıyla çözümlenir. • Öğrencilerin, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma becerisi, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, sanat eserinden zevk alma becerilerini kazanmaları; metni anlayıp ondan bilinçli zevk almaları sağlanır.
Anlama – Yorumlama	• İncelenen ve çözümlenen metinlerden elde edilen sonuçların öğrenciler tarafından ifade edilmesine ve güncelleştirilmesine imkân sağlanır. • Özgün etkinlik ve sorular düzenlenir.
Değerlendirme	• Önceki süreçlerde verilen kazanımların ne ölçüde öğrenildiğine yönelik çalışmalar yapılır.

Kaynak: MEB, 2011a

Çizelge 4'te görüldüğü gibi, *hazırlık* basamağında öğretmen ve öğrencilerin derste işlenecek olan konuya hazırlıkları gerçekleştirilmekte; *metni inceleme* basamağında işlenecek olan metnin dil, üslup, dönem vb. özellikleri yönüyle incelemesi yapılmakta; *anlama ve yorumlama* basamağında çeşitli etkinlikler yoluyla öğrencilerin metinden anladıklarını ifade etmeleri sağlanmakta; *değerlendirme* basamağında ise öğrencilerin öğrenme düzeyleri belirlenerek dönüt alma işlemleri gerçekleştirilmektedir.

Derslerde şiir okuma, kitap inceleme, sınıf içi tartışma, canlandırma, performans ödevleri ve sunular gibi birçok etkinlik öğretmen tarafından gözlenmekte ve süreç değerlendirmesi amacıyla gözlem formları, performans değerlendirme çalışmaları ve öğrenci ürün dosyası gibi değişik ölçme araçları ile değerlendirilmektedir. Bu araçlar yoluyla yapılan değerlendirmeler kanaat notu ya da yıllık ödev notu olarak kullanılmaktadır. Bunun yanında, öğrencinin elde ettiği kazanımları belirlemek ve sonuçlar hakkında karar vermek amacıyla çoktan seçmeli, eşleştirmeli, uzun veya kısa cevaplı sorulardan oluşan testlerden yararlanılabilmektedir (MEB, 2011a).

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Dil ve Anlatım Dersi

Dil ve Anlatım dersi de Türk Edebiyatı dersi gibi; Türkiye'deki ortaöğretim okullarında tüm alanlarda zorunlu olan bir derstir. Bu derste, öğrencilerin kazandıkları dil becerileri ile kendilerini her düzeyde sözlü ve yazılı olarak iyi, doğru ve güzel ifade etmeleri ve her türlü Türkçe metni doğru anlayıp yorumlayabilme alışkanlığı kazanmaları amaçlanmaktadır. Ayrıca kazandırılması hedeflenen dil ve anlatım becerilerinin kültür birikimiyle ilişkileri de sezdirilmeye çalışılmaktadır. Bu becerilerle öğrencilerin kendi kimliklerinin bilincinde olan, evrensel değerlere ve gelişmelere açık; düşünen, hisseden ve bunları Türkçe ile ifade edebilen bireyler durumuna gelmeleri amaçlanmaktadır. Programda, metinlerden hareketle yaptırılan uygulamalarla, dil birimlerinin bir ileti etrafında daha geniş ve üst seviyede yeni bir anlam birimini nasıl ve niçin oluşturduğu; bu anlam biriminde bulunan dil birliklerinin birbiriyle ilişkisi üzerinde de durulmaktadır. Programda soyut bilgiler verme, anlatımla ilgili önerilerde bulunma yerine; metinlerden hareketle öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarında becerilerini geliştirerek Türkçenin özelliklerini kavramaları; bu alandaki kişisel uygulamalarıyla dili her düzeyde doğru ve güzel kullanabilme zevki ve alışkanlığı kazanmaları hedeflenmektedir (MEB, 2011b).

Derslerde kazandırılmak istenen dil ve anlatım ile ilgili bilgi, beceri ve alışkanlıklar, sınıflara bölünmüş; daha sonra sınıflara ayrılan konular ünitelere ayrılmıştır. Sınıflar ve sınıflar düzeyinde işlenecek üniteler Çizelge 5'te sunulmuştur.

Çizelge 5.

Dil ve Anlatım Dersi Ünite Dağılımı

	9. sınıf	**10. Sınıf**	**11. Sınıf**	**12. Sınıf**
Ünite I	İletişim, Dil ve Kültür	Sunum -Tartışma - Panel	Metinlerin Sınıflandırılması	Sanat Metinleri
Ünite II	Dillerin Sınıflandırılması ve Türkçenin Dünya Dilleri Arasındaki Yeri	Anlatım ve Özellikleri	Öğretici Metinler	Sözlü Anlatım
Ünite III	Ses Bilgisi ve Telaffuz	Anlatım Türleri	Sözlü Anlatım	Bilimsel Yazılar
Ünite IV	Kelime Bilgisi			
Ünite V	Cümle Bilgisi			
Ünite VI	Paragraf Bilgisi			

Kaynak: MEB, 2011b

Çizelge 5'te görüldüğü gibi, dokuzuncu sınıfta dillerin gelişimi ve temel kelime, cümle ve paragraf bilgileri verilmekte, onuncu sınıftan itibaren anlatım konuları ağırlık kazanmakta; on birinci ve on ikinci sınıflarda da metin türleri üzerinde durulmaktadır. Dokuzuncu sınıfta, özellikle sesten paragrafa doğru bir anlatımla kullanılan terimlerin

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

kavratılması ve bunların öğrenciler tarafından doğru ve güzel bir şekilde kullanımının kişisel beceriye dönüşecek düzeyde özümsenmesi, onuncu sınıfta anlatım türlerinin yanında, kelime çeşitlerinin de anlatım türlerine örnek olarak verilen metinlerden hareketle kavratılması, on bir ve on ikinci sınıflarda ise Türkçe'yi doğru ve güzel konuşan, Türkçe ile yazılmış her türlü metni anlayan, yorumlayan ve değerlendiren; kendini ve herhangi bir konudaki düşünce ve duygusunu ifade edebilen insan yetiştirmek amaçlanmıştır (MEB, 2011b).

Dil ve Anlatım dersinin öğrenme – öğretme süreci, hazırlık, inceleme – uygulama, anlama – yorumlama ve değerlendirme basamaklarından oluşmaktadır. Bu basamaklarda ne tür etkinliklerin yapılacağı dersin öğretim programında Çizelge 6'da görüldüğü gibi açıklanmıştır (MEB, 2011b):

Çizelge 6.

Dil ve Anlatım Dersi Öğrenme – Öğretme Süreci

Basamak	**Gerçekleştirilecek Etkinlik**
Hazırlık	• Ders için gerekli malzemenin hazırlanması. • Ön bilgilerin harekete geçirilmesi. • İncelemeye yönelik olarak yöntem ve tekniklerin belirlenmesi gerekir. • İncelenecek metne ve konuya göre malzeme hazırlanmalıdır. • Konuyla ilgili öğrencilerin ufuklarını açacak, dikkat çekici ve güncel olanla ilişki kuracak şekilde etkinlikler düzenlenmelidir. • Konuyu aydınlatıcı kısa ve açık açıklamalara yer verilmeli, kullanılacak terimler kısaca tanıtılmalıdır.
İnceleme – Uygulama	• Kazanımları gerçekleştirmek üzere seçilen metin ve metin parçaları ünitedeki kazanımlar doğrultusunda incelenir. • Sözlü ve yazılı uygulama etkinlikleri gerçekleştirilir. • Öğrencilerin, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma becerisi, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, sanat eserinden zevk alma becerilerini kazanmaları; metni anlayıp ondan bilinçli zevk almaları sağlanır.
Anlama – Yorumlama	• İncelenen ve çözümlenen metinlerden elde edilen sonuçların öğrenciler tarafından yazılı ve sözlü olarak ifade edilmesi sağlanır. • Özgün etkinlik ve sorular düzenlenir.
Değerlendirme	• Önceki süreçlerde verilen kazanımların ne ölçüde öğrenildiğine yönelik çalışmalar yapılır.

Kaynak: MEB, 2011b

Çizelge 6'da görüldüğü gibi, *hazırlık* basamağında öğretmen ve öğrencilerin derse yönelik hazırlıkları tamamlanmakta; *inceleme - uygulama* basamağında metin ve metin parçaları kazanımlar doğrultusunda incelenerek sözlü ve yazılı anlatım uygulama çalışmaları yapılmakta ve bu uygulamalar yoluyla öğrencilerin farklı becerileri geliştirilmeye çalışılmakta; *anlama ve yorumlama* basamağında çeşitli etkinlikler yoluyla öğrencilerin metinden anladıklarını ifade etmeleri sağlanmakta; değerlendirme basamağında ise öğrencilerin öğrenme düzeylerinin belirlenmesi çalışmaları gerçekleştirilmektedir.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Dil ve Anlatım dersinin değerlendirilmesinde öğrencinin öğrenme – öğretme sürecinde yaptığı projeler, ödevler, sunular vb. çalışmalar dikkate alınmaktadır. Öğrencilerin okuma, yazma, anlama ve metin inceleme ve yorumlama becerileri gözlemlenmektedir. Öğrencilerin süreç içerisindeki başarılarını gözlemlemek amacıyla öğrenci ürün dosyaları, gözlem formları, performans değerlendirme çalışmaları gibi çeşitli araçlar kullanılabilmektedir. Ayrıca öğrencilerin derste belirlenen kazanımlara ulaşma derecelerini belirlemek amacıyla çoktan seçmeli, eşleştirmeli, uzun veya kısa cevaplı testlerden de yararlanılabilmektedir (MEB, 2011b).

Türkiye'deki ortaöğretim programlarında anadil eğitimi kapsamında Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım adıyla iki farklı ders sunulmaktadır. Bu derslerden Türk Edebiyatı dersinde Türk Edebiyatı'na ait seçkin örnekler tarihi gelişimi içinde öğrencilere sunulmakta ve öğrencilerde edebiyat zevki ve ilgisi kazandırmak amaçlanmaktadır. Dil ve Anlatım dersinde ise, Türkçe'nin dil kurallarına ait bir içerik sunularak öğrencilerin dili etkin ve doğru kullanarak kendilerini ifade edebilme becerilerinin gelişimine odaklanılmaktadır. Derslerin öğretim programlarının öğrenme – öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarının birbirine çok benzer biçimde yapılandırıldığı söylenebilir. Türkiye'de iki ders ile sunulan anadil eğitimi, DP'de Dil A1 dersi adıyla sunulmaktadır. Derslerin öğretim programları arasındaki benzerlik ve farklılıklar Çizelge 7'de görülebilir:

Çizelge 7.
Programlar Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar

	Dil A1 Dersi	**Dil ve Anlatım Dersi**	**Türk Edebiyatı Dersi**
Amaç	Etkili dil eğitimi	Etkili dil eğitimi	Etkili dil eğitimi
İçerik	Dünya ve Türk Edebiyatı'ndan seçilen eserlerin kültür, tür, dönem, üslup özellikleri	Dil bilgisi kuralları, anlatım ve özellikleri	Edebi metinlerin incelenmesi için gerekli yöntem bilgisi, Türk Edebiyatı'nın dönemsel gelişimi ve özellikleri
Öğrenme-Öğretme Süreci	Ulusal ve Uluslararası düzeyde belirli sayıda eserin derinlemesine incelenerek çalışılması	Metinlerden hareketle dinleme, okuma, konuşma ve yazma çalışmaları	Edebi metinleri yazıldığı dönemin bakış açısıyla yapı, tema, dil ve anlatım ve gelenek özellikleri bakımından inceleme çalışmaları
Değerlendirme	Okul içi ve okul dışı değerlendirme	Okul içi değerlendirme	Okul içi değerlendirme

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Çizelge 7'de görüldüğü gibi, programlar benzer amaçlar üzerine temellendirilmiş olmakla birlikte içerik, öğrenme – öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarında çeşitli farklılıkların olduğu söylenebilir. DP'de öğrenciler ulusal ve uluslararası düzeydeki belirli sayıda eseri derinlemesine inceleyerek çalışırken, ulusal programlarda iki farklı ders kapsamında değişik içerikler ile kronolojik bir dil öğretiminin yapıldığı görülmektedir. Bununla birlikte, DP'de okul içi ve okul dışı değerlendirmeler söz konusuyken, ulusal programlarda farklı ölçme araçları kullanılarak yapılan okul içi değerlendirmelere ağırlık verilmektedir.

Uluslararası Bakalorya Diploma Programı Dil A1 dersi ile Türkiye'deki ortaöğretim programlarında yer alan Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım dersleri aralarında temel farklılıklar olmakla birlikte, öğrencilerde anadil aracılığıyla yaratıcı ve eleştirel düşünme, iletişim kurabilme, problem çözme ve karar verme gibi üst düzey becerileri geliştirmeyi hedeflemektedirler. Özellikle eleştirel düşünme becerisi; dil becerilerinin gelişiminde büyük bir rol oynamaktadır. Bu nedenle üç dersin öğretim programlarının merkezinde bu beceriye vurgu yapıldığı söylenebilir. Bundan sonraki bölümde araştırma kapsamında temel alınan eleştirel düşünme becerisi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Eleştirel Düşünme

Bilginin insan yaşamındaki ağırlığının artmasıyla ortaya çıkan bilgi toplumunda araştıran, sorun çözen, öğrenmeyi öğrenen, yaratıcı ve eleştirel düşünebilen bireylere gereksinim duyulmaktadır. Bu bağlamda okullardan beklenen; öğrencileri yalnızca bir şeyler bilen bireyler olarak değil; o bilgileri çevresinde olup bitenleri anlamada ve karşılaştıkları sorunları çözmede kullanabilen bireyler olarak yetiştirmektir. Eğitimin görevi, bir bilgiyi benimsemeden önce onu gözlem, deneyim ve uygulama sonuçlarıyla ilişkilendirerek değerlendiren ve karar veren bireyler yetiştirmektir (Ünal, 2007).

Eleştirel düşünme, birçok araştırmacı tarafından tanımlanmıştır. Ancak eleştirel düşünme kavramı üzerinde ortak bir tanıma varmak oldukça güçtür. Farklı araştırmacılar, değişik bakış açılarıyla eleştirel düşünmeyi açıklamaya çalışmıştır. Bazı araştırmacılar beceriler üzerine vurgu yaparken bazıları eğilimler üzerinde durmuş; bazıları bireyin dünya görüşünü ve durumlara bakışını temel alırken bazıları tartışma ve kanıtları temele almışlardır.

Ennis (1985)'e göre eleştirel düşünme; yargılama, bilginin geliştirilmesi ve sorgulamayı kapsayan ve ne yapılacağına, neye inanılacağına karar vermeye odaklanmış yansıtıcı ve mantıklı bir düşünme biçimidir. Halpern (2003); eleştirel düşünmeyi, problem çözme, çıkarımları belirleme, olasılıkları hesaplama ve kararlar vermeyi gerektiren amaçlı,

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

mantıklı ve hedefe yönelmiş düşünme olarak tanımlamıştır. Paul ve Elder (2001) ise; eleştirel düşünmenin birincil düzey düşünmeden üstünlüğü üzerine vurgu yaparak eleştirel düşünmenin; birincil düzey düşünmenin analiz, değerlendirme ve yeniden yapılandırma sürecinden geçirildiği, gözlem ve bilgiye dayalı bir düşünme biçimi olduğunu belirtmişlerdir. Change (1986; Akt: Demir, 2006) da eleştirel düşünmeyi, olguları analiz etme, düşünce üretme ve onu örgütleme, görüşleri savunma, karşılaştırmalar yapma, çıkarımlarda bulunma, tartışmaları değerlendirme ve problem çözme yeteneği olarak tanımlamıştır. Sternberg, Roediger ve Halpern (2007) de eleştirel düşünmeyi, bireylerin problem çözme, çıkarımlarda bulunma, karar verme gibi süreçlerde kullandıkları amaçlı ve gerekçeli bir üst düzey düşünme biçimi olarak açıklamışlardır.

Tanımlardan da görüldüğü gibi, eleştirel düşünmenin ortaklaştırılmış bir tanımını yapmak oldukça güçtür. Bu güçlükten yola çıkan Facione başkanlığındaki bir bilim adamı grubu Delphi tekniği ile ortak bir eleştirel düşünme tanımı yapmayı planlamış ve 1988- 1989 yılları arasında çalışarak eleştirel düşünme konusunda Delphi Modeli ya da tanımı olarak bilinen tanım ortaya çıkmıştır. Üzerinde görüş birliğine varılan tanım Delphi raporu olarak adlandırılmış ve Amerikan Felsefe Birliği tarafından 1990 yılında açıklanmıştır. Rapordaki eleştirel düşünme tanımı şu şekildedir:

Eleştirel düşünme; yorumlama, analiz, değerlendirme ve çıkarımla birlikte kararın dayandığı delilsel, kavramsal, metotsal, ölçütsel ya da içeriksel incelemelerin açıklamasıyla da sonuçlanan amaçlı, öz düzenleyici bir karar mekanizmasıdır. Eleştirel düşünme, temel olarak araştırmanın gerekli bir aracıdır. Buna benzer olarak eleştirel düşünme, bireyin kişisel ve yurttaşlık hayatı içerisinde güçlü bir kaynak ve eğitimde özgür bırakılan bir güçtür. Bununla birlikte iyi düşünmeyle eş anlamlı olmasa da eleştirel düşünme, yaygın ve kendini düzelten bir insani olgudur (Facione, 1990; s.2).

Tüm tanımlar incelendiğinde, eleştirel düşünmenin açıklanabilmesi için kullanılan anahtar kavramların; "yorumlama, sorgulama, yargılama, çıkarım, analiz, değerlendirme, problem çözme, kalıp yargıları fark etme, derinlemesine düşünme, tartışmaları değerlendirme" olduğu söylenebilir.

Eleştirel düşünme bilişsel becerilerin bir seti olmaktan çok beceri, bilgi ve tutumların bir bileşimidir (Siegeler, 1991; Facione, 1990; Kurfiss, 1988; Brookfield, 1987; McPeck, 1981). Bu anlamda eleştirel düşünmeyi yalnızca bir beceri, eğilim ya da tutum olarak sınıflamanın doğru olmadığı söylenebilir.

Pascarella ve Terenzini (1991)'ye göre bir tartışmada merkezi konuları ya da varsayımları tanımlama, önemli ilişkilerin farkına varma, verilerden doğru çıkarımlar yapma,

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

sağlanan veri ya da bilgilerden sonuçlar çıkartma, sonuçların haklılığını yorumlama, otorite ya da kanıtı değerlendirme gibi beceriler eleştirel düşünme için gereklidir. Simpson ve Courtney (2002)'e göre ise eleştirel düşünme; bilgi, aktif tartışma, karşılaştırma, girişim, sezgi, uygulama, karmaşık anlamları analiz etme, problemleri saptama, alternatifleri tasavvur etme ve değer yargılarıyla ilgili olasılıklar oluşturma gibi becerileri gerektirmektedir. Decaroli (1973) de eleştirel düşünmede birbirini tamamlayıcı biçimde işe koşulması gereken tanımlama, denence kurma, bilgi toplama, yorumlama ve genelleme, akıl yürütme, değerlendirme ve uygulama becerilerinden söz etmiştir. Ennis (1986) eleştirel düşünme becerilerini 12 madde olarak sıralamış, Fisher (1990) da bu maddelerin daha iyi anlaşılması için açıklayıcı birer soru eklemiştir. Bu maddeler ve sorular Çizelge 8'de verilmiştir.

Çizelge 8.

Ennis'e Göre Eleştirel Düşünme Becerileri

Eleştirel Düşünme Becerileri	**Açıklayıcı Sorular**
Bir ifadenin anlamını kavrama	İfade anlamlı mı?
Usavurmada herhangi bir çift anlamlılık olup olmadığını yargılama	İfade açık mı?
İfadelerin birbirleriyle çelişkili olup olmadığını yargılama	İfade tutarlı mı?
İfadenin bir sonuca ulaşıp ulaşmadığını yargılama	İfade mantıklı mı?
İfadenin yeterince kesin olup olmadığını yargılama	İfade kesin mi?
İfadenin herhangi bir ilkeyi kullanıp kullanmadığını yargılama	İfade çelişkili mi?
Bir gözleme dayalı olan ifadenin güvenilir olup olmadığını yargılama	İfade tam mı?
İfadenin tümevarımcı bir sonucu garanti edip etmediğini yargılama	İfade savunulabilir mi?
Bir problemin belirlenip belirlenmediğini yargılama	İfade ilişkili mi?
İfadenin sayıtlıya dayalı olup olmadığını yargılama	İfade doğru olarak kabul edilebilir mi?
Bir tanımın yeterli olup olmadığını yargılama	İfade yeterince tanımlanmış mı?
İfadenin otoriteler tarafından doğru olarak kabul edilip edilemeyeceğini yargılama	İfade doğru mu?

Facione başkanlığında yürütülen Delphi Projesi kapsamında da eleştirel düşünme becerileri belirlenmiştir (Facione, 1990; Akt: Demir, 2006). Bu çalışma kapsamında belirlenen eleştirel düşünme becerileri *yorumlama* (sınıflandırma, önemini çözme, anlamı aydınlatma), *analiz* (fikirleri gözden geçirme, kanıtları ortaya çıkarma, kanıtları analiz etme), *değerlendirme* (İddiaları değerlendirme, kanıtları değerlendirme), *çıkarım yapma* (kanıttan kuşkulanma, alternatifleri tahmin etme, sonuçlar çıkarma), *açıklama* (sonuçları ifade etme, prosedürleri doğrulama, kanıtları sunma), *özdüzenleme* (kendini gözden geçirme, kendini düzenleme) olarak sıralanabilir.

Watson ve Glaser (1964; Akt: Demirtaşlı, Çıkrıkçı, 1996) de eleştirel düşünme becerilerini çıkarsama, varasayımların farkına varma, tümdengelim, yorumlama ve tartışmaların değerlendirilmesi olarak sıralamıştır. Demirel (2007)'e göre de eleştirel düşünme becerileri tutarlık, birleştirme, uygulanabilme, yeterlik ve iletişim kurabilmedir. Hughes,

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Lavery ve Doran (2009)'a göre ise eleştirel düşünme becerileri yorumlama, doğrulama ve akıl yürütme becerilerinden oluşmaktadır.

Ennis (1985) eleştirel düşünmenin yalnızca becerileri değil eğilimleri de kapsadığını ifade etmiş ve eleştirel düşünme eğilimlerini şu şekilde açıklamıştır: Sorunun açık ifadesini araştırma, nedenleri araştırma, elde edilen bilgileri düzenleyip deneme, güvenilir kaynakları kullanma ve kullanılan kaynakları açıklama, durumu bütünsel olarak ele alma, seçenekler arama, açık fikirli olma (farklı bakış açılarını dikkate alma, kanıtların yeterli olmadığı durumlarda yargıyı erteleme), kesinlik arama, parçaları sistematik olarak düzenleme. Facione (1990) ise eleştirel düşünme eğilimlerini, analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık, kendine güven, doğruyu arama ve sistematiklik olarak altı boyutta ele almıştır. Amerikan Felsefe Birliği'nin yaptığı çalışmaya göre de eleştirel düşünme eğilimleri; sürekli araştırma, neden arama, açık fikirli olma, önyargısız olma, bir konuda yargıya varırken nesnel olma, alçak gönüllü olma, net bakış açılarına sahip olma ve ölçütlerin seçiminde mantıklı olma'dır (Facione ve Facione, 1996).

Glaser (1941; Akt: Fisher, 2001); eleştirel düşünebilen bir bireyin problemlerin farkına varma, problemlerle baş etmek için uygulanabilir çözümler bulma, problemle ilgili bilgileri toplama ve sıralama, varsayımları tanımlama, verileri yorumlama, kanıtlara değer biçme, ifadeler arasındaki mantıksal ilişkileri tanıma ve kanıtlara dayalı genelleme ve sonuçlara ulaşma gibi yeteneklere sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Halpern (2003) ise diğer düşünme becerilerini temel alarak eleştirel düşünmenin belirleyici özelliklerini sonuç çıkarma, analiz etme, hipotezleri test etme, olasılıkları görme, karar verme, sorun çözme ve yaratıcı düşünme olarak sıralamıştır.

Yapılan çalışmalar eleştirel düşünmenin, bireyin bir sorunu çözerken kullandığı üst düzey bilişsel bir yeterlik olduğunu göstermektedir. Eleştirel düşünmede bir sorunun farkına varma, bu sorunu anlama, analiz ve sentez yapma, değerlendirme gibi önemli zihinsel süreçlerin yer aldığı söylenebilir.

Okullarda yukarıda sözü edilen becerilere ve özelliklere sahip bireylerin yetiştirilebilmesi için öncelikle öğretim programlarının bu becerileri geliştirmeye yönelik olarak geliştirilmiş olması gerekmektedir. Çünkü eleştirel düşünme becerisi öğretilebilir bir beceridir (Ennis, 1989; Akt: Gülveren, 2007). Ayrıca, eleştirel düşünme becerisinin kazandırılması, sunulan programın niteliği ve öğrenme – öğretme sürecine ilişkin yaklaşımlarla doğrudan ilişkilidir (Ünal, 2007).

Eleştirel düşünmeyi kazandırmaya dönük eğitim programlarının uygulanmasında öğretmenlerin ve öğrencilerin göstermesi beklenen davranışlar, sınıf ortamlarının yapısı ve

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

öğrenme- öğretme sürecinde kullanılacak yöntem ve tekniklerin bir bütün olarak amaca hizmet edecek biçimde düzenlenmesi gerekmektedir. Bu nedenle de eleştirel düşünme becerisine sahip olan öğrencilerin davranışları ile eleştirel düşünmeyi destekleyecek öğretmen davranışlarının neler olduğunun, eleştirel düşünmeyi sağlayan sınıf ortamlarının yapısının ve öğrenme – öğretme sürecinde kullanılacak yöntem ve tekniklerin nasıl olması gerektiğinin tartışılması önemlidir.

Büyükkantarcıoğlu (2006), eleştirel düşünebilen bir bireyin amaçlı, bilgili, sorgulayıcı, kanıt arayıcı, sistematik, esnek, açık fikirli, önyargısız, kendine güvenli, başka fikirlere saygılı, araştırmaya açık ve fikrini rahatlıkla ifade edebilme özelliklerine sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. Beyer (1991)'e göre eleştirel düşünebilen bir birey; bir sorunu, problemi veya iddiayı açık bir biçimde ifade edebilmeli, düşünmeden hareket etmemeli, çalışmalarını kontrol etmeli, bir düşünce oluşturmada istekli olmalı, iddiaları destekleyen nedenleri ve kanıtları araştırmalı, ön bilgi ve öğrenmelerini kullanmalı, dogmalar ve kendi düşünceleriyle değil, sorunlar, hedefler ve sonuçlar yardımıyla değerlendirmelerde bulunmalı, yeterli kanıt buluncaya kadar yargılardan kuşku duyma eğiliminde olmalıdır. Amerikan Psikoloji Birliği'nin sponsorluğunda yürütülen Delphi Projesi sonucunda da eleştirel düşünebilen bireylerin özellikleri şu şekilde tanımlanmıştır: Eleştirel düşünen bir birey; daima meraklıdır, iyi bilgilenmiştir, mantığa güvenir, açık fikirlidir, esnektir, değerlendirmede adildir, kişisel önyargılarıyla yüzleşmede dürüsttür, yargılarken sağ görülü ve ölçülüdür, tekrar gözden geçirmeye isteklidir, sorunlar konusunda isteklidir, sorunlar konusunda açıktır, karmaşık durumlarda düzenlidir, ilgili bilgiye ulaşmada sabırlıdır, ölçütlerin seçilmesinde mantıklıdır, sorgulamaya odaklanır ve kusursuz sonuçlara ulaşmada ısrarlıdır (Facione, Facione, ve Giancarlo, 2000; Akt: Koç, 2007).

Nosich (2012)'ye göre ise eleştirel düşünebilen bir şu özelliklere sahiptir:

- İyi bir dinleyicidir.
- Düşünerek konuşur.
- Olayların nedenlerini araştırır.
- Araştırmacıdır.
- Önemli kararlar alırken güvenilir bilgilere odaklanır.
- Yeni fikirlere açıktır.
- Eleştirel bir okuyucu ve yazardır.
- Kendi üstünlüklerinin ve sınırlılıklarının farkındadır.
- Diğer insanların olaylara bakış açısını ve duygularını anlamaya çalışır.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Norris ve Ennis'e (1989) göre de eleştirel düşünme sürecinde bireyin şu davranışları göstermesi beklenmektedir:

- Sorunu ifade etme yolunu arama.
- Bilgi edinmeye çalışma.
- Güvenilir kaynakları arama.
- İçinde bulunduğu durumu açıklama.
- Temel konu ile ilgili düşüncesini koruma.
- Orijinal düşünme.
- Alternatifleri arama.
- Açık fikirli olma ve diğerlerinin görüşlerini de göz önünde bulundurma.
- Olanak olduğu sürece kesin kanıt arama.
- Sorun karşısında düzenli bir tutum sergileme.
- Tüm eleştirel düşünme becerilerini işe koşma.
- Sezgilere, bilginin düzeyine, diğerlerinin düşünce ve davranışlarına duyarlı olma.

Browne ve Keeley (2010)'a göre de eleştirel düşünebilen bir bireyin özerklik, merak, alçak gönüllülük ve başkalarının görüşlerine saygılı olma gibi değerlere sahip olması gerekmektedir.

Farklı araştırmacılar tarafından eleştirel düşünebilen bir bireyin özelliklerine ilişkin yapılan açıklamalar incelendiğinde; açık fikirli ve araştırmacı olma, kendini ifade edebilme, nedenleri sorgulama ve meraklı olma, farklı bakış açılarına saygılı olma ve araştırmacı olma rollerine vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu bağlamda, geliştirilen eğitim programlarının uygulanması sırasında öğrenciler, yukarıda sayılan davranışları öğrenme – öğretme ortamlarında özgürce sergileyebilmeli ve geliştirebilmelidir. Bu beceri ve davranışların sergilenmesi için öğrencilerin sınıf içinde aktif birer katılımcı olmaları ve çoğu zaman öğrenme- öğretme sürecine yön veren bireyler olması beklenmektedir. Öğrencilerin bu tür bir davranış sergileyebilmeleri de şüphesiz öğretmenlerin öğrenme – öğretme sürecinde üstlenmesi gereken roller, oluşturduğu sınıf ortamı ve kullandığı yöntem ve tekniklerle doğrudan ilişkilidir.

Eleştirel düşünmeyi destekleyen bir öğretmenin öğrencide öz saygı geliştirme, her öğrenci ile ayrı ayrı ilgilenme, öğrencileri dikkatle dinleme ve duyguları paylaşma, öğrencilere ve olaylara karşı olumlu ve açık olma ve öğrenme ve düşünmede model olma gibi bazı davranışlara sahip olması gerekmektedir (Fisher, 1995; Akt: Doğanay ve Sarı, 2012).

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Demirel ve Şahinel (2005), eleştirel düşünme öğretiminde öğretmenin, öğrencilerin bireysel olarak değerli ve önemli olduklarına ve kendi problemlerini fark etme ve çözme yeteneklerine inanarak hareket etmeleri gerektiğine vurgu yaparak öğretmenin bu süreçte, sınıf içi etkinliklerde ve karar alma süreçlerinde öğrencilerin etkin katılımcı olmaları ve kendi kararlarını almada ve uygulamada sorumlu olmalarını, bireysel olarak yeteneklerini ortaya çıkaracak etkinlikler içinde yer almalarını ve işbirliği içinde çalışmalarını sağlamaya dönük uygulamalar gerçekleştirmesi gerektiği üzerinde durmuşlardır.

Costa (1991) ise düşünme becerilerini geliştirici öğretmen davranışlarını soru sorma, planlama, yanıt verme ve model olma olarak sıralamıştır. Costa (1991)'e göre *soru sorma* davranışı, öğrencilerin bilgiyi toplaması, anlamlandırması, yeni durumlara uygulaması ve değerlendirmesi süreçlerini kapsayan üst düzey sorular sormayı kapsamaktadır. Öğretmen, bu süreçte öğrencilere çeşitli sorular sorabileceği gibi, öğrencilerin de kendi sorularını oluşturmaları ve ifade etmeleri için onları cesaretlendirmelidir. İkinci aşama olan *planlama* aşamasında öğretmenin öğrenme- öğretme sürecini etkin bir şekilde yapılandırması gerekmektedir. Bu süreçte; hangi amaçların ve içeriğin nasıl kazandırılacağı, hangi yöntem ve tekniklerin kullanılacağı, öğrenci etkileşiminin nasıl sağlanacağı, zaman yönetiminin nasıl sağlanacağı gibi kararların alınması gerekmektedir. Öğretmen bu süreçte, öğrencileri hedeften haberdar etme, açık yönergeler verme, öğrencileri bireysel ya da işbirlikli öğrenmeye yönlendirme ve süreci gözlemleme gibi davranışları sergiler (Alkın, 2012). *Yanıtlama* aşaması, öğretmenin sorduğu sorulara öğrencilerin verdiği yanıtlardan sonraki davranışlarını ifade etmektedir. Öğretmen, öğrenci yanıtlarından sonra eleştirmeye /övmeye yönelik ya da düşünmeyi açımlayıcı ve genişletici öğretmen davranışları sergileyebilir. Eleştirmeye/övmeye dayalı davranışların öğrencilerin düşünmesini engellediği, düşünmeyi açımlayıcı ve genişletici öğretmen davranışlarının ise; eleştirel düşünmeyi desteklediği söylenebilir (Doğanay ve Ünal, 2006). Bu aşamada öğretmen, öğrencilerin görüş ve düşüncelerini yargılamaktan uzak durarak onların vermiş olduğu yanıtların sınıf içinde tartışılmasını sağlamaya dönük etkinlikler düzenlemeli, bu etkinlikler sırasında öğrencilerin birbirilerini dinlemesini, birbirilerinin görüşlerini yargılamaktan çok geliştirmeye çalışmalarını ve bu sayede farklı bakış açılarını görmelerini ve başkalarının görüşlerine saygılı olmayı öğrenmelerini sağlamalıdır. Dördüncü aşama olan *model olma* aşamasında ise; öğretmen, sınıf içinde gösterdiği tüm davranışlarla öğrencilere iyi bir model olma özelliği sergilemelidir. Eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen bir öğretmen; farklı bakış açılarıyla düşünebilme, farklı görüşlere açık ve saygılı olma, demokratik değerlere inanma ve bu

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

değerleri sınıf ortamında etkin olarak işe koşma, meraklı olma gibi çeşitli özellikleriyle öğrencilerine model olmalıdır.

Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz (2003) de, eleştirel düşünmenin öğretildiği bir sınıfta öğretmeninin, kapalı uçlu sorular sorma, sınıf atmosferini adil, demokratik ve insan haklarına dayalı biçimde yapılandırma, öğrenciye ve görüşlerine saygı duyma, öğrencilerin düşünmesi, karar vermesi, görüşlerini dile getirmesi için yeterli süre verme, konu alanı ve günlük yaşam arasında bağ kurma, sınıfta tartışmalar yaptırma ve yapılan tartışmaları yönlendirmeden yönetme gibi davranışları göstermesinin beklendiğini belirtmişlerdir.

Yapılan açıklamalar genel olarak değerlendirildiğinde, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye çalışan öğretmenlerin, etkin planlama yapma, üst düzey sorular sorma ve öğrencilerin bu sorulara verdiği yanıtları farklı bakış açılarına yönlendirme, sınıfta tartışmalar yaptırma ve bu tartışmaların sonuçlarını öğrencilerin yaşadığı güncel sorunlarla bağdaştırma, demokratik, adil bir sınıf ortamı oluşturarak öğrencilerin kendilerini baskı altında hissetmedikleri özgür sınıf ortamları oluşturma ve bu sayede sınıf içi etkinliklere öğrencilerin etkin katılımlarını sağlama gibi davranışları göstermesinin beklendiği söylenebilir. Öğretmen; sergilediği bu davranışlarla aynı zamanda öğrencileri için bir model de olmalıdır.

Öğrencilerde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilebilmesi için öğrenci ve öğretmen rolleri kadar sınıf ortamlarının uygun biçimde düzenlenmiş olması da önemlidir. Bu bağlamda eleştirel düşünmeyi destekleyecek ve geliştirecek sınıf ortamlarının da bazı özelliklere sahip olması beklenmektedir.

Uysal (1998), eleştirel düşünme becerisinin, öğrencilerin kendilerini güvende hissedecekleri ve birbirilerinin düşüncelerini paylaşabilecekleri ve değerlendirebilecekleri sınıf ortamlarında başkalarının bakış açılarını anlamalarına yönelik öğrenme – öğretme etkinlikleri yoluyla geliştirilebileceğini belirtmiştir.

Kline (2002) ise, etkin dinlemenin gerçekleştiği, üst düzey soruların sorulduğu, ortamda bulunan herkesin eşit şansa sahip olduğu, bireylerin farklılıklarına saygı duyulan ve rekabetten uzak olan, düşüncelerin açıklanmasına ve eleştirilere izin verilen özgür ortamların düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağladığını açıklamıştır.

Costa (1985, Akt: Karadeniz, 2006) da eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye dönük öğrenme – öğretme ortamlarında öğretmenle ve birbirileriyle iletişim kuran, tartışan ve birbirilerini etkin dinleyen, bilgiyi karşılaştıran, sınıflayan, sıralayan, değerlendiren, problem çözen, proje planlayan, düşüncelerini etkin olarak paylaşan, bireysel ya da grupla çalışan öğrenciler üzerine vurgu yapmıştır.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Adil paylaşımın yaşandığı, öğrencilerin baskı ve korkudan uzak olarak düşüncelerini özgürce ifade ettiği, farklılıklara saygı duyulan, tüm paydaşların karar alma süreçlerine etkin katılım gösterdiği ve farklı bakış açıları ve görüşlerin tartışıldığı sınıf ortamlarında öğrencilerin etkin birer eleştirel düşünür olacağı söylenebilir. Bu bağlamda, eleştirel düşünmenin gerçekleşmesi için düzenlenen sınıf ortamlarında öğrencilerin etkin katılımcılar olarak rol alabilmesi için eleştirel düşünmeyi destekleyecek strateji, yöntem ve tekniklere yer verilmesi de önemli bir gerekliliktir.

Eleştirel düşünmenin oluşması için öğrenme – öğretme süreçlerinde buluş ve araştırma yoluyla öğretim stratejileri ile tartışma, örnek olay ve gösterip yaptırma yöntemleri uygulanabilir. Bu strateji ve yöntemlerin uygulanmasında ise sokratik tartışma, büyük ve küçük grup tartışmaları, münazara, drama, deney, gözlem, beyin fırtınası, problem çözme gibi tekniklerden yararlanılabilir (Aybek, 2006). Doğanay ve Ünal (2006); eleştirel düşünmenin kazandırılmasında soru sorma, sınıf tartışmaları, problem çözme, benzetmelerden yararlanma ve eleştirel okuma gibi çeşitli yöntem ve tekniklerden yararlanılabileceğini belirtmişlerdir. Şahinel (2002) de eleştirel düşünebilen bireylerin yetiştirilmesinde soru sorma, yaratıcı drama, tartışma, örnek olay, diyaloglar, işbirliğine dayalı öğrenme gibi farklı yöntem – teknik ve stratejilerin işe koşulabileceğini belirtmiştir. Gelen (1999) ise, derslerde çeşitli konular üzerine fikir tartışmaları düzenlenmesi, tarihsel olayların farklı bakış açılarıyla dikkate alınması ve canlandırılması, farklı görüşleri savunan televizyon programlarının izlenmesi ve farklı görüşleri yansıtan eserlerin incelenmesi ve tartışılması gibi etkinlikler yoluyla öğrencilerde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilebileceğini açıklamıştır.

Yapılan açıklamalar incelendiğinde, eleştirel düşünme becerilerinin, çoğunlukla öğrencilerin etkin katılım göstermesi beklenen strateji, yöntem ve teknikler ile gerçekleştirilebileceği üzerine vurgu yapıldığı görülmektedir. Özellikle tartışma, alt teknikleri ile birlikte birçok araştırmacının önemle üzerinde durduğu bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. Çünkü tartışma sırasında farklı görüşler ortaya çıkmakta, bu görüşler çeşitli kanıtlarla desteklenmekte ya da çürütülmekte ve öğrenciler birbirilerinin ürettiği düşüncelerden yola çıkarak değişik bakış açıları edinmekte, bu bakış açılarını değerlendirmekte ve sorgulamaktadırlar. Sınıf içinde gerçekleştirilen tartışma etkinliklerinin düz anlatım yöntemine göre öğrencilerde eleştirel düşünmenin gelişmesinde çok daha etkili olduğu bilinen bir gerçektir (Uysal, 1998). Tartışma ile birlikte öğrencilerde sorgulama, soru sorma ve sorulan sorulara verilen yanıtların doğruluğunu araştırma gibi çeşitli beceriler de gelişmektedir. Bu becerilerden yola çıkılarak soru sorma davranışı da eleştirel düşünebilen bireylerde sıklıkla gözlenmektedir. Bu bağlamda eleştirel düşünmeyi geliştirmeye dönük

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

öğrenme- öğretme süreçlerinde soru – yanıt tekniğinin de öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye hizmet ettiği söylenebilir. Neil ve Cari (2000), eleştirel düşünmenin öğretildiği sınıflarda sürekli sorular sorulduğunu belirtmişlerdir. Açık uçlu, olasılıkları ve sorun durumlarını içeren, öğrencileri terimleri tanımlamaya, denenceler kurmaya, bilgi aramaya, kontrol etmeye, çıkarım yapmaya, test etmeye ve sonuçları genellemeye yönelten soruların düşünmeyi özendiren ve yeni sorulara yol açan sorular olduğu söylenebilir (Beyer, 1991; Fisher, 1995; Akt: Doğanay ve Ünal, 2006). Sınıf içinde sorulardan yola çıkılarak küçük tartışmalar oluşturulabileceği gibi yaratıcı drama etkinliklerine de yer verilebilir. Bireyin kendini karşısındaki insanın yerine koyarak onun hissettiklerini hissetme ve anlama becerisi üzerine kurulu olan yaratıcı drama etkinlikleri yoluyla öğrencilerde farklı görüşlere saygı oluşturulabilir, öğrencilerin farklı bakış açılarıyla olaylara yaklaşmaları da sağlanmış olmaktadır.

Sonuç olarak, demokratik ve özgür sınıf ortamlarında, öğretmenlerin düzenlediği çeşitli etkinlikler yoluyla ve öğrencilerin bu etkinliklere aktif katılımıyla eleştirel düşünmenin öğretilebilir bir beceri olduğu söylenebilir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, Uluslararası Bakalorya Diploma Programı Dil A1 Dersi öğretim programı ile lise 12. sınıf Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım derslerinin öğretim programlarının amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarının eleştirel düşünme becerileri açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Uluslararası Bakalorya Diploma Programı Dil A1 dersi öğretim programı ile lise 12. sınıf Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım derslerinin öğretim programlarının eleştirel düşünme becerileri açısından;

a. amaç,
b. içerik,
c. öğrenme – öğretme süreci ve
d. değerlendirme

boyutlarındaki benzerlik ve farklıkları nelerdir?

2. Uluslararası Bakalorya Diploma Programı Dil A1 dersi öğretim programı ile lise 12. sınıf Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım derslerinin öğretim programlarının kazandırdığı eleştirel düşünme becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

3. Uluslararası Bakalorya Diploma Programı Dil A1 dersi öğretim programı ile lise 12. sınıf Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım derslerinin öğretim programlarının kazandırdığı eleştirel düşünme becerilerine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?

4. Uluslararası Bakalorya Diploma Programı Dil A1 dersi öğretim programı ile lise 12. sınıf Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım derslerinin öğretim programlarına devam eden öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

5. Eleştirel düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik bir anadil öğretim programının özellikleri neler olmalıdır?

Araştırmanın Önemi

Eğitimin amacı, uygulanan öğretim programlarıyla bireyleri düşünmeye ve eleştirmeye yönlendirerek yargılama ve sentez becerisi kazandırma ve bireyleri düşünen vatandaşlar olarak yetiştirmedir. Uluslararası Bakalorya Diploma Programı (DP) da bu amacı gerçekleştirmek için geliştirilen programlardan biridir. DP, Türkiye'de 26'sı özel, biri devlet okulu olmak üzere toplamda 27 okulda uygulanmaktadır. Bu programların devlet okullarında yaygınlaşmadığı görülmektedir. Ancak, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nda bu programların devlet okullarında da yaygınlaştırılması yönünde çalışmalar vardır. Bu nedenle ulusal ortaöğretim programlarındaki anadil öğretim programları ile DP'deki anadil öğretim programının eleştirel düşünme becerileri açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesini amaçlayan bu araştırma ile karar verme yetkisine sahip kişi ve kurumlar, eleştirel düşünme bağlamında programların amaç, içerik, öğrenme – öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarındaki uygulamalar hakkında bilgilendirilecek, ulusal programlarla yapılan karşılaştırma yoluyla da benzerlik ve farklılıkları görebilmeleri sağlanacaktır. Belirlenen benzerlik ve farklılıkların bundan sonra yapılacak olan program geliştirme çalışmalarına yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Ayrıca programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi yoluyla Dil ve Edebiyat programlarının uluslararası standartlar düzeyinde nerede olduğunun görülmesi de olanaklı olacaktır. Yapılan araştırma, hem DP'nin düşünme becerilerinin devlet okullarındaki uygulamalarıyla ilgili iyi uygulamalar, aksayan yönler ve yaşanan sorunlara yönelik bilgi sağlaması hem de bir devlet okulunda uluslararası standartlarda düşünme becerileri eğitiminin nasıl verilebileceğini göstermesi anlamında önemlidir.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Son yıllarda Türkiye'de ve uluslararası düzeyde yenilenen programlarda düşünme becerileri temel beceriler arasında yer almakta ve bu becerilerin geliştirilmesinde tüm dersler sorumlu kılınmaktadır. Ancak dil gelişimi ile düşünme gelişiminin birbirinden ayrıştırılamayan süreçler olduğu göz önünde bulundurulduğunda dil eğitimine yönelik derslerin bu sorumluluğu biraz daha fazla yüklendiği söylenebilir. Bu bağlamda özellikle dil eğitimine yönelik derslerin tüm boyutlarıyla (amaç, içerik, öğrenme – öğretme ve değerlendirme süreçleriyle) incelenmesi düşünme becerilerinin özellikle de eleştirel düşünme becerilerinin diğer derslerde de nasıl kazandırılması gerektiği konusunda bir öngörü oluşturabilir.

Bu çalışmadan elde edilecek sonuçların daha sonra gerçekleştirilecek çalışmalara ışık tutması, eleştirel düşünme becerilerinin öğretimine yönelik uluslararası ilkeler sunması, program geliştirme ve değerlendirme çalışmalarına uluslararası bir bakış açısı kazandırması ve Türkiye'de program geliştirme ve geliştirilen programları uygulama yetkisine sahip kişilere bilgi sağlaması beklenmektedir.

Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1. Araştırmanın bulguları; 2011 – 2012 öğretim yılı güz döneminde, İstanbul Prof. Dr. Mümtaz Turhan Sosyal Bilimler Lisesi 12 C ve 12 D sınıflarındaki öğrencilerden ve bu sınıfların Dil A1, Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım derslerine giren öğretmenlerden, dört aylık gözlem çalışması sırasında elde edilen verilerle sınırlıdır.
2. Araştırma DP Dil A1 dersi ile Lise 12. sınıf Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinde gerçekleştirilmiştir. Diğer dersler çalışma kapsamı dışında tutulmuştur.
3. Araştırmanın nicel verileri, uygulanan Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X'ten elde edilen verilerle sınırlıdır.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Tanımlar

Uluslararası Bakalorya Organizasyonu (UBO): İsviçre Medeni Kanunu'na bağlı merkezi Cenova'da bulunan kültürlerarası anlayış ve saygı yoluyla daha iyi ve barışçıl bir dünya yaratmaya katkıda bulunacak sorgulayan, bilgili ve duyarlı gençler yetiştirmeyi amaçlayan uluslararası bir kuruluş (TED Bursa Koleji, 2009).

Diploma Programı (DP): Uluslararası Bakalorya Organizasyonu tarafından 16-19 yaş arası öğrenciler için hazırlanmış, geniş kapsamlı, üniversite öncesi iki yıllık bir eğitimi kapsayan ve uluslararası geçerliliği olan bir diplomanın alınmasıyla tamamlanan bir program (IBO, 2009b)

İlk Yıllar Programı (PYP): Uluslararası Bakalorya Organizasyonu tarafından geliştirilen, 3 yaş ile 12 yaş arasındaki öğrencileri kapsayan ve 1997 yılında uygulanmaya başlanan program (IBO, 2006).

Orta Yıllar Programı (MYP): Uluslararası Bakalorya Organizasyonu tarafından geliştirilen, 11 ila 16 yaş arasındaki öğrenciler için tasarlanmış ve 1994 yılında uygulanmaya başlanan program (IBO, 2002).

Dil A1 Dersi: Uluslararası Bakalorya Diploma Programı'nda, öğrencinin ana dilinde ya da en yeterli olduğu dilde çalışılan bir edebiyat dersi (IBO, 1999; Morley ve diğerleri, 2008; Taber, 2011).

Türk Edebiyatı Dersi: Türkiye'de uygulanmakta olan ulusal ortaöğretim programlarında zorunlu dersler arasında sunulan ve edebiyat becerilerine odaklanan dil dersi.

Dil ve Anlatım Dersi: Türkiye'de uygulanmakta olan ulusal ortaöğretim programlarında zorunlu dersler arasında sunulan ve dil kurallarına ve Türkçe'nin etkili ve güzel kullanımına odaklanan dil dersi.

Eleştirel Düşünme: Problem çözme, çıkarımları belirleme, olasılıkları hesaplama ve kararlar vermeyi gerektiren amaçlı, mantıklı ve hedefe yönelmiş düşünme (Halpern, 2003).

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

İKİNCİ BÖLÜM
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmada, Uluslararası Bakalorya Diploma Programı Dil A1 Dersi öğretim programı ile lise 12. sınıf Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinin öğretim programlarının amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarının eleştirel düşünme becerileri açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlandığından bu bölümde öncelikle Uluslararası Bakalorya Diploma Programı ile ilgili daha sonra ise, eleştirel düşünme ile ilgili yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

Uluslararası Bakalorya Diploma Programı ile İlgili Araştırmalar

Uluslararası Bakalorya Diploma Programı ile ilgili yabancı alanyazında birçok araştırma yapılmışken, ulusal alanyazında sınırlı sayıda araştırmaya rastlanılmıştır. Bu bölümde özellikle ulusal alanyazında yapılmış olan çalışmalarla birlikte, yabancı alanyazından da çalışmalara yer verilmeye çalışılmıştır.

Demiral (2011), ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı öğretimini uluslararası ölçütlere göre değerlendirmeyi amaçlayan bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu kapsamda, Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım dersi öğretim programları UBDP Dil A1 dersi öğretim programıyla karşılaştırılmış, öğrencilerin yazılı ve sözlü iletişim becerilerinin uluslararası ölçütlere göre değerlendirilmesi amacıyla lise 4. sınıf öğrencilerinden oluşan 43 kişilik bir çalışma grubu oluşturulmuş ve bu gruba UBDP Dil A1 dersinde gerçekleştirilen ölçme – değerlendirme araçlarına benzer niteliklerde, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan çeşitli başarı testleri uygulaması yapılmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin sözlü sunum becerilerinin ölçülebilmesi için de öğrencilerin sözlü sunum yaptıkları ayrı bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, Eskişehir il merkezinde görev yapmakta olan 143 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenine de iki farklı anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım dersi öğretim programlarının UBDP Dil A1 dersi öğretim programıyla amaçlar ve kazanımlar açısından benzerlik gösterirken ölçme ve değerlendirme süreçlerinin Dil A1 dersinde daha detaylı ve nesnel olduğu belirlenmiştir. Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinin değerlendirilmesinde öğretmenler arasında ortak ölçütlerin kullanılmadığı görülmüştür. On ikinci sınıf öğrencilerinin dil ve anlatım becerileri uluslararası ölçütlere göre 10 üzerinden 5-6 düzeyinde belirlenmiş, sözlü anlatım becerilerinin yazılı anlatım

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

becerilerinden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin görüşlerine göre, merkezî sınavla öğrenci alan okullardaki öğrencilerin dil ve edebiyat becerilerinin diğer okul türlerinde öğrenim gören öğrencilere göre uluslararası ölçütlere daha yakın olduğu ve ayrıca, uluslararası ölçütlere ulaşılamamasında öğrencilerden kaynaklanan sorunların daha etkili olduğu yönünde bulgulara ulaşılmıştır.

Bora (2010), UBDP'yi uygulayan liselerde programa dâhil olan ve olmayan öğretmen ve öğrencilerin öğrenme iklimine ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlayan bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada 2008 – 2009 öğretim yılında, İstanbul il merkezinde UBDP uygulayan okullarda öğrenim görmekte olan 382 öğrenci ile bu okullarda eğitim veren 256 öğretmenden *Öğrenme İklimi* adlı bir ölçek ile veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrenci ve öğretmenlerin öğrenme iklimi algıları ile UBDP arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ancak, ölçeğin müfredat programı ve başarı alt boyutunda UBDP öğrencilerinin ulusal eğitim programında öğrenim gören öğrencilere göre algılamalarının daha olumlu olduğu, yine müfredat programı alt boyutunda UBDP'de eğitim veren öğretmenlerin ulusal programda eğitim veren öğretmenlere göre daha olumlu öğrenme iklimi algılarının olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğrenme iklimi algıları ile okulda UBDP'nin uygulanma süresi arasında da anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Halıcıoğlu (2008) Türkiye'de UBO Programları'nı uygulayan okullardaki personelin UBO Programlarıyla ilgili algılarını belirlemeyi amaçlayan bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada açık uçlu sorulardan oluşan bir anket yoluyla UBO Programlarını uygulayan okullardaki 154 UBO personelinden veriler toplanmıştır. Araştırmada katılımcılıların birçoğunun UBO Programları'nın, çalışmakta oldukları okulların amaçları ile uyumlu olduğunu ve UBO programlarına devam eden öğrencilerinin uluslararası bir eğitim aldığını belirttikleri görülmüştür. Bununla birlikte, veri toplanan okullarda genellikle tek dilli bir eğitim verildiği, birçok dersin öğretiminin ve sınavlarının Türkçe yapıldığı, katılımcılarının birçoğunun lisans, %30'unun yüksek lisans, %5'inin de doktora mezunu olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların yalnızca %46'sının yurt dışında yapılan UB eğitimlerinden yararlandığı, iki okulda çalışmakta olan personelin ise yurt dışındaki eğitimlerden hiç yararlanmadığı, katılımcıların %27'sinin Türkiye'de düzenlenen UB günlerine de hiç katılmadığı belirlenmiştir.

Onur (2008) ulusal ortaöğretim programları ile UBDP'de eğitim veren öğretmenlerin öğretim stillerini incelemeyi amaçlayan bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma, 2005-2006 öğretim yılında, İstanbul'da Özel Koç Lisesi'nde Yabancı Dil ve Matematik dersi öğretmenlerinden seçilen 4'er öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

gözlemler, görüşmeler ve öz yansıtma formları yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin öğretim stilleri ve yaklaşımları programlar bağlamında çok farklılaşmamakla birlikte matematik dersinde UBDP öğretmenlerinin, yabancı dil derslerinde de ulusal program öğretmenlerinin daha fazla konuştuğu ve daha aktif olması nedeniyle derslerin daha öğretmen merkezli olduğu belirlenmiştir. Görüşmeler sırasında da öğretmenlerin programdan kaynaklanan farklardan çok öğrenci farklılıkları üzerine vurgu yaptıkları, her iki programda da hem öğrencilerin hem de kendilerinin benzer çalışmalar yaptıklarını açıkladıkları, öğretmenlerin daha çok zaman ve içerik bağlamında programlardan yakındıkları görülmüştür.

Başer (2007) öğrenme motivasyonu, mantıksal düşünme yeteneği, öğrenme yaklaşımı ve cinsiyetin dokuzuncu sınıf Uluslararası Bakalorya ve Ulusal Program öğrencilerinin mitoz ve mayoz konularını anlamalarına katkılarını belirlemeyi amaçlayan bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma, özel bir lisede öğrenim gören 472 dokuzuncu sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama araçları olarak *Öğrencilerin Biyoloji Öğrenimine Yönelik Motivasyonu Anketi, Mantıksal Düşünme Yetenek Testi, Öğrenme Yaklaşımları Anketi* ve *Mitoz ve Mayoz Başarı Testi* uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre, ulusal program sınıflarında başarıyı, mantıksal düşünme yeteneğinin pozitif yönde, aktif öğrenme stratejileri ve ezberci öğrenmenin ise negatif yönde açıkladığı; Uluslararası Bakalorya öğrencileri için öz yeterlik ve mantıksal düşünme yeteneğinin başarıya anlamlı katkılarının bulunduğu ve başarının temel belirleyicisinin hem Uluslararası Bakalorya hem de ulusal program öğrencileri için mantıksal düşünme yeteneği olduğu belirlenmiştir.

Taş (2007) UBDP'de eğitim gören öğrenciler ile ulusal programda eğitim gören öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı dersi becerilerini karşılaştırmayı amaçlayan bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada 93 UBDP, 105 ulusal program öğrencisine araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, UBDP Dil A1 dersi alan öğrencilerin, iki eserin çeşitli yönlerinin karşılaştırıldığı yazı çalışması, bir eser hakkında yaratıcı yazı çalışması, bir eser hakkında hazırlıklı/hazırlıksız konuşma ve çeşitli yazı türleri hakkında edebi eleştiri yazma becerilerini ulusal programda Türk Dili ve Edebiyatı dersi gören öğrencilere göre daha iyi yapabileceklerine inandıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Gültekin (2006) Uluslararası Bakalorya programından mezun olan öğrencilerin ortaöğretim diploma not ortalamaları ve ÖSS puan ortalamaları ile ulusal programdan mezun olan öğrencilerin ortaöğretim diploma not ortalamaları ve ÖSS puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

2003, 2004 ve 2005 yıllarında TED Ankara Koleji'nden mezun olan, 132 UBDP, 550 ulusal program mezunu 682 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin ortaöğretim not ortalamalarına ilişkin bilgiler öğrenim gördükleri okulun öğrenci işleri kayıtlarından, ÖSS puanları ise Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM)'nin arşiv kayıtlarından edinilmiştir. Araştırma sonucunda, UBDP'nin, diploma notu ve ÖSS puanları bakımından öğrenci başarısının artmasında ulusal programa göre daha etkili olduğu ve ortaöğretim başarısının, program türüne bağlı olmaksızın ÖSS başarısının bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Shanessy, Suldo, Hardesty ve Shaffer (2006) UBDP'de eğitim almanın psikolojik iyi olma üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Bu kapsamda, Amerika'da aynı okulda öğrenim görmekte olan, 122 üstün yetenekli ve başarılı UBDP öğrencisi ve 176 genel eğitim öğrencisi ile çalışmışlardır. Araştırmada *Okul İklimi Ölçeği* ve *Özyeterlik Ölçeği* ile veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda UBDP öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarının daha olumlu olduğu, özyeterlik ölçeğinden elde edilen verilerde daha yüksek ortalamalara sahip oldukları ve davranış problemlerinin olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Taylor ve Porath (2006) Kanada'da iki UBO okulundan mezun olan öğrencilerin Uluslararası Bakalorya Diploma Programı'na ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen likert tipi bir ölçme aracı ile 1996 – 2000 yıllarında UBDP'den mezun olan 26 öğrenciden toplanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların, zengin bir program yoluyla eleştirel düşünme ve zaman yönetimi becerilerini geliştirdiklerini, UB diploması alabilmek için ekstra güç harcadıklarını ancak, UB deneyiminin onları yükseköğretime iyi hazırladığını belirttikleri görülmüştür.

Yılmaz (2005) Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) lise Biyoloji dersi öğretim programı ile Uluslararası Bakalorya Diploma Programı'nın Biyoloji ders programını karşılaştırarak bu programların benzerlik ve farklılıklarını, yeni bir biyoloji programına getirilebilecek önerileri ve UB programının ÖSS için hazırlayıcı olup olamayacağını belirlemeyi amaçlayan bir araştırma gerçekleştirmiştir. Uluslararası Bakalorya Diploma Programı Biyoloji dersi öğretim programı ile MEB Biyoloji dersi öğretim programları doküman analizi yoluyla incelenmiştir. Araştırma sonucunda, MEB programlarında hedef ve etkinliklerin öğretmeni yönlendirecek şekilde düzenlendiği, UBDP'de ise hedeflerin açıklamalarının öğrenciyi bilimin doğasını öğrenmeye ve bilimsel yöntemi kavramaya yönlendirdiği belirlenmiş, UBDP'nin MEB programlarına göre daha öğrenci merkezli olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, UBDP Biyoloji dersi öğretim programında hedefler ve hedeflere yönelik açıklamalar net bir şekilde açıklandığı için

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ders planlarının hazırlanması ve uygulama aşamasında öğretmenin bir belirsizlik yaşamadığı, MEB programında ise hedef ve etkinliklerin, öğretmene açık bir yönlendirme getirmediği, MEB Biyoloji dersi öğretim programının UBDP Biyoloji dersi öğretim programından daha kapsamlı olduğu ve bu yönüyle UBDP yüksek seviye Biyoloji dersi öğretim programıyla benzerlik gösterdiği belirlenmiştir.

Hinrichs (2003) UBDP'nin "uluslararası anlayış" geliştirme hedefini gerçekleştirip gerçekleştiremediğini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu kapsamda, Amerika'da benzer alt yapıya sahip 53 UBDP ve 51 AP (Advanced Placement) öğrencisinin uluslararası anlayışlarını belirleyebilmek için dörtlü likert tipinde bir ölçme aracı kullanmış ve öğrencilerden "uluslararası anlayış" kavramını tanımlamalarını istemiştir. Araştırma sonucunda her iki programın öğrencilerinin de ölçme aracının "Ekonomik Büyüme", "Teknolojik Gelişme", "Uluslararası İlişkiler", "Dünyada Ekonomik Adalet" ve "Politik Sistemler" alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. "Uluslararası anlayış" kavramına yönelik tanımlar incelendiğinde ise, UBDP öğrencilerinin yazdıkları tanımların daha kapsamlı ve daha fazla sayıda tema ile ilişkili olduğu, daha uzun ve karmaşık ifadeler içerdiği belirlenmiştir.

Demirer (2002) Uluslararası Bakalorya Programı kapsamında derslere giren öğretmenlerin, bu programa yönelik tutumlarıyla iş tatminleri arasında anlamlı bir ilişkinin var olup olmadığını belirlemeyi amaçlayan bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma, araştırmacı tarafından geliştirilen *IB Programı Öğretmenleri İş Tatmin Ölçeği*'nin 70 UB öğretmenine uygulanması ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda UB programındaki öğretmenlerin iş tatminlerinin ortalama değerin oldukça üstünde olduğu, ücrete yönelik iş tatminlerinde yabancı öğretmenlerin, sosyal yardıma yönelik iş tatmininde ise Türk öğretmenlerin iş tatminlerinin anlamlı derecede yüksek olduğu, öğretmenlerin iş deneyimleri arttıkça tatminlerinin de yükseldiği bulgularına ulaşılmıştır.

Thelin ve diğerleri (2002) UBDP eğitiminin üniversite, kariyer ve genel olarak yaşama ilişkin nasıl bir değer kattığını belirlemeyi amaçlayan bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Bu amaçla, İsviçre'de, 1971 – 1993 yılları arasında 44 UBDP okulundan mezun olan öğrencilere bir anket uygulamışlardır. Araştırma sonuçları, UBDP'ye yönelik yüksek düzeyde bir memnuniyetin olduğunu göstermiştir (Akt: IBO, 2008b).

Spahn (2001) Amerika okullarının neden UBDP'yi uyguladığı, okullarda bu programların nasıl uygulandığı ve uygulamadan sonra okullarda nasıl etkiler olduğunu belirlemeyi amaçlayan bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada, Amerika'da UBDP'yi uygulayan tüm okullara bir anket gönderilmiş ve bu okulların dördünde de durum çalışmaları

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre araştırmaya katılan okulların %70'i UBDP'ye katılarak okullarının standartlarını arttırdıklarını, programın okullarına akademik saygınlık kazandırdığını ve yetenekli ve üstün başarılı öğrencileri için uygun bir program olduğunu belirttikleri görülmüştür (Akt: Hayden, 2006).

Hayden ve Wong (1997) Bath Üniversitesi'nde UBO dokümanlarını inceleyerek ve 19 UBDP mezunu, 3 UBDP öğretmeni ve 3 üniversite personeli ile görüşmeler gerçekleştirerek UBDP'nin genel özelliklerinin neler olduğunu belirlemeyi amaçlayan bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, UBDP coğrafi ve kültürel hareketlilik ile uluslararası anlayış sağlamakta ve öğrencilerin kendi dil ve kültürlerinde üniversite öncesi hazırlık yapmalarını desteklemektedir. Ayrıca, araştırmaya katılan öğretmenler ve üniversite personeli, UBDP öğrencilerinin açık fikirli ve bilgili olduklarını ve araştırma becerileri ile işbirlikli olarak çalışabildiklerini belirtmişlerdir.

Poelzer ve Feldhusen (1996) biyoloji, fizik ve kimya derslerinde UB diploma programının yüksek (HL) ve standart düzeyine (SL) devam eden öğrenciler ile Alberta'daki ulusal programa devam eden öğrencilerin başarılarını karşılaştırmayı amaçlayan bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. 708 katılımcıdan öntest – sontest yoluyla veriler toplanmıştır. Araştırmada UB öğrencilerinin üç derste de ulusal programın öğrencilerine göre daha yüksek başarı elde ettikleri, Biyoloji dersinde yüksek ve standart düzeye devam eden öğrenciler eşit başarıya sahipken, Fizik dersinde standart seviyeye devam eden öğrencilerin daha yüksek başarı gösterdiği belirlenmiştir. Kimya dersinde de yüksek seviyeye devam eden öğrenciler diğer tüm gruplardan daha yüksek başarı artışı göstermişlerdir.

Uluslararası Bakalorya Diploma Programı ile ilgili ulusal ve yabancı alanyazında yapılmış olan çalışmaların genellikle öğrencilerin başarıları, uluslararası anlayışları, kariyer gelişimleri ile öğretmenlerin programa ve öğrencilerine ilişkin görüşleri ve iş tatminleri üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Programın dersleri bağlamında değerlendirilmesine yönelik az sayıda araştırmaya rastlanılmıştır. Özellikle programda verilen derslerin öğrencilerde kazandırmayı amaçladığı eleştirel ve yaratıcı düşünme, araştırma, sorgulama, girişimcilik gibi becerilerine yönelik hiçbir araştırmaya ulaşılamamıştır. Bununla birlikte, dil eğitimine yönelik derslerin de tüm boyutlarıyla hiçbir araştırmaya konu edilmediği söylenebilir.

Eleştirel Düşünme ile İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yalnızca öğretim programlarını eleştirel düşünme becerileri açısından inceleyen araştırmalar ile ortaöğretim öğrencileri ile öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerini

temel alan araştırmalara yer verilmiştir. Ayrıca, araştırmada Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X'in kullanılması nedeniyle özellikle ulusal alanyazında bu testi kullanarak gerçekleştirilmiş az sayıda araştırmaya yer verilmiştir.

Çelik (2010) Türk Edebiyatı Programı'nı eleştirel düşünme becerileri açısından değerlendirmeyi amaçlayan bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu kapsamda Çanakkale il ve ilçelerinden 100 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni ile çalışılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ve *9. Sınıf Türk Edebiyatı Programı'nın Eleştirel Düşünmeye İlişkin Öğretmen Görüşlerini Belirleme Anketi* ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda 9. sınıf Türk Edebiyatı Programı'nın eleştirel düşünme boyutunun öğretmenler tarafından uygulanabilirlik düzeyinin yeterli, öğrenciler tarafından uygulanabilirlik düzeyinin ise kısmen yeterli olduğu, programda yer alan metinlerin metin – yazar – okuyucu ilişkisinin değerlendirilmesi açısından yeterli, metin seçimi konusunda ise kısmen yeterli olduğu ve eleştirel düşünme boyutunun farklı tekniklerle uygulanma becerisi açısından yeterli olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Kanik (2010), öğretmenlerin eleştirel düşünme ile ilgili anlayışlarını ve 7. Sınıf düzeyinde Türkçe, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji ve Matematik derslerinde eleştirel düşünmeyi geliştirmeye ilişkin uygulamalarını değerlendirmeyi amaçlayan bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın verileri 70 öğretmen ile gerçekleştirilen derinlemesine görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, eleştirel düşünmenin geliştirilebilmesi için öğretmenlerin öğrencileri keşfetmeye dayalı öğrenme etkinlikleri yoluyla araştırmaya ve bir konuya farklı bakış açılarıyla bakma konusunda cesaretlendirmesi ve model olması gerektiğini, eleştirel düşünmenin akademik konu alanları ile birlikte ayrı bir kurs ya da ders olarak ayrıştırılmadan öğretilmesi gerektiğini, eleştirel düşünmenin öğretileceği sınıflarda demokratik, paylaşımcı ve çok kalabalık olmayan sınıflara ihtiyaç duyulduğunu belirttikleri görülmüştür. Ayrıca Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi geliştirmek için okuma öncesinde metnin kapsamı hakkında öğrencileri konuşturarak, okuma sırasında metinde geçen düşünce ve fikirleri kendi bakış açılarıyla değerlendirmelerini sağlayarak, okuma sonrası etkinliklerde ise sözlü sunum ve tartışma şeklinde konuşma ve yazma etkinlikleri yaparak sağlamaya çalıştığı belirlenmiştir. Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerinin ise sorgulama, drama, konuları farklı bakış açılarıyla düşünme ve araştırma yapma gibi etkinliklere odaklandıkları, Fen ve Teknoloji dersi öğretmenlerinin deneyler, gözlemler, sorgulama, kavram haritaları, oyunlarla; Matematik öğretmenlerinin ise üründen çok sürece yönelerek, deneysel öğrenmeyi kullanarak eleştirel düşünmeyi geliştirmeye çalıştıkları görülmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin öğrencilerde eleştirel düşünmeyi ölçmek için

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

açık uçlu, çoktan seçmeli ve eşleştirmeli sorulardan oluşan sınavlar ve performans değerlendirme araçları gibi ölçme araçları kullandıkları belirlenmiştir.

Şentürk (2009), 2005 – 2006 öğretim yılında uygulamaya konulan ilköğretim programlarının eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye uygun hazırlanıp hazırlanmadığını belirlemeyi amaçlayan bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada Diyarbakır il merkezindeki okullarda görev yapmakta olan 402 ilköğretim sınıf ve branş öğretmeni ile çalışmıştır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin ilköğretim programları ile bu programları uygulamak için geliştirilen ders kitaplarının eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye dönük olarak hazırlandığı yönünde görüş belirttikleri görülmüştür. Bununla birlikte araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun eleştirel düşünmenin geliştirilmesi ile ilgili hizmetiçi eğitim almadıkları belirlenmiştir. Öğretmenler, eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilebilmesi için sınıf mevcutlarının azaltılması gerektiği ve kalabalık sınıflarda grup çalışmaları ile bu becerinin geliştirilebileceği, okul yöneticilerin çeşitli etkinlikler (gezi, spotif etkinlikler, vb.) düzenleyerek bu becerinin gelişimine katkı sağlayabilecekleri yönünde görüş bildirmişlerdir.

Akar (2007), yaptığı araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının bilimsel süreç becerileri ile eleştirel düşünme beceri düzeylerini ve bu iki beceri alanı arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırma 224 sınıf öğretmeni adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada bilimsel süreç becerilerini ölçmek için *Bütünleşik Bilimsel Süreç Becerileri Testi*, eleştirel düşünme becerilerini ölçmek için de *Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X* kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ve eleştirel düşünme beceri düzeylerinin istenilen düzeyde olmadığını, bilimsel süreç becerileri ve eleştirel düşünme becerileri arasında zayıf bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Kurnaz (2007) eleştirel düşünme becerilerinin öğretiminde işe koşulan içerik ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerinin eleştirel düşünme, sosyal bilgiler erişileri ve eleştirel düşünmeye ilişkin tutumlarına etkisini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma, kontrol gruplu ön test – son test deneysel yöntem ile beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, *Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X, Sosyal Bilgiler Başarı Testi, Eleştirel Düşünme Stratejilerinin Kullanımını ile ilgili Öz-değerlendirme Formu, Eleştirel Düşünme Stratejilerinin Öğrencilerce Kullanımını Belirlemeye Yönelik Sınıf Gözlem Formu, Öğrenci Tutumlarını ve Eleştirel Düşünme Stratejilerini Kullanma ile İlgili Öğrenci Görüşme Formu ve Sınıf Ortamı ve Öğrenci Tutumlarını Belirlemeye Yönelik Öğretmen Görüşme Formu* ile veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda içerik ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi yaklaşımlarının her

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ikisinin de öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği ancak, en etkili yöntemin beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi yaklaşımı olduğu, sosyal bilgiler erişilerinin arttırılmasında en etkili yaklaşımın içerik temelli eleştirel düşünme yaklaşımı öğretimi olduğu, öğrencilerin eleştirel düşünme öz değerlendirmelerinin geliştirilmesinde her iki yaklaşımın da etkinliklerinin eşit olduğu, her iki yaklaşımın da öğrencilerin eleştirel düşünmeye ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilediği bulgularına ulaşılmıştır.

Gülveren (2007) eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme güçlerini ve bunları etkileyen faktörleri belirlemeyi amaçlamıştır. 1302 eğitim fakültesi öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen araştırma betimsel olarak desenlenmiştir. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından Türkçe'ye uyarlanan *Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X* kullanılmıştır. Araştırmada cinsiyet, öğretim türü, anne babanın eğitimi ve meslekleri ile mezun olunan lise türüne göre öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinde farklılık bulunmazken eleştirel düşünme becerilerinin ailenin gelir düzeyi arttıkça arttığı, birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin ve okulöncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, akademik ortalama ve eleştirel düşünme arasında da yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Karadeniz (2006) öğretmen tutumlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisini ortaya koyarak eleştirel düşünme eğitiminin liselerde nasıl gerçekleştirilebileceğine dair yeni önerilerde bulunmak amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma 2005 – 2006 öğretim yılında Kırşehir il merkezinde görev yapmakta olan 100 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak Tokyürek (2002) tarafından geliştirilmiş olan likert tipi bir anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin genel olarak eleştirel düşünme eğitimine olumlu yaklaştıkları ancak, eleştirel düşünme eğitiminin yapılmasında birtakım engellerle karşılaştıklarını ve bu engellerden en önemlisinin öğretim programları olduğunu belirttikleri, öğretim programlarındaki bilgileri ezberci bulmadıkları ancak, bilgilerin yeterince özgür olmadığını ve öğrencileri araştırma yapmaya teşvik etmediğini ifade ettikleri, sınıf içinde eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye dönük yöntemler kullandıklarını belirttikleri ancak, uygulamada yeterince başarılı olmadıkları görülmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki kıdemleri, branşları ve mezun oldukları öğretim kurumları ile eleştirel düşünmeye yönelik tutumları arasında bir ilişki bulunmadığı belirlenmiştir.

Çığrı Yıldırım (2005) Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri açısından durumlarını incelemeyi ve bu beceri ile öğretim yöntemlerine ilişkin tercihleri arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemeyi amaçlayan bir araştırma

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

gerçekleştirmiştir. Bu kapsamda 2004 – 2005 öğretim yılında Zonguldak ili ve Ereğli ile Alaplı ilçelerinde çalışan ilköğretim Türkçe ve ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretmenlerine Semerci (2000) tarafından hazırlanan *Eleştirel Düşünme Ölçeği* ile araştırmacı tarafından likert tipinde geliştirilen *Öğretim Yöntemleri Anketi* uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin alanlarına ilişkin bilgilerini genişletme konusunda istekli oldukları, kendilerine güven duyma, diğer insanların fikirlerini dikkatli bir şekilde dinleme, okudukları metni kavrama, olayları ve bilgileri karşılaştırırken ayrıntılı düşünebilme, sosyal iletişimde sözlerinin ve davranışlarının karşıdaki tarafından nasıl algılanabileceğinin farkında olma ve bilgiyi organize edebilme alanlarında kendilerini oldukça yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, araştırmaya katılan öğretmenlerin dersin giriş bölümünde daha çok soru-cevap yöntemini tercih ettikleri, materyal kullanma ve derste tartışma yöntemini uygulama konusunda ise istekli olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Zaman problemi nedeni ile öğrencinin aktif olduğu yöntemlere yer vermeyi tercih etmedikleri belirlenmiştir.

Kaloç (2005) ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören dokuzuncu sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme gücü düzeylerini ve bu düzeyi oluşturan becerileri etkileyen etmenleri belirlemeyi amaçlayan bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu kapsamda 2004 – 2005 öğretim yılında Bitlis ilinde yer alan ortaöğretim kurumlarının 9. sınıflarında öğrenim görmekte olan 153 öğrenci ile çalışmıştır. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan *Kişisel Bilgi Formu* ve *Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği* ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, Anadolu Lisesi ve Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeylerinin diğer lise türlerinde öğrenim gören öğrencilerden yüksek olduğu, cinsiyet ve bitirilen ilköğretim türünün ve anne – babanın eğitim durumunun eleştirel düşünme beceri düzeylerini etkilemediği, boş zamanlarında kitap ve gazete okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme gücü düzeylerinin diğer öğrencilerden daha yüksek olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Eleştirel düşünme ile ulusal ve yabancı alanyazında birçok araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmaların çoğunlukla, farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri ve bu düzeyleri etkileyen etmenler, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünme güçleri ve eğilimleri ve çeşitli öğretim uygulamalarının eleştirel düşünme becerisi üzerindeki etkileri konuları üzerine yoğunlaştığı; bununla birlikte öğretim programlarının eleştirel düşünme becerisi yönünden incelenmesine yönelik oldukça az sayıda araştırma olduğu görülmüştür. Bu araştırmaların çok azının da dil eğitim programlarına yönelik olduğu söylenebilir. Dil eğitim programlarının eleştirel düşünme becerileri açısından incelenmesine dayalı olarak gerçekleştirilen çalışmalarda da derinlemesine bir inceleme

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

yapılmadığı, yalnızca öğretmen görüşlerine başvurulduğu söylenebilir.

Uluslararası Bakalorya Diploma Programı ile eleştirel düşünme üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde her iki konunun bütünleştirilerek bir araştırma kapsamında birlikte ele alınmadığı görülmektedir. Bu bağlamda, uzun yıllardan bu yana birçok ülkede uygulanmakta olan ve temelinde eleştirel düşünmenin yer aldığı bir programın özellikle anadil eğitimi derslerinin bu boyutta incelenmemiş olmasının önemli bir eksiklik olduğu söylenebilir. Gerçekleştirilen araştırma da bu gereksinimden yola çıkılarak desenlenmiştir. Ayrıca alanyazında gerçekleştirilen yukarıdaki çalışmaların araştırmanın alt yapısını oluşturması ve araştırmaya kaynaklık etmesi anlamında önemli olduğu da belirtilebilir.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma modeli, çalışma ortamı, araştırmanın katılımcıları, verilerin toplanması ve analizi, araştırmanın geçerlik ve güvenirliği, araştırmacı rolü ve araştırmada etik konularıyla ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

UBDP Dil A1 dersi öğretim programı ile lise 12. sınıf Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinin öğretim programlarının amaç, içerik, öğrenme-öğrenme süreci ve değerlendirme boyutlarında eleştirel düşünme becerisi açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesinin amaçlandığı bu araştırma durum çalışması (case study) yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Durum çalışması güncel bir olguyu/olayı gerçek bağlamı içerisinde inceleyen bir araştırma modelidir (Yin, 2009). Merriam (2009)'a göre durum çalışması ayrıntılı tanımlama, açıklama içeren ve sınırları çizilmiş bir sistemin derinlemesine incelenmesini temel alan nitel bir araştırma modelidir. Bir başka tanıma göre ise, durum çalışması bir ya da birden fazla olayın, ortamın, sosyal grubun, bireyin ya da başka sınırlandırılmış sistemlerin derinlemesine incelenmesidir (McMillan, 2004). Stake (1995)'e göre durum çalışması yöntemsel bir seçim değil, neyin çalışılacağının seçilmesidir. Bütüncül bir sistem içinde bir öğrenci, öğretmen ya da yeni uygulanan bir program bir durumu oluşturabilir (Stake, 1995). Durum çalışmalarında özel durumlar derinlemesine doğal bağlamı içerisinde çalışılarak emik ve etik bakış açılarının ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır (Gall, Gall ve Borg, 1999). Araştırmacı durumun bir parçası olarak sürece katılmaktadır. Durum içerisindeki olaylar zengin bir biçimde tanımlanmakta ve oluşum sırasına göre hikâye biçiminde anlatılmaktadır. Olayların tanımlanması ve analizleri arasında da içsel bir bağ kurularak tartışılması gerekmektedir (Hitchcock ve Huges, 1995). Gall, Gall ve Borg (1999) durum çalışmalarının bir durumu betimlemek, açıklamak ya da değerlendirmek amacıyla yapılabileceğini belirtmişlerdir. Yapılan tanımlar incelendiğinde durum çalışmasının, güncel bir olgu ya da olayın gerçek bağlamı ve sınırları çizilmiş bir sistem içerisinde derinlemesine incelenmesini içeren nitel bir araştırma yöntemi olduğu görülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, durum çalışmasının farklı araştırmacılar tarafından değişik türlerde sınıflandırıldığı görülmektedir. Merriam (1991,1998, 2009)'a göre durum çalışmaları disiplinlere ve amaca dayalı olarak sınıflandırılabilmektedir. Bunların yanı sıra, çoklu durum

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

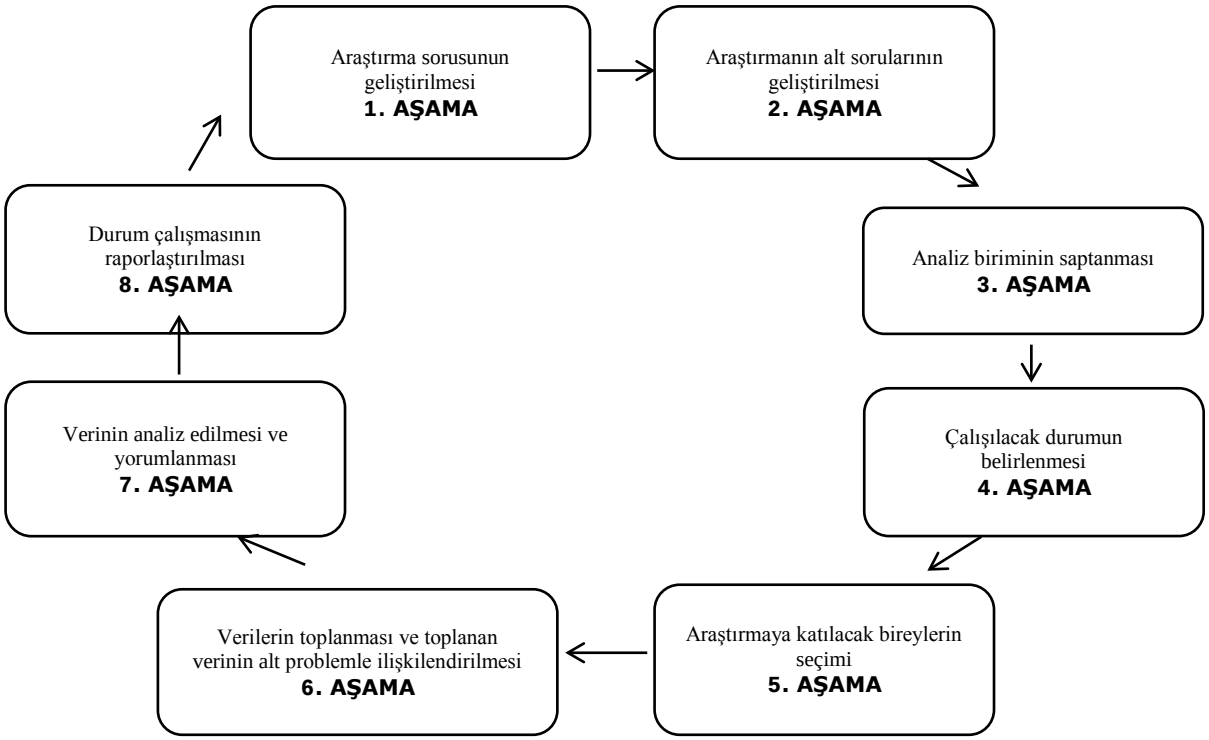
çalışmaları da bulunmaktadır. Disiplinlere dayalı olarak etnografik, tarihsel, psikolojik ve sosyolojik durum çalışmalarından söz edilirken; amaca dayalı sınıflandırmada da betimleyici, yorumlayıcı ve değerlendirici durum çalışmalarından söz edilmektedir. Bogdan ve Biklen (2007) durum çalışmalarını tarihsel – örgütsel, gözleme dayalı ve yaşam öyküsü biçiminde sınıflandırırken, Stake (2000) durum çalışmalarını içe yönelik, araçsal ve bütünleştirici olarak sınıflandırmıştır. Yin (2009) ise durum çalışmalarını açıklayıcı, bilgi verici (exploratory) ve tanımlayıcı olarak sınıflamıştır.

