

**T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

ORTAOKUL TÜRKÇE DERSLERİNDE ELEŞTİREL OKURYAZARLIK EĞİTİMİ

DOKTORA TEZİ

Önder POTUR

**ÇANAKKALE
Haziran, 2014**

T.C.
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Ortaokul Türkçe Derslerinde Eleştirel Okuryazarlık Eğitimi

Önder POTUR
(Doktora Tezi)

Danışman
Prof. Dr. Aziz KILINÇ

Çanakkale
Haziran, 2014

TAAHHÜTNAME

Doktora Tezi olarak sunduğum “*Ortaokul Türkçe Derslerinde Eleştirel Okuryazarlık Eğitimi*” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.



12/05/ 2014

Önder POTUR

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü


Onay

Önder POTUR tarafından hazırlanan çalışma, 02.06.2014 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No: 10040845.....

	Akademik Unvan	Adı SOYADI	İmza
Danışman	Prof. Dr.	Aziz KILINÇ	
Üye	Prof. Dr.	Kemal YÜCE	
Üye	Doç. Dr.	Mustafa Yunus ERYAMAN	
Üye	Doç. Dr.	Adnan KARADÜZ	
Üye	Yrd. Doç. Dr.	Mehmet TOK	

Tarih: 23.06.2014

İmza: 

Doç. Dr. Ajda KAHVECİ

Enstitü Müdürü

Özet

Ortaokul Türkçe Derslerinde Eleştirel Okuryazarlık Eğitimi

Eleştirel okuryazarlık eğitiminin amacı sorgulayan, yeni ve alternatif fikirler üreten, adalet ve eşitlik kavramlarını önemseyen, sosyal hayata yönelik harekete geçen bireyler yetiştirmektir. Birçok ülkede ana dili eğitimi ile ilişkilendirilerek verilen eleştirel okuryazarlık eğitimi, yazılı ve görsel metnin sorgulanmasını ve öğrencinin daha derin düşünmesini sağlamaktadır. Eleştirel okuryazarlık eğitiminden hareketle anlama ve anlatma becerilerini kazandırmayı amaçlayan bir öğretim sürecinin ana dili eğitimimize katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Bu çalışmada, ortaokul Türkçe derslerinin eleştirel okuryazarlık eğitimi ile ilişkilendirilmesine yönelik geliştirilen paket programın eylem araştırması yaklaşımı doğrultusunda uygulanması amaçlanmıştır.

Çalışma iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısım eleştirel okuryazarlık eğitimi ile ilgili yapılan alanyazından hareketle eleştirel okuryazarlıkla ilişkilendirilmiş Türkçe derslerini içeren bir paket programın hazırlanmasıdır. Bu aşamada eleştirel okuryazarlık eğitimi, becerileri ve kazanımları üzerine literatür taraması yapılmıştır. Bu taramalardan elde edilen veriler Türkçe eğitimi ders işleniş süreci, temel dil becerilerinin kazandırılması ve kazanımları ile karşılaştırılmış ve uzman görüşleri doğrultusunda birleştirilmiştir. Eleştirel okuryazarlık eğitimi ile ilişkilendirilmiş Türkçe dersleri ile ilgili bir kılavuz kitap, ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabından oluşan bir paket program hazırlanarak uzman görüşleri doğrultusunda son şekli verilmiştir.

Araştırmanın ikinci kısmı ise eylem araştırmasının gerçekleştirilme aşamasıdır. Araştırmanın uygulaması Balıkesir il merkezinde bulunan ve sosyo-ekonomik olarak yüksek

seviyedeki aile çocuklarının öğrenim gördüğü bir ortaokulun 6/F sınıfında 8 haftalık sürede gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın uygulama sürecinde 6/F sınıfının haftada 6 saatlik Türkçe derslerinin tamamı eleştirel okuryazarlıkla ilişkilendirilmiş Türkçe eğitimi çerçevesinde hazırlanan paket programa göre araştırmacının kendisi tarafından işlenmiştir. Uygulama sürecinde verilerin toplanması amacıyla araştırmacı günlüğü, öğrenci günlüğü, öğrenci etkinlik dosyası, video kaydı, ses kaydı, gözlem ve görüşme olmak üzere 7 farklı nitel veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu araçlar aracılığıyla 1500 sayfaya yakın doküman ve 40 saate yakın ses ve görüntü kaydı toplanmıştır. Toplanan verilerin içerik analizi yapılarak verilerin kodlanması, temaların bulunması ve düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması işlemleri gerçekleştirilmiştir.

Eylem araştırması sürecinde geliştirilen paket programa göre gerçekleştirilen öğretimin öğrencilerin eleştirel okuryazarlık düzeylerini arttırdığı, Türkçe derslerini daha ilgi çekici hale getirdiği ve öğrencilerin Türkçe derslerine karşı olan tutumlarına olumlu yönde etki ettiği sonucuna varılmıştır. Araştırmanın uygulama sürecinden elde edilen verilere göre eleştirel okuryazarlıkla ilişkilendirilmiş Türkçe eğitimi, öğrencilere sorgulama, karşılaştırma, tartışma, eleştirel görsel okuma, eleştirel yazma, gerçek hayatla ilişkilendirme, değiştirme ve sosyal hayata yönelik harekete geçme becerilerini kazandırmıştır. Eleştirel okuryazarlıkla ilişkilendirilmiş Türkçe dersleri içerisinde okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin eleştirel okuryazarlık dersi aşamaları ile birlikte kazandırılması ülkemizdeki ana dili eğitimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe eğitimi, eleştirel pedagoji, eleştirel okuryazarlık eğitimi, eylem araştırması.

Abstract

Critical Literacy Instruction in Secondary School Turkish Lessons

The purpose of critical literacy instruction is to raise individuals who challenge, come up with new and alternative ideas, care about the concepts of justice and equality, take action for social life. Critical literacy instruction, which is presented by engaging in mother tongue education in most countries, helps us examine printed and visual text and make students think more extensively. Based on critical literacy instruction, it has been suggested that a schooling continuum which aims at providing the skills for understanding and explaining, would contribute to our mother tongue education. This study aims at the application of packed program that is developed for engaging secondary school Turkish lessons with critical literacy instruction in accordance with the action research approach.

The study is composed of two parts. The first part is based on the letters that has been made up in the field of critical literacy instruction, and this first part is to prepare a packed program consisting of Turkish classes that are associated with critical literacy. Throughout this process, literature search about the instruction, skills and gains of critical literacy has been done. The data acquired from these searches have been compared with the process of Turkish lesson teaching, with the attaining of main skills and with the gains of these main skills. These compared data have been combined in accordance with the expert opinions. A packed program which is composed of a guidebook about Turkish classes associated with critical literacy instruction, a textbook and a student workbook have been designed, and this packed program has been finalized in accordance with the expert opinions.

The second part of the study is the implementation phase of the action research. The application of the research has been performed for eight weeks in a sixth grade classroom,

6/F, of a secondary school. This secondary school is located in Balıkesir city center and the students studying at this school are of socio-economically high families. Through the implementation process of the study; all of the Turkish lessons of 6/F classroom, which means six classes a week, have been taught by the researcher himself in accordance with packed program prepared in the frame of Turkish education which is totally associated with critical literacy. Through the implementation process, seven different qualitative data collection tools, these are researcher journal, student journal, student activity file, video recording, voice recording, observation and interview, have been used in order to collect data. By dint of these tools, approximately 1500 pages documents and nearly 40 hours of sound and video records have been collected. Following the content analysis of these collected data, the process of decoding the data, finding out and arranging the themes, defining and interpreting the findings have been carried out.

It has been educed that the instruction which has been implemented on the basis of the packed program developed during the activity research increased the students' critical literacy levels, made the Turkish lessons more interesting and affected the students' attitude towards Turkish lesson positively. According to the data gathered through the implementation process of the research ; Turkish language education which has been associated with critical literacy enabled the students to have the ability to question, to compare and contrast, to discuss, to read critically, to write critically, to correlate with the real life, to replace and to take action for social life. It has been thought that if reading, listening, speaking and writing skills are achieved along with the phases of critical literacy lesson within the Turkish lessons associated with critical literacy, this would contribute to native language education in our country.

Key Words: Turkish Education, Critical Pedagogy, Critical Literacy Instruction, Activity Research

Önsöz

Değişen ve gelişen dünyamızda görsel ve yazılı metinler aracılığıyla hızlı ve karmaşık bir bilgi akışı meydana gelmektedir. Bu bilgi akışına maruz kalan insanlar doğruyu belirlemek için seçici olmak zorunda kalmıştır. Faydalı bilginin ve düşüncenin seçilerek gerçek hayatta kullanılır hale gelmesi belirli bir beceri edinme sürecine bağlıdır. İnsanların doğru bilgiyi bulması için düşünmeye, eleştirel bir yaklaşıma ve sorgulamaya ihtiyacı vardır. Sorgulayan, yeni bir fikir üreten ve bu fikri hayata aktaran insan adalet ve eşitlik kavramlarını benimsemiş demokratik bir toplumun da temellerini atacaktır. Bireylere bu sorgulama, yeniden yapılandırma ve harekete geçme becerilerini kazandırmak için eleştirel okuryazarlık eğitiminden yararlanmak gerekmektedir. Ana dili eğitimi çerçevesinde gerçekleştirdiğimiz anlama ve anlatma becerilerini kazandıran Türkçe Eğitimi de eğitim ve öğretim ortamında önemli bir yere sahiptir. Temel dil becerilerinin kazandırılmasını sağlayan Türkçe eğitimi ile ilişkilendirilmiş bir eleştirel okuryazarlık eğitimi; düşünen, sorgulayan ve sosyal hayata yönelik harekete geçen bireylerin yetişmesinde önemli bir rol oynayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın birinci bölümünde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları, tanımları ve çalışma ile ilgili araştırmalar hakkında bilgi verilmiştir. Çalışmanın ikinci bölümünde eleştirel pedagoji, okuryazarlık, eleştirel okuryazarlık ve Türkçe eğitimi ile ilişkilendirilmesine yönelik kuramsal bir çerçeve sunulmaktadır. Çalışmanın üçüncü bölümünde araştırmanın yöntemi açıklanmakta; eylem araştırması, araştırmanın gerçekleştirilme süreci, veri toplama araçları ve araştırma verilerinin analizi hakkında açıklamalar yer almaktadır. Dördüncü bölümde araştırmanın verileri üzerine yapılan içerik analizi ve eleştirel okuryazarlık eğitimi ile ilişkilendirilmiş Türkçe Dersi Paket Programı'nın sınıf içi işleyişini görmek amacıyla gerçekleştirilen 8 haftalık uygulama betimlenmektedir. Çalışmanın beşinci ve son bölümünde ise araştırmanın sonuçları alanyazınla ilişkilendirilerek

tartışılmakta ve öneriler geliştirilerek Türkçe eğitimi ve eleştirel okuryazarlık eğitimi alanyazınına katkı sağlaması amaçlanmaktadır.

Danışman Hocam Prof. Dr. Aziz KILINÇ'ın tezin araştırma süreci boyunca sağladığı katkısı, tezin her aşamasındaki olumlu yaklaşımı ve anlayışı, süreçte sağladığı motivasyon ve yönlendirmesi tezin tamamlanmasında çok önemli bir yere sahiptir. Akademik hayata adım attığım günden beri güvenini ve desteğini her zaman hissettiren, her türlü sorunumu dinleyen ve çözümü konusunda yardımcı olan, akademik hayatımı derinden etkileyerek bana ufuk açan, fikirlerine her zaman ihtiyaç duyacağım kıymetli Hocam'a sonsuz desteğinden dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Türkçe eğitimi bölümünde lisans, yüksek lisans ve doktora eğitiminde vermiş olduğu bilgi ve destekten dolayı değerli hocam Prof. Dr. Kemal YÜCE'ye, bana eleştirel okuryazarlık alanının kapılarını açan, süreç içerisindeki sürekli yönlendirmeleriyle çalışmaya katkılar sunan Yrd. Doç. Dr. Sait TÜZEL'e, çalışmanın ara okumalarını benimle beraber gerçekleştiren, sabırla problemlerimi dinleyen ve getirdiği çözümlerle çalışmaya katkı sağlayan Yrd. Doç. Dr. Mehmet TOK'a, çalışmanın yöntem bölümüne ilişkin yardımlarını tez önerisi verdiğim günden bu yana kesintisiz sunan Doç. Dr. Mustafa Yunus ERYAMAN'a teşekkürlerimi sunarım.