Alanyazında yer alan durum çalışması türlerine ilişkin sınıflamalar incelendiğinde, hiçbir türün, bu çalışmanın araştırma problemini, bir bütün olarak tek başına açıklayamadığı görülmüştür. Bu nedenle çalışma için Merriam (1991, 1999, 2000)'ın sınıflamasına göre betimleyici; Bogdan ve Bıklen (2007)'in sınıflamasına göre gözleme dayalı, Yin (2009)'in sınıflamasına göre de bilgi verici ve tanımlayıcı durum çalışmalarının uygun olduğu belirlenmiş ve araştırmada bu türler kullanılmıştır. Buna göre, öğretim programları ayrı ayrı betimlenerek tanımlanmış; programlar arası karşılaştırmalar yapılarak öğretim programları arasındaki benzerlik ve farklılıklar hakkında bilgi verilmiştir. Öğretim programlarının betimlenmesi ve karşılaştırılması ise gözleme dayalı olarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacılar tarafından farklı türlere ayrılan durum çalışmaları araştırma sistematiği açısından da değişik desenlere ayrılmaktadır. Yin (2009, 2012) dört tür desenden söz etmektedir. Bunlar; bütüncül tek durum deseni, iç içe geçmiş tek durum deseni, bütüncül çoklu durum deseni ve iç içe geçmiş çoklu durum desenidir. Bu kapsamda, araştırmada hem DP Dil A1 dersi hem de lise 12. sınıf Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım dersleri farklı iki sınıfta gözlemlendiğinden durum çalışması desenlerinden bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır. Bütüncül çoklu durum deseninde birden fazla kendi başına algılanabilecek durum söz konusudur. Her bir durum, kendi içinde bütüncül olarak ele alınır ve daha sonra birbirleriyle karşılaştırılır. Bu tür desende araştırmacının, programa ilişkin alandan karşılaştırılabilir veri toplaması önemlidir. Böyle yapılmazsa durumlar arasında karşılaştırma yapmak olanaklı olmayabilir (Yin, 2009, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu nedenle de araştırmada *eleştirel düşünme becerisi* ortak nokta olarak kabul edilmiştir. Bu ortak noktadan hareketle karşılaştırılabilir veri toplanabileceği düşünülmüştür.

Durum çalışması yöntemi ile gerçekleştirilen bir araştırma, temelde sekiz aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar Şekil 4'te sunulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.281; Yin, 2009,2012).

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ



Şekil 4. Durum Çalışması Aşamaları

Şekil 4'te de görüldüğü gibi, ilk iki aşamada, *araştırma sorusu ile alt sorularının geliştirilmesi*ne yer verilmektedir. Durum çalışmalarında "nasıl" ve "niçin" soruları (Yin, 2009, 2012) ile "ne" (Yıldırım ve Şimşek, 2008) ve "kim" (Gay, Mills ve Airasan, 2012) sorularına yer verilebilir. Araştırmanın problem cümlesi genel bir alana yönelik olarak düzenlenirken alt problemler genel sorunun alt boyutlarını ve alanlarını ortaya koyacak biçimde düzenlenmelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Üçüncü ve dördüncü aşamalarda *araştırmada temel alınan analiz birimi ile çalışılacak durumun belirlenmesi* temeldir. Bu aşamada analiz birimi ve seçilen durumlar ayrıntılı olarak açıklanmalıdır. Beşinci aşamada *araştırmaya katılacak bireylerin seçimi* yapılmaktadır. Bu aşamada çalışmaya katılacak bireylerin seçiminde nasıl bir yol izlendiği, hangi ölçütlerin temele alındığı ve katılımcıların özellikleri ayrıntılı olarak açıklanmalıdır. Altıncı aşama *verilerin toplanması ve toplanan verilerin alt problemlerle ilişkilendirilmesi*dir. Durum çalışmalarında katılımcı ve katılımcı olmayan gözlemler, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler, odak grup görüşmeleri, dokümanlar, arşiv kayıtları gibi çok farklı veri toplama yöntemleri kullanılabilir (Yin, 2009, 2012; Merriam, 1991,1998,1999; Stake, 1995; Creswell, 2007, 2012). Yedinci aşamada *verilerin analizi ve yorumlanması* temeldir. Durum çalışmalarında verilerin analizi ve yorumlanması aşamasında kullanılan veri toplama yöntemlerine uygun analizler gerçekleştirilmelidir. Belgeler ve alan notları düzenlenmeli, görüşme ve gözlem verileri yazılı biçime dönüştürülmeli, kodlanmalı, özetlenmeli ve yorumlanmalıdır (Mcmillan, 2004).Aynı

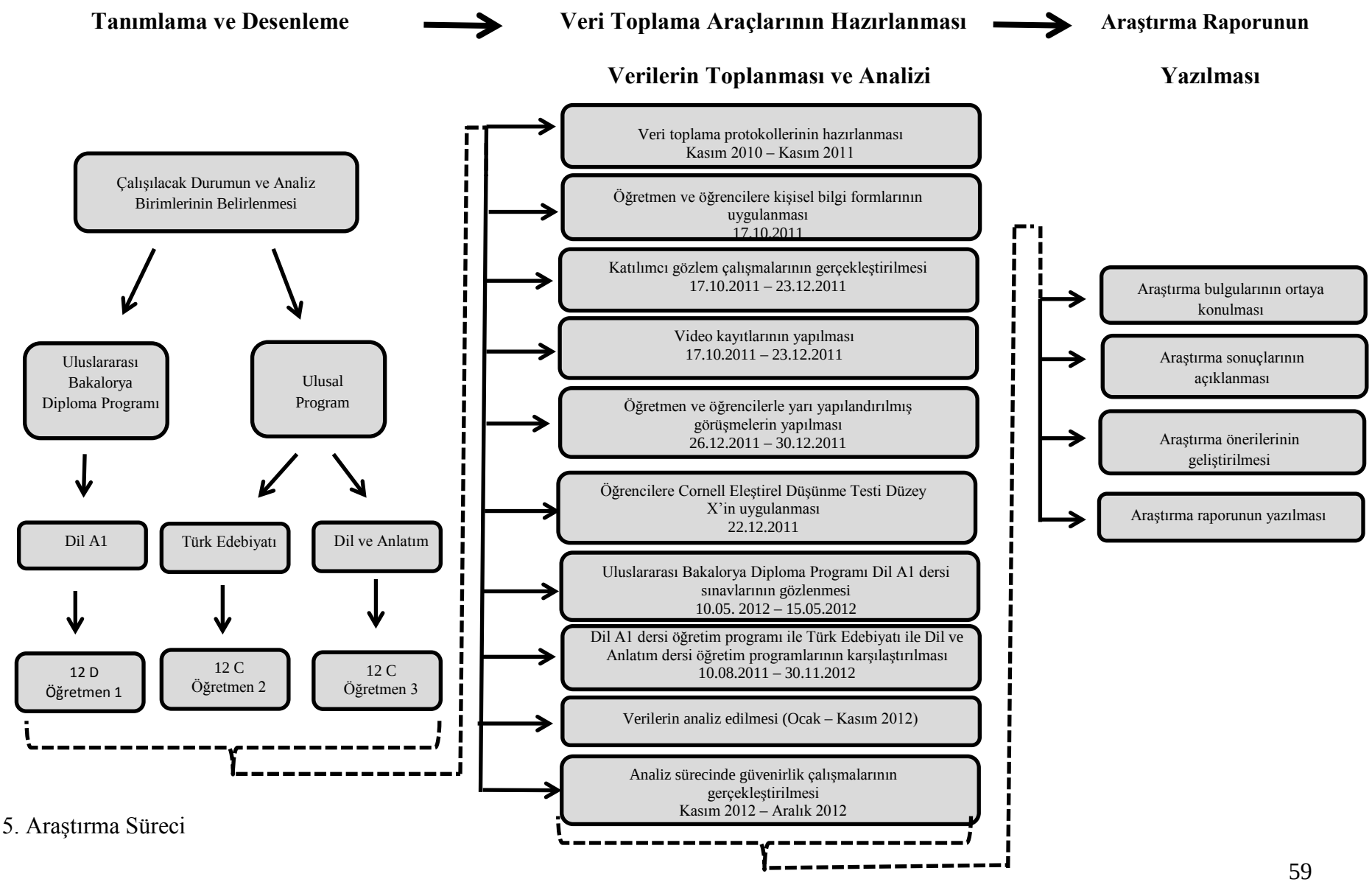
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

zamanda alt problemler verilerin sistematik olarak sunumu için kullanılabilir. Durum çalışmalarında toplanan veriler betimsel ya da içerik analizi yoluyla analiz edilebilir. Toplanan verilerin hangi yaklaşımla analiz edileceği, araştırmanın amacına ve toplanan verilerin derinliğine göre belirlenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Son aşama ise *araştımanın raporlaştırılması*dır. Durum çalışması kabarık bir veri setiyle sonuçlanır. Bu nedenle de araştırma raporları geniş açıklama ve betimlemeleri içermektedir. Bu anlamda araştırmacının kaygısı, üretilen raporun başkaları tarafından anlaşılabilecek ölçüde öz olarak düzenlenmesi olmalıdır. Bu kaygıyı yok etmek için araştırmanın başında verilen problem ve alt problemler verinin analizi ve sunumunda alt başlıklar olarak kullanılabilir, verinin sunumunda sıklıkla özetleyici tablo ve grafiklere yer verilebilir, raporda yer alan bölüm ve alt bölümlerde nelerin kapsandığına ilişkin ayrıntılı bilgiler sunulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Bu araştırma, durum çalışması yönteminin doğasına uygun bir biçimde yukarıda belirtilen işlem basamakları izlenerek gerçekleştirilmiştir. Araştırmada belirlenen amaç doğrultusunda araştırma problemi ve alt problemler geliştirilmiştir. Bu problemlere yanıt verecek olan analiz birimleri ve durumlar belirlendikten sonra da bu analiz birimleri ve durumlar üzerinde geliştirilen veri toplama araçları uygulanmıştır. Bir sonraki aşamada elde edilen veriler uygun teknikler kullanılarak analiz edilmiş ve yorumlanmış, son aşamada da yapılan tüm çalışmalar raporlaştırılmıştır.

Araştırma, planlama aşamasında alınan kararlar doğrultusunda tanımlama ve desenleme, veri toplama araçlarının hazırlanması, verilerin toplanması ve analizi ile araştırma raporunun yazılması başlıkları altında desenlenmiştir. Araştırma süreci Şekil 5'te özetlenmiştir.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ



Şekil 5. Araştırma Süreci

Şekil 5'te görüldüğü gibi, *tanımlama ve desenleme* aşamasında çalışılacak durum ve analiz birimleri belirlenmiş, *veri toplama araçlarının hazırlanması, verilerin toplanması ve analizi basamağında* araştırma sürecinde gerçekleştirilen uygulamalara yer verilmiş, *araştırma raporunun yazılması* basamağında da bulguların ortaya konularak sonuçların açıklanması, önerilerin geliştirilmesi işlemleri gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Ortamı

Durum çalışmalarında "durum", bir birey, bir hasta, öğrenciler grubu ya da bir lider olabilir. Bu tür çalışmalarda çalışmaya konu olan bireyin kendisi araştırmanın analiz birimini oluşturur (Yin, 2009, 2012; Creswell,2007; Gillham, 2000). Bu araştırmada analiz birimi olarak; ulusal ortaöğretim programlarının uygulandığı durum için Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerine devam eden 12 C sınıfı öğrencilerinin eleştirel düşünme davranışları ve derslerin öğretim programlarına yönelik görüşleri, bu derslere giren iki öğretmenin eleştirel düşünmeyi destekleyen davranışları ve derslerin öğretim programlarına yönelik görüşleri ile her iki dersin öğretim programları; Uluslararası Bakalorya Programı'nın uygulandığı durum için de Dil A1 dersine devam eden 12 D sınıfı öğrencilerinin eleştirel düşünme davranışları ve dersin öğretim programına yönelik görüşleri, bu derse giren öğretmenin eleştirel düşünmeyi destekleyen davranışları ve dersin öğretim programına yönelik görüşleri ile bu dersin öğretim programı belirlenmiştir.

Bir durum çalışmasında seçilecek durumlar araştırma problemine yanıt verecek nitelikte olmalıdır. Durumların seçilmesinde anket ve görüşmelerden elde edilen veriler, okul, sınıf gibi ortamlarda yapılan gözlemler sonucu elde edilen veriler ile araştırmacının informal etkileşimi sonucu bir yerde özel bir durumun varlığına ilişkin veriler dikkate alınabilir (Ekiz, 2003).

Araştırmada, Ulusal Ortaöğretim Programları ile Uluslararası Bakalorya Programları iki farklı durum olarak belirlenmiştir. Araştırmacı tez konusu belirlemek için alanyazında araştırma yaparken Uluslararası Bakalorya Programı'nın varlığından haberdar olmuş ve bu programı incelemek istemiştir.

Durum çalışmalarında araştırmacının çalışmayı düşündüğü durumlara ulaşması bazı zamanlarda olanaklı olmayabilir. Hangi durumların araştırmaya uygun olduğu konusunda araştırmacının çeşitli kişi ve kurumlara danışması ve çalışmasını gerçekleştirmeyi

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

düşündüğü durumlara ulaşması için ilgili kişi ve kurumlardan yardım alması gerekebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmanın planlanması aşamasında programla ilgili bilgi almak amacıyla Bursa TED koleji UB koordinatörü, Özel Koç Okulları Lisesi genel müdür yardımcısı, UB koordinatörü, Edebiyat bölüm başkanı ile Sosyal Bilimler bölüm başkanı ve İstanbul Prof. Dr. Mümtaz Turhan Sosyal Bilimler Lisesi UB koordinatörü ile görüşülmüştür.

Yapılan görüşmelerden sonra çalışmanın, Türkiye'de DP'yi uygulayan ilk ve tek devlet okulu olması nedeniyle İstanbul Profesör Doktor Mümtaz Turhan Sosyal Bilimler Lisesi'nde yapılmasına karar verilmiştir. Okulda hem DP'ye devam eden hem de ulusal programlara devam eden öğrenciler vardır. Aynı zamanda bu okulda DP'de derse giren ve girmeyen öğretmenler bulunmaktadır. Bu lisede öğrenciler alanları gereği daha çok sosyal ağırlıklı dersleri görmektedirler. Tüm lise türleri ve alanları tarafından ortak olarak görülen dersler dışında öğrenciler, Dil ve Anlatım, Türk Edebiyatı, Tarih, Coğrafya, Matematik, Sosyal Bilimler, Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi, Psikoloji, Sosyoloji ve Mantık gibi alan derslerini de görmektedirler. Öğrenciler ortak dersleri çoğunlukla lisenin hazırlık, 9. ve 10. sınıflarında tamamlamakta, 11. ve 12. sınıflarda ise alan derslerini almaktadırlar (MEB, 2010). Ancak; 2010 yılında yeniden hazırlanarak yürürlüğe konulan "Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesi"ne göre ortaöğretim kurumlarında alan uygulaması kaldırılmış ve alan dersleri olarak adlandırılan dersler ortak dersler içine alınmıştır (MEB, 2010). Hazırlanan yeni haftalık ders çizelgesinin uygulanması 2010-2011 öğretim yılından itibaren 9. sınıflardan başlanarak sınıflar düzeyinde kademeli olarak gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle, araştırmanın yapıldığı 2011 – 2012 öğretim yılında 12. sınıflar düzeyinde alan dersleri bağlamında bir değişiklik yaşanmamıştır.

DP, lisenin 11. ve 12. sınıflarında uygulanmaktadır. Bu lisenin 11. ve 12. sınıflarında alan dersleri incelendiğinde Matematik dersi dışında sayısal bir derse rastlanılmamaktadır. Bu nedenle, araştırmada öncelikle Sosyal Bilimler dersi ya da Türk Edebiyatı derslerinden birinin seçilmesi uygun görülmüştür. Ancak, DP Sosyal Bilimler dersinin öğretim programının Türkiye'de Koç Okulları önderliğinde bir program geliştirme grubu tarafından geliştirilmiş olması nedeniyle ulusal programlar ile benzerlik gösterebileceği düşünülmüştür. Ayrıca Watson'a göre dil ve düşünme karşılıklı etkileşim içindedir. Piaget'ye göre dil düşünmeyi etkilerken, Vygotsky'e göre düşünce dili

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

etkilemektedir (Tuna, 2006). Bu bağlamda, dil becerileri ve düşünme becerileri arasındaki doğrusal ilişki göz önünde bulundurulduğunda eleştirel düşünme becerilerinin dil eğitimi programlarında geliştirilebileceği söylenebilir. Çünkü dil eğitiminin temel amacı insanların düşünme ve iletişim becerilerini geliştirmektir (Özbay, 1997). Bu nedenle gerek programı, gerekse okuma listeleri ve değerlendirme etkinlikleri UBO tarafından hazırlanan Dil A1 dersi ile öğretim programları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Lise 12. sınıf Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinin karşılaştırılarak incelenmesine karar verilmiştir. Ayrıca, öğrenci profili düşünüldüğünde de, araştırma kapsamında temel alınacak dersin sosyal alandan seçilmiş bir ders olması önemli bir gereklilik olarak görülmüştür. DP programının 11 ve 12. sınıflarda uygulanan bir program olması nedeniyle özellikle DP'ye alışmış ve uyum sağlamış olduğu düşünülen 12. sınıflar ile çalışılmıştır.

Araştırmanın hangi okulda, hangi derslerde ve hangi sınıf düzeyinde gerçekleştirileceğine karar verildikten sonra Prof. Dr. Mümtaz Turhan Sosyal Bilimler Lisesi okul müdürü ile görüşülmüş, kendisine araştırma ile ilgili bilgi verilmiş ve okulda çalışmanın gerçekleştirilip gerçekleştirilemeyeceği hakkında bilgi alınmıştır. Okul müdürünün araştırmanın okulda gerçekleştirilebileceğine ilişkin görüşü üzerine İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin alınmıştır. İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü resmi izin yazısı EK B'de görülebilir.

Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmacı çalışacağı durum ya da durumları belirledikten sonra bu durumlar içinde kimlerle çalışacağına karar vermelidir. Durum çalışmalarında genellikle "bir grup" katılımcı belirlenir. Bu grup birbirini tanıyan, aynı alanı paylaşan ve birbirleriyle etkileşen bireyler topluluğudur. Eğitim alanında yapılan durum çalışmalarında bir sınıftaki öğrenciler ya da aynı sınıf düzeyinde eğitim veren öğretmenler grup olarak belirlenebilmektedir (Gay, Mills ve Airasan, 2012; Mcmillan, 2004).

Durum çalışmalarında özel bir durum, olay ya da olgu derinlemesine incelendiğinden sıklıkla amaçlı örnekleme yöntemleri kullanılmaktadır (Creswell, 2007). Belirli bir amaç doğrultusunda belirlenen örneklemin büyüklüğü de çalışılacak durumun özelliği, yanıt aranacak araştırma sorularının derinliği ve yoğunluğu ile ilgilidir (Yin, 2009; Merriam, 1998).

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde amaçlı örnekleme modelleri içerisinde yer alan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

*Ölçüt örneklem*e, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılması temeldir. Bu ölçütler araştırmacı tarafından belirleneceği gibi bir dizi ölçütler listesi de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008; Merriam, 1998). Ölçüt örnekleme kavramsal ve kuramsal boşlukları ortadan kaldırarak araştırma sorularına yönelik zengin bilgi sağlamakta ve seçilen durum ya da bireylerin derinlemesine incelenmesine olanak tanımaktadır (Johnson ve Christensen, 2012; Cresswell, 2007, 2012; Huck, 2008). Bu araştırmada durumların belirlenmesinde araştırmanın amacı ve alt problemleri doğrultusunda kullanılan ölçütler araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Araştırmada katılımcıların belirlenmesinde kullanılan ölçütler şunlardır:

- 12. sınıfların araştırma kapsamına alınması.
- Seçilen sınıflardan birinin ulusal program, diğerinin diploma programı ile eğitim alması.
- Seçilen sınıflarda Dil A1, Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım derslerine giren öğretmenlerin birbirinden farklı olması.
- Dil A1 dersi için Diploma Programı'ndaki deneyimi en çok olan öğretmenin seçilmesi.
- Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım derslerine giren öğretmenlerin Diploma Programında ders vermemesi.
- Seçilen sınıflarda öğrenci katılımının yüksek olması.
- Seçilen sınıfların Dil A1, Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım derslerinin ders saatlerinin haftalık ders programında çakışmaması.
- Seçilen sınıflarda öğrenim görmekte olan öğrencilerin araştırmanın tüm süreçlerinde gönüllü olarak yer alması.

Bu ölçütler dikkate alınarak, 26.09.2011 – 30.09.2011 tarihleri arasında öncelikle okulda 12. sınıflarda derse girmekte olan Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım dersi öğretmenlerinin programları incelenmiştir. Çizelge 9'da okulun 12. sınıflarında Dil A1, Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım derslerine giren tüm öğretmenler ve sınıfları verilmiştir. 12. sınıflarda derse giren öğretmenler belirlendikten sonra okulda bulunan her bir sınıfta en az bir ders saatlik ön gözlem çalışması yapılmasına çaba gösterilmiştir.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Çizelge 9.

12. Sınıflar ve Derslere Giren Öğretmenler

Sınıflar	**Türk Edebiyatı**	**Dil ve Anlatım**	**Dil A1**
A şubesi	Öğretmen I	Öğretmen 3	
B şubesi	Öğretmen 2	Öğretmen 4	
C şubesi	Öğretmen 2	Öğretmen 5	
D şubesi			Öğretmen 6
E şubesi			Öğretmen 7
F şubesi			Öğretmen 5

Çizelge 9'da da görüldüğü gibi, okulda Ulusal Program ile eğitim alan üç tane, Uluslararası Bakalorya Diploma Programı ile de eğitim alan üç tane 12. sınıf bulunmaktadır. Okulda bulunan tüm 12. sınıfların ulusal programlarda Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım; Uluslararası Bakalorya Diploma Programı'nda da Dil A1 derslerine girilmiştir. A, B ve C şubeleri Ulusal Program ile; D, E, ve F şubeleri de Uluslararası Bakalorya Diploma Programı ile eğitim almaktadırlar. D, E ve F şubelerinin Dil A1 dersi öğretmenleri birbirinden farklıdır. C şubesinin Dil ve Anlatım dersine giren öğretmen aynı zamanda F şubesinin Dil A1 dersine de girmektedir. D ve E şubesinin Dil A1 dersi öğretmenleri ise ulusal programda hiçbir 12. sınıfın dersine girmemektedir. Bununla birlikte, B ve C şubelerinin Türk Edebiyatı dersi öğretmenleri de aynıdır. A ve B şubelerinin Dil ve Anlatım derslerine ise okulda idarecilik görevi olan iki öğretmen girmektedir.

Ulusal Programda, A ve B şubelerinde idarecilerin derse devamları konusunda sorun yaşanabileceği ve bu nedenle de gözlemlerin kesintiye uğrayabileceği düşünüldüğünden C şubesi üzerinde yoğunlaşılmıştır.

Uluslararası Bakalorya Diploma Programı'nda F şubesinde derse giren öğretmenin aynı zamanda C şubesinde Dil ve Anlatım dersine giriyor olması nedeniyle F şubesi seçim listesinden çıkartılmıştır. E ve D şubeleri arasında yapılacak olan seçimde ise D şubesindeki öğretmenin Uluslararası Bakalorya Programı'nı uygulama konusunda daha uzun süre deneyimli olması, yapılan ön gözlem çalışmalarında öğrencilerin daha istekli ve katılımcı olması ve özellikle de C şubesi ile haftalık ders programında ders saatleri çakışmayan tek sınıf olması nedeniyle D şubesi seçilmiştir.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Gözlem çalışmalarının yapılacağı sınıfların seçiminde belirlenen ölçütlerden çoğu karşılanmıştır. Buna karşılık, Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerine giren öğretmenlerin Diploma Programında ders vermiyor olması ölçütü C şubesinin Dil ve Anlatım öğretmeninin F şubesinde Dil A1 dersine giriyor olması nedeniyle karşılanamamıştır. Okulun programına müdahale edilemediği için bu koşulun karşılanabilmesi için bir önlem alınamamış, bu durum araştırmanın bir sınırlılığı olarak kabul edilmiştir.

Çalışmanın gerçekleştirileceği sınıflar ve ders öğretmenleri belirlendikten sonra çalışma öncesinde 12 D sınıfından 15, 12 C sınıfından 25 öğrenci ve Dil A1, Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım derslerine giren öğretmenler ile araştırmacı tarafından hazırlanan, katılımcılara araştırma hakkında bilgi veren ve araştırma sürecindeki haklarını açıklayan Ek C'deki sözleşme imzalanmıştır. Katılımcıların tümü gönüllü olarak araştırmaya destek vermek istediklerini belirterek ilgili sözleşmeleri imzalamışlardır. İlgili sözleşmeler okul idaresi tarafından da kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Nitel araştırmalarda veriler gözlem, görüşme ve dokümanlar aracılığıyla toplanır (Uzuner, 1999; Bogdan ve Bıklen, 1998, Gay, Mills ve Airasan, 2012; Yin, 2012; Creswell, 2007). Toplanan verilerle durumun ayrıntılı ve bütüncül olarak betimlenmesi gerekmektedir. Bir durumun ayrıntılı olarak betimlenmesi için birden fazla veri toplama aracı birlikte kullanılmalıdır (McMillan, 2004). Nitel araştırmalarda özellikle de durum çalışmalarında çoklu veri toplama yöntemlerinin kullanılması araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini arttırmaktadır (Yin, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Durum çalışması araştırmalarının temel veri toplama kaynağı katılımcı gözlemdir (Ersoy, 2006). Bu nedenle, araştırmanın temel veri toplama kaynağı katılımcı gözlem olarak belirlenmiştir. Bunun yanında doküman incelemesi, gözlem formu, kişisel bilgi formu, araştırmacı günlüğü, video kayıtları, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X aracılığıyla veriler toplanmıştır. Araştırma sorularına yanıt bulmaya yönelik hazırlanan veri toplama araçları ve uygulama zamanları Çizelge 10'da verilmiştir.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Çizelge 10.

Veri Toplama Araçları ve Uygulama Zamanları

Araştırma Soruları	**Veri Toplama Aracı**	**Uygulanma Zamanı**	**Verinin Türü**
1. Uluslararası Bakalorya Diploma Programı Dil A1 dersi öğretim programı ile lise 12. sınıf Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım derslerinin öğretim programlarının eleştirel düşünme becerileri açısından; • amaç, • içerik, • öğretme – öğrenme süreci ve • değerlendirme boyutlarındaki benzerlik ve farklıkları nelerdir?	Doküman İncelemesi	10.08.2011 – 30.11.2012	Nitel
	Katılımcı Gözlem ve Video Kayıtları	17.10.2011 – 23.12.2011	Nitel
	Gözlem Formu	17.10.2011 – 23.12.2011	Nitel
	Araştırmacı Günlüğü	17.10.2011 – 23.12.2011	Nitel
2. Uluslararası Bakalorya Diploma Programı Dil A1 dersi öğretim programı ile lise 12. sınıf Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım derslerinin öğretim programlarının kazandırdığı eleştirel düşünme becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?	Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu	26.12.2011 – 30.12.2011	Nitel
	Kişisel Bilgi Formu	17.10.2011	Nitel
3. Uluslararası Bakalorya Diploma Programı Dil A1 dersi öğretim programı ile lise 12. sınıf Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım derslerinin öğretim programlarının kazandırdığı eleştirel düşünme becerilerine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?	Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu	26.12.2011 – 30.12.2011	Nitel
	Kişisel Bilgi Formu	17.10.2011	Nitel
4. Uluslararası Bakalorya Diploma Programı Dil A1 dersi öğretim programı ile lise 12. sınıf Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım derslerinin öğretim programlarına devam eden öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?	Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X	22.12.2011	Nicel
5. Eleştirel düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik bir anadil öğretim programının özellikleri neler olmalıdır?	Doküman İncelemesi	10.08.2011 – 30.11.2012	Nitel
	Katılımcı Gözlem ve Video Kayıtları	17.10.2011 – 23.12.2011	Nitel
	Gözlem Formu	17.10.2011 – 23.12.2011	Nitel
	Yarı Yapılandırılmış Öğretmen /Öğrenci Görüşme Formu	26.12.2011 – 30.12.2011	Nitel

Çizelge 10'da görüldüğü gibi öğretim programlarının amaç, içerik, öğrenme – öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarındaki benzerlik ve farklılıkların belirlenmesinde doküman incelemesi, katılımcı gözlem ve video kayıtları, gözlem formu ve araştırmacı günlüğünden yararlanılmıştır. Öğretmen ve öğrencilerin öğretim programlarının kazandırdığı eleştirel düşünme becerilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesinde ise yarı yapılandırılmış öğretmen ve öğrenci görüşme formlarına yer verilmiştir. Her iki programa devam eden öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri arasında bir farklılığın olup

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

olmadığını belirlemek amacıyla da Cornelll Eleştirel Düşünme Testi Düzey X kullanılmıştır.

Katılımcı Gözlem ve Video Kayıtları

Katılımcı gözlem; olay ya da durumların oluştuğu doğal ortamlarda araştırmacının bizzat bulunarak yaptığı gözlemdir (Creswell, 2012; Johnson ve Christensen, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2008; Gillham, 2000). Katılımcı gözlem ile toplanan verilerin geçerliliğini arttırmak amacıyla video kayıtları kullanılmaktadır. Böylece araştırmacının gözlem sırasında bir başka uzmandan yardım almasına gerek kalmamaktadır (Ersoy, 2006). Katılımcı gözlem bir araştırmada temel veri kaynağı olarak kullanıldığında, video kayıtları gözlenmeyen verilerin toplanmasını sağlama, gözlemci etkisini kontrol etme, araştırmanın yöntemini biçimlendirme ve verilerin yorumlanmasında araştırma güvenirliğinin arttırılması gibi konularda destek sağlamaktadır (Peterson, Bottorff, Hewatt, 2003, Akt: Ersoy, 2006).

Katılımcı gözlem ve video kayıtları için öncelikle 10.10.2011 – 14.10.2011 tarihleri arasında bir haftalık sürede deneme çekimleri yapılmıştır. Deneme çekimleri ile öğrencilerin ve öğretmenlerin sınıf ortamında yabancı bir katılımcının olmasına ve dersin kamera ile kaydının yapılmasına alışmaları ve doğal ortamın yakalanabilmesi amaçlanmıştır. Yapılan çekimlerde öğretmen ve öğrencilerin kısa sürede kameraya ve araştırmacıya alıştığı gözlemlenmiştir. Kamera çekimlerini her ders, sınıf içinden gönüllü olan bir öğrenci gerçekleştirmiştir. Deneme çekimleri sırasında Dil ve Anlatım dersinde üç ders saati, Türk Edebiyatı dersinde dört ders saati, Dil A1 dersinde ise altı ders saati video kaydı yapılmıştır. Bu kayıtlar araştırma verisi olarak kullanılmamıştır.

Deneme çekimleri tamamlandıktan sonra, 17.10.2011 – 23.12.2011 tarih aralığında dokuz hafta süreyle katılımcı gözlem çalışması yapılmıştır. Araştırmacı, C ve D şubelerinde ilgili derslere girerek alan notu tutmuş, derslerde video kaydı almış (video kayıtları her ders sınıf içinden gönüllü olan bir öğrenci tarafından gerçekleştirilmiştir), sonrasında ise yapılan kayıtları izleyerek ve tuttuğu alan notlarını yeniden gözden geçirerek daha önceden hazırlanmış olan gözlem formuna gözlemlerini aktarmıştır.

Bu süreçte, öğretmenlerin izinli olmaları ya da İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nce görevlendirilmeleri, okulda gerçekleştirilen sınavların ve sosyal etkinliklerin ders saatlerine rastlaması gibi nedenlerle bazı derslerde gözlem yapılamamıştır. Gözlem süreci

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

boyunca toplamda 98 ders saati gözlem ve video kaydı yapılmıştır. Bu ders saatlerinin 19'u Dil ve Anlatım dersinde, 31'i Türk Edebiyatı dersinde, 48'i de Dil A1 dersinde gerçekleştirilmiştir. Ulusal Programa devam eden C sınıfında toplam olarak 50 ders saatlik, Uluslararası Bakalorya Programı'na devam eden D sınıfında ise toplam 48 ders saatlik gözlem ve video kaydı yapılmıştır. Yapılan kayıtların tarihleri ve süreleri Çizelge 11'de verilmiştir.

Çizelge 11.

Video Kaydı Tarih ve Süreleri

Haftalar	Sınıf	Ders	Tarih	Süre
Deneme Haftası Kayıtları	12 C	Dil ve Anlatım	11.10.2011	45 dk.
	12 D	Dil A1	11.10.2011	90 dk.
	12 C	Türk Edebiyatı	11.10.2011	45 dk.
	12 D	Dil A1	12.10.2011	45 dk.
	12 C	Türk Edebiyatı	12.10.2011	45 dk.
	12 C	Türk Edebiyatı	13.10.2011	90 dk.
	12 D	Dil A1	13.10.2011	45 dk.
	12 C	Dil ve Anlatım	14.10.2011	90 dk.
	12 D	Dil A1	14.10.2011	45 dk.
Birinci Hafta	12 D	Dil A1	17.10.2011	90 dk.
	12 C	Dil ve Anlatım	18.10.2011	45 dk.
	12 D	Dil A1	18.10.2011	90 dk.
	12 C	Türk Edebiyatı	18.10.2011	45 dk.
	12 D	Dil A1	19.10.2011	45 dk.
	12 C	Türk Edebiyatı	19.10.2011	45 dk.
	12 C	Türk Edebiyatı	20.10.2011	90 dk.
İkinci Hafta	12 D	Dil A1	24.10.2011	45 dk.
	12 D	Dil A1	25.10.2011	90 dk.
	12 D	Türk Edebiyatı	25.10.2011	45 dk.
	12 C	Türk Edebiyatı	27.10.2011	90 dk.
Üçüncü Hafta	12 D	Dil A1	31.10.2011	45 dk.
	12 C	Dil ve Anlatım	01.11.2011	45 dk.
	12 C	Türk Edebiyatı	01.11.2011	45 dk.
	12 D	Dil A1	02.11.2011	45 dk.
	12 C	Dil ve Anlatım	03.11.2011	45 dk.
	12 C	Türk Edebiyatı	03.11.2011	45 dk.
	12 D	Dil A1	03.11.2011	45 dk.
Dördüncü Hafta	12 C	Dil ve Anlatım	14.11.2011	45 dk.
	12 D	Dil A1	14.11.2011	90 dk.
	12 D	Dil A1	15.11.2011	90 dk.
	12 C	Dil ve Anlatım	15.11.2011	45 dk.
	12 C	Türk Edebiyatı	15.11.2011	45 dk.
	12 C	Türk Edebiyatı	16.11.2011	45 dk.
	12 C	Türk Edebiyatı	18.11.2011	45 dk.
Beşinci Hafta	12 D	Dil A1	21.11.2011	135 dk.
	12 C	Dil ve Anlatım	21.11.2011	45 dk.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

	Çizelge 11'in devamı			
	12 C	Türk Edebiyatı	22.11.2011	45 dk.
	12 D	Dil A1	22.11.2011	45 dk.
	12 C	Dil ve Anlatım	22.11.2011	45 dk.
	12 C	Türk Edebiyatı	23.11.2011	45 dk.
	12 D	Dil A1	25.11.2011	90 dk.
	12 C	Türk Edebiyatı	25.11.2011	45 dk.
Altıncı Hafta	12 D	Dil A1	28.11.2011	135 dk.
	12 C	Dil ve Anlatım	28.11.2011	45 dk.
	12 C	Türk Edebiyatı	29.11.2011	45 dk.
	12 D	Dil A1	29.11.2011	45 dk.
	12 C	Dil ve Anlatım	29.11.2011	45 dk.
	12 C	Türk Edebiyatı	30.11.2011	45 dk.
	12 D	Dil A1	30.11.2011	45 dk.
	12 C	Dil ve Anlatım	01.12.2011	45 dk.
	12 C	Türk Edebiyatı	01.12.2011	45 dk.
	12 D	Dil A1	02.12.2011	90 dk.
	12 C	Türk Edebiyatı	02.12.2011	45 dk.
Yedinci Hafta	12 D	Dil A1	05.12.2011	135 dk.
	12 C	Dil ve Anlatım	05.12.2011	45 dk.
	12 D	Dil A1	06.12.2011	45 dk.
	12 C	Dil ve Anlatım	06.12.2011	45 dk.
	12 C	Türk Edebiyatı	07.12.2011	45 dk.
Sekizinci Hafta	12 C	Dil ve Anlatım	12.12.2011	45 dk.
	12 D	Dil A1	12.12.2011	135 dk.
	12 C	Türk Edebiyatı	13.12.2011	45 dk.
	12 D	Dil A1	13.12.2011	45 dk.
	12 C	Dil ve Anlatım	13.12.2011	45 dk.
	12 C	Türk Edebiyatı	14.12.2011	45 dk.
	12 C	Dil ve Anlatım	15.12.2011	45 dk.
	12 C	Türk Edebiyatı	15.12.2011	45 dk.
	12 D	Dil A1	16.12.2011	90 dk.
	12 C	Türk Edebiyatı	16.12.2011	45 dk.
Dokuzuncu Hafta	12 C	Türk Edebiyatı	20.12.2011	45 dk.
	12 D	Dil A1	20.12.2011	90 dk.
	12 C	Türk Edebiyatı	22.12.2011	45 dk.
	12 D	Dil A1	23.12.2011	135 dk.
	12 C	Türk Edebiyatı	23.12.2011	45 dk.

Çizelge 11'de görüldüğü gibi, 12 D sınıfında Dil A1 dersinde, 12 C sınıfında da Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinde toplam olarak dokuz hafta ve 98 ders saati gözlem yapılmıştır.

Araştırmacı, 10.05.2012 ve 15.05.2012 tarihlerinde de Uluslararası Bakalorya Diploma Programı Dil A1 dersinin tüm kuzey yarım kürede eş zamanlı olarak yapılan sınavlarını gözlemlemek amacıyla İstanbul Prof. Dr. Mümtaz Turhan Sosyal Bilimler Lisesi'ne gitmiştir. Sınav kuralları gereği sınavlar esnasında video kaydı alınamamış ve

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

sınav sürecinde gözlem yapılamamıştır. Bununla birlikte, sınav sürecinden önce sınav salonun düzenlenmesi, sınav kurallarının açıklanması ve sınavın başlatılması aşamalarında araştırmacı gözlem yapabilmiştir.

Gözlem Formu

Yapılan gözlemlerin araştırmacı tarafından daha nesnel bir biçimde değerlendirilebilmesi amacıyla öğrenme – öğretme sürecine yönelik olarak, alanyazında belirlenen eleştirel düşünen bir öğrencinin göstermesi beklenen davranışlar ile eleştirel düşünme becerisi kazandırmaya çalışan bir öğretmenden beklenen davranışlar temel alınarak gözlem formu geliştirilmiştir (Alkaya, 2006; Büyükkantarcıoğlu, 2006; Demir, 2006; Kaloç, 2005; Özden, 2003; Şahinel, 2002; Doğanay ve Kara, 1995). Formun birinci bölümünde öğrenme – öğretme sürecinde eleştirel düşünmeyi kazandırmayı amaçlayan bir öğretmenin göstermesi beklenen davranışlara, ikinci bölümünde eleştirel düşünme becerisi kazanmış bir öğrencinin göstermesi beklenen davranışlara, üçüncü bölümünde, derslerde kullanılması olası araç – gereçlere, dördüncü bölümünde derslerde kullanılabilecek öğretim stratejilerine, beşinci bölümünde de derslerde kullanılabilecek öğretim yöntem ve tekniklerine yer verilmiştir. Gözlem formunun birinci ve ikinci bölümlerinde (öğretmen ve öğrenci davranışları) davranışın gözlenmesi durumunda açıklamalar bölümüne ilgili davranış ve gözlendiği zaman not edilmiş ve davranışın gözlenme sıklığı belirlenmiştir. Üç, dört ve beşinci bölümlerde ise gözlemlerde kullanıldığı belirlenen araç-gereç, öğretim stratejisi ve öğretim yöntem ve tekniklerinin karşısına işaretleme yapılmıştır. Form boyunca verilen "açıklama" sütunlarına ise gözlemlerde araştırmacı tarafından belirlenen ve duruma kanıt gösterilebilecek örnek durumlar yazılmıştır.

Geliştirilen formlar Eğitim Programları ve Öğretim alanında çalışan beş; İlköğretim alanında Türkçe Öğretimi üzerinde çalışmış bir ve Edebiyat alanında çalışmakta olan bir uzman olmak üzere toplamda yedi uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda form üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmış ve forma son hali verilmiştir. Gözlem Formu Ek D'de görülebilir.

Katılımcı gözlem çalışması sırasında yapılan video kayıtlarının tamamı araştırmacı tarafından tekrar izlenmiş, gözlemler sırasında tutulan alan notları ile de ilişkilendirilerek gözlemlenen eleştirel düşünme davranışları ve derslerde kullanılan araç gereçler ile öğretim yöntem ve teknikleri geliştirilen gözlem formlarına işaretlenmiştir. Her kayıt için

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ayrı ayrı doldurulan gözlem formları katılımcı gözlem çalışmasının mikro düzey analizi olarak kabul edilmiş, sonrasında gözlem formları tekrar gözden geçirilerek eleştirel düşünme becerisinin en yoğun yaşandığı dersler belirlenmiş ve yeniden mikro düzey analizler yapılmıştır.

Katılımcı Gözlem ve Video Kayıtlarının Analizi

Her bir gözlemden sonra araştırmacı tarafından gözlem süresince alınan notlar ve video kayıtları incelenerek gözlem verileri bilgisayar ortamına geçirilmiştir. Gözlem verileri için betimsel analizden yararlanılmış ve aşağıdaki adımlar gerçekleştirilmiştir:

Video kayıtlarının kontrolü: Gözlemlerde gerçekleştirilen tüm video kayıtları tek tek izlenmiş, araştırmacı tarafından tutulan alan notları göz önünde bulundurularak gözlemlenen eleştirel düşünme becerileri gözlem formunda ilgili alanlara saniyeleriyle birlikte kodlanmıştır.

Veri analizinde kullanılacak video kayıtlarının seçimi: Verilerin analizinde gözlem formlarında eleştirel düşünme becerilerinin yoğun olarak belirlendiği 2160 dakikalık video kaydı mikro analize alınmıştır. Veri analizinde kullanılan video kayıtlarının listesi Çizelge 12'de verilmiştir.

Çizelge 12.

Analize Alınan Video Kayıtları

Sınıf	Ders	Tarih	Süre
12 D	Dil A1	17.10.2011	90 dk.
12 D	Dil A1	18.10.2011	90 dk.
12 D	Dil A1	25.10.2011	90 dk.
12 D	Dil A1	14.11.2011	90 dk.
12 D	Dil A1	21.11.2011	135 dk.
12 D	Dil A1	22.11.2011	45 dk.
12 D	Dil A1	28.11.2011	135 dk.
12 D	Dil A1	02.12.2011	90 dk.
12 D	Dil A1	05.12.2011	135 dk.
12 D	Dil A1	16.12.2011	90 dk.
12 D	Dil A1	20.12.2011	90 dk.
12 C	Türk Edebiyatı	13.10.2011	90 dk.
12 C	Türk Edebiyatı	20.10.2011	90 dk.
12 C	Türk Edebiyatı	27.10.2011	90 dk.
12 C	Türk Edebiyatı	03.11.2011	45 dk.
12 C	Türk Edebiyatı	15.11.2011	45 dk

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Çizelge 12'nin devamı	Ders	Tarih	Süre
12 C	Türk Edebiyatı	18.11.2011	45 dk.
12 C	Türk Edebiyatı	22.11.2011	45 dk.
12 C	Türk Edebiyatı	23.11.2011	45 dk.
12 C	Türk Edebiyatı	25.11.2011	45 dk.
12 C	Türk Edebiyatı	01.12.2011	45 dk.
12 C	Türk Edebiyatı	13.12.2011	45 dk.
12 C	Türk Edebiyatı	16.12.2011	45 dk.
12 C	Dil ve Anlatım	18.10.2011	45 dk.
12 C	Dil ve Anlatım	03.11.2011	45 dk.
12 C	Dil ve Anlatım	14.11.2011	45 dk.
12 C	Dil ve Anlatım	15.11.2011	45 dk.
12 C	Dil ve Anlatım	22.11.2011	45 dk.
12 C	Dil ve Anlatım	01.12.2011	45 dk.
12 C	Dil ve Anlatım	06.12.2011	45 dk.
12 C	Dil ve Anlatım	12.12.2011	45 dk.
12 C	Dil ve Anlatım	13.12.2011	45 dk.

Çizelge 12'de de görüldüğü gibi, Dil A1 dersinde 24 ders saatlik, Türk Edebiyatı dersinde 15, Dil ve Anlatım dersinde de 9 ders saatlik video kaydı analize alınmıştır.

Video kayıtlarının dökümü: Veri analizinde kullanılacak video kayıtları seçildikten sonra seçilen gözlem kayıtlarının her biri tekrar tekrar izlenmiş ve dökümü yapılmıştır.

Dökümlerin Kontrolü: Dökümü yapılan kayıtların %30'u iki uzman tarafından kontrol edilmiş ve betimlemelerin video kayıtlarına uygun yapıldığı belirlenmiştir.

Verilerin Kodlanması: Dökümlerin kontrolünün ardından gözlenen eleştirel düşünme becerileri yine daha önceden hazırlanan gözlem formlarındaki eleştirel düşünme becerilerine göre kodlanmıştır. Kodlamaların gerçekleştirilmesi sırasında NVivo 9 nitel veri analizi programından yararlanılmıştır.

Kodlamaların karşılaştırılması ve güvenirlik: Yapılan dökümlerin tamamı ve gözlem formları üç farklı derse ait gözlem verisi olduğu için üç farklı uzmana sunulmuş ve her birisinden ilgili oldukları dersin gözlem verilerini gözlem formuna göre analiz etmesi istenmiştir. Uzmanlar ve araştırmacı arasında bulgular üzerinde görüş birliği oranı Miles ve Hubermen'a (1994) göre hesaplanmıştır. Dil A1 dersinde öğretmen davranışları teması için .89, öğrenci davranışları teması için .98; Türk Edebiyatı dersinde öğretmen davranışları teması için .90, öğrenci davranışları teması için .93; Dil ve Anlatım dersinde de öğretmen

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

davranışları teması için .92, öğrenci davranışları teması için .96 düzeyinde görüş birliğine varılmıştır.

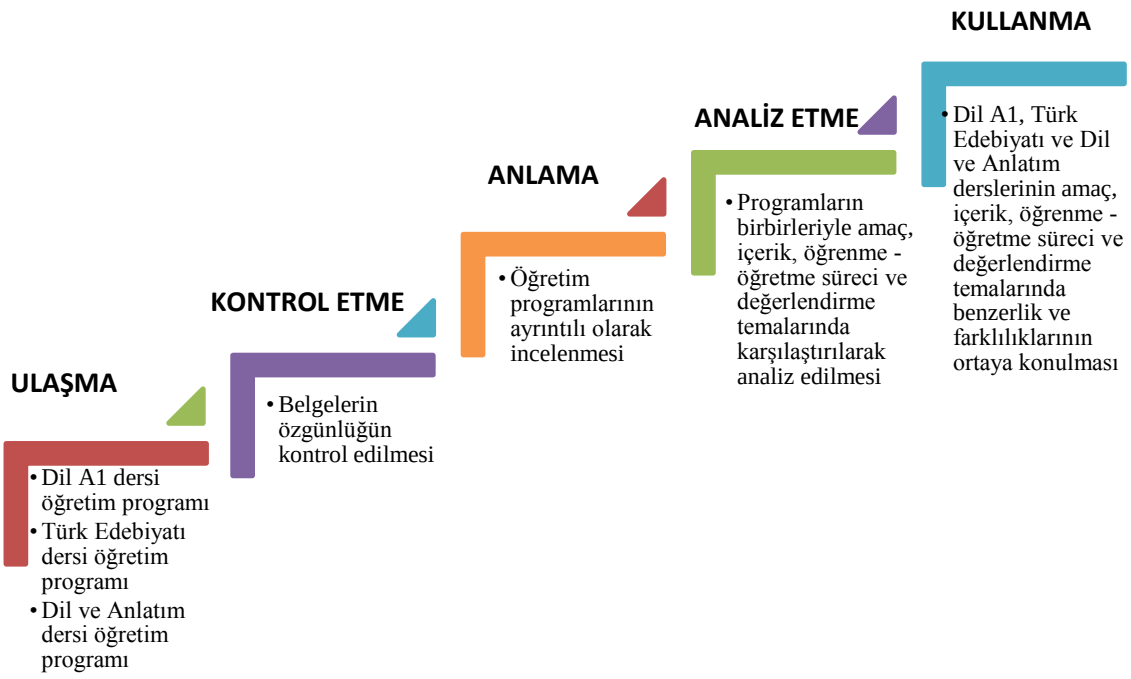
Bulguların tanımlanması ve yorumlanması: Dil A1, Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım dersleri için ayrı ayrı yapılan bu kodlamalar ayrıntılarıyla betimlenmiş, öğrenci ve öğretmen davranış ve sözlerinden doğrudan alıntılar sunularak desteklenmiştir. UBDP ve ulusal program arasındaki benzerlik ve farklılıklar ortaya konarak tartışılmıştır.

Dokümanlar

Doküman incelemesi, araştırılan olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analiz edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmacıya zaman tasarrufu sağlaması, diğer veri toplama yöntemleriyle birlikte kullanıldığında veri çeşitliliği sağlaması ve ayrıca araştırmanın geçerliğini arttırması açısından önemli bir veri toplama yöntemidir (Cresswell, 2007). Dokümanlar; *kişisel belgeler* (mektuplar, günlükler, otobiyografiler, aile albümleri gibi bireylerden edinilen belgeler), *resmi belgeler* (iş mektupları, yıllıklar toplantı kayıtları, ders kitapları, programlar, ünite ve ders planları, kurum raporları, kurallar ve yönergeler) ve *popüler kültür belgeleri* (reklamlar, televizyon programları, görsel ve işitsel kayıtlar) olmak üzere üç grupta incelenebilir (Bogdan ve Bıklen, 2007). Bu araştırmada resmi belgelerden yararlanılmıştır. Türkiye'de ortaöğretim 12. sınıflarda okutulmak üzere Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylanmış olan 2005 tarihli Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım dersleri öğretim programları ve UBO tarafından Diploma Programı'nda uygulanmak üzere geliştirilen 1999 tarihli Dil A1 dersi öğretim programı yazılı doküman olarak belirlenmiştir. 2011 yılında Dil A1 dersi öğretim programı UBO tarafından güncellenmiştir. Ancak, araştırmanın yapıldığı 2011 – 2012 öğretim yılında 1999 tarihli öğretim programının uygulaması devam ettiğinden eski program incelemeye alınmıştır.

Doküman incelemesi "dokümanlara ulaşma", "dokümanların özgünlüğünü kontrol etme", "dokümanları anlama", "dokümanları analiz etme" ve "veriyi kullanma" olmak üzere aşağıda ayrıntıları verilen beş aşamada gerçekleştirilmektedir (Forster,1995, Akt: Yıldırım ve Şimşek,2006). Bu çalışma kapsamında doküman incelemesine ilişkin yapılan işlemler Şekil 6'da kısaca gösterilmiştir.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ



Şekil 6. Doküman İncelemesi Basamakları

Dokümanlara Ulaşma: Araştırmada temel alınan üç dersin öğretim programlarına ulaşılmıştır. Dil A1 dersinin öğretim programı Uluslararası Bakalorya Organizasyonun'dan satın alınmıştır. Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım derslerinin öğretim programları da Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın resmi web sitesinden indirilmiştir.

Dokümanların Özgünlüğünü Kontrol Etme: Öğretim programlarının her birine yukarıda açıklandığı gibi ilgili kurumlardan doğrudan ulaşıldığı için kontrol aşaması kendiliğinden gerçekleşmiştir.

Dokümanları Anlama: Dil A1, Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinin öğretim programları araştırmacı tarafından sistematik bir biçimde birbirleriyle karşılaştırarak çözümlenmiş ve birinci araştırma sorusu çerçevesinde gözden geçirilmiştir.

Dokümanları Analiz Etme: Dil A1, Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım derslerinin öğretim programları eğitim programının temel öğeleri olan amaç, içerik, öğrenme – öğretme süreci ve değerlendirme basamaklarında temalaştırılarak betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Analiz sürecinde aşağıdaki adımlar izlenmiştir:

- Dil A1, Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım dersi öğretim programlarının programda yer alan amaçları belirlenmiş ve "amaç" teması altında kodlanmıştır.
- Dil A1, Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım dersi öğretim programlarının programda yer alan içerik bilgileri belirlenmiş ve " içerik" teması altında kodlanmıştır.

- Dil A1, Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım dersi öğretim programlarının öğrenme – öğretme süreci ile ilgili bilgileri ayrıştırılmış ve "öğrenme – öğretme süreci" teması altında kodlanmıştır.
- Dil A1, Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım dersi öğretim programlarının değerlendirme sürecine ilişkin verileri belirlenmiş ve "değerlendirme" teması altında kodlanmıştır.
- Geçerlik ve güvenirlik çalışması için eğitim programları ve öğretim alanında uzman olan bir kişiden araştırmacı tarafından temaların altlarına atanan kodlamaların doğruluğunun ve kapsamının kontrol edilmesi istenmiştir. Uzman ve araştırmacı arasında bulgular üzerinde görüş birliği oranı Miles ve Hubermen'a (1994) göre hesaplanmış ve .99 olarak belirlenmiştir.

Veriyi Kullanma: Durum çalışması içinde veri toplamada doküman incelemesi diğer veri toplama yöntemleri ile elde edilecek bilgileri destekleyici ve açıklayıcı bir role sahiptir (Yin, 2009). Bu araştırmada da betimsel analiz sonucunda elde edilen bulgular araştırma amacına ilişkin genel bir çerçeve oluşturması ve diğer araştırma sorularına temel olması amacıyla karşılaştırmalı olarak sunulmuştur.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan öğrenci ve öğretmenleri daha yakından tanımak ve araştırmanın katılımcılarının daha iyi betimlenebilmesi amacıyla kullanılmıştır. Bu formlar araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve gözlemler başlamadan önce öğretmen ve öğrencilere uygulanmıştır. Öğretmenlere uygulanan kişisel bilgi formunda yaş, cinsiyet, kıdem, eğitim durumu, DP'de ders verme süresi ve katıldığı UBO çalıştayı sayısını sorgulayan altı soruya yer verilmiştir. Kişisel Bilgi Formu (öğretmen) Ek E'de görülebilir. Çizelge 13'te öğretmenlerin betimsel verilerine yer verilmiştir.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Çizelge 13.

Öğretmenlerin Betimsel Verileri

	Türk Edebiyatı Dersi Öğretmeni	**Dil ve Anlatım Dersi Öğretmeni**	**Dil A1 Dersi Öğretmeni**
Yaş	51	36	40
Cinsiyet	Erkek	Kadın	Kadın
Kıdem	26 yıl ve üstü	16 – 20 yıl	16 – 20 yıl
Eğitim Durumu	Lisans mezunu	Yüksek Lisans	Yüksek Lisans
DP'de Ders Verme Süresi		2 yıl	5 yıl
Katıldığı UBO Çalıştayı Sayısı		4	15

Çizelge 13'te görüldüğü gibi, 12 C sınıfın Türk Edebiyatı dersine giren öğretmen; erkek, 51 yaşında, 26 yıl ve üstünde kıdem yılına sahip ve lisans mezunudur. Dil ve Anlatım dersine giren öğretmen; kadın, 36 yaşında, 16-20 yıl arası kıdeme sahip, yüksek lisans mezunu, UBDP'de iki yıllık deneyime sahip ve dört UBO çalıştayına katılmış bir öğretmendir. Dil A1 dersine giren öğretmen ise; kadın, 40 yaşında, 16 -20 yıl arası kıdeme sahip, yüksek lisans mezunu, UBDP'de beş yıllık deneyime sahip ve yaklaşık 15 UBO çalıştayına katılmış bir öğretmendir.

Öğrencilere uygulanan kişisel bilgi formunda ise cinsiyet, kardeş sayısı, ikamet şekli, anne - babanın eğitim durumunu sorgulayan altı soruya yer verilmiştir. Kişisel Bilgi Formu (öğrenci) Ek F'de görülebilir. Çizelge 14'te öğrencilerin betimsel özelliklerine ilişkin sayısal veriler verilmiştir.

Çizelge 14.

Öğrencilerin Betimsel Verileri

Öğrencilerin Betimsel Verileri	**12 C**	**12 D**
Cinsiyet		
Kız	8	4
Erkek	17	11
Kardeş Sayısı		
Yok		1
1	12	10
2	6	2
3	4	2
4 ve daha fazla	3	-
İkamet Şekli		
Aile Yanında	4	3
Okul Pansiyonunda	6	4
Öğrenci yurdunda	15	8
Annenin Eğitim Durumu		
İlkokul mezunu	10	2
Ortaokul Mezunu	6	4
Lise Mezunu	7	3
Lisans Mezunu		4
Lisans Üstü Eğitim	2	2
Babanın Eğitim Durumu		
İlkokul mezunu	2	
Ortaokul Mezunu	3	
Lise Mezunu	11	7
Lisans Mezunu	6	7
Lisans Üstü Eğitim	3	1

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Çizelge 14'te görüldüğü gibi, araştırmaya 12 C sınıfından 8 kız, 17 erkek öğrenci katılırken 12 D sınıfından 4 kız, 11 erkek öğrenci katılmıştır. Hem 12 C hem de 12 D sınıfındaki öğrencilerin çoğunluğunun iki kardeş olduğu görülmektedir. Her iki sınıfta da öğrencilerin çoğunluğu özel bir öğrenci yurdunda ikamet etmektedir. 12 C sınıfında annesi ilkokul mezunu olan öğrenci sayısı 12 D sınıfına göre daha fazladır. 12 D sınıfında babası ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrenci bulunmamaktadır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler

Araştırmada, Uluslararası Bakalorya Diploma Programı Dil A1 dersi öğretim pogramı ile lise 12. sınıf Dil ve Anlatım ile Türk Edebiyatı derslerinin öğretim programlarının kazandırdığı eleştirel düşünme becerilerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmaya katılan öğretmen ve öğrenciler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu nedenle, öğretmen ve öğrenciler için iki farklı görüşme formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde görüşme soruları önceden hazırlanmakta ancak görüşme sırasında katılımcının verdiği yanıtlar doğrultusunda ek sorular sorulabilmektedir (Ekiz, 2003; Mertler ve Charles, 2011).

Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu; 01.04.2011 - 20.04.2011 tarihleri arasında araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Form; Türk Edebiyatı dersi, Dil ve Anlatım dersi ve Dil A1 dersinin amaç, içerik, öğrenme – öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarında eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye yönelik etkisini ve ulusal programlar ile Uluslararası Bakalorya Diploma Programı arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemeye yönelik sorular içermektedir.

Geliştirilen görüşme formu Eğitim Programları ve Öğretim alanında çalışan beş; İlköğretim alanında Türkçe Öğretimi üzerinde çalışan bir ve Edebiyat alanında çalışmakta olan bir uzman olmak üzere toplamda yedi uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda sorular üzerinde gerekli düzenlemeler yapılarak görüşme formlarına son hali verilmiştir. "Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu" (Türk Edebiyatı – Dil ve Anlatım ve Dil A1 dersi) Ek G'de sunulmuştur.

Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu ise 27.11.2011 – 20.12.2011 tarihleri arasında araştırmacı tarafından "Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu"na paralel olarak hazırlanmıştır. Hazırlanan bu form derslerinde gözlem yapılan iki

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

öğretmene verilmiş ve onlardan soruları öğrenci seviyesine ve dil kurallarına uygunluk açısından incelemeleri istenmiştir. Öğretmenlerden alınan dönütlerle görüşme formu üzerinde bazı düzenlemeler yapılmış ve yeni formlar Eğitim Programları ve Öğretim alanında uzman olan üç kişiye gönderilmiştir. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda da form üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmış ve forma son hali verilmiştir. Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu Ek H'de görülebilir.

26.12.2011 – 30.12.2011 tarihleri arasında ulusal programa devam eden C şubesinden 14, Uluslararası Bakalorya Programı'na devam eden D şubesinden 11 gönüllü öğrenci ve Türk Edebiyatı, Dil ve Anlatım ve Dil A1 derslerine giren ve sınıflarında gözlem yapılan üç öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Dersleri gözlemlenen üç öğretmen de görüşmeye gönüllü olarak katılmıştır. Ulusal programa devam eden 12 C sınıfı öğrencileri ile Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım dersi için iki ayrı görüşme gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler ile yapılan görüşmeler 15 dk. – 45 dk. arasında; öğretmenler ile gerçekleştirilen görüşmeler ise 35 dk. – 45 dk. arasında sürmüştür.

Görüşmelerde, sorular sırasıyla katılımcılara yöneltilmiştir. Araştırmacı katılımcıları yönlendirmekten kaçınmaya özen göstererek onların daha çok örnekler vererek, ayrıntılı bir şekilde düşüncelerini açıklamalarını sağlamaya çalışmıştır. Görüşmeler sırasında katılımcılara adlarıyla hitap edilmiş, analiz ve raporlaştırma sürecinde ise her bir katılımcıya kod isimler verilmiştir. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve bu kayıt için katılımcılardan araştırma başında imzalanan sözleşme dışında ayrıca sözlü izin alınmıştır. Görüşmeler okulun proje odasında, proje odasının uygun olmadığı durumlarda ise okul kütüphanesinde gerçekleştirilmiştir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerin Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşme verilerinin analizinde içerik analizinden yararlanılmış ve aşağıdaki adımlar izlenmiştir:

Görüşme verilerinin düzenlenmesi: Yapılan ses kayıtlarının dökümleri yapılmış, ardından araştırmacı tarafından öğretmen ve öğrencilerle gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelere ilişkin yaklaşık 678 dakikalık ses kaydına ait 263 sayfa döküm, ses kayıtları ile birlikte dinlenerek okunmuş ve yazım yanlışları giderilmiştir.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Yapılan dökümlerin doğruluğunu kontrol etmek amacıyla ulusal program öğrencileri, bakalorya programı öğrencileri ve öğretmenler ile yapılan görüşmelerin kayıtlarının ve dökümlerinin %30'u ayrı ayrı üç uzmana sunulmuştur. Uzmanlar yaptıkları incelemelerde dökümlerin ses kayıtları ile tutarlı olduğunu belirtmişlerdir.

Verilerin tekrar okunması ve görüşme soruları çerçevesinde düzenlenmesi: Araştırmacı tarafından dökümlerin araştırma soruları çerçevesinde anlamlı hale gelmesi amacıyla tekrar tekrar okuması yapılmış ve eşzamanlı olarak katılımcıların görüşleri görüşme soruları altında toplanmıştır.

Karşılaştırmalı okuma yapılması: Görüşme sorularına göre düzenlenen veriler katılımcıların görüşlerindeki benzerlik ve farklılıkları ortaya koymayı sağlayacak şekilde karşılaştırmalı olarak tekrar okunmuştur.

Verilerin kodlanması: Verilerin kendi içinde karşılaştırılarak okunmasının ardından araştırmacı NVivo 9 programından yararlanarak bilgisayarda kodlama yapmıştır.

Kodlamaların karşılaştırılması ve güvenirlik: Dil A1 dersi için 12 D sınıfı öğrencileri; Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım dersleri için 12 C sınıfı öğrencileri ve öğretmenler ile yapılan görüşmelere ait dökümlerin her birinin %30'u bir uzmana sunulmuş ve uzmandan kodlama çalışması yapması istenmiştir. Uzman ve araştırmacı arasında bulgular üzerinde görüş birliği oranı Miles ve Hubermen'a (1994, s. 64) göre hesaplanmıştır. Dil A1 dersi için 12 D sınıfı öğrencileri ile yapılan görüşmelerde .85; Türk Edebiyatı dersi için 12 C sınıfı öğrencileri ile yapılan görüşmelerde .81; Dil ve Anlatım dersi için yine 12 C sınıfı öğrencileri ile yapılan görüşmelerde .80; öğretmenler ile yapılan görüşmeler de de Dil A1 dersi için .85; Türk Edebiyatı dersi için .90; Dil ve Anlatım dersi için .84 düzeyinde görüş birliğine varılmıştır.

Temalaştırma: Veriler üzerinde yapılan kodlamanın ardından temalaştırmaya gidilmiştir.

Bulguların tanımlanması ve yorumlanması: Erişilen tema ve alt temalar doğrudan alıntılar ile desteklenmiştir. Tanımlanan bulgular araştırma soruları ve diğer bulgular ile ilişkilendirilerek açıklanmış ve yorumlanmıştır.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Araştırmacı Günlüğü

Araştırmacı gözleme dayalı durum çalışmasının özelliğinden dolayı aynı zamanda temel veri kaynağı durumundadır. Araştırmacı, 26.09.2011 – 30.12.2011 tarihleri arasında gözlem sürecinin başından itibaren yaptığı çalışmalara yönelik olarak yansıtıcı günlük tutmuştur. Günlükte yapmayı planladığı ve yaptığı çalışmalardan, yaşadığı sorunlardan ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinden söz etmiştir. Araştırmacı günlüğüne ait veriler sürecin izlenmesi ile gözlem verilerinin analizinde destekleyici veri olarak kullanılmış, bu açıdan ayrı olarak analize alınmamıştır.

Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X (CEDT-DX)

Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X; öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilen, 4 - 14. sınıflara uygulanabilen bir testtir. Ennis ve Millman (1985) tarafından geliştirilen test; çoktan seçmeli olması, hikâye tarzında hazırlanmış olması ve hesaplanmasının kolay olması nedeniyle alanyazında sıklıkla kullanılmaktadır (Akar, 2007; Gülveren, 2007).

CEDTDX; dört boyuttan oluşmaktadır (Ennis, Millman ve Thomko, 2005). Bunlar şu biçimde sıralanabilir:

- Tümevarımlı muhakeme yoluyla çıkarım yapma
- Tümdengelimli muhakeme yoluyla çıkarım yapma
- Gözlemlerin ve kaynakların güvenirliğini yargılama
- İfadelerdeki varsayımları tanımlama

CEDTDX; yukarıda belirtilen boyutlarda üç seçenekli 76 çoktan seçmeli sorudan oluşan bir ölçme aracıdır. Testte birinci, ikinci, yirmi altıncı, elli birinci ve altmış altıncı sorular örnek soru olarak düzenlendiğinden öğrencilerin yanıtlayacağı soru sayısı 71 olarak belirlenmiştir. Testin uygulanma süresi ortaöğretim ve üzeri gruplar için 50 dakika civarındadır (Ennis, Millman ve Thomko, 2005).

CEDTDX'in Türkçe'ye uyarlama ve güvenirlik çalışmaları Akar (2007), Gülveren (2007) ve Kurnaz (2007) tarafından yapılmıştır. Yapılan çalışmalarda testin orijinal formu ile Türkçe'ye uyarlanmış formları arasında benzer bulgulara ulaşıldığı rapor edilmiştir. Sözü edilen bu çalışmalarda testin orijinal formu İngilizce'den Türkçe'ye çevrilmiş ve yapılan çeviriler dil alanında uzman olarak kabul edilen kişilerin kontrolünden

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

geçirilmiştir. Testin ters çevirisi yapılmamıştır. Yine iki dile de hâkim olan bir grup üzerinde hem İngilizce form hem de Türkçe form uygulanarak yapılan çevirinin uygunluğu kontrol edilmemiştir. Bu çalışmaların ölçek uyarlama çalışmalarında kullanılmaması bir eksiklik olarak görüldüğünden ölçeğin yeniden uyarlama çalışmasının yapılmasına gereksinim duyulmuştur. Bu amaçla Çizelge 15'te görülen çalışmalar gerçekleştirilmiştir.

Çizelge 15.

Dil Eşdeğerliği Kapsamında Yapılan Çalışmalar

Yapılan İşlem	**Tarih**
Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X'in orijinal formunun "Critical Thinking Co" şirketinden satın alınması.	20.10.2010 – 25.10.2010
Testin orijinal formu ile çeviri formunun İngilizce alanında uzman kabul edilen kişilerce kontrol edilmesi.	27.10.2010 – 10.11.2010
Testin Türkçe çeviri formundan ters çeviri yapılması	15.11.2010 – 22.11.2010
Yapılan ters çeviri formunun, çeviri formunun ve orijinal formun bir uzman tarafından incelenmesi ve çeviri formu üzerinde gerekli düzenlemelerin yapılması.	23.11.2010 – 30.11. 2010
Testlerin önce İngilizce sonra da Türkçe formlarının iki hafta arayla iki dile de hâkim öğrencilere uygulanması	I. Uygulama: 29.11.2010- 02.12.2010 II. Uygulama: 14.12.2010 – 16.12.2010
Verilerin analiz edilmesi ve raporlaştırılması.	20.12.2010 – 20.01.2010

Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X'in orijinal formu "Critical Thinking Co" şirketinden satın alınmıştır. Testin daha önceden Akar (2007) tarafından oluşturulan çeviri formu orijinal form ile birlikte İngilizce dili alanında uzman olarak kabul edilen beş alan uzmanına sunulmuştur. Alan uzmanlarından orijinal form ile çeviri formu karşılaştırarak incelemeleri; çevirinin uygunluğu hakkında geri bildirim vermeleri ve gerekli gördükleri yerlerde düzeltmeler yapmaları istenmiştir. Alan uzmanlarından gelen dönütlerle çeviri form üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Düzenlenmeler yapıldıktan sonra yeni oluşturulan çeviri formu ters çeviri için İngilizce öğretmenliği programından mezun, yüksek lisansını ve doktorasını da bu alanda tamamlamış olan bir uzmana verilmiştir.

Uzmandan dönen ters çeviri ile birlikte Türkçe form ve testin orijinal formu tekrar İngilizce Öğretmenliği Programı'nda profesör olarak görev yapmakta olan bir öğretim üyesine verilmiştir. Öğretim üyesi orijinal form, çeviri form ve ters çeviri formunu birlikte

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

incelemiş ve çeviri formun üzerinde yapılan bazı değişiklikler ile testin kullanılabileceği yönünde görüş belirtmiştir. Öğretim üyesinin yapmış olduğu değişiklikler çeviri form üzerinde düzeltilmiş ve bu kapsamda testler uygulanmak için çoğaltılmıştır.

CEDTDX'in orijinal formu ve çeviri formu arasındaki dilsel eşdeğerliği belirlemek amacıyla Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı izniyle 2010 – 2011 öğretim yılı güz döneminde Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı'nda öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencileri ile çalışılmıştır. Bu öğrencilerin seçilme nedeni her iki dilde yeterli dil becerilerine sahip olduklarının düşünülmesidir. Testin önce orijinal formu araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen 75 dördüncü sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Uygulama, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı'ndan alınan resmi izin kapsamında gerçekleştirilmiştir. Orijinal formun uygulanması sırasında öğrencilerin yanıt anahtarları üzerine rumuz yazmaları istenmiştir. Orijinal formun uygulanmasını izleyen ikinci hafta testin çeviri formu uygulanmıştır. Çeviri formun uygulanmasında da öğrencilerden ilk uygulamada kullandıkları rumuzları tekrar yanıt anahtarlarının üzerine yazmaları istenmiştir. İkinci uygulamada derse devam etmeyen bazı öğrencilere ulaşılamamış, bazı öğrencilerin de verdikleri yanıtlar içten bulunmadığı için elenmiştir. Sonuç olarak her iki uygulamaya da katılan 41 öğrenciden elde edilen veriler değerlendirmeye alınmıştır.

Verilerin analizinde öğrencilerin öncelikle rumuzlarından yararlanılarak orijinal formları ve çeviri formları eşleştirilmiş ve numaralandırılmıştır. Her iki forma da aynı öğrenci için aynı numara verilmiştir. Daha sonra veriler SPSS paket programından yararlanılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Her öğrencinin orijinal form ve çeviri form için ayrı ayrı toplam puanları hesaplanmıştır.

Orijinal ve çeviri formlara ait yapıların eşdeğerliliğini test etmek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayıları hesaplanmış ve ayrıca bağımlı gruplar için t-testi yapılmıştır. Orijinal ve çeviri formların uygulamalarından elde edilen toplam puanlar için hesaplanan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı Çizelge 16'da verilmiştir:

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Çizelge 16.

Dil Eşdeğerliği Çalışmasında Orijinal ve Çeviri Formların Toplam Puanları Arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı

n =41

	Rxy
Orijinal form ve Çeviri form Toplam Puan	.90**

**p<.01

Çizelge 16'da görüldüğü gibi, orijinal ve çeviri formların toplam puanları arasındaki korelasyon katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır. Bu bulguya genel olarak bakıldığında, korelasyon katsayısının pozitif ve yüksek olması (Büyüköztürk, 2007) nedeniyle orijinal ve çeviri formların dilsel eşdeğerliliğinin sağlandığına ilişkin istatistiksel bir kanıtın elde edildiği kabul edilmiştir.

Bununla birlikte, dil eşdeğerliği çalışması için orijinal ve çeviri formların uygulamalarından elde edilen toplam puanlar arasındaki farkın manidarlığını test etmek amacıyla bağımlı gruplar için t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Çizelge 17'de verilmiştir.

Çizelge 17.

Dil Eşdeğerliği Çalışmasında Orijinal ve Çeviri Formların Toplam Puanları Arasındaki Bağımlı Gruplar t-Testi

	N	X	*S*	t	*p*
Orijinal Form – Çeviri Form	41	,048	3,74	,083	,934

Çizelge 17'de görüldüğü üzere, orijinal ve çeviri formlardan elde edilen toplam puanlar arasındaki fark anlamlı değildir (t(40)=,083; p>.05). Farkın anlamlı olmaması nedeniyle de orijinal ve çeviri formların dil eşdeğerliğinin sağlandığına ilişkin istatistiksel bir kanıtın elde edildiği kabul edilmiştir.

Yine, dil eşdeğerliği çalışması için orijinal ve çeviri formların uygulamalarından elde edilen alt bölümlerin toplam puanları için de pearson momentler çarpımı korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Bu katsayılara ilişkin bilgiler de Çizelge 18'de verilmiştir:

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Çizelge 18.

Dil Eşdeğerliği Çalışmasında Orijinal ve Çeviri Formların Alt Bölümlerinin Toplam Puanları Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları

n = 41

Alt Bölümler Arası	**rxy**
Tümevarımlı muhakeme yoluyla çıkarım yapma	.521**
Tümdengelimli muhakeme yoluyla çıkarım yapma	.497**
Gözlemlerin ve kaynakların güvenirliğini yargılama	.546**
İfadelerdeki varsayımları tanımlama	.535**

**p<.01

Çizelge 18'de görüldüğü üzere, orijinal ve çeviri formların alt bölümleri arasındaki korelasyon katsayıları .49 ile .54 arasında değişmektedir. Elde edilen bulgulara genel olarak bakıldığında, korelasyon katsayılarının pozitif ve orta düzey olması (Büyüköztürk, 2007) nedeniyle orijinal ve çeviri formların dilsel eşdeğerliliğinin sağlandığına ilişkin deneysel bir kanıtın elde edildiği kabul edilmiştir.

Orijinal ve çeviri formların iç tutarlığının belirlenmesinde KR- 20 değeri hesaplanmıştır. Orijinal formun KR – 20 değeri .77 olarak belirlenirken çeviri formun KR – 20 değeri .80 olarak belirlenmiştir. İç tutarlılık katsayılarının .70 ve üzerinde çıkması her iki formdan alınan puanların güvenilirliği için genel olarak yeterlidir (Büyüköztürk, 2007). Çeviri formun KR – 20 değerinin orijinal formdan yüksek çıkmasının nedeni olarak katılımcıların anadilinde ve ikinci defa uygulanan form olması gösterilebilir. Testin orijinal dilindeki farklı sınıf düzeylerindeki uygulamalarda da iç tutarlık katsayıları .67 ile .90 arasında değişen değerler almıştır (Ennis, Millman, Tomko,2005).

Orijinal ve çeviri formlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları da hesaplanmıştır. Bu bilgiler Çizelge 19'da verilmiştir:

Çizelge 19.

Orijinal Form ve Çeviri Form Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

	X	Sd
Orijinal Form	39,17	7,74
Çeviri Form	39,12	8,74

Çizelge 19'da da görüldüğü gibi, orijinal forma ait ortalama değeri 39,17 iken, standart sapma değeri 7,74; çeviri formuna ait ortalama ise 39,12 iken, standart sapma

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

değeri 8,74 olarak hesaplanmıştır. Testin orijinal formunun farklı sınıf düzeylerindeki uygulamalarında da ortalamalar 33,6 ile 52,2 arasında değişmektedir (Ennis, Millman, Tomko,2005).

Tüm bu çalışmalar sonucunda, Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X'in orijinaline uygun bir biçimde çevrildiği ve dil eşdeğerliğinin sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. CEDTDX, Ek I'da sunulmuştur.

CEDTDX'in güvenirlik çalışmaları Akar (2007), Gülveren (2007) ve Kurnaz (2007) tarafından yapılmıştır. Ancak, güvenirlik çalışmaları ilköğretim beşinci ve altıncı sınıf öğrencileri ile öğretmen adayları üzerinde yapıldığından testin kullanılabilmesi için ortaöğretim öğrencileri ile de bir güvenirlik çalışmasına gereksinim duyulmuştur. Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X'in güvenirlik çalışmasını yapmak amacıyla Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Tez uygulamasının ortaöğretim 12. sınıf öğrencileri ile yapılması planlandığı için testin güvenirlik çalışması da ortaöğretim 12. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Testin güvenirlik çalışmaları için yapılan uygulamalar ve tarihleri Çizelge 20'de verilmiştir.

Çizelge 20.

Güvenirlik Çalışması Zaman Çizelgesi

Yapılan İşlem	**Tarih**
Veri Toplama	14.02.2011 – 02.03.2011
Analiz ve Raporlaştırma	03.03.2011 – 25.03. 2011

Güvenirlik çalışması için Eskişehir il merkezinde genel ortaöğretim müdürlüğüne bağlı on iki ortaöğretim okulundan veri toplanmıştır. Bu uygulama için gerekli izinler Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınmıştır. Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izin yazısı Ek J'de görülebilir. Bu okulların 12. sınıflarında öğrenim görmekte olan 560 öğrenci ile güvenirlik çalışması yapılmıştır. Veri toplanan öğrencilerin üniversiteye hazırlık aşamasında olan öğrenciler olması, testin yanıtlanmasının uzun sürmesi gibi nedenler araştırmada toplanan verilerde çok kayıp olmasına neden olmuştur. Bu nedenle veriler öncelikle testin tamamının yanıtlanmış olması ölçütüne göre elenmiş sonrasında elde kalan verilerin bilgisayar ortamına girişi yapılmıştır. Çizelge 21'de veri toplanan okullar ve bu okullardan kaç öğrencinin değerlendirmeye alındığı verilmiştir:

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Çizelge 21.

Veri Toplanan Okullar ve Katılımcı Sayıları

Okul Adı	**Uygulanan Ölçek**	**Değerlendirmeye Alınan Ölçek**
Eskişehir Anadolu Lisesi	83	48
Atatürk Lisesi	51	30
Yunus Emre Lisesi	73	24
Tayfur Bayar Lisesi	49	23
Fatih Fen Lisesi	48	21
Kılıçoğlu Anadolu Lisesi	50	20
Hoca Ahmed Yesevi Lisesi	43	16
Fatih Anadolu Lisesi	21	15
Eti Sosyal Bilimler Lisesi	25	13
Muzaffer Çil Anadolu Lisesi	26	12
Cumhuriyet Lisesi	50	11
Orhan Oğuz Anadolu Lisesi	51	4
TOPLAM	**560**	**237**

Çizelge 21'de görüldüğü gibi, CEDTDX'in güvenirlik çalışmasını gerçekleştirmek için 12 farklı liseden 560 öğrenciden veri toplanmıştır. Bazı öğrencilerin testin tamamını yanıtlanmaması ve bazılarının verdiği yanıtların da içten bulunmaması nedeniyle araştırma kapsamında 237 öğrenciden toplanan veriler değerlendirmeye alınmıştır.

Veriler bilgisayar ortamına girilirken doğru yanıtlar için 1; yanlış yanıtlar için de 0 kodlaması yapılmıştır. Test verilerinin 1-0 biçimindeki verilerden oluşması nedeniyle iç tutarlık katsayısı olarak KR - 20 değeri hesaplanmıştır (Demircioğlu, 2008; Atılgan, Kan ve Doğan, 2007). Testin KR - 20 değeri .78 olarak belirlenmiştir. Bu değer testin güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir (Kan, 2008; Atılgan, Kan ve Doğan, 2007). Nitekim, testin kullanma kılavuzunda örnek olarak gösterilen birçok araştırmada da testin iç tutarlık katsayıları .67 ile .90 arasında değişen değerlere sahiptir (Ennis, Millman, Tomko; 2005). Akar (2007)'ın ilköğretim altıncı sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği tez çalışması ile Gülveren (2007)'in öğretmen adayları ile yapmış olduğu tez çalışmasında testin iç tutarlık katsayısı olarak cronbach alfa değerine bakılmış ve bu değer .71 olarak belirlenmiştir. Yine Kurnaz (2007)'ın ilköğretim beşinci sınıf öğrencileri ile yaptığı tez çalışmasında da testin Cronbach Alfa değeri .58.5 olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda bu çalışmada bulunan iç tutarlık katsayısının Türkiye'de yapılan çalışmalarla da benzerlik taşıdığı söylenebilir.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Uygulama sonrasında öğrencilerin toplam puanları ve alt bölümlerden aldıkları toplam puanlar hesaplanmış ve alt bölümler ile toplam puan arasındaki korelasyon değerlerine bakılmıştır. Toplam puan ve alt bölümler arasındaki korelasyon değerleri Çizelge 22'de görüldüğü gibidir.

Çizelge 22.

Toplam Puan – Alt Bölüm Puan Korelasyonları

Alt Bölümler	Madde Sayısı	Korelasyon katsayısı	*P*
1. Bölüm	23	.71	.00
2. Bölüm	24	.76	.00
3. Bölüm	14	.76	.00
4. Bölüm	10	.66	.00

Çizelge 22'de görüldüğü gibi, 1. Bölüm puanları ile toplam puan arasında pozitif yönde .71, 2. Bölüm puanları ile toplam puan arasında pozitif yönde .76, 3. Bölüm puanları ile toplam puan arasında pozitif yönde .76, 4. Bölüm puanları ile toplam puan arasında pozitif yönde .66 düzeyinde p=.001 düzeyinde anlamlı korelasyon bulunmuştur.

CEDTDX'in kullanma kılavuzunda belirtilen toplam puan ve alt bölüm puanları arasındaki korelasyon değerleri de Çizelge 23'te görüldüğü gibidir:

Çizelge 23.

Testin Kullanım Kılavuzundaki Korelasyon Değerleri

Alt Bölümler	Madde Sayısı	Korelasyon katsayısı
1. Bölüm	23	.71
2. Bölüm	24	.69
3. Bölüm	14	.82
4. Bölüm	10	.55

Çizelge 23'te görüldüğü gibi, testin kullanım kılavuzunda 1. Bölüm puanları ile toplam puan arasında pozitif yönde .71, 2. Bölüm puanları ile toplam puan arasında pozitif yönde .69, 3. Bölüm puanları ile toplam puan arasında pozitif yönde .82, 4. Bölüm puanları ile toplam puan arasında pozitif yönde .55 düzeyinde anlamlı korelasyon bulunmuştur. Çizelge 22 ve Çizelge 23 karşılaştırıldığında testin kullanım kılavuzunda belirtilen değerler ile yapılan uygulamanın benzer sonuçlar gösterdiği gözlenmektedir. Birinci bölümde aynı, ikinci ve dördüncü bölümde daha yüksek; üçüncü bölümde ise daha düşük bir korelasyon değerinin belirlendiği görülmektedir.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Araştırmaya katılan öğrencilerin testten aldıkları toplam puanların ortalaması 41,23; standart sapması ise 8,14'tür. Testin kullanım kılavuzunda da 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmalardan verilen örneklerde öğrencilerin ortalamalarının 29,2 ile 46,9 arasında değiştiği görülmüştür (Ennis, Millman, Tomko; 2005). Bu bağlamda öğrencilerin yapılan diğer çalışmalarla yakın ortalamalara sahip olduğu söylenebilir.

CEDTDX, gerçekleştirilen tüm bu çalışmalardan sonra geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kabul edilmiştir. Testin araştırma sürecindeki asıl uygulaması 22.12.2011 tarihinde 12 C ve 12 D sınıfları için ortak olarak belirlenen bir ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Testin uygulanması sırasında öğrencilere soru ve yanıt anahtarı ayrı ayrı dağıtılmış ve öğrencilerin akademik başarıları ile karşılaştırma yapılacağı için yanıt anahtarlarına isimlerini yazmaları istenmiştir. Testin uygulandığı ders saatinde her iki sınıfta da okulun haftalık ders programına göre dersi olan iki öğretmenden yardım alınmıştır. Teste başlamadan önce öğrencilere test ile ilgili gerekli açıklamalar yapılmıştır.

Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X'in Analizi

Ulusal program ve Uluslararası Bakalorya Programı öğrencilerinin teste verdikleri yanıtlar SPSS 19 programı yardımıyla bilgisayara aktarılmıştır. Öğrencilerin doğru yanıtları için 1, yanlış yanıtları için de 0 biçiminde kodlama yapılmıştır. Bu işlemden sonra öğrencilerin testten aldıkları toplam puanlar hesaplanmıştır. Öğrenciler ulusal program ve Uluslararası Bakalorya Programı öğrencileri olarak iki farklı gruba atanmış ve puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Öğrencilerin akademik ortalamalarına göre eleştirel düşünme düzeyleri arasında fark olup olmadığını belirlemek için de kovaryans analizinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik kavramları nicel araştırma yaklaşımlarına göre farklılık göstermektedir (Lincoln ve Guba, 1985, Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008). Nicel ve nitel araştırma yaklaşımları arasındaki bu kavram farklılığı Çizelge 24'te özetlenmiştir:

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Çizelge 24.

Nitel ve Nicel Araştırmalarda Kabul Gören Geçerlik ve Güvenirlik Kavramlarının Karşılaştırılması

Ölçüt	Nicel araştırma	Nitel araştırma	Kullanılan yöntemler
Araştırma sonuçları yoluyla gerçeğin doğru temsili	İç geçerlik	İnandırıcılık	Uzun süreli etkileşim Derinlik odaklı veri toplama Çeşitleme Uzman incelemesi Katılımcı teyidi
Sonuçların uygulanması	Dışgeçerlik (genelleme)	Aktarılabilirlik (transfer edilebilirlik)	Ayrıntılı betimleme Amaçlı örnekleme
Tutarlılığı sağlama	İç güvenirlik	Tutarlık	Tutarlık incelemesi
Nesnel, yansız olma	Dış güvenirlik	Teyit edilebilirlik	Teyit incelemesi

Kaynak: Yıldırım ve Şimşek, 2008

Çizelge 24'te görüldüğü gibi, nitel araştırmalarda iç geçerlik kavramı yerine inandırıcılık; dış geçerlik kavramı yerine aktarılabilirlik; iç güvenirlik kavramı yerine tutarlık; dış güvenirlik kavramı yerine de teyit edilebilirlik kavramı kullanılmaktadır. Araştırma sürecinin ve sonuçlarının açık, tutarlı ve başka araştırmacılar tarafından teyit edilebilir olması olarak tanımlanan "*inandırıcılığın***"** sağlanabilmesi için Lincoln ve Guba (1985) uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi ve katılımcı teyidi gibi stratejilerin kullanılmasını önermişlerdir (Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada, araştırmacı inandırıcılık kapsamında *uzun süreli etkileşimi* sağlayabilmek için yaklaşık üç aylık bir veri toplama süreci gerçekleştirmiştir. Bu süreç içerisinde 98 ders saatlik gözlem yapmış, bu gözlemler sırasında katılımcılar ile yakın iletişime geçmiş, 25 öğrenci ve 3 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmiş ve ilgili derslerin programlarını inceleyerek çıkarımlarda bulunmuştur. *Derinlik odaklı veri toplayabilmek* için araştırmacı, topladığı verileri sürekli olarak karşılaştırmış, yorumlamış ve açık olarak görülemeyen örüntüleri ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Araştırma sürecinde verilerin birbirini tekrar etmeye başladığı zamana kadar bir başka deyişle veriler doyuma ulaşıncaya kadar veri toplanmaya devam edilmiştir. Araştırma verilerin toplanmasında birden fazla veri toplama tekniği kullanılarak (*veri çeşitlemesi*) ve toplanan verilerin birbirini doğrulaması sağlanarak araştırmanın inanırlığı arttırılmaya çalışılmıştır (Merriam, 1998; Mertler ve Charles, 2011).

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Araştırmada gözlem ve video kayıtları, gözlem formları, yarı yapılandırılmış görüşmeler, kişisel bilgi formları, araştırmacı günlüğü, doküman incelemesi ve nicel veri toplama araçları kullanılmıştır. Böylece hem veri toplamada çeşitliliğe gidilmiş hem de nitel ve nicel veri toplama araçları yoluyla toplanan verilerin birbirini desteklemesi amaçlanmıştır. Araştırmada ayrıca, öğretmen ve öğrencilerden veri toplanarak veri kaynaklarında da çeşitliliğe gidilmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemleri konusunda uzmanlaşmış kişilerden veri toplama araçlarının geliştirilmesi, katılımcıların seçimi, ikinci kodlayıcı olarak ham verilerin analizi ve yorumlaması gibi aşamalarda dönüt ve düzeltmeler alınarak, araştırma raporu tamamlandıktan sonra da tüm araştırma raporunun eleştirel bir gözle değerlendirilmesi istenerek *uzman incelemesi* gerçekleştirilmiş ve inandırıcılığın arttırılmasına çalışılmıştır.

Nicel araştırmalarda kullanılan "genelleme" kavramının yerine nitel araştırmalarda "*aktarılabilirlik*" kavramı ön plana çıkmıştır. Çünkü nitel araştırmalarda araştırma sonuçları doğrudan benzer ortamlara genellenememektedir (Erlandson ve diğerleri, Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2008). Nitel araştırmada aktarılabilirliği sağlamak amacıyla, ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme stratejileri önerilmektedir. Ayrıntılı betimleme ham verinin ortaya çıkan kavram ve temalara göre yeniden düzenlenmiş bir biçimde okuyucuya yorum katmadan ve verinin doğasına olabildiğince sadık kalınarak aktarılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada da *ayrıntılı betimleme* amacıyla veri toplama araçlarının nasıl hazırlandığı, verilerin nasıl toplandığı ve nasıl analiz edildiği ayrıntılı bir biçimde betimlenmiştir. Araştırmada bulgular sunulurken gözlem ve video kayıtları, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve doküman incelemeleri aracılığıyla elde edilen veriler herhangi bir yorum yapılmadan doğasına uygun bir biçimde doğrudan sunulmuş; veri analizi sonucu oluşan temalar ve alt temalar sık sık doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Bununla birlikte, araştırmada aktarılabilirliği sağlamak için kullanılan bir diğer strateji de *amaçlı örnekleme* yönteminin kullanılmasıdır. Araştırmada amaçlı örnekleme tekniklerinden olan ölçüt örnekleme tekniğinden yararlanılmıştır.

Olay ve olguların ortama ve zamana bağlı olarak oluştukları ve aynen tekrar etmesi olanaklı olmadığından nicel araştırmalarda kullanılan iç güvenirlik kavramı yerine nitel araştırmalarda "*tutarlılık*" kavramı kullanılmaktadır (Guba ve Lincoln, 1985, akt: Yıldırım ve Şimşek, 2008). Nitel araştırmalarda tutarlılığın sağlanabilmesi için tüm süreçlerde

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

"*tutarlılık incelemesi*" yapılması önerilmektedir (Erlandson ve diğerleri, 1993, akt: Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu amaçla, araştırmada tüm veri toplama yöntemlerinden araştırma sorularını destekleyecek biçimde yararlanılmış, öğretmen ve öğrenciler ile yapılan görüşmeler hem ders hem de görüşülen kişi boyutunda paralel formlar ile gerçekleştirilmiş ve kaydedilmiştir. Verilerin analizinde çeşitli veri toplama araçları ile toplanan veriler birbirileriyle ilişkilendirilerek ve karşılaştırılarak yorumlanmış ve alanyazınla ilişkilendirilerek tartışılmıştır.

Nitel araştırmalarda tam bir nesnelliğin olanaklı olmadığından yola çıkılarak oluşturulan ve nicel araştırmalardaki nesnellik kavramı yerine kullanılan "*teyit edilebilirliğin"* (dış güvenirliğin) sağlanması için, veri kaynağı olan katılımcıların özelliklerinin ayrıntılı bir biçimde tanımlanması; araştırma sürecinde sosyal ortamların ve süreçlerin tanımlanması, verilerin analizinden elde edilen kavramsal çerçevenin ve varsayımların tanımlanması, veri toplama sürecinin ve analizlerinin ayrıntılı açıklamalarının yapılması önerilmektedir (Yıldırım Şimşek, 2008). Bu çalışmada da teyit edilebilirliğin sağlanması için, araştırmanın katılımcılarının sayı ve özelliklerine, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının nasıl geliştirildiğine, veri toplama sürecine ve verilerin nasıl analiz edildiğine ayrıntılı bir biçimde yer verilmiştir.

Nitel verilerin analizinde bilgisayar destekli veri analizi programları, nitel araştırmalarda hesap verilebilirliği (şeffaflığı) artıran araçlar olarak görülmektedir. Ayrıca bu programlar, araştırmacının verilere yakın olmasını sağlayarak araştırmanın geçerli olmasına; analize tamlık ve kesinlik sağlayarak araştırmanın güvenilir olmasına; geniş sayıda örneklemle başa çıkma olanağı sağlayarak araştırmanın genellenebilir olmasına katkı sağlamaktadır (Creswell, 2007; Kuş, 2006). Bu çalışmada da nitel veriler analiz edilirken Nvivo 9.0 nitel veri analizi paket programı ve nicel veriler analiz edilirken de SPSS 19 paket programı kullanılarak araştırmanın geçerliği ve güvenirliği artırılmaya çalışılmıştır.

LeCompte ve Goetz'in (1982) güvenirliği arttırmak için yaptıkları diğer öneri ise, verilerin analizinde bir başka araştırmacıdan yardım alarak ulaşılan sonuçları teyit ettirmedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmada gözlemlerden, yarı yapılandırılmış görüşmelerden ve doküman incelemelerinden elde edilen verilerin analizinde tutarlılığı (iç güvenirliği) sağlamak amacıyla uzmanlardan yardım alınmıştır. Gözlem verileri öncelikle

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

araştırmacı tarafından betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Dil A1, Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım dersi kapsamında analize alınan tüm video kayıtları ile betimsel analiz sonucu belirlenen temalar her ders için ayrı ayrı üç uzmana verilerek yeniden kodlama yapmaları istenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerde ise; verilerin her birinden ayrı ayrı %30'luk bir kesit alınarak, bu kesitler bir uzmana sunulmuş ve bu verileri kodlayarak temalaştırması istenmiştir. Uzman görüşü alındıktan sonra, uzman ve araştırmacı bir araya gelerek görüş ayrılığı olan temalar konusunda tartışmış ve bir karara varılmıştır. Doküman incelemesi yoluyla elde edilen verilerde de; verilerin tamamı ve kodlama listesi bir uzmana sunulmuş ve araştırmacının yapmış olduğu kodlamaların ve kapsamlarının doğruluğunun kontrol edilmesi istenmiştir. Oluşturulan temalarda tutarlılığın hesaplanması için Miles ve Huberman'ın görüş birliği formülü [P = (görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı) x 100] kullanılmıştır ve gözlem verilerinin analizinde Dil A1 dersinde öğretmen davranışları teması için .89, öğrenci davranışları teması için .98 oranında, Türk Edebiyatı dersinde öğretmen davranışları teması için .90, öğrenci davranışları teması için .93 oranında, Dil ve Anlatım dersinde öğretmen davranışları teması için .92, öğrenci davranışları teması için .96 oranında; yarı yapılandırılmış görüşme verilerinin analizinde Dil A1 dersi için 12 D sınıfı öğrencileri ile yapılan görüşmelerde .85, Dil A1 dersi öğretmeni ile yapılan görüşmelerde .85; Türk Edebiyatı dersi için 12 C sınıfı öğrencileri ile yapılan görüşmelerde .81, Türk Edebiyatı öğretmeni ile yapılan görüşmede .90; Dil ve Anlatım dersi için ise yine 12 C sınıfı öğrencileri ile yapılan görüşmelerde .80 oranında; Dil ve Anlatım öğretmeni ile yapılan görüşmede .84 ; doküman incelemesi yoluyla ulaşılan verilerin analizinde de .99 oranında görüş birliğine varılmıştır. Bu oran, araştırma için güvenilir kabul edilmiştir (Miles ve Huberman, 1994).

Araştırmacının Rolü

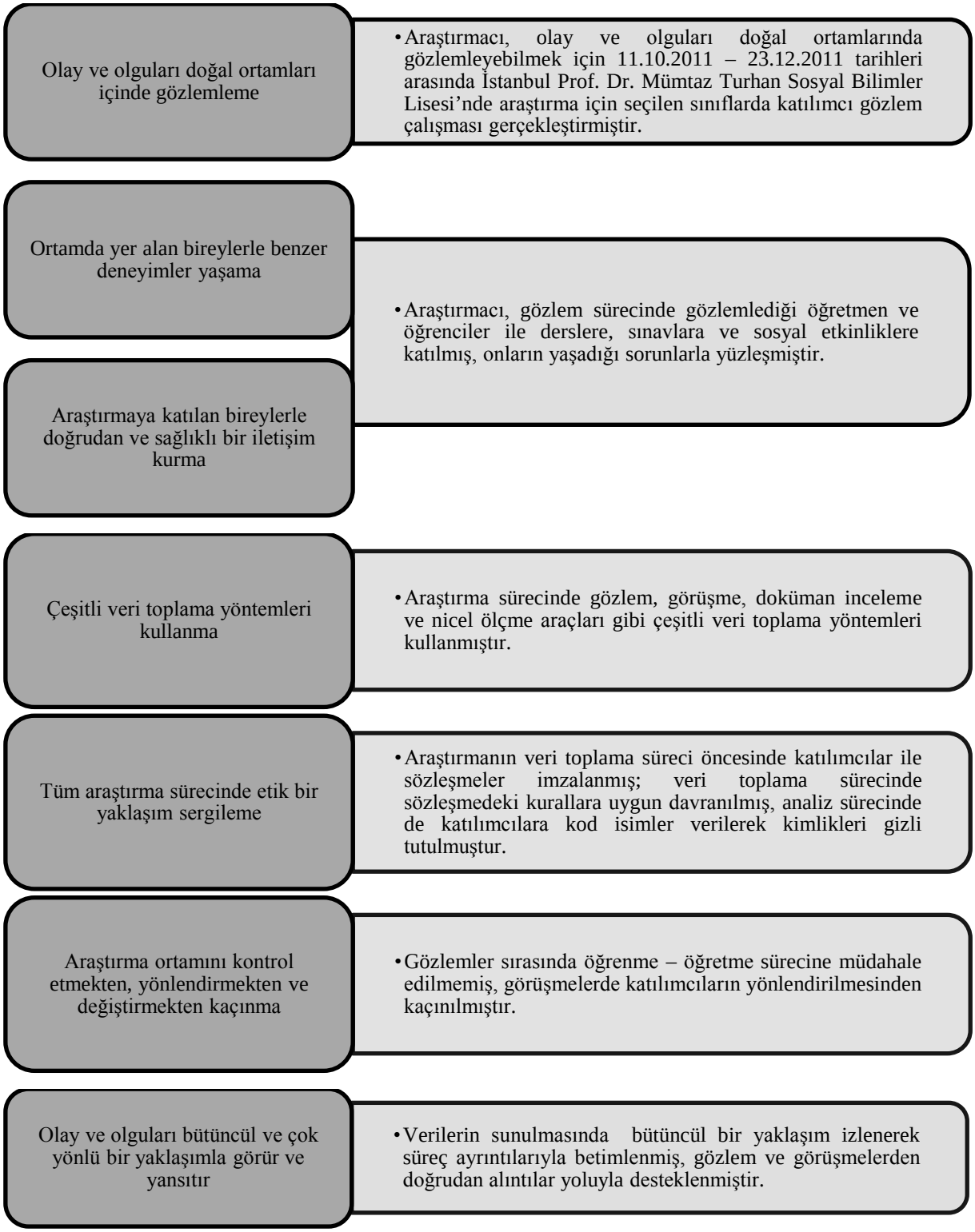
Nitel araştırmalarda araştırmacı, araştırma sürecinin bir parçasıdır. Araştırmacı araştırdığı konu alanında çalışma, ilgili belgeleri inceleme, araştırma kapsamındaki bireylerle iletişim kurma ve gözlemler yoluyla onlarla benzer deneyimler yaşama, bu deneyimler ve kazandığı bakış açısıyla topladığı verileri analiz etme gibi pek çok sürecin içinde doğal bir katılımcı olarak yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu nedenle araştırmacının

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

süreç boyunca hangi aşamalarda ne tür roller üstlendiğinin ayrıntılı bir şekilde açıklanması araştırmaya temel olan kurum, kişiler ve durumun araştırmacının varlığından ne kadar etkilendiğinin ortaya konulması açısından oldukça önemlidir.

Alanyazında nitel araştırma sürecinde araştırmacının sergilemesi beklenen bazı rollerden ve üstlenmesi gereken bazı sorumluluklardan söz edilmektedir (Rossman ve Rallis, 1998 ve Tutty, Rothery ve Grinnel, 1996, Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu rol ve sorumluklar ve araştırma sürecinde araştırmacının bu rol ve sorumlulukların yerine getirilmesi amacıyla yaptıkları Şekil 7'de özetlenmiştir.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ



Şekil 7. Nitel Araştırmalarda Araştırmacı Rol ve Sorumlulukları ve Araştırma Sürecinde Gerçekleştirilen Uygulamalar

Şekil 7'de de görüldüğü gibi, araştırmacı olay ve olguları doğal ortamları içinde gözlemlemek için uzun süreli bir gözlem süreci gerçekleştirmiş ve bu süreçte katılımcılarla birçok ortak paylaşımda bulunmuştur. Çeşitli veri toplama araçlarını etik kurallar çerçevesinde uygulamış, çalışma ortamını kontrol etmekten ve yönlendirmekten kaçınarak verilerin sunumunda bütüncül bir yaklaşım benimsemiştir.

Araştırmada Etik

Uzuner (2007)'in Dobbert (1982)'den aktardığına göre, bir araştırmada bulunması gereken etik ilkeler "dürüstlük", "gizlilik", "sorumluluk" ve "adil paylaşım" olarak sıralanmıştır. Bununla birlikte, İngiliz Araştırma Birliği (BERA, 2011) tarafından hazırlanan "Eğitim Araştırmalarında Etik Kılavuzu" başlıklı rapora göre de eğitim araştırmalarında etik "Katılımcılara karşı sorumluluk", "Araştırmanın sponsorlarına karşı sorumluluk", "Araştırma profesyonelliğine karşı sorumluluk" ve "Politika yapıcılara ve topluma karşı sorumluluk" başlıkları altında incelenmelidir.

Bu çalışmada da araştırma etiğine dikkat edilmiş ve alanyazında farklı yazarlar tarafından önerilen etik ilkelerden (Johnson ve Christensen, 2012; Cresswell, 2007,2012; Stake, 2000; Merriam, 1991,1998; Miles ve Huberman, 1994) örnekler alınarak aşağıda sıralan uygulamalar gerçekleştirilmiştir.

- Araştırmadaki tüm uygulamalar için ilgili kurumlardan resmi izin alınmıştır. Araştırmanın katılımcıları ile araştırmanın amacı, veri toplama yolları, süreçten ayrılma hakları, kişisel haklarının korunması gibi konularda bilgi veren sözleşmeler imzalanmıştır. Katılımcılardan araştırmaya katılmaya gönüllü olduklarına dair yazılı ve sözlü izin alınmıştır.
- Araştırma sürecinde toplanan verilerin ve sürece katılan bireylerin gizliliğinin sağlanmasına özen gösterilmiştir.
- Toplanan veriler katılımcılar ve ilgililer ile paylaşılmıştır.
- Araştırma için toplanan tüm veriler yalnızca tez çalışması kapsamında kullanılmıştır.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Sonuç olarak; araştırmacının tüm çalışma sürecinde dürüstlük, gizlilik, sorumluluk ve adil paylaşım ilkelerine uygun davranarak, katılımcılara ve ilgililere karşı sorumluluklarını yerine getirdiği söylenebilir.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde araştırma sürecinde toplanan verilerden elde edilen bulgular ve yorumları araştırma soruları temel alınarak verilmiştir.

Uluslararası Bakalorya Diploma Programı Dil A1 Dersi ile Lise 12. Sınıf Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım Derslerinin Öğretim Programlarının Eleştirel Düşünme Becerileri Açısından Benzerlik ve Farklılıkları

Araştırmanın birinci sorusu olan "Uluslararası Bakalorya Diploma Programı Dil A1 dersi ile lise 12. sınıf Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım derslerinin öğretim programlarının eleştirel düşünme becerileri açısından; amaç, içerik, öğrenme – öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarındaki benzerlik ve farklıkları nelerdir?" sorusu, doküman incelemesi, katılımcı gözlem ve video kayıtları ile gözlem formundan elde edilen veriler temel alınarak yanıtlanmaya çalışılmıştır.

Doküman incelemesi yoluyla ilgili derslerin öğretim programları amaç, içerik, öğrenme – öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarında ayrıntılı olarak incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucu betimsel analiz yoluyla elde edilen bulgular karşılaştırmalı olarak sunulmuştur.

Katılımcı gözlem ve video kayıtları yoluyla da derslerin öğrenme – öğretme süreci ayrıntılı olarak incelenmiştir. Araştırmacı ilgili derslerin öğrenme – öğretme sürecini gözlemlemek amacıyla 17.10.2011 – 23.12.2011 tarihleri arasında Dil A1 dersinde toplamda 48; Türk Edebiyatı dersinde 31; Dil ve Anlatım dersinde ise 19 ders saati gözlem yapmış ve video kaydı gerçekleştirmiştir. Video kayıtlarının tamamı araştırmacı tarafından tekrar izlenerek derslerde gözlenen eleştirel düşünme becerileri gözlem formuna kodlanmıştır. Daha sonra eleştirel düşünme becerilerinin yoğun olarak gözlemlendiği dersler araştırmacı tarafından belirlenerek video kayıtlarının %50'lik bölümü mikro düzey analize alınmış ve betimsel olarak temalaştırılmıştır.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Doküman İncelemesinden Elde Edilen Bulgular

Doküman incelemesi için; araştırma 12. sınıflar düzeyinde gerçekleştirildiğinden Türkiye'de ortaöğretim 12. sınıflarda okutulmak üzere Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylanmış olan 2005 tarihli Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım dersleri öğretim programları ve UBO tarafından Diploma Programı'nda uygulanmak üzere geliştirilen 1999 tarihli Dil A1 dersi öğretim programı kullanılmıştır.

Öğretim programları; amaç, kazanım, içerik, öğrenme – öğretme süreci ve değerlendirme başlıkları altında ayrıntılı olarak incelenmiş ve karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.

Çizelge 25'te öğretim programlarının amaçları ayrıntılı olarak gösterilmiştir.

Çizelge 25.

Öğretim Programlarının Amaçları

DERS	AMAÇLAR
DİL A1	1. Öğrencilerde yaşam boyu sürecek edebiyat zevki ve ilgisi kazandırma. 2. Yazılı metinleri detaylı çözümleme yeteneği geliştirme. 3. Öğrencilerin değişik eserler arasındaki ilişkileri anlama ve takdir etme becerilerini geliştirmeye yönelik edebi inceleme tekniklerini tanıtma. 4. Farklı kültür ve dillerde yazılmış olan eserleri çalışma yoluyla öğrencinin bakış açısını genişletme. 5. Öğrencilere değişik dönem, tür, üslup ve bağlamlarda yazılmış olan edebi eserleri tanıtma. 6. Öğrencinin yazılı ve sözlü iletişimde ifade gücünü, değişik üslup ve durumlarda yazma ve konuşma becerilerinin gelişmesini ve bunun için pratik yapma olanağı sağlama. 7. Edebi eleştirilerde kullanılan teknikleri anlama becerisi geliştirme.
TÜRK EDEBİYATI	Türk Edebiyatı dersi öğretim programı ile öğrencilerin; 1. Edebiyatın kültürel ve tarihî olandan hareketle dille gerçekleşen bir güzel sanat etkinliği olduğunu kavramaları, 2. Edebî eser ve metinlerin, ortaya çıktıkları dönemi, güzel sanatlara özgü duyarlılıkla zihniyet, yapı, tema, dil ve anlatım bakımlarından temsil ettiklerini sezmeleri, 3. Edebî metinleri yapı, tema, dil, anlatım ve anlam bakımından yazıldıkları dönemin zihniyetiyle ilişkilendirmeleri, 4. Ulusal ve evrensel değerlerin, sanat eseri olan edebî metinlerde zenginleşerek varlıklarını nasıl sürdürdüklerini kavramaları, 5. Türkçenin, tarihî akış içinde yaşanılan medeniyet daireleri çevresinde nasıl zenginleştiğini ve edebiyat dili hâline geldiğini kavramaları, 6. Toplumsal hayatın ve her türlü bireysel değerin edebî metinlere nasıl yansıdığını belirlemeleri, 7. Türkçenin, Türk ulusunun kimliği olduğunu benimsemeleri, 8. Yeni düşünceler üretebilme yeteneğini geliştirmeleri, 9. Okuma zevki ve alışkanlığını geliştirmeleri, 10. Araştırma, tartışma, anlama, değerlendirme ve yorumlama yeteneklerini geliştirmeleri, 11. Öğrencilerin sanat zevki ve anlayışlarını geliştirmeleri, 12. Dille gerçekleştirilen sanat etkinliklerini anlayabilecek zevk ve bilgi birikimini kazanmaları, 13. Dil ve edebiyat ilişkisini kavramaları, 14. Edebiyat ile diğer çalışma alanları ve bilim dalları arasındaki ilişkiyi kavramaları, 15. Zamanın akışına paralel olarak -en eski dönemden bugüne- Türk yaşama tarzını, düşüncesini, dil zevkini ve kültür hayatına özgü gelişmeleri edebî metinler çevresinde değerlendirmeleri, 16. Edebî metinlerden hareketle Türk kültür hayatının, tarihinin ve edebiyatının birbirinden ayrılmaz bir bütün oluşturduğunu kavramaları, 17. Edebî metinlerin zamanın getirdiği değişmelerle zenginleştiğini ve geliştiğini kavramaları, 18. Edebî eserler çevresinde Türk insanının kültür, anlayış ve zevk bakımından gelişim sürecini kavramaları, 19. Öğrencilerin; kazandıkları yöntem ve dikkatle karşılaştıkları her türlü yazılı ve sözlü metni anlamaları, değerlendirmeleri ve yorumlamaları, 20. Başta sanat metinleri olmak üzere her türlü metinde ulusal ve evrensel kültür, düşünce ve zevk ögelerini belirlemek; bunlar arasındaki ilişkiyi kavramaları, 21. Her türlü insan etkinliğinin edebî eserlerde, sanata has duyarlılıkla dile getirilerek değerlendirildiğini kavramaları, 22. Öğrencilerin Türk ulusunun yaşadığı medeniyet daireleri ile Türk edebiyatının dönemlerini bugünden geçmişe yönelen bir dikkatle değerlendirip yorumlayacak düzeye ulaşmaları amaçlanmaktır.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

DİL ve ANLATIM	Çizelge 25'in devamı Dil ve Anlatım Dersi Öğretim Programıyla öğrencilerin; 1. Dilin insan ve toplum hayatındaki rolünü ve önemini kavramaları, 2. Dil-kültür ilişkisini kavramaları, 3. İletişim aracı olarak dilin işlevlerini kavramaları, 4. Türkçeyi doğru ve güzel kullanma yeteneği kazanmaları, 5. Türkçenin dünya dilleri arasındaki yerini kavramaları, 6. Kelime, cümle ve metin düzeylerinde dil-anlam ilişkisini kavramaları, 7. Günlük hayatın ihtiyaçlarını karşılayacak yazma ve konuşma becerilerini kazanmaları, 8. Metin ve metin parçalarını doğru ve güzel okuma, doğru anlama ve yorumlama becerileri kavramaları, 9. Anlatım türlerinin özelliklerini kavramaları, 10. Her anlatım türünde yazma becerisi kazanmaları, 11. Metin türlerinin özelliklerini kavramaları, 12. Dinlediklerini ve okuduklarını doğru inceleme ve anlama becerisi kazanmaları, 13. Türkçenin kendine özgü ses, yapı ve anlam özelliklerini metinler çevresinde kavramaları, 14. Dil bilgisi kurallarını; ses, kelime, kelime grubu, cümle ve metin düzeylerinde doğru uygulama becerisi kazanmaları, 15. Sanat metinlerini anlama, inceleme ve değerlendirme becerisi kazanmaları, 16. Tartışma, değerlendirme becerisi kazanmaları, 17. Türkçenin köklü bir dil ailesinden geldiği bilincini kazanmaları, 18. Türk diliyle edebî zevk ve estetik değerler taşıyan eserler verildiğini kavramaları, 19. Türkçenin millî birlik ve bütünlüğümüzün vazgeçilmez unsurlarının başında geldiğini benimsemeleri, 20. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma faaliyetlerinde Türkçenin yazım kurallarına, söyleyiş özelliklerine ve inceliklerine özen göstermeleri, 21. Dinlediklerini, okuduklarını, anladıklarını, düşündüklerini söz ve yazıyla planlı, etkili, akıcı, anlaşılır biçimde ifade edebilmeleri, 22. Konuşurken ve yazarken anlatım kurallarına uymalarını sağlamaları, 23. Edebî metinlerin zamanın getirdiği değişmelerle zenginleştiğini ve geliştiğini kavramaları amaçlanmaktadır.

Kaynak: IBO,1999; MEB 2011a,b

Çizelge 25'te görüldüğü gibi, Dil A1 dersi; farklı kültür ve dillerde yazılmış olan eserleri çalışma yoluyla öğrencinin bakış açısını genişletme, değişik dönem, tür, üslup ve bağlamlarda yazılmış edebi eserleri tanıtma ve bu yolla değişik eserler arasındaki ilişkileri anlama, takdir etme ve detaylı çözümleme becerilerini geliştirme, yazılı ve sözlü ifade becerilerini geliştirerek yaşam boyu sürecek edebiyat zevki ve ilgisi kazandırmayı amaçlamaktadır. Türk Edebiyatı dersi; öğrencilerde okuma zevki ve alışkanlığı ile araştırma, tartışma, anlama, değerlendirme ve yorumlama yeteneklerinin geliştirilmesini, öğrencilerde sanat zevki ve anlayışlarını geliştirerek dille gerçekleştirilen sanat etkinliklerini anlayabilecek zevk ve bilgi birikiminin kazandırılmasını, dil ve edebiyat ilişkisinin kavratılarak edebi metinlerin yapı, tema, dil ve anlatım bakımından incelenerek özümsenmesini kazandırmayı amaçlamaktadır. Dil ve Anlatım dersi ise; dilin işlevlerini, insan ve toplum hayatındaki rolünü ve önemini kavratarak Türkçe'yi doğru ve güzel kullanma yeteneği geliştirmeyi, öğrencilere dil bilgisi kurallarını uygulama becerisi kazandırarak dinleme, konuşma, okuma ve yazma etkinliklerinde Türkçe'nin yazım kurallarının, söyleyiş özelliklerinin ve inceliklerinin kullanılmasıyla ifade becerilerini geliştirmeyi ve bu yolla da tartışma ve değerlendirme becerisi kazandırmayı amaçlamaktadır.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Dil A1 dersi ve Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinin amaçları birbirleriyle ilişkili olup birbirlerini tamamlamaktadırlar. Dil A1 dersi daha çok edebiyat becerilerine odaklanmakla birlikte tüm derslerde anlama, yorumlama, tartışma, değerlendirme, çözümleme, sorgulama ve değer biçme gibi eleştirel düşünme becerilerine yönelik olarak düzenlenmiş amaçlara yer verildiği görülmektedir. Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinin amaçlarının Dil A1 dersinin amaçlarına göre daha özele inilerek ayrıntılandırıldığı ve genellikle Türk Edebiyatı ve Türkçe dil becerileri için özelleştirildiği görülürken; Dil A1 dersinin amaçlarının daha genel olarak ifade edildiği ve kültürlerarası edebi incelemelere ağırlık verildiği de görülmektedir.

Derslerin amaçları eleştirel düşünme becerisi bağlamında incelendiğinde Dil A1 dersinde 2, 4 ve 7 nolu amaçların; Türk Edebiyatı dersinde 3, 6, 8, 10, 13, 14, 15, 19,20 ve 22 nolu amaçların, Dil ve Anlatım dersinde ise 2, 6, 12, 15 ve 16 nolu amaçların eleştirel düşünmeye hizmet ettiği söylenebilir. Bu bağlamda Dil A1 dersinde amaçların %42'sinin, Türk Edebiyatı dersinde %45'inin, Dil ve Anlatım dersinde de %21'inin eleştirel düşünmeye hizmet eden amaçlardan oluştuğunu söylemek olanaklıdır.

Çizelge 26'da öğretim programlarının öğrencilere kazandırmayı öngördüğü kazanımlar sunulmuştur.

Çizelge 26.

Öğretim Programlarının Kazanımları

DERSLER	KAZANIMLAR
DİL A1	1.Edebiyatta kişisel bir yaklaşım ve bağımsız olarak edebi eleştiriye girme becerisi gösterebilmelidir. 2.Görüşlerini yazılı ve sözlü olarak açıklık, bütünlük, yalınlık ve akıcılık içinde ifade etme becerisi gösterebilmelidir. 3.Edebiyat çalışması yapmaya uygun, yüksek düzeyde dil ustalığı gösterebilmeli ve gerek yazılı gerekse sözlü olarak farklı ve etkin bir biçem ve düzen seçiminin gereğini kavramalıdır. 4.Çalışılan metinlerin karşılaştırılması yoluyla edebiyata sağlıklı yaklaşım göstermelidir. 5.Çalışılan metin ve metin grupları arasındaki ilişkiler hakkında yüksek düzeye bilgi sahibi olmalıdır. 6.Farklı dönem ve /veya kültürlerin edebi eserleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları kavradığını gösterebilmelidir. 7.Bildiği veya yeni karşılaştığı yazılı bir eserle ilgili olarak üst düzeyde bağımsız metin yorumu yapabileceğini ortaya koyabilmelidir. 8.Yazarların kullandığı üslup, teknik ve yapıları ve bunların okuyucu üzerindeki etkilerini geniş bir bakış açısıyla değerlendirebilmelidir. 9.Fikirlerini ve tezini sözlü ve yazılı olarak güçlü, ikna edici ve gelişmiş bir tarzda yapılandırabilme ve net ve tutarlı örneklerle destekleyebilme becerisi göstermelidir.
TÜRK EDEBİYATI*	**I. ÜNİTE: CUMHURİYET DÖNEMİ TÜRK EDEBİYATI (1923-...)** **Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatının Oluşumu** 1. Cumhuriyet döneminin siyasi, sosyal ve fikrî temellerini açıklar. 2. Cumhuriyet Döneminde memleket edebiyatı zevkinin nasıl ortaya çıktığını ve geliştiğini açıklar. 3. Anadolu coğrafyası ve insanının edebî eserlerde nasıl ve ele alındığını açıklar. 4. Milleti oluşturan değerlerin farklı yönleriyle edebî metinlerde ele alındığını örneklerle açıklar. 5. Dil ve zevkte Cumhuriyet Dönemi'nin yansımalarını belirler. 6. Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatının oluşumunu açıklar.

Çizelge 26'nın devamı

TÜRK EDEBİYATI	**II. ÜNİTE: CUMHURİYET DÖNEMİNDE ÖĞRETİCİ METİNLER** **Öğretici Metin Örnekleri** 1. Metnin yazılış amacını belirler. 2. Metni yapı bakımından çözümler. 3. Metnin ana fikrini belirler. 4. Metnin dil ve anlatım özelliklerini açıklar. 5. Metni yorumlayarak güncelleştirir. 6. Metnin hangi geleneğe bağlı kalınarak yazıldığını nedenleriyle açıklar. 7. Cumhuriyet Dönemine ait incelediği öğretici metinleri zihniyet, yapı, tema ve anlatım bakımından karşılaştırır. 8.Yazarın fikrî ve edebî yönü hakkında çıkarımlarda bulunur. **III. ÜNİTE: CUMHURİYET DÖNEMİNDE COŞKU VE HEYECANI DİLE GETİREN METİNLER (ŞİİR)** **1.Öz Şiir (Saf Şiir) Anlayışını Sürdüren Şiir (1920-1940)** 1. İncelediği şiirden hareketle metnin oluşmasına imkân sağlayan zihniyeti belirler. 2. Şiirin yapısını çözümler. 3. Şiirin temasını bulur. 4. Şiirin dil ve anlatım özelliklerini açıklar. 5. Şiirin ahenk ögelerini belirler. 6. Şiiri yorumlayarak güncelleştirir. 7. Şiirin ait olduğu geleneği belirler. 8. Şiirde Batı edebiyatındaki edebî akımların hangisinden yararlanıldığını belirler. 9. Öz şiir anlayışını sürdüren şairlerin şiir anlayışlarını açıklar. 10. Şiirde yerli ve mahallî olan unsurları açıklar. 11. Yerli ve mahallî olanın yüksek bir zevkle şiirde nasıl ifade edildiğini açıklar. 12. Millî Edebiyat Dönemi şiirleriyle öz şiiri sürdüren şiirlerden birini dil, yapı ve tema bakımlarından karşılaştırır. 13. Metinden hareketle şairin fikrî ve edebî yönü hakkında çıkarımlarda bulunur. 14. Şiir ezberler. **2. Serbest Nazım ve Toplumcu Şiir (1920-1940)** 1. İncelediği şiirden hareketle metnin oluşmasına imkân sağlayan zihniyeti belirler. 2. Şiiri yapı bakımından çözümler. 3. Şiirin temasını bulur. 4. Şiirin dil ve anlatım özelliklerini açıklar. 5. Şiirde ahengi sağlayan ögeleri belirler. 6. Şiiri yorumlayarak güncelleştirir. 7. Şiirin geleneğini belirler. 8. Serbest nazımla toplumcu şiir arasındaki ilişkiyi açıklar. 9. Serbest nazım ve toplumcu şiirle, öz şiir anlayışını sürdürenlerin şiirlerini karşılaştırır. 10. Şairin fikrî ve edebî yönü hakkında çıkarımlarda bulunur. 11. Şiir ezberler. **3. Millî Edebiyat Zevk ve Anlayışını Sürdüren Şiir (1920-1950)** 1. Şiirden hareketle metnin oluşmasına imkân sağlayan zihniyeti belirler. 2. Şiiri yapı bakımından çözümler. 3. Şiirin temasını bulur. 4. Şiirin dil ve anlatım özelliklerini açıklar. 5. Şiirde ahengi sağlayan ögeleri belirler. 6. Şiiri yorumlayarak güncelleştirir. 7. Şiirde millî duyarlılığa yer verilip verilmediğini sorgular. 8. Halk şiirinden gelen ögeleri belirler. 9. Şiirin ait olduğu geleneği belirler. 10. Millî Edebiyat zevk ve anlayışını sürdüren şiir anlayışıyla eser veren farklı şairlerin şiirlerini zihniyet, ses, dil, tema ve yapı bakımından karşılaştırır. 11. Metinden hareketle şairin fikrî ve edebî yönü hakkında çıkarımlarda bulunur. **4. Garip Hareketi (I. Yeni) (1940–1950)** 1. Şiirden hareketle metnin oluşmasına imkân sağlayan zihniyeti belirler. 2. Şiiri yapı bakımından çözümler. 3. Şiirin temasını bulur. 4. Şiirin dil ve anlatım özelliklerini açıklar. 5. Şiirde ahengi sağlayan unsurları belirler. 6. Şiiri yorumlayarak güncelleştirir. 7. Şairaneliğin ne olduğunu açıklar. 8. Şiirde anlamın neden açık olduğunu belirler. 9. Şiirin ait olduğu geleneği belirler. 10. Halk arasından seçilmiş insanlara şiirde neden önem verildiğini açıklar. 11. "Garip şiirini" Millî Edebiyat zevk ve anlayışını sürdürenleri şiirleriyle karşılaştırır. 12. Şiirden hareketle şairin fikrî ve edebî yönü hakkında çıkarımlarda bulunur.

Çizelge 26'nın devamı

DİL ve ANLATIM*	**I. ÜNİTE: SANAT METİNLERİ** **1. Sanat Metinlerinin Ayırıcı Özellikleri** 1. Sanat metinleriyle öğretici metinleri karşılaştırır. 2. Sanat metinlerinin gerçeklikle ilişkisini sorgular. 3. Sanat metinlerinde göndergenin özelliklerini örneklerle açıklar. 4. Sanat metinlerinde kullanılan dilin işlevlerini belirler. 6. Sanat metinleri ile okuyucu/seyirci arasındaki ilişkiyi fark eder. 7. Sanat metinleri ile gelenek arasında ilişki kurar. 8. Sanat metinleri ile gerçekleşen iletişimin özelliklerini açıklar. 9. Sanat iletisinin bilimsel, düşünsel ve dinsel iletilerden farklılıklarını örneklerle gösterir. 10. Dille gerçekleştirilen sanatlarla ses, renk, çizgi ve hareketle gerçekleştirilen sanatlar arasındaki farklılıkları belirler. 11. Dille gerçekleştirilen sanat etkinliklerini gruplandırır. 12. Anlatmaya bağlı metinlerde temaların özelliklerini belirler. 13. Coşku ve heyecana bağlı sanat metinlerinin özelliklerini belirler. **2. Sanat Metinleri** **2.1. Fabl** 1. Fablların ortak özelliklerini belirler. 2. Fablın yapı özelliklerini çözümler. 3. Fablın dil ve anlatım özelliklerini değerlendirir. 4. Fablda temanın özelliklerini belirler. 5. Fabl yazar. 6. Fablı akıcılık, bağlaşıklık ve bağdaşıklık bakımlarından değerlendirir. 7. Fablı yazım ve noktalama bakımından değerlendirir. **2. 2. Masal** 1. Masalların ortak özelliklerini belirler. 2. İncelediği masalın yapı özelliklerini çözümler. 3. Masalların dil ve anlatım özelliklerini değerlendirir. 4. Okuduğu masalları günümüz yaşama biçimi ve insan ilişkilerinden yola çıkarak anlamlandırır. 5. Masalların sanat metni oluş nedenlerini sorgular. 6. Fabl ile masalı karşılaştırır. 7. Masal yazar. 8. Masalı akıcılık, bağlaşıklık ve bağdaşıklık bakımlarından değerlendirir. 9. Masalı yazım ve noktalama bakımından değerlendirir. **2. 3. Hikâye (Öykü)** 1. Hikâyelerin ortak özelliklerini belirler. 2.Hikâyenin yapı özelliklerini değerlendirir. 3. Hikâyenin temasını bulur. 4.Hikâyelerin dil ve anlatım özelliklerini belirler. 5. Metnin gelenekle ilişkisini belirler. 6. Metni yorumlayarak güncelleştirir. 7. Yazar ile metin arasındaki ilişkiyi belirler. 8. Hikâye yazar. 9. Hikâyeyi akıcılık, bağlaşıklık ve bağdaşıklık bakımlarından değerlendirir. 10. Hikâyeyi yazım ve noktalama bakımından değerlendirir. **2. 4. Roman** 1. Romanların ortak özelliklerini belirler. 2. İncelediği romanın yapı özelliklerini yorumlar. 3. Metnin birimlerinden hareketle temayı bulur. 4. İncelediği romanın dil ve anlatım özelliklerini değerlendirir. 5. Romanın bağlı olduğu edebiyat anlayışını belirler. 6. Roman incelemesi yapar.

Kaynak: IBO,1999; MEB 2011a,b

*Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım dersleri için 2011-2012 öğretim yılında Prof. Dr. Mümtaz Turhan Sosyal Bilimler Lisesi'nde 12. sınıflarda adı geçen dersler için uygulanmak üzere hazırlanan yıllık planların Eylül – Aralık (araştırmanın gerçekleştirildiği) dönemindeki üniteleri ve kazanımları incelemeye alınmıştır.

Çizelge 26'da görüldüğü gibi, Dil A1 dersinde, öğrencilere kazandırılacak kazanımlar genel olarak ifade dilmiştir. Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinde ise üniteler ve konular kapsamında kazanımların ayrıntılı bir şekilde yapılandırıldığı

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

görülmektedir. Her üç derste de kazanımların sorgulama, karşılaştırma, farklı bakış açıları sergileme gibi becerileri geliştirmeye dönük olduğu söylenebilir. Dil A1 dersinin kazanımlarının genel olarak edebiyat bilgi ve becerileri ile ilgili olduğu, dönemlere ve konulara indirgenmediği görülürken, Türk Edebiyatı dersinde kazanımların Türk Edebiyat tarihi özeline indirgendiği ve dönemsel özelliklerin kavranmasına, açıklanmasına ve değerlendirilmesine yönelik olduğu görülmektedir. Dil A1 dersi kapsamında öğrencinin yazılı ve sözlü olarak kendini doğru ve etkin bir şekilde ifade edebilmesi dışında dil ve anlatım boyutunda çok fazla kazanıma yer verilmediği de söylenebilir. Dil ve Anlatım dersinde ise; sanat metinlerinin çeşitli özelliklerinin ve birbirleri arasındaki farklılıkların ayrıntılı olarak kazanımlar biçiminde ifade edildiği söylenebilir. Bu bağlamda Dil A1 dersi kazanımlarının dersin amaçlarında olduğu gibi genel olarak ifade edildiği ve dil ve anlatıma ilişkin çok fazla kazanıma yer vermediği; Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinde ise kazanımların ele alınan konular kapsamında ayrıntılı olarak yapılandırıldığı söylenebilir.

Derslerin kazanımları eleştirel düşünme becerileri bağlamında incelendiğinde Dil A1 dersi öğretim programında verilen 9 kazanım ifadesinden 7'sinin (%78), Türk Edebiyatı öğretim programında verilen 62 kazanımdan 27'sinin (%44); Dil ve Anlatım dersi öğretim programında verilen 37 kazanımdan 26'sının (%82) eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye dönük olarak hazırlandığı söylenebilir. Derslerin amaçları boyutunda yapılan incelemede Dil ve Anlatım dersi amaçlarının diğer derslere göre eleştirel düşünmeye daha az yer verdiği göz önünde bulundurulduğunda Dil ve Anlatım dersinin kazanımlarının eleştirel düşünmeye daha fazla yer vermiş olmasının ilginç bir bulgu olduğu söylenebilir. Bu bağlamda özellikle Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinin kazanımlarının eleştirel düşünme boyutunda derslerin amaçlarına göre hazırlanmış olmadığı yorumu yapılabilir.

Çizelge 27'de öğretim programlarının içerikleri sunulmuştur.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Çizelge 27.

Öğretim Programlarının İçerikleri

DİL A1*	**1. Bölüm: Dünya Edebiyatı** Hedda Gabler (Henrik İbsen-Norveç) Matmazel Julie (August Strindberg-İsveç) Woyzeck (Georg Büchner-Alman) **2. Bölüm: Ayrıntılı Çalışma** Parasız Yatılı (Füruzan) Dokuzuncu Hariciye Koğuşu (Peyami Safa) Bütün Şiirleri (Orhan Veli) Bu Ülke (Cemil Meriç) **3. Bölüm: Eser Grupları** Oyunlarla Yaşayanlar (Oğuz Atay) Ocak (Turgut Özakman) Çatıdaki Çatlak (Adalet Ağaoğlu) Martı (Anton Çehov-Rus) **4. Bölüm: Okulun Serbest Seçimi** Otuz Beş Yaş (Cahit Sıtkı Tarancı) Zengin Mutfağı (Vasıf Öngören) Hikâyeler (Ahmet Hamdi Tanpınar) Hayvanat Bahçesi Masalı (Edward Albee-Amerikan)
TÜRK EDEBİYATI	**Ünite 1. Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı (1923 - …)** Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatının Oluşumu **Ünite 2. Cumhuriyet Dönemi Öğretici Metinler** Öğretici Metin Örnekleri **Ünite 3. Cumhuriyet Döneminde Coşku ve Heyecanı dile Getiren Metinler** 1.Öz Şiir (Saf Şiir) Anlayışını Sürdüren Şiir (1920-1940) 2. Serbest Nazım ve Toplumcu Şiir (1920-1940) 3. Millî Edebiyat Zevk ve Anlayışını Sürdüren Şiir (1920-1950) 4. Garip Hareketi (I. Yeni) (1940–1950) 5. Toplumcu Şiir Zevk ve Anlayışını Ön Plana Çıkaranlar (1940–1960) 6. Garip Dışında Yeniliği Sürdüren Şiir (1940–1960) 7. İkinci Yeni Şiiri (1950-1965) 8. İkinci Yeni Sonrası Toplumcu Şiir (1960-1980) 9. 1980 Sonrası Şiir 10. Cumhuriyet Döneminde Halk Şiiri **Ünite 4. Cumhuriyet Döneminde Olay Çerçevesinde Oluşan Metinler** 1. Anlatmaya Bağlı Edebî Metinler (Hikâye-Roman) 1. a. Millî Edebiyat Zevk ve Anlayışını Sürdüren Eserler 1. b. Bireyin İç Dünyasını Esas Alan Eserler 1. c. Toplumcu Gerçekçi Eserler 1. d. Modernizmi Esas Alan Eserler 2. Göstermeye Bağlı Edebî Metinler (Tiyatro Metinleri 3. Cumhuriyet Dönemi Edebiyatının Genel Özellikleri
DİL VE ANLATIM	**I. ÜNİTE: SANAT METİNLERİ** 1. Sanat Metinlerinin Ayırıcı Özellikleri 2. Sanat Metinleri 2.1. Fabl 2. 2. Masal 2. 3. Hikâye (Öykü) 2. 4. Roman 2. 5. Tiyatro (Oyun) 2. 6. Şiir **II. ÜNİTE: SÖZLÜ ANLATIM** 1. Konferans 2. Açık Oturum 3. Sempozyum 4. Forum 5. Münazara **III. ÜNİTE: BİLİMSEL YAZILAR** Bilimsel Yazılar

Kaynak: IBO,1999; MEB 2011a,b

*Dil A1 dersinde 2010 – 2012 yılları arasında İstanbul Prof. Dr. Mümtaz Turhan Sosyal Bilimler Lisesi'nde incelenmek üzere seçilen eserlere yer verilmiştir.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Çizelge 27'de görüldüğü gibi, Dil A1 dersinin içeriği; dört bölümden oluşmaktadır. Bu bölümlerin her biri bir dönem boyunca işlenmekte, dört bölüm tamamlandığında öğrenciler sınava alınmaktadır. Birinci bölümde; UBO'un önerdiği Dünya Edebiyatı eserleri içerisinden üç tanesi, ikinci bölümde; yine UBO'nun önermiş olduğu A1 dili eserlerinden dört tanesi; üçüncü bölümde; üç tane A1 dili eseri ve bir dünya edebiyatı eseri; dördüncü bölümde de okulun serbest seçimi olan eserlere yer verilmektedir. Türk Edebiyatı dersinde içerik; ünitelere ve üniteler altında belirlenmiş olan konulara ayrıştırılmıştır. Bu bağlamda 12. sınıflarda Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı (1923 - …), Cumhuriyet Dönemi Öğretici Metinler, Cumhuriyet Döneminde Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler ve Cumhuriyet Döneminde Olay Çerçevesinde Oluşan Metinler adlarıyla dört üniteye yer verilmiştir. Dil ve Anlatım dersinde de Türk Edebiyatı dersi ile benzer bir yaklaşımla dersin içeriği ünitelendirilmiştir. Bu dersin 12. sınıfının içeriğinde de Sanat Metinleri, Sözlü Anlatım ve Bilimsel Yazılar ünitelerine yer verilmiştir.

Dil A1 dersi içeriğinin UBO tarafından çok fazla yapılandırılmadığı söylenebilir. UBO; okullara yalnızca Dil A1 dersi kapsamında incelemeye alınacak eserlerin listesini ve her bölümde okutulması gereken eserlerin özelliklerinin neler olması gerektiğini bildirmekte ancak eser seçimlerine karışmamakta ve bu noktada öğrenci, öğretmen ve okulları özgür bırakmaktadır. Böylece okullar ve öğretmenler öğrencilerinin özelliklerine, ilgi, beklenti ve gereksinimlerine uygun eserleri seçerek, dersin içeriğini kendileri yapılandırarak etkin katılımlı dersler düzenleyebilmektedirler. Ayrıca derste incelenecek eserlerin hem ulusal hem de dünya edebiyatı eserlerinden seçilmesi öğrencilerin farklı kültürlerin edebiyat anlayışları ile ulusal edebiyat anlayışı üzerine de karşılaştırma yapma olanağı sağlaması anlamında önemlidir. Bu ders kapsamında Edebiyat ve Dil ve Anlatım içerikleri ayrıştırılmamıştır. Eserler üzerinde hem edebi hem de dilsel çalışmalar gerçekleştirilmektedir. Bu yaklaşımla edebiyat ve dil kuralları birbirini tamamlayacak nitelikte öğrencilere sunulmakta, böylelikle öğrencilere bir yandan edebiyat ilgisi ve zevki kazandırılırken bir yandan da dil becerilerini geliştirmeleri için fırsat sunulmaktadır. Öğrenciler edebi incelemeler yaparken dilin yapı ve işleyişlerini de sorgulayabilmektedirler.

Türk Edebiyatı dersinde 12. sınıfta ele alınan içerik, Cumhuriyet Dönemi'ne ayrılmıştır. Bu ders kapsamında daha önceki yıllarda da Türk Edebiyatı'nın diğer

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

dönemlerine ilişkin içeriklere yer verilmiştir. Bu anlamda kronolojik bir edebiyat içeriğinden söz etmek mümkündür. Türk Edebiyatı dersinde daha çok Türk Edebiyatı ve tarihi gelişimine yer verildiğinden içeriğin öğrencilere farklı kültürlere ait eserleri tanıyarak ulusal edebiyat ürünleri ile karşılaştırma yapma olanağı sunmadığı da söylenebilir. Hatta öğrencilere her öğretim yılında Türk Edebiyatı'nın belirli dönemleri hakkında bilgi verildiği göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin bir sonraki öğretim yılında göreceği edebi dönem ile bir önceki edebi dönemi de ilişkilendiremediği söylenebilir. Türk Edebiyatı dersinin içeriği; Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmekte ve Türkiye'deki tüm ortaöğretim kurumlarında ortak olarak uygulanmaktadır. Bu anlamda öğrenci, öğretmen ve okullara içeriği düzenleme konusunda bir esneklik gösterildiğini söylemek olanaklı değildir. Türk Edebiyatı dersi ile benzer bir durum Dil ve Anlatım dersinde de görülmektedir. Ulusal ortaöğretim programlarında edebiyat ve dil ve anlatım içerikleri farklı iki ders altında öğrencilere sunulmaktadır. Edebiyat dersinde yalnızca edebi bilgilere yer verilirken, Dil ve Anlatım dersinde de çoğunlukla dil kurallarına yer verildiği bilinmektedir. Derslerin öğretim programlarında dersler arasında ilişkilendirmeler kurulmaya çalışılsa da bu ilişkilendirmelerin öğrencilerin iki ders arasında bağlantı kurmalarını sağlayacak kadar yoğun olmadığını söylemek olanaklıdır.

Çizelge 28'de öğretim programlarında öğrenme – öğretme sürecine yönelik olarak yapılan açıklamalara yer verilmiştir.

Çizelge 28.

Öğretim Programlarının Öğrenme – Öğretme Süreci

DERSLER	ÖĞRENME – ÖĞRETME SÜRECİNDE GERÇEKLEŞTİRİLEN ETKİNLİKLER	
DİL A1	**Bölüm 1** **Dünya Edebiyatı**	• UBO'nun önerdiği Dünya Edebiyatı Listesi'nden seçilen üç eser incelemesi • Her bir eserin farklı bir yazar tarafından yazılmış olması ve A1 dilinden farklı olarak orijinal bir dilde yazılmış olması gerekmektedir. • Bütün eserler kültür, tür, tema, dönem, üslup, edebi inceleme türü ve yöntem olarak bir veya birkaç şekilde birbirine bağlantılı olmalıdır.
	Bölüm 2 **Ayrıntılı Çalışma**	• A1 dilinde yazılmış dört eser incelemesi • Eserler A1 dili için UBO'nun Önerilen Kitaplar Listesi'nden seçilmeli ve değişik edebi türlerde olmalıdır. • Her eser farklı bir yazar tarafından yazılmış olmalıdır.
	Bölüm 3 **Eser Grupları**	• Üç A1 dili eseri ve bir Dünya Edebiyatı eseri incelemesi. • Dört eser de aynı edebi türden olmalıdır. • A1 dili eserleri UBO'nun Önerilen Kitaplar Listesi'nden, Dünya Edebiyatı eseri de serbest olarak seçilmelidir. • Her eser farklı bir yazar tarafından yazılmalıdır.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

		• Çizelge 28'in devamı
	Bölüm 4 **Okulun Serbest Seçimi**	• Üç A1 dili eseri ve bir Dünya Edebiyatı eseri incelemesi. • Dört eser de serbest olarak seçilir. • Dünya Edebiyatı eseri A1 dili eserlerine kültür, tür, tema, dönem, üslup, edebi inceleme türü ve yöntemi olarak bir ya da birkaç şekilde bağlantılı olmalıdır. • Her eser değişik bir yazar tarafından yazılmış olmalıdır.
TÜRK EDEBİYATI	**Hazırlık**	• Ders için gerekli malzemenin hazırlanması. • Ön bilgilerin harekete geçirilmesi. • İncelemeye yönelik olarak yöntem ve tekniklerin belirlenmesi gerekir. • İncelenecek metne ve konuya göre malzeme hazırlanmalıdır. • Konuyla ilgili öğrencilerin ufaklarını açacak, dikkat çekici ve güncel olanla ilişki kuracak tarzda etkinlikler düzenlenmelidir. • Programda belirtilen yönteme göre metnin inceleme ve değerlendirilmesine geçilmelidir.
	Metni İnceleme	• Şiir metinleri; zihniyet, yapı, tema, dil ve anlatım, ahenk, metin ve gelenek, anlam ve yorum, metin ve şair sırasıyla çözümlenir. • Olay çevresinde oluşan edebî metinler zihniyet, yapı (olay örgüsü, kişiler, zaman, mekân), tema, dil ve anlatım, metin ve gelenek, anlam ve yorum, metin ve yazar sırasıyla çözümlenir. • Öğretici metinler zihniyet, yapı, ana düşünce, dil ve anlatım, metin ve gelenek, anlam ve yorum, metin ve yazar sırasıyla çözümlenir. • Öğrencilerin, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma becerisi, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, sanat eserinden zevk alma becerilerini kazanmaları; metni anlayıp ondan bilinçli zevk almaları sağlanır.
	Anlama – Yorumlama	• İncelenen ve çözümlenen metinlerden elde edilen sonuçların öğrenciler tarafından ifade edilmesine ve güncelleştirilmesine imkân sağlanır. • Özgün etkinlik ve sorular düzenlenir.
	Değerlendirme	• Önceki süreçlerde verilen kazanımların ne ölçüde öğrenildiğine yönelik çalışmalar yapılır.
DİL ve ANLATIM	**Hazırlık**	• Ders için gerekli malzemenin hazırlanması. • Ön bilgilerin harekete geçirilmesi. • İncelemeye yönelik olarak yöntem ve tekniklerin belirlenmesi gerekir. • İncelenecek metne ve konuya göre malzeme hazırlanmalıdır. • Konuyla ilgili öğrencilerin ufaklarını açacak, dikkat çekici ve güncel olanla ilişki kuracak tarzda etkinlikler düzenlenmelidir. • Konuyu aydınlatıcı kısa ve açık açıklamalara yer verilmeli, kullanılacak terimler kısaca tanıtılmalıdır.
	İnceleme - Uygulama	• Kazanımları gerçekleştirmek üzere seçilen metin ve metin parçaları ünitedeki kazanımlar doğrultusunda incelenir. • Sözlü ve yazılı uygulama etkinlikleri gerçekleştirilir. • Öğrencilerin, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma becerisi, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, sanat eserinden zevk alma becerilerini kazanmaları; metni anlayıp ondan bilinçli zevk almaları sağlanır.
	Anlama – Yorumlama	• İncelenen ve çözümlenen metinlerden elde edilen sonuçların öğrenciler tarafından yazılı ve sözlü olarak ifade edilmesi sağlanır. • Özgün etkinlik ve sorular düzenlenir.
	Değerlendirme	• Önceki süreçlerde verilen kazanımların ne ölçüde öğrenildiğine yönelik çalışmalar yapılır.

Kaynak: IBO,1999; MEB 2011a,b

Çizelge 28'de görüldüğü gibi, Dil A1 dersinin öğrenme – öğretme süreci içerikte belirlenen eserler üzerinde gerçekleştirilecek edebi incelemelerden oluşmaktadır. Dersin öğrenme- öğretme süreci için Dil A1 dersi öğretim programında Çizelge 28'de görülen bilgiden daha fazlası sunulmamıştır. Bu bağlamda öğretmenin öğrenme - öğretme sürecinde dersin amaçları ve kazanımlarını kazandırmada uygulayacağı tüm öğretim

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

etkinliklerinde özgür bırakıldığını söylemek olanaklıdır. Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinde de dört aşamadan oluşan bir öğrenme – öğretme süreci sunulmaktadır. Belirlenen dört aşamada gerçekleştirilecek etkinlikler kabaca belirlenmiştir. Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinin öğretim programlarının "Öğrenme – Öğretme Süreci" başlığı altında sürecin çok fazla yapılandırılmadığı yalnızca yapılması gereken etkinliklerin genel olarak tanımlandığı görülmektedir. Ancak; derslerin kazanım tabloları sunulurken ilgili kazanımlara örnek oluşturabilecek etkinlikler ve bu etkinliklerin uygulamasına ilişkin açıklamalara yer verildiği görülmektedir. Ayrıca; Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım dersleri için öğretim programlarının öngördüğü biçimde hazırlanan ders kitaplarında da öğrenme – öğretme sürecinde uygulanacak birçok etkinliğe yer verilmektedir. Buna göre, bu iki derste öğrenme - öğretme sürecinin yapılandırılmasında öğretmen ve öğrencilerin çok sert olmamakla birlikte Dil A1 dersine göre daha çok yapılandırılmış bir süreç içerisinde olduklarını söylemek olanaklıdır.

Dil A1 dersi öğretim programında öğrenme - öğretme sürecinde öğrencilerden ve öğretmenlerden beklenenler açıklanmamıştır. Ancak, Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinin öğretim programlarında Çizelge 28'de görüldüğü gibi, öğrencilerin süreç içerisinde eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma becerisi, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, sanat eserinden zevk alma becerilerini kazanmaları; öğretmenlerin de öğrencilere bu becerileri kazandırmak amacıyla öğrenme – öğretme sürecini öğrencilerin ufuklarını açacak, dikkat çekici ve güncel olaylarla ilişkili, özgün etkinlikler düzenleyerek yapılandırmaları üzerinde durulmuştur.

Çizelge 29'da derslerin öğretim programlarında değerlendirme amacıyla öngörülen etkinliklere yer verilmiştir.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Çizelge 29.

Öğretim Programlarında Değerlendirme

DİL A1*	**Dış Değerlendirme**	**<u>Yazılı %50</u>** **1. Bölüm (Edebi Eleştiri) %25 – 2 saat** Öğrenci daha önce hiç karşılaşmadığı şiir veya düz yazı tarzında bir metne dayanarak hiçbir yönlendirici soru olmadan edebi bir eleştiri yazar. **2. Bölüm (Makale) %25 – 2 saat** Üçüncü bölümde çalışılan her tür üzerine iki makale sorusu ve dört tane genel makale sorusu verilir. Üçüncü bölümde çalışılan eserlere dayanarak ve eğer uygunsa aynı türde ikinci bölümde çalışılan bir esere dayanılarak bir soru seçilip cevaplanacaktır. **<u>Dünya Edebiyatı Ödevleri %20</u>** Eğitim sırasında yazılan 1000-1500 sözcük arasında yazılmış iki ödev **Ödev 1 (%10)** Birinci bölüme ait eserlerden en az ikisi üzerine karşılaştırmalı bir inceleme yazılmalıdır. **Ödev 2 (%10)** ***Bir Dünya Edebiyatı eseri ve bir A1 eseri karşılaştırılabilir * Bir dünya edebiyatı eseri veya bir dünya edebiyatı eseriyle bir A1 dili eseri üzerine yaratıcı bir çalışma yapılabilir. * Yalnızca bir dünya edebiyatı üzerine detaylı inceleme yapılabilir.
	İç Değerlendirme	**<u>Sözlü Sunum (%30)</u>** Dersin öğretmeni tarafından değerlendirilecek iki sözlü çalışmayı içermektedir. Öğretmenin yaptığı değerlendirme UBO tarafından tekrar gözden geçirilmektedir. **Kişisel Sözlü Edebi Eleştiri (%15) – 15 dk.** İkinci bölümdeki eserlerden öğretmen tarafından seçilecek bir alıntı metin üzerine edebi eleştiri yapılmalıdır. Metin yönlendirici sorularla desteklenmektedir. **Kişisel Sözlü Sunum (%15) – 15 dk.** Dördüncü bölümdeki eserlerden aday tarafından seçilen bir konu üzerine sunum yapılmalıdır.
TÜRK EDEBİYATI	**Gözlem Formları** **Performans Değerlendirme Çalışmaları** **Öğrenci Ürün Dosyası**	Şiir okuma Kitap inceleme Sınıf içi tartışma Canlandırma Performans ödevleri Sunular
	Elde edilen kazanımların belirlenmesi	Çoktan seçmeli Eşleştirmeli Uzun veya kısa cevaplı sorulardan oluşan testler
DİL ve ANLATIM	**Gözlem Formları** **Performans Değerlendirme Çalışmaları** **Öğrenci Ürün Dosyası**	Projeler Ödevler Sunular Okuma, yazma, anlama ve metin inceleme ve yorumlama becerileri
	Elde edilen kazanımların belirlenmesi	Çoktan seçmeli Eşleştirmeli Uzun veya kısa cevaplı sorulardan oluşan testler

Kaynak: IBO,1999; MEB 2011a,b

*Araştırmanın gerçekleştirildiği Prof. Dr. Mümtaz Turhan Sosyal Bilimler Lisesi'nde Dil A1 dersinin yüksek seviyede sunulması nedeniyle bu düzey için yapılan değerlendirme etkinliklerine yer verilmiştir.

Çizelge 29'da görüldüğü gibi, Dil A1 dersinde değerlendirme; dış değerlendirme ve iç değerlendirme olmak üzere iki basamakta gerçekleştirilmektedir. Dış değerlendirme kapsamında öğrenciler iki aşamadan oluşan bir sınav ve dünya ödevi çalışmalarını yerine getirmektedirler. İki aşamalı sınavın birinci aşamasında öğrenciden daha önce hiç karşılaşmadığı bir şiir ya da metne dayalı olarak edebi bir eleştiri yazması beklenirken,

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ikinci aşamada üçüncü bölümde çalışılan eserler üzerine sorulan sorulardan birini yanıtlamaları istenmektedir. Dünya Edebiyatı ödevi de iki ödev şeklinde hazırlanmaktadır. Birinci ödevde ilk bölümde ele alınan eserler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma, ikinci ödevde de bir dünya edebiyatı eseri ile bir A1 dili eseri karşılaştırma, detaylı inceleme ya da yaratıcı bir çalışma şeklinde desenlenebilmektedir. Dış değerlendirme kapsamında gerçekleştirilen değerlendirme etkinliklerinin ürünleri UBO genel merkezine gönderilmekte ve çalışmalar dünya genelinde yetkilendirilmiş değerlendirmeciler tarafından değerlendirilmekte ve notlandırılmaktadır. Dersin iç değerlendirmesi kapsamında da sözlü sunumlar gerçekleştirilmektedir. Bu değerlendirme de iki aşamalı olarak gerçekleştirilmektedir. Birinci aşamada öğretmenin vereceği bir alıntı metin üzerinden öğrencinin edebi eleştiri yapması beklenirken, ikinci aşamada dördüncü bölümden aday tarafından seçilen bir eser üzerine sözlü sunum yapılması beklenmektedir. İç değerlendirme kapsamında gerçekleştirilen değerlendirme etkinlikleri dersin öğretmeni tarafından değerlendirilmekte ve notlandırılmakta ancak yine incelenmek üzere UBO genel merkezine gönderilmektedir.

Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinde değerlendirme etkinliklerinin tamamı okul içi değerlendirme sistemi içinde ele alınabilir. Öğrencilerin yaptıkları projeler, ödevler, sunumlar, sınıf içi tartışmalar vb. öğretmen tarafından gözlenmekte ve gözlem formları, performans değerlendirme çalışmaları ve öğrenci ürün dosyaları yoluyla değerlendirilmektedir. Öğrencilerin belirlenen kazanımlara ulaşma derecesini belirlemek amacıyla da çoktan seçmeli, eşleştirmeli ve açık ve kapalı uçlu soruların yer aldığı testlerden yararlanılmaktadır.

Dil A1 dersinin değerlendirilmesinde iç ve dış değerlendirme etkinlikleri düzenlenerek nesnellik sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca UBO tarafından dış değerlendirme etkinlikleri tüm dünyada eş zamanlı ve aynı dili uygulayan okullar için ortak olarak gerçekleştirildiğinden ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde bir standartlaşmaya gidildiğinden söz edilebilir. Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinde ise her okulda derse giren her öğretmen kendi değerlendirme sistemini kendisi oluşturmakta, sınav sorularını kendisi hazırlamakta, uygulamakta ve yine kendisi değerlendirmektedir. Bu anlamda bir standartlaşma ve nesnellikten söz etmek olanaklı değildir. Yine Dil A1 dersi kapsamında öğrenciler; uygulanan değerlendirme etkinliklerinin her birinden alacakları

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

puanın yılsonu puanlarını yüzdelik olarak ne kadar etkileyeceğini bilmektedirler. Oysa Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinde öğrencilerin, dönem sonu notunun ne kadarının sınavlardan, ne kadarının öğrenci ürün dosyaları, performans ödevleri ya da gözlem formları üzerinden geleceğini bilmedikleri söylenebilir.

Dil A1 dersi kapsamında düzenlenen değerlendirme etkinliklerinin içeriğinin öğrencilerin karşılaştırma, sorgulama, kanıt sunma, analiz etme, bilginin doğruluğunu sorgulama gibi eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlayacak biçimde, UBO merkezi tarafından standart olarak düzenlendiğini ve yapılandırıldığını söylemek olanaklıdır. Ancak; Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım dersleri için bu durum okuldan okula, öğretmenden öğretmene değişebilmektedir. Dersin öğretmeni yaptığı testleri bilgi düzeyindeki sorularla da düzenleyebilmekte, analiz – sentez düzeyinde de düzenleyebilmektedir. Verilen performans görevleri öğrencinin bilgiyi aynen tekrarlamasını gerektiren biçimde düzenlenebileceği gibi araştırmaya, sorgulamaya, kanıt göstermeye dayalı olarak da düzenlenebilir. Çünkü değerlendirme etkinliklerinin içeriğinin ne olacağı öğretim programlarında belirlenmemiştir. Bu durumda Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım dersleri için özellikle düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve sorgulanması anlamında değerlendirme etkinliklerinin içeriğinin öğretmene bağlı olduğu söylenebilir.

Katılımcı Gözlem ve Video Kayıtlarından Elde Edilen Bulgular

Katılımcı gözlem ve video kayıtları ile toplanan verilerin %50'si analize alınmıştır. Analize alınacak ders saatlerinin belirlenmesinde araştırmacı; öncelikle yapılan tüm kayıtları tek tek izlemiş ve her kayıt için gözlenen eleştirel düşünme becerilerini geliştirilen gözlem formlarına saniyeleri ile birlikte aktarmıştır. Daha sonra, gözlem formları tek tek incelenerek eleştirel düşünme becerisinin yoğun olarak yaşandığı ders saatleri belirlenmiş ve ilgili derslerin video kayıtları betimsel analize alınmıştır. Dil A1 dersinde 24 ders saatlik, Türk Edebiyatı dersinde 15, Dil ve Anlatım dersinde de 9 ders saatlik video kaydı betimsel analize alınmıştır. Analiz sonuçları her ders için gözlem formlarında (EK D) belirlenen öğretmen ve öğrenci davranışları kapsamında temalaştırılmış ve dersler bağlamında karşılaştırmalı olarak sunulmuştur.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Öğretmen Davranışları

Bu tema altında öncelikle üç derste de ortak olarak belirlenen alt temalara yer verilmiş ve bunlar gözlem ve video kayıtlarından elde edilen doğrudan alıntılar yoluyla desteklenmiştir. Daha sonra ise, yalnızca tek ders kapsamında ele alınan alt temalardan yüksek frekanslı olanları doğrudan alıntılar yoluyla sunulmaya çalışılmıştır.

Çizelge 30'da Dil A1, Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinde gözlenen öğretmen davranışlarına ait temalar ve frekansları görülmektedir.

Çizelge 30.

Dil A1, Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım Derslerinde Öğretmen Davranışları Tema ve Frekansları

ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI	Dil A1	Türk Edebiyatı	Dil ve Anlatım
Katılımcı sınıf ortamı oluşturma	142	67	51
Üst düzey sorular sorma	55	13	3
Öğrencileri farklı bakış açılarına yönlendirme	26	-	-
Sınıfta tartışmalar yaptırma	21	-	-
Öğrencileri düşünmeye yönlendirici dönütler verme	13	5	-
Ders sırasında yaşamla bağlantı kurdurma	12	7	3
Öğrencilere değerli olduklarını hissettirme	9	-	2
Öğrencilerin düşüncelerine kanıt göstermelerini isteme	8	3	1
Öğrencilerin düşünmesi için çelişkili durumlar sunma	8	5	3
Öğrencilere olumsuz tepkilerin verilmediği bir sınıf ortamı oluşturma	7	-	-
Demokratik sınıf ortamı oluşturma	6	-	-
Olay, durum vb. arasındaki benzerlik ve farklılıkları buldurma	6	9	2
Öğrencileri derse karşı güdüleme	5	-	4
Sorulan sorulara verilen farklı yanıtların sınıf içinde tartışılmasını sağlama	5	-	-
Öğrencilere neden sonuç ilişkileri kurdurma	5	-	-
Tartışma ve münazaralara katılımı destekleme	2	-	-

Çizelge 30'da görüldüğü gibi, öğretmen davranışları teması altında birçok alt temaya yer verilmiştir. Temalara ilişkin frekanslar incelendiğinde en yüksek frekans değerlerinin Dil A1 dersinde olduğu görülmektedir. Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinde Dil A1 dersinde ulaşılan birçok alt temaya ulaşılmadığı da söylenebilir. Katılımcı sınıf ortamı oluşturma, üst düzey sorular sorma, ders sırasında yaşamla bağlantı kurdurma, öğrencilerin düşüncelerine kanıt göstermelerini isteme, öğrencilerin düşünmesi için çelişkili durumlar sunma, olay- durum vb. arasında benzerlik ve farklılıkları buldurma gibi alt temaların üç derste de gözlendiği, ancak frekansları incelendiğinde yine Dil A1 dersinde bu alt temaların daha sıklıkla gözlendiği söylenebilir. Bununla birlikte öğrencileri

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

farklı bakış açılarına yönlendirme, sınıfta tartışmalar yaptırma, öğrencilere olumsuz tepkilerin verilmediği bir sınıf ortamı oluşturma ve sorulan sorulara verilen farklı yanıtların sınıf içinde tartışılmasını sağlama gibi temaların yalnızca Dil A1 dersinde gözlendiği de görülmektedir.

Üst Düzey Sorular Sorma

Her üç derste de öğretmenler üst düzey sorular sormaktadırlar. Ancak, Dil A1 dersi öğretmeninin Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım dersi öğretmenlerine göre daha çok üst düzey soru sorduğu söylenebilir.

Dil A1 dersi öğretmeni; Martı adlı eser incelenirken eserden bir bölüm okur ve öğrencilerin farklı alanlardaki bilgilerini birleştirebilmeleri ve çıkarsama yapabilmeleri için şu ifadeleri kullanır:

"Tiyatrosuz olamayız" diyor Sorin. Yalnız bunu söylerken Mophasant'tan bahsetmesi de ilginç. Mophasant'ın tam zıttı tarzda eserler veren bir yazar var değil mi? Mophasant olay öyküleri yazıyor. Buna ne diyeceksiniz? Neden Mophasant'ın adını anıyor Çehov? (18.10.2011 – 19:48 – 20:14)

Yine; Ocak adlı eser incelenirken yazarın eserdeki bir karakteri tanımlarken kullandığı ifadelerden yola çıkarak öğrencilerin bir sonuca ulaşmasını sağlamak amacıyla şu soruyu sorar:

*Tarık'ın üzerinde mavi işçi tulumunun olması ve günün pazar olarak belirtilmesinden ne sonuç çıkarıyorsunuz? (*16.12.2011/ 15:43 – 15:54)

Türk Edebiyatı öğretmeni; dersinde değerlendirme etkinliği yaparken öğrencilerine çeşitli dörtlükler okuyarak bu dörtlüklerin dil, üslup, hece ölçüsü, vb. özelliklerinden yola çıkarak hangi dönemde yazılmış olabileceğine ilişkin çıkarsamalarda bulunmalarını istemektedir:

Musiki,
Her şeyden önce musiki,
Onun için tek bir mısradan şaşma,
Kıvrak olur, erir havada sanki.
Ağır aksak olana yanaşma.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

*Bu dörtlük görmüş olduğumuz Cumhuriyet Dönemi şiir hareketlerinden hangisinin ruhuna uygundur? (*03.11.2011 – 1TE / 1:00 – 1:28)

Dil ve Anlatım öğretmeni de öğrencilerin farklı açılardan düşünebilmeleri için noktalama işaretleri konusunu anlatırken öğrencilere çelişkili bir durum sunarak şöyle bir soru yöneltir:

Türkçede bağlaçlar ve noktalama işaretleri var mı? Bizde Türkçe'de taa anadilimizde? Orhun Kitabelerini biliyorsunuz siz. Orada bir noktalama işareti, bağlaç var mı? (14.11.2011 – DAN1 /26:00 – 26:20)

Öğretmenlerin ders içinde sordukları sorulara yönelik alınan doğrudan alıntılarda da görüldüğü gibi, Dil A1 dersinde öğretmen; öğrencilerin daha çok çıkarsama yapmalarına, farklı alanlardaki bilgilerini birleştirebilmelerine, bir sonuca ulaşmalarını ve düşüncelerine kanıt göstermelerini sağlamaya dönük üst düzey sorular sorarken, Türk Edebiyatı öğretmeni; olay, durum vb. arasında benzerlik ve farklılıkları buldurmaya ve çıkarsamalarda bulunmaya dönük sorulara yer vermektedir. Dil ve Anlatım öğretmeninin ise daha çok öğrencilerin ön bilgilerini yoklamaya dönük sorular sorduğu söylenebilir.

Ders Sırasında Yaşamla Bağlantı Kurdurma

Öğretmenlerin her üç ders kapsamında da işlenen konular ve gerçek yaşam arasında bağlantı kurmaya çalıştıkları görülmektedir (27.11.2011 tarihli araştırmacı günlüğü verisi).

Dil A1 dersinde Ocak adlı eser incelenirken, Öğrenci 25'in *Tarık çocuklarına muhtaç kalmaktansa ölmeyi tercih ediyor. Dedik ki bu eser gerçekçi bir eser. Bizim kültürümüzde bunu görebiliyor muyuz? Bizim yetiştirilme tarzımız bizim annelerimiz babalarımız bize bakar, onlar da yaşlanınca biz onlara bakarız. Kimse de öyle bir gurur yoktur. Hatta annesine babasına bakmayana çok kötü bakarız* diyerek eserin gerçekçiliğini sorgulayınca öğretmen*; Ben de benim etrafımdan örnek vereyim. Bizde de çocuğunu her anne baba sever. Şimdi sevmeme gibi bir şey söz konusu değildir. Gerçek yaşamla bağdaştırdığımızda. Fakat çocuğunun eline düşmemek tercihindedir. Yani onlara bile Allah muhtaç etmesin. Bakıma muhtaç olmayalım. Çocuğumuzu da bu anlamda hem üzmeyelim. Ele avuca düşmeden gitmek deyimi çok yaygındır. Bana göre çok benzer özellikler var eserde de (*201.12.2011 – IB2 14:42 – 15:30) diyerek öğrencinin başlattığı

yaşamla bağlantı kurma davranışını öğrencinin farklı bakış açısına yönelmesini sağlayarak yaşanan gerçek durumlarla örneklemiştir.

Türk Edebiyatı öğretmeni de mektup çeşitleri konusunu anlatırken açık mektuplara örnek olarak bir gazetede yayınlanan açık mektup örneğinden söz etmiştir:

Bir ara Cumhurbaşkanı'na yazılmıştı. Sayın Cumhurbaşkanım diye başlıyordu. Gazetenin biri de bunu vermişti. Sanırım F tipi cezaevleri ile ilgiliydi. Yani F tipi cezaevlerini eleştiren bir mektup yazılmıştı ve gazetenin birisi de bunu vermişti. İşte o açık mektup oluyor. Yani amaç nedir burada? Vatandaşın dikkatini oraya toplamak ve yetkililerin bu konuda çözüm üretmelerini sağlamak amacıyla yazılmıştır. (18.11.2011 – TE1 / 04:50 – 05:43).

Dil ve Anlatım öğretmeni de emredici anlatım türünü örneklemek için öğrenciler için çok güncel olan ÖSYM sınavlarından örnek vermeyi tercih etmiştir:

Diyelim ki çocuklar ÖSYM önünüze koydu. Sınav anından önce. Nerede görürsünüz onu? Nerede yazılı emredici metinler? (13.12.2011 / 25:04 – 25:21)

Doğrudan alıntılarda da görüldüğü gibi, Dil A1 dersinde çoğunlukla incelenen eserde geçen olayların günlük yaşamdaki yansımaları ve bireylerin yaşamlarına etkisi tartışılırken, Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinde ise daha çok işlenen edebi konunun ya da dil bilgisi konusunun günlük yaşamdaki örnekleri üzerinde durulduğu söylenebilir.

Öğrencilerin Düşüncelerine Kanıt Göstermelerini İsteme

Her üç derste de öğretmenler; öğrencilerden düşüncelerine kanıt göstermelerini istemektedirler.

Dil A1 dersinde Oyunlarla Yaşayanlar adlı eser incelenirken, eserde yer alan çatışmalara ilişkin öğrencilerin Doğu – Batı çatışmasını dile getirmesi üzerine öğretmen; *Bunu gösteren göstergeler neler bizim için? Ya da malzemeler neler? Yazar hangi malzemeleri kullanarak iki unsuru çatıştırdığı izlenimini veriyor bize?* (28.11.2011 – IB1 5:51 – 6:15) ifadesiyle öğrencilerin düşüncelerine kanıt göstermelerini istemiştir.

Türk Edebiyatı dersinde ise öğretmen; daha önceden ele alınan konular ile ilgili alıştırma çalışmaları yapılırken bir şiir okur ve şiirin hangi döneme ait olduğunu sorar. Öğrencilerin verdiği yanıta ilişkin kanıt sunmalarını ister:

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Gurbet ademden kara, hasret ölümden acı,

Ne zaman tükenecek bu yollar arabacı,

Henüz bana yolunun sonu budur denmedi,

Ben ömrümü harcadım, bu yolar tükenmedi.

Atları hızlı sür ki köye pek geç varmasın.

Nişanlımın gözleri yollarda kararmasın.

Düştüğüm yollar gibi sonsuzluktur benim tasam.

Bekleyenim olsa da razıyım kavuşmasam.

Öğrenciler: Faruk Nafiz. Beş Hececiler.

Öğretmen: Peki beş hececilere ait olduğunu nasıl anladık?

Öğrenci: Memleketi anlatıyor.

Öğrenci: 14'lü hece var galiba hocam. (03.11.2011 – 8:30 – 9:37)

Dil ve Anlatım öğretmeni de Türk Edebiyatı öğretmeni gibi derste tekrar çalışmaları yaparken öğrencilere sorduğu bir sorunun yanıtı için kanıt sunmalarını istemektedir:

Güzel, ne güzel olmuşsun görülmeyi görülmeyi. Bu cümledeki "güzel" sözcüklerinin türlerini nelerdir?

İlk güzel kelimesi için öğrenciler adlaşmış sıfat der.

Öğretmen: Öğrenci 25 neden adlaşmış sıfat?

Öğrenci: Çünkü adlaşmış hocam.

Öğretmen: Ama hayır bana nedenini söyle. Siz bana bir soru sorduğunuzda ben size böyle bir cevap versem. (15.11.2011/ 16:44 – 17:42)

Dil A1 dersinde daha sıklıkla gözlenen öğrencilerin düşüncelerine kanıt göstermelerini isteme davranışı, Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinde çoğunlukla alıştırma çalışmaları sırasında soruya verilen yanıtın nedeninin açıklanması şeklinde gözlenmektedir.

Öğrencilerin Düşünmesi İçin Çelişkili Durumlar Sunma

Her üç derste de öğretmenlerin, öğrencilerin düşünmesi için çelişkili durumlar sunmaya çalıştıkları gözlenmiştir.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Dil A1 dersinde Oyunlarla Yaşayanlar adlı eser incelenirken, Öğrenci 6'nın evin dışında yaşanan oyunların Coşkun'un hayali olduğunu ileri sürmesi üzerine; eserde öldüğü belirtilen Coşkun karakterine ilişkin öğretmen şu açıklamada bulunarak öğrenciler için çelişkili bir durum oluşturmuştur:

O zaman sahnenin dışındakiler eğer, yani evin dışındakiler onun hayali diye düşünürsen Coşkun gerçekten ölmemiş oluyor. (21.11.2011 – 4:41 – 4:56).

Türk Edebiyatı öğretmeni ise, nesir türündeki şiirin diğer bir adı olan mensur şiirin nazım birimini sorarak öğrencilerde şaşırtmaca yoluyla bir çelişki oluşturmaya çalışmıştır:

Mensur şiirin nazım birimi nedir? (13.12.2011 – 19:02 – 19:21)

Dil ve Anlatım öğretmeni de anlatım bozuklukları konusunu anlatırken deyimlerin yanlış kullanımından kaynaklı anlatım bozukluklarını örneklemek için deyimleri yanlış kullanarak öğrencilerde çelişki oluşturmaya çalışmıştır:

Öğretmen: Çocuğun ağzına bir kaşık bal çaldı işe gönderdi. Cümlesinde bir anlatım bozukluğu var mı?