Desteklerini her zaman yanımda hissettiğim değerli ailem babam Ramazan POTUR'a, annem Fatma POTUR'a ve kardeşim Özlem POTUR'a, araştırma sürecindeki anlayış ve desteği için sevgili eşim Merve POTUR'a ve güler yüzü ile hayatıma anlam katan kızım Ceylin Zümra POTUR'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Çanakkale, 2014

Önder POTUR

İçindekiler

Özet.....	ii
Abstract.....	iv
Önsöz.....	vi
İçindekiler.....	viii
Kısaltma Listesi.....	xii
Tablolar Listesi.....	xiii
Şekiller Listesi.....	xiv
Bölüm I: Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı.....	9
Araştırmanın Önemi.....	10
Sınırlılıklar.....	16
Tanımlar.....	16
İlgili Araştırmalar.....	17
Bölüm II: Kuramsal Çerçeve.....	23
Eleştirel Pedagoji.....	23
Okuryazarlık.....	31
Eleştirel Okuryazarlık.....	38
Eleştirel Okuryazarlık İlkeleri.....	48
Eleştirel Okuryazarlıkta Çoklu Bakış Açılıarı.....	52
Eleştirel Okuryazarlık Eğitimi.....	57

Eleştirel Okuryazarlıkta Sınıf Ortamı.....	65
Eleştirel Okuryazarlık Yöntemleri.....	67
Eleştirel Okuryazarlık Teknikleri.....	73
Eleştirel Okuryazarlık Soruları.....	79
Türkçe Eğitimi ile Eleştirel Okuryazarlığın İlişkilendirilmesi.....	81
Bölüm III: Yöntem	91
Eylem Araştırması.....	91
Araştırma Modeli.....	93
Eylem Araştırması Süreci.....	96
Birinci Adım: Araştırmacının Problemi Netleştirme Süreci.....	99
İkinci Adım: Kuramsal Dayanakların Sağlanması ve Eylem	
Planının Hazırlanması.....	101
Üçüncü Adım: Öğretim Paket Programın Geliştirilmesi.....	106
Dördüncü Adım: Uygulama Sürecinin Planlanması ve	
Uygulamanın Gerçekleştirilmesi.....	107
Araştırma Ortamı.....	117
Araştırmanın Katılımcıları.....	118
Veri Toplama Takvimi.....	127
Veri Toplama Araçları.....	129
Araştırmacı Günlüğü.....	134
Öğrenci Günlüğü.....	135
Öğrenci Etkinlik Dosyaları.....	136
Gözlem.....	136
Video Kayıtları.....	137

Ses Kayıtları.....	138
Görüşme.....	139
Verilerin Analiz Edilmesi Süreci.....	142
Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği	145
Bölüm IV: Eylem Araştırması Sürecine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	155
Uygulanan Öğretim Sürecine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	167
Uygulanan Öğretime Yönelik Öğrenci Algı ve Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	267
Uygulanan Öğretimin Öğrencilerin Türkçe Dersi Tutumlarına Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	297
Bölüm V: Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....	320
Sonuçlar.....	320
Uygulanan Öğretim Sürecine İlişkin Sonuçlar.....	320
Uygulanan Öğretime Yönelik Öğrenci Algı ve Görüşlerine İlişkin Sonuçlar.....	323
Uygulanan Öğretimin Öğrencilerin Türkçe Dersi Tutumlarına Etkisine İlişkin Sonuçlar.....	324
Tartışma.....	324
Öneriler.....	329
Kaynakça.....	331
Ekler.....	344
Ek A: Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi.....	345
Ek B: Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı.....	346

Ek C: Türkçe Ders Kitabı.....	378
Ek D: Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı.....	396
Ek E: Öğrenci Kişisel Bilgi Formu.....	411
Ek F: Veli İzin Formu.....	412
Ek G: Geçerlik Komitesi Toplantı Tutanağı Örneği.....	413
Ek H: Araştırmacı Günlüğü Örneği.....	414
Ek I: Öğrenci Günlüğü Örneği.....	416
Ek İ: Video Kaydı İçindekiler Sayfası Örneği.....	417
Ek J: Anahtar Katılımcı Öğrencilerle Gerçekleştirilen Görüşme Formu Örneği.....	418

Kısaltmalar Listesi

EO	: Eleştirel Okuryazarlık
EOE	: Eleştirel Okuryazarlık Eğitimi
f	: frekans
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
RTÜK	: Radyo ve Televizyon Üst Kurulu
SBS	: Seviye Belirleme Sınavı
TDK	: Türk Dil Kurumu
TDÖP	: İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar)
TEOG	: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş
TTKB	: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
%	: Yüzde

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
1	Katılımcı Öğrencilerin Kişisel Bilgileri.....	120
2	Geçerlik Komitesi Toplantı Takvimi.....	125
3	Araştırma Süreci Veri Toplama Takvimi.....	128
4	Veri Kaynaklarına Yönelik Kullanılan Veri Toplama Araçları...	131
5	Araştırma Sorularına Göre Kullanılan Veri Toplama Araçları....	133
6	İçerik Analizi Kodlama Tablosu.....	156
7	İçerik Analizi Tema Tablosu.....	157

Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa
1	Yeniden Tasarlama Döngüsü.....	55
2	Yeniden Tasarlama Eleştirinin Rolü.....	56
3	Eleştirel Okuryazarlıkla İlişkilendirilmiş Türkçe Eğitimi.....	89
4	Eylem Araştırması Süreci.....	98
5	Araştırma Kapsamında Yapılan Alanyazın Taraması.....	102
6	Araştırmanın Eylem Planı.....	105
7	Araştırmanın Haftalık Uygulama Döngüsü.....	116
8	Eylem Araştırmalarında Kullanılan Veri Toplama Teknikleri...	130
9	Nitel Verilerin Analiz Süreci.....	143

Bölüm I: Giriş

Problem Durumu

Anadili, başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumda en güçlü bağlarını oluşturan dildir (Aksan, 2009, s. 81). Anadili öğretimi ise kişinin annesinden, aile ve arkadaş çevresinden gelişigüzel kültürlenme süreciyle öğrendiği dilin, okul ortamında belirlenmiş amaçlara göre kasıtlı kültürlenme yoluyla dilin kurallarının ve doğru kullanımlarının bireylere kazandırılması süreçleri olarak tanımlanabilir (Demirel, 2002, s. 6). Bu tanımlardan birey için anadili ve anadili öğretiminin önemli bir yere sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Anadili öğretimi, sınıf ortamında düzenlenen öğrenme ve öğretme yaşantılarıyla gerçekleşmektedir. Anadili öğretiminde; öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri, sınıfın ve okulun ortamı, fiziksel donanımı, kullanılan araç ve gereçlerin amaçlara uygunluğu ve yeterliliği, öğrenmede izlenen öğrenme yöntemleri, öğretmenin ve öğretim programının niteliği, öğrencinin dikkatinin çekilmesi ve öğrenmeye isteklendirilmesi, dönüt, düzeltme ve değerlendirme işlemlerinin yapılması olmak üzere bir dizi aşama yer almaktadır (Tazebay ve Çelenk, 2008, s. 325). Sınıf ortamında eğitim yaşantıları, doğal yaşama ne kadar uygun düzenlenirse, öğrenci ne kadar çok dinleme, konuşma, okuma ve yazma etkinliğinde bulunursa dili o kadar etkili kullanacağı söylenebilir.

Anadili öğretiminin temel görevi, her öğrencinin farklı seviyede bulunan dil becerisini teşvik etmek ve geliştirmektir. Bu görev bir yandan öğrencilerin sözlü ve yazılı dil kullanımı

ile metin dinleme ve anlama becerilerinin yaşlarına uygun ve çok yönlü teşviki, diğer yandan ise öğrencilerin yaratıcı dil kullanımı ile algılamalarını geliştirerek bu yöndeki becerilerini teşvik etmek anlamına gelmektedir. Genel amaç, ana dilinde farklı alan ve seviyelerde iletişim becerisinin kazandırılmasıdır. Anadili öğretiminin diğer bir görevi de toplumun kültür mirası olan edebiyat eserleriyle gençlerin karşılaşmalarını sağlamak ve bu yolla kültür gelenekleri hakkında bilgi kazanmalarını sağlamaktır (Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz, 2010, s. 65; Ünalın, 2006; Güneş, 2013). Okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin sınıf ortamında toplumun kültürünü aktaran etkinliklerle kazandırılması gerekmektedir.

Anadili öğretimi, öğrencileri bazı alanlarda yeterli hale gelmelerini teşvik eder. Öğrencilerin düşünme kabiliyetini geliştirmek; algılama, tasarlama, hüküm verme kabiliyetini derinleştirmek, dil ifadelerini özellikleri içinde anlayabilmek ve gerektiğinde eleştirel olarak değerlendirmek, metinleri bilgi kazanmak ve düşünmeye sevk eden bir araç olarak kullanmak, edebi metinleri algılama ve hayal gücünün genişletilmesi ve farklılaşması için kullanmak anadili öğretiminin başlıca amaçları arasındadır (Yıldız vd., 2010, s. 65; Öz, 2003). Bu şekildeki bir anadili öğretimi dersi kişilik gelişimine de önemli ölçüde katkıda bulunabilir. Böyle bir ders; öğrencilerin düşünce ufku genişletir, anlam ve değer yargılarının derinleşmesine ve farklılaşmasına yardım eder.

Anadili öğretimi, ilkokul süreciyle başlayan okul türü öğrenmede bütün derslerin başarısını etkileyen bir süreçtir (Sever, Kaya ve Aslan, 2006, s. 13). Bu süreçte, öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanır. Bu genel amaca, dilsel beceriler olarak da adlandırılan dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi dört etkinlik alanının birbirini bütünleyen uygulamalarıyla varılır. Beceri kazandırmaya dönük bu uygulamalar, ilkokul birinci sınıftan başlayarak öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun bir anlayışla sürdürülür. Uygulamalarda öğretimin temel gereçleri olan öğretici ve yazılı nitelikteki metinler kullanılır.

Çocukların ilgi, gereksinim ve dil evrenine uygun, Türkçenin anlatım olanaklarının yansıtıldığı metinlerle hem dilsel becerilerin geliştirilmesi hem de anadilinin kurallarının sezdirilmesi sağlanır.

Anadili öğretimi çerçevesinde Türkçe derslerinin temel amacı öğrencilerin okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini geliştirmektir. Bu becerilerin geliştirilmesinde kullanılan uygulama, yöntem, teknik ve etkinliklerin geçerliliği, eğitim ve öğretime katkısı her zaman sorgulanmış ve bu uygulamalar geliştirilmeye çalışılmıştır. Okunan her metin, yapılan her etkinlik öğrencinin temel dil becerilerini geliştirmesi için kullanılmıştır (Nuhoğlu, 2006; Tazebay ve Çelenk, 2008; Güneş, 2013; Kırkkılıç ve Akyol, 2013). Ancak yapılan araştırmalar ve içinde bulunduğumuz eğitim ortamına baktığımızda becerilerin kazandırılmasında bazı eksikliklerin olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin bu temel becerilerinin kazandırılmasında farklı yaklaşımlara, farklı bakış açılara ihtiyaç duyulduğu bir gerçektir. Değişen metin algısına rağmen sadece yazılı metinler üzerinden beceri kazandırmaya çalışmak sınıf ve ders ortamını sıradanlaştırma düzeyine gelmiştir (Tüzel, 2012a). Yurt dışında yapılan eğitim ve öğretim faaliyetlerinin farklı yaklaşımları ve kuramları ele almaya ve uygulamaya başlaması takip edilmesi gereken bir husustur (Güneş, 2013). Türkçe derslerinde de farklı bir kuram olarak eleştirel okuryazarlık anlayışından yararlanılması uygun olacaktır.

Bir metnin okunması, metinde anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamlarının bulunması, metinle ilgili soruların cevaplandırılması vs. içeren ders işleyişinden ziyade sınıf içinde ve dışında öğrenciyi aktif kılan, sorgulayan ve öğrendiğini yeniden oluşturan bir anlayışa ihtiyacın olduğunu dile getirmek zorundayız. Bir metin ile ilgili öğrenciye “Yazarın vermek istediği mesaj nedir? Metnin ana düşüncesi nedir? Metnin yardımcı düşünceleri nelerdir?

yerine “Yazarın metinde okuyucuya dikte etmek istediği mesaj nedir?”, “Yazarın metinde görmek istemediği, göz ardı ettiği husus nedir? Yazar metni başka nasıl oluşturabilirdi?” gibi eleştirel okuryazarlık sorularının sorulması gerekmektedir.

Öğretmen, öğrencinin kendi öğrenme biçimi hakkında bilinçli olmasına da yardım etmelidir. Bu bilinci gerçekleştirmek için öğrenme sürecinde öğrenciyi sürekli soru sormaya ve sorgulama yapmaya yönlendirmelidir. Üst düzey öğrenmeyi geliştirme sorgulamayı teşvik eden etkinliklerle sağlanmaktadır. Sorgulama, öğrencilerin yeni bilgileri daha iyi anlamalarını ve yeni kavramları daha hızlı kullanmalarını sağlamaktadır (Güneş, 2013, s. 291). Öğretmen bu amaçla sınıfta sorgulayıcı dinleme, konuşma, okuma ve yazma çalışmalarına da ağırlık vermelidir.

Sorgulayan öğrencilerin bazı özellikleri ön plana çıkmaktadır. Sorgulayan öğrenciler bir sorunu veya iddiayı rahat bir şekilde ifade edebilirler. Ön bilgilerini kullanırlar ve düşünmeden hareket etmezler. Düşünme sürecini kontrol ederek tarafsız olmaya özen gösterirler. Bir düşünceyi oluşturmada azimli olmaya çalışırlar ve bildiklerinin doğru olup olmadığı hakkında fikir yürütürler. Kendisine sunulan bilgilerin mantığını, yanlışlığını akıl yürüterek ortaya çıkarmaya çalışırlar. Bir konu hakkında yeterli kanıt buluncaya kadar konudan şüphe duyarlar. Konu hakkında temel ve derinlemesine soru sorarlar ve derinlemesine inceleme yapmaya çalışırlar (Güneş, 2013, s. 290). Bu açıdan Türkçe derslerinde sorgulamanın temel alındığı bir öğretim sürecinin oluşturulması, metne ve hayata eleştirel yaklaşan bir öğrenci modelinin yetişmesine katkı sağlayacaktır.

Türkçe eğitiminde daha fazla yer verilmesi gereken bir unsur da metin çeşitliliğidir. Sadece yazılı metinlerle yapılan bir ana dili eğitimi öğrencinin derse olan ilgisinin azalmasına ve becerilerin tam olarak kazandırılmamasına sebep olmaktadır (Tüzel, 2012a). Görsel

metinlerle sosyal yaşam içerisinde her zaman karşılaşan ve karşılaşabilecek olan öğrenci, sınıf ortamında da bu metinlerin kullanıldığı bir öğretim ortamı içerisinde bulunmalıdır (Tüzel, 2010). Bununla birlikte sosyal yaşam içerisinde birçok görsel metinle karşılaşan öğrencinin bu metinlere eleştirel olarak yaklaşması ve metinleri sorgulaması için eleştirel okuryazarlığa ihtiyacı olacaktır.

Freire, insanlara verilen eğitimin, umulduğu gibi aydınlatıcı bir eğitim olmadığını belirtmiştir. Bunun yerine eğitimin; sıradan insanları susturduğunu, hayatları üzerinde hiç bir kontrole sahip olmayan kurbanlar gibi insanların çaresiz hissetmelerine neden olduğunu dile getirmiştir (McLaughlin ve DeVogd, 2004a). Bunun üstesinden gelebilmek için insanların harekete geçmesi, hayatlarını ve toplumu dönüştürmek için bir yansıma ve eylem süreci yoluyla başlangıç gerçekleştirmeleri gerektiğini öne sürmüştür.

Eleştirel okuryazarlık, eleştirel pedagoji kuramı içerisinde bireylerin ve öğrencilerin okuma ve yazma bilmelerinden ziyade; okuma, yazma, düşünme ve tepkide bulunma kavramlarını içeren bir okuryazarlık çeşididir. Sosyal, ekonomik, kültürel ve siyasal yönleriyle birlikte bireylerin ve öğrencilerin okuma ve yazma kavramları içerisinde dönüt vermesini ve eleştirmesini içeren bir yapıdır. Eleştirel okuryazarlığa göre okuryazar olmak, sadece harfleri tanımak değil, sözcükleri ve dünyayı anlamaktır (Freire, 2003). Sınıf içerisindeki öğretim süreci, öğrenci ile hayat arasında eleştirel bir bağ kurmalıdır.

Eleştirel okuryazarlık, eleştirel pedagojinin sınıf ortamına taşınmış halidir. Özgür, demokrat, eşitlik ve adalete değer veren bireyler yetiştirmek ister. Alanyazın taramasında ABD, Kanada ve Avustralya'da ana sınıftan üniversiteye kadar eğitim ve öğretim ortamlarında kullanılan bir okuryazarlık çeşidi olarak karşımıza çıkan eleştirel okuryazarlık, daha çok dil öğretimi dersleriyle birlikte işlendiği tespit edilmiştir (McLaughlin ve DeVogd,

2004b). Dil sanatları sınıfında belirli ilke, yöntem, teknik ve sorular çerçevesinde yapılan eleştirel okuryazarlığın, dil öğretimi derslerine olumlu katkı yaptığı belirlenmiştir.

Eleştirel okuryazarlık, metnin tam anlamını ve yazarın niyetini incelemek ve değerlendirmek amacıyla neyin sunulmuş olduğuna ve neyin kayıp olduğuna karar vermek için bir metnin edebi anlamının ötesine bakmayı içeren belirli bir eleştirel düşünme kapasitesidir. Eşitlik ve toplumsal adalet gibi kavramlarla alakalı konulara odaklanmak suretiyle eleştirel okuryazarlık, geleneksel eleştirel düşünmenin ötesine gider (Ministry of Education of Ontario, 2006a). Eleştirel yönden okuryazar olan öğrenciler; metne ait dünya görüşünün ne olduğunu ve kendilerinin bu görüşü kabul edilir bulup bulmadıklarını sorarak eleştirel bir bakış açısı edinmiş olurlar.

Eleştirel okuryazarlık sayesinde öğrenciler; bir metni, kendi geçmişlerinden hareketle güç ve eşitlik konuları çerçevesinde inceleyebilirler ve sorgulayabilirler (Behrman, 2006). Bu temelden yola çıkarak öğrenciler, metinleri yeniden yorumlamaya başlayabilirler. Metindeki doğrunun göreceli olduğu gerçeğini göz önünde bulundurarak bilginin toplumsal olarak nasıl oluşturulduğunu görmeye başlayabilirler ve metnin içerisinde saklanmış olan mesajları eleştirel bir şekilde keşfederek metne yeni bir anlam verebilirler.

21. yüzyılda yaşam boyu öğrenme için eleştirel okuryazarlık becerilerinin kazandırılması önemli olarak belirtilmiştir. Günümüzde öğrenciler internet ve bilgisayar ortamında sürekli akan bilgi ve fikir deneyimi içerisindeyler. Online, basılmış, elektronik oyunlar ve kitle iletişim araçları yoluyla küçük sınıflardaki çocuklar, sürekli genişleyen metin türleriyle karşılaşır. Eleştirel okuryazarlık, öğrencileri tüm yazılı, sesli, görsel, grafiksel, elektronik ve medya metinlerini inceleyip değerlendirebilmeleri için gerekli donanıma ulaştırır. Öğrenciler metnin kökeni ve amacı hakkında anlamlı sorular sormayı, diğer bakış

açılarını keşfetmeyi, sonuçlar üretmeyi ve gerekli eyleme geçmeyi öğrenirler (Ministry of Education of Ontario, 2006b, s. 69). Öğrenciler; dikkatlerini nereye yönlendireceklerine, mesajları nasıl yorumlayacaklarına ve bu mesajları nasıl uygun bir şekilde kullanacaklarına karar vermek için eleştirel okuryazarlık becerilerine ihtiyaç duyarlar.

İlkokullarda okuma işlemi geleneksel olarak yazılmış metinlerin çözümlenmesi ve anlaşılmasına dayanmaktadır. Ortaokullardaki metinlerin çeşitliliği ve gittikçe artan karmaşıklığı ile metnin edebi anlamının ötesine geçmek ve metinlerin içermiş olduğu mesajları eleştirel bir şekilde düşünmek, öğrenciler açısından önemli bir aşamadır (Ministry of Education of Ontario, 2004, s. 37). Eleştirel okuryazarlık becerileri öğrencilerin okudukları metni ve yazarını sorgulamalarını sağlar. Metnin ve yazarın hangi dünya görüşünü okuyucuya aktarmak istediğini öğrenci keşfetmeye çalışır. Buna karşılık kendi sorgulamasını yapan öğrenci farklı bir yaklaşım sergileyerek eyleme geçer.

Eleştirel okuryazarlık becerileri, öğrencilerin yazarın hem açık bir şekilde belirtmiş olduğu hem de belirtmediği şeyleri incelemek suretiyle bir metindeki ön yargıları belirlemelerine yardımcı olur. Öğrenciler, yazarın niyetini belirlemek amacıyla kasıtlı bir şekilde dâhil edilen veya çıkarılan şeyler için olası sebepleri keşfederler. Eleştirel okuryazarlık konularını keşfetme hususunda başarılı ve rahat olabilmek için öğrenciler sorgulamaya, daha yüksek düşünme becerilerine ve bunların uygulamalı olarak kullanılmasına ihtiyaç duyarlar. Öğrencilerin okurken, yazarken ve öğrenirken eleştirel olarak yansıtılmalarına yardımcı olacak sorular; biliş ötesi düşünmeyi artırmaya yönelik sorularla aynıdır. Bir metnin okunması sürecinde öğrencilerin metne, yazara ve kendisine soracağı bazı sorular şunlardır (Ministry of Education of Ontario, 2008, s. 70) :

- Benim düşüncemi etkilemek için yazar hangi teknikleri kullanmış?
- Bu metin, hangi dünya görüşünü sunuyor?

- Yazar gerçekten ne söylemeye çalışıyor?
- Bir başka bilgi kaynağına başvurmama gerek var mı?
- Eğer ... olsaydı bu metin nasıl değişirdi?
- Ben bu metne katılıyor muyum?
- Bu bilgi bana mantıklı geliyor mu?
- Bu bilgi benim hâlihazırda biliyor olduklarımla tutarlı mı?
- Ne gibi bir eyleme geçmem gerekir?

Eleştirel okuryazarlığın sınıf uygulamalarında metinler incelenerek sorgulanır, değiştirilir ve metne yeni yorumlar getirilir. Bu süreç, okuyucunun metinlerin tarafsız olmadıklarını keşfetmesine yardımcı olur. Metinlerin oluşturuldukları sosyal, siyasi ve ekonomik durumları göz önünde bulundurarak öğrenci, bu metinlerin içerebileceği güç ilişkilerini, eşitsizlikleri ve adaletsizlikleri tanımlayabilir. Eleştirel bir okuryazarlık sürecinde öğretmenin rolü, öğrencinin okumaya karşı sorgulayıcı ve çözümsel bir yaklaşım edinmesi hususunda desteklemektir. Öğretmen, öğrencinin metnin ilk anlamının ötesine gitmesi için neyin söylenmiş olduğuna ve neyin söylenmeyip dışarıda bırakıldığına karar vermeleri için öğrencileri teşvik eder (Dionne, 2010). Bunu yapmaktaki amaç, yazarın demek istediğini ve niyetini inceleyip değerlendirmektir.

Bir sınıf ortamında eleştirel okuryazarlığı öğretmeye yönelik bazı yönlendirici ilkeler şu şekilde açıklanabilir (Ministry of Education of Ontario, 2008, s. 71) :

- Metnin amacını ve yazarın niyetlerini göz önünde bulundurmak
- Metinde yer alan çeşitli grupların görüşlerini incelemek
- Metnin belirli bir dünya görüşü sunduğunu anlamak
- Mesajı iletmek için kullanılan yöntemleri incelemek
- Yazar tarafından kullanılan dilin gücünün farkına varmak

- Metni farklı bakış açıları ile okumak
- Öğrencileri, yazarın ifadelerine karşı bir duruş takınmaları için teşvik etmek
- Öğrencilere kendi bakış açılarını göz önünde bulundurmaları ve doğrulamaları konusunda fırsat sağlamak
- Öğrencilere toplumsal eyleme geçme fırsatı sağlamak

Anadili öğretimi ve eleştirel okuryazarlıkla ilgili verilmeye çalışılan bu literatür bilgilerinden sonra anlaşılmaktadır ki ana dili eğitiminin daha etkili olmasının bir yolu olarak eleştirel okuryazarlığın sınıf ortamında kullanılması gerekmektedir. Sorgulamayan, sözcükler ile dünya arasında bir bağ kurmayan, öğrendiklerini sosyal hayata taşımayan bir öğrenci aktif bir vatandaş olma özelliğine kavuşamayacaktır. Kendini ifade edemeyen, yanlış eleştiremeyen, taraflı olanı tespit edemeyen bir öğrenci modeli toplumun pasif yapısına katkıda bulunacaktır. Eşitlik ve adalet duygusunu benimsemiş, adil olmayı kendine hedef edinen ve öğrendiğini eyleme döken bir öğrenci modeli için eleştirel okuryazarlık ile ilişkilendirilmiş bir Türkçe eğitimine ihtiyacımızın olduğu açıktır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı; Ortaokul Türkçe derslerinin eleştirel okuryazarlık eğitimi ile ilişkilendirilmesine yönelik hazırlanan paket programın Türkçe derslerindeki sınıf içi uygulama sürecinin nasıl işlediğini tespit etmektir. Araştırmanın aşağıda yer alan alt problemlerinin belirlenmesinde bu amaç göz önünde bulundurulmuştur.

Geliştirilen Paket Programın Türkçe Derslerindeki Uygulama Sürecine İlişkin Amaçlar:

1. Geliştirilen paket programa göre işlenen Türkçe derslerinin öğretim süreci nasıl gerçekleşmektedir?

2. Öğrencilerin geliştirilen paket programa göre uygulanan öğretime yönelik algı ve görüşleri nasıldır?
3. Geliştirilen paket programa göre uygulanan öğretim, öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarında nasıl bir değişiklik yapmaktadır?