Öğrenciler: Bal çalmak.

Öğretmen: Kalıp ne burda? Bir kaşık bal çalmak mı? (01.11.2011/11:26 – 12:05)

Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinde sunulan çelişkili durumların; sunulacak örneklerin yanlış kullanımıyla ve öğrencileri şaşırtmaca yoluyla yapılmaya çalışıldığı, Dil A1 dersinde ise, farklı düşünce yolları açılarak yapıldığı söylenebilir.

Olay – Durum vb. Arasındaki Benzerlik ve Farklılıkları Buldurma

Öğretmenlerin; üç dersin hepsinde öğrencileri olay-durum vb. arasındaki benzerlik ve farklılıkları buldurma etkinliklerine yönlendirdikleri gözlenmiştir.

Dil A1 dersinde, Martı ve Oyunlarla Yaşayanlar adlı eserlerde geçen temalar bulunarak tahtaya yazılır ve sonrasında her iki eserde bu temaların karşılaştırılması yapılır (05.12.2011 tarihli araştırmacı günlüğü verisi):

Bana iki eseri mukayese edin. Bir cümle ona, bir cümle ona yazmalıyız en az. Onda nasıl işlenmiş, diğerinde nasıl işlenmiş? (05.12.2011 – IB1 / 2:50 – 2:54)

Aydın tiplemesi için ikisinde ortak ya da ayrı gördüğünüz noktalar neler? Martı'daki aydın tiplemesi nasıldı? Oyunlarla Yaşayanlar'daki aydın tiplemesi nasıl? (05.12.2011 – IB1 / 4:26 – 4:37).

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Türk Edebiyatı dersinde öğretmen; öğrencilere yönelttiği sorularla işlenen konular arasında benzerlik ve farklılıkları buldurmaya çalışmaktadır:

Günümüzdeki Halk Edebiyatı ile Karacaoğlan dönemindeki halk edebiyatı arasındaki farklar neler olabilir? (03.11.2011 – TE1 / 21:33 – 21:45)

Deneme ile söyleşinin en önemli farkı nedir? (13.12.2011 / 15:06 – 15:19)

Dil ve Anlatım dersinde de Türk Edebiyatı dersi ile benzer bir durum söz konusudur. Öğretmen, işlenen konularda soru – cevap yoluyla benzerlik ve farklıkları buldurmaya çalışmaktadır:

Öyküleme paragrafının betimleme paragrafından farkı ne? (13.12.2011 - DAN2 / 11:41 – 11:59)

Dil A1 dersinde olay-durum vb. arasındaki benzerlik ve farklılıklar eserler arası karşılaştırmalar yoluyla eserden örnekler verilerek bulunmaya çalışılırken, Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinde ise daha temel düzeydeki karşılaştırmalar yoluyla bulunmaya çalışılmaktadır. Bu bağlamda, Dil A1 dersinde bulunan benzerlik ve farklıkların öğrencileri daha üst düzey düşünme becerilerine doğru yönlendirdiği, Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım dersinde ise daha önceden edinilmiş bilgilerin hatırlanması yoluyla bilme düzeyinde bir karşılaştırmanın yapıldığı söylenebilir.

Öğrencileri Düşünmeye Yönlendirici Dönütler Verme

Dil A1 dersinde öğretmenin, öğrencileri düşünmeye yönlendirici dönütleri sıklıkla kullandığı (13 kez), Türk Edebiyatı dersi öğretmeninin de Dil A1 dersi öğretmenine göre daha az sıklıkta bu davranışı gösterdiği (5 kez) , Dil ve Anlatım dersi öğretmeninin ise bu davranışı hiç sergilemediği söylenebilir.

Dil A1 dersinde; "Oyunlarla Yaşayanlar" adlı eserde Coşkun Ermiş karakterini incelerken Öğrenci 7'nin eserden bir bölüm okuyarak Coşkun Ermiş karakterinin kendini suçlu hissettiği her durumda sarhoş olduğunu belirtmesi üzerine öğretmen;

"Sarhoşluk" motifini kullanıyor olması önemli. Sarhoşluğun özellikleri nelerdir? Oradan çıkartabiliriz. Aydına yüklediği temel özelliğin ne olduğunu? Yani sarhoşluk neleri düşündürür size? (28.11.2011 – IB4/ 7:59 – 8:13) ifadesini kullanarak Öğrenci 7'nin belirtmiş olduğu bir görüşten yola çıkarak öğrencileri farklı bir yönde düşünmeye yönlendirici bir dönüt sunmuştur.

Türk Edebiyatı dersinde de öğretmen; İsmet Özel'in "Mataramdaki Tuzlu Su" adlı şiiri incelenirken şiirde geçen "İtaki" sözcüğünden yola çıkarak, İlyada destanı ile bağlantı kurar ve bu destanda geçen "İtaki" kavramı ile öğrencilerin şiirde geçen aynı kavram üzerine ilişki kurmalarını sağlamaya yönelik bir soruyla öğrencileri düşünmeye yönlendirecek bir dönüt sunmuştur:

Öğretmen: Yunan destanı neydi?

Öğrenciler: İlyada.

Öğretmen: İlyada ve Odesa. Peki İlyada'nın hikayesini biliyorsunuz. Filmini izlemişsinizdir İlyada'nın. Memleketi'nden uzak kalıyor. İtaki'ye gidecek. İtaki Kralı memleketinden uzak kalıyor. On yıl sonra ancak İtaki'ye ulaşabiliyor. Ama tabi bu İtaki'ye ulaşma düşüncesinden asla vazgeçmiyor. Peki İsmet Özel bu ismi niçin kullanmış olabilir? Bu İtaki ismini? (03.11.2011 – TE1 / 17:50 – 18:41).

Doğrudan alıntılarda da görüldüğü gibi, Dil A1 dersi öğretmeninin, öğrencilerin belirtmiş oldukları görüşlerden yola çıkarak öğrencilerin durumu, farklı bakış açılarıyla ya da farklı boyutlarda değerlendirmelerini sağlayacak dönütler sunduğu, Türk Edebiyatı öğretmeninin ise daha çok olay ve durumlar arasındaki ilişkileri buldurmaya yönelik dönütler sunduğu söylenebilir.

Öğrencileri Farklı Bakış Açılarına Yönlendirme

Bu alt tema; Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinde gözlenmezken Dil A1 dersinde sıklıkla gözlenen öğretmen davranışlarından biri olmuştur.

Dil A1 dersinde, Ocak adlı eser incelenirken öğretmen, aile bireylerinin birbirini sevip sevmediği tartışması yapılırken öğrencilerin aile içinde çok da sevgi bağı olmadığı ve herkesin evden gitmek istediği halde gidemediği sonucuna ulaştıkları sırada; *Çok temel iki gösterge var bana göre arkadaşlar. Guguklu saat ve inci kolye o sevginin bana göre çok somut örnekleri. Bu ailenin birbirini sevdiğine dair. Yani baba kızını seviyor. O; durumun düzeldiğinde guguklu saati olmasını istediğini söylüyor. Araba çalıştığı gün kızı için guguklu saat alıp geliyor. Onun gittiğini bilmeden* (20.12.2011 / 21:59 – 22:35). ifadesiyle öğrencilerin göremediği bir bakış açısını öğrencilere göstererek onları yönlendirmiştir.

Martı ve Oyunlarla Yaşayanlar adlı eserin temalar bağlamında karşılaştırılması sırasında öğrencilerin tartışmada tıkanması üzerine öğretmen; *Alkadina'nın Treplev'in*

yeniliğini kabul etmeyen yönünü bir tür oyun gibi niteleyebilir miyiz? Oyunlarla Yaşayanlar'daki oyunlar tarzında? (05.12.2011 – IB1 / 7:48 – 8:07) sorusuyla öğrencilere farklı bir tartışma konusu açmaya çalışmıştır.

Doğrudan alıntılarda da görüldüğü gibi, Dil A1 dersi öğretmeninin, öğrenciler bir konuyu tartışırken tıkanma yaşadıklarında tartışmayı yönlendirmek ve bir konuda ulaşılamayan sonuçları öğrencilere sezdirmek amacıyla bu davranışı sergilediği söylenebilir.

Sınıfta Tartışmalar Yaptırma

Dil A1 dersi öğretmeni sınıfta tartışmalar yaptırma davranışını sıklıkla sergilerken, Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım öğretmenlerinin bu davranışı hiç sergilemediği görülmüştür.

Dil A1 dersinde öğretmen; Oyunlarla Yaşayanlar adlı eser incelenirken, eserde geçen çatışmalar üzerine konuşulduktan sonra öğrencilerden birer tez cümlesi yazmalarını ister ve daha sonra bu tez cümlelerini öğrencilerin birbirleriyle değişerek her öğrencinin bir başka öğrencinin yazmış olduğu tezi savunmasını, bu arada diğer öğrencilerin de varsa itirazlarını sunmasını ister.

Şimdi bir cümle halinde bir tez yazmanızı istiyorum. Bu çatışmaların eserin nesine, ya da esrin bütününe ne katkı sağladığını söyleyebiliriz? Yani bu çatışmalar, karakter tanıtımında mı işe yarıyor? , eserin genel mesajını aktarmada mı ya da eserin herhangi bir mesajını, yan mesajlarda var çünkü aktarmada mı işe yarıyor? (28.11.2011 IB3 / 12:13 – 12:48)

Yine Dil A1 dersi öğretmeni; Ocak adlı eser incelenirken, anne karakterinin sorumluklarına ilişkin açıklamalarda bulunurken; *Kadının sadece aileye karşı sorumluluklarını ve ev işlerini yapan bir kadın olarak verilmiş olması kısıtlanmış bir şey midir, sınırlanmış bir şey midir?* sorusuyla sınıfta bir tartışma ortamı oluşturmuştur. (20.12.2011 IB2 / 2:22 – 2:40).

Dil A1 dersi öğretmeninin eserlerin incelenmesi sırasında çoğunlukla üst düzey sorular sorarak ve sınıfta öğrencilerin sorduğu soruları sınıfa yönlendirerek sıklıkla tartışmalar yaptırdığı gözlenmiştir (02.11.2011 tarihli araştırmacı günlüğü verisi). Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinde ise daha çok düz anlatım ve soru – cevap

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

yöntemleri ile bilgi aktarımına dayalı derslerin işlendiği söylenebilir (18.10.2011, 20.10.2011, 16.11.2011 tarihli araştırmacı günlüğü verisi).

Sorulan Sorulara Verilen Farklı Yanıtların Sınıf İçinde Tartışılmasını Sağlama

Dil A1 dersi öğretmeni, bu davranışı sıklıkla sergilerken, Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım öğretmenlerinin bu davranışı hiç sergilemedikleri belirlenmiştir.

Dil A1 dersinde Martı adlı eser incelenirken Öğrenci 6'nın *"Tüm temalara baktığınız zaman aşk teması üzerinden gönderme yapabiliyoruz. Ana tema aşk aslında, daha doğrusu hem kişiler hem tema belli aşk üçgenleri üzerine kurulmuş yani. Peki Çehov niye aşkı kullanıyor? Aşk neyi ifade eder? Bir yazar, niye ön plana çıkarır ki aşkı?"* sorusu üzerine öğretmen: *"Siz ne diyorsunuz? Önce sizden alayım.* (14.11.2011 IB1 - 18:30 – 19:10) yanıtıyla soruyu sınıfa yönlendirerek sınıf içinde bir tartışma ortamı oluşturmaya çalışmıştır.

Yine Dil A1 dersinde Oyunlarla Yaşayanlar adlı eser incelenirken Öğrenci 7'nin eserde yer alan Coşkun karakterinin psikolojik bir rahatsızlığı olabileceğini dile getirmesi üzerine öğretmen: *Bunu tartışmaya açalım arkadaşlar bunu ben kendi başıma cevaplayamam* (21.11.2011 IB2 / 2:56 – 3:08) diyerek Coşkun'da psikolojik bir rahatsızlığın olup olmadığı konusunda diğer öğrencilerin görüşlerini sormuştur.

Dil A1 dersinde öğretmenin öğrencilerin sormuş olduğu soruları sınıfa yönlendirerek ya da öğrencilerin belirtmiş olduğu görüşlerin doğruluğunun sorgulanması için diğer öğrencilerin görüşlerini alarak sınıf içinde farklı tartışmalar oluşturduğu gözlenmiştir. Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinde ise; öğrencilerin bilgi düzeyindeki sorularına yanıt veren, bilgi kaynağı rolünü üstlenen öğretmen davranışlarının gözlendiği söylenebilir.

Öğrenci Davranışları

Bu tema altında da "Öğretmen Davranışları" başlığı altında olduğu gibi öncelikle üç derste de ortak olarak belirlenen alt temalara yer verilmiş ve bunlar gözlem ile video kayıtlarından elde edilen doğrudan alıntılar yoluyla desteklenmiştir. Daha sonra ise, yalnızca tek ders kapsamında ele alınan alt temalardan yüksek frekanslı olanları doğrudan alıntılar yoluyla sunulmaya çalışılmıştır. Doğrudan alıntıların sunumunda öğrencilere kod isimler verilmiştir.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Çizelge 31'de Dil A1, Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinde gözlenen öğrenci davranışlarına ait temalar ve frekansları görülmektedir.

Çizelge 31.

Dil A1, Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım Derslerinde Öğrenci Davranışları Tema ve Frekansları

ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARI	**Dil A1**	**Türk Edebiyatı**	**Dil ve Anlatım**
Derse katılma	316	84	58
Derste soru sorma	53	32	22
Düşüncelerine kanıt gösterme	52	3	-
Çıkarsamalarda bulunma	44	4	-
Düşüncelerini çekinmeden belirtme	40	2	-
Olay-durum vb. arasında karşılaştırmalar yapma	34	4	1
Bir konuda görüşünü açıklarken farklı alanlardaki bilgilerini birleştirebilme	27	3	5
Sınıfta yapılan tartışmalara katılma	30	-	-
Karşıt görüşlerin güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirme	19	-	-
Neden – sonuç ilişkisi kurma	12	-	-
Olay – durum vb arasında analiz – sentez yapma	13	-	-
Yazar veya konuşmacının yeterliliğini değerlendirme	9	-	-
Sonuçların uygunluğunu değerlendirme	9	-	-
Birincil veya ikincil verileri ayırt etme	5	-	-
Bilginin geçerlik ve güvenirliğini kontrol etme	4	-	-
Bir konu ile ilgili diğerlerinin görüşlerini dikkate alma	3	-	-
Bildiğinden fazlasını iddia etmeme	3	-	-
Bir kaynaktaki önyargıları belirleme	1	-	-
Otoriteden bile gelse sayıltıları peşinen kabul etmeme, sorgulama ve doğruluğunu araştırma	1	-	-
Öğretmenden ve arkadaşlarından gelen eleştirilere açık olma	1	-	-

Çizelge 31'de görüldüğü gibi, Öğrenci Davranışları teması altında da birçok alt tema yer almıştır. Öğretmen davranışları temasında olduğu gibi burada da alt temalardaki frekansların Dil A1 dersinde daha yüksek olduğu görülmektedir. Derse katılma, derste soru sorma, olay- durum vb. arasında karşılaştırmalar yapma ve bir konuda görüşünü açıklarken farklı alanlardaki bilgilerini birleştirme alt temalarının her üç derste de ortak olarak gözlendiği görülmektedir. Düşüncelerine kanıt gösterme, çıkarsamalarda bulunma, düşüncelerini çekinmeden belirtme alt temaları ise yalnızca Dil A1 ve Türk Edebiyatı derslerinde gözlenmiştir. Bununla birlikte sınıfta yapılan tartışmalara katılma, karşıt görüşlerin güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirme, neden – sonuç ilişkisi kurma, olay, durum, vb. arasında analiz- sentez yapma, yazar veya konuşmacının yeterliliğini değerlendirme gibi alt temaların ise yalnızca Dil A1 dersinde gözlendiği görülmektedir.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Derste Soru Sorma

Öğrenciler her üç derste de soru sorma davranışı sergilemektedirler. Dil A1 dersinde, Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerine göre bu davranışın daha sık sergilendiği söylenebilir.

Dil A1 dersinde Ocak adlı eser incelenirken eserin isminin Ocak olması ve eserde ocak imgesinin kullanılması üzerine tartışma yapılırken, Öğrenci 4: *Ocak için aile ortamındaki yaşamın simgesi denilebilir mi? Yani o tüttükçe, yandıkça ocak o ailenin varlığı devam edecektir demek mi?* (16.12.2011 Dil A1/ 11:07 – 11:23) sorusuyla bir çıkarsamada bulunmuş ve bu çıkarsamanın doğruluğunu sorgulamıştır.

Yine Dil A1 dersinde Martı adlı eser incelenirken, eserde Çehov'un klasik tiyatroyu eleştirdiğine ve beğenmediğine yönelik yapılan belirlemeden sonra Öğrenci 6: *Çehov'un bu eleştirisini uygulayamamasının sebebi ne peki? Mesela Treplev'e uygulatıyor bunu hani doğal bir sahne, bizim ortaoyunu gibi diyebiliriz. Bizim ortaoyununu kastederek bir ortam sahne hazırlıyor ama Çehov bunu kendisi uygulayamıyor. Nedendir?* (18.10.2011 – IB1 12:49 – 13:11) sorusuyla yazarın yeterliliğini değerlendirmeye çalışmış ve öğretmeni ile arkadaşlarının bu konudaki görüşlerini sorgulamıştır.

Türk Edebiyatı dersinde öğretmen; gezi türündeki yazıları anlatırken, Öğrenci 20: *Hocam, gezi yazı türünün Avrupa'daki en meşhur olan eseri nedir?* (18.11.2011 – TE1/ 8:41 – 8:48) sorusunu, Öğrenci 21: *Dünyaca ünlü gezi yazarı olan Marco Polo muydu hocam?* (18.11.2011 – TE1/ 10:02 – 10:12) sorusunu öğretmene yöneltmiştir.

Dil ve Anlatım dersinde ise; Öğrenci 17: *Kedi üzgün üzgün bakıyordu cümlesinde kişileştirme var mı hocam?* (13.12.2011 DAN2 / 6:45 – 6:56), Öğrenci 22: *Burada yer alan koşarken düştüm zaman zarfı mı durum zarfı mı hocam?* (15.11.2011/ 15:40 – 15:50) sorularını sormuşlardır.

Derslerde öğrencilerin sorduğu sorulardan yapılan doğrudan alıntılarda da görüldüğü gibi, Dil A1 dersinde öğrencilerin, çıkarsamada bulunmaya ve yazarın yeterliliğini değerlendirmeye dönük üst düzey sorular sorduğu; Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinde ise daha çok bilgi eksiklerini tamamlamaya dönük ve hiçbir düşünsel etkinlik gerektirmeyen bilme düzeyinde sorular yönlendirdikleri söylenebilir.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Olay- Durum vb. Arasında Karşılaştırmalar Yapma

Öğrencilerin her üç derste de olay – durum vb. arasında çeşitli karşılaştırmalar yaptığı gözlenmiştir.

Dil A1 dersinde, Ocak adlı eser incelenirken, eserde yer alan nine karakteri ile Oyunlarla Yaşayanlar adlı eserde yer alan Saadet Nine adlı kahraman arasında Öğrenci 5 şu biçimde bir karşılaştırma yapmıştır:

Saadet Nine'nin savaşı değişimdi ama buradaki ninenin savaşı daha çok o yoksulluk ve o kopuklukla ilgili (16.12.2011 / 18:02 – 18:21).

Türk Edebiyatı dersinde öğretmenin fıkra ve makale arasındaki farkı sorması üzerine;

Öğrenci 17: *Fıkrada günübirlik olaylar ele alınır.*

Öğrenci 21: *Makale daha bilimsel.*

Öğrenci 12: *Makalede ispatlama zorunluluğu var, fıkrada yok.*(22.11.2011 – TE1 / 4:05 – 4:46) ifadeleriyle fıkra ve makaleyi karşılaştırmışlardır.

Dil ve Anlatım dersinde de Türk Edebiyatı dersinde olduğu gibi öğretmenin betimleme ve öyküleme paragrafları arasındaki farkı sorması üzerine; Öğrenci 12: *Öykülemede betimleme olduğu kadar olay da vardır. Sıralamayla gider böyle bir kronoloji söz konusudur*. Öğrenci 24: *Betimleyici anlatımda serim, düğüm, çözüm bulunmazken öyküleyici anlatımda olmak zorundadır.* (13.12.2011 DAN 2 / 11:52 – 12:10) ifadeleriyle betimleme ve öyküleme paragrafları arasındaki farkları ortaya koymuşlardır.

Dil A1 dersinde incelenen eserler arasında çeşitli karşılaştırmalar yapılırken (05.12.2011 tarihli araştırmacı günlüğü verisi), Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinde anlatılan edebi konular ve dil bilgisi konuları üzerine daha önceden var olan bilgilerin hatırlanması boyutunda bir karşılaştırma yapıldığı söylenebilir.

Bir Konuda Fikrini Açıklarken Farklı Alanlardaki Bilgilerini Birleştirebilme

Öğrencilerin Dil A1 ve Türk Edebiyatı derslerinde farklı alanlardaki bilgilerini kullanarak görüşlerini açıkladıkları gözlenmiştir.

Dil A1 dersinde Oyunlarla Yaşayanlar adlı eserin incelenmesi sırasında eser kahramanlarının yargılanmasına dayalı bir dramatizasyon yapılmıştır. Eserde yer alan Saadet Nine adlı kahramanın savunulması sırasında Öğrenci 5: *Saadet Nine'nin kızını zorla*

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

evlendirmesi noktasında Saadet Nine'nin içinde yetiştiği toplum yapısını göz önünde bulundurursak belli bir paşa ve Osmanlı dönemi olduğunu görüyoruz. O dönemde hem kızların okumasının çok doğru olmadığını, ayrıca kızlara evlilik hususunda ya da herhangi bir hususta kendi hakları hakkında konuşmaya haklarının olmadığı bir dönem. Çünkü yetiştirdiği dönemin getirdiği bir etki. Saadet Nine'nin bu konuda bir suçu olduğunu düşünmüyorum. Saadet Nine'nin bu algısını kırabilecek bir ortam yok. …. Ayrıca Saadet Nine Coşkun Bey'le Cemile Hanım'ı evlendirirken iyi niyetli bir yönde hareket etmeye çalışmıştır. Çünkü yine dönemin algısına bakarsak öğretmen dediğimiz kişi devlet kurumunda çalışan insandır ve devlet kapısı her zaman güvenli bir yer olmuştur. Kızının güvenliğini ve ileride daha rahat yaşamasını istediği için öğretmen olan Coşkun Bey'le evlendirmek istemiştir (02.12.2011 IB2 / 18:23 – 20:00) ifadeleriyle eserin yazıldığı dönemin sosyo – ekonomik özelliklerine ilişkin bilgilerini kullanmaya çalışmıştır.

Türk Edebiyatı dersinde ise öğretmenin komedi türlerini anlattığı sırada Shakespeare'ın yazmış olduğu bir komediden bahsetmesi üzerine Öğrenci 20: *1800'lü yıllarda İngiltere güneş batmayan imparatorluk. Yani en güçlü ülke. Özellikle İngiltere'yi güçlü yapan donanması. İngiltere başkanı demiş ki: Bunun gibi on tane donanmam olacağına Shakespeare gibi bir yazarım olsun demiş* (25.11.2011 – TE1 /22:15 – 23:11) ifadesiyle Shakespeare hakkında bildiği tarihsel bir bilgiyi açıklamıştır.

Gözlemler ile video kayıtlarından yapılan doğrudan alıntılarda da görüldüğü gibi, öğrenciler; Dil A1 dersinde incelenen eserlerde geçen olay ve durumlar ile eserlerin yazıldığı dönemin özellikleri arasında tarih bilgilerini kullanarak çeşitli ilişkiler kurmaya çalışırken, Türk Edebiyatı dersinde ise genellikle edebiyat ile ilgili bildikleri bilgileri paylaşmaktadırlar.

Düşüncelerine Kanıt Gösterme

Öğrenciler, Dil A1 dersinde görüşlerini açıklarken sıklıkla düşüncelerine kanıt gösterme eğilimindeyken, Türk Edebiyatı dersinde ise bu davranışı daha az göstermektedirler. Dil ve Anlatım dersinde ise bu davranışın hiç sergilenmediği belirlenmiştir.

Dil A1 dersinde, Oyunlarla Yaşayanlar adlı eserin incelenmesi sırasında eser kahramanlarının yargılanmasına ilişkin bir dramatizasyon yapılmıştır. Bu sırada eserde

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

geçen Servet Duygulu rolünü üstlenen Öğrenci 4 kendini eserden kanıtlar sunarak şu şekilde savunmuştur:

Benimle sermayenin birleştirilmesine karşıyım. Ben sanatın içerisinde parayı savunan, onu sanatın orta noktasına koyan bir insan da değilim. Bunu şuradan size gösterebilirim. Dava dosyasının 22. sayfasında Emel ile başlayan bir bölüm var. Emel: Bir reklam filminde oynayacağım. Servet kaşlarını çatar. Biliyorsunuz tiyatronun altın devri kapandı. Halkla ilişkiler devrini para devrine dönüştürdü. Servet'e döner az sonra yeni kişiliklere bürüneceğim. ... 23. sayfaya geldiğimizde ise; Daha iyi çünkü şimdi bütün gençler sanata karşı. Kendini genç sanan ihtiyarlar da sanata karşı. Herkes sanata karşı. Önce şiirden anlamı kaldırdılar. Sonra müzik ve melodiyi öldürdüler. Ya resim. Çizgi çizmesini bilmeyenler hemen meşhur oluyorlar. Sanatı öldürdüler. Şimdi bunları söyleyen bir insan mı sanatın orta noktasına parayı koyuyor? (02.12.2001 IB1 / 12:47 – 14:12).

Türk Edebiyatı dersinde ise öğretmenin okumuş olduğu şiirin hangi döneme ait bir eser olduğunu sorgulaması üzerine öğrenciler ve öğretmen arasında şu diyalog geçmiştir:

Giyilmemiş çamaşırlar nasıl kokar bilirsin sandık odalarında.
Senin de dükkanın öyle kokar işte.
Ablamı tanımazsın.
Hürriyet'e gelin olacaktı yaşasaydı.
Bu teller onun telleri. Bu duvak onun duvağı işte.
Ya bu camlardaki kadınlar.
Bu mavi mavi, bu yeşil yeşil fistanlar.
Geceleri de ayakta mı durular böyle?
Ya şu pembe zar gömlek, onun da bir hikâyesi yok mu?
Kapalı çarşı deyip de geçme kapalı çarşı, kapalı kutu.

Öğrenci 16: Birinci yeni.
Öğretmen: Neden?
Öğrenci 16: Çünkü bu Melih Cevdet'in şiiri. Yok.
Öğrenci 13: Günlük dil. Sıradan insanlar.
Öğrenci 24: Şiirsel bir düzen yok hocam. (03.11.2011 – 1TE / 06:43 – 08:10)

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Dil A1 dersinde öğrencilerin; inceledikleri esere ilişkin yaptıkları yorumları desteklemek amacıyla sıklıkla eserden kanıtlar sunmayı tercih ettikleri gözlemlenmiştir. Türk Edebiyatı dersinde ise öğrencilerin belirtmiş oldukları görüşe ilişkin öğretmenin sorgulama yapması sonrası düşüncelerine kanıt gösterdikleri ve bu kanıtların da daha çok önceden öğrenilmiş olan bilgilerin hatırlanmasına dayalı oldukları söylenebilir. Dil A1 dersinde öğrencilerin; öğretmenin sorgulamasına gereksinim duymadan belirttikleri görüşleri kanıtlarla destekleme eğiliminde oldukları, Türk Edebiyatı dersinde de öğretmenin yönlendirmesine gereksinim duyulduğu söylenebilir.

Çıkarsamalarda Bulunma

Öğrencilerin hem Dil A1 hem de Türk Edebiyatı dersinde çıkarsamalarda bulundukları söylenebilir.

Dil A1 dersinde Ocak adlı eser incelenirken Tarık ile büyükanne arasında yaşanan çatışmaların tartışılması sırasında;

Öğrenci 5: Büyükannenin hep yoksulluktan kurtulma hayali olmuş ama bunu başaramamış. Tarık'ın da hayaller var yoksulluktan kurtulmak için. Belki de sonunun öyle olmasından korktuğu için devamlı çatışıyorlar.

Öğretmen: Geleceğini görüyor olabilir.

Öğrenci 8: Veya gerçeği yüzüne vuruyor da olabilir. Büyükanne sürekli uşaklar diye bağırıyor. Ama ortada ne uşak var. Ne hizmetçi var. Yoksul olduklarını büyükannenin sürekli gelmesini beklediği uşakların gelememesinden bile anlayabiliyorsunuz.

Öğrenci 5: Bir süre sonra büyükanneyi gördükçe yoksulluğunun daha da fazla ayırdına varıyor da olabilir (16.12.2011 /20:54 – 21:33) ifadeleriyle Tarık ve büyükanne arasında yaşanan tartışmalara ilişkin eserdeki ipuçlarından yola çıkılarak çeşitli çıkarsamalarda bulunulmuştur.

Türk Edebiyatı dersinde ise; İsmet Özel'in Mataramdaki Tuzlu Su adlı şiiri incelenirken Öğrenci 13'ün: *İsmet Özel sürgüne gönderiliyor mu hocam. Belki hani sürgüne gönderilmiştir o yüzden mataramda tuzlu su diye yazmış olabilir* (03.11.2011 16:22 – 16:29) diyerek şairin şiirin başlığını "Mataramdaki Tuzlu Su" koyma gerekçesi üzerine bir çıkarsamada bulunduğu görülmektedir.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Her iki derste de öğrencilerin farklı alanlardaki bilgilerini incelenen eser ya da konu ile birleştirerek, verilen ipuçlarından yola çıkarak çeşitli çıkarsamalarda bulunduğu söylenebilir.

Düşüncelerini Çekinmeden Belirtme

Öğrencilerin Dil A1 ve Türk Edebiyatı dersinde düşüncelerini çekinmeden belirttikleri gözlenmiştir.

Dil A1 dersinde Oyunlarla Yaşayanlar ve Martı adlı eser karşılaştırılırken Öğrenci 6: *Hocam siz de herkesi aydın yaptınız. Aydın olmak o kadar kolay mı?* (05.12.2011 IB1 / 4:52 – 4:57) sözüyle öğretmeninin belirtmiş olduğu görüşü çekinmeden eleştirmiştir.

Yine Dil A1 dersinde Martı adlı eser incelenirken, Öğrenci 25'in Çehov'un yazarın görevinin sorunlara çözüm bulmak yerine sorunları göstermek olduğunu belirtmesi üzerine Öğrenci 7: *Göstermek ifadesini kullandığımız zaman bir objektiflik olduğunu da kabul etmemiz gerekir. Ama hani direk olarak Çehov taraf tutuyor burada yani aslında* (18.10.2011 IB3 / 7:31 – 7:43) diyerek arkadaşının görüşünü onaylamadığını açıkça dile getirmiştir.

Dil A1 dersinde öğrencilerin düşüncelerini dile getirdikleri her durumda özgür oldukları, öğretmenlerinden ve arkadaşlarından çekinmedikleri söylenebilir. Dil ve Anlatım dersinde ise daha çok dilbilgisi kurallarının tekrar edilmesine dayalı bir yaklaşım izlendiğinden düşüncelerini belirtme gibi bir davranış içine girmedikleri söylenebilir.

Sınıfta Yapılan Tartışmalara Katılma

Araştırmada yapılan gözlemler sırasında Dil A1 dersinde sıklıkla tartışma yönteminin kullanıldığı ve öğrencilerin de sıklıkla yapılan bu tartışmalara katılım gösterdikleri gözlenmiştir (25.10.2011 tarihli araştırmacı günlüğü verisi).

Dil A1 dersinde Ocak adlı eser incelenirken öğretmenin öğrencilere eserin kahramanları olan aile üyelerinin birbirini sevip sevmediğini sorması üzerine yaşanan bir tartışma şu şekilde gerçekleşmiştir:

Öğrenci 5 ve Öğrenci 1: Seviyorlar

Öğretmen: Neden?

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Öğrenci 8: Bence hepsi Safiye'yi seviyor. Ama diğerleri için bir şey söyleyemeyeceğim.

Öğrenci 5: Bence hepsi birbirini seviyor. Çünkü yedi tane farklı insan var orada. Ama hepsi beraber. Niye beraberler?

Öğrenci 26: Çünkü gidecekleri bir yer yok.

Öğrenci 5: Nasıl yani? Orada sevgi olmasa, seni tutan bir şey olmasa çeker gidersin.

Öğrenci 6: Gidemiyorsun işte.

Öğrenci 26: Kız gidiyor işte.

Öğrenci 5: Kız gidiyor geri geliyor. Sevgiyi bulamıyor gittiği yerde.

Öğrenci 26: Özcan bütün bir eser boyunca şikâyet ediyor. Onu orada tutan sevgi mi sence? Yoksa Özcan'ın gitmek için ufak da olsa bir kaynağının olmaması mı?

Öğrenci 5: Kaynağı olan da gitmiyor ki.

Öğrenci 7: Kaynağı olan kim var ki?

Öğrenci 5: Nihat niye gitmiyor? Nihat'ın gitmek için çok fazla şansı oluyor.

Öğrenci 26: Nihat'ın hiç parası yok.

Öğrenci 7: Nihat tembel bir adam zaten. Niye kaçsın?

Öğrenci 25: Nihat'ı yollamıyorlar da. Fazıl'ın Nihat'ı göndermesini beklersin. Fazıl kendisi gidebilir. Ama yine gitmiyor. Safiye zaten onları bir arada tutmaya çalışıyor. Fazıl Nihat'a o kadar laf etmesine rağmen yine harçlık vermesi. Özcan ile beraber onları sinemaya, yemek yemeye yollaması onları sevdiğini göstermiyor mu? (20.12.2011 IB1 / 19:20 – 21:30)

Görüldüğü gibi, Dil A1 dersinde, sınıfta yapılan tartışmalara öğrenciler etkin olarak katılmakta ve öğretmen, bu sürece müdahale etmemektedir. Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinde ise genellikle düz anlatım yöntemi ve soru – cevap tekniğinden yararlanıldığı söylenebilir. Bu bağlamda bu alt temanın da yalnızca Dil A1 dersinde gözlenen bir davranış olmasının doğal olduğu söylenebilir.

Karşıt Görüşlerin Güçlü ve Zayıf Yönlerini Değerlendirme

Öğrenciler, Dil A1 dersinde bu davranışı sıklıkla sergilerken, Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinde bu davranış hiç gözlenmemiştir.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Dil A1 dersinde Oyunlarla Yaşayanlar adlı eserin incelenmesi sırasında Öğrenci 5'in eser kahramanları için gerçekliklere yabancılaşmaktan çok kendi düşlerine sığındıklarını belirtmesi üzerine Öğrenci 2: *Nihat; o yoksullukta gidip inci kolye alıyorsa ne kadar farkında acaba gerçeğin? Umursuyor mu acaba?* (20.12.2011 IB1 /16:08 – 16:20) sorusuyla Öğrenci 5'in görüşünü desteklemediğini ve yeterli bulmadığını belirtmiştir.

Yine Dil A1 dersinde Oyunlarla Yaşayanlar adlı eserin incelenmesi sırasında öğretmenin Coşkun'un gerçekliği yansıttığı, diğer tüm kahramanların oyun oynadığını ve Cemile karakterinin eserde dengeleyici bir unsur taşıdığını belirtmesi üzerine Öğrenci 5: *Cemile için siz dengeleyici unsur dediniz ya hocam. Dengeleyici unsurda daha gerçeğe yakın karakter olarak Cemile'nin kullanılmış olması da biraz düşündürücü değil mi? Denge unsuru diyorsunuz ama denge unsuru oluşturması için diğer karakterlerin hepsi kendi dünyası içinde oyun içinde bulunuyorlar. Karşılarına sadece Cemile'yi koymak. Belki de şey acaba Cemile mi doğru olan yoksa diğerleri mi?* diyerek, Öğrenci 6 ise: *Cemile en gerçek kişi hocam içlerindeki* (21.11.2011 IB3 / 8:42 – 9:20) ifadeleriyle öğretmenin görüşünü değerlendirmişlerdir.

Dil A1 dersinde kullanılan tartışma yönteminin doğal bir sonucu olarak öğrencilerin sıklıkla birbirilerinin ve öğretmenlerinin görüşlerini değerlendirdikleri ve bu görüşlerin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koydukları görülmektedir. Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinde ise genellikle sorulan sorulara verilen yanıtların sorgulanmadığı ve değerlendirilmediği söylenebilir.

Yazar veya Konuşmacının Yeterliliğini Değerlendirme

Yalnızca Dil A1 dersinde, öğrencilerin yazar veya konuşmacının yeterliliğini değerlendirdikleri gözlenmiştir.

Dil A1 dersinde, Martı adlı eser incelenirken, ele alınan aşk temasından yola çıkarak Öğrenci 6: *Aşk, aşk üçgenleri zaten hep gündemde kalmak için yapılan şeyler. Şu anki dizilerde olan şey de bu. Madem ki Çehov'un kalitesinden bahsediyoruz, kaliteli bir yazar. Başka bir şey olmalı yani. Abartı yani bu kadar insan birbirini seviyor kavuşamıyor bu ne yani* (14.11.2011 IB1 / 22:05 – 23:10) diyerek yazarın yeterliliğine ilişkin bir değerlendirmede bulunmuştur.

Yine Dil A1 dersinde, Oyunlarla Yaşayanlar adlı eser incelenirken, öğretmen; power point programı aracılığıyla eser ile ilgili yazılmış olan bir tezi projeksiyon ile yansıtarak sınıf içinde incelenmesini sağlamıştır. Öğrenciler bu teze ilişkin şu değerlendirmelerde bulunmuşlardır:

Öğrenci 7: Her üniversiteye tez onaylama hakkı verilmese mi?

Öğrenci 1: Hocam bu gerçekten bir tez mi?

Öğrenci 5: Kabul edilmiş mi?

Öğrenci 7: Bir de doktora tezi ben oraya takıldım şu an (20.12.2011 IB2 / 3:11 – 3:29)

Dil A1 dersinde öğrencilerin dünyaca ünlü bir yazarı ya da akademik olarak kabul görmüş olan bir tezi bile eleştirmekten çekinmedikleri görülmektedir. Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım dersinde ise bu davranış hiç gözlenmemiştir.

Katılımcı gözlem ve video kayıtlarından elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde; hem öğretmen davranışları hem de öğrenci davranışları bağlamında Dil A1 dersinin eleştirel düşünme becerisine Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinden daha fazla hizmet ettiği söylenebilir.

Dil A1 dersinde öğretmen; öğrencilerde eleştirel düşünme becerisini geliştirmek için üst düzey sorular sormakta, öğrencileri farklı bakış açılarına yönlendirmekte, öğrencilere tartışmalar yaptırmakta, öğrencileri düşünmeye yönlendirmekte, ders sırasında yaşamla bağlantı kurmakta, düşüncelerine kanıt göstermelerini istemekte, düşünmeleri için çelişkili durumlar sunmakta diğer ders öğretmenlerine göre daha aktif davranmaktadır. Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım öğretmenleri de söz konusu davranışlardan bazılarını sergilemeye çalışsalar da derslerinde daha çok üniversite sınavına hazırlık düzeyinde ders işlemeleri, sıklıkla düz anlatım yöntemine ve soru – cevap tekniğine başvurarak öğrencilerin bilgi eksiklerini tamamlamaya çalışmaları nedeniyle Dil A1 dersi öğretmeni kadar yoğun olarak bu davranışları sergileyememektedirler.

Öğrenciler ise; Dil A1 dersinde üst düzey sorular sorarak, düşüncelerine kanıt göstererek, çıkarsamalarda bulunarak, olay- durum vb. arasında karşılaştırmalar yaparak, bir konuda fikrini açıklarken farklı alanlardaki bilgilerini birleştirerek, sınıfta yapılan tartışmalara katılarak, karşıt görüşlerin güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirerek eleştirel düşünme becerisi kazanmaya çalışmaktadırlar. Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

derslerinde ise yoğunlukla derslerde soru sorarak aktif katılım gösterdikleri ve sınırlı da olsa olay – durum vb. arasında karşılaştırmalar yaptıkları ve bir konuda görüşünü açıklarken farklı alanlardaki bilgilerini kullandıkları görülmektedir. Bu bağlamda araştırma kapsamında ele alınan derslerden en fazla Dil A1 dersinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye dönük etkinliklere katıldığı söylenebilir.

Uluslararası Bakalorya Diploma Programı Dil A1 Dersi Öğretim Programı ile Lise 12. Sınıf Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım Derslerinin Öğretim Programlarının Kazandırdığı Eleştirel Düşünme Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Araştırmanın ikinci sorusu olan "Uluslararası Bakalorya Diploma Programı Dil A1 dersi öğretim programı ile lise 12. sınıf Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım derslerinin öğretim programlarının kazandırdığı eleştirel düşünme becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?" sorusu, öğretmenler ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen veriler temel alınarak yanıtlanmaya çalışılmıştır.

Dil A1, Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerine giren ve sınıflarında gözlem yapılan üç öğretmen ile ayrı ayrı yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler ile gerçekleştirilen görüşmeler, her ders için ayrı ayrı olmak üzere içerik analizi yoluyla analiz edilmiş ve temalaştırılmıştır. Belirlenen temalar ve alt temalar dersler bağlamında karşılaştırmalı olarak sunulmuş ve doğrudan alıntılar yoluyla desteklenmiştir.

Çizelge 32'de Dil A1, Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım dersleri öğretmenleriyle EK- G'de sunulan görüşme sorularıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen tema ve alt temalar ile frekansları görülmektedir.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Çizelge 32.

Dil A1, Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım Dersleri Öğretmenleriyle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Tema ve Alt Temalar

Temalar	Dil A1	Türk Edebiyatı	Dil ve Anlatım
Amaçlar			
Dil Bilgisi ve edebi zevk geliştirme	1	-	-
Eleştirel düşünme	2	2	2
Kendini ifade edebilme	1	-	-
Kültürlerarası farkındalık geliştirme	1	-	-
Sorgulama	1	-	-
Bilgiye ulaşma	-	1	-
İçerik	1	2	1
Öğrenme – Öğretme Süreci			-
Derste gerçekleştirilen etkinlikler	4	3	2
Araç – gereçler	1	5	2
Öğrenci rolleri	2	-	2
Öğretmen rolleri	3	-	1
Yöntem – Teknikler			
Beyin fırtınası	1	-	-
Düz anlatım	1	-	1
Soru cevap	1	-	1
Tartışma	1	-	-
Dramatizasyon		-	1
Değerlendirme	3	2	3
Ders Karşılaştırmaları			
Dil A1 - Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım karşılaştırması			
Amaç	3	-	-
İçerik	2	-	-
Öğrenme – Öğretme Süreci	4	-	-
Değerlendirme	1	-	-
Türk Edebiyatı – Dil A1 karşılaştırması			
Amaç	-	1	-
Değerlendirme	-	1	-
Dil ve Anlatım - Dil A1 karşılaştırması			
Amaç	-	-	1
İçerik	-	-	2
Öğrenme – Öğretme Süreci	-	-	1
Değerlendirme	-	-	1
Dil A1 – Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım İlişkisi	1	-	1
Ulusal program - UBDP karşılaştırması	1	1	1

Çizelge 32'de görüldüğü gibi, öğretmenler ile gerçekleştirilen görüşmeler; dersin amaçları, içerik, öğrenme – öğretme süreci, değerlendirme, ders karşılaştırmaları, Dil A1 – Türk Edebiyat ile Dil ve Anlatım ilişkisi ve Ulusal program – UBDP karşılaştırması temaları altında analiz edilmiştir. Verilerin analizinden elde edilen bulgular alt bölümlerde belirlenen bu temalar altında başlıklandırılmıştır. Tema ve alt temalar doğrudan alıntılarla desteklenmiş ve dersler bağlamında karşılaştırılarak sunulmuştur.

Amaçlar

Dil A1 dersi öğretmeni, dersinin amaçlarını, dil bilgisi ve edebi zevk geliştirme, eleştirel düşünme becerisi, kendini ifade edebilme becerisi, kültürlerarası farkındalık ve sorgulama

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

becerilerini geliştirme olarak sıralarken; Türk Edebiyatı öğretmenine göre dersinin amacı, eleştirel düşünme ve bilgiye ulaşma becerilerini geliştirmektir. Dil ve Anlatım dersi öğretmeni ise dersinin eleştirel düşünme becerisi kazandırmayı amaçladığını belirtmiştir.

Dil A1 dersi öğretmeni dersinin eleştirel düşünmeye yönelik amacını, sorgulama becerisini de vurgulayarak şu şekilde belirtmiştir:

Şimdi öncelikle eleştirel düşünme becerisini kazanacak çocuklar. Bizim temel amaçlarımızdan birisi bu zaten… Her şeyi sorguladığı zaman çok daha iyi analiz yapabileceğini düşünüyoruz. Bu yolla gidildiğinde de çocuk ister istemez gördüğü her şeye eleştirel gözle bakmayı öğrenmiş oluyor zaten. Temeli sorgulamaktan geçtiği için dersimizin biz diyoruz ki metinde, bir edebi metnin içerisinde hiçbir şey gereksiz değildir. …Bu beceriyi burada kazandığı zaman da hem diğer okumalarında hem de yaşamının diğer alanlarında aynı sorgulayıcı bakışla baktığında da eleştirel düşünceyi, eleştirel düşünme becerisini kazanmış oluyor.

Türk Edebiyatı öğretmeni ise; dersin kazanımlarına vurgu yaparak eleştirel düşünme becerisine ilişkin şu açıklamada bulunmuştur:

...Şunu rahatlıkla söyleyebilirim ki (kazanımların) yarıdan fazlası eleştirel düşünmeyi teşvik eden sorulardan oluşuyor.

Dil ve Anlatım öğretmeni de dersin asıl amacının eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek olduğunu ancak, uygulamada bazı sorunlar nedeniyle bu beceriye ulaşmada sorun yaşadıklarını dile getirmektedir:

Aslında kişi anadili ile düşündüğü için mantık, dil mantığı burada oluştuğu için bence Dil ve Anlatım derslerinin tamamı aslında kişinin bulunduğu ortama, okuduğu esere, hayatı algılayışını, eleştirel bakmasını sağlayan bir ders. Fakat biz bu çerçevenin biraz sıkıştırıldığını görüyoruz derslerimizde. Özellikle ulusal programdaki öğrencilerimizin Dil ve Anlatım derslerinde amaçlar her ne kadar çocuğun hayata, okumuş olduğu eserlere ya da bir sanat yapıtına, izlediği bir filme bakış açısından, bireyin kendi bakış açısını oluşturması yönünde amaçlanmışken bunları uygulamaya geçirdiğimizde ders esnasında bunun böyle olmadığını görüyoruz. Çünkü elimizdeki ana metin olan ders kaynaklarıyla yani ders kitabıyla ya da müfredat programının çerçevesi içerisinde işi uygulamaya koyduğunuz zaman aslında gerçekliğe çok fazla ulaşamadığımızı görüyorum ben.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Dil A1 dersi öğretmeni dersinin eleştirel düşünme becerisi geliştirme amacını derslerde gerçekleştirdikleri etkinliklerle açıklarken, Türk Edebiyatı öğretmeni kazanım sayısına vurgu yapmış ancak, amacın gerçekleşme boyutuyla ilgili bir açıklama sunmamıştır. Dil ve Anlatım öğretmeni ise öğretim programında eleştirel düşünme becerisini kazandırmanın bir amaç olarak belirlendiğini ancak uygulamada bunu çok fazla başaramadıklarını dile getirmiştir.

İçerik

Öğretmenlere derslerin içeriklerinin eleştirel düşünme becerisi kazandırmaya yönelik olup olmadığı sorulduğunda tüm öğretmenlerin ders içeriklerinin bu beceriyi kazandırmaya yönelik olarak düzenlendiğini belirttikleri görülmüştür. Dil A1 dersi öğretmeni, derste incelenecek olan eserleri UBO'nun önerdiği listeden seçerken özellikle öğrencilerin üzerinde konuşup tartışabilecekleri eserleri seçtiklerini, bu nedenle de zaten seçilen bu eserlerin öğrencilerin eleştirel düşünmesine katkı sağladığını şu sözleri ile belirtmiştir:

Metinler veriliyor, daha doğrusu eserler listesi veriliyor ve bu eserler listesinden biz uygun olanı, çocuklar için daha rahat konuşabileceklerini düşündüğümüz türü ve eserleri seçiyoruz. Bu onların amacına uygun bir şey olduğu için de doğal olarak derslerin gidişatı bunu sağlıyor. Yani biz orada direk herhangi bir müfredat programı yok. Amaç bu olduğu için zaten o amaca ulaşmak için ders işliyorsunuz ve dersin içeriği ister istemez oraya temel olarak amaç o olduğu için oraya katkı sağlıyor.

Türk Edebiyatı öğretmeni; işlenmesi gereken konu sayısının çokluğundan yakınarak özellikle yeni programlarda kronolojik bir yapıdan çıkıldığını ve öğrencilerin farklı yazar ve şairler ile değişik edebi dönemlerden sunulan örnek metinler ile eleştirel düşünme becerisini kazandıklarını şu sözleriyle belirtmiştir:

…İşlenmesi gereken konu sayısıyla ayrılan süre arasındaki dengesizlik. Süre yetmiyor. …Bir parça işlenirken yani kronolojik sırayı takip etmiyorlar. Mesela bir Yunus Emre'yi işlerken ordan bir Necati Cumalı'nın şiirine yer verebiliyor. Ya da Fazıl Hüsnü Dağlarca'nın bir şiirini koyuyor, Nazım Hikmet'in bir şiirini koyuyor ya da Divan Edebiyatı'ndan bir şiir alıyor. Yeni Milli Eğitim'in hazırlamış olduğu kitaplara göre konuşuyorum. Bunu asla kendi dönemi içinde soyutlamıyor.

Dil ve Anlatım öğretmeni ise eski öğretim programı (2005 öncesi) ile yeni öğretim

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

programını (2005 sonrası) karşılaştırarak özellikle yeni program içeriğinin metinler üzerinden dil kurallarını sezdirmeye yönelik olarak düzenlenmesi yoluyla öğrencilerde eleştirel düşünmeye daha fazla yardımcı olduğunu ancak, dersin amaçlarında olduğu gibi uygulamada bazı sorunlar yaşandığını dile getirmiştir:

Eski sistemle kıyasladığım zaman bu yeni sistemde biraz daha evet öne çıkartılmış diyebilirim. Çünkü sadece gramer ağırlıklı değil, metinler de yoğun olarak verilmiş ve aslında metinler üzerinden gidilmesi ön görülmüş. İşte bir öyküleyici anlatım tekniği içeren bir metin içerisinden ya da lirik anlatım içeren bir şiir üzerinden gramer bilgisi verin diye öngörülüyor. Eğer dersi bu envanterler üzerinden ve bu çerçeve üzerinden götürecek olursak evet, aslında öğrenciyi eleştirel düşünmeye yönlendiriyorsunuz. Eski sistemdeki gibi işte sadece konu başlığını verip konu ile ilgili bilgileri verip sonra soruların çözümüne geçmeye yönlendirmiyorsunuz. …Ama dediğim gibi bunu bu sistem içerisinde ne kadar uygulayabiliriz? Asıl sorun sanırım burda.

Öğretmen görüşlerine göre; Dil A1 dersinde içeriğin öğretmenler tarafından öğrencilerin gereksinimlerine yanıt verecek şekilde düzenlendiği, Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinde ise eski programlarla kıyaslandığında yeni programların içeriklerinin öğrencileri daha fazla eleştirel düşünmeye yönlendirdiği ancak; uygulamada bazı sorunların olduğu söylenebilir.

Öğrenme – Öğretme Süreci

Derslerin öğrenme – öğretme süreçlerine ilişkin verilerin toplanmasında derslerde gerçekleştirilen etkinlikler, öğretmen ve öğrenci rolleri, kullanılan araç – gereçler ve öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve teknikler ile ilgili sorulara yer verilmiştir. Bu sorulara ilişkin öğretmenlerin belirtmiş oldukları görüşler aynı sırayla sunulmuştur.

Derste Gerçekleştirilen Etkinlikler

Dil A1 dersi öğretmeni; derste gerçekleştirilen etkinlikler kapsamında ilk haftalarda daha çok bilgi aktarımı yoluyla öğrencilere UBO'nun öngördüğü yaklaşımı açıkladıklarını belirtmiştir:

Şimdi ilk haftada … onlardan IB'nin ne istediğini ya da davranış olarak IB'nin neyi gerektirdiğini, neyi geliştirmeleri gerektirdiğini anlatıyoruz. Yani bu tamamen IB'nin onun

koyduğu kriterler doğrultusunda anlatılıyor. Sizin şu şu davranışları bu programın sonunda göstermeniz bekleniyor. Bunun için ne yapmalısınız? Bunun için de işte öncelikle ilk cümlelerimizden bir tanesi metne sorgulayıcı bakmanız gerekiyor. Eleştirel bakmanız gerekiyor. …Tekniğini öğretiyoruz. O ilk hafta daha çok bilgi verme şeklinde biz anlatıyoruz onlar dinliyorlar. Tabi soracakları sorular olduğunda onları dinliyoruz.

Dil A1 dersinde UBO'nun öngördüğü edebi yaklaşım öğrencilere açıklandıktan sonra; yorumlama, bilginin geçerlik ve güvenirliğini kontrol etme, düşüncelerine kanıt gösterme, çıkarımda bulunma, düşüncelerini özgürce ifade edebilme gibi eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler yoğunlaşmaktadır.

... bundan sonraki aşamada metni elimize aldıktan sonra artık ben diyorum ki çocuklara buradaki hiçbir şey gereksiz değil. Şimdi bunu okuyup beni anladıysanız ya da ne anlattıysa yazar size bunu nasıl anlattığı üzerine yorumlar yapın. …Doğal olarak da çocuk orda tematik bir özellik gördüğünde çok rahat soru sorabiliyor, ekleyebiliyor. Ya da dil bilimsel özellikleri görünce işte hocam burda zamirleri çok kullanmış neden? Orda cevabı ben vermiyorum mümkün mertebe. Fakat daha çok arkadaşlarına yönlendirmeye çalışıyorum. Evet burada arkadaşınızın böyle bir tespiti var. Burada zamirler çok kullanılmış, bu karakter zamiri çok kullanıyor. Biz ve siz ifadesini çok kullanıyor neden? Tamamen sorularını birbirlerine yönlendirmeye çalışıyorum ve düşünmelerini sağlamaya çalışıyorum. …Yani özellikle bunu düşündükleri hiçbir şeyin yanlış olmadığını çünkü edebi bir metne baktıklarını söylüyoruz başta. Bu nedenle daha özgürce düşüncelerini ifade edebiliyorlar zaten bunu söylediğimiz için. Yani kimsenin söylediği bir şey yanlış değildir. Ama tek istediğimiz şey bunu buradan ispatlamak zorundasın.

Türk Edebiyatı dersinde ise kitapta yer alan etkinlikler ile dinleme ve yazmaya dayalı etkinliklere yer verildiği görülmektedir:

İşte kitabın belirlemiş olduğu etkinlikler fena değil. Onun dışında şunu yapıyorduk. Mesela bir şiir okunacağı zaman mesela onu eğer yaşayan bir sanatçı ise onu kendi sesinden fon müzik eşliğinde getiriyordum ve onu o şekilde dinletiyordum. …işte bazı öyküler vardı. Ben bunu bazı öyküleri ailecek dramatize etmiştik. …Kitaptan okutma yerine onu dinlettiğim zaman öğrencilerin pür dikkat dinlediklerini ve bu işten zevk aldıklarını gördüm…Fabl konusunu işlerken fabl yazdırmıştım. Önce yazamayız falan

demişlerdi ama daha sonra baktım ki gayet güzel yazıyorlar. Onlar da kendilerinin yazdıklarını fark ettiler.

Dil ve Anlatım dersinde de dilbilgisi kurallarının ezberletilmesinden daha çok öğrencilerin dil ve anlatım kurallarını metinler üzerinden çözümleyerek öğrenmelerini ve ÖSYM'nin soru türlerini kavratmayı sağlayacak etkinlikler düzenlendiği belirtilmiştir:

Şimdi aslında benim izlediğim yol daima metinden hareket etmek, metin üzerinden hareket etmek. Yani önümüze bir metin alıp o metin tüm bir eserin parçası da olsa o eser üzerinden okuma, anlama ve gramer kuralları ile birlikte ÖSYM'nin soru taktiğine bir çıkış yolu oluşturmak. Benim izlemek istediğim teknik, almak istediğim yol şu: sadece gramer bilgilerini ezber olarak vermek değil, çünkü tıpkı sayı değerleri gibi tıpkı x değeri gibi y değeri gibi. Metnin içinde nereye konulduysa hem anlamsal hem yapısal değişikliğe uğradığını düşünüyorum ben. …Bir de günlük hayattan örnekler vermeyi daha çok tercih ediyorum. Yani çok da edebi ya da günümüzden çok da uzak zamanlarda yaşamış bir şairin yazmış olduğu yazının üzerinden gitmektense günlük bir gazeteden, bir köşe yazısından, bir şarkı sözünden, çocukların çok beğendiği bir sanatçının şarkı sözlerinden ya da günlük bir olaydan ya da günlük bize yakın bir yazardan daha çağda, daha çocuklarla yakın olan yazarlar ve şairlerin metinlerini seçmeyi tercih ediyorum. Çünkü onlar onların duygusuna daha çok hitap ediyor. Güncel olduğu için de dikkatlerini çektiğini düşünüyorum.

Öğretmenlerin ifadelerine göre öğrenme – öğretme sürecinde, Dil A1 dersinde ilk derslerden başlayarak sorgulama, bilginin geçerlik ve güvenirliğini kontrol etme, düşüncelerine kanıt gösterme, farklı görüşlere saygı duyma gibi eleştirel düşünme becerisinin alt boyutlarına ilişkin uygulamaların yapıldığı görülürken; Türk Edebiyatı dersinde daha çok metinleri okuma, dinleme ya da yazma etkinliklerinin gerçekleştirildiği; Dil ve Anlatım dersinde ise metinlerden hareketle dil, anlatım ve ifade becerilerini geliştirmeye yönelik metin çözümlemelerine dayalı etkinliklere yer verildiği söylenebilir. Bu durum; gözlem verilerinden elde edilen verilerle de tutarlılık göstermektedir.

Öğretmen ve Öğrenci Rolleri

Derste gerçekleştirilen etkinlikler ile öğretmen ve öğrencilerin üstlendiği roller de paralellik göstermektedir. Çoğunlukla eleştirel düşünmeyi geliştirmeye yönelik

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

etkinliklerin yer aldığı Dil A1 dersinde öğretmen, rehberlik etme rolünü üstlenirken, öğrenciler süreç içerisinde aktif rol almaktadırlar. Dil ve Anlatım dersinde ise öğretmen; öğrencinin gereksinimlerine göre dersini yapılandıran kişi rolünü, öğrenci ise öğretmenden bilgi eksikliği olan konularda bilgi aktarımı talep eden kişi rolünü üstlenmektedir.

Dil A1 dersi öğretmeni dersteki rolünü sahne içinde görünmeyen bir yönetmen olarak tanımlamış ve şu şekilde açıklamıştır:

… ben orada sahne içinde görünmeyen ama belki yönetmen diyebileceğimiz kişiyim. Yani sahneye çıktıktan sonra çocuklara çok fazla müdahale etmiyorum. Ama rollerini yanlış oynamaya başladıklarında yani bunu şöyle söyleyeyim amaçlardan uzaklaştıklarında ya da iş bireyselliğe döküldüğünde orda ben müdahale ediyorum. Bir de tıkandıkları noktalar olabiliyor bazen çocukların. O zaman belli şeyler ortaya atarak ya da biraz daha dersi renklendirmeye çalışarak çocuklara yardımcı olmaya çalışıyorum ama çoğu zaman bu konuda yardımcıyım ama başrol bende değil. Bu onların özgüven kazanmaları açısından çok önemli hem de çok daha rahat eleştirebiliyorlar bazı şeyleri. Mesela eleştirilerine bakışımız hayır bu bu şekilde değil şeklinde değil daha çok birbirlerine yönlendirerek o böyle düşünüyor ne dersiniz? Siz ne düşünüyorsunuz? şeklinde.

Öğretmenin, öğrenciler amaçlarından uzaklaşmadıkça sürece çok fazla müdahale etmediği, öğrencilerin tıkandığı durumlarda tartışmayı şekillendirdiği Dil A1 dersinde öğrenciler başrolde görev almaktadırlar ve düşüncelerini özgürce ve kanıtlar sunarak açıklamaktadırlar.

Şimdi öğrencinin düşüncelerini cesurca ifade edebilmesi için çünkü bu da çok önemli IB'nin amaçları içerisinde. Yani öğrenci kendini rahat ifade edebilmeli toplum karşısında da birebir iyi konuşabilmeli, doğru konuşabilmeli. Doğal olarak da rol, aslında başrol öğrencilerde sınıf içinde.

Dil ve Anlatım dersi öğretmeni ise sınıf içindeki rolünü daha çok öğreticilik boyutuyla açıklamaya çalışmış ancak bu rolü öğrenci ihtiyaçlarından yola çıkarak gerçekleştirdiğini ifade etmiştir. Öğretmen; kendi rollerini açıklarken öğrencinin de sınıf içinde üstlenmesi gereken rolün aktif katılımcı olması gereğini vurgulamış, ancak özellikle 12. sınıflarda öğrencilerin bilgi eksikliklerini tamamlamak için bilgi talep eden kişi rolünde olduklarını belirtmiştir.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

…Bence öğrenci derste aktif olmalı. Daha çok onun düşünceleri, onun cümleleri, onun örnekleri, onların bakış açısı üzerinden öğretmen konunun çerçevesini çok fazla genişletmeden, dağıtmadan ama bir taraftan vermesi gereken konuya sadık, müfredata bağlı bir noktada kalıp diğer taraftan da öğrencinin ihtiyacına cevap verebilmeli. Öğrencinin ihtiyacının ne olduğunu ancak öğrenciyi derse katarak, onu derste daha aktif hale getirerek öğrenebiliriz. Yoksa biz kendi anlattığımız kadar biliriz. Öğrenci de anlayabildiği kadar anlar. Bu çok da sağlıklı bir ders olmaz diye düşünüyorum. Gerçi 12. sınıflarımızda şöyle bir şey var ulusal eğitimin 12. sınıflarında ben hep onu görüyorum. Öğrenci bazı şeyleri öğrenmiş bazı şeyleri oturmuş bilgilerin fakat çok şey biliyo bazıları havada kalmış bilgilerin. İşte o havada kalanı öğretmenden istiyo ki ben derslerimde dikkat ederseniz hep öğrencilerin eksikleri üzerinden gittim. …Çünkü öğrencinin talebine göre hareket etmek zorundayız. Öğrencinin talep etmediği bir noktadan davranmaya ya da hareket etmeye çalıştığımızda zaten karşıda etkisini bulamıyoruz.

Öğretmenlerin görüşlerine göre hem Dil A1 hem de Dil ve Anlatım dersinde öğrenciler aktif olarak rol almaktadırlar. Ancak, Dil A1 dersinde öğrencilerin aktifliği; sorgulama, yorumlama, eleştirme ve kendini ifade etme gibi beceriler ile sağlanırken, Dil ve Anlatım dersinde daha çok öğrenci katılımı; öğrencilerin bilmedikleri konularda öğretmene soru sormaları ya da öğretmenin sorduğu sorulara yanıt vermeleri şeklinde gerçekleşmektedir. Öğretmen ise; Dil A1 dersinde tartışmalara şekil ve yön veren rehber kişi rolünü üstlenirken; Dil ve Anlatım dersinde öğrencilerin sorularına yanıt veren ve çoğunlukla bilgi aktarımı yapan kişi rolündedir. Bu durum gözlem verileriyle de desteklenmektedir.

Araç – Gereçler

Derslerde kullanılan araç gereçlere bakıldığında genellikle teknolojinin olanaklarından yararlanıldığı görülmektedir. Power – point ve movie – maker ile hazırlanan sunumlar, televizyon programları, gerçek nesneler, eserler, vb. türden araç - gereçler derslerde kullanılmaktadır.

Dil A1 dersi öğretmeni, derslerde kullanılan temel aracın eser olduğunu belirterek bunların dışında, yazılmış çeşitli tez ve makalelerden yararlandıklarını, öğrencilerin power point programı ile hazırladıkları sunumlar aracılığıyla düşüncelerini aktardıklarını ve sınıf

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

içindeki tüm malzemeleri yeri geldiğinde ders araç gereci olarak kullanabildiklerini ifade etmiştir:

Araç gereç olarak temel araç aslında eserimiz. Fakat bunun dışında yönlendirdiğimiz diğer temel aracımız da tezler. Bu konuda yazılmış tezler. Çünkü bol makale okumalarını, bol bol eleştiri okumalarını istiyoruz çocuklardan. Bunun dışında ders araç gereci olarak power pointte hazırladığımız sunumlar olabiliyor. Bu konuda da çocukların sunum yeteneğini geliştirebilmek için çünkü çocukların fikirlerini bu şekilde bir kalabalık içerisinde bir konferans şeklinde de çok rahat bir şekilde verebilecek özelliğe sahip olsunlar istediğimiz için. Onun dışında sözlüklere ihtiyaç duyabiliyoruz. Ama terminoloji sözlükleri daha çok. Onun dışında zaman zaman işte oyunlarla mahkeme olayında olduğu gibi cübbe falan getirebiliyoruz duruma göre. Sınıfın her yerini çok rahat kullanabilmelerini istiyoruz. Yani her şey onların. Öğretmen masası da onların, tahta da onların, isteyen orda çıkıp konuşabiliyor. Bu noktada sınıftaki her şey de dâhildir diyebilirim araç gerece.

Türk Edebiyatı öğretmeni ise derslerinde; öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmekten daha çok edebiyatı sevme, şiiri sevme, sanata ilgi duyma gibi becerilerini geliştirmeye katlı sağlayan ve öğretmen tarafından hazırlanmış olan ders materyalleri ile gerçek nesneleri kullandığını belirtmiştir:

…benim kendi hazırlamış olduğum movie makerlar vardı ki bunlar belgesel niteliğinde mesela Göktürk Kitabeleri ile ilgili bir movie maker hazırladık….Yine halk hikayelerini işlerken bir arkadaşımda bir cönk 17. Yüzyıla ait bir cönk vardı ki gözü gibi baktığı bir cönktü. Cönk getirttim…TRT'nin hazırladığı Dede Korkut dizileri.

Dil ve Anlatım öğretmeni de dil kullanımının günlük yaşam becerileri ile benzer olduğunu açıklayarak derslerde kullanılacak birincil araç – gerecin birey olması gerekliliğine vurgu yapmış ve şunları belirtmiştir:

Yürümek gibidir, yani dili algılamak yürümek gibidir. Yemek yemek gibidir. Sabah kalkıp elimizi yüzümüzü yıkamak gibidir. Otobüse binmek gibidir. Geldiğimiz zaman arkadaşlarımıza günaydın demek gibidir. Zaten derste böyle başlıyorum ben. Yani günlük hayatta kendinizi davranış ve söz olarak ifade ediyorsanız zaten dili çözmüşsünüzdür. Ama bunu ne için kullandığınızı adlandırmaya geldiğimizde dersin adı Dil ve Anlatım oluyor.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Kendini anlayan ve anlamlandıran herkes Dil ve Anlatım dersini başarır diye düşünüyorum. Hatta aslında sanırım en büyük materyal kendimiziz.

Dil A1 dersinde araç- gereçler; öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade etmeleri ve eleştirel bakış açısı kazanmaları için kullanılırken, Türk Edebiyatı dersinde daha çok sanat ve edebiyat zevki için farklı araç – gereçlerin kullanıldığı söylenebilir. Araştırmacı gözlem sürecinde de Dil A1 dersinde sınıfa getirilen farklı kaynaklar ya da öğretmen ve öğrencilerin yapmış olduğu sunumlardan yola çıkılarak çeşitli tartışma ortamlarının oluştuğunu ve öğrencilerin bu ortamlarda özgürce görüşlerini belirterek birbirilerini, yazarı ya da şairi hatta öğretmeni eleştirdiklerini gözlemlemiştir. Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinde ise genellikle örnek soru çözümleri için power – point sunumlarının kullanıldığı görülmüştür.

Yöntem ve Teknikler

Öğretmenler; derslerin öğrenme – öğretme sürecinde genellikle düz anlatım, soru – cevap ve dramatizasyondan yararlandıklarını belirtirken Dil A1 dersi öğretmeni bu yöntem ve tekniklere tartışma ve beyin fırtınasını da eklemiştir.

Dil A1 dersi öğretmeni; derslerinde soru – cevap tekniğini nasıl ve hangi amaçlarla kullandığını şu sözleriyle aktarmıştır:

...kafalarını boşaltmış oldukları için konuya çekmek amaçlı soru cümleleriyle girebiliyorum bazen. Zaten bir başladıktan sonra bir kişi konuşmaya başladıktan sonra çocuklarda sanıyorum o beceri de gelişiyor artık. İster istemez refleks cevaplar veriyor çocuklar birbirlerine ve ben çekiliyorum zaten aradan.

Dil ve Anlatım dersi öğretmeni ise özellikle 12. sınıflarda öğrencilerin kısa sürede daha fazla bilgiyi edinme gibi bir kaygıları olması nedeniyle farklı yöntem ve teknikleri uygulayamadıklarını vurgulayarak soru – cevap tekniğini kullanmasının nedenlerini şu şekilde açıklamıştır:

Daha çok ben soru – cevap ve anlatım teknikleri üzerinden gidiyorum. Yani öğrenciler sorsunlar ben onların sorularına cevap verebileceğim noktada hareket edeyim. Bazen benim sorularım onları harekete geçirsin istiyorum. Daha çok soru cevap ama tabii ki konunun öğrenci grubu tarafından çok az bilinmesi ya da yanlış bilgilerle havada kalması noktasında direk anlatma tekniğini tercih edebiliyorum. Çok fazla aslında alt

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

sınıflarda daha çok etkinlikler yaparak dersi işliyoruz. Ama 12. sınıfta bu pek yerini bulmuyor. Yani bir kırmızı koltuktur, işte ne bileyim bir mahkeme salonu kurmaktır ya da bir havuz yöntemi uygulamak ya da dramatize etmek gibi olanaklarımız yok. Çünkü kısıtlı sürede öğrencinin o kaygısını da gidermek adına ders işlediğimiz için çok da fazla teknikler üzerinden gitmiyoruz ama en çok kullandığımız bunlar dediğim gibi.

Görüldüğü gibi, hem Dil A1 hem de Dil ve Anlatım dersinde soru – cevap tekniği kullanılmaktadır. Ancak; Dil A1 dersi öğretmeni soru – cevap tekniğini öğrencilerin dikkatlerini toplamak ve tartışmaları başlatmak amacıyla kullandığını belirtirken; Dil ve Anlatım dersi öğretmeni bu tekniği genellikle öğrencilerin sorularından yola çıkarak bilgi eksiklerini tamamlamak amacıyla kullandığını belirtmektedir. Araştırmanın gözlem sürecinde de Dil A1 derslerinde genellikle soru – cevap tekniği ile başlatılan derslerde giderek tartışmanın yoğunluk kazandığı, hatta bazı derslerde dramatizasyon yöntemiyle birlikte soru – cevaba yer verildiği, zaman zaman da öğrencilerin bilgi eksiklerinin tamamlanması anlamında düz anlatım yönteminden yararlanıldığı görülmüştür. Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinde ise genellikle bilgi aktarımına dayalı olarak düz anlatım yöntemi ile birlikte soru – cevap tekniğine yer verildiği belirlenmiştir.

Değerlendirme

Dil A1 dersi öğretmeni, dersin değerlendirilmesi kapsamında öğrencilerin tamamlaması gereken ödevlerden ve UBO tarafından yapılan merkezi sınavlardan söz etmiştir. Türk Edebiyatı öğretmeni ise; çoktan seçmeli, eşleştirmeli, boşluk doldurmalı ve açık uçlu sorulardan oluşan bir yazılı sınav ile öğrencinin ders içinde gerçekleştirdiği çeşitli etkinliklerden puanlama yapılarak bir değerlendirme izlediğini belirtmiştir. Dil ve Anlatım dersi öğretmeni ise; özellikle 12. sınıflarda öğrencilerin üniversite sınavına hazırlıklarını desteklemek amacıyla daha çok çoktan seçmeli testler ile değerlendirme yapmak zorunda kaldığını dile getirmiştir.

Dil A1 dersi öğretmeni; dersinin değerlendirme etkinlikleri kapsamında neler yapıldığından şu şekilde söz etmiştir:

Şimdi öncelikle eleştirel düşünme becerisini kazanacak çocuklar. Bizim temel amaçlarımızdan birisi bu zaten. Bunu kazanacak artı sorumluluk da kazanacak. Yani bu noktada da ilk yıl özellikle ödevlerle bunu görmeye çalışıyoruz. Sunduklarının ne kadar

bilincindesin, ne kadarını yapabiliyorsun, ne kadarını yapamıyorsun. Yapmadığın zaman bunun sonuçlarında neler olabiliyor? Biraz da bunu göstermek amaçlı çocuklara ödevler veriyoruz….İki tane sunum yapmaları gerekiyor. Bunlardan bir tanesi sınıf içerisinde yapılacak, bir tanesi birebir öğrenci ve öğretmenle cd kaydı dediğimiz sunum. Daha doğrusu bunun karşılığı ulusal programda hazırlıklı sunum ve hazırlıksız sunum şeklinde olabilir. Sınıf içinde yaptıkları hazırlıklı, kaydedip gönderdiğimiz hazırlıksız sunum örnekleri. Onu yapıyorlar ve iki aşamalı bir sınava giriyorlar. Bunların birinde hiç görmedikleri bir metni eleştiriyorlar. Bir tanesinde de işlediğimiz eserlerden iki ya da üç tanesine dayalı olarak belli sorular sorulmuş. O iki ya da üç esere dayalı olarak bir karşılaştırmalı makale yazmaları isteniyor. Ama bunlar iki yılın sonunda yapılıyor.

Dil A1 dersinde gerçekleştirilen değerlendirme etkinliklerinin öğrencilere sağladığı yararlar ise Dil A1 dersi öğretmeni tarafından şu şekilde açıklanmıştır:

Şimdi bir kere bana göre en temel şey öğrencilere öğrettiğimiz, daha doğrusu çocuklarda farkındalık yarattığımız en önemli şey objektif olmak. Bu noktada yani çocuk; ifadelerinde de bunu belirtiyor. …İşte ben böyle anladım ya da biz böyle anlarız şeklinde günlük konuşma dilinin dışında bir şeyler yapmalarını bekliyoruz, yazmalarını bekliyoruz. Bu gerçekten de üst düzey çocuklar için. …Mesela "ne kadar ayıp", "hiç ahlaki değil" gibi ifadelerle karşılaştığımız oluyor. Hatta dersimizde de dalga geçerek söylüyor çocuklar bunu artık. Daha öncesinde böyle şeylerin olduğunu bildikleri için. Fakat şimdi çocuk kendine dönüp kendi edebiyatına dönüp kendi ülkesine dönüp kendi kültürüne dönüp çok rahat eleştirebiliyor. Oradaki yanlışları da görüp dillendirebiliyor artık yani onlar biz yok. Biz varız ve diğerleri var.

Türk Edebiyatı öğretmeninin açıklamalarından ise Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nda belirlenen değerlendirme etkinliklerine uyulduğu anlaşılmaktadır. Türk Edebiyatı dersi öğretmeni dersinde gerçekleştirdiği değerlendirme etkinliklerini şu şekilde açıklamıştır:

Şimdi yazılı değerlendirmelerde her dönemde bir tane test yapmayı ben uygun buluyorum. Özellikle son sınavın test olması yönünde onu uygun buluyorum. Ondan önceki yazılı sınav dediğimizde zaten şuna göre hazırlanması gerekiyor. Onda da yine çoktan seçmeli soruların olması gerekiyor, eşleştirme sorularının olması gerekiyor, boşluk doldurma sorularının olması gerekiyor, ayrıca düşüncelerini belirtebileceği türden

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

soruların olması gerekiyor ki biz bunları zaten yapıyoruz. Bunun dışında işte diyelim ki şiir ezberleyen ve onu okuyanlara ayriyeten sözlü notu veriyorduk veya işte derse katkıda bulunmak için resim çizmiş, işte filmi videoya çekmiş veyahut daha başka şeyler yapmış onları performans ödevi olarak değerlendiriyor ve nota döküyorduk. Yani sadece veya kitap okutuyorduk mutlaka işte her dönem mutlaka beş tane kitap okutuyorduk biz. Yani bir senede bir öğrenci 10 tane kitap okumuş oluyor ve bunu da yazılılarda biz orada ayrı bir sınav yapıyorduk. Kitap sınavı ayrı oluyordu.

Dil ve Anlatım öğretmeni de Türk Edebiyatı öğretmeninin belirttiği gibi öğretim programlarında öngörülen değerlendirme etkinliklerini uyguladığını ancak 12. sınıflarda çoğunlukla çoktan seçmeli sorular yoluyla öğrencileri değerlendirdiğini belirtmiştir:

Sınavlar bazında ele alacak olursak dediğim gibi öğrencinin önüne koymuş olduğu bir hedef var ve Mayıs ayından sonrası için öğrenci o hedefe kilitlenmiş durumda. Klasik yazılı yapamıyoruz. Klasik yazılıdan kastım düşünmeye yazmaya teze ulaştırmaya yönelik, metin içerisinden gramer bilgileriyle hareket etmek ya da gramer bilgileriyle metin oluşturmak konusunda diğer sınıflarda uyguladığım şey bu. Ben bir eğitim öğretim yılı içerisinde bir kere test yapıyorum diğer sınıflara. Bir kere test o da bu sistemden kopmamaları adına. Diğerlerinin hepsini klasik yapma taraftarıyım. Yani sorunun içerisinde kısa sorular kısa cevaplar olmalı ki oluyor. Çoktan seçmeli sorular da olmalı, okuma anlamaya yönelik yorumlamaya yönelik olmalı. Öğrencilerin düşüncelerini özgürce ifade edebileceği özgün metinler oluşturmaya yönelik olabilir, boşluk doldurmaya yönelik olmalı. Yani bütün hepsini kapsayacak bir şeyler olmalı. …Yapıyoruz bunu ama 12. sınıflarda dediğim gibi öğrenciler klasik sınav olurken istemiyorlar bunu çünkü üniversite sınavı onları klasik olarak yoklamıyor.

Öğretmen görüşlerinde de görüldüğü gibi, Dil A1 dersinde çeşitli ödev ve iki farklı sınavdan oluşan çoklu bir değerlendirme sistemi uygulanmaktadır. Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinde ise daha çok çoktan seçmeli sorulardan oluşan sınavlar yoluyla değerlendirme yapılmaktadır. Özellikle 12. sınıflarda öğrencilerin üniversite sınavı kaygıları nedeniyle açık uçlu sorulardan oluşan sınavlar yapılamadığı bu nedenle çoktan seçmeli sorulardan oluşan sınavlar yoluyla da eleştirel düşünme becerisinin çok fazla kazandırılamadığı ve sınanamadığı söylenebilir.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Ders Karşılaştırmaları

Dil A1 dersi öğretmeninin Dil A1 dersi ile Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım derslerini, Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinin öğretmenlerinin ise kendi derslerini Dil A1 dersi ile karşılaştırmaları istenmiştir. Öğretmenlerin derslere ilişkin karşılaştırmalar yaparken derslerin amaç, içerik, öğrenme – öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarına ilişkin karşılaştırmalar yaptıkları görülmüştür. Yapılan analizler sonucu elde edilen veriler de bu boyutlarda karşılaştırmalı olarak sunulmuştur.

Dil A1 dersi öğretmeni; derslerin amaçları boyutunda tüm derslerin amaçlarının aslında eleştirel düşünme becerisi üzerinde yoğunlaştığını ancak; ulusal programda bu amacın yazılı metinler dışına çıkamayarak uygulamaya yansımadığını ve öğrencilerin de aslında eleştirel düşünmekten çok bilgiyi hazır almaya yönelik bir beklentilerinin olduğunu şu sözleriyle belirtmiştir:

Şimdi bu noktada aslında temel amaçlarına baktığımız zaman hem Türk Edebiyatı hem Dil ve Anlatım dersinin amaçlarında bu eleştirel düşünme becerisini kazanma amaçlar içerisinde yer alıyor. Fakat uygulamada değişiklik gösteriyor. Neden? Çünkü Dil A1 dersinin öğrencisi temel olarak bu beceriyi kazanmak zorunda ve kazandığı bu beceriyle belli ürünler ortaya koymak zorunda. Oysa ulusal programda böyle bir ürün ortaya koyma zorunluluğu olmadığı için ve öğrencinin kaygısı daha çok üniversiteye girme yönünde olduğu için de öğrenci daha çok bilgiye yönelik bir ders anlatımı istiyor. Yani sorgulamadan ziyade bir şeyi çözmekten ziyade daha çok bilgiyi çocuk alsın. Doğal olarak da bu beceriyi kazandırmakta bu ders çok daha zor bir hale gelmiş oluyor. Çünkü öğrencilerin amaçları farklı. Farklı amaçta öğrenciler oldukları için de öğretmen ister istemez öğrencinin amacına yönelik davranış sergilemek zorunda kaldığı için de bu kısmı biraz daha ertelemek zorunda kalıyoruz.

Dil A1 dersi öğretmeni ayrıca; ulusal programda yer alan derslerin kazanımlarının bilgi ağırlıklı olduğunu vurgulayarak Dil A1 dersi ile farklarını da şu şekilde açıklamıştır:

Müfredat içeriğine baktığınız zaman mesela öğrenciyi tamamen çalışmaya, araştırmaya ulusal programdan söz ediyorum yönlendiren belirli etkinlikler konulmuş müfredatta belli kazanımlar var, beklenen şeyler var. Fakat bu kazanımlarda bilgiyi de hissediyorsunuz ister istemez o kazanımlarda ve o bilgiyi verme gereksinimi duyuyorsunuz. Yani şöyle bir şey diyor mesela metnin içerisindeki, çocuk metnin içerisindeki sözcük

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

türlerini tespit eder. Bu ne demektir? Bu direk bilgi vereceksin çocuk bu sözcük türlerini net olarak bilecek demektir. Fakat A1 dersine baktığımız zaman çocuk o sözcük türlerini tespit ediyor ama işte o noktada soru soruyor çocuk. Bu soru ulusal programda sorulmuyor. Yani neden yazar bunları tercih etmiş sorusunu bu anlamda bir eleştiriyle giriyor. Çünkü çocuk, bu metin üzerine analiz yapmak ve söz söylemek zorunda. Bir şekilde ya konuşarak ya yazarak bir şey ortaya koymak zorunda. Yani bu ulusal programda yok. Sadece tespit etmek üzerine. Yani bunu tespit eder, bunu görür, bunu fark eder şeklinde kazanımları var. Oysa A1 dersinde onun neden orada olduğunu ya da orda olanların neden çok olduğunun yani neden sıfat çok neden zamir çok şeklinde ya da neden hiç eylemsi yok şeklinde soruyor bunu hem o bilgiyi alıyor hem de nedenliğini sorguladığı için de eleştirel düşünmeye daha yatkın bir duruma geliyor.

Türk Edebiyatı öğretmeni; Dil A1 dersinin araştırma, inceleme ve ürün ortaya koyma gibi çeşitli amaçlarından söz ederek kendi dersinde de bu amaçlara yer verildiğini ancak Dil A1 dersine göre daha az olduğunu ve kazanımların yoğunluğu nedeniyle bu tür becerilere ağırlık veremediğini şu sözleriyle belirtmiştir:

…orda da bilgiden ziyade tamamen araştırma, inceleme, makale yazma, bir şeyler ortaya koyma yani üretme amaçlı olduğunu görüyorum. Çünkü onun seminerlerine falan katıldığımızda amacının bu olduğunu, öğrencinin kendi kendine bir şeyler işte makale yazmak bir ürün ortaya koymak olduğunu görüyorum. Biz de bu daha az yani bizde de var ama bütün ağırlığı buna verdiğimiz zaman diğer kazanımları feda etmek zorunda kalıyoruz ki o da doğru olmuyor haliyle.