Araştırmanın Önemi

Anadil, aile bireylerinden, yakın çevreden ve çocuğun ilişkide bulunduğu kişilerden öğrenilir. Çocuk öğrendiği bu dilin bütün özelliklerini doğal yoldan kazanır. Birey, öğrendiği anadilini hayatı boyunca kullanır, kullandıkça geliştirip güzelleştirir. Ancak ailede başlayan dil öğrenimi doğal bir süreçtir. Bunu kurallara oturtmak, bir düzene sokmak için dil öğretime gerek vardır. Bu dil öğretimi ise okulda yapılır. Okul yıllarında başlayan anadil öğretimi düzenli ve kurallı bir süreçtir. Okul yıllarındaki anadil öğretimi, dilin kurallarını, işleyişini ve kullanımını öğretmeyi amaçlar (Kılınç, Karaman, Şenol, 2004, s. 15). Doğal yolla kazanılan dil, okulda bilinçli öğrenme, kullanma ve sevip koruma isteğine dönüştürülür.

Anadili öğretiminin; öğrencilerde dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi becerileri geliştirmeye dönük etkinlikler bütünü olması; anadili dersinin bir bilgi dersi olmaktan çok bir beceri ve alışkanlık kazandırma dersi olduğu gerçeğini ortaya çıkarır. Bu gerçek, eğitim kademelerine göre hazırlanacak Türkçe öğretim programlarının da böyle bir öğretme ve öğrenme ortamına olanak sağlayacak biçimde düzenlenmesi ve uygulanmasını gerekli kılar (Sever, 2000, s. 8; Kırkkılıç ve Akyol, 2013). Bu değerlendirme ışığında Türkçe öğretimi, anlama ve anlatma becerilerinin geliştirileceği kuramsal ve ağırlıklı olarak da uygulamalı çalışmalara dayanan bir öğretim sürecini kapsamaktadır.

Dil eğitimi ve öğretimi okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin kazanılmasını sağlayan bir araçtır. Anadili öğretimi, anlama ve anlatma becerilerini

gerçekleştirebilecek teorik ve uygulamalı çalışmalara dayalı olarak düzenlenip sürdürülmelidir. Öğrencinin gördüğünü, duyduğunu, okuduğunu doğru kavraması; çevresindeki insanların duygu, düşünce ve isteklerini tam ve doğru olarak anlaması, başkalarına kendini ifade edebilmesi ana dilini öğrenmesine, ana dilinin mantık dokusunu kavramasına bağlıdır (Calp, 2010, s. 73; Nuhoğlu, 2007; Yalçın, 2002). Türkçe dersinin amaçları arasında ayrıntılı olarak düşünme ve anlama becerilerini geliştirme önemli bir yere sahiptir.

Türkçe öğretimi yöntemlerinden olan sorgulama, bilgi aktarma değil, öğrencilerin düşünme ve karar verme becerilerini geliştirme, bilgiyi anlama ve kullanabilmelerini sağlamadır. Sorgulama bireyin zihin yapısında, zihinsel becerilerinde değişimler ve gelişmeler yaratmakla gerçekleşmektedir. Bu değişimler; düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerileri geliştirmekle beraber, bireyin diğer yeteneklerini de etkilemekte ve onları da geliştirmektedir. Çünkü birey, sorgulayarak edindiği bilgi ve becerileri günlük yaşamına aktarmakta ve her alandaki yeteneklerini geliştirebilmektedir. Bu nedenle özellikle öğrenme alışkanlıklarının kazanıldığı ve kalıcı hale geldiği ilkökul ve ortaokul yıllarının iyi değerlendirilmesi gerekmektedir (Güneş, 2013, s. 289). Çocuğun ilkökul ve ortaokul yıllarında bu becerileri edinmesi için öğrenme ortamında aktif hale gelmesi ve öğrenmekten zevk alması için gerekli koşullar sağlanmalıdır.

Eleştirel okuryazarlığın temel bir aşaması olan sorgulama, öğrencinin zihin yapısında, zihinsel becerilerinde değişimler ve gelişmeler yaratır. Bir başka ifade ile sorgulama, öğrencinin önceden oluşturduğu zihinsel şemalarının yapısı ve örgütlenmesi ile sonraki öğrenmelerini büyük ölçüde etkiler. Öğrencinin önceki bilgileriyle yeni bilgilerini ilişkilendirmesini sağlayarak anlamlı öğrenmesine yardım eder. Bu nedenle öğrencinin

mevcut zihinsel şemalarını düzenlemesi ve yeni zihinsel şemalar oluşturabilmesi için sorgulamaya ağırlık verilmelidir (Güneş, 2013, s. 290). Türkçe derslerinde uygulanacak sorgulayıcı bir öğretim ortamı öğrencilerin metne ve hayata bakış açısını değiştirecek ve daha eleştirel bakmasını sağlayacaktır.

Karadüz (2010), Türkçe öğretiminde öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesi için eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasının önemli olduğunu vurgulamaktadır. Okuma, dinleme, konuşma ve yazma gibi temel dil becerilerine ait kazanımların gerçekleştirilebilmesi için öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek gerekmektedir. Eleştirel okuma, eleştirel dinleme, eleştirel konuşma ve eleştirel yazma ile ilgili kazanımların varlığı eleştirel düşünme ile bağlantılıdır. Öğrencilerin temel dil becerilerinin geliştirilebilmesi için eleştirel düşünme becerilerini öğrenme ortamında gerçekleştirecek yöntem ve tekniklere yer vermek uygun olacaktır.

En başarılı sınıflar, öğrencilerin kendi fikirlerini oluşturmaya ve eleştirel düşünmeye teşvik edildiği sınıflardır. Eleştirel düşünme, bize kendi düşüncelerimizi değerlendirme ve görüşlerimizin ardındaki nedenleri bulma şansı verir. Bir başka deyişle, kendi karar verme ve problem çözme yöntemlerimiz üzerinde düşünmemizi sağlar (Crawford, Saul, Mathews ve Makinster, 2009, s. 14). Eleştirel bir bakış açısıyla düşünebiliyor olmak, düşüncelerimizin bilinçli olarak belirli bir amaca yönelik olması anlamına gelmektedir. Ancak eleştirel bir şekilde düşünebildiğimiz sürece neyi, nasıl düşündüğümüzün farkında olabiliriz.

Eleştirel düşünemeyen, okuyamayan ve yazamayan öğrenciler, sosyal ve kültürel hayata tam olarak anlam veremeyecektir. Eleştirilmeyen hiçbir şey kendi önemini ve gücünü koruyamayacağından toplumda pasif kişilikler ortaya çıkacaktır. İşte bu pasif kişilikleri önlemek için öğrencilere başta Türkçe dersi olmak üzere eleştirel okuryazarlık kuramı

çerçevesinde eğitim verilmelidir. Eleştirel okuryazarlık kuramı, okuma ve yazmayı sadece harfleri ve sesleri tanımak olarak değil; okumak, düşünmek, tepkide bulunmak ve eleştirmek düzeyinde algılar ve kabul eder (Freire, 2003). Bu açıdan bakıldığında Türkçe derslerinde eleştirel okuryazarlık kuramından faydalanmak ve bu konuda araştırmalar yapmak gerekmektedir.

Değişen metin algısı çerçevesinde görsel ve yazılı metinleri derin bir şekilde sorgulayamayan bireyler sosyal hayatlarına olumlu bir yön veremeyecektir. Adaleti ve eşitliği savunan, adil olmayı kendine amaç edinen, gösterilmek istenmeyeni görmeyi öğrenen birey, topluma daha fazla olumlu katkıda bulunabilecektir. Kuramsal çerçevede belirtildiği gibi yurt dışında dil öğretimi derslerinde verilen eleştirel okuryazarlık becerilerine ana dili öğretimi müfredatlarımızda olması gerekmektedir. Eleştirmeyi ve sorgulamayı bilmeyen bir toplumda demokrasi, adalet ve eşitlik kavramları zayıf kalacaktır. Birey, okul ortamında elde ettiği beceriyi eylem haline dönüştürmeli ve kazandığı beceriyi sosyal hayatta kullanmalıdır.

Eleştirel pedagoji bağlamında eleştirel okuryazarlık daha iyi bir toplumu oluşturmaları için öğrencilere gerekli olan anlayışı ve becerileri sağlar (McLaughlin ve DeVogd, 2004a). Eleştirel okuryazarlık, öğrencilerin metnin altında yatan yargıları araştırmalarını ve metinde sunulan gizli motifleri sorgulamalarını isteyerek, onların eleştirel yönden becerikli olmalarına yardımcı olur. Öğrenciler bir metnin; güç, ırk ve cinsiyet ile alakalı ve aynı zamanda kime öncelik verildiği ve kimin görmezden gelindiği ve niçin böyle olduğu ile alakalı mesajları nasıl ilettiği konusunda bilinçli olurlar.

Eleştirel okuryazarlık ilkeleri ve boyutları; eleştirel okuryazarlığın ne olduğuna ve nasıl işlev gösterdiğine dair bilgiler verir. Güç ilişkilerini ve tüm metinlerin önyargıya sahip olduğu inancını inceler ve okuyucunun alternatif bakış açılarını keşfetmeleri ve eyleme

geçmeleri yönünde cesaret verir. Kelimeyi ve dünyayı eleştirel bir bakış açısından okuduğumuz için düşüncemizi genişletir ve algılarımızı aydınlatır (McLaughlin ve DeVogd, 2004a). Kelimeye ve dünyaya eleştirel bakan öğrenci edindiği kazanıma göre sosyal hayata yönelik harekete geçecektir.

Eleştirel okuryazarlık becerileri; öğrencilere öğrencilerin karşılaştıkları ve oluşturdukları metinler ile alakalı daha derin düşünmeleri için ihtiyaç duydukları araçları verir. Eleştirel okuryazarlık becerileri, öğrenciye gerçek mesajın ötesine bakmak, satırlar arasından okumak, sunulan ve sunulmayan şeyin gözlenmesi ve yazarın okuyucuyu etkilemek için metni oluşturmuş olduğu yöntem ve bağlam hakkında derinlemesine düşünmek için metne ve yazara meydan okur. Eleştirel okuryazarlık, geleneksel eleştirel düşünmenin ötesine gider; çünkü öğrencilerden metnin hâkimiyetini sorgulamalarını ve ön yargıları, bakış açısını ve toplumsal adalet konularını keşfetmelerini ister. 21. yüzyılın çoklu okuryazarlığın dünyasında öğrencilere yalnızca okuryazarlık seviyesinde nasıl okunabileceğini öğretmek yeterli değildir (Ministry of Education of Ontario, 2006b, s. 69-70). Öğrencilerin metinlerde yer alan mesajların kasıtlı veya kasıtsız olup olmadıklarını eleştirel bir şekilde çözümleme yeteneği geliştirmeleri gerekmektedir.

Eleştirel okuryazarlık uygulamaları, sesli okumalar veya paylaşılmış okumalar etrafında yapılabilir. Sözlü tartışmalar öğrencilere arkadaşlarının fikirlerine maruz kaldıkları sosyal durumlar içerisindeki anlayışlarını geliştirme ve doğrulamaya yönelik fırsat verir. Eleştirel okuryazarlık uygulamaları, ayrıca öğrencilere metinlere yönelik yazılı cevaplar ve metinlerin yazılı eleştirilerini geliştirme fırsatı sağlar. Eleştirel okuryazarlık, öğrencilerin üst düzey düşünme seviyelerini kullanmayı gerektirir (Ministry of Education of Ontario, 2006c, s. 37). Bu üst düzey becerilerin kazandırılmasına yönelik ana dili öğretimi çerçevesinde Türkçe derslerinin eleştirel okuryazarlık eğitimi ile ilişkilendirilmesi uygun olacaktır.

Sorgulama, analiz ve eleştirinin modern toplumda önemli bir yeri vardır. Okudukları şey hakkında aynı zamanda eleştirel bir şekilde düşünen işin ehli okuyuculardan oluşan bir okuryazar vatandaşlığı modern toplumun özelliklerinden biridir. Eleştirel vatandaş olmak demek, birinin duyduğu veya okuduğu şeyi sorgulaması ve bu metinleri doğruluk yönünden değerlendirmesi anlamına gelir. Siyasi kararların insanlar ve çevre üzerindeki etkisini belirlemek ve değerlendirmek dahi eleştirel okuryazarlık kapsamında ele alınabilmektedir (Ministry of Education of Ontario, 2006a). Bu açıdan bakıldığında bilinçli ve aktif vatandaşların yetiştirilmesinin temeli sorgulayıcı bir eğitim ve öğretim ortamı ile atılacaktır.

Avustralya’da eleştirel okuryazarlığı ulusal seviyede teşvik etmek amacıyla bir takım girişimler yapılmıştır. Bunlardan bir tanesi “21. Yüzyılda Eğitime Yönelik Ulusal Amaçları İçeren Adelaide Bildirimi” dir (McLaughlin ve DeVoogd, 2004b). Bu belge özellikle toplumsal adaletin önemini vurgulamaktadır. Bildirim, Avustralya’nın geleceğinin eğitimli, eşit ve özgür bir toplumda üretici ve faydalı bir yaşam için gerekli olan bilgi, anlayış, beceri ve değere sahip vatandaşlara bağlı olduğunu ifade etmiştir. Bu amaca ulaşmak için yüksek kalitede bir eğitime ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Bildirim, öğrencilerin okulu bitirdikleri zaman da kendi dünyalarına anlam vermeleri gerektiğini vurgulamıştır. Çevresindeki olayların nasıl oluştuğu hakkında düşünmesini, kendi hayatları hakkında mantıklı kararlar vermesini ve kendi eylemlerinin sorumluluklarını kabullenmek için gerekli olan kapasite, ahlak ve toplumsal adalet konularına hâkim olmaları gerektiğini dile getirmiştir.

Çalışmadan elde edilen verilerin, eleştirel okuryazarlıkla ilişkilendirilen Türkçe derslerinin nasıl gerçekleştiğini ortaya koyarak alan yazına katkı sağlamanın yanı sıra etkinlik örnekleri, ders materyalleri, öğrenci davranışları ve görüşleri konusunda da bir takım bilgiler sağlayabileceği düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

- Ortaokul Türkçe derslerine yönelik eleştirel okuryazarlık eğitimi önerilmekle birlikte uygulama yalnızca 6. sınıf düzeyinde yapılacaktır.
- Bu araştırmada yapılan uygulamaya ilişkin elde edilen bulgular, yalnızca uygulamanın gerçekleştirildiği sınıfta yer alan öğrencilerle sınırlıdır. Uygulamadan elde edilen bulguların herhangi bir evrene genellenmesi söz konusu değildir.
- Öğrencilerin uygulama yapılan derslere istekli bir şekilde katıldıkları ve veri toplama araçlarını hiçbir etki altında kalmaksızın ve istekli bir şekilde doldurdukları kabul edilmiştir.
- Ortaokul Türkçe derslerinin eleştirel okuryazarlık eğitimi ile ilişkilendirilmesine yönelik ortaya konulmaya çalışılan paket program, müfredat geliştirme ya da müfredat önerme değil, kapsam ve içerik bakımından mevcut müfredata katkı yapmaktır.

Tanımlar

Okuryazarlık: Toplum tarafından anlam verilen iletişimsel simgelerin etkili bir biçimde kullanılabilmesi yeteneğidir.

Eleştirel pedagoji: Birey özgürlüğü ekseninde birey-kurum, birey-sermaye, birey-toplum ilişkileri üzerinde duran eleştirel eğitim kuramıdır.

Eleştirel okuryazarlık: Kabul görülen meyle karşı okumayı, zor ve daha zor sorular sormayı, metnin altında yatan şeyi, arkasındakini ve gerisindekini görmeyi, metindeki güç unsurlarını fark etmeyi ve adlandırmayı sağlayan beceri, eğilim ve stratejilerdir.

Eleştirel okuryazarlık eğitimi: Bireylerin eleştirel okuryazarlık becerilerini geliştirmeyi hedefleyen her türlü eğitim öğretim faaliyetidir.

İlgili Araştırmalar

Eleştirel okuryazarlıkla ilgili tartışmaların ve çalışmaların 1970’li yıllarda başladığı anlaşılmaktadır. Paulo Freire tarafından dile getirilen okuryazarlık ve eleştirel okuryazarlık kavramları eğitim dünyasında bu tarihten itibaren kendine yer bulmaya başlamıştır. Ülkemizde ise bu alanda yapılan çalışmalar yok denecek kadar azdır. Alanyazında eleştirel okuryazarlıkla ilgili Türkçe kaynakların azlığı, kuramsal çerçevenin büyük oranda yurt dışı kaynaklardan oluşması bu alandaki çalışmaların azlığına sebep olarak gösterilebilir. Bu başlık altında eleştirel okuryazarlıkla ilgili yapılan ve araştırmaya kaynak olarak gösterilebilecek yerli ve yabancı araştırmalar hakkında bilgi verilmiştir.

Cavkaytar (2009), tarafından hazırlanan “Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımının Türkçe Öğretiminde Uygulanması: İlköğretim 5. Sınıfta Bir Eylem Araştırması” adlı tezde ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerini geliştirmede dengeli okuma yazma yaklaşımının etkileri incelenmiştir. Araştırmada nitel ve nicel veri toplama araçları kullanılmış, araştırma bir eylem araştırması olarak düzenlenmiştir. Dengeli okuma yazma bileşenlerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin öğretiminde kullanılmasının öğrencilerin derse katılımlarını olumlu etkilediği tespit edilmiştir. Dengeli okuma yazma yaklaşımı kapsamında etkileşimli öğrenme ortamının öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağladığı görülmüştür.

Oral (2009), tarafından hazırlanan “Eleştirel Pedagoji Odaklı Bir Yaklaşımla Bir Yabancı Dil Olarak İngilizce Sınıfında Güç İlişkileri” başlıklı tez, temel olarak güç ilişkilerinin mikro düzeyde sınıf içi etkileşim süreci içinde nasıl ve hangi biçimlerde kurulduğunu incelemeyi amaçlamıştır. Kuramsal çıkış noktası eleştirel pedagojinin ilkeleri olan bu çalışmada, öğretmen ve öğrenciler arasındaki güç ilişkilerinin sınıf içi etkileşim sürecinin çeşitli bileşenleri aracılığıyla nasıl kurulduğu doğal ortamda gözlemlenerek

betimlenmiştir. İstanbul'daki bir özel ilköğretim okulunda, İngilizce sınıfında yapılan gözlem, 41 saatlik ses kaydı ve öğretmen görüşmeleri çalışmanın veri tabanını oluşturmuştur. Sonuç olarak, sınıfın fiziksel alanının ve öğrenci hareketlerinin kontrolü, etkileşimsel rutinler ve katılım hakları, yönetme ve soru sorma süreçleri ile sınıf içinde ana dil kullanımına odaklanarak güç ilişkilerinin etkileşimsel olarak nasıl kurulduğu incelenmiş ve betimlenmiştir.

Karadağ (2010), tarafından hazırlanan “İlköğretim Türkçe Derslerinde Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının Uygulanması: Bir Eylem Araştırması” başlıklı tezde Türkçe derslerinin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına göre nasıl uygulanabileceği üzerine bir araştırma yapılmıştır. Eylem araştırması olarak hazırlanan araştırmada bir sınıftaki 5. Sınıf öğrencilerine hazırlanmış olan farklılaştırılmış öğretim programı etkinlikleri uygulanmıştır. Araştırmada nitel veri toplama araçları ile birlikte nicel veri toplama araçları da kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizi sonucunda farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrencilerin öğrenme etkinliklerine etkin katılımlarına olanak sağladığı, öğrencilerin bireysel ve grup çalışmalarını gerçekleştirme becerilerini geliştirdiği, bağımsız çalışma alışkanlığı kazandırdığı belirlenmiştir.

Sidekli (2010), tarafından hazırlanan “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Anlama Düzeylerini Geliştirme (Eylem Araştırması)” adlı tezde fiziksel ve zihinsel problemi olmadığı halde sesli okuma ve anlama güçlüğü bulunan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin yapılandırıcı yaklaşım etkinlikleriyle nasıl geliştirilebileceği ortaya konmuştur. Araştırma nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması ile yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilere uygulanan yapılandırıcı okuma ve anlama etkinliklerinin sesli okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü olan öğrencilerin

güçlüklerinin iyileşmesinde, okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Dal (2012), tarafından hazırlanan “İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersinde Eleştirel Okuryazarlık Uygulamaları: Bir Eylem Araştırması” başlıklı doktora tezine erişime kapalı olduğundan dolayı ulaşılamamıştır. Araştırmacının kendisine telefon ve e posta yoluyla ulaşılmış, araştırmacı kaynak yardımıyla bulunabileceğini dile getirmiştir. Dal (2012), eleştirel okuryazarlıkla ilgili kaynak olarak e posta yoluyla çeşitli makaleler paylaşmış ve araştırmacıya teşekkür edilmiştir. Tezin özetinden elde edilen bilgilere göre nitel ve nicel veri toplama araçları kullanarak ilköğretim 5. Sınıflar üzerine bir eylem araştırması yapılmıştır. Araştırmanın neticesinde öğrencilerin eleştirel farkındalıklarının ve eleştirel düşünme becerilerinin arttığı tespit edilmiştir.

Bir eylem araştırması olması sebebiyle araştırmaya kaynaklık eden bir diğer çalışma Tüzel (2012a) tarafından hazırlanan “İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Medya Okuryazarlığı Eğitimi: Bir Eylem Araştırması” başlıklı doktora tezidir. Medya okuryazarlığı eğitimi ile ilgili yurt dışındaki belirli ülkelerin müfredatlarının incelenmesi ve Türkçe dersi müfredatı ile ilişkilendirilmesini içeren tez, ana dili öğretimi ile birlikte medya okuryazarlığı becerilerinin de kazandırılması gerektiğini savunmuştur. Nitel ve nicel veri toplama araçlarının kullanıldığı tezde yapılan araştırma neticesinde öğrencilerin medya okuryazarlığı becerilerinin arttığı tespit edilmiştir. Çalışmada ayrıca değişen metin algısı ve okuryazarlık kavramının genişlemesi ile ilgili yeni bakış açılarına yer verilmiştir.

Yurt içi alan yazın taramasında eleştirel okuryazarlık üzerine kaynakların yetersiz olduğu tespit edilince yurt dışı kaynaklara yönelik literatür taraması yapılmıştır. Yurt dışı kaynaklarda “Critical Literacy” olarak geçen eleştirel okuryazarlık üzerine birçok çalışmanın ve kaynağın olduğu görülmüştür. Bundan dolayı araştırmanın alanyazını için yurt dışı

kaynaklarına yönelmenin uygun olacağı düşünülmüş ve internet, yabancı dergi ve makaleler, yabancı üniversite kütüphaneleri üzerine taramalara devam edilmiştir. Bu taramalarda tespit edilen bazı kaynaklar yurt dışından getirtilmiştir.

McLaughlin ve DeVogd (2004a), tarafından yazılan “Critical literacy as comprehension: Expanding reader response” adlı makale, alan yazında önemli bir yere sahiptir. Eleştirel farkındalığın geliştirilmesi, eleştirel okuryazarlığın ilkeleri, güç, eylem ve yeniden oluşturma gibi konulara değinen makale; eleştirel okuryazarlık üzerine araştırma yapmak isteyenler için temel bir kaynaktır. Problem çözme ile eleştirel okuryazarlığın ilişkisi, eleştirel okuryazarlık teknikleri, çoklu bakış açıları, alternatif metinler kullanma, yeni bir dünya oluşturma makalede yer alan diğer başlıklar olarak göze çarpmaktadır. Makale, eleştirel okuryazarlık alanyazını için önemli bir kaynak olarak göze çarpmaktadır.

McLaughlin ve DeVogd (2004b)’ün tarafından hazırlanan önemli çalışma “Critical Literacy Enhancing Students Comprehension of Text” adlı çalışmadır. İki bölüm ve eklerden oluşan çalışma eleştirel farkındalık kazanmak, eleştirel okuryazarlık öğretimi, metne meydan okuma, tanımların keşfedilmesi, önyargının arkasındakini görmek, yeni bir dünya okumak başlıklı bölümlerden oluşmaktadır. Yapılan taramalarda çalışmanın eleştirel okuryazarlık alan yazını için önemli bir kaynak olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada eleştirel okuryazarlık dersleri için bir çerçeve oluşturulmuş, ilkokul ve ortaokul öğrencilerine yönelik uygulama örnekleri verilmiştir. Eleştirel okuryazarlık üzerine çalışmak, eleştirel okuryazarlık dersi uygulama ve örneklerini görmek isteyenler için kitap önemli bir kaynak olarak karşımıza çıkmaktadır.

“Doing Critical Literacy”, Janks (2014) ve beraberindekilerin hazırladığı ortaokul ve lise düzeyinde hazırlanmış bir çalışmadır. Dokuz bölümden meydana gelen kaynak, dilin

tanımı ve dilin özellikleri, eleştirel görsel okuryazarlık, dijital teknolojiler ve sosyal eylem için eleştirel farkındalığın tasarımı üzerine teorik bilgi ve etkinlikler bulunmaktadır. Kaynakta eleştirel okuryazarlığın güç, adalet, eşitsizlik üzerine verilen etkinliklerin içeriği gerçek yaşamla bağlantı kurularak verilmiştir. Etkinliklerin oluşturulmasında gazete metinlerinden, dergi içeriklerinden, karikatür ve fotoğraflardan yararlanılmıştır. Çalışma; ortaokul, lise ve yetişkin eleştirel okuryazarlık üzerine yapılacak araştırmalar için yararlı olabilecek bir kaynaktır.

Eleştirel okuryazarlık alanındaki önemli bir makale de Gregory ve Cahill (2010) tarafından yazılan “Constructing critical literacy: Self-reflexive ways for curriculum and pedagogy” adlı makaledir. Bu çalışma eleştirel okuryazarlığa, eleştirel teoriden ve Freire’nin bakış açısından genel bir değerlendirme sunmuştur. Makalede eleştirel okuryazarlık, tüm sınıf içi uygulamaların gerekli bir unsuru olarak tanıtılmıştır. Bu sınıf içi uygulamalar, Dewey’in demokrasi, toplumsal eşitlik ve okuryazar olmanın ne anlama geldiği anlayışını esas alır. Ayrıca makalede öğretimdeki eleştirel okuryazarlık yaklaşımlarının özellikleri ve bunların demokratik bir topluma yönelik önemi üzerine durulmuştur. Okuryazarlık, eleştirel okuryazarlığın tanımı ve ilkeleri, çoklu bakış açıları yine makale içerisinde değinilen önemli konu başlıklarıdır. Çoklu bakış açıları bu araştırmada eleştirel okuryazarlık ders ortamında uygulanacak aşamalar olarak değerlendirilmiştir.