Dil ve Anlatım öğretmeni ise; ulusal programda öğrencinin ÖSS sınavında çok sayıda soruya doğru yanıt verme kaygısı nedeniyle eleştirmek ve sorgulamaktan daha çok bilgi almaya yönelik beklentisi olduğunu, bu nedenle de Dil A1 dersinde olduğu gibi eleştirel düşünmeye hizmet edemediklerini şu sözleriyle dile getirmiştir:

Amaçlar bazında var çünkü IB programında seçmiş olduğunuz direk envanter üzerinden gidiyorsunuz. Bu bir eser ve eseri öğrencinin kritik etme esnasında zaten uygulamaya geçirmesi gereken şey bu. Eğer o amaca hizmet etmezseniz o dersi işleyemiyorsunuz. Çünkü öğrenci o metinden hareket edecek ve o metin doğrultusunda tespitler yapacak, tezler ortaya koyacak, anti tezler ortaya koyacak bunların benzerlikleri ve farklılıkları üzerinde bir fikir geliştirecek ve eseri o şekilde inceleme fırsatı bulacak.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Ulusal programda biz eser bazlı gitmiyoruz metin bazlı gidiyoruz. Metni de ÖSS ya da ne diyeyim ÖSYM mantığı üzerinden gidiyoruz. Doğal olarak orada bir ezberci, klişeleşmiş hatta tabletleştirilmiş bilgiyi nasıl veririz kaygısı ya da öğrenci bunu nasıl alabilirim kaygısı yaşıyor. Çünkü öğrenci her ne kadar metni incelemeyi bilse de orda bir tez geliştirmeye çalışsa da oraya eleştirel bakıp sosyal yapıyla kültürel değerlerle edebi bazı değerlendirmelerle ya da dil mantığı çerçevesi içerisinde ele alsa da sonuçta öğrencinin önüne bir hedef konulmuş ve o hedef de kısa zamanda çok bilgiyi ve şıklar üzerinden soru çözmek ve şıklar üzerinden gitmek mantığı üzerine kurulduğu için hedef öğrenciyi, bireyi, biz öğretmenleri de o noktada hareket etmeye zorluyor. Tabii ki IB'de asıl amaç gerçekten de ortaya çıkmış oluyor ve işlevselliği orda daha bir belirgin.

Dil A1 dersi öğretmeninin ders içeriklerine ilişkin yaptığı karşılaştırmada Dil A1 dersinin içerik seçiminde okul ve öğretmenin özgür bırakılması nedeniyle seçilecek eserlerin öğrencilerin eleştirel düşünme, karşılaştırma ve sorgulama becerilerine daha fazla hizmet ettiği ve özellikle kronolojik bir sıralamanın olmadığı görülmektedir:

…biz eser seçiminde de birbiriyle uyum arıyoruz yani bu dönemsel uyum da olabiliyor. Türsel uyum da olabiliyor. Ya da tematik uyum da olabiliyor. Mesela bizim bu seneki eserlerimizde ve daha önceki yıllardaki eserlerimizde dönemsel ve tematik uyumları bir arada tutmaya çalıştık ki çok daha rahat karşılaştırma yapabilsinler çocuklar diye. … Bunda biz özgürüz evet. IB bir şey vermiyor. Sadece belirtmek zorundayız işte neden 19. Yüzyılın ilk yarısı 19. Yüzyılın ikinci yarısı 20. Yüzyılın başı şeklinde ifadeler var. Fakat oradaki eser seçimi tamamen bize ait. … Yani öyle kronolojik bir sıranız yok. … dönemsel farklılıkları zaten çocuk o zaman kendisi ortaya koyabiliyor. Yani dönemsel farklılığı da kendisi görmüş oluyor orada aslında. Ben orada kronolojik sırayla işte şu yüzyılın edebi özellikleri budur bu edebi yüzyılın özellikleri budur bu ulusal programda bu şekilde anlatılıyor. Anlatıyoruz daha doğrusu. Fakat öbüründe çocuk kendisi fark ediyor metnin içeriğinden hareketle.

Dil ve Anlatım öğretmeni de kendi dersi ve Dil A1 dersinin içeriklerine ilişkin yaptığı açıklamada Dil A1 derslerinde eserlerin derinlemesine incelendiğini, Dil ve Anlatım dersinde ise eserlerden seçilen küçük kesitler nedeniyle öğrencinin bütünü göremediği, bütünü göremediği için de benzerlik ve farklılıkları ayırt edemediğini ve çok sayıda yazara ya da şaire yer verildiğini vurgulamıştır:

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Öğrenci bakalorya sisteminde bir eseri ele alırken kesiti derinlemesine alabiliyor yüzeysel değil. Sanırım en büyük farklılık burada ortaya çıkıyor. Yani öğrencimizin elinde bir metin var. Bu metin bir eser. Bu eser bağlamında eserin hem dönemine, hem yazarın üslubuna, hem çeviri bile olsa dil yapısına, hem vermiş olduğu mesaja, hem kültürlerarası bağlantılara, hem öğrencinin o eserden algılayışı ile kendi zihninde oluşturduğu yansımalarına, hem bir fikri okumuş olduğu eser üzerinden bir fikir geliştirip o fikri ispatlamaya yönelik yazma, düşünme ve bilgiyi aktive etme becerisi kazandırıyor. Evet esas bu olduğu için ve verilen eserlerde de belirli ortak kriterler yakalandığı için IB öğrencisi bu anlamda esere bağlı kalarak fakat kendi bağımsızlığıyla fikir üretebiliyor. Oysa biz ulusal eğitimde bunu gerçekleştiremiyoruz çünkü yazarlar farklı, ortak kriterler yok. Dönemler üzerine gidiyoruz. Dönemler arasında bağlantıyı sağlayabilecek bazen ortak metniniz yok. Öğrenci aslında şöyle bir şeyle yüz yüze kalıyor ve zorlanıyor diye düşünüyorum. Yani Dil Anlatım kitabında yaklaşık aylara böldüğümüz zaman her ay müfredata göre incelediğimiz konularda ünitelerde nerdeyse yazar her ay çocuk on tane farklı yazarın, şairin metni ile karşılaşıyor. Onunu da öğrenemeden sadece ezber yaparak geçiyor. Oysa biz bakalorya sisteminde bir ay boyunca aynı eser üzerine yoğunlaşıyoruz, eser üzerinden farklılıkları ortaya koymaya çalışıyoruz. Dolayısıyla derinlemesine bir kesit üzerinden gittiği için öğrendiği bilgi de kalıcı oluyor, senteze ulaştırması da daha etkili oluyor. Dolaysıyla ezberden kurtarmış oluyoruz.

Öğrenme – öğretme sürecine yönelik olarak yapılan karşılaştırmada ise daha çok öğretmen ve öğrenci rollerine vurgu yapıldığı görülmektedir. Ulusal programda öğretmenin bilgi aktaran konumu vurgulanırken Dil A1 dersinde öğretmenin öğrencilerde öğrenmeyi öğrenme becerilerini geliştirmeye çalıştığı ve bunu ilk yılın sonunda hemen hemen başarmış olduğu Dil A1 dersi öğretmeninin şu açıklamalarında görülmektedir:

Öğretim sürecinde bizim işimiz bence çok daha kolay A1 dersinde. Neden? Çünkü biz yöntem veriyoruz ve çekiliyoruz. Sonrasını kendisi öğreniyor zaten çocuk. …Yani benim işlevim orada bitiyor. Bunu da ilk yılın ilk döneminde başarmış oluyoruz çoğunlukla. Ondan sonrasında işlediğimiz eserler ya da yaptıkları sunumlar her şey kendilerine ait. Oysa ulusal programda öğretmen öyle her daim öğrencinin yanında olmalı, her sorusuna cevap verebilmeli. O çok daha fazla yoruyor. Yani arada ulusal program dersleri de yaptık. Bunu gözlemlemişsinizdir. Orda tek öğretici öğretmen konumunda ve çocuklar

hiçbir şekilde konuşmuyorlar… Bilgi aktaran konumunda oluyor ve bunun ne kadarını aktarabildiği konusunda da çok net olamıyorsunuz açıkçası.

Dil ve Anlatım öğretmeni de öğrenme – öğretme süreci kapsamında Dil A1 dersinde özellikle dil kurallarına ilişkin bilgilere çok fazla yer verilmediğini, çoğunlukla edebiyat zevki ve estetik öğeler üzerinde durulduğunu belirterek Dil A1 dersinin bu anlamda farklı uygulamalarla geliştirilmesi gerekliliği üzerine şunları belirtmiştir:

IB derslerine girdiğim zaman dedim ki arkadaşlar hiç gramer çalışması ya da dil mantığıyla oluşturulmuş bir A1, A2 ödevi ya da extended essay görmedim ben niye olmadı? Çünkü biz edebiyatı seçtik. Böyle de bir handikapımız var. Ama bu bizim dil çalışmamamızı gerektirmiyor. Şunu fark ettim. Eğer öğrenciye okuduğu eser bazında ayrıntılı bir dil mantığı o eser üzerinden oluşturulmazsa öğrenci yazmakta ve üretmekte zorlanıyor. …Öğrenci bir üslup geliştirememiş oluyor. Yani kısa ve uzun cümleler arasında gelip gidiyor. Yanlış yapıdaki yanlış kurgulanmış cümleler üzerinden hareket etmeye çalışıyor. Yazma çizme konusunda edatı bağlacı fiilimsiyi ya da noktalama işaretini kullanamayabiliyor. …Yani sadece edebiyat edebi eser üzerinden bir dil mesajı ya da dilsel bir bakış açısı oluşturmak yetmeyecek. Doğal olarak birey toplumla var olduğu için bütün değerlerle mürekkep bir varlık olduğu için bence önce dil mantığını oluşturan bütün öğeleri aslında o metnin içine dahil etmemiz gerekiyor. IB'de bunu sağlarsak sanırım ciddi anlamda hedefin içini doldurmuş oluruz.

Derslerin değerlendirme etkinliklerine ilişkin yapılan karşılaştırmada ise Dil A1 dersi öğretmeninin, ulusal programdaki değerlendirmelerin genellikle konu ve bilgi ağırlıklı olmasından yola çıkarak öğrencilerin de başarısızlık durumlarını öğretmene yüklediklerini, Dil A1 dersinde ise bilgiden ziyade öğrencilerin eleştirme, sorgulama ve karşılaştırma gibi becerilerin ölçülmesine yoğunlaşıldığı ve öğrencilerin başarısızlıklarının sorumluluklarını üstlendiğini vurguladığı görülmektedir:

Şimdi ulusal programda konular var ve çocuklar soruların konulardan gelmesini bekliyor. …İşte Dil bilgisinden şu konular çıkabilir. Şurda şu konular çıkabilir. Öğrenci A1 dersinin sınavlarında bizim yaptığımız sınavlarında karşısına her şey çıkabilir. Her şey bana ait. Benim iyi olmama, benim eleştirel bakmama, benim sorgulama bağlı. Yani ulusal programdaki öğrenci çok zor sordun hocam diyebiliyor. Ama buradaki öğrencinin böyle bir şansı yok. Çünkü zorluk kriteri yok. Tamamen kendi yeteneğini ortaya koyma var. Yani

orada kendini ortaya koyabildiyse dikkat ederseniz sınav sonrası öğrencilerin konuşmalarında şey var. Kafamı toparlayamadım. Yani siz neden bunu sordunuz sorusuyla A1 dersinde ben hiç karşılaşmıyorum. Güzel yazamadım. Toparlayamadım diyor. Yani kendi kendini çok rahat ben değerlendirmeden yani değerlendirebiliyor. En büyük fark bu. Ama orda ulusal programda çocuk; zor sordun, detay sordun o nedenle yapamadım şeklinde bir şeyle karşınıza gelebiliyor. Ya da o konuyu derste işlememiştik diye karşınıza gelebiliyor. Ya da işlemiştik ama yüzeysel geçtiniz diye gelebiliyor.

Dil ve Anlatım dersi öğretmeni de Dil A1 dersinde gerçekleştirilen değerlendirme etkinliklerinin içeriğinden söz ederek özellikle eleştirel düşünme becerilerinin Dil A1 dersinde daha etkili olarak kazandırıldığını şu sözleriyle açıklamıştır:

Uluslararası Bakalorya sisteminde eleştirel düşünme bakış açısını oluşturma daha çok uygulayabiliyoruz. Çünkü sınav sorularını öğrencinin incelemiş olduğu eser üzerinden veriyoruz. Verdiğimiz metin, öğrencinin görmüş olduğu bir metin de olabilir herhangi bir bağımsız metin de seçip verebiliriz sınavda. O metne bağlı olarak o metin doğrultusunda o metne bir bakış açısı oluşturmasını sağlıyoruz. Dolayısıyla öğrenci orda derslerde almış olduğu bilgiyi hem yazarak hem düşünerek hem de senteze oluşturarak hem de eser üzerindeki farklı görüş açılarını ifade ederek bir de tabi onu makale istiyorsak makale bazında, bir raporsa rapor, işte bir denemeyse deneme ya da bir güdümlü yazıysa o anlamda ortaya koyma fırsatı buluyor. Doğal olarak yazarak ve düşünerek değerlendirmeye katıldığı için daha etkili oluyor diye düşünüyorum.

Türk Edebiyatı öğretmeni ise değerlendirme etkinliklerine farklı bir bakış açısıyla yaklaşarak Dil A1 dersi kapsamında öğrencilerin ödevlerini hazırlarken sorumluluk üstlenmemelerinden kaynaklı olarak Dil A1 dersi öğretmenlerinin çeşitli sorunlar yaşadığını, bu durumun da aslında amaca hizmet etmediğini belirttiği görülmektedir:

Öğretmenlerin bir konuda şikâyetçi olduklarına şahit olmuşumdur öğretmenler odasında. Öğrenci ödevini öğretmenin yapmasını bekliyor Yani kendi üretmiyor. Öğretmen yazsın hatta düzeltmeleri bile öğretmen yapsın. Buradan ben şöyle bir sonuç çıkarıyorum. Öğrenci bu işe kendini tamamen veremiyor diye düşünüyorum. Çünkü hazıra konmak ya a işte öğretmen ağırlıklı olarak ödevini ya da kendisine verilmiş olan performansı performans ödevini hazırlama yoluna gidiyor. Haliyle bunun da amaca yönelik olduğunu sanmıyorum.

Dil A1 – Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım İlişkisi

Bakalorya Programında yer alan Dil A1 dersi yerine ulusal ortaöğretim programlarında Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım dersleri yer almaktadır. Dil A1 dersi kapsamında öğrencilerin dil kurallarını öğrenmelerine yönelik olarak oluşturulmuş bir içerikten söz etmek olanaklı değildir. Dersin amaçları da dil kurallarının öğretilmesine yönelik olarak düzenlenmemiştir. Bu durumda Dil A1 dersi kapsamında daha çok edebiyat ağırlıklı bir dersin işlendiği söylenebilir. Bu nedenle Dil A1 dersi öğretmenine dersin özellikle dil ve anlatım boyutunda bir eksikliğinin olup olmadığının sorulması gereksinimi duyulmuştur.

Dil A1 dersi öğretmeni, derslerinde her ne kadar dil bilgisi kurallarının öğretimine yer vermeseler de öğrencinin metni anlamlandırabilmesi ve yorumlayabilmesi için zaten bu kuralları bilmesi gerektiğini, hatta yeri geldiğinde yazar ya da şairin bu kuralları neden kullanması gerektiği üzerine sorgulamalar yapması gerektiğini şu sözleriyle açıklamıştır:

... Şiirde aslında dil bilgisini tamamen öğreniyorlar. Hem şiir terminolojisini öğreniyorlar. Hem de dilbilgisinin birçok özelliğini birçok konusunu geçmiş oluyorlar. Yani kelime kelime bakmak zorunda orada. Her kelime bir şey ifade ediyor. Yapısına bakıyor kelimenin aldığı eklere bakıyor. Köküne bakıyor yani isim midir fiil midir buna bakıyor. Cümle kuruluş şekline bakıyor, söz dizimine bakıyor orda. Kullandığı noktalama işaretlerine ya da kullanmadıysa neden kullanmadığına bakıyor. Ya da noktalama işaretlerinin işlevini çok rahat söyleyebiliyor. Yani daha kısa metinlerde dil bilgisinin bütün özelliklerini aslında bilmek zorunda olduğunu fark ediyor ve öğreniyor zaten çocuk. … Dil bilgisinin bütün kurallarından hemen hemen içine girebiliyor ama daha kısa metinlerde. Hem kısa denemelerde hem de şiirlerde.

Dil A1 dersi öğretmeninin yapmış olduğu açıklamayla dil bilgisi kuralları ile edebiyat becerilerinin birlikte ele alınması yoluyla daha anlamlı bir edebiyat ve dil bilgisi öğretimi gerçekleştirilebileceğini vurguladığı söylenebilir. Bu noktadan hareketle ulusal programlarda Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinde ayrı ayrı gerçekleştirilen edebiyat ve dil kurallarının öğretiminin de edebiyat ve dil becerileri bağlamında bir kopukluk oluşturacağı düşünülerek bu uygulamanın yansımalarının öğretmenlere sorulması gereksinimi duyulmuştur.

Bu konuda görüş belirten Dil ve Anlatım dersi öğretmeni de bütünsel bir öğretimin daha yararlı olduğunu vurgulayarak ulusal programda edebiyat ve dil becerileri bağlamında

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

bir kopukluk yaşandığını belirtmiştir:

Bence bütünleşmiş bir sistem. Çünkü öğrenciyi edebi birikimler noktasında doldururken diğer taraf eksik kalıyor. …Çünkü kişi ikisiyle birlikte bir şeyler kazanabiliyor diye düşünüyorum. Benim bir duygum var ve ben bu duyguyu herhangi bir metin türü ile bir şiirle bir yazıyla ortaya çıkaracağım bu fikri sabitleyeceğim bir yazıyla fakat burada gramerden dilden faydalanmıyorum mümkün mü? İnsan bırakın yazıp çizmeyi hiç edebi eser okurken bile, kendini jest ve mimikleri ile ifade ederken bile bir dil kullanıyor. O da kendi vücut dili. Orda bile dil malzemesine ihtiyacımız var. Böyle ikisini birden ayırdığımız zaman ikisini de yarım yarım yapıp bırakıyoruz. İkisini aynı potada eritmemiz gerektiğini düşünüyorum.

Edebiyat ve dil becerilerinin bir arada bütünsel olarak geliştirilmesinin öğrenciler için daha anlamlı olacağı hem Dil A1 hem de Dil ve Anlatım öğretmeni tarafından dile getirilmiştir. Bu bağlamda ulusal programlarda yer alan Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinin 2005 öncesi öğretim programlarında olduğu gibi birleştirilerek tek bir ders adı altında sunulmasının dil ve edebiyat becerilerinin eş zamanlı olarak geliştirilmesi anlamında yararlı olabileceği söylenebilir.

Ulusal Program – UBDP Karşılaştırması

Öğretmenlere son olarak ulusal programlar ile Uluslararası Bakalorya Diploma Programının özellikle öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri bağlamında bir fark oluşturup oluşturmadığı sorulmuştur.

Dil A1 dersi öğretmeni; öğrenciler arasında kendini ifade edebilme, eleştirel düşünme, farklı görüşlere saygı duyma, arkadaşlarından gelen eleştirilere açık olma, sorgulama gibi çeşitli beceriler bakımından Uluslararası Bakalorya Programı öğrencilerinin ulusal program öğrencilerinden farklı olduğunu şu sözleriyle açıklamıştır:

Bir kere gündelik yaşamda bunu fark edebiliyorum. Yani sorgulama çocuğun her şeye yaklaşımı değişiyor. Yani benim giyim kuşamıma bile yaklaşımı değişiyor çocuğun. Çocukların duydukları haberler ile ilgili, etraflarında gözlemledikleri olaylarla ilgili, ne bileyim yakın arkadaşları ile ilgili her konuda bir kere çok daha hoşgörülü. Mesela IB öğrencileri arasında birbiri ile sürtüşen kavga eden öğrenci pek yoktur. Birbirinden çok farklı görüşlere sahip öğrenciler var benim sınıfımda. …bunlar çok iyi anlaşıyorlar

birbirleriyle. Bu çok büyük bir gösterge bana göre. … Ama şuna da şahit oluyorum çok rahat birbirlerini eleştirirken bu birlikteliği sağlayabiliyorlar. … Alınmıyorlar. Bu çok önemli. Kendileri de eleştiriye açıklar ve çok da rahat birbirlerini eleştirebiliyorlar. Oysa ulusal programdaki öğrencilere baktığımız zaman ben yıllıklarını da hazırlıyorum çocukların. Birbiriyle küs olan gruplar var. Niye o öyle düşünüyor niye bu böyle düşünüyor? Çok küçük şeylerden alınmaları görebiliyoruz. Yani sosyal yaşamları değişiyor bence çocukların. Yani o perspektif o kadar geniş, o kadar hoşgörüyle dolu ve o kadar eleştirel ki ve eleştiriyi yapabildiği gibi eleştiriye açık olmayı da öğreniyor çocuk. …Kesinlikle ciddi farklar var. Yani bir dünya vatandaşı yaratılmak isteniyorsa eğer bununla, bence IB o doğru yolda gidiyor diyebilirim.

Dil ve Anlatım öğretmeni de Uluslararası Bakalorya ve Ulusal programların üstünlük ve sınırlılıklarını karşılaştırarak her iki programda da öğrenim görmekte olan öğrencilerin birbirlerinden üstünlüklerinin olduğunu ancak; eleştirel düşünme becerileri bağlamında Uluslararası Bakalorya Programı öğrencilerinin daha başarılı olduklarını şu sözleriyle belirtmektedir:

Şimdi bakalorya sistemindeki öğrencinin özgüveni daha fazla gelişmiş oluyor. Kendini çok daha güzel ifade ediyor. Hem yazarak hem de sözlü olarak. Davranış olarak daha altı dolu ve ürettikleri yazdıkları noktasında daha fikirlerini ifade edebilen ve savunduğu şeyin arkasında daha iyi durabilen bireyler yetiştiriyoruz. Daha topluma eleştirel bakabilen, incelediği bir esere gittiği bir filme vs. daha eleştirel yaklaşabilen ve işin altında aslında gördüğümüz ya da bize aktarılan metnin altında aslında alt anlamlar arayarak daha da bir anlamlandırarak hayatı algıladıklarını ve yaşadıklarını görüyorum. Bu onların gelişimi için çok güzel bir şey fakat onların handikabı şu: ÖSYM'nin sisteminde çok başarılı olamıyorlar. Bu anlamda kaygıları yüksek. Diğer taraftaki öğrencilere bakıyorum onlar da ÖSYM'nin yaptığı sınavda çok başarılılar fakat test mantığıyla düşünceleri kısır, davranışları sınırlı. Seçenekler verilirse yapacak seçenekler verilmezse hayatta da sanki yapamayacakmış gibi. Daha özgüvenleri az gelişmiş bireyler olarak karşıma çıkıyor.

Türk Edebiyatı öğretmeni ise Uluslararası Bakalorya Programında öğrenim gören öğrencilerin daha sosyal ve dışa dönük olacaklarını düşündüğünü ancak, öğrencilerin

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

gözlemlediği kadarıyla bu beklentilerini çok fazla karşılamadığını, ulusal program öğrencilerinin bu öğrencilerden daha sosyal ve katılımcı olduklarını belirttiği görülmüştür:

Şimdi benim ilk beklediğim şuydu: IB sınıflarının öğrencilerinin daha sosyal, daha dışa dönük, daha pozitif davranışlar sergileyeceğini umuyordum. Fakat onların hareket olarak efendi olduklarına şahit oldum yani çok efendi bir yapıya sahipler, terbiyeliler. Bol kitap okuyorlar fakat sosyal yönlerinin beklediğim kadar olmadığını gördüm ama yine de bu karara tam doğrudur diyemiyorum çünkü henüz gözlem aşamasındayım. …Ha şunu da gördüm mesela hazırlıksız konuşma olarak onları sahneye çıkarttığımızda konferans salonunda onları sahneye çıkarttığımızda çok rahat konuşanlarının olduğunu gördüm. Sonra şöyle bir genelleme yapmanın da yanlış olduğunu fark ettim. Bütün öğrenciler böyle rahat konuşurlar demek de yanlıştı. Genelde baktım aynı öğrenciler çıkıyorlardı. Belki de o öğrenci dışa dönük olduğu içindir ya da onun konuşma yeteneği diğerlerine göre daha gelişmiş olduğu için onlar çıkıyordu. Diğerleri sanki daha kabuğuna sığınmayı kabuk içerisinde kalmayı mı tercih ediyorlar henüz ona karar veremedim. Henüz gözlemliyorum. … Davranış yönünden ya da sosyalleşme yönünden hangileri daha aktif? Şu an için ben normal sınıfların daha aktif olduğunu görüyorum.…Onlar diğerlerine göre sanki daha aktif geliyor yani baktığınız zaman ulusal program öğrencilerine daha sosyal ve daha etkinler diye düşünüyorum.

Öğretmen görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılarda da görüldüğü gibi, Dil A1 ile Dil ve Anlatım öğretmenleri eleştirel düşünme becerileri bağlamında UBDP öğrencilerin ulusal program öğrencilerinden daha başarılı olduklarını düşünmektedirler. Bununla birlikte Dil ve Anlatım öğretmeni ulusal program öğrencilerinin de özellikle üniversite sınavındaki başarılarının UBDP öğrencilerinden daha üstün olduğunu belirtmiştir. Türk Edebiyatı öğretmeni ise, sosyal beceriler bağlamında ulusal program öğrencilerini daha yeterli bulduğu görülmektedir.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Uluslararası Bakalorya Diploma Programı Dil A1 Dersi Öğretim Programı ile Lise 12. Sınıf Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım Derslerinin Öğretim Programlarının Kazandırdığı Eleştirel Düşünme Becerilerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Araştırmanın üçüncü sorusu olan "Uluslararası Bakalorya Diploma Programı Dil A1 dersi öğretim programı ile lise 12. sınıf Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım derslerinin öğretim programlarının kazandırdığı eleştirel düşünme becerilerine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?" sorusu, öğrenciler ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen veriler temel alınarak yanıtlanmaya çalışılmıştır.

12 D sınıfında öğrenim görmekte olan 11; 12 C sınıfında öğrenim görmekte olan 14 öğrenci ile ayrı ayrı yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. 12 D sınıfında öğrenim gören öğrenciler ile Dil A1 dersi hakkında birer kez; 12 C sınıfında öğrenim gören öğrenciler ile de hem Türk Edebiyatı hem de Dil ve Anlatım dersi için ayrı ayrı ikişer kez görüşme gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler ile gerçekleştirilen görüşmeler her ders için ayrı ayrı olmak üzere içerik analizi yoluyla analiz edilmiş ve temalaştırılmıştır. Belirlenen temalar ve alt temalar dersler bağlamında karşılaştırmalı olarak sunulmuş ve doğrudan alıntılar yoluyla desteklenmiştir. Doğrudan alıntıların sunulmasında araştırmaya katılan öğrencilerin her birine kod isim verilmiştir.

Çizelge 33'te 12 D ve 12 C sınıfı öğrencileri ile Ek H'de sunulan görüşme soruları ile Dil A1, Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım dersi için yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen tema ve alt temalar ile frekansları görülmektedir.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Çizelge 33.

12 D ve 12 C sınıfı öğrencileri ile Dil A1, Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım Dersi için Gerçekleştirilen Görüşmelerden Elde Edilen Tema ve Alt Temalar

Temalar	**Dil A1**	**Türk Edebiyatı**	**Dil ve Anlatım**
Derste Kazandırılan Beceriler			
Düşünme becerileri	15	10	7
Karşılaştırma	5	3	-
Edebi zevk geliştirme	4	8	-
Eser inceleme	4	2	-
Sorgulama	4	2	-
Bilginin doğruluğunu kontrol etme	3	-	-
Çıkarımda bulunma	2	-	-
Düşüncelerine kanıt gösterme	2	-	-
Farklı bakış açıları	1	3	-
Kültürlerarası farkındalık	1	-	-
Metinlerarası ilişki kurma	1	-	-
Öğrenmeyi öğrenme	1	-	-
Özgüven	1	-	-
Yeni öğrenilenleri ön bilgiler ile eşleştirme	1	-	-
Kendini ifade etme	-	2	8
Okuduğunu anlama ve yazma	-	2	-
Test çözme	-	1	1
Yorumlama	-	1	-
Dil bilgisi	-	-	11
İletişim kurma	-	-	1
Türkçe'yi doğru ve etkili kullanma	-	-	4
İçerik	16	27	17
Öğrenme – Öğretme Süreci			
Derste gerçekleştirilen etkinlikler ve sağladığı yararlar	8	19	16
Öğretmen Rolleri	18	21	12
Öğrenci Rolleri	20	18	14
Araç – Gereçler	19	15	9
Yöntem – Teknikler			
Beyin fırtınası	1	2	-
Dramatizasyon	14	1	-
Düz Anlatım	2	5	7
Örnek olay	2	6	-
Soru cevap	1	7	4
Tartışma	10	-	7
Bellek destekleyici stratejiler	-	1	-
Farklı yöntem ve teknikleri kullanmanın sağladığı yararlar	4	-	-
Değerlendirme			
Değerlendirme etkinlikleri	12	7	-
Değerlendirme etkinliklerinin içeriği	16	17	13
Değerlendirme etkinliklerinin sağladığı yararlar	10	-	-
Dil A1 – Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım İlişkisi	15	-	23
Ulusal program - UBDP karşılaştırması	25		26
UBDP'yi Tercih Etme / Etmeme Nedenleri	12	-	15
UBDP'nin Türkiye'deki Uygulamalarında Yaşanan Sorunlar	6	-	-

Çizelge 33'te görüldüğü gibi, öğrenciler ile gerçekleştirilen görüşmeler; derste kazandırılan beceriler, içerik, öğrenme – öğretme süreci, değerlendirme, Dil A1 – Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ilişkisi ve Ulusal program – UBDP karşılaştırması, UBDP'yi tercih etme / etmeme nedenleri, UBDP'nin Türkiye'deki uygulamalarında yaşanan sorunlar temaları altında analiz edilmiştir. Verilerin analizinden elde edilen bulgular alt bölümlerde

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

belirlenen bu temalar altında başlıklandırılmıştır. Tema ve alt temalar doğrudan alıntılarla desteklenmiş ve dersler bağlamında karşılaştırılarak sunulmuştur.

Derste Kazandırılan Beceriler

Uluslararası Bakalorya Programı'na devam eden 12 D sınıfı öğrencileri, Dil A1 dersinde analiz etme, bilginin doğruluğunu kontrol etme, çıkarımda bulunma, düşüncelerine kanıt gösterme, düşünme becerileri, edebi zevk geliştirme, eser inceleme, farklı bakış açıları kazanma, karşılaştırma, kültürlerarası farkındalık kazanma, metinlerarası ilişki kurma, öğrenmeyi öğrenme, özgüven, sorgulama ve yeni öğrenilenleri ön bilgileri ile eşleştirme gibi becerileri kazandıklarını belirtmişlerdir. Ulusal programa devam eden 12 C sınıfı öğrencileri de Türk Edebiyatı dersinde, düşünme becerileri, edebi zevk geliştirme, eser inceleme, farklı bakış açıları kazanma, karşılaştırma, sorgulama, kendini ifade etme, okuduğunu anlama ve yazma, test çözme ve yorumlama becerileri kazandıklarını; Dil ve Anlatım dersinde ise düşünme becerileri, kendini ifade etme, test çözme ve dil bilgisi becerilerini kazandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin ifadelerine göre her üç derste de düşünme becerileri ortak olarak kazandırılan beceri olarak öne çıkmaktadır.

12 D sınıfından Öğrenci 1; Dil A1 dersinde kazandıkları eleştirel düşünme becerisinin dersin sınırları dışına çıkarak günlük yaşama da yansıdığını şu sözleriyle belirtmektedir:

Olaylar karşısında, durumlar karşısında çok daha farklı düşünebiliyorum. Daha eleştirel bakabiliyorum her şeye. Yani A1 dersinin sınırları dışına çıkıyor hatta bu eleştirel bakma. ...Zaten dersin amacı bizim eleştirel düşünmemizi geliştirmek olduğu için ki bunu da çok başarılı bir şekilde yapıyor. İşte ders içinde o 45 dakikalık zamanı da geçtim onun dışında da çok faydası oluyor eleştirel düşünmemize.

12 C sınıfından Öğrenci 11; Türk Edebiyatı dersinde sorgulama, farklı bakış açıları ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştiğini şu sözleriyle ifade etmiştir:

Kitaplar bence bize en fazla bu kabiliyeti kazandırabilen şeylerdir ki edebiyat bize belli kitaplara, belli yazarlara, belli düşüncelere yönlendirir. O yüzden bence hani bizim nasıl düşüneceğimize yön verir. Eleştirel düşüncemize de yardımcı olacağını düşünüyorum. En azından farklı bakış açılarına yönelip onlar hakkında bilgi edinebiliriz.

12 C sınıfından Öğrenci 23, Dil ve Anlatım dersinde kazandırıldığını düşündüğü

düşünme becerilerine yönelik şu açıklamada bulunmuştur:

Edebiyatla iç içe sonuçta. Onu anlatırken dil anlatım üzerinden gittiği sonuçta kelimeler, cümleler üzerinden geçiyor, bir metin olması gerekiyor elinizde. Bir parça olmalı ki onu işleyebilesiniz. Anlattığı şeyler var sonuçta. Anlatım tekniklerini gösteriyor. Düşünceyi geliştiriyor, anlatımı güçlendirme yollarını gösteriyor. Bu açıdan katabilir eleştirel düşünme.

12 C sınıfından Öğrenci 18 ise Dil ve Anlatım dersinin sorgulamaya açık bir ders olmaması nedeniyle düşünme becerilerine çok fazla katkı sağlamadığını belirtmiştir:

Şimdi Dil ve Anlatım dersinde eleştirel düşünmenin ben çok da ileri gidebileceğini zannetmiyorum. Çünkü size orada verilen işte bir cümle oluyor, siz o cümledeki sıfatı, yüklemi, zarf tümlecini, bağlacı bulursunuz ve onun üzerinde düşünmezsiniz yani "bu bağlaç niye bağlaçtır, bu yüklem niye yüklemdir, acaba bu yüklem buraya uyuyor mu? , başka bir yüklemde de olabilir mi ?" diye düşünmezsiniz sadece verilen bir cümle vardır. Ona göre. Çok da bir ekstra dil anlatımının düşünme becerisi anlamında katkısı olacağını zannetmiyorum. Sadece dilimizi iyi öğrenerek sizi düşünmeye hazırlayarak bir katkısı olabilir diye düşünüyorum.

Öğrenci görüşlerinde de görüldüğü gibi, Dil A1 ve Türk Edebiyatı derslerinde düşünme becerileri özellikle de eleştirel düşünme becerisinin kazandırıldığı ancak; Dil ve Anlatım dersinde dersin dil kurallarından oluşması ve sorgulamaya çok fazla olanak tanımaması gibi nedenlerle düşünme becerilerini yeterince geliştirilmediği söylenebilir. Öğrenciler Dil ve Anlatım derslerinde en çok dil bilgisi becerisi kazandıklarını dile getirmişlerdir. 12 C sınıfından Öğrenci 13 bu beceriye ilişkin şu ifadelerde bulunmuştur:

Düşünce bazlı da bir katkısı yok. Ama dediğim gibi hani konuştuğumuz gibi gramer kurallarını öğreniyoruz. Yazınsal türleri öğreniyoruz. Özelliklerini öğreniyoruz.
Dil ve Anlatım dersinin öğrencilere kazandırdığı beceriler cümlenin öğelerini ayırmak, başka bir şey değil.

12 D sınıfı öğrencilerinin Dil A1 dersinde diğer dersler için çok fazla dile getirilmeyen analiz etme, bilginin doğruluğunu kontrol etme, çıkarımda bulunma, düşüncelerine kanıt gösterme gibi eleştirel düşünme becerisinin alt boyutlarına ilişkin farklı beceriler kazandıklarını belirttikleri görülmektedir.

Öğrenci 5; bilginin doğruluğunu kontrol etme becerisi için şunları dile getirmiştir:

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

… internetten bulduğunuz bir bilgi ile bir akademik makaledeki bilgi bazen çatışabiliyor. O noktada sadece bilgilere bağlı kalmamamız gerektiğini fark ediyorsunuz ve kafa yormaya başlıyorsunuz. Acaba hangisi doğru? Orda işte dediğimiz gibi eleştirel düşünce ortaya çıkıyor. Sınıfta böyle bir durum olduğunda üzerine konuşuyoruz, tartışıyoruz. Ordan bir sonuca varmaya çalışıyoruz. Bu açıdan yararlı oluyor bence.

Öğrenci 6; düşüncelerine kanıt gösterme becerisi için şunları belirtmiştir:

Herkes de o kitabı okuyor biliyor. Okuyarak geliyor sonuçta. Yani siz diyemiyorsunuz ki işte Çehov'da işte Müslüman bir karakter vardır. Atıyorum aklıma ilk gelen bu oldu. Karakterlerin hepsi Hristiyan. Şimdi böyle bir ifade ile çıkıştığınızda siz desteklemeniz gerekiyor. Herkes de bildiği için o ortamda eseri dolayısıyla bu ifadeniz hani ne derler safsatadan ziyade dedikodunuz sizin anlamsız olmuş oluyor. Dolayısıyla bu ama ana materyal kitap, oradaki insanların nasıl düşünmeleri gerektiğini ortaya koyuyor. Bir düşünceyi temellendirerek ortaya koyacaksınız. Yani aslında bizim fen öğrencilerinin yaptığı belki deneylerin farklı bir yolla, farklı bir metotla artık kanıtlama aşaması yani o bilimsel çalışmayı biz edebiyat eleştirisini bilimsel olarak algılayacaksak bilimsel metotlarla yapmamız gerekiyorsa ki bizden istenen bu IB'de. Dil A1 dersinde. En güzel yöntem kanıtlayarak, alıntılar yaparak, göndermeler yaparak bunlar. Kitaptan bunu yapmak. Bizim asli şeyimiz.

Öğrenci görüşlerine göre derste kazandırılan beceriler incelendiğinde her üç derste de düşünme becerilerine vurgu yapıldığı görülmektedir. Ancak, özellikle analiz etme, bilginin doğruluğunu kontrol etme, çıkarımda bulunma, düşüncelerine kanıt gösterme gibi eleştirel düşünme becerisinin alt boyutlarına ilişkin temel bazı becerilerin yalnızca Dil A1 dersine devam eden öğrenciler tarafından dile getirilen beceriler olması nedeniyle Dil A1 dersinin eleştirel düşünmeye daha fazla hizmet ettiği söylenebilir.

İçerik

Dil A1 dersinin içeriği öğretmenler tarafından oluşturulmaktadır. Öğrenci görüşlerine göre; UBO'nun önermiş olduğu eserler listesinden öğretmenlerin seçimiyle oluşturulan içeriğin; öğrencilerin eleştirel düşünme ve sorgulama becerilerine katkı sağladığı söylenebilir.

12 D sınıfı öğrencilerinden Öğrenci 2; Dil A1 dersinde oluşturulan içerik sayesinde birbirine benzeyen eserler inceleyerek sorgulama ve karşılaştırma becerilerinin geliştiğini

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ve eserler arasındaki ortak noktaların öğrencilerin benzerlik ve farklılıkları belirleyebilmesine katkı sağladığını şu sözleriyle açıklamıştır:

Bizim dersimizdeki eserler genellikle birbiriyle benzer ve ortak noktaları bulunan yapıtlar seçilmiş. Bunun amacı daha çok yapıtlar arasındaki bağlantıları kurmak ya da bir dönemin sadece belli nasıl etkileri olduğunu birçok yazar üzerinden de görebiliriz. Bu anlamda dönemler arasında, yapıtlar arasında benzerlikleri kurmak da bir eleştirel bakış açısının ürünüdür diye düşünüyorum.

Öğrenci 8 de; oluşturulan içeriğin mekân ve zaman bağlamında çeşitli çıkarımlarda bulunmaya olanak tanıyan eserlerden oluştuğunu ve bu nedenle de eleştirel düşünmeyi desteklediğini şu sözleriyle belirtmiştir:

Seçtiğimiz bütün eserler gayet çıkarım yapılabilen gerek mekân, gerek zaman bağlamında incelendiğinde içinde bir sürü göndermeler, mesajlar ya da anlatılmak istenen belki de toplum sorunları bulunan eserler. Yani bu bakımdan Dil A1 dersi, eleştirel düşünmeyi desteklemek konusunda yeterli şu anda.

Öğrenci görüşlerine göre, Dil A1 dersi içeriğinin öğrencilerin sorgulama, karşılaştırma, benzerlik ve farklılıkları bulma, olaylara farklı bakış açılarıyla bakma gibi eleştirel düşünme becerisinin alt boyutlarında öğrencilere katkı sağladığı söylenebilir. Öğretmen görüşmelerinden elde edilen bulgular da bu verileri desteklemektedir. Dil A1 dersi içerikleri öğretmenler tarafından belirlenmektedir. Böylece içeriğin oluşturulmasında öğretmenler, öğrencilerinin ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda hareket edebilme özgürlüğüne sahip olmaktadırlar. İçeriğin oluşturulmasında bu yaklaşımın benimsendiği hem öğretmen hem de öğrenci görüşleriyle desteklenmiştir. Doküman analizi kapsamında elde edilen verilerde de içeriğin UBO'nun önerdiği eserler arasından okul ve öğretmenler tarafından seçildiği belirlenmiştir. Bu bağlamda bulguların birbiriyle tutarlık gösterdiği söylenebilir.

Öğrenci görüşlerine göre; Türk Edebiyatı dersinin içeriğinin eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye dönük olmadığı söylenebilir.

12 C sınıfı öğrencilerinden Öğrenci 13; 12. sınıflarda Türk Edebiyatı dersinin içeriğini oluşturan Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı'nın yoğunluğundan yakınarak içerikte sunulan bilgileri yalnızca üniversite sınavı için ezberleyip sınav bittikten sonra unutacağını şu sözleriyle belirtmiştir:

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

... mesela biz bu yıl 12. sınıfta olduğumuz için Cumhuriyet Dönemi bizim için çok büyük bir sorun. Çünkü 129 tane yazar ve hani bir o kadar da hatta daha fazla eser var. Bunları mesela bizim ezberlememiz bekleniyor. Zaten biz mesela ben kendi adıma konuşayım sınav bittikten sonra hepsini unutmayı düşünüyorum. Yani çünkü beyninde bu yandan sonra boşalmaya ihtiyacı var. Bu aslında sadece bir aracı yerine getirmek için kullanılan bir bilgiye dönüşüyor. Yani değersiz tek yıl, tek kullanımlık bir bilgiye dönüşüyor. Bunun yerine o yani yazarlar arasında daha ya da eserler arasında daha nitelikli bir seçim yapılsa, onların mesela özetlerden değil okuyarak anlama, bunu daha geniş bir alana yayma, sonra bunları sıkıştırma değil de hani her şey çok daha farklı şekilde olabilir. Bu hani edebiyat maalesef kuru ezberden öteye gitmiyor.

Öğrenci 12 ise; ders kitaplarında yer alan içeriğin eleştirel düşünmeyi desteklemediğini ancak; ders öğretmeninin ders işleme şekline göre eleştirel düşünme becerisinin geliştiğini şu sözleriyle belirtmiştir:

Türk Edebiyatı'nda hocam öyle bir içerik yok aslında. Yani ders kitabından hareketle böyle bir içerik var diyemeyiz. Ama hocamızın nasıl işlediğine göre değişiyor. Bizim hocalarımız daha eleştirel işliyorlardı. Özellikle çok derdimiz ÖSS olmadığı zamanlarda. İşte bunlarla ilgili konuşuyorduk. Araştırmalar yapıyorduk. Hoca bize bildiklerini anlatıyordu. Farklı işte nasıl diyeyim beyin fırtınası şeklinde daha çok derslerimiz geçiyordu. O zaman çok faydalı olurdu. Gerçekten zevk aldığınızı hissediyorsunuz yani öğrendiğinizi, anladığınızı hem çok kalıcı oluyor bu bilgiler unutmuyorsunuz. Çünkü üzerinde durduğunuz için, konuştuğunuz için, fikir yürüttüğünüz için. Ama onun dışında kitap üzerinden gidilirse ders yani hoca bir şey katmazsa, öğrenci bir şeyler katmazsa bu direk yayın üzerinden, müfredat üzerinden işlenirse işte bir eleştirel düşünceye katkısı olduğunu düşünmüyorum.

Türk Edebiyatı dersinin içeriğinin çok yoğun, ezbere dayalı ve yüzeysel olması, özellikle 12. sınıflarda öğrencinin önceliğinin üniversite sınavında çok sayıda soruya doğru yanıt verme olması gibi nedenlerle eleştirel düşünme becerisini kazandırmaya dönük olarak düzenlenmediği söylenebilir. Öğrenci görüşlerine göre ders içeriği; ancak öğretmenin dersi farklı şekillerde yapılandırmasıyla eleştirel düşünmeye hizmet etmektedir. Türk Edebiyatı dersi öğretmeni de ders içeriğinin yoğunluğundan söz etmiş ancak yeni programların öğrencilerde eleştirel düşünmeyi kazandırmaya dönük olduğu

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

yönünde görüş belirtmiştir.

Dil ve Anlatım dersi için de öğrenciler Türk Edebiyatı dersi içeriği için ifade ettikleri konulara benzer yönde görüş belirtmişlerdir. Öğrencilere göre; Dil ve Anlatım dersi zaten kurallardan oluştuğu için eleştirel düşünmeye ve sorgulamaya çok da fazla olanak tanımamaktadır.

Öğrenci 22; Dil ve Anlatım dersinde edat, bağlaç, ünlem gibi dilbilgisi konularına yer verildiğini, bu konuları da üniversite sınavı için genellikle ezberlediklerini, dolayısıyla da ders içeriğinin eleştirel düşünme becerilerine çok da fazla katkı sağlamadığını şu sözleriyle dile getirmiştir:

Bu sene açıkçası dediğim gibi yine kuralları ezberleme, paragraf soruları dışında diğer sorularda işte dilbilgisi sorularında edat, bağlaç, ünlem olsun işte bağlaçlar şunlar bunlar hani ezberliyoruz, bir yorum katamıyoruz. YGS'deki kısımda paragraf haricinde yine yorumlayacağımız bir şey yok. Ama paragraflarda tabii ki yorum yeteneği gerekiyor. Onun da hani hocanın açıkçası ben çok kazandıracağını düşünmüyorum.

Öğrenci 14; dokuzuncu sınıf Dil ve Anlatım dersi içeriğinde yer alan dillerin oluşumu ile ilgili konuların tarih, coğrafya gibi derslerle etkileşim içinde işlenmesi ile ilk yıllarda eğlenceli dersler işlendiğini ancak, sonraki yıllarda dersin içeriğinde dil kurallarına yer verilmesi sonucu ezbere dayalı bir içeriğe doğru yönelişin olduğunu şu sözleriyle aktarmıştır:

...aslında ilk dil kısmına geçmeden önce bu ilk başlardaki dil anlatım konuları hani dillerin oluşumu falan oralarda bizde baya ilk başlarda edebiyat gibiydi zevk almıştım. ...Araştırma işte yine bunlar dediğim gibi diğer alanlara tarihe coğrafyaya, bulundukları yerlere bağlı oldukları için diğer derslerle yine etkileşimi vardı. Sonradan zaten dil anlatım kurallarına gelince artık her şey normal seyrine döndü. Kurallar, ezber ondan sonra sıkıcı olmaya başladı ama yine de tabi müfredatta olduğu için, bilmemiz gerektiği için öğrendik.

Öğrenci 13 ise; Dil ve Anlatım dersi için hazırlanmış olan kitaplarda yer alan içerikleri eleştirerek ilkokuldan itibaren dersin içeriğindeki binişiklikten söz etmiştir:

Hazırlık öncesi sorular, hazırlık soruları, metin, metinden yola çıkarak gramer, mesela o metinden yola çıkarak gramerde hangi konu varsa onunla ilgili bilgilerde hani mesela sıfat konusunda metindeki sıfatları bulmanız isteniyor falan, galiba bulmaca vari

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

bir şey yapmaya çalışmışlar ama işte bunların hiçbiri yeterli değil aslında. Çünkü bir öğrenci zaten sıfatı biliyor. İlkokuldan itibaren senelerce aynı bilgiyi yüklemek ve insanın hala öğrenemediğini düşünmek yanlış.

Öğrenci görüşlerine göre Dil ve Anlatım dersi içeriği; kurallardan ve bu kuralların uygulamalarından oluşmaktadır. Ortaöğretimin ilk yıllarında öğrencilerin üzerinde düşünecekleri ve birbirileriyle ilişki kuracakları konulara yer verilirken sınıflar büyüdükçe daha çok dil bilgisi konularına ağırlık verilmektedir. Ayrıca; ilköğretimin ilk yıllarından itibaren verilen dil bilgisi kurallarına bu dersin içeriğinde tekrar yer verildiği söylenebilir.

Öğrenme – Öğretme Süreci

Derslerin öğrenme – öğretme süreçlerine ilişkin verilerin toplanmasında derslerde gerçekleştirilen etkinlikler ve sağladığı yararlar, öğretmen ve öğrenci rolleri, kullanılan araç – gereçler ve öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve teknikler ile ilgili sorulara yer verilmiştir. Bu sorulara ilişkin öğrencilerin belirtmiş oldukları görüşler aynı sırayla sunulmuştur.

Derste Gerçekleştirilen Etkinlikler ve Sağladığı Yararlar

Öğrenci görüşlerine göre Dil A1 dersinde içerikte yer verilen eserler ders öncesinde öğrenciler tarafından okunmakta, ders sırasında da bu eserler zaman, mekân, karakterler ve verilen mesajlar bağlamında derinlemesine incelenmektedir.

Öğrenci 10; Dil A1 dersinde, eserleri tartışma yöntemi ile incelediklerini şu sözleriyle belirtmiştir:

İlk önce işlenecek kitap belirlenmiş daha önceden. Bunu okuma sürecimiz oluyor. Daha derse gelmeden önce okuyoruz. Notlarımızı alıyoruz üzerine. Derse geldiğimizde ilk önce genel bir bilgilendirme oluyor hani eser şöyledir böyledir. Okuyanlar okumayanlar için. Yazar hakkında bilgilerimizi paylaşıyoruz. Bundan sonra işte eseri zaman, mekân, karakterler, verilen mesajlar, artık ana fikir mi diyeyim bu bağlamlarda tartışıyoruz, eleştiriyoruz yeri geldiği zaman. Daha çok tartışma havasında geçiyor derslerimiz.

Öğrenci 4 ise; öğrencilerin birbiriyle sürekli etkileşim içinde olduğunu vurgulayarak tartışma ortamı oluşturduklarını, zaman zaman da eserleri daha iyi

anlayabilmek için dramatizasyon yöntemi ile eserleri canlandırdıklarını belirtmiştir:

Öncelikle zaten sürekli birbirimizle bir diyalog içerisindeyiz. Bir tartışma ortamı oluyor. Belirli bir konu ortaya atıldığında herkes o konuyla ilgili görüş bildiriyor. Bunun haricinde olaylar kafamızda daha da netleşsin diye tahtaya tiyatro eserinin sahnesini çizebiliyoruz veya tiyatroyu sınıfta canlandırıyoruz arkadaşlarımızla birlikte oynayarak, eserin içinde yaşayarak yorumluyoruz.

Öğrenci görüşlerinden de anlaşılacağı gibi, Dil A1 dersinde tamamen öğrencilerin aktif olduğu, tartışma, eleştirel düşüme, kanıt arama gibi eleştirel düşünme becerilerini etkin kılacak ders etkinliklerine yer verilmektedir. Bununla birlikte, Dil A1 dersi öğretmeni de öğrencilerle benzer görüşler belirtmiştir. Yine, dersin gözlemi sırasında da araştırmacı, öğrencilerin ve öğretmenin belirtmiş oldukları etkinliklerin sınıf içinde işe koşulduğunu gözlemlemiştir.

Öğrencilere göre, Türk Edebiyatı derslerinde, 12. sınıftan önceki sınıflarda sınıf içi tartışmalar, metin ve şiir incelemeleri, okunan kitapların tahlili gibi etkinliklere yer verilirken 12. sınıfta daha çok yazarlar ve yazarların eserlerini ezberlemeye doğru şekillenen bir ders işlenmektedir.

Öğrenci 23; önce 12. sınıfta gerçekleştirdikleri ders içi etkinliklerden söz etmiş; sınav odaklı olmadıkları zamanlarda yaptıkları çalışmalardan zevk aldıklarını da şu sözleriyle belirtmiştir:

On ikinci sınıf olduğumuz için daha çok üniversite sınavı ağırlıklı çalışma yapıyoruz yani bilmemiz gereken maalesef ezber yapılması gereken kısımlar oluyor. İşte onları karşılamaya çalışıyoruz. Hani fazla ders üzerine düşünme değil de bilinmesi gereken, sınav için önemli bilgileri şu anda depolamaya çalışıyoruz daha çok. Yani on ikinci sınıf olmanın getirisi bu yani yapacak bir şey yok. Onun dışında sınav odaklı değil de bir genele baktığımızda daha çok metinler üzerinden gidiliyor. Metin işleniyor. …Yine tartışmalar oluyor. Servet-i Fünun, Fecr-i Ati edebiyatını ele almıştık. Bu iki edebiyatı karşılaştırmıştık. Karşılaştırma esnasında yani iki farklı şey ortaya koyunca iki farklı şey üzerine görüşler ortaya koyunca çok sert olmasa da yumuşak bir çarpışma oluyor arkadaşlar arasında fikir tartışması. Bu çarpışma neticesinde yani güzel bir ortam. Tartışmalar yapıcıdır. Güzel bir şeyler ortaya çıkabiliyor örneğin.

Öğrenci görüşlerine göre; Türk Edebiyatı dersi 12. sınıflarda özellikle üniversite

sınavına hazırlık gerekçesiyle daha önceki yıllarda işlendiği gibi işlenememektedir. Ders içinde gerçekleştirilen etkinlikler daha çok sınav hazırlığına dönük olarak, yazarlar ve yazarların eserlerinin ezberlenmesi ve bu konularla ilgili test çözümlerine dayanmaktadır. Aslında öğrencilerin derste bu tür etkinliklerin gerçekleştirilmesini üniversite sınavına hazırlanmaları nedeniyle doğru buldukları da söylenebilir. Bunlara karşılık, Türk Edebiyatı dersi öğretmeni de öğrencilerin bu yöndeki istekleri nedeniyle derslerini bu şekilde yapılandırmak zorunda kaldığını belirtmiştir.

Öğrenci görüşlerine göre; Dil ve Anlatım dersinde genellikle öğrencilerin sorularından ve eksik bilgilerinden yola çıkılarak öğretmen tarafından konunun anlatımını içeren etkinliklere yer verildiği söylenebilir. Öğrenci 15'in görüşü bu yorumu destekler niteliktedir:

Öğrenme – öğretme sürecinde biz bu yıl zayıf olduğumuz konuları söylüyoruz. Öğretmenimiz bize bu konuda yardımcı oluyor. Öğrenmiş oluyoruz yani öğretme sürecinde de öğretmenimiz genel olarak bizim eksiklerimiz üzerinden ilerliyoruz.

Derste gerçekleştirilen etkinliklerin birçoğunun dil bilgisi kuralları üzerine soru çözmek üzerine yapılandırıldığı görülmektedir. Öğrenci 16; bu konuda şunları belirtmiştir:

Dil ve Anlatım dersinde şöyle yapıyoruz, grameri öğretmen bize öğretiyor. Ona göre onun peşine işte simetri öğretim tekniği dediğimiz onun peşine hemen bir test veriyor. Ya da konuyu işliyor. Konunun bitiminde tek tek böyle kaliteli, biraz böyle zor sorular, o şekilde biraz daha böyle pekiştiriyor. Dil Anlatım derslerini böyle işliyoruz genelde çünkü yorumlamaya dayalı bir ders değil yani Dil Anlatım dersi. Tıpkı matematik gibi. Formülleri yerine koyuyorsunuz yani.

Öğrenci görüşlerinden de anlaşılacağı gibi, Dil ve Anlatım dersinde öğrencilerin bilgi eksikliklerinden yola çıkılarak daha çok üniversite sınavına hazırlık boyutunda dil bilgisi kurallarının öğretimine yönelik etkinliklere yer verilmektedir. Öğretmenin konu anlatımını alıştırmalar ve örnek soru çözümleri izlemektedir. Dil ve Anlatım dersi öğretmeni de derslerinde öğrenci ihtiyaçlarından yola çıkarak öğrencilerin bilgi eksiklerini tamamlayacak etkinliklere yer verdiğini belirtmiştir.

Öğretmen Rolleri

Öğrenciler, Dil A1 dersinde öğretmenin öğreticilik rolünden çok rehberlik rolüne vurgu yapmışlardır.

Öğrenci 9, öğretmenin dersin ilk yıllarında daha çok öğreticilik rolünü sergilediğini belirterek sonraki yıllarda "moderatörlük" rolü üstlendiğini şu sözleriyle aktarmıştır:

...öğretmen ilk senenin başında öğretmen rolünde devam ediyor. Fakat bu yaklaşık bir buçuk, iki ay sonra öğretmenin sınıftan tamamen çekilmesi ve moderatörlük mevkisine geçmesini, hatta danışılabilecek bir bilirkişi rolü üstlenmesine dönüşüyor. O süreçten sonra öğrenciler sınıfta aktif olarak birbirleriyle tartışıyor. Genel olarak o ortam zaten yani sınıf olarak değil de biraz daha akademik bir tartışmanın yapıldığı bir toplantı salonuna dönüşüyor. Orada moderatör olan öğretmenimiz de tartışmanın belli noktalarında tartışma farklı yerlere saptığında tartışmayı düzenliyor.

Öğrenci 6 da; öğretmenin sınıf üzerinden hâkimiyet kurmaya çalışmaktan çok öğrencileri farklı bakış açılarına yönlendirmeye çalıştığını, öğrencilere farklı düşünme kanalları açtığını ve öğrencilerin tıkandığı noktalarda sürece sorularıyla yön verdiğini açıklamıştır.

...belirli size düşünce kanalları açıyor. Yani bu düşünce kanalları sadece sizi sevk etmek amacıyla değil yani soru işaretleri de diyebiliriz yani farklı çeşitli kapılar sunuyor yani şu kapıdan yani nasıl diyeyim? Hani Cennet cehennem metaforu vardır işte ya da farklı kapıların olduğu yerler vardır. Yedi kapılı yerler vardır halk anlatılarında. Yani işte size kırk tane, yedi tane kapı her neyse sunuyor. ....Dolayısıyla hani sadece bir yönlendirme değil aslında ufuk açma bağlamında değerlendirebiliriz öğretmenin rolünü. Derslerde zaten öğretmen bunu yaptıktan sonra bir kenara çekiliyor ve öğrenciler tartışmaya başlıyor…. öğretmen sadece bir nasıl denir gösterici. Birçok yol gösteren, sadece bazı şeyleri tıkandığımız noktalarda, keşfedemediğimiz noktalarda tekrar devreye girerek kanallar açan bir işlev taşıyor. Sadece öğretici değil, artık yol gösterici olmaya başlıyor.

Öğrenciler; Türk Edebiyatı dersinde öğretmeni sınıfta lider olan kişi olarak tanımlamakta ve daha çok öğreticilik rolü üzerine vurgu yapmaktadırlar.

Öğrenci 17; Türk Edebiyatı dersinde öğretmenin ders anlatarak aktif olduğunu ve araştırma ödevleri vererek denetim rolünü üstlendiğini şu sözleriyle belirtmiştir:

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Öğretmenler ise aktif durumdalar. Dersleri falan onlar anlatıyor, onlar yönlendiriyor. Öğrencilere araştırma ödevi veriyorlar ama takip etmedikleri için yapılmıyor hiç birisi.

Öğrenci 20 de Öğrenci 17 gibi öğretmenin hem öğreticilik hem de denetleyicilik rolüne vurgu yapmıştır:

Yeri geldiği zaman bilgiyi aktaran kişi, yeri geldiği zaman da yeni eğitim sisteminde denetleyici. Artık öğrencinin bilgiye ulaşması, kendisinin ulaşmasının istendiği bir ortamda kendisi de kontrol edici bir organ olarak çalışabiliyor.

Dil ve Anlatım dersinde de öğrenciler öğretmen rollerini bilgiyi aktaran, ders anlatan ve soru soran olarak açıklamışlardır.

Öğrenci 24; Dil ve Anlatım öğretmenini bilim adamına benzeterek gerçekleri aktaran kişi olarak nitelemiştir:

...direk bir dil anlatım öğretmeni bilim adamı gibi. Yani kesinlikle ortada bir gerçek var o da bize yani bu gerçeği öğretiyor.

Öğrenci 20 ise; Dil ve Anlatım dersinde öğretmeni bilgi verme ve sınav yapma rolleri dışında düşünemediğini belirtmiştir:

Anlatan konumunda. Sınav yapan, bilgi veren başka olmaz yani ben düşünemiyorum.

Öğrenci görüşlerinden de anlaşıldığı gibi Dil A1 dersinde öğretmen; sınıfa rehberlik eden, sorularıyla tartışmaları yönlendiren, öğrencilere farklı bakış açıları kazandıran ve öğrenme – öğretme sürecinde sürekli öğrencileri aktif kılmaya çalışan kişi olarak tanımlanırken, Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinde daha çok öğretmenin öğreticilik ve denetleme rolleri üzerine vurgu yapılmaktadır. Özellikle Dil ve Anlatım derslerinin kurallardan oluşması gerekçe gösterilerek öğretmenin bilgiyi aktarmaktan başka rol üstlenemeyeceği yönünde öğrencilerde yaygın bir görüşün olduğu da görülmektedir. Türk Edebiyatı dersinde ise, aslında 12. sınıftan önceki sınıflarda daha çok öğrencileri tartışmaya, farklı görüşlere doğru yönlendiren öğretmen rollerinden söz edilirken özellikle 12. sınıfta öğrencilerin üniversite sınavından dolayı kısa zamanda çok fazla bilgiyi almak istemeleri nedeniyle öğretmenlerin öğreticilik rolünün ön plana çıktığı söylenebilir. Türk Edebiyatı öğretmeninin kendi rollerini açıklarken kullandığı ifadeler de öğrencilerin bu görüşlerini destekler niteliktedir.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Öğrenci Rolleri

Dil A1 dersinde öğrenciler kendilerini dersi yapılandıran, tartışan, sorgulayan, eleştiren, bilgilerin doğruluğunu araştıran, düşüncelerine kanıt gösteren ve öğrenme – öğretme sürecine aktif olarak katılan bireyler olarak tanımlamışlardır.

Öğrenci 7; Dil A1 dersinde öğrencinin ders öncesi sorumluklarına da vurgu yaparak öğrenci rollerini şu şekilde açıklamıştır:

Öğrenciye aslında çok ciddi bir rol düşüyor burada. Çünkü yani biz o derse gelirken bunun bir art alanı ile birlikte gelmemiz gerekiyor. Yoksa o derste etrafa böyle bön bön bakıyoruz tabiri caizse. …okumalar yapmamız gerekiyor bunları takip etmemiz gerekiyor ve bu okumaları sistemli olarak yapıp bunlarla ilgili not alma gibi görevlerimiz var. Ders öncesinden bahsediyorum. Ders sırasında yapmamız gereken şey sorgulamak, eleştirmek ve mümkün olduğunca hocaya muhalefet olmak.

Öğrenci 6 da; Dil A1 dersinde öğrencide oluşturulan merak duygusuyla öğrencinin daha araştırmacı, sorgulayıcı ve eleştirel olduğunu ve öğrencinin üstlendiği rollerin öğrencileri farklı bakış açılarına yönlendirdiğini şu sözleriyle dile getirmiştir:

5 N 1 K'yı sormak zorundasınız. Her kapıyı kurcalıyorsunuz. Dolayısıyla her kapıdan yeni bir şey çıkıyor. Yani merak duygusu işte. Kurcalamaya başlıyorsunuz. Yeni yeni girdiğiniz bir dünyada artık her şeyi keşfetmeye başlıyorsunuz. …Dolayısıyla öğrenci daha aktif katılıyor. Muhtemelen bu öğrenciye de yansıyordur. …Tabi yani sonuçta bir şöyle düşünün normal edebiyat dersinde hoca size kırk tane kapı sunamaz. Sunmaya çalışsa hepsini tek tek kendi açacak. Ama işte biz sınıfta 15 kişiyiz. 15 kişimiz hepimiz ayrı ayrı bir kapı açsak zaten hani herkes üç kapı açmış oluyor. Ortalama olarak. Dolayısıyla kısa sürede daha fazla düşünsel aktivitede bulunmuş oluyorsunuz. Daha geniş bir ufka sahip olmuş oluyorsunuz yani süre sınırlı….Dolayısıyla hani beynimizin kapıları da açılmış oluyor yani oradan hücrelerimize artık bilgi işliyor diyebilirim.

Öğrenci 3 ise; derslerde gerçekleştirilen etkinliklerde öğrencilerin üstlendikleri roller ile tartışma konularının şekillendiğini, öğrencilerin düşünme gereksinimi hissettiklerini ve bu nedenle de çıkarımlarda bulunarak çeşitli karşılaştırmalar yaptıklarını dile getirmiştir:

Öğretmen dersin başında herhangi bir konu öne atsa bile daha sonra herkesin o konuya eleştirel bakışıyla konu farklılaşıyor ve farklı yerlere taşınıyor. Tartışma konusu

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

değişiyor dolayısıyla. …siz kendiniz düşünmeniz gerektiğinin farkına varıyorsunuz. Belli kalıpları ezberlemek yerine, onlardan sorumlu olmak yerine düşünmeniz gerektiğinin farkına varıyorsunuz ve bu çaba içerisinde oluyorsunuz. Şu cümlede neyi ifade etmiş, neye gönderme yapmış? Ne demeye çalışmış? Neden bunu söylemeye çalışmış? Ya da bunu söyleyenin, yazarın hayatı üzerinden böyle çıkarımlar yapıyorsunuz. Karşılaştırıyorsunuz.

Türk Edebiyatı dersinde öğrenciler kendilerini pasif bilgi alıcıları olarak tanımlamışlardır.

Öğrenci 15; daha önceki yıllarda gördükleri Türk Edebiyatı dersleri ile karşılaştırma yaparak 12. sınıfta çoğunlukla öğretmeni dinlediklerini ve sorulara cevap verdiklerini şu sözleriyle açıklamıştır:

Bu yıl için öğretmenimizi dinliyoruz. Sorulan sorulara mümkün olduğunca hızlı bir şekilde doğru cevabı vermeye çalışıyoruz. Anlamadığımız yerleri soruyoruz bu kadar yani klasik öğrenci oluyoruz…Pasif alıcıyız kesinlikle bu sene. Ama önceki senelerde az önce de belirttiğim gibi tartışabiliyorduk.

Öğrenci 12 ise; öğrenme – öğretme sürecini forum ortamına benzeterek öğrencileri, bu ortamda forum sırasında soru soran aktif katılımcılar olarak tanımlamıştır:

Hocam bunu bir forum olarak değerlendirirsek hani biz katılımcılarız yani oradaki izleyiciler aynı zamanda forumda da konuşarak hani fikir söyleyebiliyorlar, soru sorabiliyorlar. Daha çok böyle sadece salt öğretmen merkezli değil. Öğrenci merkezli yani daha doğrusu bizim konuştuğumuz, bizim bir şeyler söylediğimiz, çıkarımlarda bulunduğumuz dersler yani. Yani o zaman gerçekten insan kendisi bir şey buluyorsa kendisi anlıyorsa daha etkili kalıcı oluyor. Bakış açınız değişiyor.

Dil ve Anlatım dersinde de Türk Edebiyatı dersinde olduğu gibi öğrenciler kendilerini çoğunlukla bilgiyi almayı bekleyen ya da bilgi almak için çeşitli sorular soran pasif alıcılar olarak tanımlamışlardır.

Öğrenci 21; daha önceki yıllarda işledikleri Dil ve Anlatım dersleri ile karşılaştırmalar yaparak dersteki rollerini şu şekilde açıklamıştır:

Biz işte bu dil konusunda yine biz hep konuşan taraftık. İlk senelerde ama sonlara doğru artık hoca anlattı biz dinledik. Biz hep soru soran ama kısa sorular. Öz, hemen bilgiyi öğrenmeye yönelik sorular sorduk. Yani biz hani sadece dinleyen konumdaydık.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Öğrenci 13 ise; öğrencilerin Dil ve Anlatım dersinde kanalı kontrol görevi üstlenerek öğretmene dönüt sağlama işlevleri üzerinde durmuştur:

...öğrenci olarak daha çok hani kanalı kontrol görevi gibi bir şey görüyoruz. Mesela öğretmenimiz anladınız mı diyor. Evet. Anladık diyoruz. Ya da bir soru soruyor anladığımızı gösterecek ya da göstermeyecek cevaplar veriyoruz. Hani ona göre konular tekrar ediyor. Ya da öğrendiğini yani öğrenildiğine inanılırsa geçiliyor, başka bir konuya geçiliyor. Yani dediğim gibi kanalı kontrol işlevi görüyoruz.

Öğrenci görüşlerine göre; öğrencilerin Dil A1 dersinde kendilerini dersi yapılandıran ve derse aktif olarak katılan bireyler olarak tanımlarken Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinde kendilerini daha çok bilgiyi almak için bekleyen pasif alıcılar olarak tanımladıkları görülmektedir. Dil A1 dersinde öğrencilerin sergilemiş oldukları rollerin öğrencilerin; tartışma, karşılaştırma, sonuca ulaşma, çıkarımda bulunma gibi eleştirel düşünme becerisinin alt boyutlarının gelişimine katkı sağladığı görülürken, Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinde öğrencilerin sergilediği rollerin öğrenciyi bilgiyi alıp tekrar etmekten ve ezberlemekten öteye götüremediği söylenebilir. Öğretmen görüşmelerinden elde edilen bulgular da bu bulguyu destekler niteliktedir.

Araç – Gereçler

Dil A1 dersinde öğrenciler; ders içeriğinde ele alınan eserler ile birlikte bu eserlerle ilgili yazılmış olan farklı kitaplar, tezler ve makalelerden yararlandıklarını, projeksiyon cihazını kullandıklarını, eserleri daha iyi anlayabilmek için eserle ilgili oynanmış tiyatro oyunlarını seyrettiklerini belirtmişlerdir.

Öğrenci 8; içerikte yer alan eserler ile ilgili tezleri incelemek ve eserler üzerinde tartışma başlatmak için projeksiyon cihazından yararlandıklarını şu sözleriyle açıklamıştır:

Projeksiyon mesela bu sene incelediğimiz eserler üzerine yazılmış tezleri getirdi ders hocamız ve tezleri inceleyip hani eserleri hem hatırlamak hem de acaba böyle mi şeklinde tartışmak ve oradaki tezi hani ne kadar doğru yazmış şeklinde eleştirel bir gözle bakmak…

Öğrenci 9 ise; akademik alanyazından yararlanmak için interneti kullandıklarını belirtmiştir:

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Teknolojiyi bir kere en üst düzeyde kullanmaya çalışıyoruz. Çünkü internet zaten günümüz bütün alanlardaki akademik literatürlerin en yoğun olarak bulunduğu yer. İnternetten yararlanıyoruz. Dolayısıyla bilgisayar, projeksiyon gibi teknolojik ekipmanlardan devamlı olarak yararlanıyoruz.

Öğrenci 3 de; incelenen eserlerin daha iyi anlaşılabilmesi için eserlerle ilgili farklı yazarların yazmış oldukları eserler ve düşünce yazılarından yararlandıklarını, çeşitli tiyatroları izlediklerini belirtmiştir:

Farklı yazarların işlediğimiz eser üzerine çalışması varsa onları inceliyoruz, onlara bakıyoruz. Farklı bakış açılarını yakalamak açısından önemli. Onun dışında yine projeksiyonu ilk başlarda kendi yazdıklarımızı eleştirmek için kullandık. Sonrasında internette araştırma yapıyorsak sınıfta şayet onu gözlemlemek için baktık. Yine yazarın hayatı ya da yazar ve kitap hakkındaki düşünce yazıları üzerine. Onun dışında tiyatro eseri inceliyorsak tiyatroları izledik mesela. Farklı dönemlerde oynanmış. Aynı tiyatroları izledik.

12 C sınıfı öğrencileri; Türk Edebiyatı dersinde çoğunlukla projeksiyon, bilgisayar, ders kitapları, farklı kitaplar gibi çeşitli araç gereçleri kullandıklarını, internetin olanaklarından yararlandıklarını belirtmişlerdir.

Öğrenci 13; Türk Edebiyatı derslerinde projeksiyon cihazını kullanarak soru çözümü yaptıklarını açıklamıştır:

Biz edebiyat derslerinde projeksiyonla yansıtıp soru çözüyoruz. Hani bu yüzden projeksiyon, bilgisayar, projeksiyon perdesi vesaire kullanıyoruz.

Öğrenci 23 ise; konu anlatımlarında ve konuların anlatımının sonunda test çözümleri sırasında projeksiyonu kullandıklarını ve ders kitabı ile birlikte farklı kitaplardan yararlandıklarını şu sözleriyle açıklamıştır:

Derste teknolojinin olanaklarından yararlanıyoruz bu arada. Özellikle sınıflara konulan projeksiyonlar gerçekten işimizi çok kolaylaştırıyor. Örneğin konu anlatımlarında slayt gösterileri ya da konu bitiminde test çözerken… Kitaplar kullanılabilir belki ders edebiyat sonuçta. Hani ders kitabının yanında farklı kitaplar. Örneğin işlediğim dönemin özelliklerini yansıtan bir roman olur, bir şiir kitabı olur.

Dil ve Anlatım dersinde ise öğrenciler; tahta, tebeşir, ders kitabı ve projeksiyon cihazını kullandıklarını belirtmişlerdir.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Öğrenci 23; tahta ve tebeşirin Dil ve Anlatım dersi için yeteli olduğunu "*daha çok tahtayı kullanıyoruz yani. Yani tahta ve tebeşir dil ve anlatım dersi için yeterli bir kaynak"* sözleriyle açıklarken, Öğrenci 18; ders kitapları ile birlikte öğrencilere görsel bir sunumun yapılması için projeksiyon cihazını kullandıklarını belirtmiştir:

...dersin kitabı, milli eğitim müfredatından verilen, milli eğitimin vermediği kitaplardan, ekstra kitaplardır bu dersin araç-gereçleri veya işte nedir? Nadir olarak da projeksiyon cihazını kullanaraktan bu dersten hani en azından gören öğrencinin aklında daha yani daha kalıcı olması için ...

Öğrenci görüşlerine göre her üç derste de projeksiyon cihazı, internet, ders kitapları ve farklı kitaplardan yararlanıldığı görülmektedir. Ancak; Dil A1 dersinde projeksiyon ve internet, öğrencilerin farklı kaynakları inceleme ve araştırma yapma amaçlarıyla kullanılırken, Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinde genellikle konu aktarımı ve soru çözümü amacıyla kullanılmaktadır. Öğretmen görüşmelerinden elde edilen bulgular da bu bulguyu destekler niteliktedir. Dil A1 dersinde farklı kaynaklar; incelenen eserlerin daha iyi anlaşılmasını sağlamak için kullanılırken, Türk Edebiyatı dersinde öğrencilerin okuma alışkanlıklarını geliştirmek amacıyla kullanılmaktadır. Bu bağlamda üç derste de benzer araç – gereçler kullanılmasına rağmen Dil A1 dersinde araç gereç kullanımının öğrencilerde eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye katkı sağladığı söylenebilir.

Yöntem ve Teknikler

Her üç derste de düz anlatım yöntemi ve soru – cevap tekniğinin ortak olarak kullanıldığı görülmektedir.

12 D sınıfından Öğrenci 8'in görüşüne göre; Dil A1 dersinde düz anlatım yöntemi bir akımın ya da tekniğin tanıtılmasında; soru – cevap tekniği ise tartışmaları başlatmak amacıyla kullanılmaktadır.

Düz anlatım genellikle mesela bir akımı ya da bir tekniği tanıtmak amacıyla olabiliyor. Mesela tiyatro terimleri gibi şeyler düz anlatım gerektirir. ...eserin içerisindeki mesajları veya diğer şeyleri bulmaya çalıştığınızda soru cevap ve tartışma ağırlıklı oluyor. Daha çok tartışma ama soru cevap üzerinden başlanıp daha sonra tartışmaya geçilirse daha sağlıklı oluyor tabi.

12 C sınıfından Öğrenci 18'e göre; Türk Edebiyatı dersinde düz anlatım yöntemi konuları yetiştirmek amacıyla kullanılmaktadır:

...şimdi öğretmenler genelde dersi anlattığı zaman sadece bilgi aktarıyor. Öğrenci anlattığı zaman biraz daha tartışmacı şekilde veya işte soru-cevaba daha çok girebiliyor. Öğretmen soru-cevaba girecek vaktinin olduğunu düşünmüyorum o ders için çünkü onun da bağlı olduğu müfredat var, o müfredatın hızlı bir şekilde işlenmesi lazım.

Soru – cevap tekniği ise anlatılanların pekiştirilmesi amacıyla kullanılmaktadır. Öğrenci 19 bu konudaki görüşünü şu şekilde belirtmiştir:

Anlattıktan sonra eksik olan kısımları soruyorlar, akılda takılan şeyler soruluyor…

12 C sınıfından Öğrenci 13'e göre; Dil ve Anlatım dersinde düz anlatım yöntemi bilgilerin aktarılmasında, soru cevap tekniği ise öğrencilerin anlamadığı noktaların aydınlatılmasında kullanılmaktadır.

Bilgi verilip bilgi istendiği için tartışmaya gerek kalacak bir şey olmuyor. Sadece bazı öğrencilerin anlamadığı, ya da gözden kaçırdığı bazı şeyler oluyor onu soruyor. Yani tamamen bilgi enjekte etmeye yönelik.

Görüldüğü gibi, tüm derslerde düz anlatım yöntemi ile birlikte soru – cevap tekniği kullanılmaktadır. Dil A1 dersinde düz anlatım yöntemi yalnızca bazı tekniklerin verilmesinde kullanılırken, Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinde sıklıkla konunun doğrudan öğretmen tarafından aktarılması amacıyla kullanılmaktadır. Soru – cevap tekniği ise Dil A1 dersinde, tartışmaları başlatmak amacıyla kullanılırken; Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinde öğrencilerin bilgilerini yoklamak ya da öğrencinin bilmediklerini sorması amacıyla kullanılmaktadır. Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerden ve gözlem verilerinden elde edilen veriler de düz anlatım yöntemi ve soru cevap tekniğinin bu amaçlarla kullanıldığını destekler niteliktedir.

Türk Edebiyatı dersinde diğer derslerden farklı olarak öğretmenin bellek destekleyici stratejileri kullanarak öğrencilerin yazarları ve eserleri anlamlı olarak öğrenmelerini sağlamaya çalıştığı söylenebilir:

12 C sınıfından Öğrenci 22; Türk Edebiyatı dersinde öğretmenin kullanmış olduğu bu stratejilerin yazarların eserlerini ezberlemede oldukça yardımcı olduğunu ancak; eleştirel düşünmeye pek katkı sağlamadığını şu sözleriyle belirtmiştir:

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Öğretmenimiz dediğim gibi genelde hikayeleştirme yöntemini kullanıyor. Sanatçıların önce adıyla bir bağlantı kuruyor, sonra bir hikâye uyduruyor. Sonra o içerisine eserleri yediriyor. Biz de bu şekilde daha rahat ezberleyebiliyoruz. Gerek işte taklitlerle gerek seslendirmelerle daha kolay aklımızda kalıyor. Ama tabii ki eleştirel düşünmeye bir katkısı olmuyor. Çünkü sadece ezberliyoruz o eserin içeriğini.

12 D sınıfı öğrencileri, Dil A1 dersinde beyin fırtınası, dramatizasyon, düz anlatım, örnek olay, soru – cevap ve tartışma gibi çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanıldığını belirtirken; 12 C sınıfı öğrencileri, Türk Edebiyatı dersinde tartışma dışında Dil A1 dersinde kullanılan tüm yöntem ve tekniklere ek olarak bellek destekleyici stratejilerden yararlanıldığını; Dil ve Anlatım dersinde ise yalnızca dramatizasyon, soru cevap ve tartışma gibi yöntem ve tekniklerden yararlandıklarını belirtmişlerdir.

Değerlendirme

Doküman analizinden elde edilen verilerin sunumunda da belirtildiği gibi; Dil A1 dersinde iç ve dış değerlendirme etkinlikleri düzenlenmektedir. İç değerlendirme kapsamında ödevlere yer verilirken, dış değerlendirmede iki aşamadan oluşan sınavlara yer verilmektedir. 12 D sınıfından Öğrenci 8; Dil A1 dersinde uygulanan değerlendirme etkinliklerini şu sözleriyle tanımlamıştır:

A1 ödevleri.. Daha sonra öğretmen ödeve bakıp genel bir not veriyor gördüğü kadarıyla. Ödev IB merkezine gönderildikten sonra burada bir kez daha okunuyor ya öğretmen ya verilen not aynı bırakılır veya biraz fazla verilmişse düşürülür ya da düşük verilmişse yükseltilir ve not verilir. Genel olarak böyle. Sınavlarda ise bildiğim kadarıyla iki bölümden oluşuyor. Bir, daha önce hiç görmediğimiz bir metin veriliyor bize ve bunu okuyup yorumlamamız isteniyor ve bunun yanında bizim A1 dersinin sınav eserleri var. Zaten ikinci senede genellikle işlenen. Bu eserlerin en az ikisini ele alarak sınav kâğıdında verilen sorulardan birini seçerek bunun üzerinde bir akademik yazı yazmamız isteniyor.

Öğrenci 7; Dil A1 dersinde gerçekleştirilen değerlendirme etkinliklerinin içeriğini ulusal programdaki değerlendirme etkinlikleri ile karşılaştırarak Dil A1 dersi sınavlarının bilgi ağırlıklı sınavlar olmadığını, öğrencinin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini ölçmeye dönük sınavlar olduklarını dile getirmiştir:

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Öğrencinin hani yaratıcılık becerisini, eleştirel becerisini ve bir de hani bizim daha çok böyle edebi anlamda bilgimizi ölçen sınavlar oluyor ve bu edebi anlamda bilgi kesinlikle şu değil yani, bizim biraz ulusal müfredatı eleştiri gibi olacak ama mesela bizim değerlendirmemiz nasıl yapılıyor? Servet-i Fünun edebiyatında bilmem ne adlı eseri yazmış sanatçının adını bilmek zorundayız ulusal müfredata göre. Ama IB söz konusu olduğunda bilmemiz gereken şey şu. Bir tiyatro terimi, mesela "protogonist" kahraman ne yapar ne eder bunu bilmek zorundayız. Bilmemiz gereken şey bu.

Öğrenci 6 ise; Dil A1 dersinde gerçekleştirilen değerlendirme etkinliklerinde öğrencinin düşünme kapasitesi kadar başarıya ulaşma şansı olduğunu ve bu değerlendirme etkinlikleri ile eleştirel düşünme, bilgi üretme, kendini daha iyi ifade edebilme gibi farklı becerilerini geliştirdiklerini vurgulayarak şunları belirtmiştir:

Ben ne kadarlık düşünüyorsam, ne kadar düşünme aktivitesinde bulunuyorsam aslında o kadar başarı elde etmiş oluyorum. Yani zihnimi sadece birkaç kişi ezberlemek ya da terim ezberleyerek değil, yani tüketmekten ziyade üreten bir kimliğe dönüştürerek kendimi aslında kendimi ortaya koyuyorum. Dolayısıyla değerlendirmede de o sonuçlar ortaya çıkıyor. ...Bizden istenen sadece düşünmemiz değil. Yani aynı zamanda eleştirel düşünce geliştiriyoruz biz. Farklı dünyaların içine giriyoruz ama bunu bizden farklı şekillerde ifade etmemiz isteniyor. İşte makale yazarak yazılı bir ifade metodunu uyguluyoruz biz. Sınıf içi sözlü sunumlarımızda hem sözlü bir anlatı sergiliyoruz hem de toplumun karşısında artık bir bilgiyi artırma rolündeyiz. O role bürünüyoruz… Hem içselleştirmek hem de artık yeni bilgiler sadece şey yapmıyorsunuz yani almıyorsunuz. Üretmeye de başlıyorsunuz.

Türk Edebiyatı dersinde ise açık uçlu sorulardan oluşan yazılı sınavlarla ya da çoktan seçmeli sorulardan oluşan testler yoluyla değerlendirme etkinlikleri gerçekleştirilmektedir. 12 C sınıfından Öğrenci 16, üniversite sınavına hazırlanmaları nedeniyle Türk Edebiyatı derslerinde genellikle test olduklarını ancak; açık uçlu sorulardan oluşan "klasik sınav" olarak tanımladığı sınavların da yapıldığını şu sözleriyle aktarmıştır:

Şimdi biz son sınıf olduğumuz için test oluyoruz çünkü sonuçta denemeye gireceğiz bizim de üniversiteye geçiş sınavımız bir deneme. Nasıl söyleyeyim? Klasik sınav bir de test olarak okulda sınavlar yapılıyor. Tabi öğrenci testi istiyor yani. Sınavın test şeklinde olmasını istiyor ama klasiğin de zorlamaya kaçmadan yapılırsa daha iyi olur yani.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Öğrenci 13 de yapılan testlerde daha çok bilgi ağırlıklı soruların yer aldığını bu nedenle de yapılan sınavların eleştirel düşünme becerilerine katkı sağlamadığını şu sözleriyle açıklamıştır:

Bu yıl test oluyoruz. Herhangi bir şey, bize görüşümüz sorulmuyor. Sadece biliyorsak yapıyoruz. Bilmiyorsak hani şansımıza atarak bir şık işaretliyoruz burada tabi eleştirinin hiçbir yeri yok bu yöntemde ama eğer bizden düşünce yazısı yazmamız istendiğinde ya da bir konu hakkındaki görüşlerimizi yazılı olarak dile getirmemiz istendiğinde tabi ki kendimizi düşünmeye zorlamak zorundayız. Ama diğer türlü düşünmeye ihtiyacımız yok. Hani görüyoruz, bazı anahtar kelimeler oluyor özellikle edebiyatta görüyorsun, işaretliyorsun yani. Bir kelime bile bazen cevabı bulmak için yeterli oluyor ama hani eleştirel düşünce bazlı sorularda bu yeterli olmuyor. Kendinizi zorlamak, sınırlarınızı öğrenmek zorunda kalıyorsunuz.