Bir diğer araştırma Ohio Devlet Üniversitesi’nde Pietrandrea (2008) tarafından hazırlanan “Co-Constructing Critical Literacy in the Middle School Classroom” başlıklı doktora tezidir. Araştırmanın amacı ırkçılık, cinsellik, dışlama, adalet ve eşitlik gibi konulara odaklanan metinleri incelemek ve yorumlamak için 6. sınıf İngilizce ve Dil Sanatları öğrencilerine eleştirel bakış açıları kazandırmak amacıyla kullanılan öğretim yöntemlerini keşfetmek ve tanıtmak olarak belirtilmiştir. Bununla birlikte Okuryazarlık Araştırma

Kulübü'nün öğrenci katılımcıları, İngilizce ve Dil Sanatları sınıfının hem içerisinde hem de dışında yardımcı araştırmacılar olarak müfredat oluşum sürecinde yer almışlardır. Çalışmada öğretmenin geliştirdiği eleştirel okuryazarlık etkinliklerinin uygulanması neticesinde öğrencilerin iyice kökleşmiş olan kültürel inanç ve tutumlarından vazgeçmelerinin zor olduğu belirlenmiştir.

“Developing Critical Literacy” adlı çalışma Brown (1999) tarafından hazırlanmış ve çalışmanın editörlüğünü Anne Burns yapmıştır. National Centre for English Language Teaching and Research yayınları arasından çıkan eser Avusturalya'daki önemli eleştirel okuryazarlık çalışmalarından biridir. Çalışmada İngilizce sınıflarında eğitim gören öğrenciler üzerinde yapılan uygulamalara ve etkinliklere yer verilmektedir. Araştırma aynı zamanda yabancılara İngilizce eğitimi çerçevesinde yapılan bir eleştirel okuryazarlık öğretimini içermektedir. Araştırma, uygulamalara katılan eleştirel okuryazarlık öğretmenlerinin gözlemlerini ve uygulamalarını içermektedir. Araştırmada birçok öğretmen yer almakta ve farklı ırklara mensup öğrencilere yönelik eleştirel okuryazarlık eğitimi ders ortamlarına yer verilmektedir.

“The importance of critical literacy” adlı makale Janks (2012) tarafından hazırlanmış bir Güney Afrika çalışmasıdır. Makale üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde eleştirel okuryazarlığın hem geçmişte hem de gelecekte önemli bir araştırma konusu olacağı, eleştirel okuryazarlığın önemini her zaman koruyacağı dile getirilmektedir. Çalışmanın ikinci bölümünde, görsel metinlerin kullanımıyla makale geliştirilmiştir. Bu bölümde eleştirel okuryazarlıktaki yeniden yapılandırma döngüsü şematik olarak verilmiştir. Son bölümde ise araştırmacının dünya çapındaki sınıflarda hala gerekli olduğunu savunduğu eleştirel okuryazarlığa yönelik etkinlik örneklerine yer verilmiştir. Siyasi açıklamalara da yer verilmiş olan makale, daha çok yetişkin eleştirel okuryazarlığına yöneliktir.

Bölüm II: Kuramsal Çerçeve

Eleştirel Pedagoji

Pedagoji bazı kaynaklarda eğitbilim, bazı kaynaklarda ise çocuk eğitimi olarak geçmektedir. Genel anlamda bireyin eğitimini ve bunun uzantıları olan sosyalleşmesini, kültürlenmesini, bilinçlenmesini ve bilgilenmesini içermektedir. Yani bireyin toplumla ilişkisinde rol oynayan tüm argümanlar pedagoji adı altında işlenmekte ve pratik bir değere kavuşmaktadır (Yıldırım, 2011, s. 59). Kavramsal olarak da eleştiriye açık bir yapıda olan pedagoji, kurumsal ve karmaşık ilişkileriyle sistematik ve radikal eleştirilere maruz kalmaktadır. Eleştirel pedagojinin ortaya çıkması; pedagojinin mevcut uygulamaları, toplumsal etkileri ve ideolojik düşüncenin yansımalarının insanları sömürü ve nesne haline gelmesinin etkisiyle olmuştur (Yıldırım, 2011, s. 60).

Eğitimde eleştirel yaklaşım Rousseau ile başlayıp günümüzde eleştirel pedagojularla devam etmektedir. Rousseau'nun etkisiyle gelişen radikal eğitim yaklaşımı bireyden başlayarak toplumsal sistemlere doğru yönelmiştir. Yani bireyin rolü toplumsal ilişkilere göre yorumlanmış ve değerlendirilmiştir (Yıldırım, 2011, s. 48; Rousseau, 2011). Kısacası eğitime radikal eleştiri ilk defa Rousseau'nun felsefi ve pedagojik görüşleriyle başlamış olup günümüzde eleştirel pedagoji ile devam etmektedir.

Eleştirel pedagojide yer eden hali hazırdaki düşüncelerin pek çoğu, 20. yüzyıl boyunca Avrupa'da ortaya çıkmış olan eleştirel sosyal ve siyasi teori tarafından şekillenmiştir.

Özellikle 1920'lerde kurulmuş olan ve Frankfurt Okulu olarak popüler bir şekilde bilinen Frankfurt Üniversitesi'ndeki Toplumsal Araştırma Enstitüsü, eleştirel pedagoji gelişiminde önemli bir yeri olan eleştirel teorinin gelişiminde en önemli bir kurum olarak bilinir. Fazlasıyla Marx, Kant, Tiegel, Heidegger ve Weber gibi isimlerin düşüncelerine dayanırken, Frankfurt Okulu kapitalist toplumda var olan eşitsizliği ve adaletsizliği eleştirmiş ve aynı zamanda Ordotoks Marksizm'inin baskısına da karşı çıkmıştır. Marx'ın Batı'da gelişmiş seviyedeki kapitalist toplumların sosyal durumlarını öngöremediğini fark eden Frankfurt Okulu, kapitalist ekonomilerin Marksist eleştirisinde kökleşmiş olarak kalan yeni toplumsal eleştiri teorileri geliştirmiştir (Darder, 2009, s. 46).

Eleştirel pedagojinin en önemli kaynağı modernizmin, aydınlanmanın, pozitivistizmin eleştirisini yapan Eleştirel Kuram, öbür adıyla Frankfurt Okulu'dur. Bu okulun tarihsel temelleri Frankfurt Toplumsal Araştırmalar Enstitüsü 1923 yılında sosyalist araştırmalar yürüten bir merkez kurularak atılmıştır. Bu okulun en önemli şahısları Hitler'in iktidara geçmesiyle birlikte Amerika'ya göç etmişler ve orada kalmışlardır. En önde gelen kişiler Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse'dir (Marshall, 1998, s.179; Swedeen, 2011, s. 4). İlk önce sosyal projeler yürüten bir kurum olarak kurulmasına rağmen daha sonra toplumsal problemler üzerine teori üreten bir ekol olmuştur. Frankfurt Okulu ismi 1950'den sonra enstitüye tabi bilim adamlarının Almanya'ya geri dönmesiyle kullanılmaya başlanmıştır (Assoun, 2012, s.11).

Eleştirel Kuramın amacı toplumun dönüşümü ve insanın özgürleşimi olarak açığa çıkmaktadır. Bilgi ve hedefi, teorik ve pratik aklı bir senteze götürmeye yönelik bu girişimi Frankfurt Okulu'nun köklü felsefi bir konumunun ve olgu ile değer pozivist ayrımı eleştirmesinin temeli olarak kalmıştır. Eleştirel kuramcılar, bilgilerimizin ve ortak insani yönlerimizin kaynağının, hepimizin akılcı varlıklar olmamıza bağlı olduğuna inanmaktadırlar.

Nitekim Hagel bu düşünceyi “gerçek olan akılcıdır şeklinde ifade eder. Eleştirel kuramında “gerçek olanın akılcı olması gerektiğini düşündüğü söylenebilir (Yıldırım, 2011, s. 62).

Eleştirel kuramın Frankfurt Okulu, Amerika Birleşik Devletlerinde halen sosyal araştırmalara yönelik yeni çıkışlar yapmakta, edebi eleştiri, antropoloji, sosyoloji ve eğitim teorisi gibi çeşitli disiplinleri etkisi altına almaktadır. Eleştirel pedagojinin Amerika içinde de, John Dewey ve yeniden yapılandırmacılar da Highlander Okulu’nda yer alan Myles Horton gibi eğitimcilere Martin Luther King ve Malcom X gibi insan hakları savunucularına kadar belirgin kökleri bulunmaktadır (McLaren, 2011, s. 273-274).

Pozitivizme zıt olarak, Frankfurt Okulu bilgiyi tarafsız olarak değil de tarihsel ve toplumsal bilinçliliğe dayanmış olarak görmüştür. Frankfurt okulu tarafından geliştirilen eleştirel teori; varsayımlar içerisindeki yetersizlikleri meydana çıkarmak amacıyla mantıksal düşüncelerin, basmakalıp sözlere uygulanmasına izin verir; gücü elinde bulunduranların, diğerleri üzerinde baskın olmak için bilgiyi nasıl kullandıklarını ortaya çıkartır (Giroux, 2009). Eleştirel teori güçlü olanın güçsüz olanı nasıl ezdiğini göstermek ister.

Eleştirel pedagoji, son yirmi yıl içerisinde gelişen eleştirel yaklaşımın bir sonucu olarak radikal bir eğitim kuramı olarak ortaya çıkmıştır. En geniş biçimde “eğitimin yeni sosyolojisi” ya da “eleştirel eğitim kuramı” olarak tanımlanan eleştirel pedagoji, okulları hem tarihsel bağlamda, hem de içinde buldukları sınıfsal farklılıkların şekillendirdiği, baskın toplumun sosyal ve siyasal dokusunun bir parçası olarak ele alıp incelemiştir (McLaren, 2011, s. 273). Eleştirel pedagoji, okullarda daha iyi sosyal adalet ve eşitlik için ortam yaratma peşindedir ve aynı zamanda toplumun, daha büyük demokrasi ve eşitlik ile karakterize edilmiş olan yeni bir oluşuma dönüşmesini ister. Bu açıdan eleştirel pedagojinin okula getirdiği eleştiri de üzerinde durulması gereken bir konudur.

Eleştirel pedagoji, dünyayı iyileştirmek, onarmak ve dönüştürmek amacıyla hareket etmekte ve eğitim camiasının içinde hala umudunu yitirmemiş bireyler için, tarihsel, siyasi ve etik açıdan yönlendirmelerde bulunmaktadır. Ezilenin yanında tavizsizce yer alan eleştirel pedagoji, daha önce Bağımsızlık Bildirgesi'ni kaleme alanların fikirleri kadar devrimci bir niteliğe sahiptir. Eleştirel pedagojiye göre Tarih, özü itibariyle değişime açık olduğu için, özgürleşme, gerçekçi bir amaçtır ve şimdikinden çok daha farklı bir dünya yaratmak mümkündür (McLaren, 2011, s. 274).

Amerikan okullarının tüm öğrencilere eşit fırsatlar sunmada başarısız olduğuna dair düşünceler, daha iyi bir toplum oluşturmada öğretmenlerin bir role sahip olması gerektiğine dair görüşler, bilgi türlerinin adaletsiz, kapitalist bir toplumu desteklemek için sosyal olarak oluşturulduğuna dair fikirler, okulların ve eğitim uygulamalarının baskıcı bir toplumun devamını desteklediğine dair inanç, eleştirel pedagojiyi meydana getiren başlıca unsurlardır. Eleştirel pedagoji, tüm bilgiler gibi, her bireyin değerleri ve inanışları ile şekillenir ve basit bir tanıma karşı direniş gösterir. İşte, eleştirel olan bir pedagojinin bir kaç yaygın unsurları: Daha adil ve eşit bir topluma yönelik bir bakış açısı üzerine kurulmuştur. Eğitim politiktir. Müfredat, öğrencilerin yaşamlarında kökleşmelidir. Adaletsizliğe karşı tutum takınmak önemlidir (Darder, 2009, s. 2). Eleştirel pedagoji pek çok biçime bürünebilir ancak önemli noktasında okullaşmanın baskı ile savaşıma hususunda demokratik ilkelerle ve değişimci eylemlerle olan bağlantısını barındırır.