Dil ve Anlatım derslerinde de Türk Edebiyatı dersi ile benzer biçimde yazılı ve sözlü sınavlar ve testlerle değerlendirme etkinlikleri gerçekleştirilmektedir.12 C sınıfından Öğrenci 14; Dil ve Anlatım dersinin bilgi ağırlıklı bir ders olduğunu vurgulayarak hem yazılı hem de test türü sınavlar olduklarını ve bu sınavların içeriklerinin bilgi ağırlıklı olduğunu şu sözleriyle dile getirmiştir:

Dersin değerlendirilmesi yani o beş yıllık süreçte dersin değerlendirme testleri olsun, sözlüleri olsun pek değişmedi. Genellikle bilgi ağırlıklıydı. Çünkü ders bilgi ağırlıklı bir ders. Yani genellikle test yaptık sınavlarımızı. Açık uçlu sorular yaptığımızda da onlar da yine bilgi ağırlıklıydı. İşte yukarıdaki anlatım bozukluğunu bulunuz, vs. şeklinde, işte cümledeki cümlenin öğelerini bulun gibi tarzda sorular, açık uçlu sorularda yine bilgi ağırlıklıydı.

Öğrenci 16; Dil ve Anlatım dersinde daha çok dil bilgisi kurallarının olması nedeniyle derste gerçekleştirilecek değerlendirme etkinlikleri yoluyla da aslında eleştirel düşünmenin kazandırılamayacağını, çünkü kuralların sorgulanamayacağını belirtmiştir:

Eleştirel düşünme becerisi de yani Dil Anlatım dersinin gereği dersinin konusu, içeriği ile uyuşmaz yani eleştirel düşünme. Çünkü formülü eleştiremezsiniz. Nasıl yapılacağı, gramerin nasıl kurulacağı, bir cümlenin nasıl kurulacağı bellidir. Yani bunda eleştirel bakış açısıyla bakmanız pek bir şey kazandırmaz yani.

Öğrenci görüşlerine göre; derslerde gerçekleştirilen değerlendirme etkinlikleri ve

içerikleri Dil A1 dersinde Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım dersine göre farklılaşmaktadır. Dil A1 dersi kapsamında öğrencilerden istenen ödevler ve yapılan iki aşamalı sınavda öğrencilerin bilgi düzeylerinden daha çok düşünme, sorgulama ve karşılaştırma becerilerinin ölçülmesine ağırlık verilmektedir. Bu nedenle de öğrenciler Dil A1 derinde gerçekleştirilen değerlendirme etkinliklerinin eleştirel düşünme becerileri üzerinde olumlu yönde katkı sağladığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Türk Edebiyatı dersi de Dil ve Anlatım dersine göre 12. sınıftan önceki sınıflarda yapılan açık uçlu yazılı sınavlar yoluyla eleştirel düşünme becerisinin gelişimine katkı sağlarken, 12. sınıflarda özellikle üniversite sınavı nedeniyle öğrencilerin bu tür sınavları tercih etmemesinden dolayı çoktan seçmeli sorulardan oluşan sınavlara doğru bir yönelim izlenmiştir. Yine öğrenci görüşlerine göre 12. sınıfta gerçekleştirilen çoktan seçmeli sorulardan oluşan sınavlarda da eleştirel düşünme becerisini geliştirmek olanaklı görülmemektedir. Dil ve Anlatım dersi ise öğrenciler tarafından kurallar bütününden oluşan bir ders olarak görülmesi nedeniyle zaten yapılan sınavlar da öğrencilerde sorgulama, karşılaştırma, yorumlama ve eleştirel düşünme gibi becerileri kazandırmaya dönük olarak düzenlenememektedir.

Dil A1 – Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım İlişkisi

Dil A1 dersinin içeriğinde daha önce de söz edildiği gibi öğrencilerin dil kurallarını öğrenmesine dönük bir içeriğe yer verilmemektedir. Dersin amaçları da bu bağlamda yapılandırılmamıştır. Bu nedenle Dil A1 dersine devam etmekte olan öğrencilere bu boyutun dil kurallarını öğrenmede bir eksiklik oluşturup oluşturmadığının sorulması gereksinimi duyulmuştur.

Öğrencilerin biri dışında hepsi Dil A1 dersinde dil bilgisi kurallarına yer verilmemesinin onlar için bir eksiklik oluşturmadığı yönünde görüş belirtmişlerdir.

Öğrenci 8; daha önceki sınıflarda dil bilgisi kurallarını yeterince öğrendiklerinden tekrar etmelerine gerek olmadığını ama Dil A1 dersinde zaten eser incelemeleri sırasında dil kurallarına ilişkin incelmeler de yaptıklarını şu sözleriyle belirtmiştir:

Yani Dil A1 dersinde dil bilgisi ya da bunun gibi daha çok teorik bilgilerin verilmemesi bir eksiklik değil. Buna zaten gerek de yok. Zaten hazırlık, dokuz ve onuncu sınıflarda derslerini yeterince iyi dinlemiş ve çalışmış olan, hani konuya hâkim olan öğrenciler bu konuda sıkıntı çekmezler. İki sene boyunca hani derste görmeseler bile ek

kaynaklarla bu boşluğu doldurabilirler. Eserler incelenirken dil ve anlatım açısından incelenmesi sonuçta bunun da esere bir katkısı olabileceğinden bunu da yapıyoruz. Mesela geçen sene işlediğimiz eserlerden biri olan Hedda Gabler'de eserin ana karakterlerinden biri sürekli soru yani normal cümlelerini sürekli soru şeklinde dile getirir. Hani buradan biz o karakterin kendisini sürekli tasdiklenmeye ihtiyaç duyduğunu, bu yüzden bir özgüven eksikliği yaşadığına dair bir tespit yapmıştık. Dil ve anlatım açısından incelemeseydik belki de böyle bir şeye ulaşamayacaktık.

Öğrenci 9 ise; dil bilgisi kurallarını ve teknik bilgileri Dil A1 dersi ile öğrenemediklerini ancak çok yoğun bir programı olması nedeniyle de bu eksikliğin giderilmesi yönünde bir görüş belirtemediğini şu sözleriyle açıklamıştır:

Dil A1 dersinin bence eksikliklerinden biri yani bir dil dersinin ne olursa olsun bir dil dersinin gramere önem vermesi gerekiyor. Çünkü o dilin kullanımı, o dilin işlevi kadar mühimdir. Bizim IB programında belki kazanmadığımız bu oluyor. O dilin kullanımı belki inceliklerini görüyoruz. Ama yani tekniklerini göremiyoruz. Yani tiyatro tekniklerini görürken o kullanılan kelimelerin sınıflandırılmasını, cümlelerin yapısını göremiyoruz. Tabi bu bir eksikliktir. Kaçınılmaz olarak bir eksikliktir ama bunun giderilmesi de şu yoğunluktaki bir programda zor olabilir diye düşünüyorum.

12 D sınıfı öğrencilerinin görüşlerine göre Dil A1 dersinde dil bilgisi kurallarına yer verilmemesinin önemli bir eksiklik olarak görülmediği söylenebilir. Ders içinde gerçekleştirilen uygulamalarda dil kurallarına yönelik bazı uygulamaların gerçekleştirildiği öğrencilerin ifadelerinde görülmektedir. Dil A1 dersi öğretmeni de bunun bir eksiklik oluşturmadığı yönünde görüş belirtmiştir.

Dil A1 dersi yerine ulusal programda yer alan Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım dersleri de birbirinden bağımsız iki ders olarak Türkiye'deki ortaöğretim kurumlarında öğrencilere sunulmaktadır. Edebiyat ve dil kurallarının ayrı ayrı iki ders kapsamında sunulmasının öğrencilerde edebiyat ve dil kurallarının öğreniminde bir kopukluk oluşturup oluşturmadığının öğrencilere sorulması gereksinimi duyulmuştur.

Öğrenci görüşlerine göre öğrencilerin birçoğunun Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinin ayrı ayrı işlenmesini uygun buldukları söylenebilir. Derslerin ayrı ayrı işlenmesine gerekçe olarak iki dersin de konu alanın geniş olması, derslerde öğretilenlerin birbiriyle karışacak olması, birinin düşünmeye, diğerinin ise kural öğretimine yönelik bir

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ders olması gibi gerekçeler sundukları görülmektedir. Ancak; derslerin her ne kadar ayrı ayrı yürütülmesi gerektiği yönünde görüş belirtseler de dersler arası ilişkilendirmelere vurgu yaptıkları da görülmektedir.

Öğrenci 21 ve Öğrenci 23 her iki dersin de alanlarının geniş olması nedeniyle derslerin ayrı ayrı işlenmesini daha uygun bulduklarını belirtmişlerdir:

Yok bütünleşik olursa bence olmaz yani karışıyor. İkisi de geniş. Edebiyat zaten daha geniş.

Beraber işlenseydi biraz sıkıntı olabilirdi. Çünkü ikisinin de alanı geniş. İkisine de ayrı saatler ayrılması gerekiyor. Yani şu anda tek bir çatı altında toplansaydı daha zor olurdu anlama açısından diye düşünüyorum. Yani hem zamandan tasarruf oluyor bu şekilde hem de bizim daha anlamamızı kolaylaştırıyor diye düşünüyorum. Çünkü ikisi de temelde aynı yol üzerinde gidiyor olsa bile farklı şeyler söylüyorlar.

Bazı öğrenciler ise bu iki dersin bütünleşik olarak işlenmesinin daha anlamlı ve bütüncül bir öğrenme sağlayacağı, zaten edebiyatın ve dilin birbirinden ayrıştırılamayan bir bütün olduğu üzerine vurgu yaparak görüşlerini açıklamışlardır.

Öğrenci 13; bir şeyleri kategorilere ayırmanın ve kesin çizgiler çizmenin doğru olmadığını, edebiyatın dil ile dilin de edebiyat ile doğrudan ilişkili olduğunu vurgulayarak derslerin bütünleşik olarak işlenmesi gerektiğini şu sözleriyle aktarmıştır:

Sanırım birlikte işlenmesi daha mantıklı. Çünkü dil ve anlatım ve edebiyat birbirinden ayrı şeyler değiller zaten. Bunları ayrıymış gibi göstermek ve öğrenciye öyle algılatmak da çok saçma. Biz mesela gerçekten şu anda düşündüğümde dil ve anlatım ve edebiyatın yeri çok farklı bir bütünmüş gibi aynı şeymiş gibi gözükmüyor. Hani dediğim gibi pek çok kategoriye ayırmak çok da doğru bir şey değil. Bir şeyleri kutulara yerleştirmek, kesin çizgiler çizmek insan zihnini gören ve ket vuran bir şey. O yüzden bunlar kaldırılırsa daha mantıklı bir iş yapılmış olur. ...zaten dil ve anlatım incelediğiniz şey de yazınsal metinlerdir. Edebiyattır yani. O yüzden bu ikisini farklı bir şeye ayırmak farklı bir ders olarak göstermek çok mantıklı ve doğru değil.

Öğrencilerin Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinin birlikte ya da ayrı ayrı işlenmesi üzerinde görüş ayrılığına düştükleri görülmektedir. Ancak; derslerin ayrı ayrı işlenmesinin uygun olduğu yönünde görüş bildiren öğrencilerin de dersler arasında bağlantıların ve ilişkilendirmelerin yapılması gereği üzerine vurgu yaptıkları söylenebilir.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Dil ve Anlatım dersi öğretmeni de derslerin birbiriyle ilişkilendirilerek, çeşitli bağlantıları öğrencilerin sezmeleri sağlanarak bütünleşik bir yapıda işlenmesi yönünde görüş bildirdiği bilinmektedir.

Ulusal Program – UBDP Karşılaştırması

Öğrencilere ulusal programlar ile Uluslararası Bakalorya Programları arasında eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması anlamında bir farklılık görüp görmedikleri sorulmuştur.

Öğrenci 4, iki program arasındaki farkı, programlar bazında öğrenci rollerini karşılaştırarak şu şekilde açıklamaya çalışmıştır:

Yani çok büyük bir fark var açıkçası. Ulusal programda giriyorsun dersi dinliyorsun veya dinlemiyorsun, hoca da anlatıyor çıkıyor gidiyor. Ama IB de öyle bir şey yok. Sürekli her şeyi sorgulamak zorundasın. Bir takım tezleri veya anti tezleri savunmak durumundasın. Sürekli düşünmeyi gerektiren, araştırmayı gerektiren, öğrencinin üzerinde sorumluluğun olduğu farklı bir eğitim sistemi ki normal müfredattan daha güzel.

Öğrenci 7 de; öğrenme – öğretme sürecinde iki program arasındaki yaklaşım farkını bir benzetmeyle şu şekilde açıklamıştır:

Siz bir marangoza beşik yapmayı sadece bir tahta üzerinde yapmayı öğretirseniz mi daha iyi ve etkili olur? Al oğlum eline bu tahta, bu keser, bu çivi artık neyse bu işi birlikte yapacağız. Böyle yapacaksın şöyle yapacaksın diye anlatırken onun yapmasını izlerseniz mi daha etkili olur? Bence ulusal müfredat tahta üzerinde o beşiğin nasıl yapılacağını anlatmak, IB ise ikinci bahsettiğim.

Öğrenci 6 ise; ulusal programın öğrencileri birer bilgi deposu olarak düşündüğünü, UBDP'nin ise mevcut bilgileri çeşitli düşünme süreçlerinden geçirerek kullanabilen bireyler olarak algıladığını bir benzetme yoluyla şu şekilde açıklamıştır:

Yani siz ne kadar mükellef bir sofra düşünün ve o sofrada yani midenizin sınırı yok ve her şeyi yiyorsunuz. Yani o sofradan kalktıktan sonra hantallaşırsınız, obezite, hantallaşırsınız, obez olursunuz yani. Bilgi de aynı bu şekilde. Yani bizim ulusal programımızda belli bilgiler var, bir bilgi havuzu içerisinde önünüze sunulmuş bir cennet. Biz bu bilgileri sürekli tüketiyoruz zihnimizde ve hantallaşıyor beynimiz. Yani beyin aslında obez oluyor. Obez beyinli insanlar yetiştiriyoruz biz. Hantal beyinler düşünme

aktivitesinde bulunmuyoruz. Bilgiyi sürekli tüketip yüklüyoruz yani bir USB ne kadar işlevselse bizim beynimiz de o kadar işlevsel. 4 GB'lık bir USB'den daha işlevsiz hale gelmiş beyinlerimiz var. Bu beyni canlı tutmamız için yani beynimizin obez olmaması için hantallaşmaması için düşünme aktivitelerinde bulunmalıyız yani biz düşünmeliyiz. İnsan olmanın temel özelliklerinden biri. Dolayısıyla size uçsuz bucaksız bir ufuk açan yerdesiniz yani.

Öğrenci 9 da; programların değerlendirme etkinliklerine vurgu yaparak ulusal programda öğrenim gören öğrencilerin seçenekler arasından seçim yaptığını, UBDP öğrencilerinin ise seçeneklerini kendilerinin oluşturduğunu belirttiği görülmektedir.

Yani bir kere kutucuk doldurarak üniversiteye girmek, her hangi beş şıktan birini seçerek üniversiteye girmek hayatı boyunca insanların önüne seçenekler sunup insanların o seçenekleri seçmesini beklemektir ki bu yaratıcı bireyler yaratmaktan çok uzakta kalır. Bunun yerine IB'de en basitinden girdiğimiz sınavlarda seçenek olmaması klasik sistemde olması ve her aşamasında puan verilmesi, o bireyin kendi şıkkını kendi yaratmasına ve nasıl puan alacağına kendi karar vermesini sağlar. Yani bu süreçte kesinlikle o bireyin yaratıcılığına çok büyük katkı sağlar.

12 C sınıfından Öğrenci 12; iki program arasında öğrencilerin düşüncelerine baskı uygulamaması ve öğrencinin düşüncelerine saygı göstermesi anlamında farklılıkların olduğunu şu sözleriyle aktarmıştır:

IB ile normal program arasında çok fark var. IB; hem bilgiyi oturtuyor hem kişinin hani hocam böyle kendi düşüncelerini, kendi düşüncelerine baskı uygulamıyor, kendi düşüncelerine de yönlendirmeye çalışıyor.

Öğrenci 17 ise; Uluslararası Bakalorya Diploma Programı'nda öğrenim gören öğrencilerin düşüncelerini çeşitli kanıtlarla desteklediklerini, öğrencilerin süreç içerisinde daha aktif olduklarını ve daha çok sosyal etkinlik düzenlediklerini belirterek kendilerinden farklı olduklarını şu sözleriyle dile getirmiştir:

Mesela IB'lerde bir paragraftan bir parça alıyormuşsun onu yorumluyormuşsun böyle. Destekliyormuşsun oradaki düşünceleri falan kendin. Biz yani hiçbir şeyden kaynak bulmadan kendi yorumumuzu yapıyoruz yani hiç desteklemiyoruz. Daha çok da bilgi soruları oluyor onlarda hep yorummuş yani. Birkaç saatlik sınavlar yapıyorlarmış. Her türlü daha faydalı bence IB. Biz yani çok aktif değiliz. Onlar mesela çok sosyal etkinlik

yapıyor. Projeler düzenliyorlar. TÜBİTAK'taki şeylere katılıyorlar. Sonra ulusal sosyal bilimler proje yarışması var ona katılıyorlar mesela. Biz pek katılmıyoruz.

Öğrenci 15 de; ulusal programlarda öğrenciyi bir kova olarak görüp her tülü bilginin öğrencide depolandığını, Uluslararası Bakalorya Diploma Programı'nda ise öğrencilere bilgi yüklemekten çok düşünme becerilerinin kazandırıldığını belirtmiştir.

…Yani bizim edebiyat derslerimizde daha çok bir kovaya…Öğrencileri bir kova olarak görüp gerekli gereksiz her şeyi dolduruyorlar. Fakat düşünmeyi öğretmiyorlar genelde. Bakalorya programında daha çok düşünme, düşünce sistemleri üzerine gidiliyor sanki.

Öğrenci görüşlerine göre hem UBDP'ye devam eden 12 D sınıfı öğrencilerinin hem de ulusal programlara devam eden 12 C sınıfı öğrencilerin UBDP'yi ulusal programlardan daha üstün buldukları ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri bağlamında da ciddi farklar oluşturduğu yönünde görüş bildirdikleri söylenebilir. Öğrencilere göre ulusal programlar ezberci sistemle öğrencilere sürekli bilgi yüklemeye dayalıyken, UBDP öğrencilerin bilgiyi üretme, kullanma ve transfer etme becerilerine odaklanmaktadır.

UBDP'yi Tercih Etme / Etmeme Nedenleri

12 D sınıfı öğrencilerine UBDP'de öğrenim görmeyi tercih etme nedenleri sorulmuştur. Öğrenciler; ulusal programdan farklı olarak ezberci eğitimden uzak olması, uluslararası bir diploma sunması, yurt dışında eğitim alabilme olanağı sağlaması, kariyer gelişiminde artılar sağlaması, yabancı dilde eğitim sunması, kültürel gelişime katkı sağlaması gibi nedenlerle bu programı tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

12 D sınıfından Öğrenci 5 "*IB'yi seçme nedenlerim arasında en büyük neden; kariyer ve uluslararası bir diploma olması*" ifadesiyle UBDP'yi kariyer gelişimi ve uluslararası bir diploma sunduğu için kabul ettiğini belirtirken; Öğrenci 10, "*IB'yi tercih etme nedenlerim öncelikle yabancı dilde eğitim sunması*" ifadesiyle tercih nedeninin yabancı dilde eğitim alma olduğunu belirtmiştir.

Öğrenci 2 ise; UBDP'nin öğrencilerde eleştirel düşünme ve belirli bir kültür birikimi sağlayarak kariyer gelişimine katkılarının olması nedeniyle bu programda öğrenim görmeyi tercih ettiğini şu sözleriyle belirtmiştir:

Ben öncelikle akademisyen olmak istiyordum. Bir akademisyen olmak istediğim için belli bir yazı kültürüm olması gerektiğini düşündüm ve çeşitli eleştirel bir düşünce yapısına da sahip olmak gerekiyor ve IB'nin belli bir genel kültür seviyesine getirdiğini düşünüyorum öğrencileri. Bu bakımdan kendimi geliştirmem gerektiğine inandım ve bu programa dâhil oldum.

Öğrenci 1 ise; yurt dışında eğitim almak istediğini ve UBDP'nin bu isteğini yerine getirmede sağlayacağı katkıları düşündüğü için bu programda öğrenim görmeyi tercih ettiğini belirtmiştir:

Ben yurt dışında okumak istiyordum zaten Fransa'da. Ulusal programımızın yurt dışında çok da kabul görmediğini biliyordum ve yurt dışına gidersem de hani IB gibi bir programdan geçmiş olmak gerçekten benim için çok büyük avantaj sağlıyordu.

Öğrenci 4 ise; ezberci eğitim siteminden uzaklaşmak, yurt dışı eğitim sağlaması, yabancı dilde eğitim sunması ve Türkiye'de yapılan üniversite sınavına girmek istememesi gibi nedenlerle bu programda öğrenim görmek istediğini şu sözleriyle açıklamıştır:

...Birincisi eğitim sisteminin farklı olması, yani ezberci eğitim değil de daha çok düşünceye dayalı bir eğitim olması. Bunun yanı sıra yurt dışı avantajı. Yabancı dil avantajı ve ÖSS'ye girmemek istiyordum. Sanırım pek mümkün olmayacak ama yani eğer olursa yurt dışına gitmek istiyorum.

12 C sınıfı öğrencilerine okullarında UBDP uygulanıyor olmasına rağmen bu programda öğrenim görmeyi neden tercih etmedikleri sorulmuştur. Öğrenciler; üniversite sınavı, çalışma yoğunluğu, yabancı dil eksikliği, UBDP diplomasının yurt içindeki üniversitelerce tanınmaması ve yurt dışında üniversite okumak istememe gibi nedenlerle bu programı tercih etmediklerini belirtmişlerdir.

Öğrenci 20; UBDP'de öğrenim görmeyi yabancı dil nedeniyle istemediğini belirtmiştir:

Benim seçmeme nedenim öncelikle yabancı dil.

Öğrenci 13 de; programın yoğun çalışma gerektirmesi, üniversite sınavında başarılı olmayı riske atmak istememesi ve yurt dışındaki bir üniversitede eğitim alma gibi bir hayali olmaması gibi nedenlerle UBDP'yi seçmediğini şu sözleriyle açıklamıştır:

Bir kere IB ile normal programı yan yana götürmek çok zor. Hani okulda IB görüyorsunuz ama dershaneye gitmek zorundasınız ve dershanede normal şey

görüyorsunuz. ...çok ağır geliyor bazı konular. Ondan sonra ve hani eğer iyi bir üniversite istiyorsanız riske atamıyorsunuz. İkinci kez hazırlanmak istemiyorsanız riske atamıyorsunuz. Yurt dışı düşünmüyorsanız riske atamıyorsunuz.

Öğrenci 22 ise; UBDP programının ulusal programlarla paralel olmaması nedeniyle üniversite sınavında yaşayacağı sorunları düşünerek ve Türkiye'deki üniversitelerin UBDP diplomasını tanımadığını belirterek bu programda öğrenim görmek istemediğini şu sözleriyle aktarmıştır:

Seçmeme nedenlerim öncelikle birincisi bizim müfredatımızla paralel gitmemesiydi. Çünkü IB programı ülkemizde çok yaygın değil. Birçok üniversite daha IB ile öğrenci kabul etmiyor. Ya da çok düşük bir bursla kabul ediyor. Ama üniversite sınavıyla tam bir paralelliği yok. IB seçtiğinizde üniversite sınavını ötelemeniz gerekiyor. Başka bir sene girmeniz gerekiyor. Ya da üniversite sınavına hazırlanacaksınız. IB'ye çok özen gösteremiyorsunuz ki arkadaşlarımız var bir sene daha hazırlanmayı bekleyen IB programı diploması istedikleri için. Bence dediğim gibi IB'nin üniversite sınavı ile paralelliği yok. Yani IB'ye girdiğim zaman bana üniversite sınavında bir şey kazandırmıyor. Ama tabi hayata bakış açısı işte, edebiyat sosyoloji diğer dersler. Hani daha eleştirel bakış açısı sağlıyor. Bizim sistemimizden aslında daha güzel bir sistem. Öğrenciye kazandırdıkları açısından ama üniversite sınavında pek yararlı olmadığı için üniversitelerimiz de üniversite sınavı ile aldığı için ben de o yüzden tercih etmedim.

Öğrenci görüşlerinden sunulan doğrudan alıntılardan da anlaşıldığı gibi UBDP programına devam eden öğrenciler, ulusal programları ezberci bulmakta, uluslararası diploma ve yurt dışında eğitim alma gibi olanakları nedeniyle UBDP'de öğrenim görmeyi tercih etmektedirler. 12 C sınıfı öğrencileri ise UBDP öğrencilerinin aksine çalışma yoğunluğu nedeniyle üniversite sınavına hazırlanamama endişesiyle UBDP'yi tercih etmemektedirler.

UBDP'nin Türkiye'deki Uygulamalarında Yaşanan Sorunlar

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrenciler; UBDP programını her ne kadar ulusal programlardan üstün olarak nitelendirseler de aslında uygulamada bazı sorunların yaşandığını belirtmişlerdir. Ulusal programa devam eden öğrencilerin UBDP'yi tercih

etmeme nedenlerinde de uygulamada yaşanan bazı sorunların yansımalarının görüldüğü söylenebilir.

UBDP'ye devam eden 12 D sınıfı öğrencileri; görüşmelerde sorulmamasına rağmen programın Türkiye'deki uygulamalarında özellikle evrensel bir eğitim programının çok fazla yapılandırılmış bir sistem içinde uygulanmasının güçlüğü ve öğrencilerin UBDP diploması alırken aynı zamanda ulusal program diploması almak zorunda olmaları nedeniyle iş yüklerinin çok fazla olması ve üniversite sınavında UBDP diplomasının hiçbir geçerliliğinin olmaması gibi sorunların yaşandığını dile getirmişlerdir.

Öğrenci 5; UBDP'nin Türkiye'nin eğitim sistemi içindeki uygulamalarını bir benzetme yoluyla şu şekilde açıklamıştır:

IB noktasında da tabi bazı problemler var. Çünkü hani IB gerçekten böyle araştırdığınızda, okuduğunuzda çok ütopik bir program gibi gözüküyor. Çünkü hani çok fazla mükemmel gözüküyor. Okul pratiği uygulamaya geldiğinde yine ülkemiz şartlarında eğitim sistemimiz içinde biraz zor. Halayda araya sıkışmak gibi bizim durumumuz. Sistemin içine adapte olmaya çalışıyor işte. Türkiye'deki IB'nin durumu böyle. Yani Türkiye'deki versiyonunda düğünlere sonradan gelip halayda kendine yer açmaya çalışan insanlara benziyor.

Öğrenci 4 ise; üniversite sınavı nedeniyle zaman zaman UBDP'nin yükümlülüklerini aksatmak zorunda kaldığını, onları aksatmadığında da üniversite sınavına hazırlanamadığını şu sözleriyle aktarmıştır:

Bizim ülkemizde üniversite sınavı gibi bir engel olduğu için bu bazı şeyleri kısıtlıyor ve özellikle son sınıfta IB ödevlerini üniversiteye çalışırken aksatmamıza sebep oluyor. Eğer IB ödevlerini aksatmazsak bu sefer üniversite sınavları aksıyor. Bu da daha fazla çalışmamız uykusuz kalmamız demek oluyor.

Öğrenci 5 de; UBDP'nin iş yükünden yakınarak iki programın farklı yaklaşımlara sahip olması nedeniyle arada gel gitler yaşadıklarını, bölündüklerini ve özellikle üniversite sınavında başarısız olma kaygısı yaşadıklarını dile getirmektedir:

Hem iş yükünüz fazla hem de kafanız bölünüyor. Çünkü biri düşün diyor biri düşünme diyor. Birinde kabuller var birinde kabullenme üstüne konuş kafa yor diyor. Eee orada siz bir insansınız bir bütünsünüz. Bölünmenizi istiyorlar sizden. O da biraz zor bir şey yani. Çünkü bir yanda ciddi bir sınav var. Bundan sonraki hayatını baya bir belirliyor

yani. Bir meslek seçeceksiniz eğitim alacaksınız. Bir yanda da işte bir diploma programı var sizi düşünmeye teşvik ediyor. Gerçekten IB gerçek anlamda üzerine yoğunlaştığınızda çok doyurucu bir program da aynı zamanda. İkiye bölünüyorsunuz. O açıdan zorluyor IB ve bu ulusal program.

Öğrenci görüşlerine göre UBDP Türk eğitim sistemi ile benzer anlayışlar üzerine oturtulmadığı için öğrencilerin bazı ikilemler yaşamalarına neden olmaktadır. UBDP diplomasının Türkiye'deki birkaç özel üniversite tarafından tanınıyor olması, bu üniversitelere girmek için de yine YGS ve LYS sınavlarından geçerli puanın alınması gerekliliği özellikle 12. sınıfta öğrencileri tedirgin etmektedir. Hatta ulusal programa devam eden birçok öğrenci UBDP'yi bu nedenle tercih etmediğini de dile getirmiştir. Ayrıca UBDP'ye devam eden bir öğrencinin aynı zamanda ulusal program derslerinden de sorumlu tutulması öğrencinin iş yükünü fazlasıyla arttırmakta ve öğrenciyi yormaktadır. Yine ulusal programda öğrenim gören birçok öğrenci bu yoğunluktan dolayı programı tercih etmediklerini belirtmiştir.

Uluslararası Bakalorya Diploma Programı Dil A1 Dersi Öğretim Programı ile Lise 12. Sınıf Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım Derslerinin Öğretim Programlarına Devam Eden Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeyleri

Araştırmanın dördüncü sorusu olan "Uluslararası Bakalorya Diploma Programı Dil A1 dersi öğretim programı ile lise 12. sınıf Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım derslerinin öğretim programlarına devam eden öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" sorusu, öğrencilere uygulanan Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X ile elde edilen veriler temel alınarak yanıtlanmaya çalışılmıştır.

CEDTDX'in uygulaması 22.12.2011 tarihinde 12 C ve 12 D sınıfları için ortak olarak belirlenen bir ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Testin uygulanması sırasında öğrencilere soru kitapçığı ve yanıt anahtarı ayrı ayrı dağıtılmış ve öğrencilerin akademik başarıları ile karşılaştırma yapılacağı için yanıt anahtarlarına isimlerini yazmaları istenmiştir.

Test sonuçları doğru-yanlış olarak SPSS paket programı yardımıyla bilgisayara aktarılmıştır. Veriler bilgisayar ortamına girilirken doğru yanıtlar için 1; yanlış yanıtlar için

de 0 kodlaması yapılmıştır. Verilerin bilgisayara aktarılmasında ulusal program ve uluslararası bakalorya programı öğrencileri ayrı gruplara atanmışlardır.

Testin verilerinin 1-0 biçimindeki verilerden oluşması nedeniyle iç tutarlık katsayısı olarak KR - 20 değeri hesaplanmıştır (Demircioğlu, 2008; Atılgan, Kan ve Doğan, 2007) Testin KR - 20 değeri .81 olarak belirlenmiştir. Bu değer; testin güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir (Kan, 2008; Atılgan, Kan ve Doğan, 2007). Nitekim, testin kullanma kılavuzunda örnek olarak gösterilen birçok araştırmada da testin iç tutarlık katsayıları .67 ile .90 arasında değişen değerlere sahiptir (Ennis, Millman ve Tomko, 2005).

Eleştirel düşünme ortalamalarının normal dağılıp dağılmadığının kontrolü için normallik testi yapılmıştır. Normallik testi sonuçları Çizelge 34'te görülebilir:

Çizelge 34.

CEDTDX Normallik Testi

		Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Grup	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
TOP	1.00	.159	25	.102	.921	25	.054
	2.00	.141	15	.200(*)	.927	15	.249

Çizelge 34'te de görüldüğü gibi, birinci grup için Kolmogorov – Smirnov anlamlılık değeri .102; ikinci grup için .200'dür. Shapiro – Wilk anlamlılık değeri ise birinci grup için .054; ikinci grup için .249'dur. Tüm değerlerin .05'ten büyük olması nedeniyle dağılımın normal olduğu söylenebilir. Bu nedenle verilerin analizinde parametrik testlerin yapılabileceğine karar verilmiştir.

Buna göre, CEDTDX'in uygulanmasının sonunda elde edilen ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin yapılan bağımsız örneklemler t testi sonuçları Çizelge 35'te görülebilir:

Çizelge 35.

CEDTDX Ortalamaları Arasındaki Fark

	N	**X**	**Ss**	**t**	**Sd**	**p**
Ulusal Program Öğrencileri	25	43.08	8.47	1.297	39	.202
Uluslararası Bakalorya Programı Öğrencileri	15	46.73	8.86			

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Çizelge 35'te de görüldüğü gibi, Ulusal Program öğrencilerinin testten aldığı ortalama puan 43.08'dir. Uluslararası Bakalorya Programı öğrencilerinin ise testten aldığı ortalama puan 46.73'tür.

İki grubun ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklemler için t testi sonucuna göre iki grubun ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($t_{(40-1)}$=1,297, p=.202>.005).

Öğrencilerin akademik başarı ortalamalarının normal dağılıp dağılmadığının kontrolü için normallik testi yapılmıştır. Normallik testi sonuçları Çizelge 36'da görülebilir:

Çizelge 36.

Akademik Başarı Normallik Testi

		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Grup	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Ort	1.00	.156	25	.117	.925	25	.068
	2.00	.181	15	.198	.933	15	.299

Çizelge 36'da da görüldüğü gibi, birinci grup için Kolmogorov – Smirnov anlamlılık değeri .117; ikinci grup için .198'dür. Shapiro – Wilk anlamlılık değeri ise birinci grup için .068; ikinci grup için .299'dur. Tüm değerlerin .05'ten büyük olması nedeniyle dağılımın normal olduğu söylenebilir. Bu nedenle verilerin analizinde parametrik testlerin yapılabileceğine karar verilmiştir.

Öğrencilerin akademik ortalamalarına göre gruplar arasında bir farkın olup olmadığına ilişkin yapılan t testi sonuçları Çizelge 37'de görülebilir:

Çizelge 37.

Akademik Başarı Ortalamaları Arasındaki Fark

	N	**X**	**Ss**	**t**	**Sd**	**p**
Ulusal Program Öğrencileri	25	80.25	5.24	.406	39	.686
Uluslararası Bakalorya Programı Öğrencileri	15	80.90	4.98			

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Çizelge 37'de de görüldüğü gibi, Ulusal Program öğrencilerinin akademik başarı ortalamaları 80.25'tir. Uluslararası Bakalorya Programı öğrencilerinin ise akademik başarı ortalamaları 80.90'dır.

İki grubun akademik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklemler için t testi sonucuna göre iki grubun ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($t_{(40-1)}$=.406, p=.686>.005).

Öğrencilerin akademik başarı ortalamaları dikkate alınarak CEDTDX ortalamalarının gruplar arasında farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için kovaryans analizi yapılmıştır. Kovaryans analizi sonuçları Çizelge 38'de görülebilir:

Çizelge 38.

Kovaryans analizi

Varyansın Kaynağı	**Kareler Toplamı**	**df**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**Sig.**	**Eta Kare**
Ort	178.712	1	178.712	2.499	.122	.063
Grup	**144.963**	**1**	**144.963**	**2.027**	**.163**	.052
Hata	2646.062	37	71.515			
Toplam	81982.000	40				

Çizelge 38'de de görüldüğü gibi, kovaryans analizi sonucuna göre öğrencilerin akademik başarıları dikkate alındığında da CEDTDX ortalamaları gruplar arasında farklılaşmamaktadır (p=.163>.005).

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Eleştirel Düşünme Becerilerini Kazandırmaya Yönelik Bir Anadil Öğretim Programının Özellikleri

Araştırmanın beşinci sorusu olan "Eleştirel düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik bir anadil öğretim programının özellikleri neler olmalıdır?" sorusu, doküman incelemesi, katılımcı gözlem ve video kayıtları ile öğretmen ve öğrenciler ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda yanıtlanmaya çalışılmıştır.

Eleştirel düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik bir anadil öğretim programının özellikleri açıklanırken eğitim programının dört temel öğesi olan amaç, içerik, öğrenme – öğretme süreci ve değerlendirme boyutları temel alınmıştır. Bu bağlamda, her boyut ayrı bir başlık altında ele alınmıştır.

Şekil 8'de özellikle eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik bir anadil öğretim programının amaç, içerik, öğrenme – öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarında anahatlara ilişkin bir öneri sunulmuş, daha sonra tüm boyutlarla ilgili ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

AMAÇLAR

- İncelenen Türk Edebiyatı ile Dünya Edebiyatı eserleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları tema, karakter, mekân, zaman, vb. bağlamlarda karşılaştırabilme.
- İncelenen edebi eserlerdeki temaların eserin vermek istediği mesaja katkısını sorgulayabilme.
- Eserde yer alan karakterlerin eserin temasına olan katkısını belirleyebilme.
- Yazarın kullanmış olduğu üslup ile dönemin edebi özellikleri arasında bağlantılar kurabilme.
- Eserde yazar tarafından kullanılmış olan dil kurallarından yazarın anlatımına ilişkin çıkarsamalarda bulunabilme
- Eserin yazılmış olduğu tarih ile olay örüntüleri arasında ilişki kurabilme.
- Yazarın yazmış olduğu diğer eserleri ile incelenen eser arasında bağlantılar kurabilme.
- İncelenen eser ile ilgili farklı kaynaklardan araştırma yapabilme.
- Düşüncelerine eserden alıntılar sunarak kanıt gösterebilme
- Yazar ve ya konuşmacının yeterliliğini değerlendirebilme.
- Özgün yazılı ve sözlü sunumlar hazırlayabilme.

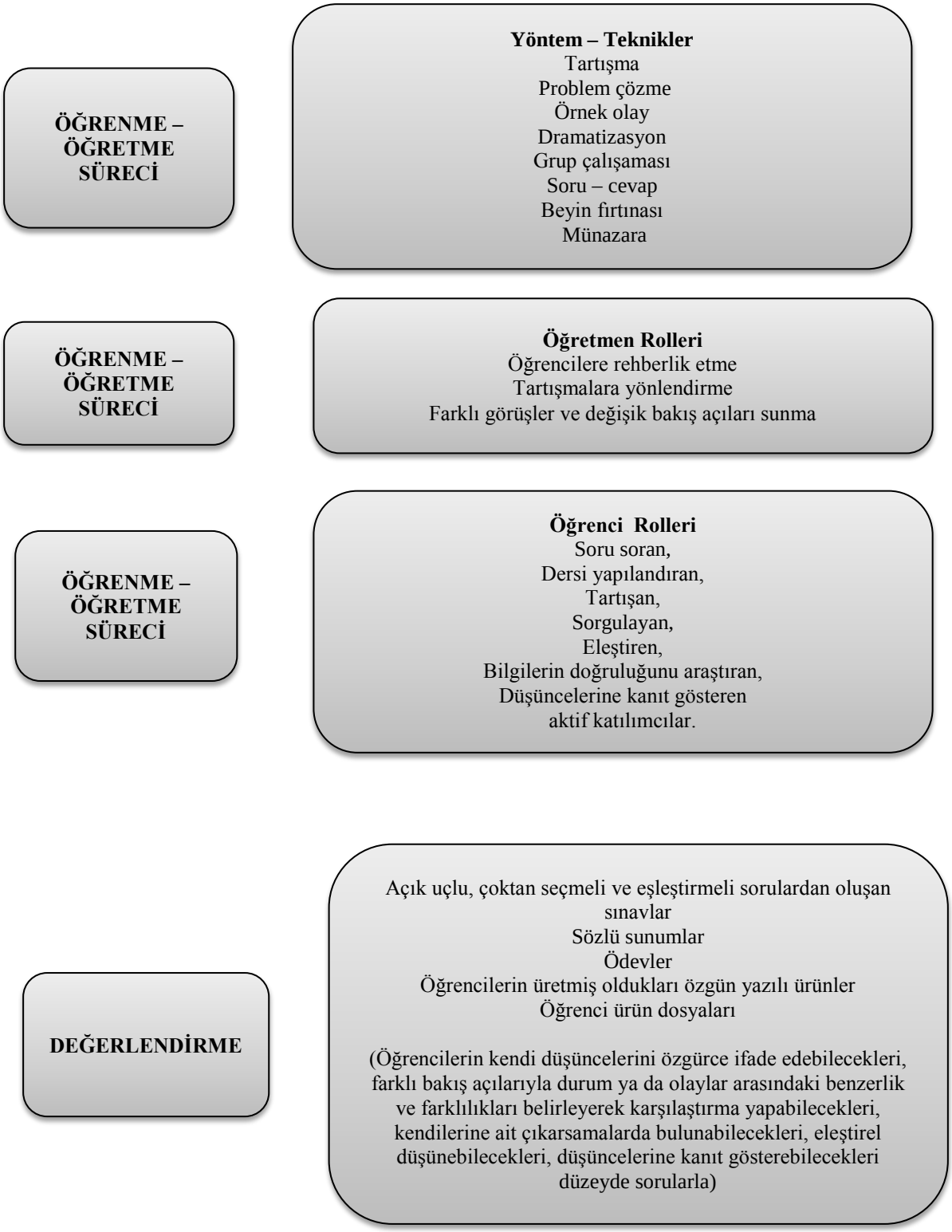
İÇERİK

Türk ve Dünya Edebiyatı'ndan seçilen eserlerden oluşan eser listesi (Tür, tema, dönem, mekân ve üslup bakımından farklı eserlerin seçimine dikkat edilmeli)

ÖĞRENME – ÖĞRETME SÜRECİ

Derste Gerçekleştirilecek Etkinlikler

- Eserde geçen temaların belirlenmesi ve bu temaların eserin vermek istediği mesaja katkısının sorgulanması.
- Eserde yer alan karakterlerin kişilik özelliklerinden yola çıkılarak eserde ele alınan konunun temellerine inilmesi.
- İncelenen eserler arasındaki benzerlik ve farklılıkların tema, karakter, mekân, zaman, vb. bağlamlarda tartışılması.
- Yazarın kullanmış olduğu üslup ile dönemin edebi özellikleri arasında bağlantılar kurulması.
- Eserin daha iyi anlaşılabilmesi için dramatizasyon yoluyla canlandırılması.
- Eser kahramanlarının eserdeki işlevlerinin, rol ve sorumluluklarının daha iyi anlaşılabilmesi için mahkeme kurularak yargılanması.



Şekil 8. Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Bir Anadil Öğretim Programının Amaç, İçerik, Öğrenme – Öğretme Süreci ve Değerlendirme Boyutlarında Anahatlara İlişkin Bir Öneri

Amaçlar

Eleştirel düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik bir anadil öğretim programının amaçları ve kazanımları eleştirel düşünme becerisinin alt boyutları olan sorgulama, araştırma, değerlendirme, yorumlama, ilişkileri belirleme, farklı bakış açıları geliştirme gibi alt becerileri kapsamalı, bilgi, kavrama ve uygulama düzeyindeki kazanımlardan daha çok analiz, sentez ve değerlendirme düzeyinde amaçlara ve kazanımlara yer vermelidir. Amaç ve kazanımların edebiyat ile dil becerilerini bütünleşik olarak içermesi gerekmektedir. Bir başka deyişle, edebiyat ile ilgili amaç ve kazanımlar ile dil kuralları ile ilgili olan amaç ve kazanımlar eş zamanlı olarak sunulmalı, böylelikle öğrencilerin ikisi arasındaki dirik ilişkileri görebilmeleri olanaklı hale getirilmelidir.

Eleştirel düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik bir anadil öğretim programının yalnızca Türk Edebiyatı ile Türkçe dil becerileri üzerine odaklanmış amaç ve kazanımları içermesi, öğrencilerin farklı kültürlere ait edebi eserler arasında karşılaştırma yaparak ilişki kurabilmelerine olanak tanımayacaktır. Bu nedenle anadil öğretim programlarında ulusal alanyazın ile ilgili amaç ve kazanımlar kadar uluslararası alanyazın ile ilgili amaç ve kazanımlar ile her ikisinin karşılaştırılarak incelenmesine yönelik amaç ve kazanımlara yer verilmelidir.

Eleştirel düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik bir anadil öğretim programında amaç ve kazanımlar dil ve edebiyatın tarihi süreç içindeki gelişimine odaklanmak yerine öğrencilerde edebi zevk geliştirerek herhangi bir edebi metni nasıl yorumlayacağı, değerlendireceği ve dil kurallarını da bu yorumlama ve değerlendirmeler sırasında yaptığı çıkarımlarla ilişkilendirerek kullanmasına olanak tanıyacak biçimde düzenlenmelidir.

İçerik

Eleştirel düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik bir anadil öğretim programının içeriğinde yer alacak konu ve bilgiler, öğrencilerde sorgulama, karşılaştırma, benzerlik ve farklılıkları bulma, olaylara farklı bakış açılarıyla bakma gibi eleştirel düşünmenin alt boyutları olarak sayılabilen çeşitli becerileri kazandıracak nitelikte olmalıdır. Bunun için de anadil eğitiminde yazınsal metinlerden hareketle yapılandırılmış bir içeriğin sunumu

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

yapılmalıdır. Edebi metinlerden küçük bölümler almak yerine, öğrencilerin edebi metnin tümünü görebilmeleri için yazınsal eserin tamamının incelenmesi uygun görülmektedir.

Edebi eserlerin seçiminde öğrencilerin ilgi, beklenti ve gereksinimleri ile gelişimsel özellikleri dikkate alınmalı, farklı tür ve üslup ile farklı dönemlerde yazılmış eserlere yer verilmesine dikkat edilmelidir. Bunun için de içeriğin merkezi yönetimce çok fazla yapılandırılmaması, bunun yerine öğretmen ve öğrenciler için çeşitli seçeneklerden oluşan bir içeriğin sunumunun yapılması gerekmektedir. Edebi eserlerin seçiminde dikkat edilmesi gereken bir diğer önemli nokta da eserlerin hem öğrencinin anadilindeki seçkin örneklerden oluşması hem de dünya edebiyatı eserlerine yer verilmesidir. Öğrenci bu sayede farklı kültürlerin edebi anlayışları ve dil yapıları hakkında da bilgi edinerek ulusal ve yabancı alanyazın arasında karşılaştırma yapabilecektir. Bir başka deyişle olay durum vb. arasındaki benzerlik ve farklılıkları bulma ve karşılaştırma, farklı bakış açıları geliştirme ve yazar ya da konuşmacının yeterliliğini değerlendirme gibi eleştirel düşünme becerilerini geliştirecektir.

Eleştirel düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik bir anadil öğretim programının içeriğinde dikkat edilmesi gereken diğer bir önemli durum da edebiyat ve dil kurallarına ilişkin içeriğin birlikte sunulmasıdır. Edebiyat ve dil kurallarına ait içerik birbirinden ayrıştırıldığında öğrenciler için anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmeyeceği, hem edebiyat hem de dil kurallarına ilişkin bilgilerin ezbere yönelik bilgiler olarak kalacağı açıktır. İçeriğin bütünleşik olarak sunumu ile edebiyat ve dil arasındaki ilişkinin öğrencilere sezdirilmesine olanak tanınmış olacak, dilin ve dil kurallarının edebi anlatı üzerindeki etkisi ile edebiyat alanında yaşanan gelişim ve değişimin dil üzerindeki etkisi hakkında bilgi sahibi olmaları sağlanacaktır.

Öğrenme – Öğretme Süreci

Eleştirel düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik bir anadil öğretim programının öğrenme – öğretme sürecinde derste gerçekleştirilecek öğrenme – öğretme etkinliklerinin öğrencilerin aktif katılım gösterebilecekleri, inceleme, araştırma ve sorgulama yapabilecekleri biçimde düzenlenmesi ve bu süreçte öğrencilerin problem çözme, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin harekete geçirilmesi gerekmektedir. Bunun için sınıf ortamlarında tartışma, problem çözme, örnek olay, dramatizasyon, grup çalışması gibi

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

yöntemler ile soru – cevap, beyin fırtınası ve münazara gibi öğreticiden çok öğrenci etkinliğine dayalı yöntem ve tekniklerin kullanımına yer verilmelidir. Belirtilen bu yöntem ve tekniklerin kullanımı ile içerikte yer verilen yazınsal eserlerin ve özelliklerinin incelenmesi temel alınarak, öğrencilerin soru sormasına, görüşünü belirtmesine, farklı görüşlere saygı duymasını, çevresinde ya da edebi bir eserde yaşananlarla empati kurabilmesini sağlayacak etkinlikler düzenlenmelidir. Bir başka deyişle ele alınan yazınsal eserde geçen bir durum daha iyi anlaşılabilmesi için dramatizasyon yöntemi ile canlandırılabilir, örnek olay yöntemi ile derinlemesine incelenebilir, tartışma yoluyla farklı bakış açıları geliştirilerek değerlendirilebilir. Bu yöntem ve teknikler ile etkinliklerin her biri farklı farklı derslerde kullanılabileceği gibi bir ya da birkaçı da bir arada aynı derste kullanılabilir. Önemli olan duruma ve konuya en uygun olan yöntem ve teknik ile etkinliğin seçiminin yapılabilmesidir.

Öğretim programlarında derste gerçekleştirilecek farklı etkinliklere ilişkin örnekler sunulabilir. Ancak, her sınıf ortamının dinamiğinin farklı olduğu göz önünde bulundurulduğunda öğretim programlarında sunulan etkinlik örneklerinin yalnızca öğretmene yol gösterici özellikler taşıması ve mutlak uygulanması gereken etkinlikler olarak görülmemesi gerekmektedir. Bu bağlamda öğretim programlarında öğrenme – öğretme süreçlerinin de çok fazla yapılandırılmaması gerektiği söylenebilir. İçerik seçiminde olduğu gibi, öğrenme – öğretme sürecinde de öğretmen ve öğrencilere farklı seçenekler sunulmalı, öğretmen ve öğrenciler de içerikte seçtikleri eserin özellikleri ile sınıf dinamiklerine bağlı olarak kendi etkinliklerini oluşturabilmelidir. Eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir anadil öğretim programında eserde geçen temalar belirlenerek bu temaların eserin vermek istediği mesaja katkısı sorgulanabilir, eserde yer alan karakterlerin kişilik özelliklerinden yola çıkılarak eserde ele alınan konunun temellerine inilebilir, incelenen eserler arasındaki benzerlik ve farklılıklar tema, karakter, mekân, zaman, vb. bağlamlarda tartışılabilir, yazarın kullanmış olduğu üslup ile dönemin edebi özellikleri arasında bağlantılar kurulabilir.

Eleştirel düşünmeyi geliştirmeyi amaçlayan bir anadil öğretim programında derslerde kullanılacak araç – gereçlere ilişkin bilginin de sunulması gerekmektedir. Anadil öğretimi derslerinde ders kitabı dışında farklı yazarlar tarafından yazılmış olan kaynak kitaplar, tezler, makaleler ile edebi eserler, edebiyat ve dil ile ilgili hazırlanmış olan

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

belgeseller, bilgisayar, projeksiyon, internet gibi araç gereçler öğrencilerin farklı bilgilere ulaşmaları ve ulaştıkları bilgiler arasında sorgulama ve karşılaştırma yapabilmelerine olanak tanıyacak biçimde kullanılmalıdır.

Eleştirel düşünmeyi geliştirmeyi amaçlayan bir anadil öğretim programında öğretmen ve öğrenci rolleri de tanımlanmalı ve açıklanmalıdır. Bu programların uygulandığı sınıf ortamlarında da öğretmenler bilgiyi aktarma rolünden vazgeçerek, öğrencilere rehberlik eden, onları tartışmalara yönlendiren, farklı görüşler ve değişik bakış açıları sunan kişi rolünü üstlenmelidir. Öğrenciler ise, sınıf içinde soru soran, dersi yapılandıran, tartışan, sorgulayan, eleştiren, bilgilerin doğruluğunu araştıran, düşüncelerine kanıt gösteren ve öğrenme – öğretme sürecine aktif olarak katılan bireyler olmalıdırlar.

Değerlendirme

Eleştirel düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik bir anadil öğretim programında ölçme – değerlendirme işlemleri üründen daha çok süreç odaklı olmalıdır. Bir başka deyişle öğrencilerin öğretim yılı sonundaki başarısından çok süreç içerisindeki gelişimi ve erişi düzeyi dikkate alınmalıdır. Bunun için ise, yalnızca çoktan seçmeli, eşleştirmeli ya da açık uçlu sınavlardan oluşan sınavlar yerine, öğrencinin süreç içerisinde gerçekleştirdiği sözlü sunumlar, yazılı ifade becerileri, konuya bakış açıları, üretmiş olduğu yazınsal ürünler, vb. hepsinin değerlendirmeye alınması gerekmektedir. Eleştirel düşünme becerilerinin ölçülmesinde öğrencilerin kendi düşüncelerini özgürce ifade edebilecekleri, farklı bakış açılarıyla durum ya da olaylar arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirleyerek karşılaştırma yapabilecekleri, kendilerine ait çıkarsamalarda bulunabilecekleri, eleştirel düşünebilecekleri, düşüncelerine kanıt gösterebilecekleri düzeyde sorulara yer verilmelidir. Bu nedenle özellikle anadili öğretim programlarında öğrencilerin çoktan seçmeli sorulardan oluşan sınavlar yoluyla değerlendirilmesinden çok kendi görüş ve düşüncelerini ifade edebilecekleri açık uçlu sorulardan oluşan sınavlar yoluyla ve yukarıda sayılan becerileri gösterebilecekleri sözlü sunumlar ve ödevler yoluyla değerlendirilmeleri sağlanmalıdır. Bir diğer deyişle değerlendirme çok basamaklı olmalı, öğrencilerin uygulanacak değerlendirme etkinliklerinin türlerinde de farklılaşmalar görülmelidir. Süreç odaklı ölçme – değerlendirme yaklaşımlarına da yer verilmelidir. Öğrencilerin kendilerine

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ait özgün çalışmalarının toplandığı ürün dosyaları, öğretmenlerin ve öğrencilerin birbirilerini değerlendirdikleri gözlem formları süreç içerisinde kullanılabilir.

Eleştirel düşünme becerilerini temel alan bir anadil öğretim programında öğrencilerin değerlendirilmesinde nesnelliğin sağlanabilmesi için ölçme-değerlendirme sisteminde sınıflar düzeyinde ortak ölçütlerin belirlenmesi ve bu ölçütlerden öğrencilerin haberdar edilmesi gerekmektedir. Ayrıca belirlenen ölçütler temelinde gerçekleştirilen değerlendirme etkinliklerinde sınıflar ve okullar düzeyinde ortaklık sağlanmalıdır. Ortaklığın sağlanabilmesi için değerlendirme etkinliklerinin bir ya da bir kaçının tüm okullarda ortak olarak gerçekleştirilmesi ve belirlenen ölçütler doğrultusunda bağımsız değerlendirmeciler tarafından değerlendirilmesi sağlanabilir. Ayrıca, belirlenen ölçütler doğrultusunda değerlendirilen ölçme – değerlendirme etkinliklerinin yılsonu başarısına olan etkisi de öğrenciler tarafından bilinmelidir.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

BEŞİNCİ BÖLÜM
SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde ilk olarak, bulgulardan elde edilen sonuçlara, daha sonra araştırma bulgularının tartışılmasına ve araştırma sonuçlarına dayalı olarak çeşitli önerilere yer verilmiştir.

Sonuç

Bu araştırmada, Uluslararası Bakalorya Diploma Programı Dil A1 Dersi öğretim programı ile lise 12. sınıf Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinin öğretim programlarının amaç, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme boyutlarının eleştirel düşünme becerileri açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca bağlı olarak durum çalışması biçiminde düzenlenen araştırmada, öncelikle ilgili derslerin öğretim programları doküman analizi yoluyla incelenmiş, daha sonra biri Uluslararası Bakalorya Diploma Programı Dil A1dersi diğeri, ulusal programda Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerini alan iki farklı sınıfta katılımcı gözlem çalışması ve video kayıtları yapılmış, derslere giren öğretmenler ve sınıflardaki öğrenciler ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada birinci alt problem kapsamında, Uluslararası Bakalorya Diploma Programı Dil A1 Dersi öğretim programı ile lise 12. sınıf Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinin öğretim programlarının amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarının eleştirel düşünme becerileri açısından benzerlik ve farklılıklarının neler olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ilk olarak doküman incelemesi yoluyla her üç dersin öğretim programları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bu incelemede şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Dil A1, Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım derslerinin öğretim programlarında amaçlar, öğrencilerde eleştirel düşünme becerisini kazandırmaya dönük olarak geliştirilmiştir. Dil A1 dersi öğretim programında amaçlar, genel olarak ifade edilmiş ve kültürlerarası edebi karşılaştırmalara odaklanılmıştır. Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım derslerinin öğretim programlarının amaçları ise, Dil A1 dersinin amaçlarına göre daha özele inilerek ayrıntılandırılmış ve genellikle Türk Edebiyatı

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ve Türkçe dil becerileri üzerine özelleştirilmiştir. Dil A1 dersinde amaçların %42'sinin, Türk Edebiyatı dersinde %45'inin, Dil ve Anlatım dersinde de %21'inin eleştirel düşünmeye hizmet eden amaçlardan oluştuğu görülmüştür.

- Dil A1 dersi öğretim programı kazanımlarının dersin amaçlarında olduğu gibi genel olarak ifade edildiği ve dil ve anlatıma ilişkin çok fazla kazanıma yer verilmediği; Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım derslerinin öğretim programlarında ise kazanımların ele alınan konular kapsamında ayrıntılı olarak yapılandırıldığı görülmüştür. Dil A1 dersi öğretim programında verilen 9 kazanım ifadesinin 7'sinin (%78), Türk Edebiyatı öğretim programında verilen 62 kazanımdan 27'sinin (%44); Dil ve Anlatım dersi öğretim programında verilen 37 kazanımdan 26'sının (%82) eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye dönük olarak hazırlandığı belirlenmiştir.
- Dil A1 dersi öğretim programında edebiyat ve dil ve anlatım içeriklerinin ayrıştırılmadığı, UBO tarafından içeriğin çok fazla yapılandırılmadığı, öğretmen ve öğrencilerin derste işlenecek eserlerin seçiminde özgür bırakıldığı görülmüştür. Türk Edebiyatı dersi öğretim programında, içeriğin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından merkezi olarak belirlendiği ve Türk Edebiyatı'nın tarihi gelişimine yönelik bir içeriğin sunulduğu görülmüştür. Dil ve Anlatım dersi öğretim programında da içerik, Türk Edebiyatı dersi ile benzer biçimde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından merkezi olarak belirlenmekte ve dil kurallarına yönelik bir içerik sunulmaktadır.
- Dil A1 dersi öğretim programında öğrenme – öğretme sürecinde içerikte belirlenen eserler üzerine yapılacak olan edebi incelemelere yer verilmiş, süreç; çok fazla özele inilmeden genel hatlarıyla açıklanmış, öğretmen ve öğrenciler öğrenme – öğretme sürecinde özgür bırakılmıştır. Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım derslerinin öğretim programlarında ise dört aşamadan oluşan bir öğrenme – öğretme süreci sunulmuş, bu aşamalarda öğrenci ve öğretmenlerden beklenenler açıkça ifade edilmiştir. Ayrıca derslerin kazanım tabloları ile ders kitaplarında yer verilen etkinliklerle de sürecin Dil A1 dersine göre daha fazla yapılandırıldığı görülmüştür.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

- Dil A1 dersi öğretim programında değerlendirmeler okul içi ve okul dışı olarak iki farklı düzeyde gerçekleştirilmektedir. Okul içi değerlendirme, sözlü sunumlardan oluşurken; okul dışı değerlendirme, iki aşamalı bir sınav ve ödevlerden oluşmaktadır. Okul içi ve okul dışı değerlendirmelerde gerçekleştirilen sınavların ders notuna etkisi yüzdelik olarak belirlenmiştir. Ödevlerin, sözlü sunumların ve yazılı sınavların içerikleri öğrencilerin karşılaştırma, eleştirme, sorgulama ve analiz becerilerini geliştirmeye dayalı bir şekilde yapılandırılmıştır. Ayrıca, gerçekleştirilen bütün uygulamalar tüm dünya genelinde ortak ölçütler doğrultusunda değerlendirilmektedir. Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinin öğretim programlarında ise, değerlendirme etkinliklerinin tamamı okul içi değerlendirme biçiminde düzenlenmektedir. Öğrencilerin yaptıkları projeler, ödevler, sunumlar, sınıf içi tartışmalar vb. öğretmen tarafından gözlenmekte ve gözlem formları, performans değerlendirme çalışmaları ve öğrenci ürün dosyaları yoluyla değerlendirilmektedir. Öğrencilerin belirlenen kazanımlara ulaşma derecesini belirlemek amacıyla da çoktan seçmeli, eşleştirmeli ve açık ve kapalı uçlu soruların yer aldığı testlerden yararlanılmaktadır. Öğretim programlarında değerlendirme etkinliklerinin içeriklerinin ne olması gerektiği ve nasıl puanlanacağına dair de bir bilgiye yer verilmemiştir. Değerlendirme etkinliklerinin içeriğinin ve yapısının okuldan okula, hatta öğretmenden öğretmene farklılık gösterdiği ve bir standartlaşmanın olmadığı da görülmüştür

Birinci alt probleme yanıt aramak için gerçekleştirilen uygulamalardan ikincisi de katılımcı gözlem çalışması ve video kayıtlarıdır. Katılımcı gözlem ve video kayıtlarından elde edilen veriler, öğretmen davranışları ve öğrenci davranışları olarak iki boyutta incelenmiştir. Öğretmen davranışları ile ilgili aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Dil A1 dersi öğretmeninin Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım dersi öğretmenlerine göre derslerinde eleştirel düşünmeyi geliştirmeye yönelik etkinliklere daha sıklıkla yer verdiği belirlenmiştir.
- Üst düzey sorular sorma, ders sırasında yaşamla bağlantı kurdurm, öğrencilerin düşüncelerine kanıt göstermelerini isteme, öğrencilerin düşünmesi için çelişkili durumlar sunma, olay- durum vb. arasında benzerlik ve farklılıkları buldurma gibi davranışlar üç dersin öğretmenleri tarafından sergilenmekle birlikte Dil A1 dersi

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

öğretmeninin bu davranışları diğer ders öğretmenlerine göre daha fazla sıklıkta sergilediği, öğrencileri farklı bakış açılarına yönlendirme, sınıfta tartışmalar yaptırma, öğrencilere olumsuz tepkilerin verilmediği bir sınıf ortamı oluşturma ve sorulan sorulara verilen farklı yanıtların sınıf içinde tartışılmasını sağlama gibi davranışların ise yalnızca Dil A1 dersi öğretmeni tarafından sergilendiği görülmüştür.

- Dil A1 dersinde öğretmen; öğrencilerin daha çok çıkarsama yapmalarına, farklı alanlardaki bilgilerini birleştirebilmelerine, bir sonuca ulaşmalarını ve düşüncelerine kanıt göstermelerini sağlamaya dönük üst düzey sorular sorarken, Türk Edebiyatı öğretmeninin; olay, durum vb. arasında benzerlik ve farklılıkları buldurmaya ve çıkarsamalarda bulunmaya dönük sorulara yer verdiği, Dil ve Anlatım öğretmeninin ise daha çok öğrencilerin ön bilgilerini yoklamaya dönük sorular sorduğu gözlenmiştir.
- Dil A1 dersinde öğretmen; çoğunlukla incelenen eserde geçen olayların günlük yaşamdaki yansımaları ve bu olayların bireylerin yaşamlarına etkisini tartıştırarak günlük yaşamla bağlantı kurdururken, Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım derslerinde ise öğretmenlerin daha çok işlenen edebi konunun ya da dil bilgisi konusunun günlük yaşamdaki örnekleri üzerinde durduğu görülmüştür.
- Her üç deste de öğretmenler; öğrencilerden düşüncelerine kanıt göstermelerini istemektedirler. Dil A1 dersinde daha sıklıkla gözlenen bu davranış, Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım derslerinde çoğunlukla alıştırma çalışmaları sırasında soruya verilen yanıtın nedeninin açıklanması şeklinde gözlenmiştir.
- Dil A1 dersinde öğretmen, farklı düşünce yolları açarak öğrencilere çelişkili durumlar sunarken, Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım dersleri öğretmenlerinin ise örneklerin yanlış kullanımıyla ve öğrencileri şaşırtmaca yoluyla çelişkili durumlar oluşturdukları gözlenmiştir.
- Dil A1 dersinde öğretmenin; olay-durum vb. arasındaki benzerlik ve farklılıkları eserler arası karşılaştırmalar yoluyla eserden örnekler verdirerek buldurmaya çalışılırken, Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım derslerinin öğretmenlerinin ise daha önceden edinilmiş bilgilerin hatırlatılması yoluyla öğrencilerin bilme düzeyinde bir karşılaştırma yapmalarını sağladıkları belirlenmiştir.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

- Dil A1 dersi öğretmeni, öğrencilerin belirtmiş oldukları görüşlerden yola çıkarak öğrencilerin bir durumu, farklı bakış açılarıyla ya da farklı boyutlarda değerlendirmelerini sağlayacak dönütler sunarken, Türk Edebiyatı öğretmeninin ise daha çok olay ve durumlar arasındaki ilişkileri buldurmaya yönelik dönütler sunduğu gözlenmiştir.
- Dil A1 dersi öğretmeninin, öğrenciler bir konuyu tartışırken tıkanma yaşadıklarında tartışmayı yönlendirmek ve bir konuda ulaşılamayan sonuçları öğrencilere sezdirmek amacıyla öğrencileri farklı bakış açılarına yönlendirdiği, Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım derslerinin öğretmenlerinin ise bu davranışı hiç göstermediği belirlenmiştir.
- Dil A1 dersi öğretmeninin eserlerin incelenmesi sırasında çoğunlukla üst düzey sorular sorarak ve sınıfta öğrencilerin sorduğu soruları sınıfa yönlendirerek sıklıkla tartışmalar yaptırdığı gözlenmiştir. Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım derslerinde ise daha çok düz anlatım ve soru – cevap yöntemleri ile bilgi aktarımına dayalı derslerin işlendiği görülmüştür.
- Dil A1 dersinde öğretmenin, öğrencilerin sormuş olduğu soruları sınıfa yönlendirerek ya da öğrencilerin belirtmiş olduğu görüşlerin doğruluğunun sorgulanması için diğer öğrencilerin görüşlerini alarak sınıf içinde farklı tartışmalar oluşturduğu gözlenmiştir. Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinde ise; öğrencilerin bilgi düzeyindeki sorularına yanıt veren, bilgi kaynağı rolünü üstlenen öğretmen davranışları gözlenmiştir.

Öğrenci davranışları ile ilgili olarak da şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Derste soru sorma, olay- durum vb. arasında karşılaştırmalar yapma ve bir konuda görüşünü açıklarken farklı alanlardaki bilgilerini birleştirme davranışlarının her üç derste de ortak olarak gözlendiği, düşüncelerine kanıt gösterme, çıkarsamalarda bulunma, düşüncelerini çekinmeden belirtme davranışlarının Dil A1 ve Türk Edebiyatı derslerinde gözlendiği; sınıfta yapılan tartışmalara katılma, karşıt görüşlerin güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirme, neden – sonuç ilişkisi kurma, olay, durum, vb. arasında analiz- sentez yapma ile yazar veya konuşmacının

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

yeterliliğini değerlendirme gibi davranışların ise yalnızca Dil A1 dersinde gözlendiği belirlenmiştir.

- Dil A1 dersinde öğrenciler, çıkarsamada bulunmaya ve yazarın yeterliliğini değerlendirmeye dönük üst düzey sorular sorarken; Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinde ise öğrencilerin daha çok bilgi eksiklerini tamamlamaya dönük, bilme düzeyinde sorular yönlendirdikleri belirlenmiştir.
- Öğrencilerin her üç derste de olay – durum vb. arasında çeşitli karşılaştırmalar yaptığı gözlenmiştir. Dil A1 dersinde incelenen eserler arasında çeşitli karşılaştırmalar yapılırken, Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım derslerinde anlatılan edebi konular ve dil bilgisi konuları üzerine daha önceden var olan bilgilerin hatırlanması boyutunda bir karşılaştırma yapıldığı görülmüştür.
- Öğrencilerin; Dil A1 dersinde incelenen eserlerde geçen olay ve durumlar ile eserlerin yazıldığı dönemin özellikleri arasında tarih bilgilerini kullanarak bir konuda görüşünü açıklarken farklı alanlardaki bilgilerini kullandıkları, Türk Edebiyatı dersinde ise genellikle edebiyat ile ilgili bildikleri bilgileri paylaştıkları belirlenmiştir.
- Dil A1 dersinde öğrencilerin; inceledikleri esere ilişkin yaptıkları yorumları desteklemek amacıyla sıklıkla eserden kanıtlar sunmayı tercih ettikleri gözlemlenmiştir. Türk Edebiyatı dersinde ise öğrencilerin belirtmiş oldukları görüşe ilişkin öğretmenin sorgulama yapması sonrası düşüncelerine kanıt gösterdikleri ve bu kanıtların da daha çok önceden öğrenilmiş olan bilgilerin hatırlanmasına dayalı oldukları görülmüştür.
- Öğrencilerin Dil A1 dersi ile Türk Edebiyatı dersinde, farklı alanlardaki bilgilerini incelenen eser ya da konu ile birleştirerek, verilen ipuçlarından yola çıkarak çeşitli çıkarsamalarda bulunduğu belirlenmiştir. Dil ve Anlatım dersinde ise çoğunlukla dil kurallarına yer verilmesi nedeniyle çıkarsamada bulunmaya gereksinim duyulmamaktadır.
- Öğrencilerin Dil A1 ve Türk Edebiyatı dersinde, düşüncelerini çekinmeden belirttikleri gözlenmiştir. Dil ve Anlatım dersinde ise daha çok dilbilgisi kurallarının tekrar edilmesine dayalı bir yaklaşım izlendiğinden düşüncelerini belirtme gibi bir davranış içine girmedikleri görülmüştür.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

- Dil A1 dersinde sıklıkla tartışma yönteminin kullanılması nedeniyle öğrencilerin bu derste yapılan tartışmalara katılım gösterdikleri belirlenmiştir. Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinde ise genellikle düz anlatım yöntemi ve soru – yanıt tekniğinden yararlanıldığı için öğrencilerin tartışmalara katılma gibi bir olanak yakalayamadıkları görülmüştür.
- Dil A1 dersinde kullanılan tartışma yönteminin doğal bir sonucu olarak öğrencilerin sıklıkla birbirilerinin ve öğretmenlerinin görüşlerini değerlendirdikleri ve bu görüşlerin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koydukları görülmektedir. Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinde ise genellikle sorulan sorulara verilen yanıtların sorgulanmadığı ve değerlendirilmediği belirlenmiştir.
- Dil A1 dersinde öğrencilerin yazar veya konuşmacının yeterliliğini değerlendirdikleri gözlenirken, Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım dersinde ise bu davranış hiç gözlenmemiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında, Uluslararası Bakalorya Diploma Programı Dil A1 dersi öğretim programı ile lise 12. sınıf Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinin öğretim programlarının kazandırdığı eleştirel düşünme becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda üç dersin öğretmeniyle ayrı ayrı yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Dil A1 dersi öğretmeni dersinin amaçlarını; dil bilgisi ve edebi zevk geliştirme, eleştirel düşünme becerisi, kendini ifade edebilme becerisi, kültürlerarası farkındalık ve sorgulama becerilerini geliştirme olarak sıralarken, Türk Edebiyatı öğretmenine göre dersinin amacı; eleştirel düşünme ve bilgiye ulaşma becerilerini geliştirmektir. Dil ve Anlatım dersi öğretmeni ise dersinin eleştirel düşünme becerisi kazandırmayı amaçladığını belirtmiştir.
- Dil A1 dersinde içeriğin öğretmenler tarafından öğrencilerin gereksinimlerine yanıt verecek şekilde düzenlendiği, Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinde ise eski programlarla kıyaslandığında yeni programların içeriklerinin öğrencileri daha fazla eleştirel düşünmeye yönlendirdiği ancak; uygulamada bazı sorunların olduğu belirlenmiştir.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

- Öğrenme – öğretme sürecinde, Dil A1 dersinde ilk derslerden başlayarak sorgulama, bilginin geçerlik ve güvenirliğini kontrol etme, düşüncelerine kanıt gösterme, farklı görüşlere saygı duyma gibi eleştirel düşünme becerisinin alt boyutlarına ilişkin uygulamaların yapıldığı görülürken; Türk Edebiyatı dersinde daha çok metinleri okuma, dinleme ya da yazma etkinliklerinin gerçekleştirildiği; Dil ve Anlatım dersinde ise metinlerden hareketle dil, anlatım ve ifade becerilerini geliştirmeye yönelik metin çözümlemelerine dayalı etkinliklere yer verildiği görülmüştür.
- Hem Dil A1 hem de Dil ve Anlatım dersinde öğrenciler aktif olarak rol almaktadırlar. Ancak Dil A1 dersinde öğrencilerin aktifliği; sorgulama, yorumlama, eleştirme ve kendini ifade etme gibi beceriler ile sağlanırken, Dil ve Anlatım dersinde daha çok öğrenci katılımı; öğrencilerin bilmedikleri konularda öğretmene soru sormaları ya da öğretmenin sorduğu sorulara yanıt vermeleri şeklinde gerçekleşmektedir. Öğretmen ise; Dil A1 dersinde tartışmalara şekil ve yön veren rehber kişi rolünü üstlenirken; Dil ve Anlatım dersinde öğrencilerin sorularına yanıt veren ve çoğunlukla bilgi aktarımı yapan kişi rolündedir.
- Derslerde power – point ve movie – maker ile hazırlanan sunumlar, televizyon programları, gerçek nesneler, eserler, vb. türden araç – gereçlerin kullanıldığı belirlenmiştir. Dil A1 dersinde araç- gereçler; öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade etmeleri ve eleştirel bakış açısı kazanmaları için kullanılırken, Türk Edebiyatı dersinde daha çok sanat ve edebiyat zevki için farklı araç – gereçler kullanılmaktadır.
- Öğretmenler; derslerin öğrenme – öğretme sürecinde genellikle düz anlatım, soru – cevap ve dramatizasyondan yararlanırken, Dil A1 dersi öğretmeni bu yöntem ve tekniklere tartışma ve beyin fırtınasını da eklemiştir.
- Dil A1 dersinde çeşitli ödevler ve iki farklı sınavdan oluşan çoklu bir değerlendirme sistemi uygulanmaktadır. Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım derslerinde ise daha çok çoktan seçmeli sorulardan oluşan sınavlar yoluyla değerlendirme yapılmaktadır. Özellikle 12. sınıflarda öğrencilerin üniversite sınavı kaygıları nedeniyle açık uçlu sorulardan oluşan sınavlar yapılamadığı, bu

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

nedenle çoktan seçmeli sorulardan oluşan sınavlar yoluyla da eleştirel düşünme becerisinin çok fazla kazandırılamadığı ve sınanamadığı belirlenmiştir.

- Dil A1 dersi öğretmeni; derslerin amaçları boyutunda tüm derslerin amaçlarının aslında eleştirel düşünme becerisi üzerinde yoğunlaştığını ancak; ulusal programda bu amacın yazılı metinler dışına çıkamayarak uygulamaya yansımadığını ve öğrencilerin de aslında eleştirel düşünmekten çok bilgiyi hazır almaya yönelik bir beklentilerinin olduğunu, Türk Edebiyatı öğretmeni; Dil A1 dersinin araştırma, inceleme ve ürün ortaya koyma gibi çeşitli amaçlarından söz ederek kendi dersinde de bu amaçlara yer verildiğini ancak Dil A1 dersine göre daha az olduğunu ve kazanımların yoğunluğu nedeniyle bu tür becerilere ağırlık veremediğini; Dil ve Anlatım öğretmeni ise; ulusal programda öğrencinin üniversite sınavında çok sayıda soruya doğru yanıt verme kaygısı nedeniyle eleştirmek ve sorgulamaktan daha çok bilgi almaya yönelik beklentisi olduğunu, bu nedenle de Dil A1 dersinde olduğu gibi eleştirel düşünmeye hizmet edemediklerini belirtmiştir.
- Dil A1 dersi öğretmeninin ders içeriklerine ilişkin yaptığı karşılaştırmada Dil A1 dersinin içerik seçiminde okul ve öğretmenin özgür bırakılması nedeniyle seçilecek eserlerin öğrencilerin eleştirel düşünme, karşılaştırma ve sorgulama becerilerine daha fazla hizmet ettiği ve özellikle kronolojik bir sıralamanın olmadığı; Dil ve Anlatım öğretmeni de dersin içeriğinde eserlerden seçilen küçük kesitler nedeniyle öğrencinin bütünü göremediği, bütünü göremediği için de benzerlik ve farklılıkları ayırt edemediğini ve çok sayıda yazara ya da şaire yer verildiğini belirtmiştir.
- Ulusal programda öğretmenin bilgi aktaran konumu vurgulanırken Dil A1 dersinde öğretmenin öğrencilerde öğrenmeyi öğrenme becerilerini geliştirmeye çalışan rehber rolü üzerine vurgu yapılmıştır.
- Derslerin değerlendirme etkinliklerine ilişkin yapılan karşılaştırmada ise Dil A1 dersi öğretmeninin, ulusal programdaki değerlendirmelerin genellikle konu ve bilgi ağırlıklı olmasından yola çıkarak öğrencilerin de başarısızlık durumlarını öğretmene yüklediklerini, Dil A1 dersinde ise bilgiden çok öğrencilerin eleştirme, sorgulama ve karşılaştırma gibi becerilerin ölçülmesine yoğunlaşıldığı ve

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

öğrencilerin başarısızlıklarının sorumluluklarını üstlendiğini vurguladığı, Dil ve Anlatım dersi öğretmeninin de bu görüşü desteklediği görülürken; Türk Edebiyatı öğretmeninin özellikle Dil A1 dersini alan öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirmede çok istekli olmadıkları üzerine görüş bildirdiği belirlenmiştir.

- Dil A1 dersi öğretmeni, derslerinde dil kurallarına yer verilmese de öğrencilerin bir eseri incelerken bu kuralı öğrenmek zorunda oldukları ve edebiyat bilgileri ile dil kurallarının bütünleşik olarak işlenmesinin öğrenciler için daha anlamlı olduğunu belirtmiştir. Dil ve Anlatım öğretmeni de derslerin bütünsel olarak ele alınmasının daha anlamlı olacağı yönünde görüş bildirmiştir.
- Dil A1 dersi öğretmeni; Uluslararası Bakalorya Programı ile ulusal program öğrencileri arasında kendini ifade edebilme, eleştirel düşünme, farklı görüşlere saygı duyma, arkadaşlarından gelen eleştirilere açık olma, sorgulama gibi çeşitli beceriler bakımından fark olduğunu belirmiştir. Dil ve Anlatım öğretmeni de eleştirel düşünme becerileri bağlamında Uluslararası Bakalorya Programı öğrencilerinin daha başarılı olduklarını vurgulamıştır. Türk Edebiyatı öğretmeni ise, ulusal program öğrencilerinin Uluslararası Bakalorya Programı'nda öğrenim gören öğrencilerden daha sosyal ve katılımcı olduklarını belirtmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında, Uluslararası Bakalorya Diploma Programı Dil A1 dersi öğretim programı ile lise 12. sınıf Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım derslerinin öğretim programlarının kazandırdığı eleştirel düşünme becerilerine ilişkin öğrenci görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda12 D sınıfında öğrenim görmekte olan 11 öğrenci ile Dil A1 dersi için, 12 C sınıfında öğrenim görmekte olan 14 öğrenci ile de Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım dersleri için yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Uluslararası Bakalorya Programı'na devam eden 12 D sınıfı öğrencilerine göre, Dil A1 dersinde analiz etme, bilginin doğruluğunu kontrol etme, çıkarımda bulunma, düşüncelerine kanıt gösterme, düşünme becerileri, edebi zevk geliştirme, eser inceleme, farklı bakış açıları kazanma, karşılaştırma, kültürlerarası farkındalık kazanma, metinlerarası ilişki kurma, öğrenmeyi öğrenme, özgüven, sorgulama ve yeni öğrenilenleri ön bilgileri ile eşleştirme gibi beceriler kazandırılırken, ulusal programa devam eden 12 C sınıfı öğrencilerine göre Türk

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Edebiyatı dersinde düşünme becerileri, edebi zevk geliştirme, eser inceleme, farklı bakış açıları kazanma, karşılaştırma, sorgulama, kendini ifade etme, okuduğunu anlama ve yazma, test çözme ve yorumlama becerileri kazandırılmakta, Dil ve Anlatım dersinde ise düşünme becerileri, kendini ifade etme, test çözme ve dil bilgisi becerilerine yer verilmektedir.

- Dil A1 dersi içeriğinin öğrencilerin sorgulama, karşılaştırma, benzerlik ve farklılıkları bulma, olaylara farklı bakış açılarıyla bakma gibi eleştirel düşünme becerisinin alt boyutlarında öğrencilere katkı sağladığı, Türk Edebiyatı dersinin içeriğinin çok yoğun, ezbere dayalı ve yüzeysel olduğu, özellikle 12. sınıflarda öğrencinin önceliğinin üniversite sınavında çok sayıda soruya doğru yanıt verme olması gibi nedenlerle eleştirel düşünme becerisini kazandırmaya dönük olarak düzenlenmediği, Dil ve Anlatım dersinin içeriğinin ise; kurallardan ve bu kuralların uygulamalarından oluştuğu belirlenmiştir.
- Dil A1 dersinde, öğrencilerin aktif olduğu, tartışma, eleştirel düşüme, kanıt arama gibi eleştirel düşünme becerilerini etkin kılacak ders etkinliklerine yer verildiği, Türk Edebiyatı dersinde, 12. sınıflarda derslerin özellikle üniversite sınavına hazırlık gerekçesiyle daha önceki yıllarda işlendiği gibi işlenemediği, bunun yerine daha çok sınav hazırlığına dönük olarak, yazarlar ve yazarların eserlerinin ezberlenmesi ve bu konularla ilgili test çözümlerine dayalı etkinliklere yer verildiği; Dil ve Anlatım dersinde ise, öğrencilerin bilgi eksikliklerinden yola çıkılarak daha çok üniversite sınavına hazırlık boyutunda dil bilgisi kurallarının öğretimine yönelik etkinliklere yer verildiği görülmüştür.
- Dil A1 dersinde öğretmen; sınıfa rehberlik eden, sorularıyla tartışmaları yönlendiren, öğrencilere farklı bakış açıları kazandıran ve öğrenme – öğretme sürecinde sürekli öğrencileri aktif kılmaya çalışan kişi olarak tanımlanırken, Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım derslerinde daha çok öğretmenin öğreticilik ve denetleme rolleri üzerine vurgu yapıldığı görülmüştür.
- Öğrenciler; Dil A1 dersinde, kendilerini dersi yapılandıran ve derse aktif olarak katılan bireyler olarak tanımlarken, Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım derslerinde kendilerini daha çok bilgiyi almak için bekleyen pasif alıcılar olarak tanımlamaktadırlar.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

- Her üç derste de projeksiyon cihazı, internet, ders kitapları ve farklı kitaplardan yararlanıldığı görülmüştür. Ancak; Dil A1 dersinde projeksiyon ve internet, öğrencilerin farklı kaynakları inceleme ve araştırma yapma amaçlarıyla kullanılırken, Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım derslerinde genellikle konu aktarımı ve soru çözümü amacıyla kullanılmaktadır.
- 12 D sınıfı öğrencileri Dil A1 dersinde, beyin fırtınası, dramatizasyon, düz anlatım, örnek olay, soru – cevap ve tartışma gibi çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanıldığını belirtirken; 12 C sınıfı öğrencileri Türk Edebiyatı dersinde tartışma dışında Dil A1 dersinde kullanılan tüm yöntem ve tekniklere ek olarak bellek destekleyici stratejilerden yararlanıldığını; Dil ve Anlatım dersinde ise yalnızca dramatizasyon, soru cevap ve tartışma gibi yöntem ve tekniklerden yararlandıklarını belirtmişlerdir.
- Derslerde gerçekleştirilen değerlendirme etkinlikleri ve içerikleri Dil A1 dersinde Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım dersine göre farklılaşmaktadır. Dil A1 dersi kapsamında öğrencilerden istenen ödevler ve yapılan iki aşamalı sınavda öğrencilerin bilgi düzeylerinden daha çok düşünme, sorgulama ve karşılaştırma becerilerinin ölçülmesine ağırlık verilmektedir. Bu nedenle de öğrenciler Dil A1 derinde gerçekleştirilen değerlendirme etkinliklerinin eleştirel düşünme becerileri üzerinde olumlu yönde katkı sağladığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Türk Edebiyatı dersi ve Dil ve Anlatım dersinde ise, 12. sınıflarda özellikle üniversite sınavı nedeniyle öğrencilerin bu tür sınavları tercih etmemesinden dolayı çoktan seçmeli sorulardan oluşan sınavlara doğru bir yönelim izlenmiştir. Bu sınavlarla da eleştirel düşünme becerisini geliştirmek olanaklı görülmemektedir.
- Dil A1 dersinde dil bilgisi kurallarına yer verilmemesinin önemli bir eksiklik olarak görülmediği, ders içinde gerçekleştirilen uygulamalarda dil kurallarına yönelik bazı uygulamaların gerçekleştirildiği ve Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım derslerinin ise ayrı ayrı işlenmesinin uygun bulunduğu görülmüştür.
- Uluslararası Bakalorya Diploma Programı ile ulusal programa devam eden öğrencilerin hepsinin UBDP'yi ulusal programlardan daha üstün buldukları ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri bağlamında da ciddi farklar oluşturduğu yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür. Öğrencilere göre ulusal programlar

ezberci sistemle öğrencilere sürekli bilgi yüklemeye dayalıyken, UBDP öğrencilerin bilgiyi üretme, kullanma ve transfer etme becerilerine odaklanmaktadır.