Eleştirel pedagoji, birey özgürlüğü ekseninde birey-kurum, birey-sermaye, birey-toplum, birey-eğitim ilişkileri üzerinde durmaktadır. Günümüzde Eleştirel Teorinin etkisiyle eleştirel pedagoji, toplumsal problemlere karşı getirilen eleştirel yaklaşımlardan da faydalanmıştır. Eleştirel pedagoji sistematik olarak 1970'lerde başladığı için buna kaynaklık eden aktörler de bu dönemde ve günümüzde yaşayanlardır. Bu anlamda kaynaklık eden kişiler

olarak Paulo Freire, Hanry Giroux, Stanley Aronowitz , Michael W. Apple, Maxine Grene, Doneldo Macedo ve Peter McLaren gibi teorisyenlerdir (Swedeen, 2011, s. 4). Fakat en önemli aktörün Paulo Freire olduğu belirtilmelidir (Yıldırım, 2011, s. 49). Bu teorisyenlerin düşüncelerinin yanında çeşitli kültürel çalışmalar, feminizm, postyapısalcılık ve postmodernist kuram gibi yaklaşımlar da eleştirel pedagojiyi desteklemiştir.

Paulo Freire, okullardaki pedagojik uygulamaların, ezilmiş insan hâkimiyetini ilerletmek için nasıl hizmet verdiğini ve alternatif pedagojilerin, daha büyük bir eşitsizlik bilincini ve toplumsal değişim için harekete geçme isteğini nasıl geliştirdiğini incelemiştir (Darder, 2009). Brezilyalı bir eğitim teoristi olan Freire'nin pedagoji ve toplum üzerine olan fikirleri, 20. yüzyılın ortalarında kuzeydoğu Brezilya'da meydana gelen yoksulluk deneyiminden kaynaklanmıştır. Yoksulların ve ezilmişlerin sessizliği Freire'yi rahatsız etmiştir. Bu insanların isteksizliklerini, o zamanların Brezilya'sında var olan sistematik eşitsizlik içerisindeki durumlarını protesto etmek için konumlandırmıştır (Yıldırım, 2011). Eleştirel pedagoji kaynaklı okuryazarlık çalışmaları hem ülkesinde hem de gittiği ülkelerde geniş yankı uyandırmıştır.

Freire (2003), Ezilenlerin Pedagojisi adlı eserinde ezenler ve ezilenler arasındaki özgürleşme bahsine deyinmiş, özgürlüğü bir armağan veya kazanacağımız bir şey olarak değil karşılıklı bir süreç olarak değerlendirmiştir. Kendi tabiriyle Bankacı Eğitim Modeli'ni baskıcı bir sistem olarak dile getirir. Eğitimde yeni bir model olarak Problem Tanımlayıcı Eğitim Modeli'ni savunur. Ona göre eğitim karşılıklı bir süreçtir ve dünya aracılığıyla yapılan eğitim, gerçek bir eğitimidir. Bu eğitim içerisinde yer alacak diyalog ve praksis süreci gerçek bir eğitimin kapısını açacaktır. Freire'ye göre diyalogculuk özgürleşme için bir araçtır.

Freire, eğitim uygulamalarının nasıl gerçekleştiğini incelemiştir. Freire, öğrencilerin öğrenmesi beklenen bilginin öğretmen tarafından verilmesi ile geleneksel eğitim uygulamalarının öğrencilere dünyaya bakışlarındaki pasifliği aştığını belirtmiştir (Freire, 1985). Eğitim uygulamasında bu; öğrencilerin, dünyaları ile nasıl ilişkilendiklerini sorunsallaştırmayı ve bu öğrencilerin hayatlarındaki yaşanmış gerçeklikler tarafından meydana gelen bu sorunlar hakkında diyalog kurmayı ve tartışmayı içerir. Bu problem kurmacı eğitim, öğrencilerin kendi eğitimlerinde aktif özneler haline gelmelerini amaçladığı için, öğretmen ve öğrenci arasındaki bir işbirliğidir (Swedeen, 2011, s. 5). Neticede öğrencilerin eleştirel sorgulama sahası genişler, problemler daha geniş bağlamlarda görülür ve öğrenciler kendilerini baskıcı bir gerçekliği değiştirebilecek yeteneğe sahip olarak görmeye başlarlar.

Son dönem eleştirel pedagoglarından McLaren (2011), okulların yapısını ve işleyişini eleştirel pedagoji açısından incelemiş, okula yönelik farklı yorumlar getirmiştir. McLaren, öğretmenlerin ve eğitim ortamında çalışan kişilerin eğitim programlarına yönelik daha sorgulayıcı olmasını istemiştir. Müfredat kavramının siyasi ve ideolojik ortamdaki uzak kalamayacağını, müfredat kavramının sosyal sınıf, kültür, cinsiyet ve güç konularıyla bağlantılı olduğunu dile getirmiştir. Bu çerçevede okullara gizli müfredat kavramının hâkim olduğunu ileri sürmüştür. Okullarda yaşanan sosyal ve ekonomik problemlerin kaynağını ülkelerin siyasi eğitim politikalarında kaynaklandığını ve eğitim politikalarını da ülkelerin ve küresel güçlerin rejim politikalarına göre şekillendiğini belirtmektedir.

Eleştirel pedagojiye göre ele alınan kavramlar ve tanımlamalar eğitime getirilen eleştiriler çerçevesinde anlam kazanır. Bu anlamda eğitim tanımına eleştirel yaklaşan Tolstoy'a göre "birinin diğerini, bizlerin olumlu bulduğu yönde şekillendirmesi anlamına gelen eğitim, baskı ve zorlamalı bir edimdir. Eğitim ile kültür arasındaki fark yalnızca zorlama

aracılığıyla anlaşılabilir. Zira eğitim kendinde baskı kurma hakkını görür. Eğitim baskı altındaki kültürdür. Herhangi bir kısıtlılığın söz konusu olmadığı kültür ise özgür bir ilişki biçimidir (Hern, 2008, s. 33).

Giroux'a göre, "Eleştirel eğitim iki temel argüman üzerinde çalışır: Birincisi varsayımları sorgulayan eleştirel bir söylem iken; ikincisi olabilirlik söylemidir." İkincisi olan olabilirlik söylemi, insanlığın yetkin hale gelmesi için olumlu bir yöntemdir. Fakat eğitim eleştirisi sadece bu değildir. Zaten eleştirel bir dil geliştirildiği zaman muhtemel olan da sunulmuş olur (Yıldırım, 2011, s. 47). Ancak eğitim daha karmaşık bir olgu olduğu için eleştirel yaklaşım da birçok yönü göz önünde bulundurarak ele alınmalıdır.

Apple (2006); tarihsel, ekonomik, kültürel ve etnografik bir dizi teknik kullanarak eğitimi sorguladığını dile getirir. Bu süreçte eğitimle ilgili üç temel unsurun incelenmesi gerektiğinin açık bir şekilde ortaya çıktığını söyler. Bu unsurlardan birincisi norm ve değerleri alttan alta öğreten gizli müfredatın düzenleri ve günlük etkileşimleridir. İkinci unsur; çeşitli materyallerde ve metinlerde bulunan, öğretmenlerin süzgeçlerden geçirdiği okul bilgisine ilişkin resmi külliyattır. Üçüncü unsur olarak da eğitimcilerin okullarda olup biteni planlamak, organize etmek ve değerlendirmek için kullandığı temel unsurlardır.

Bu düşünceler ışığında eğitime olan eleştirel yaklaşım tarih boyunca sistematik olarak ortaya konulmuş bir özellik taşımayabilir fakat sistematik olmasa da tarihsel süreçte eğitime eleştirel yorumlar her zaman var olmuştur. Bu yorumlar her ne kadar bir dizi teorinin oluşmasına sebep olmasa da her zaman için pratikte varlığını hissettirmiştir. Pratikte iki insan arasında bile mevcut eğitimsel yöntemler eleştiri konusu olabilir (Yıldırım, 2011, s. 47).

Dar anlamıyla yeni eğitim sosyolojisi ya da eleştirel eğitim kuramı olarak tanımlanabilecek eleştirel pedagoji, okulları hem kendi tarihsel bağlamları içinde hem de

egemen toplumu karakterize eden mevcut sosyal ve siyasal yapının bir parçası olarak ele alır. Eleştirel pedagoji liberal ve tutucu okul eleştirileri tarafından kullanılan pozivist, tarihsel olmayan ve depolitize çözümlere karşı zihniyetlerin bir türünü ortaya atar (Tezcan, 2005, s. 99).

Eleştirel pedagoji bir taraftan radikal bir kuram ve okullaşma analizi sunarken, diğer taraftan da yeni sosyal teori alanlarında ilerleme kaydetmekte ve yeni araştırma sınıflandırmaları ve metodolojiler geliştirmektedir. Bununla beraber, eleştirel pedagoji homojen bir fikir sistemi oluşturmaktan uzaktır. Eleştirel kuramcılarının üzerinde uzlaştıkları belirli hedefler olduğunu söylemek daha doğru olacaktır (McLaren, 2011, s. 273). Bu hedefler temel olarak, güçsüzleri güçlendirmek ve var olan sosyal eşitsizlik ve haksızlıkları ortadan kaldırmak olarak özetlenebilir.

Temel referanslarına bakıldığında eleştirel pedagoji, radikal demokrasinin eğitimsel değişimini ve dönüşümünü öngören bir akım olarak düşünülmelidir. Bu akımın amacı daha çok demokrasiyi sağlamak, demokrasi kültürünü zenginleştirmek ve derinleştirmek ayrıca aktif ve sürekli bir yurttaşlık bilincini kazandırmaktır. Yani kültürel ve sosyal politikaları izleyen, iyi okuyan ve eleştiren bir toplum oluşturmaktır. Bu bağlamda eleştirel pedagojinin merkezinde hümanizm ve özne vardır (Peters, 2005, s. 35). John Dewey de yaptığı çalışmalarda eğitiminin demokrasi kültürünü nasıl geliştirebileceği üzerine durmuş, deneyimin ve eğitiminin birleşmesiyle eğitim ortamı bir problem çözme ortamı olarak algılanırsa toplumda demokratik ilkelerin ve yaşantıların gelişebileceğini dile getirmiştir.

Giroux, eleştirel bir pratik olarak eleştirel pedagojinin, öğrencilerin tarihsel geçmişle bir diyalog içine girebilmelerini, otoriteyi sorgulamalarını, mevcut iktidar ilişkileriyle mücadele etmelerini ve kendilerini eleştirel aktif yurttaşlar olarak yerel, ulusal ve uluslar arası

düzeyde hazırlanmaları için gereken bilgi, beceri ve sorgulama kültürünü sunan sınıf koşullarını sağlaması gerektiğini belirtir (İnal, 2009, s. 9). Toplum ve yönetenleri sorgulayan bilinçli vatandaşlar toplumu da daha iyi yönlendirebilecektir.

Eleştirel pedagoji ile ilgilenen öğretmenler, öğrencilerin eşit olmayan toplumsal düzeni yasallaştıran nesnel bilgi algılarından kaçınmalarına meydan vererek onları özgürleştirmek için eleştirel pedagojiyi kullanırlar. Eleştirel pedagojiler mevcut metotlara karşı direnirler ve mevcut eğitim sistemine eleştirel pedagojiyi yerleştirmek isterler. Eleştirel pedagoji, adil ve eşit bir toplum görüşünden beslenmektedir (Giroux, 2009). Bu görüş, daha iyi bir toplum geliştirmek amacı taşıyan eğitime bir çerçeve ve amaç sağlar.

Okuryazarlık

Uzun yıllar, yazılı metinde yer alan harfleri çözümleyebilen ve yazılı bir metin üretmek üzere kodlama yapabilen bireyler, okuryazar olarak değerlendirilmiştir. Ancak günümüzde okuryazarlığın tanımı konusunda herkesin aynı görüşte olduğunu söylemek güç gözükmemektedir (Tüzel, 2012a, s. 1). Okuryazarlık bazıları için halen belirli bir alfabe sistemine göre kodlama ve kod çözme işlemini yapabilme anlamına gelmektedir. Fakat günümüzde okuryazarlığın anlamı genişlemiş ve türleri oldukça çeşitlenmiştir.

İlk çağlardan günümüze kadar etkili bir bilgi edinme ve yayma yöntemi olarak değerlendirilen okuma-yazma becerisini, tek bir cümle olarak tanımlamak zordur. İngilizce alanyazında okuma ve yazma dil becerileri ile ilgili “okuma-yazma (reading-writing) ve “okuryazarlık (literacy)” olmak üzere iki farklı terimin kullanıldığını görmekteyiz. Genel anlamda okuryazarlık “toplum tarafından anlam verilen iletişimsel simgelerin etkili bir şekilde kullanılabilmesi yeteneği” olarak tanımlanmaktadır (Kellner, 2001; Kress, 2003’ten akt. Tüzel, 2010). Toplum tarafından anlam verilen iletişimsel simge olma özelliği daha çok

okuryazarlığı yenileyen, çağın ihtiyaçlarına cevap verir hale getiren bir özellik olarak ortaya çıkmaktadır. Okuryazarlığı çağın gerektirdiği bir beceri olarak düşünürsek her değişen çağda kendini ve anlamını yenileyen bir oluşum olarak düşünebiliriz.