- Öğrenciler; ulusal programdan farklı olarak ezberci eğitimden uzak olması, uluslararası bir diploma sunması, yurt dışında eğitim alabilme olanağı sağlaması, kariyer gelişiminde artılar sağlaması, yabancı dilde eğitim sunması, kültürel gelişime katkı sağlaması gibi nedenlerle UBDP'yi tercih ederken, üniversite sınavı, çalışma yoğunluğu, yabancı dil eksikliği, UBDP diplomasının yurt içindeki üniversitelerce tanınmaması ve yurt dışında üniversite okumak istememe gibi nedenlerle bu programı tercih etmemektedirler.
- UBDP'nin Türkiye'deki uygulamalarında, özellikle evrensel bir eğitim programının çok fazla yapılandırılmış bir sistem içinde uygulanmasının güçlüğü ve öğrencilerin UBDP diploması alırken aynı zamanda ulusal program diploması almak zorunda olmaları nedeniyle iş yüklerinin çok fazla olması ve üniversite sınavında UBDP diplomasının hiçbir geçerliliğinin olmaması gibi sorunların yaşandığı belirlenmiştir.

Araştırmanın dördüncü sorusu kapsamında Uluslararası Bakalorya Diploma Programı Dil A1 dersi öğretim programı ile lise 12. sınıf Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım derslerinin öğretim programlarına devam eden öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X ile elde edilen bulgulardan şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Ulusal Program öğrencilerinin testten aldığı ortalama puan 43,08; Uluslararası Bakalorya Programı öğrencilerinin ise testten aldığı ortalama puan ise 46,73 olarak belirlenmiştir. İki grubun ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklemler için t testi sonucuna göre iki grubun ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.
- Ulusal Program öğrencilerinin akademik başarı ortalamaları 80,25; Uluslararası Bakalorya Programı öğrencilerinin ise akademik başarı ortalamaları 80,90 olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin akademik başarı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğrencilerin akademik başarıları dikkate alındığında da

CEDTDX ortalamalarının gruplar arasında farklılaşmadığı saptanmıştır (p=.163>.005).

Araştırmanın beşinci sorusu kapsamında, eleştirel düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik bir anadil öğretim programının özelliklerinin neler olması gerektiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda doküman incelemesi, katılımcı gözlem ve video kayıtları ile öğretmen ve öğrenciler ile gerçekleştirilen görüşmelerden şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Amaç ve kazanımlar eleştirel düşünme becerisinin alt boyutları olan sorgulama, araştırma, değerlendirme, yorumlama, ilişkileri belirleme, farklı bakış açıları geliştirme gibi alt becerileri kapsayacak biçimde düzenlenmelidir.
- Öğretim programlarının içerikleri merkezi yönetimce çok fazla yapılandırılmamalı, edebiyat ve dil kurallarına ilişkin içerik bütünleşik olarak sunulmalı, farklı kültürlere ait karşılaştırmalara yer vermelidir.
- Öğrenme – öğretme sürecinde öğrencilerin aktif katılım gösterebilecekleri etkinliklere yer verilmeli, öğretmenler rehber rolünü üstlenmeli, derslerde tartışma, soru – cevap, örnek olay, yaratıcı drama ve grup çalışması gibi öğretim yöntem ve tekniklerine yer verilmeli, kaynak kitaplar, internet, bilgisayar, projeksiyon gibi araç – gereçlerden yaralanılmalıdır.
- Ölçme değerlendirme etkinliklerinde süreç odaklı değerlendirmelere yer verilmeli, nesnel ve standart ölçme araçları kullanılmalıdır.

Tartışma

Araştırmada Uluslararası Bakalorya Diploma Programı Dil A1 Dersi öğretim programı ile lise 12. sınıf Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım derslerinin öğretim programlarının amaç, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme boyutlarının eleştirel düşünme becerileri açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi sonucunda programların temel öğeleri düzeyinde eleştirel düşünme becerisine ilişkin çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçların alanyazındaki araştırmalar da dikkate alınarak tartışılması araştırmanın alana sağlayacağı katkılar açısından önemli görülmektedir.

Doküman incelemesi ile öğrenci ve öğretmen görüşmelerinden elde edilen bulgulara göre her üç dersin öğretim programında yer alan amaçların öğrencilerde eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye dönük olarak düzenlendiği söylenebilir. Dil A1 dersinde

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

amaçların genel olarak ifade edildiği ve daha çok hem dünya edebiyatı hem de Türk Edebiyatı eserlerinin dil, kültür, dönem ve üslup özellikleri bağlamında karşılaştırılmasına dayalı olduğu görülmüştür. Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinde ise amaçların çok fazla ayrıntılandırıldığı ve yalnızca Tük Edebiyatı ve Türkçe dil kuralları üzerine yoğunlaştığı belirlenmiştir. Işıksalan (1998) tarafından gerçekleştirilen araştırmada araştırmaya katılan öğretmen ve müfettişlerin yarısından çoğunun dünya edebiyatı ve Türk Edebiyatı ürünlerinin öğrencilere karşılaştırmalı olarak sunulması gerektiği yönünde görüş belirttikleri görülmüştür. Bu bağlamda özellikle Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinin yalnızca Türk Edebiyatı ve Türkçe dil becerileri üzerine odaklanmasının öğrencilerde farklı kültürlere ait bakış açısı kazanma ve edebi dönemler ile dil becerileri arasında karşılaştırmalar yaparak çıkarsamalarda bulunma ve sonuca ulaşma becerilerinde bazı eksikliklere neden olabileceği söylenebilir. Derslerin kazanımlarına ait karşılaştırmada ise yine Dil A1 dersinde kazanımların genel olarak ifadelendirildiği ve dil ve anlatıma ilişkin çok fazla kazanıma yer verilmediği, Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinde ise kazanımların ayrıntılı olarak oluşturulduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bu bulguları Demiral (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Türk Edebiyatı öğretmeninin derslerindeki kazanım sayısının fazlalığından yakınması da bu bulguyu destekler niteliktedir. Ayrıca hem Türk Edebiyatı hem de Dil ve Anlatım dersinde amaç ve kazanımların aşamalı sınıflama yaklaşımı kullanılarak hazırlanmadığı da görülmüştür (MEB, 2012). Bununla birlikte ulusal alanyazında Türk Dili ve Edebiyatı ile ilgili yapılan bazı çalışmalarda Türk Dili ve Edebiyatı derslerinin amaçlarının milli eğitimin amaçlarını tamamen gerçekleştiremediği yönünde bazı bulgulara ulaşılmıştır (Işıksalan, 1998; Sever, 1985).

Dil A1, Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım derslerinin amaçlarının öğrencilerde eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye dönük olarak düzenlendiği söylenebilir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde tüm ders öğretmenlerinin derslerin amaçlarında eleştirel düşünme becerileri üzerinde durdukları gözlenmiştir. Türk Edebiyatı öğretmeni kazanım sayısının fazlalığından yakınırken, Dil ve Anlatım öğretmeni ise amaçların eleştirel düşünmeye hizmet ettiğini ancak uygulamada bazı sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerde de öğrencilerin eleştirel düşünme üzerine vurgu yaptıkları belirlenmiştir. Ancak, Dil ve Anlatım dersinin daha çok

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

kurallar bütününden oluşan bir ders olduğunu, bu nedenle de eleştirel düşünmeye pek katkı sağlamadığını dile getirmişlerdir. Dil ve Anlatım dersi öğretmeninin de aslında öğretim programlarında dersin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye dönük amaçlarının olduğunu ancak, özellikle 12. sınıflarda üniversite sınavı nedeniyle öğrencilerin kısa sürede çok fazla bilgiye ulaşma gayretinde olmaları ve daha çok ders içinde soru çözümüne yönelmeleri nedeniyle bu amacı karşılayamadıklarını belirttiği görülmüştür. Bu bağlamda araştırmada elde edilen verilerin birbirini desteklediği ve Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinde belirlenen amaç ve kazanımlara ulaşmada özellikle 12. sınıflar düzeyinde bir sorun olduğu söylenebilir.

Dil A1 dersinde UBO tarafından yapılandırılmış bir içerik sunulmamıştır. Dersin öğretim programında Türk ve Dünya Edebiyatı eserlerinden oluşan birer kitap listesi sunulmuş ve öğretmenlerin öğrencilerin ilgi, beklenti ve gereksinimlerine uygun olarak bu eserler arasından seçim yapmaları istenmiştir. Seçilen eserlerden metin kesitleri almak yerine eserin bütünsel olarak incelenmesi temel alınmıştır. Türk Edebiyatı dersinde ise ders kitaplarında yer verilen ilgili dönemin şair ve yazarlarının ürettikleri eserlerden bölümler alınarak oluşturulan metinlere yer verilmiştir. Çağdaş dil ve edebiyat öğretiminde temel yönelim, öğretimi metinlere dayandırmaktır. Metinsiz, bilgi aktarımına dayanan, dönemlerin, akımların özelliklerini vermeye yönelik öğretim biçiminden kaçınmak gerekmektedir (Özdemir, 1991). Çünkü bu durumda öğrenciler, tarihsel gelişim dönemleri içinde ele alınan eserlerin ve yazarlarının isimlerini ezberlemeye yönelmekte, hiçbir düşünsel etkinliğe girme gereksinimi duymamaktadırlar. Ele alınan metinlerin öğrenciler için yaşamsal bir anlam ifade etmesi, kendi sosyal ve kültürel çevrelerine uygun edebiyat ürünleriyle yüzleşmeleri önemli bir gerekliliktir (Kavcar, 1993). Bu bağlamda, hem Dil A1 hem de Türk Edebiyatı derslerinin metinler aracılığıyla işlenmesinin doğru bir yaklaşım olduğu söylenebilir. Ancak, Türk Edebiyatı derslerinde ele alınan metinlerin eserlerden alınmış kısa bölümler olduğu göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin eserin tamamını göremedikleri için anlamlı öğrenmeler gerçekleştiremedikleri ve eleştirel düşünme becerilerini geliştiremedikleri yönünde yorum yapılabilir.

Dil A1 dersinde ele alınan eserlerin dönemsel olarak birbiriyle ilişkili olmasına dikkat edilmekle birlikte kronolojik bir edebiyat öğretimi yapılmamaktadır. Ayrıca, öğrencilerin ilgi, beklenti ve gereksinimleri doğrultusunda eser seçimleri yapılmaktadır.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Türk Edebiyatı derslerinde ise Türk Edebiyatı'nın tarihi gelişimi dönemler halinde öğrencilere sunulmakta ve içerik merkezi olarak belirlenmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ortaöğretim programlarının değerlendirilmesine yönelik araştırmada da Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinin içeriğinde yalnızca ünite isimlerinin verilmesi nedeniyle içerik seçiminde öğrencilerin gelişim özelliklerinin dikkate alınıp alınmadığının belirlenmesinin olanaklı olmadığı belirtilmiştir (MEB, 2012). Oğuzkan (1991)'a göre ise, Türk Dili ve Edebiyatı derslerinin içeriklerinin belirlenmesinde öğrencilerin gelişim özellikleri, bilgi düzeyleri ile akademik eğilim ve gereksinimleri dikkate alınmamakta, tematik anlayıştan daha çok kronolojik bir anlayış benimsenmektedir. Kandemir (1996) da yaptığı araştırmada Türkiye'de edebiyat öğretiminde edebiyat tarihinin öğretilmesini amaçlayan kronolojik yöntemin uygulandığını belirtmiştir. Bu durumun yukarıda da belirtildiği gibi öğrencileri tarihsel bilgiler arasında karşılaştırmalar yapmaktan çok sorgulamadan ve araştırmadan dönem özelliklerini, eserlerini ve yazarlarını ezberlemeye yönlendirdiği, ezbere yönelik bilgiler ile de dönemler ve eserler arasında ilişki kurulamadığı, öğrencinin neden – sonuç ilişkisi kurmadan bilgiyi içselleştiremediği ve dolayısıyla da eleştirel düşünme becerilerini geliştiremediği söylenebilir.

Dil A1 dersinde incelenecek eserlerin hem ulusal hem de dünya edebiyatı eserlerinden seçildiği, Türk Edebiyatı dersinde ise, özellikle 12. sınıfta yalnızca Türk Edebiyatı'ndan seçilen eser bölümlerine yer verildiği görülmüştür. Bu bağlamda Türk Edebiyatı dersinde sunulan içerikle öğrencilerin uluslararası alanyazın ile ulusal alanyazın arasındaki farkları görebilme ve karşılaştırabilme olanaklarının ellerinden alındığı ve tek yönlü bir bakış açısıyla yetiştirildiği söylenebilir. Işıksalan (1998) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da araştırmaya katılan öğretmen ve müfettişlerin büyük çoğunluğunun dünya edebiyatı örneklerinin Türk edebiyatı örnekleriyle birlikte karşılaştırmalı olarak verilmesi yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür.

Dil A1 dersinde, edebiyat ile dil ve anlatım içerikleri ayrıştırılmamıştır. Öğrencilerin eser üzerinde hem edebi hem de dilsel çalışmalar gerçekleştirmeleri beklenmektedir. Ulusal programlarda ise edebiyat ile dil ve anlatım içerikleri iki farklı ders kapsamında bağımsız olarak öğrencilere sunulmaktadır. Türk Edebiyatı derslerinde yalnızca edebi bilgilere, Dil ve Anlatım derslerinde ise çoğunlukla dil kurallarına yer verildiği görülmektedir. Bu bağlamda ulusal programlarda öğrencilerin edebiyat ve dil

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

kurallarını bütünleştiremedikleri, bu nedenle de Türk Edebiyatı derslerini yazar ve şairler ile eserlerinden, Dil ve Anlatım derslerini de ezberlenmesi gereken dil bilgisi kurallarından oluşan dersler olarak gördükleri söylenebilir. Sağır (2002) de dil bilgisi çalışmaları sırasında dilin bilgi olarak verildiğini, dolayısıyla geniş açılarıyla sunulan bilginin nasıl beceriye ve alışkanlığa dönüştürüleceği noktasında başarı sağlanamadığını bunun da dil bilgisi öğretiminde ezbere ve kurallara dayanan anlayışı geliştirdiğini belirtmiştir. Nitekim 12 C sınıfı öğrencileri ile yapılan görüşmelerde öğrencilerin Dil ve Anlatım dersini kuralları ezberlemeye ve uygulamaya dönük bir ders olarak tanımladıkları, dolayısıyla da eleştirel düşünme becerilerine katkı sağlamadığı yönünde görüş belirttikleri görülmüştür. Yine, dil ile ilgili çalışmaları olan birçok yazara göre anadil çalışmaları ile dil bilgisi kurallarının bütünleşik olarak yürütülmesi, dil bilgisi öğretiminde seçkin edebi eserlerden yararlanılması, anlama ve anlatma etkinlikleri yoluyla kural öğretimine yer verilmesi gereği vurgulanmıştır (Erdem, 2007; Özbay, 2006; Nas, 2003). 12 D sınıfı öğrencileri Dil A1 dersinde edebiyat ve dil kurallarını birlikte işleyerek daha anlamlı öğrenmeler gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Dil A1 dersi öğretmeni ile Dil ve Anlatım dersi öğretmeni de edebiyat bilgileri ile dil kurallarının bütünleşik olarak sunulmasının öğrencilerde ilişki kurma, karşılaştırma ve benzerlik ve farklılıkları bulma gibi eleştirel düşünmenin alt becerilerine katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Dil A1 dersinde içerikte yer verilen eserlerin derinlemesine incelenmesini içeren etkinliklere yer verilirken, Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinde daha çok edebiyat ve dil kurallarına ilişkin bilgi aktarımına ya da soru çözümüne dayalı etkinliklerin yapıldığı belirlenmiştir. Dil A1 dersi öğretmeni dersin ilk aşamalarında öğrencilerin bazı bilgileri edinmeleri için bilgi aktarımına dayalı dersler işlediklerini, daha sonra yorumlama, bilginin geçerlik ve güvenirliğini kontrol etme, düşüncelerine kanıt gösterme, çıkarımda bulunma, düşüncelerini özgürce ifade edebilme gibi eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler ile eserleri incelediklerini belirtmiştir. 12 D sınıfı öğrencilerinin görüşleri de bu görüşü destekler niteliktedir. Türk Edebiyatı öğretmeni ise, derslerinde metinleri okuma, dinleme ya da yazma etkinliklerinin gerçekleştirildiğini belirtmiştir. Öğrenci görüşlerine göre ise; Türk Edebiyatı dersi özellikle 12. sınıflarda üniversite sınavı nedeniyle daha önceki yıllarda işlendiği gibi işlenememekte, ders içinde gerçekleştirilen etkinlikler daha çok sınava hazırlık niteliğinde gerçekleşmektedir. Türk Edebiyatı dersi

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

öğretmeni de öğrencilerin bu yöndeki istekleri nedeniyle derslerinde sınava hazırlık niteliğinde etkinlikler düzenlemek zorunda kaldığını ifade etmiştir. Dil ve Anlatım öğretmeni ise derslerinde metinlerden hareketle dil, anlatım ve ifade becerilerini geliştirmeye dönük etkinliklere yer verdiğini ama 12. sınıflarda sistem gereği daha çok üniversite sınavına hazırlık boyutunda ders işlediklerini ifade etmiştir. 12 C sınıfı öğrencilerinin görüşleri de bu görüşü destekler niteliktedir. Araştırma sürecinde yapılan katılımcı gözlem çalışmaları sırasında da öğretmen ve öğrencilerin belirtmiş oldukları görüşlere paralel bulgulara ulaşılmıştır.

Katılımcı gözlem çalışması sırasında katılımcı sınıf ortamı oluşturma, üst düzey sorular sorma, öğrencilerin düşüncelerine kanıt göstermelerini isteme, öğrencilerin düşünmesi için çelişkili durumlar sunma, olay- durum vb. arasında benzerlik ve farklılıkları buldurma gibi öğretmen davranışlarının üç derste de gözlendiği, ancak frekansları incelendiğinde Dil A1 dersinde bu öğretmen davranışlarının daha fazla sıklıkta gözlendiği söylenebilir. Bununla birlikte öğrencileri farklı bakış açılarına yönlendirme, sınıfta tartışmalar yaptırma, öğrencilere olumsuz tepkilerin verilmediği bir sınıf ortamı oluşturma gibi öğretmen davranışlarının ise yalnızca Dil A1 dersinde gözlendiği de belirlenmiştir. Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde Dil A1 dersi öğretmeninin derslerinde eleştirel düşünmeyi geliştirmeye yönelik daha fazla davranış sergilediği söylenebilir. Yine katılımcı gözlem çalışması sırasında öğrencilerin, derse katılma, derste soru sorma ve bir konuda görüşünü açıklarken farklı alanlardaki bilgilerini birleştirme davranışlarını her üç derste de ortak olarak sergilediği görülmektedir. Düşüncelerine kanıt gösterme, çıkarsamalarda bulunma, düşüncelerini çekinmeden belirtme ve olay – durum vb. arasında karşılaştırmalar yapma davranışları ise yalnızca Dil A1 ve Türk Edebiyatı derslerinde gözlenmiştir. Bununla birlikte sınıfta yapılan tartışmalara katılma, karşıt görüşlerin güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirme, neden – sonuç ilişkisi kurma, olay, durum, vb. arasında analiz- sentez yapma, yazar veya konuşmacının yeterliliğini değerlendirme gibi davranışların ise yalnızca Dil A1 dersinde gözlendiği görülmüştür. Bu bağlamda öğrencilerin de en çok Dil A1 dersinde eleştirel düşünme davranışları gösterdikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin sınıf içinde sordukları sorular incelendiğinde Dil A1 dersinde öğrencilerin daha çok çıkarsama yapmalarına, farklı alanlardaki bilgilerini

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

birleştirebilmelerine, düşüncelerine kanıt göstermelerine dayalı sorulara yer verilirken Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinde daha çok öğrencilerin ön bilgilerini yoklamaya dönük sorulara yer verildiği görülmüştür. Öğrencilerin derste soru sorma davranışları incelendiğinde ise, Dil A1 dersinde çıkarsamalarda bulunmaya ve yazarın yeterliliğini değerlendirmeye dönük sorulara yer verildiği, Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinde ise daha çok bilgi eksiklerinin tamamlanmasına dönük sorulara yer verildiği gözlenmiştir. Bu bağlamda, Dil A1 dersinde hem öğretmenin hem de öğrencilerin oluşturduğu soruların öğrencilerde eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye daha fazla hizmet ettiği, Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinde ise temel düzeyde sorulara yer verildiği söylenebilir. Alanyazında gerçekleştirilen birçok araştırmada da farklı kademelerde çalışan öğretmenlerin bilgilerin ezberlenmesine yönelik alt düzeyde sorulara yer verdikleri bulgusuna ulaşılmıştır (Özgür, 2007; Can, 2006; Baysen, 2006; Geçer, 2004). Adams (1974, Akt: Alkın, 2012) gerçekleştirdiği deneysel araştırmada, üst düzey bilişsel soruların öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine ilişkin puanlarını yükselttiğini, öğretmen sorularının bilişsel düzeyi ile öğrenci yanıtlarının bilişsel düzeyi arasında ilişkinin olduğunu; üst düzey bilişsel işlemlere harcanan zaman dilimi ile öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi arasında ilişkinin olduğunu belirlemiştir.

Öğrencilerin düşüncelerine kanıt gösterme davranışları incelendiğinde, Dil A1 dersinde öğrencilerin sıklıkla inceledikleri esere ilişkin yaptıkları yorumları destelemek amacıyla eserden kanıtlar sundukları ve bunun için öğretmen yönlendirmesine gereksinim duymadıkları, Türk Edebiyatı dersinde ise, öğretmenin sorgulama yapması üzerine düşüncelerine kanıt gösterdikleri ve bu kanıtların da daha çok ön bilgilerinin hatırlanmasına dayalı olduğu, Dil ve Anlatım dersinde ise öğrencilerin düşüncelerine kanıt gösterme eğiliminde olmadıkları görülmüştür. Öğretmen davranışları değerlendirildiğinde de Dil A1 dersinde daha sıklıkla gözlenen öğrencilerin düşüncelerine kanıt göstermelerini isteme davranışının Türk Edebiyatı dersinde öğrenci davranışlarında olduğu gibi alıştırma çalışmaları sırasında soruya verilen yanıtın nedeninin açıklanması şeklinde gözlendiği belirlenmiştir. Alkın (2012)'nin ilköğretim öğretmenleri ile gerçekleştirdiği araştırmada Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sınıflarında neden – kanıt aramayı öğrencilerin görüşlerini nedenler ve kanıtlar geliştirerek sunmalarını gerektirecek sorular sorarak, okunan bir metne ya da gerçekleştirilen bir etkinliğe gönderme yaparak

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

düşüncelerini desteklemelerini de isteyerek ve işledikleri konuyu, önceki konularla ve günlük yaşamla ilişkilendirmeye çalışarak sağlamaya çalıştıklarını, Matematik, Sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin ise bu davranışı destekleyen hiçbir davranış göstermedikleri belirlenmiştir.

Katılımcı gözlem çalışması sırasında yalnızca Dil A1 dersi öğretmeninin üst düzey sorular sorarak ve sınıfta öğrencilerin sorduğu soruları sınıfa yönlendirerek sınıfta tartışmalar yaptırdığı, Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinde ise daha çok düz anlatım ve soru – cevap yöntemleri ile bilgi aktarımına dayalı derslerin işlenmesi nedeniyle tartışma ortamlarının oluşmadığı söylenebilir. Oysa alanyazında yapılan birçok araştırmada tartışma yönteminin Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde sıklıkla kullanılan bir yöntem olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Çakır, 2009; Çelik Öztürk, 1999; Işıksalan, 1998). Bu bağlamda öğretmenlerin sınıfta tartışmalar yaptırma, öğrencilerin de sınıfta yapılan tartışmalara katılma davranışlarını sıklıkla sergilemeleri nedeniyle Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerine göre Dil A1 dersinin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine daha fazla hizmet ettiği söylenebilir. Çünkü özellikle tartışma yönteminin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem olduğu alanyazında birçok kez vurgulanmıştır (Aybek, 2006; Doğanay ve Ünal, 2006; Şahinel, 2002; Gelen, 1999).

Dil A1 dersinde öğretmen; sınıfa rehberlik eden, tartışmalara şekil ve yön veren, öğrencilere farklı bakış açıları kazandıran kişi olarak tanımlanırken, Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinde ise öğretmenin öğreticilik ve denetleme rolleri üzerine vurgu yapılmaktadır. Bu derslerden Türk Edebiyatı dersi için özellikle 12. sınıfta, öğrencilerin üniversite sınavına hazırlık aşamasında olmaları nedeniyle kısa sürede çok fazla bilgiyi edinme endişeleri yaşamaları, Dil ve Anlatım dersinde ise kurallar bütününden oluşan bir ders olması gerekçe gösterilerek öğretmenin daha çok öğreticilik rolü üzerine vurgu yapıldığı görülmektedir. Demiral (2007) tarafından ortaöğretim öğrencilerinin Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni algılarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmada da öğrencilerin sınıfı kontrol edebilen, ayrımcılık yapmayan, adil ve hoşgörülü öğretmenler istedikleri belirlenmiştir. Bu araştırmada da öğretmenin denetleyicilik ve öğreticilik rollerine vurgu yapıldığı söylenebilir. Oysa derslerinde eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye odaklanmış bir öğretmenin sınıfta tartışmalar yaptırması ve yapılan tartışmaları yönlendirmeden yönetmesi, öğrencilerinin düşünmesi, karar vermesi,

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

görüşlerini dile getirmesi için yeterli süre vermesi ve cesaretlendirmesi, öğrenme ve düşünmede model olması ve öğrencilerine değerli olduklarını hissettirmesi üzerine vurgu yapılmaktadır (Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, 2003; Demirel ve Şahinel, 2005; Doğanay ve Sarı, 2012). Bu becerilerin ise denetleyici ve öğretici bir öğretmenden çok rehberlik eden bir öğretmen tarafından sergilenebileceği oldukça açıktır. Bu bağlamda Dil A1 dersi öğretmeninin öğrencilerde eleştirel düşünmeyi geliştirmeye dönük bir rol üstlendiği, Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinin öğretmenlerinin ise her ne kadar bunu başarmak isteseler de uygulamada yaşanan bazı sorunlar nedeniyle daha çok öğreticilik rollerinin ön plana çıktığı söylenebilir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre hem Dil A1 hem de Dil ve Anlatım dersinde öğrenciler aktif olarak rol almaktadırlar. Öğrencilere göre ise yalnızca Dil A1 dersinde öğrenciler aktif olarak rol almakta, Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinde ise öğrenciler, bilgiyi almayı bekleyen ya da bilgi almak için soru soran pasif alıcı olmaktadırlar. Dil A1 dersinde öğrencilerin aktifliği; sorgulama, yorumlama, eleştirme ve kendini ifade etme gibi beceriler ile sağlanırken, Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım dersinde daha çok öğrenci katılımı; öğrencilerin bilmedikleri konularda öğretmene soru sormaları ya da öğretmenin sorduğu sorulara yanıt vermeleri şeklinde gerçekleşmektedir. Öğrencilere göre özellikle Türk Edebiyatı dersi için 12. sınıfta üniversite sınavına hazırlık nedeniyle öğrencilerin pasif kaldığı, Dil ve Anlatım dersinde ise kurallardan oluşan bir derste yalnızca sorulan sorulara yanıt verme ya da anlamadıkları konuları sormaktan başka işlevlerinin olmadığı belirtilmektedir. Alanyazında eleştirel düşünebilen bir bireyin kendine güvenli, başka fikirlere saygılı, araştırmaya açık, fikrini rahatlıkla ifade edebilen, çalışmalarını kontrol edebilen ve sorular soran, kanıtları araştıran ve sorgulayan kişi olduğu belirtilmiştir (Nosich , 2012; Büyükkantarcıoğlu, 2006; Beyer, 1991). Şüphesiz bireyin bu becerileri sergileyebilmesi için sınıf ortamlarında aktif katılımcılar olması gerekmektedir. Açıkgöz (2002) aktif öğrenmenin pek çok alanda olduğu gibi düşünme becerilerinin öğretiminde de etkili olduğunu belirtmiştir. Koç (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da aktif öğrenmenin gerçekleştirildiği sınıf ortamlarında öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geleneksel sınıf ortamlarına göre daha yüksek düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda Dil A1 dersinde öğrencilerin aktif birer katılımcı olmaları ve bu aktif katılımın da sorgulama, yorumlama, eleştirme ve

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

kendini ifade etme biçiminde gerçekleştiği göz önünde bulundurulduğunda Dil A1 dersinin Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerine göre eleştirel düşünme becerilerine katkı sağlama boyutunda daha etkili olduğu söylenebilir.

Öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre her üç derste de projeksiyon cihazı, internet, ders kitapları ve farklı kitaplardan yararlanıldığı görülmektedir. Ancak; Dil A1 dersinde projeksiyon ve internet, öğrencilerin farklı kaynakları inceleme ve araştırma yapma amaçlarıyla kullanılırken, Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinde genellikle konu aktarımı ve soru çözümü amacıyla kullanılmaktadır. Alanyazında yapılan araştırmalarda Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde sıklıkla yazı tahtası ve ders kitapları ile ders kitabı dışındaki kaynak kitapların kullanıldığı, görsel ve işitsel eğitim araçlarından daha az sıklıkta yararlanıldığı, bilgisayar ve internetin ise hiç kullanılmadığı belirlenmiştir (Sever, 1985; Işıksalan, 1998; Balcı, 2002). Çelik Öztürk (1999) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da öğretim elemanlarının Türk Dili derslerinde kitaplar ile yazı tahtalarının en çok kullanılması gereken araç - gereçler olduğu, bununla birlikte teyp ve ses bantları ile bilgisayar ve internet olanaklarından yararlanılması yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür. Sarıca (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da Dil ve Anlatım derslerinde sıklıkla ders kitabı ve imla kılavuzunun kullanıldığı, bilgisayar, projeksiyon ve tepegöz gibi araç –gereçlerin kullanımına ise daha az sıklıkta yer verildiği belirlenmiştir. Araç – gereç kullanımındaki temel amacın öğrenciler için zengin öğrenme ortamları oluşturma olduğu göz önünde bulundurulduğunda araştırma kapsamında incelenen derslerde bunun sağlanmaya çalışıldığı söylenebilir. Ancak; özellikle Dil A1 dersinde eserler, farklı kaynaklar, projeksiyon ve internet öğrencilerin farklı bakış açıları kazanmaları ve tartışma ortamları oluşturmak için kullanılıyorken Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım dersinde yalnızca soru çözümü odaklı olarak kullanılmasının bir eksiklik olduğu söylenebilir. Bu bağlamda da her üç derste de kullanılan araç – gereçler aynı olmakla birlikte, Dil A1 dersinde bu araç – gereçlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye hizmet edecek düzeyde kullanıldığını söylemek olanaklıdır.

Derslerin öğrenme – öğretme sürecinde genellikle düz anlatım, soru – cevap ve dramatizasyondan yararlanıldığı görülürken Dil A1 dersi öğretmeninin bu yöntem ve tekniklere tartışma ve beyin fırtınasını da eklediği görülmüştür. Düz anlatım yöntemi ile soru – cevap tekniğinin üç derste de ortak olarak kullanıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Dil

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

A1 dersinde düz anlatım yöntemi bazı tekniklerin verilmesinde kullanılırken Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinde konunun doğrudan öğretmen tarafından aktarılması amacıyla kullanılmaktadır. Soru – cevap tekniği ise Dil A1 dersinde tartışmaları başlatmak için kullanılırken, Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinde öğrencilerin bilgilerinin sınanmasında ve öğrencilerin bilmediklerini öğretmene sormaları sırasında sıklıkla kullanılmaktadır. Araştırma sırasında yapılan gözlemler ile öğretmen ve öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmeler de bu bulguyu destekler niteliktedir. Sever (1985) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminde düz anlatım ve soru – cevabın en çok uygulan yöntem olduğu, öğrencilerin ise tartışma ve dramatizasyon gibi öğrenci aktifliğine dayalı yöntemler önerdikleri görülmüştür. Işıksalan (1998)'in yaptığı araştırmada ise, öğretmenlerin Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde en çok soru – cevap ve tartışma yöntemlerini kullandıkları, örnek olay yöntemine ise hiç yer vermedikleri belirlenmiştir. Balcı (2002) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde düz anlatım, soru – cevap ve problem çözme gibi yöntem ve tekniklere sıklıkla, tartışma, rol yapma ve drama gibi yöntem ve tekniklere ise daha az sıklıkta yer verildiği belirlenmiştir. Çelik Öztürk (1999) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise, Türk Dili derslerinde en çok tartışma ve gösterip yaptırma yöntemi ile soru – cevap ve grup çalışması tekniklerinin kullanılmasının uygun olduğu belirlenmiştir. Çakır (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin sıklıkla kullandığı yöntem ve tekniklerin başında soru – cevap, tartışma, örnek olay, beyin fırtınası ve problem çözme gelirken, işbirliğine dayalı öğrenme, drama, münazara sonraki sıraları almıştır. Alanyazında farklı araştırmacılar tarafından öğrencilerde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi için de tartışma, örnek olay, gösterip yaptırma, drama ve problem çözme gibi yöntem ve tekniklerin kullanılabileceği belirtilmiştir (Aybek, 2006; Doğanay ve Ünal, 2006; Şahinel, 2002; Gelen, 1999). Bu bağlamda araştırma kapsamında incelenen tüm derslerde eleştirel düşünmenin gelişimine yönelik yöntem ve tekniklerin kullanıldığı söylenebilir. Ancak; tartışma yönteminin yalnızca Dil A1 dersinde gözlenmesi, soru – cevap tekniğinin Dil A1 dersinde tartışmaları başlatmak için kullanılırken Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinde öğrencilerin bilgi eksiklerinin belirlenmesi amacıyla kullanılması gibi nedenler göz önünde bulundurulduğunda Dil A1 derslerinde

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

kullanılan yöntem ve tekniklerin öğrencilerde eleştirel düşünmeyi geliştirmeye daha fazla hizmet ettiği söylenebilir.

Dil A1 dersi öğretim programında ödevler, sözlü sunumlar ve iki aşamalı bir yazılı sınav yoluyla okul içi ve okul dışı değerlendirmelere yer verilirken, Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinde ise çoktan seçmeli, eşleştirmeli ve açık ve kapalı uçlu soruların yer aldığı testlerden ve gözlem formları, performans değerlendirme çalışmaları, öğrenci ürün dosyaları gibi ölçme – değerlendirme etkinliklerine yer verilmektedir. Öğretmen ve öğrencilerin görüşleri de bu bulguyu destekler niteliktedir. Işıksalan (1998) ve Çelik Öztürk (1999) tarafından yapılan araştırmalarda da Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde açık uçlu, çoktan seçmeli ve karma soruların bulunduğu sınavlar yoluyla ölçme – değerlendirme yapıldığı belirlenmiştir. Mertler (1999) tarafından ilk ve ortaöğretim öğretmenleri ile gerçekleştirilen bir araştırmada da lise öğretmenlerinin çoktan seçmeli soruları ilk ve ortaokul öğretmenlerine göre daha fazla sıklıkta kullandığı, boşluk doldurma, kısa cevap ve yazılı yoklama kullanma sıklığı bakımından ilk, orta ve lise öğretmenlerinin benzerlik gösterdikleri belirlenmiştir. Zhang ve Burry-Stock (2003) de ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenleri ile gerçekleştirdikleri araştırmada ortaöğretimdeki öğretmenlerin kağıt-kalem testlerini (yazılı yoklama, çoktan seçmeli, kısa cevap vb.) daha fazla kullandıkları ve yaptıkları ölçme işlemlerinin kalitesi hakkında daha fazla kaygı taşıdıkları ve titizlik gösterdikleri, ilköğretim öğretmenlerinin nesnel test türlerine alternatif olarak performansa dayalı ölçme tekniklerini daha çok kullandıkları belirlemişlerdir. Çakan (2004) ise diğer araştırma bulgularının aksine ilköğretim kademesindeki öğretmenlerin % 56.2 oranla en çok çoktan seçmeli maddeleri kullandıklarını ve bunu %48.8 ve %46.1 ile yazılı yoklama ve kısa cevaplı maddelerin izlediğini, ortaöğretim öğretmenlerinin ise en çok yazılı yoklamaları kullandıklarını (%69.7) ve bunu %30.8 ve %30.2 oranla kısa cevap maddeleri ile çoktan seçmeli maddelerin izlediğini belirtmiştir. Kurudayıoğlu, Şahin ve Çelik (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretmenlerinin programın değerlendirme boyutuna ilişkin değerlendirmeleri ele alınmıştır. Öğretmenlerin yeni öğretim programlarında ölçme –değerlendirme boyutunun çok yoğun olduğu yönünde görüş belirttikleri, özellikle kalabalık sınıflarda süreç odaklı ölçme değerlendirme tekniklerini uygulamakta zorlandıkları belirlenmiş, derslerin değerlendirilmesi için

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

öğrencilerin metinleri yorumlama becerileri ile yazılı anlatım becerilerini geliştirmeye dönük açık uçlu sorulardan yararlanılması gereği üzerine vurgu yaptıkları görülmüştür.

12 D sınıfı öğrencileri Dil A1 dersinde gerçekleştirilen değerlendirme etkinliklerinin eleştirel düşünme becerileri üzerinde olumlu yönde katkı sağladığı yönünde görüş belirtmişlerdir. 12 C sınıfı öğrencileri ise Türk Edebiyatı dersinde 12. sınıftan önceki sınıflarda yapılan açık uçlu yazılı sınavlar yoluyla eleştirel düşünme becerisini kazandıklarını ancak, 12. sınıflarda özellikle üniversite sınavı nedeniyle çoktan seçmeli sorulardan oluşan sınavlara doğru bir yönelim izlendiğini bu tür sınavların da eleştirel düşünme becerilerine katkı sağlamadığını belirtmişlerdir. Yine Dil ve Anlatım dersinin de kural öğretimine dayalı bir ders olması gerekçe gösterilerek yapılan sınavlarda da eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye ya da ölçmeye yönelik bir değerlendirmenin yapılmadığını belirttikleri söylenebilir. Dil A1 dersi ile Dil ve Anlatım dersi öğretmeni de ulusal program ile UBDP'yi karşılaştırırken derslerin değerlendirme basamağı ile ilgili olarak öğrencilerle benzer görüşler belirtmişlerdir. Türk Edebiyatı dersi öğretmeni de yine öğrencilerle benzer olarak 12. sınıfta öğrencilerin üniversite sınavına hazırlık aşamasında olmaları nedeniyle açık uçlu sorulardan oluşan sınavlar yerine çoktan seçmeli soruları tercih ettiklerini belirtmiştir. Bu bağlamda, Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinin öğretim programlarında ön görülen süreç odaklı ölçme değerlendirme etkinliklerinin özellikle 12. sınıflarda çok fazla uygulanamadığı, farklı soru türlerinden oluşan sınavların yapılamadığı, yapılan çoktan seçmeli sorulardan oluşan sınavlar yoluyla da öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine katkı sağlanamadığı söylenebilir. Türkyılmaz (2007) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada ortaöğretim birinci sınıf Dil ve Anlatım derslerinde yazılı sınav sorularının %54'ünün bilgi, %6,66'sının kavrama, %37,11'inin uygulama, %0,54'ünün analiz, %0,72'sinin sentez düzeyinde olduğu, değerlendirme düzeyinde ise hiçbir soruya yer verilmediği belirlenmiştir. Kandemir (1996) da Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminde öğrencilerin başarılarının ölçülmesinde yazılı ve sözlü sınavların yanı sıra ders içi etkinliklerin yeterince göz önüne alınmadığı ve yazılı sınav sorularının da öğrencilerin düşünme ve değerlendirme yeteneklerini geliştirmeye yeterince hizmet etmediğini belirtmiştir.

Değerlendirme etkinliklerinin 12. sınıflarda çoktan seçmeli sorulardan oluşan sınavlara doğru bir yönelim izlemesinin de öğrencilerde eleştirel düşünme becerilerinin

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

gelişimine engel olan bir faktör olduğu yargısına ulaşılabilir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin de belirttiği gibi seçenekler arasından doğru cevabı bulmak ile kendi yanıtını oluşturmak için harcanan düşünsel çaba arasında oldukça büyük bir farklılık vardır. Yine Dil A1 dersi öğretmenin de belirttiği gibi özellikle ulusal program öğrencileri önlerine seçenekler sunulduğunda doğruya ulaşabilirken, seçenekler olmadığında ne yapacaklarını bilememektedirler. Bu durumun eğitim siteminde giderek ağırlığı artan merkezi sınavlar nedeniyle ortaya çıktığı da söylenebilir. Özellikle üniversite sınavını başarma kaygısı öğrencilerde kısa sürede çok fazla sayıda soru çözme endişesi oluşturmaktadır. Bu durum da hem öğrencileri hem de öğretmenleri ezbere yönelik dil ve edebiyat öğretimine yönlendirmektedir. Demiral (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin Türk dili ve edebiyatı öğretimini uluslararası ölçütlere ulaştırmada karşılaşılan sorunlar içinde en çok üniversite sınavı nedeniyle ezbere yönelik dil ve edebiyat eğitimi verilmesi ile çoktan seçmeli sınavlara vurgu yaptıkları belirlenmiştir. Yine Alkın (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da ilköğretim öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışı göstermeme nedenleri arasında seviye belirleme sınavları nedeniyle öğretmenlerin bilgi aktarımı yapmak zorunda kalmalarını gerekçe gösterdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte Melanlıoğlu (2005), yaptığı araştırmada öğretmenlerin büyük bir bölümünün, Türk Dili ve Edebiyatı derslerinin öğretim programlarının öğrencilerin üniversite sınavını kazanmalarına hizmet etmediği yönünde görüş bildirdiği bulgusuna ulaşmıştır. Bu bağlamda, öğretmen ve öğrencilerin özellikle 12. sınıflarda öğretim programı dışındaki uygulamalara yönelmesinin de beklenen bir yaklaşım olduğu söylenebilir.

Dil A1 dersinin değerlendirilmesinde iç ve dış değerlendirmeler yoluyla nesnellik sağlanmaya çalışılmıştır. Dış değerlendirme etkinlikleri tüm dünyada eş zamanlı ve ortak olarak uygulanmaktadır. Ayrıca, öğrenciler uygulanan değerlendirme etkinliklerinin her birinin yılsonu ders puanları üzerindeki etkisi hakkında bilgi sahibidirler. Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinde ise, değerlendirme etkinlikleri ve içerikleri okuldan okula, hatta öğretmenden öğretmene değişebilmektedir. Yine, değerlendirme etkinliklerinin yılsonu notuna olan etkisi de öğretmenden öğretmene farklılık gösterebilmektedir. Bu bağlamda ulusal programlarda ölçme – değerlendirme konusunda bir standartlaşmadan ve

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

nesnellikten söz etmek olanaklı değildir. Bu bulgular Demiral (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulgularıyla da tutarlık göstermektedir.

Öğretmen görüşlerine göre UBDP'ye devam eden öğrenciler ile ulusal programa devam eden öğrenciler arasında kendini ifade edebilme, eleştirel düşünme, farklı görüşlere saygı duyma, arkadaşlarından gelen eleştirilere açık olma, sorgulama gibi çeşitli beceriler bakımından farklılıklar bulunmaktadır. Dil ve Anlatım öğretmeni UBDP'ye devam eden öğrencilerin eleştirel düşünme boyutunda üstünlüklerinden söz ederken, ulusal program öğrencilerinin de üniversite sınavındaki başarı boyutunda üstünlüklerinin olduğunu belirtmiştir. Türk Edebiyatı öğretmeninin ise ulusal program öğrencilerinin daha sosyal ve dışa dönük olduğu yönünde görüş belirttiği görülmüştür. Öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerde ise hem UBDP'ye devam eden 12 D sınıfı öğrencilerinin hem de ulusal programa devam eden 12 C sınıfı öğrencilerinin UBDP'yi ulusal programlardan daha üstün buldukları ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri bağlamında da ciddi farklar oluşturduğu yönünde görüş bildirdikleri söylenebilir. Öğrencilere göre, ulusal programlar bilgiyi aktarmaya dayalı ezberci bir sistemle eğitim verirken, UBDP öğrencilerin düşünmesine, bilgiyi üretmesine ve kullanmasına odaklanmaktadır. Taylor ve Porath (2006) tarafından gerçekleştirilen araştırmada UBDP'den mezun olan öğrencilerin programla ilgili algılarının ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların zengin bir program yoluyla eleştirel düşünme ve zaman yönetimi becerilerini geliştirdiklerini, UBO diploması alabilmek için ekstra güç harcadıklarını ancak, UB deneyiminin onları yükseköğretime iyi hazırladığını belirttikleri görülmüştür. Yine Thelin ve diğerleri (2002, Akt: IBO, 2008b) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da UBDP'ye yönelik yüksek düzeyde bir memnuniyetin olduğu belirlenmiştir. Hayden ve Wong (1997) de yaptıkları araştırmada UBDP öğrencilerinin açık fikirli ve bilgili olduklarını ve araştırma becerileri ile işbirlikli olarak çalışabildiklerini ortaya koymuşlardır. Gültekin (2006) da UBDP'nin diploma notu ve ÖSS puanları bakımından öğrenci başarısının artmasında ulusal programa göre daha etkili olduğunu belirtmiştir. Uluslararası alanyazında yapılan birçok araştırmada da UBDP öğrencilerinin UBDP'ye devam etmeyen öğrencilere oranla üniversiteye kabul oranlarının yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Varner, 2009; IBO, 2004; Akt: Varner,2009; Thomas, 1998; Daniel ve Cox,1992) Bu bulguların Dil ve Anlatım öğretmeninin ulusal programdaki öğrencilerin üniversite

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

sınavında daha başarılı oldukları yönündeki algısı ile ters düştüğü görülmektedir. Ayrıca, Thomas (1991) ve Duevel (1999) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda da UBDP mezunu öğrencilerin üniversite eğitimlerini başarılı bir şekilde tamamladıkları, bir başka deyişle UBDP mezuniyetinin üniversite mezuniyet başarısını da yordadığı belirlenmiştir.

Hem UBDP'ye devam eden hem de ulusal programa devam eden öğrencilerin UBDP hakkında olumlu görüşlere sahip olmaları ve programın eleştirel düşünme becerileri üzerinde etkili olduğu yönünde görüş belirtmiş olmalarına rağmen özellikle 12 C sınıfı öğrencilerinin bu programda öğrenim görmeyi tercih etmedikleri görülmüştür. Öğrencilere UBDP'yi tercih etme ve etmeme nedenleri sorulduğunda 12 D sınıfı öğrencilerinin ulusal programdan farklı olarak ezberci eğitimden uzak olması, uluslararası bir diploma sunması, yurt dışında eğitim alabilme olanağı sağlaması, kariyer gelişiminde artılar sağlaması, yabancı dilde eğitim sunması, kültürel gelişime katkı sağlaması gibi nedenlerle bu programı tercih ettiklerini belirttikleri, 12 C sınıfı öğrencilerinin ise, üniversite sınavı, çalışma yoğunluğu, yabancı dil eksikliği, UBDP diplomasının yurt içindeki üniversitelerce tanınmaması ve yurt dışında üniversite okumak istememe gibi nedenlerle bu programı tercih etmediklerini belirttikleri görülmüştür. Paris (2003), Avustralya'da UBDP'nin tercih edilme ve edilmeme nedenlerini belirlemeyi amaçladığı araştırmasında UBDP'nin zor, pahalı ve çok fazla akademik olması nedeniyle öğrenciler tarafından tercih edilmediğini; uluslararası düzeyde yükseköğretime hazırlaması ve iyi öğretmenlerinin olması nedeniyle de tercih edildiğini belirlemiştir. Yine Varner (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına göre de UBDP düşünmeye sevk eden özelleştirilmiş dersler, beceri gelişimi ve üniversite girişinde sağladığı artılar nedeniyle tercih edilmektedir. Güven ve Çam Aktaş (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise, UBDP programlarının Türkiye'deki öğrenciler tarafından kültürel ve sosyal anlamda kendini geliştirme, eğitim programının ulusal programdan daha kaliteli olması, yabancı dili geliştirme, yurt dışında eğitim görmek isteme, uluslararası diploma ile iki diploma alma şansı ve ezberci eğitimden uzak olması gibi nedenlerle tercih edildiği; maddi nedenler, UBDP'nin çalışma yoğunluğu, dil yetersizliği, yurt dışında eğitim düşünmeme, Türkiye'deki üniversitelerin UBDP diplomasını tanımamaları gibi nedenlerle de tercih edilmediğini belirlenmiştir. Alanyazında yapılan araştırma bulgularının bu araştırmada ulaşılan araştırma bulgularını desteklediği görülmektedir.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Türkiye'de UBDP diploması yalnızca bazı özel üniversiteler tarafından tanınmakta ancak bu üniversitelere girebilmek için de 2547 saylı yasa gereği üniversite sınavına girilmesi gerekmektedir. Ayrıca, özel üniversiteler yalnızca UBDP diploması olan öğrencilere değişen oranlarda burs olanağı sağlamaktadır. Bununla birlikte, UBDP özellikle üniversite hazırlık aşaması olan 11 ve 12. sınıflarda öğrencileri yoğun bir çalışma temposu içine sokmaktadır. Çünkü Türkiye'de öğrencilerin UBDP diploması ile birlikte ulusal programdan da mezun olmaları gerekmektedir. Bu durumda öğrencilerin hem UBDP'nin hem de ulusal programın gerekliliklerini yerine getirmeleri bir de üniversite sınavı gibi geleceklerini belirleyecek olan bir sınava hazırlanmaları gerekmektedir. Bu durum, diğer ülkelerde yaşanan durumun tersine Türkiye'de öğrencilerin UBDP'yi seçmemelerine neden olmaktadır. Öğrenci görüşlerinde de belirtildiği gibi Türkiye'de UBDP uygulaması halayda araya sıkışmaya benzemektedir. 2011 yılındaYÖK tarafından yapılan UBDP mezunu öğrencilerin üniversitelere sınavsız olarak alınacağına ilişkin açıklama Türk basınında oldukça geniş yer bulmuştur. Çünkü Türkiye'de UBDP programları 26'sı özel biri devlet okulu olmak üzere 27 okulda uygulanmaktadır (IBO, 2012b). Bu programların henüz devlet okullarında yaygınlaşmadığı görülmektedir. Bu açıklamanın da basında geniş yer bulmasının temel nedeninin eğitimde fırsat eşitliğine aykırılık olduğu söylenebilir.

Araştırmada UBDP öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ile ulusal program öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öğrencilerin akademik başarı ortalamaları dikkate alınarak yapılan analizlerde de eleştirel düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu bulgunun aksine Gülveren (2007)'nin öğretmen adaylarına CEDTDX'i uygulayarak gerçekleştirdiği araştırmada ise akademik başarı ile eleştirel düşünme düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu farklılığın, testin uygulandığı grubun demografik özelliklerindeki farklılık nedeniyle kaynaklandığı düşünülebilir. UBDP öğrencilerinin CEDTDX'ten aldıkları ortalama puan, 46.73; ulusal program öğrencilerinin ortalaması ise 43.08'dir.Testin kullanım kılavuzunda da 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmalardan verilen örneklerde öğrencilerin ortalamalarının 29.2 ile 46.9 arasında değiştiği görülmüştür (Ennis, Millman, Tomko; 2005). Bu bağlamda, öğrencilerin yapılan diğer çalışmalarla yakın ortalamalara sahip olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

öğrenciler; 2008 – 2007 öğretim yılında yapılan Ortaöğretim Kurumları Sınavı (OKS) ile Prof. Dr. Mümtaz Turhan Sosyal Bilimler Lisesi'ne yerleşmişlerdir. Belirtilen dönemde Türkiye genelinde yapılan OKS sınavında %2,5'luk dilime girebilen öğrencilerin bu lisede öğrenim görmeye hak kazandıkları bilinmektedir. Bu bağlamda aslında her iki programda da eğitim alan öğrencilerin homojen bir başarı ortalamasına sahip oldukları, öğretim programları her ne kadar farklı olsa da değişik sınıflarda benzer öğretmenlerden ders aldıkları, aynı okul çatısı altında aynı okul kültürü ile yetiştikleri, okulda düzenlenen sosyal ve eğitsel etkinliklere eşit düzeyde katılım gösterdikleri göz önünde bulundurulduğunda eleştirel düşünme becerileri arasında fark çıkmamasının beklenen bir durum olduğu söylenebilir. Ayrıca; eleştirel düşünmenin çok boyutlu bir beceri olduğu göz önünde bulundurulduğunda da bu becerinin çok fazla değişken tarafından etkilendiği ve bu nedenle de tek bir ölçme aracıyla yargıya varmaktansa öğrencilerin bu becerilerinin süreç içerisinde gözlenmesinin önemli olduğu söylenebilir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde, Uluslararası Bakalorya Diploma Programı Dil A1 dersinde eleştirel düşünme becerilerinin amaç, içerik, öğrenme – öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarında yoğun olarak vurgulandığı görülmüştür. Bununla birlikte; ulusal ortaöğretim programlarında yer alan Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinin öğretim programlarında ise eleştirel düşünme becerisinin amaçlarda vurgulanmakla birlikte içerik, öğrenme – öğretme süreci ve değerlendirme süreçlerinde bazı eksikliklerin olduğu belirlenmiştir.

Öneriler

Araştırma sonuçlarına bağlı olarak uygulamaya yönelik ve araştırmacılara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

Uluslararası standartlarda eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye dönük olarak geliştirilecek olan anadil eğitim programlarında aşağıda verilen öneriler dikkate alınabilir:

- Amaçlara ve kazanımlara yönelik öneriler:
  - ✓ Amaç ve kazanımlar, eleştirel düşünme becerisinin alt boyutları olan sorgulama, araştırma, değerlendirme, yorumlama, ilişkileri belirleme, farklı bakış açıları

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

geliştirme gibi alt becerileri kapsayacak, öğrencilerin farklı kültürler ve bu kültürlere ait sanat eserleri arasında karşılaştırma yaparak ilişki kurabilmelerine olanak tanıyacak biçimde düzenlenmelidir.

- ✓ Amaç ve kazanımların yoğunluğu öğretim programlarının uygulanacağı süre ile doğru orantılı olmalı, amaç ve kazanımların sınıf içi uygulamalarda etkin olarak kazandırılabilmesi için somut bir biçimde, öğrenci düzeyine uygun ve öğretmene yol gösterici olarak ifade edilmiş olmasına dikkat edilmelidir.

- İçeriğe yönelik öneriler:
  - ✓ İçerik, merkezi yönetimce çok fazla yapılandırılmamalı, öğrencilerin ilgi, istek ve beklentilerine göre içeriğin yapılandırılabilmesine olanak tanınmalıdır.
  - ✓ İçerikte yer alacak konu ve bilgiler, öğrencilerde sorgulama, karşılaştırma, benzerlik ve farklılıkları bulma, olaylara farklı bakış açılarıyla bakma gibi becerileri kazandıracak nitelikte ve derinlikte olmalıdır.
  - ✓ Edebiyat ve dil kurallarına ilişkin içerik birlikte sunulmalı, böylelikle edebiyat ve dil arasındaki ilişkinin öğrencilere sezdirilmesine olanak tanınmalıdır.
  - ✓ İçerikte yer alacak edebi ve sanatsal metinlerden kısa kesitler alınması yerine eserlerin ve metinlerin derinlemesine incelenebilmesi için gerekli önlemler alınmalı ve içerik yalnızca Türk Edebiyatı ve Türkçe dil becerileri üzerine odaklanmak yerine farklı kültürlerin edebi anlayışları ve dil yapıları hakkında da bilgi sunmalı ve öğrencilerin ulusal ve yabancı alanyazın arasında karşılaştırma yapabilmelerine olanak tanımalıdır.
  - Öğrenme – öğretme sürecine yönelik öneriler:
  - ✓ Derste gerçekleştirilecek öğrenme – öğretme etkinlikleri öğrencilerin aktif katılım gösterebilecekleri, inceleme, araştırma ve sorgulama yapabilecekleri biçimde düzenlenmeli, öğretim programlarında derste gerçekleştirilecek farklı etkinliklere ilişkin örnekler sunulmalı ancak, bu etkinliklerin sınıf ortamlarında kullanılıp kullanılmaması öğretmenin insiyatifine bırakılmalıdır.
  - ✓ Öğretmenler bilgiyi aktarma rolünden vazgeçmeli, öğrencilere rehberlik eden, onları tartışmalara yönlendiren, farklı görüşler ve değişik bakış açıları sunan kişi rolünü üstlenmelidir.

- ✓ Öğrenciler, pasif bilgi alıcıları olmaktan çok sınıf içinde soru soran, dersi yapılandıran, tartışan, sorgulayan, eleştiren, bilgilerin doğruluğunu araştıran, düşüncelerine kanıt gösteren ve öğrenme – öğretme sürecine aktif olarak katılan bireyler olmalıdırlar.
- ✓ Derslerde tartışma, soru – cevap, örnek olay, grup çalışması ve yaratıcı drama gibi öğrencinin soru sormasına, görüşünü belirtmesine, farklı görüşlere saygı duymasına, çevresinde ya da edebi bir eserde yaşananlarla empati kurabilmesine olanak sağlayacak yöntem ve tekniklerden yararlanılmalıdır.
- ✓ Ders kitabı dışında farklı yazarlar tarafından yazılmış olan kaynak kitaplar ile incelenen edebi eserlerin bütünsel olarak incelenebilmesine olanak tanıyacak olan eserin tamamından (Roman, hikâye, vb.) yararlanılmalıdır. Bilgisayar, projeksiyon, internet gibi araç gereçler öğrencilerin farklı bilgilere ulaşmaları ve ulaştıkları bilgiler arasında sorgulama ve karşılaştırma yapabilmelerine olanak tanıyacak biçimde kullanılmalıdır.

- Değerlendirmeye yönelik öneriler:

- ✓ Ölçme – değerlendirme işlemleri üründen daha çok süreç odaklı ve çok basamaklı olmalıdır.
- ✓ Gerçekleştirilen sınavlarda öğrencilere yönlendirilen sorular, öğrencinin yaratıcı ve eleştirel düşünebilmesine, sorgulama yapabilmesine, çıkarımda bulunabilmesine ve kendi görüşlerini özgürce ifade edebilmesine olanak tanımalıdır.
- ✓ Ölçme ve değerlendirme sistemlerinde nesnellik ve ortaklık sağlanmalı ve değerlendirme sürecinde öğrencilerin nesnel olarak değerlendirilebilmesi için standart ölçütler belirlenmelidir.
- ✓ Belirlenen ölçütler ile öğrencinin katılmış olduğu değerlendirme etkinliklerinin her birinden alacağı puanının yılsonu notunu ne kadar etkileyeceği hakkında bilgi sahibi olmasının sağlanması gerekmektedir.

Eğitim sisteminde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilebilmesine yönelik olarak aşağıda belirtilen öneriler dikkate alınabilir:

- Düşünme becerilerini temel alan öğretim programları geliştirilebilir.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

- Öğretim programlarında eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretim yöntem ve teknikleri, araç – gereçler, öğretmen ve öğrenci davranışları ile değerlendirme etkinlikleri ile ilgili çeşitli bilgilere yer verilebilir.
- Öğretmenlerin hizmetöncesi eğitimlerinde tüm branşlarda eleştirel düşünmeyi geliştirmeye yönelik öğretmen davranışları, öğretim stratejileri, yöntem – teknikler, araç – gereçler ile eleştirel düşünme becerilerini ölçmeye yönelik değerlendirme etkinlikleri ile bilgi ve uygulama olanakları sunan dersler düzenlenmelidir. Öğretmen adaylarının yaparak – yaşayarak bu becerileri öğrenmeleri için öğretmen eğitimi programlarında örnek uygulamalara yer verilmeli ve programlar bu doğrultuda yeniden gözden geçirilmelidir.
- Hizmetiçindeki öğretmenler için ise, eleştirel düşünmeyi destekleyen yöntem teknikler ile öğretmen davranışları ve ölçme – değerlendirme etkinlikleri ile ilgili hizmetiçi eğitim etkinlikleri düzenlenebilir.
- Öğrencilerin ve öğrenci velilerinin eleştirel düşünme ve önemi konusunda bilgilendirilmeleri için çeşitli panel, seminer ve eğitimler düzenlenebilir.
- Merkezi değerlendirme sistemleri yerine öğrencilerin süreç içerisindeki gelişimine odaklanan ve özellikle öğrencilerin akademik başarıları kadar düşünme becerilerini ölçmeye yönelik bir değerlendirme anlayışı geliştirilebilir.

Uluslararası Bakalorya Diploma Programı'nın Türkiye'deki uygulamalarına yönelik aşağıda belirtilen öneriler dikkate alınabilir:

- UBDP diplomasının Türkiye'deki üniversiteler tarafından tanınması ve üniversite giriş sınavında UBDP mezunu öğrencilerinin ek puan almaları sağlanabilir.
- UBDP programı mezunlarının üniversite sınavlarında ek puan alabilmeleri için UBDP programları ülke genelinde devlet okullarında yaygınlaştırılabilir ve ekonomik masrafları devlet tarafından karşılanabilir, her öğrenciye UBDP'de eğitim görme konusunda eşit şans verilebilir. Bunun için Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmen, öğrenci ve velilere bu programın genel özellikleri, sağladığı yararlar ve üstünlükleri konusunda çeşitli seminer, konferans, vb. çalışmalar düzenlemesi de önerilebilir.

- UBDP'de eğitim verecek öğretmenlerin hizmetiçi eğitim gereksinimleri Milli Eğitim Bakanlığı tarafından desteklenebilir, bu programlarda eğitim veren öğretmenlerin özlük haklarında düzenlemelere gidilebilir.
-

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Uluslararası Bakalorya programları ile ilgili gerçekleştirilecek araştırmalara yönelik aşağıdaki öneriler dikkate alınabilir:

- UBDP'de yer verilen derslerin öğretim programları UBO öğrenci profilinde belirtilen beceriler bağlamında ulusal öğretim programlarıyla karşılaştırmalı olarak incelenebilir.
- UBDP'den ve ulusal programdan mezun olan öğrencilerin yükseköğretim kurumlarındaki yeterliklerini araştıran çalışmalar desenlenebilir.
- UBO tarafından sunulan PYP ve MYP programları ile ilgili yapılacak olan araştırmalarla ilköğretim alanındaki uygulamalara yönelik bilgiler edinilebilir.
- UBO programlarının Türkiye'deki uygulamaları ile yurt dışındaki uygulamaları karşılaştırmalı eğitim çalışmalarıyla değerlendirilebilir.

Eleştirel düşünme becerileri ile ilgili olarak gerçekleştirilecek araştırmalara yönelik aşağıdaki öneriler dikkate alınabilir:

- Çeşitli öğretim stratejisi, yöntem ve tekniklerinin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine olan etkilerini farklı dersler bağlamında belirleyen araştırmalar desenlenebilir.
- Farklı öğretim kademelerinde ve değişik derslerde öğrencilerin ve öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi destekleyen ve eleştirel düşünmeye ket vuran davranışlarını belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Ulusal eğitim programlarında yer alan derslerin öğretim programları, eleştirel düşünme becerileri bağlamında amaç, içerik, öğrenme – öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarında alanyazında sınırlı sayıda olan nitel araştırmalar yoluyla derinlemesine incelenerek eleştirel düşünmenin öğretim programlarına yansıtılması sağlanabilir.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

- Dersler bağlamında eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik değerlendirme etkinliklerinin neler olduğu ve bu etkinliklerin söz konusu beceri üzerindeki etkisini belirleyen araştırmalar desenlenebilir.
- Eleştirel düşünme becerilerini daha geçerli ve güvenilir ölçebilmek için Türk toplumunun kültürel özelliklerini yansıtacak eleştirel düşünme ölçeklerinin geliştirilmesine yönelik araştırmalar desenlenebilir

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

EKLER

		Sayfa
EK A -	Türkiye'de UBDP Uygulanan Okullar ……..	236
EK B -	İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi ……..	237
EK C-	Katılımcı Sözleşmesi …….	238
EK D-	Gözlem Formu ……...	241
EK E -	Kişisel Bilgi Formu (Öğretmen) ……	244
EK F -	Kişisel Bilgi Formu (Öğrenci) ……...	245
EK G -	Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu ……..	246
EK H-	Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu ……	249
EK I -	Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X …….	250
EK J -	Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi ……	266

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

EK A – TÜRKİYE'DE UBDP UYGULAYAN OKULLAR

Okul Adı	**Bulunduğu İl**
Ahmet Ulusoy Koleji	Ankara
Aka okulları	İstanbul
Amerikan Kolej Enstitü	İzmir
Uluslararası Bilkent Okulu	Ankara
Uluslararası İngiliz Okulu	İstanbul
Doğa Koleji	İstanbul
Enka Okulları	İstanbul
Özel Eyüpoğlu Lisesi	İstanbul
Gazi Üniversitesi Özel Lisesi	Ankara
İTÜ Geliştirme Vakfı Özel Ekrem Elginkan Lisesi	İstanbul
İhsan Doğramacı Vakfı Özel Bilkent Erzurum Laboratuvar Lisesi	Erzurum
İstanbul Uluslararası Toplum Okulu	İstanbul
İstanbul Prof. Dr. Mümtaz Turhan Sosyal Bilimler Lisesi	İstanbul
Koç Okulları	İstanbul
Kültür Lisesi	İstanbul
Kültür 2000 Koleji	İstanbul
Mef Okulları	İstanbul
Marmara Özel Lisesi	İstanbul
Privatschule Der Deutschen Botschaft	Ankara
TED Ankara Koleji Lisesi	Ankara
TED Bursa Koleji	Bursa
TEV Üstün Yetenekli Çocuklar için İnanç Türkeş Lisesi	Kocaeli
Tarsus Amerikan Okulu	Mersin
Özel Yüce Okulları	Ankara
Özel Yüzyıl Işıl Lisesi	İstanbul
Özel Bilkent Lisesi	Ankara

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

EK B - İSTANBUL İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.34.24.01-020-/117614 26 /09/2011
Konu : Anket (Bilge Çam AKTAŞ)

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterliğinin 29/07/2011 tarihli ve 853-9970 sayılı yazısı.
b)Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma desteğine yönelik izin ve uygulama yönergesi.
c) Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı' nın 11/04/2007 tarih ve 1950 sayılı emri.
d) Milli Eğitim Komisyonunun 20/09/2011 tarihli tutanağı.

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Doktora programı öğrencisi Bilge ÇAM AKTAŞ' ın " Uluslar arası Bakalorya Diploma Programı ve Ulusal Ortaöğretim Anadil Eğitim Programlarının Eleştirel Düşünme Becerileri Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi (Bir Durum Çalışması)" konulu teziyle ilgili ilimiz Bahçelievler Prof. Dr. Mümtaz Turhan Sosyal Bilimler Lisesi' ne Uluslar arası Bakalorya Programına ve ulusal programa devam eden 12. Sınıflardan seçilecek öğrenci ve öğretmenlere araştırma yapmak istekleri hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Doktara programı öğrencisi Bilge ÇAM AKTAŞ' ın " Uluslar arası Bakalorya Diploma Programı ve Ulusal Ortaöğretim Anadil Eğitim Programlarının Eleştirel Düşünme Becerileri Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi (Bir Durum Çalışması)" konulu teziyle ilgili ilimiz Bahçelievler Prof. Dr. Mümtaz Turhan Sosyal Bilimler Lisesi' ne Uluslar arası Bakalorya Programına ve ulusal programa devam eden 12. Sınıflardan seçilecek öğrenci ve öğretmenlere araştırma yapması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda ilgi © bakanlık emri esasları dahilinde uygulanması, sonuçtan müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Dr. Muammer YILDIZ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
23 / 09 /2011

Harun KAYA
Vali a.
Vali Yardımcısı

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

EK C- KATILIMCI SÖZLEŞMESİ / OKUL

Sayın İstanbul Prof. Dr. Mümtaz Turhan Sosyal Bilimler Lisesi Yöneticileri;
……
…….

Öncelikle yapacağım bu çalışmaya gösterdiğiniz ilgi ve ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Bu form; araştırmanın amacını ve araştırmanın katılımcılarının haklarını tanımlamayı amaçlamaktadır. Bu araştırma; İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden aldığım resmi izin kapsamında gerçekleştirilmektedir. Araştırma, Lise 12. Sınıf Dil ve Anlatım ve Türk Edebiyatı derslerinin öğretim programları ile Uluslararası Bakalorya Diploma Programı Dil A1 dersi öğretim programının amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarının eleştirel düşünme becerileri açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesini amaçlayan doktora tez çalışması için yapılmaktadır. Araştırma kapsamında Dil ve Anlatım, Türk Edebiyatı ve Dil A1 derslerinde katılımcı gözlem çalışması yapılacak, siz öğretmenlerle ve öğrencilerle süreç içinde ve sonunda yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılacak ve öğrencilere süreç sonunda Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X'in uygulaması yapılacaktır.

Araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini sağlamak, ayrıca araştırma sırasında ortaya çıkabilecek olası kesintileri önleyebilmek amacıyla yapılan gözlemler video kamera ile, görüşmeler ise ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınacaktır. Araştırmanın herhangi bir bölümünde kayıtları dinleme ve gözden geçirme hakkınız vardır. Onayınızın olmadığı veriler kayıtlardan çıkarılacaktır.

Araştırma sonunda elde edilen bilgiler yalnızca bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Öğrencilerinizin ve öğretmenlerinizin isimleri gerçek araştırma raporunda kullanılmayacaktır. Bunun yerine takma isimlere ya da kodlamalara yer verilecektir. Ancak video kameradan ve ses kayıt cihazından isimleri silmek olanaksızdır. Yapılan kayıtlar tez çalışmasının geçerlik ve güvenirlik çalışmaları dışında hiçbir ortamda görsel ve işitsel olarak teşhir edilmeyecektir. Bu konuda karşılaşılabilecek herhangi bir olumsuz durumun sorumluluğu tamamen araştırmacıya aittir.

Bu araştırmada elde edilecek bilgileri benden başka "Tez izleme Komitesi" üyeleri ile araştırmanın geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında bana yardımcı olacak akademisyenler göreceklerdir. Bu formu okuduğunuz ve bana zaman ayırdığınız için tekrar teşekkür ederim.

Araş. Gör. Bilge ÇAM AKTAŞ

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

E-posta: bilgec@anadolu.du.tr

Yukarıdaki açıklamaları okuduk ve anladık. Okulumuzda araştırma kapsamında yapılacak tüm uygulamalara ve kayıtlara izin verdiğimizi aşağıdaki imzalarımızla kabul ettiğimizi bildiririz.

Tarih İsim ve İmza

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

EK C- KATILIMCI SÖZLEŞMESİ / ÖĞRETMEN

Sayın …….

Öncelikle yapacağım bu çalışmaya gösterdiğiniz ilgi ve ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Bu form; araştırmanın amacını ve araştırmanın katılımcıları olarak siz öğretmenlerin haklarını tanımlamayı amaçlamaktadır. Bu araştırma; İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden aldığım resmi izin kapsamında gerçekleştirilmektedir. Araştırma, Lise 12. Sınıf Dil ve Anlatım ve Türk Edebiyatı derslerinin öğretim programları ile Uluslararası Bakalorya Diploma Programı Dil A1 dersi öğretim programının amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarının eleştirel düşünme becerileri açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesini amaçlayan doktora tez çalışması için yapılmaktadır. Araştırma kapsamında Dil ve Anlatım, Türk Edebiyatı ve Dil A1 derslerinde katılımcı gözlem çalışması yapılacak, siz öğretmenlerle süreç içinde ve sonunda yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılacaktır.

Sizlerin araştırmaya gönüllü olarak katılımının ve dile getireceği görüşlerin araştırmaya ışık tutacağına inanıyorum. Araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini sağlamak, ayrıca araştırma sırasında ortaya çıkabilecek olası kesintileri önleyebilmek amacıyla yapılan gözlemleri video kamera ile, görüşmeleri ise ses kayıt cihazı ile kayıt altına almak istiyorum. Araştırmanın herhangi bir bölümünde kayıtları dinleme ve gözden geçirme hakkınız vardır.

Araştırma sonunda elde edilen bilgiler yalnızca bilimsel amaçlı kullanılacaktır. İsminiz gerçek araştırma raporunda kullanılmayacaktır. Bunun yerine takma isimlere ya da kodlamalara yer verilecektir. Ancak video kameradan ve ses kayıt cihazından isimlerinizi silmek olanaksızdır.
Bu araştırmada elde edilecek bilgileri benden başka "Tez izleme Komitesi" üyeleri ile araştırmanın geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında bana yardımcı olacak akademisyenler göreceklerdir. Bu formu okuduğunuz ve bana zaman ayırdığınız için tekrar teşekkür ederim.

İzniniz olmadığı takdirde sizinle ilgili tüm veriler silinecek ve araştırmada kullanılmayacaktır.

Araş. Gör. Bilge ÇAM AKTAŞ
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü
E-posta: bilgec@anadolu.du.tr

Yukarıdaki açıklamaları okudum ve anladım. Araştırmaya gönüllü olarak katıldığımı ve yapılacak olan tüm uygulamalara ve kayıtlara izin verdiğimi aşağıdaki imzamla kabul ettiğimi bildiririm.
Tarih İsim ve İmza

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

EK C- KATILIMCI SÖZLEŞMESİ / ÖĞRENCİ

Sevgili …….

Öncelikle yapacağım bu çalışmaya gösterdiğiniz ilgi ve ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Bu form; araştırmanın amacını ve araştırmanın katılımcıları olarak siz öğrencilerin haklarını tanımlamayı amaçlamaktadır. Bu araştırma; İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden aldığım resmi izin kapsamında gerçekleştirilmektedir. Araştırma, Lise 12. Sınıf Dil ve Anlatım ve Türk Edebiyatı derslerinin öğretim programları ile Uluslararası Bakalorya Diploma Programı Dil A1 dersi öğretim programının amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarının eleştirel düşünme becerileri açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesini amaçlayan doktora tez çalışması için yapılmaktadır. Araştırma kapsamında Dil ve Anlatım, Türk Edebiyatı ve Dil A1 derslerinde katılımcı gözlem çalışması yapılacak, siz öğrencilerle süreç içinde ve sonunda yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılacak ve sürecin sonunda sizlere Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X'in uygulaması yapılacaktır.

Siz öğrenci arkadaşlarımın araştırmaya gönüllü olarak katılımının ve dile getireceği görüşlerin araştırmaya ışık tutacağına inanıyorum. Araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini sağlamak, ayrıca araştırma sırasında ortaya çıkabilecek olası kesintileri önleyebilmek amacıyla yapılan gözlemleri video kamera ile, görüşmeleri ise ses kayıt cihazı ile kayıt altına almak istiyorum. Araştırmanın herhangi bir bölümünde kayıtları dinleme ve gözden geçirme hakkınız vardır.

Araştırma sonunda elde edilen bilgiler yalnızca bilimsel amaçlı kullanılacaktır. İsminiz gerçek araştırma raporunda kullanılmayacaktır. Bunun yerine takma isimlere ya da kodlamalara yer verilecektir. Ancak video kameradan ve ses kayıt cihazından isimlerinizi silmek olanaksızdır.
Bu araştırmada elde edilecek bilgileri benden başka "Tez izleme Komitesi" üyeleri ile araştırmanın geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında bana yardımcı olacak akademisyenler göreceklerdir. Bu formu okuduğunuz ve bana zaman ayırdığınız için tekrar teşekkür ederim.

İzniniz olmadığı takdirde sizinle ilgili tüm veriler silinecek ve araştırmada kullanılmayacaktır.

Araş. Gör. Bilge ÇAM AKTAŞ
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü
E-posta: bilgec@anadolu.du.tr

Yukarıdaki açıklamaları okudum ve anladım. Araştırmaya gönüllü olarak katıldığımı ve yapılacak olan tüm uygulamalara ve kayıtlara izin verdiğimi aşağıdaki imzamla kabul ettiğimi bildiririm.
Tarih İsim ve İmza

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

EK D - GÖZLEM FORMU		
Gözlem No		
Gözlem Tarihi		
Gözlem Yeri		
Gözlem Yapılan Ders		
Gözlemci Adı - Soyadı		
ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI	**Gözlem Sıklığı**	**Açıklamalar**
Katılımcı sınıf ortamı oluşturma		
Demokratik iletişim ortamı oluşturma		
Öğrencileri derse karşı güdüleme		
Sınıfta tartışmalar yaptırma		
Öğrencilere neden-sonuç ilişkileri kurdurma		
Öğrencileri farklı bakış açılarına yönlendirme		
Üst düzey sorular sorma		
Öğrencileri soru sormaya cesaretlendirme		
Soruların üretilmesi ve yanıtlanması için yeterli süre verme		
Olay – durum vb. arasında benzerlik ve farklılıkları buldurma		
Öğrencilerin düşünmesi için çelişkili durumlar sunma		
Empati kurmaya yönelendirme		
Olay, durum vb. arasında analiz – sentez yaptırma		
Öğrencileri düşünmeye yönlendirici dönütler verme		
Zamanı etkin olarak kullanma		
Ders sırasında yaşamla bağlantı kurdurma		
Sorduğu sorulara farklı yanıtlar alabilmek için öğrencileri cesaretlendirme		
Sorulan sorulara verilen farklı yanıtların sınıf içinde tartışılmasını sağlama		
Öğrencileri yeni düşünceler üretebilecekleri yönünde cesaretlendirme		
Öğrencilerin hatalarını hoş görme ve hatalarını kendilerinin görmeleri için olanak tanıma		
Bir konuyu farklı kaynaklardan araştırmalarını isteme		
Öğrencilerin düşüncelerine kanıt göstermelerini isteme		
Öğrencilerin ders konuları ile günlük yaşam arasında bağlantı kurmalarını sağlama		
Konuları sebep-sonuç ilişkisi içinde inceleyecek etkinlikler düzenleme		
Öğrencileri görüşlerini açıkça ifade edebilmeleri için cesaretlendirme		

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Tartışma ve münazaralara katılımı destekleme		
Grup çalışmaları yaptırma		
Öğrencilere olumsuz tepkilerin verilmediği bir sınıf ortamı oluşturma		
Öğrencilerde stres yapan etmenleri belirleyerek bunları yok etmeye çalışma		
Öğrencilere değerli olduklarını hissettirme		
Diğer (……)		
ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARI	**Gözlem Sıklığı**	**Açıklamalar**
Düşüncelerine kanıt gösterme		
Farklı bakış açıları ve çözümler üretme		
Derse katılma		
Yeni öğrenilenleri ön bilgileri ile eşleştirme		
Düşüncelerini çekinmeden belirtme		
Arkadaşlarını dinleme ve düşüncelerine saygı gösterme		
Sınıfta yapılan tartışmalara katılma		
Derste soru sorma		
Olay – durum vb.nin arasında analiz- sentez yapma		
Olay – durum vb.nin neden ve sonuçlarını belirleme		
Olay – durum vb.nin arasında karşılaştırmalar yapma		
Neden – sonuç ilişkisi kurma		
Öğretmenlerinden ve arkadaşlarından gelen eleştirilere açık olma		
Bir kaynaktaki önyargıları belirleme		
Yazar veya konuşmacının yeterliliğini değerlendirme		
Birincil veya ikincil verileri ayırt etme		
Görüşlerin/düşüncelerin akıl yürütmeye mi yoksa kanıtlara mı dayandığını tanımlama		
Görüşlerin/düşüncelerin eksik kalan kısımlarını yakalama		
Çıkarsamaları değerlendirme		
Sonuçların uygunluğunu değerlendirme		
Bilgilerin geçerlik ve güvenirliğini kontrol etme		
Bir konu ile ilgili diğerlerinin görüşlerini dikkate alma		
Karşıt görüşlerin güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirme		
Bildiğinden fazlasını iddia etmeme		
Tek bir doğru yerine birden fazla doğru olabileceğini kabul etme		
Bir konuda görüşünü açıklarken farklı alanlardaki bilgilerini birleştirebilme		

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Otoriteden bile gelse sayıltıları peşinen kabul etmeme, sorgulama ve doğruluğunu araştırma		
Diğer (……)		

ARAÇ – GEREÇLER		**Açıklama**	**ÖĞRETİM STRATEJİLERİ**		**Açıklama**
Tahta			Sunuş Yoluyla Öğretim		
Bilgisayar			Buluş Yoluyla Öğretim		
Projeksiyon			Araştırma – İnceleme Yoluyla Öğretim		
Projeksiyon perdesi			İşbirlikli Öğretme		
İnternet			Diğer (……)		
Ders Kitabı					
Roman, öykü, şiir kitapları					
Yazar ve şairler ile ilgili video sunumları					
Flash kartlar					
Orijinal kitap nüshaları					
Şiir müsveddeleri					
Diğer (……..)					

ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİ		**Açıklama**	**ÖĞRETİM YÖNTEM ve TEKNİKLERİ**		**Açıklama**
Düz Anlatım			Tartışma		
Problem çözme			Küçük Grup		
Yaratıcı Drama			Büyük Grup		
Problem Çözme			Münazara		
Demonstrasyon			Açık oturum		
Rol oynama			Kar topu		
Gösterip Yaptırma			Beyin fırtınası		
Örnek Olay			Vızıltı grupları		
Soru - cevap			Diğer (……..)		

EK E – KİŞİSEL BİLGİ FORMU (ÖĞRETMEN)

1. Cinsiyetiniz

☐ Kadın ☐ Erkek

2. Yaşınız (Lütfen yazınız ……..)

3. Kıdeminiz

☐ 1 – 5 yıl ☐ 6-10 yıl ☐ 11-15 yıl

☐ 16-20 yıl ☐ 21 – 25 yıl ☐ 26 yıl ve üstü

4. Mezuniyet durumunuz

☐ Lisans ☐ Yüksek Lisasns ☐ Doktora

5. IBDP programındaki öğretmenlik süreniz (Lütfen yazınız ……..)

6. Katıldığınız IB Eğitimi Sayısı (Lütfen yazınız ……)

7. Katıldığınız IB Eğitimlerinin içeriği (Lütfen yazınız)

- …….
- …….
- …….
- …….
- …….

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

EK F – KİŞİSEL BİLGİ FORMU – ÖĞRENCİ

1. Cinsiyetiniz

☐ Kız ☐ Erkek

2. Kardeş sayınız (Lütfen yazınız …….)

3. İkamet şekliniz

☐ Ailemin yanında
☐ Okulun pansiyonunda
☐ Bir akrabamın yanında
☐ Öğrenci yurdunda

4. Anne - babanızın eğitim durumu

Anne	Baba
☐ Okur yazar değil	☐ Okur yazar değil
☐ İlkokul mezunu	☐ İlkokul mezunu
☐ Ortaokul mezunu	☐ Ortaokul mezunu
☐ Lise mezunu	☐ Lise mezunu
☐ Lisans mezunu	☐ Lisans mezunu
☐ Yüksek Lisans Mezunu	☐ Yüksek Lisans Mezunu
☐ Doktora mezunu	☐ Doktora mezunu

5. IBDP programında öğrenim görmeyi seçme nedenleriniz:

☐ Ailemin IB programlarından haberdar olması ve bu programda öğrenim görmemi istemesi
☐ Okul idaresinin ve öğretmenlerimin yönlendirmesi
☐ Yurt dışında öğrenim görebilme şansımın olması
☐ Ksriyer planlarımı gerçekleştirebilmek için avantajlar sunması
☐ Uluslararası geçerliliği olan bir diploma sunması
☐ Yabancı dilde eğitim vermesi
☐ Diğer (Lütfen yazınız……)

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

EK G – YARI YAPILANDIRILMIŞ ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Dil A1 Dersi Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu

1. Dil A1 dersinin eleştirel düşünme becerisini kazandırmaya yönelik amaçları nelerdir?
   - Belirttiğiniz bu amaçların öğrencilerde eleştirel düşünme becerisi kazandırmaya yönelik katkıları nelerdir?
   - Bu amaçlar ulusal programlarımızda yer alan Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım derslerinin amaçlarından farklılaşmakta mıdır? Bu farklılıklar nelerdir?
   - Belirttiğiniz bu farklılıkların öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine katkıları nelerdir?

2. Dil A1 dersinin içeriği yapılandırılırken öğrencilerde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi amacıyla hangi özellikler ön plana çıkarılmıştır?
   - Dersin içeriği ulusal programlarımızda yer alan Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım derslerinin içeriğinden farklılaşmakta mıdır? Bu farklılıklar nelerdir?
   - Belirttiğiniz bu farklılıkların öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine katkıları nelerdir?

3. Dil A1dersinin öğrenme – öğretme süreci nasıl yürütülmektedir?
   - Öğrenme – öğretme sürecinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla ne tür etkinlikler yapılmaktadır?
   - Öğrenme-öğretme sürecinde öğretmen ve öğrencilerin üstlendiği roller nelerdir?
   - Belirttiğiniz bu rollerin öğrencilerde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi açısından önemi nedir?
   - Dil A1 dersinin işlenişinde daha çok hangi yöntem ve teknikler kullanılmaktadır?
   - Kullanılan bu yöntem ve tekniklerin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine katkısı neler olabilir?
   - Dersin işlenişinde daha çok hangi tür araç – gereçler tercih edilmektedir?
   - Seçilen bu araç – gereçler öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerin gelişimini nasıl bir katkı sağlamaktadır?
   - Dil A1 dersinin öğrenme – öğretme süreci ile ulusal programlarımızda yer alan Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım derslerinin öğrenme – öğretme süreci farklılaşmakta mıdır? Bu farklılıklar nelerdir?
   - Belirttiğiniz bu farklılıklar öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini nasıl etkilemektedir?

4. Dil A1 dersinin değerlendirme sürecinde ne tür etkinliklere yer verilmektedir?
   - Belirttiğiniz bu etkinlikler öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine nasıl bir katkı sağlamaktadır?
   - Gerçekleştirilen değerlendirme etkinlikleri ulusal programlarımızda yer alan Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım derslerinin değerlendirme sürecinden farklılaşmakta mıdır? Bu farklılıklar nelerdir?
   - Belirttiğiniz bu farklılıklar öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini nasıl etkilemektedir?

5. Uluslararası Bakalorya Programı'na devam eden öğrenciler ile ulusal programa devam eden öğrenciler arasında düşünme becerileri bağlamında fark görüyor musunuz? Ne tür farklardan söz edebilirsiniz? Sizce bu farkın temel nedeni nedir?

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

EK G – YARI YAPILANDIRILMIŞ ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Türk Edebiyatı Dersi Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu

1. Türk Edebiyatı dersinin eleştirel düşünme becerisini kazandırmaya yönelik amaçları nelerdir?
    - Belirttiğiniz bu amaçların öğrencilerde eleştirel düşünme becerisi kazandırmaya yönelik katkıları nelerdir?
    - Bu amaçlar Uluslararası Bakalorya Diploma Programı'nda yer alan Dil A1 dersinin amaçlarından farklılaşmakta mıdır? Bu farklılıklar nelerdir?
    - Belirttiğiniz bu farklılıkların öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine katkıları nelerdir?
2. Türk Edebiyatı dersinin içeriği yapılandırılırken öğrencilerde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi amacıyla hangi özellikler ön plana çıkarılmıştır?
    - Dersin içeriği Uluslararası Bakalorya Diploma Programı'nda yer alan Dil A1 dersinin içeriğinden farklılaşmakta mıdır? Bu farklılıklar nelerdir?
    - Belirttiğiniz bu farklılıkların öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine katkıları nelerdir?
3. Türk Edebiyatı dersinin öğrenme – öğretme süreci nasıl yürütülmektedir?
    - Öğrenme – öğretme sürecinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla ne tür etkinlikler yapılmaktadır?
    - Öğrenme-öğretme sürecinde öğretmen ve öğrencilerin üstlendiği roller nelerdir?
    - Belirttiğiniz bu rollerin öğrencilerde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi açısından önemi nedir?
    - Dersin işlenişinde daha çok hangi yöntem ve teknikler kullanılmaktadır?
    - Kullanılan bu yöntem ve tekniklerin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine katkısı neler olabilir?
    - Dersin işlenişinde daha çok hangi tür araç – gereçler tercih edilmektedir?
    - Seçilen bu araç – gereçler öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerin gelişimini nasıl bir katkı sağlamaktadır?
    - Türk Edebiyatı dersinin öğrenme – öğretme süreci ile Uluslararası Bakalorya Diploma Programı'nda yer alan Dil A1 dersinin öğrenme – öğretme süreci farklılaşmakta mıdır? Bu farklılıklar nelerdir?
    - Belirttiğiniz bu farklılıklar öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini nasıl etkilemektedir?
4. Türk Edebiyatı dersinin değerlendirme sürecinde ne tür etkinliklere yer verilmektedir?
    - Belirttiğiniz bu etkinlikler öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine nasıl bir katkı sağlamaktadır?
    - Gerçekleştirilen değerlendirme etkinlikleri Uluslararası Bakalorya Diploma Programı'nda yer alan Dil A1 dersinin değerlendirme sürecinden farklılaşmakta mıdır? Bu farklılıklar nelerdir?
    - Belirttiğiniz bu farklılıklar öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini nasıl etkilemektedir?
5. Uluslararası Bakalorya Programı'na devam eden öğrenciler ile ulusal programa devam eden öğrenciler arasında düşünme becerileri bağlamında fark görüyor musunuz? Ne tür farklardan söz edebilirsiniz? Sizce bu farkın temel nedeni nedir?

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

EK G – YARI YAPILANDIRILMIŞ ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Dil ve Anlatım Dersi Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu

1. Dil ve Anlatım dersinin eleştirel düşünme becerisini kazandırmaya yönelik amaçları nelerdir?
    - Belirttiğiniz bu amaçların öğrencilerde eleştirel düşünme becerisi kazandırmaya yönelik katkıları nelerdir?
    - Bu amaçlar Uluslararası Bakalorya Diploma Programı'nda yer alan Dil A1 dersinin amaçlarından farklılaşmakta mıdır? Bu farklılıklar nelerdir?
    - Belirttiğiniz bu farklılıkların öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine katkıları nelerdir?
2. Dil ve Anlatım dersinin içeriği yapılandırılırken öğrencilerde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi amacıyla hangi özellikler ön plana çıkarılmıştır?
    - Dersin içeriği Uluslararası Bakalorya Diploma Programı'nda yer alan Dil A1 dersinin içeriğinden farklılaşmakta mıdır? Bu farklılıklar nelerdir?
    - Belirttiğiniz bu farklılıkların öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine katkıları nelerdir?
3. Dil ve Anlatım dersinin öğrenme – öğretme süreci nasıl yürütülmektedir?
    - Öğrenme – öğretme sürecinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla ne tür etkinlikler yapılmaktadır?
    - Öğrenme-öğretme sürecinde öğretmen ve öğrencilerin üstlendiği roller nelerdir?
    - Belirttiğiniz bu rollerin öğrencilerde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi açısından önemi nedir?
    - Dersin işlenişinde daha çok hangi yöntem ve teknikler kullanılmaktadır?
    - Kullanılan bu yöntem ve tekniklerin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine katkısı neler olabilir?
    - Dersin işlenişinde daha çok hangi tür araç – gereçler tercih edilmektedir?
    - Seçilen bu araç – gereçler öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerin gelişimini nasıl bir katkı sağlamaktadır?
    - Dil ve Anlatım dersinin öğrenme – öğretme süreci ile Uluslararası Bakalorya Diploma Programı'nda yer alan Dil A1 dersinin öğrenme – öğretme süreci farklılaşmakta mıdır? Bu farklılıklar nelerdir?
    - Belirttiğiniz bu farklılıklar öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini nasıl etkilemektedir?
4. Dil ve Anlatım dersinin değerlendirme sürecinde ne tür etkinliklere yer verilmektedir?
    - Belirttiğiniz bu etkinlikler öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine nasıl bir katkı sağlamaktadır?
    - Gerçekleştirilen değerlendirme etkinlikleri Uluslararası Bakalorya Diploma Programı'nda yer alan Dil A1 dersinin değerlendirme sürecinden farklılaşmakta mıdır? Bu farklılıklar nelerdir?
    - Belirttiğiniz bu farklılıklar öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini nasıl etkilemektedir?
5. Uluslararası Bakalorya Programı'na devam eden öğrenciler ile ulusal programa devam eden öğrenciler arasında düşünme becerileri bağlamında fark görüyor musunuz? Ne tür farklardan söz edebilirsiniz? Sizce bu farkın temel nedeni nedir?

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

EK H – YARI YAPILANDIRILMIŞ ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

1. Türk Edebiyatı / Dil ve Anlatım/ Dil A1 dersinin öğrencilere kazandırdığı beceriler sizce nelerdir?

- Sizce bu dersin eleştirel düşünme becerilerini kazandırmada üstlendiği görevler nelerdir ya da neler olmalıdır?

2. Dersin içeriği sizlere eleştirel düşünme becerilerini kazandırmada yeterli nitelikleri taşıyor mu? Örneklerle açıklayabilir misiniz?

3. Dersin öğrenme – öğretme sürecinde ne tür etkinlikler yapılmaktadır? Örnekler verebilir misiniz?

- Derste sıklıkla kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri nelerdir? Bu yöntem ve tekniklerin sizlere eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasındaki katkısı neler olabilir?
- Derste sıklıkla kullanılan araç-gereçler nelerdir? Bu araç ve gereçlerin sizlere eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasındaki katkısı neler olabilir?
- Bu derste öğrenci olarak ne tür roller üstleniyorsunuz? Bu rollerin eleştirel düşünme becerilerini kazanmanızdaki katkısı sizce neler olabilir?
- Bu derste öğretmenin üstlendiği roller nelerdir? Bu rollerin eleştirel düşünme becerilerini kazanmanızdaki katkısı sizce neler olabilir?

4. Dersin değerlendirilmesi için yapılan etkinliklerin sizlerin eleştirel düşünme becerilerini kazanmanızdaki katkısı nedir?

5. Eleştirel düşünme becerileri bağlamında ulusal program ile Uluslararası Bakalorya Programı arasında bir farklılık görüyor musunuz? Ne tür farklardan söz edebilirsiniz? Sizce bu farkın temel nedeni nedir?

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

CORNELL ELEŞTİREL DÜŞÜNME TESTİ DÜZEY X

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

NİCOMA'DA KEŞİF

Yıl 2052. Haziran ayının ortası. Yeni keşfedilen Nicoma gezegenine inmek üzere Dünya'dan hareket eden ikinci ekip olduğunuzu hayal edin. İki yıl önce Nicoma gezegenine inen birinci ekipten hiçbir haber alınamadı. Sizin içinde bulunduğunuz ekip birinci ekibe ne olduğuna dair bir rapor hazırlamak üzere oraya gönderildi.

Elinizdeki kitapçıkta, size ekibinizin Nicoma'da öğrendiği bazı bilgiler sunulacaktır. Sonra size, dikkatlice düşünerek cevap vermeniz gereken sorular sorulacaktır. Bu soruların çözümünde kullanmanız için size yardımcı olacak bazı bilgiler verilecektir. **Soruları, size sunulan bilgilerin doğru olduğunu kabul ederek cevaplayın.**

Cevap verirken hiçbir zaman gelişi güzel tahmin yapmayın. Cevabın ne olduğuna dair hiçbir fikriniz yoksa soruyu boş bırakın. Emin olmasanız bile doğru cevabın ne olduğuna dair iyi bir fikriniz varsa problemi cevaplandırın. Test dört bölümden oluşmaktadır. İlk iki bölümde, bir problemi bir kez cevapladıktan sonra soruya tekrar geri dönmeyin. Şimdi size "başlayabilirsiniz" denilinceye kadar bekleyin.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

BÖLÜM 1

BİRİNCİ EKİBE NE OLDU?

Ekibinizin ilk işi Nicoma'ya daha önceden inmiş olan ilk ekipteki kaşiflere ne olduğunu ortaya çıkarmaktır. Ekibiniz Nicoma'ya indi ve iner inmez birinci ekip tarafından yapılmış olan metal kulübeleri buldu. Dış görünüm olarak bu metal kulübeler iyi durumda. Güneşli ve sıcak bir gün. Ağaçlar, kayalar, çimenler ve kuşlara bakıldığında Nicoma, Batı Anadolu'yu andırıyor.
Sen ve doktor kulübelere varan ilk kişilersiniz. Seslendiniz fakat kulübelerden çıt çıkmadı. Doktor, ***"belki herkes ölmüştür"*** dedi. Sen doktorun bu düşüncesinin doğru olup olmadığını araştırıyorsun.
Aşağıda size daha önceden öğrenmiş olduğunuz bazı bilgiler listelenmiştir. Senden istediğimiz bu bilgileri kullanarak şu üç durumdan birine karar vermendir. **A.**Öğrendiğin her bir bilgi, doktorun "ilk ekipteki herkes ölmüş olabilir" düşüncesini **doğruluyor mu? B.** Bu bilgi doktorun düşüncesini **çürütüyor mu?** Yani bu bilgi ilk ekiptekilerin yaşıyor olabileceğini mi gösteriyor? **C.** Yoksa bu bilgi doktorun fikrini **doğrulamak veya yanlışlamak için yeterli değil mi**?

Her bir bilgi için cevap kağıdınıza aşağıdakilerden birini işaretleyin:

- Eğer size verilen bilgi doktorun Nicoma'ya gelmiş olan birinci ekipteki herkesin ölmüş olduğuna dair düşüncesini **doğruluyorsa A** seçeneğini işaretleyin.
- Eğer bu bilgi doktorun düşüncesinin **tersini gösteriyorsa B** seçeneğini işaretleyin.
- Eğer bu bilgi doktorun düşüncesini **ne destekliyor ne de tersini söylüyorsa C** seçeneğini işaretleyin.

İşte size testin bu bölümündeki problem türleri ile ilgili örnek bir bilgi

> **1.** Birinci kulübeye girdin. Herşey kalın bir toz tabakasıyla kaplı.

Bu bilgi doktorun herkesin ölmüş olabileceğini söyleyen fikrini **destekliyor mu**? **Tersini mi destekliyor**? Yoksa verilen bilgi bunlara **karar vermeye yetersiz mi**?
Cevap: Yukarıdaki bilgi elbette ki doktorun düşüncesini tamamen desteklemek için yeterli değil. Ancak biraz destekliyor. Eğer bir bilgi doktorun fikrini destekliyorsa cevap kağıdına **A seçeneğini** işaretleyiniz. Bu soru için **A'yı** işaretleyiniz.

Aşağıdaki örneği cevaplayınız:

> **2.** Ekibinizin diğer üyeleri yakınlarda bir yerde birinci ekibin uzay gemisini buldu.

Bunun cevabı **C'**dir. Birinci ekibin uzay gemisinin bulunduğunu bilmek onların ölmüş oldukları düşüncesinin doğru yada yanlış olduğuna karar vermeniz için bir bilgi içermemektedir. Bu yüzden doğru cevap **C** seçeneğidir.

BİR SONRAKİ SAYFAYA GEÇİNİZ

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Aşağıda bilgiler listesi bulunmaktadır. Her biri için **A, B** veya **C** seçeneğini işaretleyin. Eğer hangi seçeneği işaretleyeceğinize dair bir fikriniz yoksa cevabı boş bırakın ve bir sonraki soruya geçin. **Soruları sırasıyla cevaplayın.** Dikkatli değerlendirin ve **bir soruya cevap verdikten sonra ona bir daha geri dönmeyin.**

Tekrar hatırlatalım – aşağıdaki gibi işaretleyin

- Eğer size verilen bir bilgi doktorun Nicoma'ya gelmiş olan birinci ekipteki herkesin ölmüş olduğuna dair düşüncesini **doğruluyorsa A** seçeneğini işaretleyin.
- Eğer bu bilgi doktorun düşüncesinin **tersini gösteriyorsa B** seçeneğini işaretleyin.
- Eğer bu bilgi doktorun düşüncesini **ne destekliyor ne de tersini söylüyorsa C** seçeneğini işaretleyin.

3. 10 tane kulübe var. İkinci kulübeye giriyorsunuz ve birinci kulübe gibi onun içindeki her şeyin de kalın bir toz tabakasıyla kaplı olduğunu görüyorsunuz.
4. Üçüncü kulübeye giriyorsunuz. Fırının üstünde toz yok.
5. Üçüncü kulübede fırının yanında bir konserve açacağı buldunuz.
6. Üçüncü kulübede, birinci ekip üyelerinden birinin yazmış olduğu, olayların yazıldığı bir günlük buldunuz. Günlük, Erkan AK adlı ekip elemanı tarafından yazılmış. Günlüğe düşülen son notun tarihi, birinci ekibin gezegene varış tarihinden bir ay sonrası olan 2 Temmuz 2050 gününe aittir.
7. Üçüncü kulübede bulunan iki yatağın da üzerinin kalın bir toz tabakasıyla kaplı olduğunu gördünüz.
8. Erkan AK'ın günlüğüne yazdığı ilk not şöyledir: "2 Haziran 2050. Yorucu bir yolculuktan sonra bugün buraya vardık. İniş alanının yakınına kulübeleri kurduk"
9. Erkan AK'ın günlüğüne yazdığı ikinci not ise: "3 Haziran 2050. Çok miktarda yiyecek stoğu var. Burada ördek, sincap ve geyikler var. Bunlar kolayca yakalanabiliyor."
10. Erkan AK'ın günlüğünün üçüncü notunda şöyle yazmaktadır: "4 Haziran 2050. Yakındaki bir pınarın suyu doktorumuz tarafından test edildi. Doktorumuz suyun içilebilir olduğunu söylüyor. Henüz o sudan içmiyoruz. O suyu Dünyadan getirdiğimiz karaman koyunlarına içirip test edeceğiz."
11. Erkan AK'ın günlüğüne yazdığı son not da şöyledir: "2 Temmuz 2050. Takatim kalmadı, daha fazla dayanamayacağım."
12. Başka ve titrek bir elyazısı bu son notun altında yer alıyor. Notta şöyle yazıyor: "Bu tarihte Erkan AK ölmüştür."
13. Doktor 10 kulübenin hepsinin içine teker teker baktı. Her birinin içinde kalın bir toz tabakasının bulunduğunu rapor etti.
14. İlk üç kulübenin içindeki her bir yatağı teker teker inceledin. Her birinde battaniye ve çarşafların yataklardan toplanarak düzgünce dürülüp dolaplara yerleştirilmiş olduğunu gördün.
15. Doktor diğer bütün kulübelerdeki yatakların da aynı durumda olduğunu rapor etmiştir. Battaniye ve çarşaflar düzgünce katlanıp dolaplara konmuştur.

BİR SONRAKİ SAYFAYA GEÇİN SORULARA GERİ DÖNMEYİN, CEVAPLARINIZI DEĞİŞTİRMEYİN

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Tekrar hatırlatalım – aşağıdaki gibi işaretleyin

- Eğer size verilen bir bilgi doktorun Nicoma'ya gelmiş olan birinci ekipteki herkesin ölmüş olduğuna dair düşüncesini **doğruluyorsa A** seçeneğini işaretleyin.
- Eğer bu bilgi doktorun düşüncesinin **tersini gösteriyorsa B** seçeneğini işaretleyin.
- Eğer bu bilgi doktorun düşüncesini **ne destekliyor ne de tersini söylüyorsa C** seçeneğini işaretleyin.

16. Erkan AK'ın barakasının arkasında bir toprak yığını olduğunu fark ettin. Yakından incelediğinde üzerinde şu sözlerin yazılı olduğu taşı gördün. "Erkan AK, 2 Temmuz 2050. Yaşadığı gibi onurla öldü."
17. Birinci ekibin kullandığı kamyon (araç) kayıptır.
18. Onuncu kulübede 15 Mart 2052 tarihli bir not buldunuz. Notta şöyle yazmaktadır: "Bizi aramaya geldiyseniz, hepimiz kamyonla etrafı araştırmaya gidiyoruz. Güneşin doğduğu yere doğru gitmeyi planlıyoruz. (yazan) Nicoma gezegeni kaşifleri komutanı Cemil Yücel.
19. Sayfanın sonuna eklenmiş bir not daha gördünüz: Not: "Bir hafta içinde dönmeyi planlıyoruz".
20. Ekibinizden 8 kişi, sizin ekibe ait kamyonlardan birine binip güneşin doğduğu yere doğru gitmeye başladı. Geniş bir vadide bozuk bir yolda yaklaşık 20 kilometre yol aldınız. Birinci ekibin kamyonunu bir dere kenarında buldunuz. Araç terk edilmiş görünüyor.
21. Sürücü koltuğunda şu notu buldunuz: "Motor bozuldu. Dereden aşağı doğru yürümeyi planlıyoruz. Belki büyük bir gölet vardır. (yazan) Yüzbaşı Cemil.
22. Sekiz kişiden biri olan araba tamircisi, birinci ekibin kamyonunun motoruna baktı ve motorun durumunun kötü olduğunu söyledi.
23. Arabanın ön tekerleklerinin patlak olduğunu fark ettin.
24. Zemin düzgün olduğundan dere boyunca aşağı doğru arabayla gidiyorsunuz. 10 kilometre arabayla gittikten sonra uzakta bir duman yükseldiğini gördünüz. Bildiğiniz kadarıyla Nicoma gezegeninde hiç yanardağ yok.
25. Kısa bir süre sonra aracınızın çıkamayacağı kadar dik bir yamaca rastladınız. Sekiziniz birden araçtan inip dumana doğru yürümeye başladınız.

BİR SONRAKİ SAYFAYA GEÇİN SORULARA GERİ DÖNMEYİN, CEVAPLARINIZI DEĞİŞTİRMEYİN

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

BÖLÜM II

NİCOMADAKİ KÖYÜ İNCELEME

Karanlık basmak üzeredir, bu yüzden geceyi kamp kurarak geçiriyorsunuz. Ertesi sabah tekrar yola koyuluyorsunuz. Bir saat yürüdükten sonra ekibiniz taş kulübelerden oluşan bir köye ulaşıyor. Köy boş. Güneş parlıyor. Ekibin lideri olduğunuz için grubun diğer üyeleri öğrendiklerini size rapor ediyor. Her seferinde aynı anda size yazılı olarak iki ayrı rapor veriliyor. İkisini de okuduktan sonra hangisinin daha inandırıcı olduğuna veya her ikisinin de eşit derecede inandırıcı olup olmadığına karar veriyorsunuz.

- Eğer size verilen **birinci** raporun daha inandırıcı olduğunu düşünüyorsanız cevap kağıdında **A seçeneğini** işaretleyin.
- Eğer **ikinci** raporun daha inandırıcı olduğunu düşünüyorsanız **B seçeneğini** işaretleyin.
- Eğer iki raporun da **eşit derecede** inandırıcı olduğunu düşünüyorsanız **C seçeneğini** işaretleyin.

İşte size bir örnek (her bir problem için **inandırıcılığına karar vereceğiniz ifadenin altı çizilmiştir.)**

26. A. Araba tamircisi köyün yakınından akan dereyi inceliyor ve "bu suyun içilmesi sakıncalı" diyor.
B. Doktor: "Bu suyu içmenin sakıncalı olup olmadığını henüz bilmiyoruz" diyor.
C. A ve B eşit derecede inandırıcıdır.

Cevap: Bu sorunun doğru cevabı **B seçeneğidir**. Çünkü, doktor araba tamircisine göre suyun içilmesinin sakıncalı olup olmadığını daha iyi bilebilir. Aşağıda aynı özellikte sorular yer almaktadır. Soruları sırasıyla cevaplayın. Geçtiğiniz soruya geri dönmeyin. Altı çizili ifade hakkında karar vereceğinizi unutmayın.

27. A. Doktor diyor ki: "Suyu içmede sakınca yoktur".
B. Ekibin asker olan üyelerinden biri "suyun içilmesi sakıncalıdır" diyor.
C. A ve B eşit derecede inandırıcıdır.

28. A. Araba tamircisi "su temiz görünüyor" diyor.
B. Doktor suyla ilgili testler yaptıktan sonra şöyle diyor: "Su içilebilir."
C. A ve B eşit derecede inandırıcıdır.

29. A. Askerlerden biri yükselen dumanı fark ediyor. Askere göre duman, 100 metre uzaktaki tepenin üstündeki en büyük taş kulübenin hemen arkasından yükseliyor. Asker durumu şöyle rapor ediyor: "Duman yaklaşık yüz metre ilerdeki bir ateşten yükseliyor."
B. Bahsedilen kulübenin arkasından yeni gelmiş diğer bir asker ise şöyle diyor: "Hayır bahsettiğiniz ateş çok daha uzak bir yerde."
C. A ve B eşit derecede inandırıcıdır.

BİR SONRAKİ SAYFAYA GEÇİN SORULARA GERİ DÖNMEYİN, CEVAPLARINIZI DEĞİŞTİRMEYİN.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Hatırlatma:

- Eğer size verilen **birinci** raporun daha inandırıcı olduğunu düşünüyorsanız cevap kağıdında **A seçeneğini** işaretleyin.
- Eğer **ikinci** raporun daha inandırıcı olduğunu düşünüyorsanız **B seçeneğini** işaretleyin.
- Eğer iki raporun da **eşit derecede** inandırıcı olduğunu düşünüyorsanız **C seçeneğini** işaretleyin.

30. A Araba tamircisi taş kulübelerin etrafında hızlı bir tur attıktan sonra en yakın kulübenin içinden bir ses geldiğini duydu. "O kulübenin içinde biri olmalı" dedi

B. Birkaç dakika önce en yakındaki o kulübenin içini kontrol etmiş olan doktor "o kulübenin içinde kimse yok" dedi.

C. A ve B eşit derecede inandırıcıdır

31. A. En yakındaki kulübeyi inceleyen doktor "Bu kulübeyi gezegene bizden önce inen ilk keşif grubu inşa etmiştir" dedi.

B. Gruptaki antropolog (antropologlar, değişik kabilelerin ve ırkların yaşayış biçimlerini ve alışkanlıklarını araştırırlar.) o kulübeyi inceledikten sonra, " kulübeyi büyük bir ihtimalle bizden önce gezegene inen birinci ekip inşa etmemiştir" dedi.

C. A ve B eşit derecede inandırıcıdır.

Dumanın nereden geldiğini öğrenmek için grubunuzu en büyük taş kulübenin arkasındaki tepenin üzerine götürüyorsunuz. Uzakta duman çıkan bir ateşin etrafına toplanmış 40 kadar hareketli karartı görüyorsunuz.

Komutanınız, kayıp olan kaşiflerden herhangi birini **ilk gören kişiye büyük bir ödül** vermeyi vaad ediyor. **Eğer onlardan biri gerçekten yaşıyorsa her biriniz onu ilk gören kişi olma şerefine ulaşmak istiyorsunuz**. Fakat aynı zamanda dikkatlisiniz çünkü ateş etrafındaki karartılar tehlikeli olabilir. Ekibinizde birkaç tane dürbün var. Güneş hala parlamaktadır. Dürbünlerle ateşte yanmakta olan kütükleri saymak bile mümkündür.

32. A. Dürbünüyle bakan araba tamircisi söyle diyor: "Bronz tenli vücutlarında kıllı bölgeler olan yaratıklar görüyorum."

B. Dürbünle bakan antropolog, "hayır onların vücutlarında kıllı bölgeler yok. Hayvan derisi giymişler" diyor.

C. A ve B eşit derecede inandırıcıdır.

33. A. Araba tamircisi diyor ki: "Onlardan 40 tane olduğunu düşünüyorum."

B. Antropolog diyor ki: "Hayır, bence onlardan 37 tane var."

C. A ve B eşit derecede inandırıcıdır.

34. A. Antropolog heyecanla şöyle diyor: "Sol taraftaki Yüzbaşı Cemil Yücel'in kendisidir".

B. Araba tamircisi şu bilgiyi veriyor: "Sağ tarafta Çavuş Seydi, ayakta duruyor."

C. A ve B eşit derecede inandırıcıdır.

35. A. Askerlerden birisi antropoloğun dürbününü ödünç alıp baktıktan sonra şöyle diyor: "Evet sağdaki Çavuş Seydi."

B. Aynı zamanda araba tamircisinin dürbününü ödünç alan doktor: "Evet sağdaki Çavuş Seydi." diyor.

C. A ve B eşit derecede inandırıcıdır.

BİR SONRAKİ SAYFAYA GEÇİN SORULARA GERİ DÖNMEYİN, CEVAPLARINIZI DEĞİŞTİRMEYİN

Hatırlatma:

- Eğer size verilen **birinci** raporun daha inandırıcı olduğunu düşünüyorsanız cevap kağıdında **A seçeneğini** işaretleyin.
- Eğer **ikinci** raporun daha inandırıcı olduğunu düşünüyorsanız **B seçeneğini** işaretleyin.
- Eğer iki raporun da **eşit derecede** inandırıcı olduğunu düşünüyorsanız **C seçeneğini** işaretleyin.

Şimdi, eğer soldaki adam Yüzbaşı Cemil Yücel ise ödülü ANTROPOLOG alır. Eğer değilse ödülü ARABA TAMİRCİSİ alır.

36.A. Doktor sol tarafta duran kişiye dürbünüyle bakar ve şöyle der: "O Yüzbaşı Cemil değil."
B. Dürbününü askerden geri alan antropolog şöyle der: "Evet o."
C. A ve B eşit derecede inandırıcıdır.

Sonra, soldaki adam karartı şeklinde görülen gruba katılır ve başka birisi onun yerini alır.

37. A. Doktor şöyle der: "Yeni katılan kişi, ilk gelen kaşiflerden birisi değil."
B. Antropolog aynı fikirde olduğunu belirtir: "Sen haklısın. O, onlardan birisi değil."
C. A ve B eşit derecede inandırıcıdır.

38. A. Antropolog şöyle devam eder: "İşte bak Yüzbaşı Cemil yüzü bize dönük ellerini kaşlarının üzerine koymuş. Bu kişi benim daha önce Yüzbaşı Cemil dediğim kişi. Onu takip ediyorum."
B. Doktor şöyle diyor: "Evet Yüzbaşı Cemil şu anda yüzü bizim tarafa dönük olan. Fakat sol tarafta duran kişi o değildi." Sol tarafta duran kişi şimdi arkası bize dönük olarak oturuyor. Ben de onu takip ediyorum.
C. A ve B eşit derecede inandırıcıdır.

Doğru bir rapor hazırlayabilmek için grup üyelerine, gördükleri şeylerin sayısı hakkında görüş birliğine varıp varamayacaklarını soruyorsunuz.

39. A. Doktor mikroskop altında çok sayıda nesneyi saymaya alışkındır. O şöyle söylüyor: "O grup içerisinde tam olarak 39 tane karartı vardır." Doktor dürbünle bakmaktadır.
B. Bir asker şöyle söylüyor: "Hayır onlardan 38 tane var." O da dürbünle bakmaktadır.
C. A ve B eşit derecede inandırıcıdır.

40. A. Araba tamircisi doktordan dürbününü geri alır ve sayar: "Evet onlardan 39 tane var" der.
B. Asker tekrar eder: "Onlardan sadece 38 tane var."
C. A ve B eşit derecede inandırıcıdır.

BİR SONRAKİ SAYFAYA GEÇİN SORULARA GERİ DÖNMEYİN, CEVAPLARINIZI DEĞİŞTİRMEYİN

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Hatırlatma:

- Eğer size verilen **birinci** raporun daha inandırıcı olduğunu düşünüyorsanız cevap kağıdında **A seçeneğini** işaretleyin.
- Eğer **ikinci** raporun daha inandırıcı olduğunu düşünüyorsanız **B seçeneğini** işaretleyin.
- Eğer iki raporun da **eşit derecede** inandırıcı olduğunu düşünüyorsanız **C seçeneğini** işaretleyin.

Ateşin etrafındaki insanlar kalkar ve köye doğru yürümeye başlar. Sen küçük grubunu yakındaki bir tepe üzerine götürürsün. O noktadan kendiniz görünmeden köyü görebilirsiniz. **Sen şunları bulmaya çalışıyorsun**; **Bu köy dost bir köy mü? Birinci grup kaşifler tutsak mı edilmiş? ve Kaç tane kaşif hayattadır?** Araba tamircisi insanların ne gördüğünü not almaktadır.

41. A. Bir Asker köyde ortalıkta dolaşan insanları sayar. O asker şu bilgiyi verir: "Köye ateşin etrafından 32 kişi geldi".

B. Başka bir asker şöyle diyor: "İki kişiyi gözden kaçırmış olmalısın. Büyük kulübenin yanından geçerken onları saydım ve 34 tanesi geri geldi." Herhangi birisinin başka bir yolla gelmiş olduğuna inanmıyorum.

C. A ve B eşit derecede inandırıcıdır.

42. A. Antropolog şu bilgiyi verir: "Ateşten geri geldiklerinde onlardan bir tanesi yeşil bir şapka giyiyordu. Bir tek o şapka giyiyordu." Büyük kulübenin yanından geçerken onları dikkatle izledim.

B. Doktor şöyle söyler: "Onlardan iki tanesi yeşil şapka giyiyordu." Önce sol taraftakini gördüm. Sonra en sağdakini gördüm.

C. A ve B eşit derecede inandırıcıdır.

43. A Bir asker şöyle söylüyor: "Yeşil şapka giyen son bir dakika içerisinde 5 defa birisiyle konuştu ve işaret etti. Konuştuğu kişi onun gösterdiği yöne doğru koşmaya başladı."

B. Bir başka asker: "O lider olmalı" diye ekledi.

C. A ve B eşit derecede inandırıcıdır.

44. A. Antropolog şöyle diyor: "Bak, Yüzbaşı Cemil Yücel'le diğer iki kaşif büyük kulübeyi işaret etmekte olan yeşil şapkalının yanına geliyorlar. Yeşil şapkalı olan onlara içeriye girmelerini emrediyor."

B. Antropolog ekliyor: "Seydi Çavuş ve başka bir kaşif geliyorlar. Yeşil şapkalı olan büyük kulübeyi işaret ediyor. Onlar da içeri giriyor."

C. A ve B eşit derecede inandırıcıdır.

45. A. Birkaç kaşif grubu daha kulübeye girer. Doktor not almakta olan araba tamircisine sorar: "Sence kulübenin içerisinde kaç kişi oldu? Her biri içeri girdiğinde sana söylemiştim. Bence orada 13 kişi oldu."

B. Araba tamircisi ise şöyle cevap verir: "Benim notlarıma göre 14 tane."

C. A ve B eşit derecede inandırıcıdır.

BİR SONRAKİ SAYFAYA GEÇİN SORULARA GERİ DÖNMEYİN, CEVAPLARINIZI DEĞİŞTİRMEYİN

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Hatırlatma:

- Eğer size verilen **birinci** raporun daha inandırıcı olduğunu düşünüyorsanız cevap kağıdında **A seçeneğini** işaretleyin.
- Eğer **ikinci** raporun daha inandırıcı olduğunu düşünüyorsanız **B seçeneğini** işaretleyin.
- Eğer iki raporun da **eşit derecede** inandırıcı olduğunu düşünüyorsanız **C seçeneğini** işaretleyin.

46. A. Antropolog şöyle söyler: "Yeşil şapkalı olan kişi büyük kulübenin sağ tarafındaki kulübeye giriyor. Diğer üç kişi de onu takip ediyor."

B. Doktor şöyle söylüyor: "Bak yeşil şapkalı birisi daha geliyor. Yani kulübenin içindeki liderleri değil," çünkü onlardan iki tane var. Hadi kulübeye giren insanları kontrol edelim.

C. A ve B eşit derecede inandırıcıdır

47. A Antropolog onların nasıl birileri olabilecekleri hakkında fikir edinmek için onları kulübeye girerlerken betimliyordu. Şöyle dedi: "Ben o kulübenin içine 18 kişinin girdiğini gördüm."

B. Araba tamircisi karşı çıktı: "Sizin daha önce söylediklerinize göre 17 kişi içeri girmiş."

C. A ve B eşit derecede inandırıcıdır.

48. A. Bunun üzerine antropolog en büyük kulübeye bakıp şöyle dedi: "Şu iki adamı görüyor musun? Belki onlar kaşiflerin başında nöbet tutuyorlar. Aaa bak! Yer değiştiriyorlar. Onlardan yürüyeni kapının karşısında yaklaşık 15 metre uzakta durdu ve kapının hemen yanında dikilen de ona doğru yürümeye başladı."

B. Doktor şöyle dedi: "Şimdiye kadar on kez yer değiştirdiklerini gördüm. Fakat sıralamayı yanlış görmüşsün. Kapının yanındaki adam öteki adamla buluşacakları noktaya gelmek için yürümeye başlamadan önce görev bölgesini terk ediyor."

C. A ve B eşit derecede inandırıcıdır.

49. A. Olan biteni izlemekte olan araba tamircisi de şöyle diyor: "Bence doktor haklı."

B. Antropolog şöyle diyor: "Bence, o yanılıyor."

C. A ve B eşit derecede inandırıcıdır.

50. A. Askerlerden biri şöyle söylüyor: "Aa şu uzun boylu adama bakın. Ne garip yürüyüşü var. Sol elini daha sol ayağı yere değmeden önce neredeyse sağ omzuna kadar kaldırıyor."

B. Başka bir asker şöyle cevap veriyor: "Evet garip. Ben onu beş dakikadır seyrediyorum fakat sen tam tersini söyledin. O sol elini sol ayağı yere değdikten sonra sağ omzuna doğru kaldırıyor."

C. A ve B eşit derecede inandırıcıdır.

BİR SONRAKİ SAYFAYA GEÇİN SORULARA GERİ DÖNMEYİN, CEVAPLARINIZI DEĞİŞTİRMEYİN.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

BÖLÜM III

NE YAPILABİLİR?

Ekibinizle birlikte köylülerin dost olup olmadıklarına karar vermeye çalışıyorsunuz. Eğer köylüler dost değilse tutsak olan kâşifleri kurtarmanız gerekebilir. Durumu değerlendirmeye çalışıyorsunuz.
Bu bölümdeki problemlerin her biri için **size sunulan bir sebepten hareket ederek karar vermek durumundasınız.** Burada her bir problem için o konuda fikrini söyleyen kişinin söylediklerini **doğru kabul edin**. Sonra A, B, C **seçeneklerinden hangisinin doğru olabileceğine karar verin.**
A, B ve **C** seçeneklerinden birini seçin. Eğer bilmiyorsanız o soruyu boş bırakın. Her bir problemi kendi içinde değerlendirin. Bu bölümde bir problemi geçtikten sonra geri dönebilirsiniz. İşte size bir örnek:

51. Araba tamircisi şöyle diyor; "Eğer bu şeyler Dünyalı ise bizi hoş karşılayacaklardır. Onlar kesinlikle dünyalı insanlardır." Bu düşünceye göre, aşağıdaki hangi sonuca varmak en doğrudur?
A. Bu şeyler bizi hoş karşılamayacaklar.
B. Bu şeyler dünyalı değil.
C. Bu şeyler bizi hoş karşılayacaklar.

Cevap: Bu sorunun doğru cevabı **C seçeneğidir**. Araba tamircisi ne diyor? "Bu şeyler dünyalı ise bizi hoş karşılayacaklardır. Bu şeyler kesinlikle dünyalıdır." O halde, **eğer bu şeyler dünyalıysa "bizi hoş karşılayacaklardır"** sonucuna ulaşılır. Doğru cevap **C seçeneğidir.** Diğer sorulara geçiniz. Her bir problem için seçeneklerden sadece birinin ***en doğru cevap*** olduğunu unutmayınız.

52. "Eğer bu şeyler dünyalı ise, Nicoma'ya başka bir uzay gemisi gelmiş olmalıdır. Bu şeyler kesinlikle dünyalı insanlardır."
Bu düşünceye göre, aşağıdaki hangi sonuca varmak en doğrudur?

A. Başka bir uzay gemisi Nicoma'ya inmiştir.
B. Bu şeyler dünyalı değildir.
C. Başka bir uzay gemisi Nicoma'ya inmemiştir.

53. "Eğer bu şeyler dünyalı ise, başka bir uzay gemisi Nicoma'ya inmiş olmalıdır. Fakat başka bir uzay gemisi Nicoma'ya gelmemiştir."
Bu düşünceye göre, aşağıdaki hangi sonuca varmak en doğrudur?

A. Başka bir uzay gemisi Nicoma'ya inmiştir.
B. Bu şeyler dünyalı değildir.
C. Bu şeyler buraya yanlışlıkla gelmiştir.

BİR SONRAKİ SAYFAYA GEÇİNİZ.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

54. "Her ne zaman gözcüler dolaşsa, gruplar düşmanca davranmaktadır. Şu iki kadın devriyedir."
Bu düşünceye göre, aşağıdaki hangi sonuca varmak en doğrudur?

A. Bu gruplar dosttur.
B. Bu gruplar düşmandır.
C. Eğer gruplar düşmansa, gözcüler kullanılır.

55. "Dünyanın insanları konuşabilir. Bu şeyler dünya insanlarıdır."
Bu düşünceye göre, aşağıdaki hangi sonuca varmak en doğrudur?

A. Bunlar konuşabilir.
B. Bunlar konuşmazlar.
C. Eğer bu insanlar konuşabiliyorsa, bunlar dünyalıdır.

56. "Eğer bir grup canlı varlık dostça selamlanırsa, o grup dostça davranacaktır. Bu canlılar grubu kaşif grubuna dostça davranmamaktadır."
Bu düşünceye göre, aşağıdaki hangi sonuca varmak en doğrudur?

A. Kaşifler onları dostça selamlamıştır.
B. Kaşifler onları dostça selamlamamıştır.
C. Bu canlı varlık grubu, kaşifler onlarla karşılaşmadan önce de dost canlısı değillerdi.

57. "Eğer dünyadan bir grup bir gezegene ayak basarsa, bu bütün dünyaya gazeteler yoluyla duyurulur. Bizim ve bizden önceki grubun Nicoma'ya inmesinden başka Nicoma'ya hiçbir iniş haberi yayınlanmamıştır."
Bu düşünceye göre, aşağıdaki hangi sonuca varmak en doğrudur?

A. Eğer gazeteler bir iniş haberi yayınlamışsa, öyle bir inme gerçekten olmuştur.
B. Bu canlılar dünyalıdır.
C. Bu canlılar dünyalı değildir.

58. "Dışarıdan gelen başka insanlara gerçekten düşman olan bir grup onları aç bırakacaktır. Bizim kaşiflerimiz kesinlikle aç bırakılmamışlardır."
Bu düşünceye göre, aşağıdaki hangi sonuca varmak en doğrudur?

A. Kaşiflerimiz gerçekten dosttur.
B. Bu canlılar bizim kaşiflerimize gerçekten düşmanca davranmaktadır.
C.Bu canlılar bizim kaşiflerimize gerçekten düşmanca davranmamaktadırlar.

59. "Bu grup kaşiflerimize dosttur. Eğer bir grup başka bir canlı grubuna dostça davranıyorsa onları hapsetmeyecektir."
Bu düşünceye göre, aşağıdaki hangi sonuca varmak en doğrudur?

A. Kaşiflerimiz hapsedilmemiştir.
B. Kaşiflerimiz hapsedilmiştir.
C. Düşman gruplar birbirlerini hapsetmeye çalışırlar.

BİR SONRAKİ SAYFAYA GEÇİNİZ.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

60. "Nicoma'ya iki inme olayı duyurulmuştur: Bizim ve bizden önceki kaşif grubunun indiği duyurulmuştur. Dünyalı insanların başka gezegenlere her inişi dünyadaki gazeteler yoluyla duyurulmuştur."
Bu düşünceye göre, aşağıdaki hangi sonuca varmak en doğrudur?

A. Bu canlı grubu dünyalı değildir.
B. Bu canlı grubu dünyalıdır.
C. Gazeteler hiçbir zaman hata yapmazlar.

61. "Eğer bir grup başka bir canlı varlık grubuna dost ise onları hapsetmeyecektir. Hapiste olmayan bir grup ise böyle bir günde dışarıda çalışıyor olacaktır. Kaşiflerimiz dışarda çalışmamaktadırlar."
Bu düşünceye göre, aşağıdaki hangi sonuca varmak en doğrudur?

A. Bu grup kaşiflerimize dostça davranmaktadır.
B. Düşman gruplar birbirlerini hapsetmeye çalışırlar.
C. Bu grup kaşiflerimize düşmanca davranmaktadır.

62. "Bak bak, kaşiflerimizden biri, pencereden atlayıp koşarak kaçmaya başladı. Nöbetçilerden birisi, tüfeğini ona doğrultup bağırdığında kaçan kaşif durdu ve ellerini havaya kaldırdı. Dost bir grup olsalardı, misafirlerinin ayrılmasına izin verirlerdi.
Bu düşünceye göre, aşağıdaki hangi sonuca varmak en doğrudur?

A. Düşman gruplar misafirlerini hapse atacaklardır.
B. Bu canlı grubu çok dikkatlidir.
C. Bu canlı grubu düşmancadır.

63. "Eğer kaşif grubumuzla konuşabilirsek, bu canlı grubunun barış yapıp yapmayacağını kesin öğrenebiliriz. Nöbetçiler yer değiştirirken, kulübenin arkasına sessizce gidip kaşif grubumuzla konuşabiliriz."
Bu düşünceye göre, aşağıdaki hangi sonuca varmak en doğrudur?

A. Bu canlı varlıkların barış yapıp yapmayacaklarını kesin olarak öğrenebiliriz.
B. Bu canlı varlıkların barış yapıp yapmayacaklarını kesin olarak öğrenemeyiz.
C. Eğer nöbetçiler çok dikkatli davranırlarsa, sessizce kulübenin arkasına ulaşamayız.

64. "Eğer onlar dünyalı ise iyi silahlanmışlardır. Eğer onlar iyi silahlanmışlarsa, onlara habersiz bir baskın yapılmalıdır. Onlar dünyalıdır, bu kesin."
Bu düşünceye göre, aşağıdaki hangi sonuca varmak en doğrudur?

A. Onlar yetersiz silahlanmışlardır.
B. Onlara barışçıl yolla yaklaşılabilir.
C. Onları şaşırtmalıyız.

65. "Eğer onlara saldırırsak, bazılarını öldüreceğiz. Eğer bazılarını öldürürsek, Nicoma hakkında bazı bilgileri kaybetmiş olacağız. Şimdi, Nicoma hakkında hiçbir bilgiyi kaybetmemeliyiz.
Bu düşünceye göre, aşağıdaki hangi sonuca varmak en doğrudur?

A. Onlara saldırmalıyız.
B. Onların bazılarını öldürmeliyiz.
C. Onlara saldırmamalıyız.

BİR SONRAKİ SAYFAYA GEÇİNİZ.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

BÖLÜM IV

OLUP BİTENİ KOMUTA MERKEZİNE RAPOR ETMEK VE YAPILACAKLARA KARAR VERMEK

Köyü bir saat kadar izledikten sonra, ekibinizi ana kampa geri götürdünüz. Çavuş Selcen'i komutana rapor vermeye gönderdiniz. Selcen rapor verirken, bazı fikirleri peşinen kabul ederek açık söylemezdi. Bu fikirler onun akıl yürütme sürecinin temelidir. Sizin işiniz, onun akıl yürütürken hangi fikirleri peşinen kabul ettiğini bulmaktır. İşte size bir örnek.

66. "Tutsak kaşifler kaçamazlar; çünkü içinde bulundukları taş kulübelerin duvarlarını yıkamazlar."
Çavuş bu sonuca ulaştığına göre, aşağıdakilerden hangisini peşinen doğru kabul ediyor?

A. Kaşifler pencereden atlayabilirler.
B. Nöbetçiler sürekli tetiktedir.
C. Duvarları yıkıp çıkmak dışında, kaçış için başka ihtimal yok.

Cevap: Bu sorunun doğru cevabı **C seçeneğidir**. Çavuş Selcen'in ne söylediğine dikkat edin. Çavuş Selcen; "Tutsak kaşifler kaçamazlar, çünkü taş duvarları yıkamazlar" diyor. Selcen, söylemese de, **kaşiflerin duvarları yıkıp çıkmaktan başka kaçış ihtimallerinin olmadığını** varsayıyor. Seçenekler içinde **C seçeneğinde** bahsedilen durum, çavuşun söylediği ifadede yer alan sonuca varmaya en fazla yol açan varsayımdır.
Seçeneklerden sadece birinin ***en doğru cevap*** olduğunu unutmayın. Bu bölümde cevapladığınız bir soruya tekrar geri dönebilirsiniz.

67. "Kaşiflerimiz esir olduğu için, onlarla fark edilmeden konuşamayız".
Çavuş bu sonuca ulaştığına göre, aşağıdakilerden hangisini peşinen doğru kabul ediyor?

A. Genellikle nöbetçilerin haberi olmadan esirlerle konuşulmaz.
B. Genellikle insanlarla konuşursak, konuşulanları diğerlerine söylerler.
C. Genellikle insanlarla konuşursak, bunu başkalarına söylemezler.

68. "Bu canlılarla mantıklı bir şekilde konuşursak, esir kaşiflerimizi serbest bırakırlar. Her şeyden önce onlar da bir insan, onların salıverilmesi insanlığa bir hizmettir."
Çavuş bu sonuca ulaştığına göre, aşağıdakilerden hangisini peşinen doğru kabul ediyor?

A. İnsanlara mantıklı bir şekilde konuşulduğunda, insanlar insanlığın yararına hareket edeceklerdir.
B. İnsanların yaptığı her şey, insanlığın yararınadır.
C. İnsanlara bir şey yaptırabilmek için onlarla mantıklı bir şekilde konuşmalısınız.

BİR SONRAKİ SAYFAYA GEÇİNİZ.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

69. "Yeşil şapka giyen iki kişiden kısa olanı bir bayan. Biliyorum çünkü, şapkasını çıkardığında onun uzun saçlarını gördüm."
Çavuş bu sonuca ulaştığına göre, aşağıdakilerden hangisini peşinen doğru kabul ediyor?

A. Bütün bayanların uzun saçı vardır.
B. Sadece bayanların uzun saçı vardır.
C. Yeşil bir şapka giyen bir kişinin bayan olma ihtimali vardır.

70. "Köylülerin yaklaşık yarısının saçları çok kısa olduğuna göre, en azından köylülerin yarısının erkek olduğunu düşünüyorum."
Çavuş bu sonuca ulaştığına göre, aşağıdakilerden hangisini peşinen doğru kabul ediyor?

A. Köylülerin yarısı bayandır.
B. Bütün erkeklerin saçı kısa olur.
C. Sadece erkeklerin kısa saçı olur.

71. "Eğer onların en azından yarısı erkekse, bir çatışma olursa en az yarısıyla savaşmak durumunda kalacağız."
Çavuş bu sonuca ulaştığına göre, aşağıdakilerden hangisini peşinen doğru kabul ediyor?

A. Kadınlar savaşçı değildir.
B. Erkekler savaşçıdır.
C. Hepsi savaşçıysa, hepsini yenemeyiz.

72. "Sadece 10 tane tüfekleri bulunduğuna göre, her seferinde 10 kişiden fazlasını dert etmemize gerek yok."
Çavuş bu sonuca ulaştığına göre, aşağıdakilerden hangisini peşinen doğru kabul ediyor?

A. Tüfekler bize zarar verebilir.
B. Bıçaklar bize zarar veremez.
C. Sadece tüfekler bize zarar verebilir.

73. "Onların sadece 10 tüfeği var. Biliyorum çünkü, her nöbetçinin birer tüfeği vardı ve geri kalan sekiz tüfek köyün ortasında düzenli bir şekilde birbirine dayalı olarak yığılmıştı. Tüm görebildiğim buydu."
Çavuş bu sonuca ulaştığına göre, aşağıdakilerden hangisini peşinen doğru kabul ediyor?

A. Sahip oldukları tüm tüfekler görüş alanı içindeydi.
B. Birbirine dayanmış olarak bırakılan sekiz tüfek mermiyle doluydu.
C. Tüfekler onların tek silahıdır.

74. "Köylülerin dışarı gönderdikleri hiçbir devriye ekibi yok. Biliyorum çünkü çok dikkatli baktık ve bir tane bile göremedik."
Çavuş bu sonuca ulaştığına göre, aşağıdakilerden hangisini peşinen doğru kabul ediyor?

A. Devriyeyi sadece inceleme yaptırmayı isteyenler kullanır.
B. Kendilerinin izlendiğini düşünen kişiler devriyeleri fark edebilirler.
C. Eğer bir devriyeyi görürseniz, bu onun dikkatsiz olduğunu gösterir.

BİR SONRAKİ SAYFAYA GEÇİNİZ.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

75. "Burada hiç devriye olmadığına göre, köylüler bizim burada olduğumuzu bilmiyorlar." Çavuş bu sonuca ulaştığına göre, aşağıdakilerden hangisini peşinen doğru kabul ediyor?

A. Eğer bir grup düşman olabileceğini düşündüğü bir başka grubun yakınlarda olduğunu biliyorsa, etrafa devriye koyar.
B. Eğer etrafta devriye nöbetçileri geziyorsa, devriyelerin grubu, başka bir grubun etrafta olduğunu biliyordur.
C. Eğer bir köy devriye nöbetçileri gönderiyorsa, köylüler bir problem olduğundan şüpheleniyorlardır.

76. "Köylüler dünyalı değildir, çünkü Nicoma gezegenine dünyalı insanların inişiyle ilgili hiç bir şey duymadık."

A. Gezegenlere yapılan tüm inişler duyuruluyor.
B. Gezegenlere insanların yaptığı bütün inişler, dünyadan gelen diğer kaşiflere duyurulur.
C. Dünyadan gelen kaşifler, diğer gezegenlerden gelen kaşiflerden habersizlerdir.

TESTİN SONU

Zamanınız varsa, sadece 51'den 76. soruya kadar olan son iki bölümdeki sorulara verdiğiniz cevaplarınızı kontrol edip düzeltebilirsiniz.

İşte hikâyenin geri kalanı. Kâşifler savaşa gerek kalmadan birinci ekibi bırakıp bırakamayacaklarını öğrenmek üzere, bir ekibi köylülerin yanına göndermeye karar verdi. Ancak aynı zamanda bir çatışma ihtimaline karşı da hazırlık yapıldı. Neyse ki, köylüler birinci ekibi bırakmayı kabul etti. Kâşiflerin kendilerine zarar verme niyetlerinin olmadığını anladıklarında, onları seve seve bıraktılar. Doğrusu dost bir gezegenden gelen insanlarla tanışmaktan memnun oldular.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

EK J - ESKİŞEHİR İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ

T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı :B.08.4.MEM.4.26.00.02.310 (868)/ 22.12.2010* 21278
Konu :Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : **a)**Anadolu Üniversitesi Genel Sekreterliği'nin 07.12.2010 tarihli ve B.30.2.ANA.0.70.01.00–929–1205/14099 sayılı yazısı.
b)Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı öğretim elemanı Araştırma Görevlisi Bilge Çam AKTAŞ, "Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X' in Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması" konulu araştırma kapsamında, İlimiz merkezinde bulunan ortaöğretim okullarında okuyan onikinci sınıf öğrencilerine veri toplama araçlarını uygulama izni talebi incelenmiştir.

Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü tarafından kabul edilen ve onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen veri toplama araçlarının İlimiz merkezinde bulunan Ortaöğretim Genel Müdürlüğüne bağlı ortaöğretim okullarının onikinci sınıf öğrencilerine; 2010-2011 eğitim-öğretim yılında bir ders saatini geçmeyecek şekilde uygulanması ilgi (b) yönerge doğrultusunda Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'larınıza arz ederim.

İbrahim CEYLAN
Millî Eğitim Müdürü

O L U R
21../12/2010

Ekrem BALLI
Vali a.
Vali Yardımcısı

Tel : 239 72 00
Faks : 239 39 22
E-Posta Adresi : eskisehirmen@ meb.gov.tr
İnternet Adresi : http://eskisehir.meb.gov.tr
DANIŞMA 444 0 632 HATTI
EĞİTİME %100 DESTEK

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K.Ü. (2002). *Aktif öğrenme***.** İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

Akar, C. (2007). İlköğretim öğrencilerinde eleştirel düşünme gücü. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara

Akınoğlu, O. (2001). Eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen bilgisi öğretiminin öğrenme ürünlerine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara

Alchin, N (2008). TOK: Theory of Knowledge. M.V. Loo ve K, Morley (Ed.), *Implementing the IB Diploma Programme içinde (s. 167-194).* NewYork: Cambridege Universtiy Press.

Alkaya, F. (2006). Eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen bilgisi öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay

Alkın, S. (2012). Eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmen davranışları. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Ar- El Eğitim Kurumları (2009). IB- MYP. http://www.arel.k12.tr/tr/Ib_myp.html. adresinden 13.10.2009 tarihinde edinilmiştir.

Atılgan, H., Kan, A., Doğan. N. (2007). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık

Aybek, B. (2006). Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Balcı, V. (2002). Liselerde Türk dili ve edebiyatı öğretiminin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Başer, M. (2007). *The contrıbutıon of learnıng motıvatıon, reasonıng abılıty and learnıng orıentatıon to nınth grade ınternatıonal baccalaurate and natıonal program students' understandıng of mıtosıs and meıosıs*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Baysen, E. (2006). Öğretmenlerin sınıfta sordukları sorular ile öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevapların düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 14(1): 21-28.

BERA (2011). Ethical Guidelines for Educational Research. http://www.bera.ac.uk/system/files/BERA%20Ethical%20Guidelines%202011.pdf 03.09.2012 tarihinde edinilmiştir.

Beyer, K. B. (1991). *Teaching thinking skills: a hanbook for elementary school teachers*. Boston, USA: Allyn and Bacon.

Bilgin , A. ve Eldeleklioğlu, J. (2007). An ınvestıgatıon ınto the crıtıcal thınkıng skılls of unıversıty students. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 33: 55-67.

Bogdan, R. C. ve Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research in education (an introduction to theory and methods).* Fifth edition. USA: Pearson Education.

Bora, N. (2010). Uluslararası bakalorya diploma programının öğretmen ve öğrencilerin öğrenme iklimi ile ilgili algıları üzerindeki etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Brookfield, S. D. (1987). *Devoloping critical thinkers*. California, USA: Open University Pres.

Browne, M. N. Ve Keeley, S. M. (2010). *Asking the right questions a guide to critical thinking*. New Jersey: Pearson.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Büyükkantarcıoğlu, N. (2006). Bilgi toplumu oluşturma bağlamında Türk edebiyatı dersleri üzerine düşünceler. *Milli Eğitim,* 34(169).

Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: istatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: PegemAYayıncılık.

Can, R. (2006). Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin soru sorma becerileri üzerine bir alan araştırması (orta öğretim birinci sınıf-sınıf içi etkinliklerde). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Coffey, M. (2006). Language, litarature and the arts. G. Philips ve T. Pound (Ed.), *The ınternational baccalaureate diploma programme: an ıntruductıon for teachers and managers içinde (ss.* 90-114). London: Routledge.

Costa A. L. (1991). Teacher behaviours that enable student thinking. L. Costa (Ed.), *Developing minds: A recourse book for teaching thinking içinde* (ss. 194-206). Elexandria, Virginia: ASCD

Cresswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design choosing amang five appproaches.* London*: SAGE*

_____. (2012). *Educational research planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research.* Boston: Pearson

Çakır, B. (2009). Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve tekniklerin yapılandırmacı yaklaşım açısından değerlendirilmesi: Trabzon örneği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Çalık, T ve Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 13(1), 55-56.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Çalışkan, H. (2009). Sosyal bilgiler öğretiminde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının eleştirel düşünme becerisine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 17(1): 57-70.

Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: ilk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi.* 37(2):99-114

Çelik, G. (2010). 9. sınıf Türk edebiyatı öğretim programının eleştirel düşünme açısından öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Çelik Öztürk, Z. (1999). Türk üniversiteleri için Türk dili dersi program modeli. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Çetin, A. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme gücü. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Çığrı Yıldırım, A. (2005). *Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.

Daniel, N. ve Cox, C. (1985). Providing options for superior students in secondary schools. *NASSP Bulletin*, 69:25-30

Decaroli, J. (1973). Critical Thinking. *Social Education*. (37): 67–69.

Demir, M. K. (2006). *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Demiral , H. (2007). Ortaöğretim öğrencilerinin Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni algıları. 3. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi, Çukurova Üniversitesi, Adana. (18-20 Haziran 2007)

_____. (2011). Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminin uluslararası ölçütlere göre değerlendirilmesi (Eskişehir ili Örneği). Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Demircoğlu, G. (2008). Geçerlik ve güvenirlik. E. Karip(Ed.), *Ölçme ve değerlendirme içinde (ss. 52-82).* Ankara: Pegem Akademi

Demirel, Ö. (2007). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme.* Ankara: PegemAYayıncılık.

Demirel, Ö. ve Şahinel, S. (2005). *Öğretimde çağdaş yaklaşımlar***.** Ankara: PegemA Yayıncılık.

Demirer, V. (2002). Uluslararası bakalorya (IB) uygulayan özel okullarda çalışan öğretmenlerin bu programa karşı olan tutumlarının iş tatminlerine yansıması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Demirkaya, H. (2003). Eleştirel düşünme kuramının lise coğrafya programı üzerindeki etkileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,36 (1-2): 97-106*

Demirtaşlı Çıkrıkçı, N. (1996). Eleştirel düşünme: bir ölçme aracı ve bir araştırma, 3. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi içinde (s. 208-216), Adana.

Doğanay, A. ve Sarı, M. (2012). Düşünme dostu sınıf ölçeği geliştirme çalışması. *İlköğretim Online,* 11(1), 214 – 229.

Doğanay, A. ve Ünal, F. (2006). Eleştirel düşünme becerilerinin öğretimi. A. Şimşek (Ed). *İçerik Türlerine Dayalı Öğretim* içinde (ss. 209-261). Nobel: Ankara.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Doğanay, A. ve Kara, Z. (1995). *Düşünmenin Boyutları: Program ve Öğretim İçin Bir Model*. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 1 (11), 25–38.

DPT (2009). Gençlik Programı. http://www.ua.gov.tr/uploads/genclik/2008/program-guide/Program_Kilavuzu_2009-TR.pdfAvrupa Birliği Gençlik Program Klavuzu. adresinden 08.12.2009 tarihinde edinilmiştir.

Duevel , L. M. (1999). The international experience:university perseverance, attainment and perspectiveson the process. Yayınlanmamış doktora tezi. Purdue Üniversitesi, Hindistan.

Dutoğlu, G. ve Tuncel, M.(2008). Aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1): 11-32.

Ekinci, Ö. (2009). Öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.

Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş (nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri).* Ankara: Anı yayıncılık.

Ennıs, H. R. (1985). Goals for critical thinking curriculum. A. Costa (Ed.), *Developing minds: a source book for teaching thinking içinde (ss.* 54–57). Virginia: Association For Supervision And Curriculum Development.

_____. (1986). *A taxonomy of critical thinking skills: theory and practice*. New York: Freeman.

Ennis, R.H, Millman, J., Tomko, T.N.(2005). *Cornell critical thinking tests level X & level Z manual*. USA: Critical Thinking Co.

Erdem, G. (2007), İlköğretim ikinci kademede dil bilgisi öğretiminin sorunları üzerine bir araştırma. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Ergün, M. ve Özsüer, S. (2006). Vygotsky'in yeniden değerlendirilmesi. *Afyon Karahisar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2: 269 – 297.

Ersoy, A. (2006). İlköğretim beşinci sınıfta teknoloji destekli proje tabanlı öğrenme uygulamaları. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Eskitürk, M. (2009). Sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme becerilerini temel alan işbirlikli öğrenme etkinliklerinin akademik başarı düzeyine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Eyüpoğlu Koleji (2009a). IB PYP. http://www.eyuboglu.k12.tr/associations/ibo_pyp.asp. adresinden 15.09.2009 tarihinde edinilmiştir.

Eyüpoğlu Koleji (2009b). IB Diploma Programı. http://www.eyuboglu.k12.tr/associations/ibo_dp.asp. adresinden 15.09.2009 tarihinde edinilmiştir.

Facione, P. A. (1990). Critical thinking: a statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction - executive summary - the delphi report. Millbrae, CA: The California Academic Pres. ERIC veri tabanından 15.07.2010 tarihinde edinilmiştir.

Facione, N. C., P. A. Facione, (1996). Externalizing the critical thinking in knowledge development and clinical judgment. *Nursing Outlook*, 44: 129-136.

Fisher, R. (1990). *Teaching children to think*. London: Stanley Thornes.

_____(2001). *Critical thinking an introduction.* UK: Cambridge University Press.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Fox, E. (2004). The emergence of the International Baccalaureate as an impetus for curriculum reform. M. Hayden and J. Thompson (Ed.), *International education principles and practice içinde (s.65-76).* London and NewYork: RoutledgeFalmer

Gall, J. P., Gall, M. D. ve Borg, W.R. (1999). *Applying educational research (A practical guide).* Dördüncü basım. New York: Longman.

Gay, L. R. ; Mills, G. E. ; Airasian, P. (2012). *Educational research (competencies for analysis and applications.* Boston: Pearson

Geçer, K. (2004).Temel eğitim ikinci kademe birinci sınıf Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerde soru sorma stratejileri üzerine bir araştırma. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Gelen, İ. (1999). İlköğretim okulları 4. sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde düşünme becerilerini kazandırma yeterliklerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi. Adana.

Gillham, B. (2000). *Case study research methods.* London: Continuum

Gültekin, S. (2006). Uluslararası bakalorya ve ulusal programlardan mezun olan öğrencilerin ortaöğretim diploma notları ve ÖSS puanlarının karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Gülveren, H. (2007). Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve bu becerileri etkileyen eleştirel düşünme faktörleri. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Günhan Cantürk, B. ve Başer, N. (2009). Probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2): 451-482.

Gürkaynak, İ., Üstel, F. ve Gülgöz, S. (2003). *Eleştirel düşünme.* İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Güven, M. ve Kürüm, D. (2007). Teacher candıdates' learnıng styles and crıtıcal thınkıng dısposıtıons. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(21): 60-90

Güven, M. ve Kürüm, D.(2008). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki (Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri üzerinde bir araştırma). *İlköğretim Online*, 7(1): 53-70.

Güven, M. ve Çam Aktaş, B. (2012). Lise öğrencilerinin Uluslararası Bakalorya Diploma Programı'nı tercih etme/etmeme nedenleri. Uluslararası Uygulamalı Eğitim Kongresi. Ankara, Türkiye (13 – 15 Eylül 2012).

Halıcıoğlu, M. (2008). The IB Diploma programme in national schools: The case of Turkey. *Journal of Research in International Education*, 7(2): 164 – 183.

Halpern, D. F. (2003). *Thought and knowledge: an ıntroduction to critical thinking.* London, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.

Hamurcu, H.; Özyılmaz Akamca, G. ve Günay, Y. (2005). Sınıf öğretmenliği ve fen bilgisi anabilimdalı öğrencilerinin eleştirel düşünme ile ilgili görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20: 12-25.

Hayden, M. (2006). The International Baccalaureate and international education. *The International Baccalaureate Programme an intruduction for teachers and managers. T. Pound (Ed.) içinde (ss. 25-44).* London and NewYork: Routledge.

Hayden, M. C. ve Wong, C. S. D. (1997). The ınternetional baccalauretae: ınternational education and cultural preservation. *Educational Studies*, 23(3): 349-61

Hill, I. (2003). The international baccalaurate. G. Philips ve T. Pound (Ed.), *The baccalaurate a model for curriculum reform* içinde (sayfa 47-76). London: Kogan Page.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Hinrichs, J. (2003). A comparison of levels of ınternational understanding among students of the ınternational baccalaureate diploma and advanced placement programs in the USA. *Journal of Research in International Education.* 2, 331-348.

Hitchcock, G. ve Hughes, D. (1995). *Research and teacher: A qulaitative introduction to school-based research.* London and New York: Routledge.

Huck, S. W. (2008). *Reading statistic and research*. Boston: Allyn & Bacon

Hughes, W., Lavery, J. ve Doran, K. (2009). *Critical thinking an introduction to the basic skills.* Canada: Broadview Press

Humpherey, S. R. (2004). *The performance of high ability black upper elementary grade students in an international baccalaureate program.* Yayınlanmamış doktora tezi, Florida international University, Miami Florida.

Hunter, C. ve diğerleri (2008). Group 4: Experimental sciences. M.V. Loo ve K, Morley (Ed). *Implementing the IB Diploma Programme içinde (ss. 361-428).* NewYork: Cambridege Universtiy Press

Işıksalan, N. (1996). Cumhuriyet dönemi lise müfredat programlarında Türk Dili ve Edebiyatı dersinin amaçları. *Milli Eğitim*, 131: 55-59.

IBO (1999). *Diploma programme language A1*. İsviçre: International Baccalaureate Organization.

____(2002). *Diploma programme monograph.* İsviçre: International Baccalaureate Organization.

____(2006). *IB learner profile booklet.* NewYork: International Baccalaureate Organization.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

_____(2007). *Extended essay guide.* USA: International Baccalaureate Organization.

_____(2008a). *Creativity, action, service guide.* USA: International Baccalaureate Organization.

_____ (2008b). *A review of research relating to the IB diploma programme.* UK: International Baccalaureate Organization.

_____(2009a). Primary Years Programme: How will we know what we have learned? URL: http://www.ibo.org/pyp/curriculum/learned/. Erişim Tarihi: 10.09.2009

____(2009b). *The diploma programme: a basis for practice.* USA: International Baccalaureate Organization.

_____(2009c). Diploma Programme Assesment. http://www.ibo.org/diploma/assessment/results/. adresinden 10.09.2009 tarihinden edinilmiştir.

_____(2012a). About the International Baccalaureate. http://www.ibo.org/general/who.cfm. adresinden 24.11.2012 tarihinde edinilmiştir.

_____(2012b). Find an IB World School http://www.ibo.org/school/search/index.cfm?nextStart=2. adresinden 24.11.2012 tarihinde edinilmiştir.

_____(2012c). Mission and Strategy. http://www.ibo.org/mission/. adresinden 24.11.2012 tarihinde edinilmiştir.

_____(2012d). PYP Programme. http://www.ibo.org/pyp/ adresinden24.11.2012 tarihinde edinilmiştir.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

_____(2012e). MYP Programme. http://www.ibo.org/myp/ adresinden 24.11.2012 tarihinde edinilmiştir.

Jenkins, C. (2004). Global issues: a necessary component of a balanced curriculumfor the twenty-first century. M. Hayden and J. Thompson (Ed.), *International education principles and practice içinde (ss.92-102).* London and NewYork: RoutledgeFalmer.

Johnson, B. ve Christensen, L. (2012). *Educational research quantitative, qualitative and mixed approaches.* London: SAGE

Jones, S. (2008). The extended essay. M.V. Loo ve K, Morley (Ed.), *Implementing the IB Diploma Programme içinde (ss. 195-210).* NewYork: Cambridege Universtiy Press.

Kandemir, M. O. (1996). Orta dereceli okullarda Türkçe ve Edebiyat öğretiminin verimliliği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kanik, F. (2010). An assesment of teachers' conceptions of critical thinking and practices for critical thinking development at seventh grade level. Yayınlanmamış doktora tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Kalkan, G. (2008). Yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Kaloç, R. (2005). Orta öğretim kurumu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve eleştirel düşünme becerilerini etkileyen etmenler. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kan, A. (2008). Ölçme aracı geliştirme. S. Tekindal (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde (ss. 247-285*). Ankara: Pegem Akademi.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Karadeniz, A. (2006). Liselerde eleştirel düşünme eğitimi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kavcar, C. (1993). Yeni Türk Edebiyatı öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 26(1): 22-38.

Kline, N. (2002). *Time to think: listening to ıgnite the human mind*. Kwinana, WA: Gracwood Business.

Koç, C. (2007). Aktif öğrenmenin okuduğunu anlama, eleştirel düşünme ve sınıf içi etkileşim üzerindeki etkileri. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Koray, Ö; Köksal, M. S.; Özdem, M.; Presley, A. (2007). Yaratıcı ve eleştirel düşünme temelli fen laboratuarı uygulamalarının akademik başarı ve bilimsel süreç becerileri üzerine etkisi. *İlköğretim Online,* 6(3): 377-389.

Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD).* 10 (1): 1-13

Korkmaz, Ö. ve Yeşil, R. (2009). Kademelerine göre öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD).* 10(2): 19-28.

Kurfiss, J. (1988). *Critical thinking: theory, research, practice and possibilities (ashe-erıc higher education report no. 2).* Washington, DC: Association For The Study of Higher Education

Kurnaz, A. (2007). İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde beceri ve içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, erişi ve tutumlarına etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Kurudayıoğlu, M., Şahin, Ç. Ve Çelik, G. (2008). Türkiye'de uygulanan Türk edebiyatı programı'ndaki ölçme ve değerlendirme boyutu uygulamasının değerlendirilmesi: bir durum çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*,9(2):91-101

Kuş, E. (2006). *Sosyal bilimlerde bilgisayar destekli nitel veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Küçük, G. (2007). Aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Kürüm, D. (2002). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. NewYork: Cambridge University Press.

Loo, M. Van (2008). Overwiev of the Diploma Programme. M.V. Loo ve K, Morley (Ed.), *Implementing the IB Diploma Programme içinde (ss. 3-8).* NewYork: Cambridge Universtiy Press.

Loo, M. V. ve diğerleri (2008). Group 5: Mathematics and computer science.V. Loo ve K, Morley (ED). *Implementing the IB Diploma Programme içinde (ss. 429-486).* NewYork: Cambridege Universtiy Press.

Marmara Eğitim Kurumları (2009). Etkileşim Alanları. http://www.mek.k12.tr/ilkogretim/ilkogretim.aspx?ContentId=158. adresinden 15.09.2009 tarihinde edinilmiştir.

McCallum, M. (2008). CAS: Creativity, action and Service. M.V. Loo ve K, Morley (Ed.), *Implementing the IB Diploma Programme içinde (ss. 141-166).* NewYork: Cambridege Universtiy Press.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

McMillan,J. H. (2004). *Educational research (Fundamentals for the consumer).* Dördüncü Basım. Boston: Pearson education inc.

McPeck, J. E. (1981). *Critical thinking and education*. England Oxford:Martin Robenson.

MEB (2009a). Ortaöğretim uluslararası ilişkiler dersi öğretim programı. http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=viewdownload&cid=75&min=50&orderby=titleA&show=10 adresinden 10.09.2009 tarihinde edinilmiştir.

____ (2009b). *Ortaöğretim yönetim bilimi dersi öğretim programı.* Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

____ (2009c). *Ortaöğretim 12. sınıf biyoloji dersi öğretim programı.* Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

_____(2010). Ortaöğretim kurumları haftalık ders çizelgesi ve açıklamalar. http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=viewdownload&cid=72 adresinden 07.09.2010 tarihinde edinilmiştir.

_____(2011a). *Ortaöğretim Türk edebiyatı dersi öğretim programı.* Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

_____(2011b). *Ortaöğretim dil ve anlatım dersi öğretim programı.* Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

_____(2012). *Ortaöğretim projesi eğitim programları reformu yararlanıcı değerlendirme araştırması.* T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü, Ankara

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Melanlıoğlu, D. (2005). Ortaöğretim müfredat programı ile üniversiteye giriş sınavlarındaki Türkçe sorularının karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkkale.

Merriam, S. B. (1991). *Case study research in education a qualitative approach.* San Fransisco: Jossey – Bass Publishers

_____(1998). *Qualitative research and case study applications in education.* San Fransisco: Jossey – Bass Publishers

_____(2009). *Qualitative research a guide to design and ımlementation.* USA: Jossey – Bass

Mertler, C. A. (1999). Assessing student performance: a descriptive study of the classroom assessment practices of Ohio. *Teachers Education*, 120 (2), 285-297.

Mertler, C. A. ve Charles, C. M. (2011). *Introduction to educational research.* Boston: Pearson

Miles, M. B.; Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis.* London: Sage

Morley, K. ve diğerleri (2008). Group 1: Language A1. M.V. Loo ve K, Morley (Ed.). *Implementing the IB Diploma Programme içinde (ss. 211-250).* NewYork: Cambridege Universtiy Press.

_____.(2008). Group 2: Second languages. M.V. Loo ve K, Morley (Ed.). *Implementing the IB Diploma Programme içinde (ss. 251-296).* NewYork: Cambridege Universtiy Press.

Narin, N. (2009). İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Nas, R. (2003). *Türkçe öğretimi*, Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.

Neil, B. M. ve Karl, F. (2000). Distunguishing features of critical thinking classrooms. *Teaching in Higher Education,* 5(3), 301-310.

Norrıs, S. P. ve Ennıs, R. H. (1989). *Evaluating critical thinking teaching thinking. R. J. S. D. N.* Critical Thinking Books & Software.

Nosich, G. M. (2012). *Learning to think things through a guide to critical thinking across the curriculum.* Boston: Pearson.

Oğuzkan, A. F. (1991). Türk Dili ve Edebiyatı öğretimine genel bir bakış. B. Özer (ED). *Türk Dili ve Edebiyatı öğretimi* içinde (ss. 30-47). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi: Eskişehir.

Onur, J. (2008). A study of the effects on teaching methods and teaching styles of converging national and international curricula at The Koc School – Istanbul. Unpublished doctorate thesis. University of Bath, Bath,UK.

Özbay, M. (1997). Türkçe öğretiminde programın önemi. *Çağdaş Eğitim,* 22(232): 34-35.

_____. (2006) . *Türkçe özel öğretim yöntemleri II.* Öncü Kitap: Ankara.

Özbay, M ve Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe öğretiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi,* 5(1): 30-45

Özcan, G. (2007). Problem çözme yönteminin eleştirel düşünme ve erişiye etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Özdemir, E. (1991). Dil ve edebiyat öğretiminde yeni yönelimler. B. Özer (Ed.). *Türk Dili ve Edebiyatı öğretimi* içinde (ss. 12-29). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi: Eskişehir.

Özdemir, S. (2005). Web ortamında bireysel ve işbirlikli problem temelli öğrenmenin eleştirel düşünme becerisi, akademik başarı ve internet kullanımına yönelik tutuma etkileri. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Özdemir, S. ve Yalın, H. İ. (2007). Web tabanlı asenkron öğrenme ortamında bireysel ve işbirlikli problem temelli öğrenmenin eleştirel düşünme becerilerine etkileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8(1):79-94.

Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme.* Ankara: PegemA Yayınları.

Özel Yüce Okulları (2009). Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar Programı. http://www.yuce.k12.tr/ilkogretim1.asp#/tr/ilkogretim1/ilk_yillar.html. Adresinden 10.09.2009 tarihinde edinilmiştir.

Özgür, N. (2007). Öğretmen soruları: eleştirel düşünmeye teşvik ediyorlar mı? Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Özkaya, S. (2005). Uluslararası bakalorya diploma programı'nda ölçme–değerlendirme. *Sabancı Üniversitesi, Eğitimde İyi Örnekler Konferansı* . http://www.erg.sabanciuniv.edu/iok2005/bildiriler/sema-ozkaya.doc adresinden 22.11.2009 tarihinde edinilmiştir.

Paris, P. (2003). The International Baccalaureate: A case study on why students choose to do the IB. *International Education Journal*, 4: 232 – 243.

Pascarella, E. ve Terenzını, P. (1991). *How college affects students:findings and ınsights from twenty years of research*. San Francisko, CA: Jossey Bass.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Paul, R. & Elder, L. (2001). *Critical thinking*. New Jersey: Prentice Hall.

Sağır, M. (2002), *İlköğretim okullarında dilbilgisi öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Sarıca, S. S. (2010). Lise 2. Sınıfların dil ve anlatım derslerinde öğretmenlerin karşılaştıkları problemler ve çözüm önerileri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi üniversitesi, Ankara.

Sternberg, R. ; Roediger III, H. L. ve Halpern, D. F. (2007). *Critical thinking in psychology*. USA: CambridgeUniversity Pres.

Phillips, D ve Schweisfurth, M. (2007). Comparative and ınternational education an ıntroduction to theory, method, and practice. New York: Continuum International Publishing Group.

Poelzer, G. H. ve Feldhusen, J. F (1996). An empirical study of the achievement of International baccalaureate students in biology, chemistry, and physics--in Alberta. *Journal of Secondary Gifted Education*, 8(1)

Sever, S. (1985). Ortaöğretimde Türk Dili ve Edebiyatı dersi programlarının değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Shaunessy, E., Suldo, S.M., Hardesty, R.B. & Shaffer, E.J. (2006). School functioning and psychological well-being of International Baccalaureate and general education students. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 17 (2),76-89.

Söğüt, B.Ö. (2009). *Öğrencilerin ve matematik öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerini kazanmaya yönelik görüşleri.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.

Stake, R. E. (1995). The art of case study research. London: Sage

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

_____ (2000). Case studies. Denzin, N. K. ve Lincoln, Y. S. (Ed.) *Handbook of qualitative research içinde* (ss. 435-454) London: SAGE

Sternberg, R. ; Roediger III, H. L. ve Halpern, D. F. (2007). *Critical thinking in psychology.* USA: CambridgeUniversity Pres.

Sıegeler, S. R. (1991). *Children's thinking*. New Jersey, USA: Prentice Hall Inc.

Sımpson, E. ve Courtney, M. (2002). Critical thinking ın nursing education: a literature review. *International Journal of Nursing Practice* 8 (April). 89–98. http://eprints.qut.edu.au/archive/00000263/ adresinden 01.08.2010 tarihinde edinilmiştir.

Stepannic, A. (2006). The International Baccalaureate Organization: Charecteristics and Practices That Lead to İmproved School Climate and Student Achivement. Doctor of education thesis. Roosewelt University, Chicago.

Şahhüseyinoğlu, D. (2007). Educatıonal games for developıng crıtıcal thınkıng skılls:Pre-servıce englısh language teachers' vıews. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32: 266-273.

Şahinel, S. (2002). *Eleştirel düşünme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

_____. (2005). Eleştirel düşünme. Ö. Demirel. (Ed), *Eğitimde yeni yönelimler* içinde (ss. 119-132). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Şengül, C. ve Üstündağ, T. (2009). Fizik öğretmenlerinin eleştire düşünme eğilimi düzeyleri ve düzenledikleri etkinliklerde eleştirel düşünmenin yeri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36: 237-248.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Şentürk, M. (2009). İlköğretim programının eleştirel düşünmeyi geliştirmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Taber, N. (2011). *Survive the IB. A complete guide to the International Baccalaureate Diploma.* LayLine Publishing.

Taş, T. (2007). Ortaöğretimde klasik ve IB programlarını gören öğrencilerin Türk dili ve edebiyatı dersinde olan tutumlarının karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Taylor, M. L. ve Porath, M. (2006). Reflections on the International Baccalaureate Program: Graduates' Perspectives. *The Journal of Secondary Gifted Education*, XVII (3): 21–30.

Tebliğler Dergisi (1996). Uluslararası bakalorya programları türkçe-matematik alanı ile fen bilimleri alanı haftalık ders çizelgesinin kabulü. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları: 2466 Sayılı dergi.

TED Ankara Koleji Vakfı Özel Lisesi (2009). URL: http://www.tedankara.k12.tr/lise2/UB/dersprog3.asp. adresinden 10.09.2009 tarihinde edinilmiştir.

TED Bursa Koleji (2009). Uluslararası bakalorya programı. http://www.tedbursa.k12.tr/data/pdf/ub/elkitabi20082009.pdf. adresinden 10.09.2009 tarihinde edinilmiştir.

Thomas, P. B. (1991). Research project recognition of the IB diploma: Progress report (Internal). Geneva, International Baccalaureate Organization.

_____(1998). Students across frontiers. *Journel of College Admissions. 121: 7-14.*

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Tuna, S. (2006). *Vygotsky ve piaget de düşünme/ düşünce – dil işlisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Tufan, D. (2008). *Crıtıcal thınkıng skılls of prospectıve teachers: foreıgn language educatıon case at the mıddle east technıcal unıversıty*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Tümkaya, S. ve Aybek, B. (2008). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin sosyo-demografik özellikler açısından incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2): 387-402.

Türkmen Dağlı, M. (2008). *Integratıng crıtıcal thınkıng skılls ıntoplannıng and ımplementatıon of teachıng turkısh: a comparatıve case study of three teachers.* Yayınlanmamış doktora tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Türnüklü, E. B. ve Yeşildere, S. (2005). Türkiye'den bir profil: 11-13 yaş gurubu matematik öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim ve becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 38(2): 167-185

Türkyılmaz, M. (2007). Ortaöğretim onbirinci sınıf dil ve anlatım dersi yazılı sınav soruları üzerine bir alan araştırması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Uysal, A. (1998). Sosyal bilimler öğretim yöntemlerinin eleştirel düşünme gücünün gelişmesindeki rolü. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Uzuner, Y. (1999). Niteliksel Araştırma Yaklaşımları. Bir, A. A. (Ed.), *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri içinde* (ss.173-193). 1. Baskı. Eskisehir: Açıkögretim Fakültesi Yayınları

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

_____ (2007). Baş makale: özel eğitimden örneklerle eylem araştırmaları. *(Ayrı baskı). Ankara üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 6(2).*

Ünal, F. (2007). Anadolu üniversitesi bilgi yönetimi önlisans programı'nın elestirel düsünme açısından incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Walker, R. (2008). Group 6: The Arts. M.V. Loo ve K, Morley (Ed.), *Implementing the IB Diploma Programme içinde (s. 487-514).* NewYork: Cambridege Universtiy Press.

Walters, W. N. (2007). A Case Study Of Implementing An International Baccalaureate Middle Years Pogramme: Teachers' Motivation And Perceptions Towards Change. Doctor of Education Thesis. Indıana University of Pennsylvania.

Woolrich, P ve diğerleri (2008). Group 3: Indıviduals and societies. M.V. Loo ve K, Morley (ED). *Implementing the IB Diploma Programme içinde (ss.297-360).* Cambridege Universtiy Press: NewYork

Varner, E. L. (2009) *So, you want to be an International Baccalaureate School, eh? An ıntruduction to the International Baccalaureate.* Montona:SE Publications.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık

Yılmaz, C. (2005). *Uluslararası diploma (ınternatıonal baccalaureate) ile milli eğitim bakanlığı lise 1-3 biyoloji dersi programlarının karşılaştırılması.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Yin, R. K. (2009). *Case study research design and methods.* London: Sage

_____. (2012). *Applications of case study research.* London: Sage

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

YÖK (2009). Bologna Süreci Nedir? http://bologna.yok.gov.tr/index.php?page=yazi&i=3 adresinden 03.12.2009 tarihinde edinilmiştir.

Zhang, Z. ve Burry-Stock, J. A. (2003). Classroom assessment practices and teachers' self- perceived assessment skills. *Applied Measurement in Education*, 16 (4):323-342.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