Son 30-40 yıllık süreçte yaşanan ekonomik, sosyal ve teknolojik gelişmeler, diğer birçok yaşam alanımızda olduğu gibi okuma, yazma, dinleme ve izleme biçimlerimizde de değişiklikler meydana getirmiştir. Bu durumun bir sonucu olarak geleneksel okuma ve yazma eylemleri çerçevesinde değerlendirilen okuryazarlık kavramının anlam sahası genişlemiştir. Okuryazarlıkla ilgili “Artık, bir sözcüğü söylemek için harflerin sesbirimsel karşılıklarının kullanılması ya da harflerin sözcükler oluşturmak için bir araya getirilmesi okuryazarlığı tanımlamaya yetmemektedir.” Dolayısıyla toplumun bilgi ihtiyacı arttıkça “okuryazarlık” ve “okuryazar birey” kavramlarının tanımında da bazı değişiklikler olduğunu dile getirmek uygun olur (Tüzel, 2012b, s.82).

Okuma ve yazma eylemleriyle başlayan, okuryazarlık becerilerinin edinilmesine uzanan yolda kazanılması gereken unsurlar arasında şunlar bulunmaktadır (Gee, 2000'den akt. Önal, 2010):

- Gerçekleri görebilme, konuşabilme, ifade edebilme,
- Çevreyi anlamlandırabilme ve bireysel anlamları oluşturabilme,
- Bilgiyi kullanabilme ve yeni düşünceler üretebilme,
- Sistemleri kullanabilme, birleştirebilme ve bunlardan yeni anlamlar ortaya koyabilme,
- Edinilen bilgiyi davranışlara yansıtabilme ve kullanabilme,
- Güncel bilgi ve becerilere sahip olabilme.

Alan yazından hareketle okuryazarlık ve okuryazar kavramına yüklenen anlamları ve algıları dört başlık altında toplamak mümkündür: Alfabeye dayalı okuryazarlık, İşlevsel

Okuryazarlık, Eleştirel Okuryazarlık, Yeni Okuryazarlıklar. Ancak şunu da belirtmek gerekir ki bu hareketler evrensel olarak dünyanın her yerinde aynı anda ya da aynı hiyerarşik düzende ortaya çıkmış değildir. Her toplumun bilgi gereksinimi ve yaşam pratikleri doğrultusunda farklı zamanlarda ortaya çıkmışlardır. Böyle sınıflama değerlendirilirken göz önünde bulundurulması gereken diğer bir husus da okuryazarlık konusunda yaşanan hareketlerin birbirinin devamı niteliğinde olduğu, her yaklaşımın bir öncekini reddetmediği; aksine birbirinin üzerine inşa edildiğidir (Tüzel, 2012a, s. 2). Dolayısıyla okuryazarlığın genişlemesinde öncesini reddetme yoktur tam aksine öncenin üzerine bir genişleme vardır.

Okuryazarlık üzerine çeşitli tanımlar yapılmıştır. Teorik çerçevede okuryazarlığı, değişik biçimlerdeki okuma, yorumlama ve ifade etme becerilerine bünyesine alan şemsiye bir kavram olarak değerlendirmek mümkündür (Tüzel, 2012a, s. 10). Pratikte ise bir yandan çeşitli türlerdeki işaret ve sembol sistemlerini anlamaya yönelik bireysel becerileri kapsarken diğer yandan çeşitli türlerdeki işaret ve sembol sistemlerini üretebilme becerisidir (Malmelin, 2010, s. 131).

Okuryazarlık hareketinde birinci dönemi, alfabeye dayalı okuryazarlık olarak adlandırmak mümkündür. Literatürde bu tür okuryazarlığa, fonetik okuryazarlık da denildiği görülmektedir. Bu yaklaşımda okuryazarlığın alfabe temelinde tanımlanması ve okuma ve yazma eylemlerine bağlı kalınarak bir kodlama ve kod çözme becerisi olarak algılanması söz konusudur (Güneş, 2000). Okuryazarlığın bu erken döneminde okuryazarlık; öğrencilerin okurken harfleri nasıl seslendirdikleri, yazarken ise harfleri nasıl çizdikleri ve birleştirdikleri üzerine durmakta, metnin anlamlandırılması aşamasına geçememektedir. Metni kavrama ve ifade etme becerileri eğitim programının önemli bir parçası olarak görülmektedir. Alfabeye dayalı okuryazarlık anlayışında, okuma ve yazma becerilerini gerçekleştirebilir hale gelmesi, bireylerin okuryazar unvanına sahip olmalarıyla sonuçlanmaktadır. Bu şekilde

alınan okuryazarlık unvanı, vatandaşların eğitilmiş yahut cahil olduklarını belirleyen temel gösterge olarak değerlendirilmektedir (Tüzel, 2012a, s. 3). Okuryazarlık, geliştirilebilecek bir dereceden ziyade içerisinde yer alınabilecek bir aşama olarak görülmektedir.

Okuryazarlık hareketinde ikinci dönem ise, Güneş'in (2000) ifadesi ile işlevsel okuryazarlık olarak adlandırmak mümkündür. Bu yaklaşımda okuryazarlık, bireyleri günlük hayatın içerisinde katılımcı bireyler olmaya doğru yönlendirmede bir araç olarak görülmektedir. Retorik ve kompozisyon gibi unsurlar eğitim müfredatlarında daha geniş oranda yer bulmaktadır (Gordon ve Gordon, 2003). Bir birey harflerin tamamını tanıyabiliyor, seslendirebiliyor; ancak bir devlet dairesinde işini görebilmek için gerekli basamakları izleyemiyor ve bir dilekçe yazamıyorsa bu kişinin okuryazar olmadığı değil; bu bağlamda işlevsel okuryazar olmadığı söylenmesi mümkündür (Altun, 2005, s. 3). İşlevsel okuryazarlık anlayışında okuryazarlık, kazanılan bir unvandan, içerisine dâhil olunabilecek bir kategoriden ziyade geliştirilebilecek bir dereceye gönderme yapmaktadır. Yaşam boyu eğitim kapsamında değerlendirilmesi söz konusu olmaktadır (Tüzel, 2012a, s. 4). İşlevsel okuryazarlığın gelişimi, daha çok alfabeyle dayalı okuryazarlığı tamamlayan ülkelerde daha önce olmuştur. Toplumsal, siyasal ve ekonomik olarak gelişmiş ülkeler işlevsel okuryazarlığa daha önce geçmiştir.

Eleştirel okuryazarlığı, okuryazarlık hareketinde üçüncü dönem olarak kabul edebiliriz (Tüzel, 2012a, s. 5). Paulo Freire'nin radikal eğitim hareketi doğrultusunda 1960'ların sonlarında ve 1970'ler boyunca ortaya attığı görüşleri, eleştirel okuryazarlık anlayışının temelleri olarak kabul edilebilir. Freire, okuryazarlığı metnin anlattıklarını mutlak itaat içerisinde anlamayı amaçlayan pasif bir süreçten ziyade bireyleri harekete geçiren, daha çok eleştirel hale getirerek onlara ülkü kazandıran bir süreç olarak değerlendirilmektedir (Tüzel, 2012a, s. 5). Freire'den sonra eleştirel okuryazarlık anlayışını geliştiren bir akademisyen de

James Gee'dir. Gee (1996)'ye göre okuryazarlık; yaşam biçimlerinin, kelimelerle bütünleşmesini gerektiren bir eylem olarak karşımıza çıkmaktadır. Hareketlerle, değerlerle, inançlarla, davranışlarla ve sosyal kimliklerle olduğu kadar jest ve mimiklerle, bakışlarla, vücut pozisyonuyla ve kıyafetlerle dilin bütünleşmesini gerekli kılmaktadır.

Eleştirel okuryazarlık, özgürleştirici ve güçlendirici bir okuryazarlık yaklaşımı olarak bilinmektedir. Daha çok siyasal halk mücadeleleri veren kuruluşlar ve muhalif eğitim çevreleri tarafından dile getirilen eleştirel okuryazarlığın, insanı ve toplumu bilinçlendirme ve güçlendirme amacı vardır. Bu okuryazarlık, toplumsal ve siyasal olarak ayrımcılıklara ve eşitsizliklere uğramış bireyler ve halkların bu durumları hakkında bilinçlendirilmeleri ve siyasal ve toplumsal olarak güçlendirilmeleri esasına dayanmaktadır (Derince, 2011). Böyle bir okuryazarlık eğitimi ile bireyler ve halkların yaşam şartlarının dönüştürülmesinin yolları da öğrenilmiş olur.

Gelişen teknolojiye bağlı olarak ortaya çıkan medya araçları, gerek mevcut durumları gerekse de taşıdıkları potansiyelle 1990'lı yılların başından itibaren okuryazarlığın yeniden tanımlanması sorununu gündeme getirmiştir (Leu, 2000). Günümüzde iletişim ortamları, görsel imgelerin, seslerin, ve yazılı dilin bir arada bulunabildiği çeşitli iletişim formlarının farklı birleşimlerinden oluşan bir dili gerektirmektedir (Buckingham, 2009, s. 4). Literatürde yeni okuryazarlıklar olarak tanımlanan bu anlayışta okuryazarlık yalnızca yazılı-basılı ve durağan olanın değil aynı zamanda görsel, işitsel ve etkileşimli olanın da bir arada yorumlanmasını ve üretilmesini gerektiren bir yapıda değerlendirilmeye başlanmıştır. "Yeni okuryazarlıkların" temel amacı; bireylerin yalnızca yazılı dilin değil aynı zamanda görsel imgelerin ve seslerin bir arada kullanımlarına karşı okuryazar hale getirilebilmeleri şeklinde ortaya konulmaktadır (Kellner, 2001; Malmelin, 2010, s. 131).

Çağımızda geleneksel okuryazarlığın yanında birçok okuryazarlık çeşidi ortaya çıkmıştır. Görsel okuryazarlık, medya okuryazarlığı, sinema okuryazarlığı, televizyon okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı, ahlak okuryazarlığı, anayasa okuryazarlığı, çevre okuryazarlığı, çoklu kültür okuryazarlığı, e-okuryazarlığı, ekonomi okuryazarlığı, eleştirel okuryazarlık, gazete okuryazarlığı, internet okuryazarlığı, kültür okuryazarlığı, matematik okuryazarlığı, politika okuryazarlığı, web okuryazarlığı örnek olarak verilebilir (Önal, 2010; Aşıcı, 2009). Eğitimin bireyi hayata hazırlaması gerektiğini düşündüğümüzde öğrencilerin bu yeni okuryazarlıklardan haberdar olmaları ve bu okuryazarlıklara göre yeni beceriler kazanmaları gerektiğini söyleyebiliriz.

Nergis (2011), artık tek tip bir okuryazarlık türü ve tek bir okuryazarlık insan tipinin olmadığını dile getirmektedir. Değişen ve gelişen dünyamızda çağa uyum sağlamak, anlamak, kullanmak ve buna bağlı olarak eğitilmek birçok okuma ve yazma etkinliğinin gerçekleşmesine bağlıdır. Bütün bunlar göz önünde bulundurulduğunda ülkemizdeki okuryazarlık kültürünü canlandırmak için bu okuryazarlık türlerinin incelenerek okuryazarlık eğitimine dahil edilmesi gerekmektedir (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010). Okuryazarlık türleri ile müfredattaki dersler arasında ilişkilendirmeler yapılmalı, ders ile okuryazarlık arasındaki bağ kuvvetlendirilmelidir.

Okuryazarlık, bireyin çevresine uyum sağlaması, karşılaştığı sorunları çözmesi, doğru karar vermesi için gerekli bilgilere ulaşmak ve eriştiği bilgileri doğru biçimde kullanmak üzere okuma yazma yeteneklerini, kütüphaneleri, interneti, teknolojik araçlarını ve başka pek çok bilgiye ulaşma araçlarını kullanmasıdır (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010). Bu tanımdan yola çıkınca okuryazar bireylerin kendi toplumlarının ve yaşadıkları çağın okuryazarlık ve teknolojik faaliyetlerine uyum sağlayabilmiş insanlar oldukları görülür (Nergis, 2011). Bu bilgiler ışığında sanayi ve bilgi toplumlarının üyeleri olan bireyler diğer toplumlardaki

bireylere oranla çok daha farklı, çok daha yoğun ve detaylı bir okuryazarlık kültürünün içinde yaşadıklarını söyleyebiliriz.

Sonuç olarak okuryazarlık, yazılı tarihin başlangıcından itibaren uzun yıllar boyunca kâğıt üzerindeki çizgileri harf olarak görüp, bu harflerin yan yana getirilerek sözcük oluşturmak ve bu sözcüklerden anlam çıkarmak olarak değerlendirilmiş olsa da geçen yüzyılda yaşanan ekonomik, teknolojik ve sosyal gelişmeler, kavramın anlam sahasında köklü değişiklikler yaşanmasına neden olmuştur. İlk olarak teknik anlamda okuma ve yazma eylemlerinden oluşan alfabeye dayalı okuryazarlık anlayışının, bireylerin hayatta ihtiyaçları olan becerileri ve anlamları üretme konusunda sınırlı kaldığı tartışmaları başlamıştır. Bu tartışmalar beraberinde eğitim sistemlerinin işlevsellik temelli bir reform sürecine tabi tutularak işlevsel okuryazarlık anlayışının ön plana çıkmasına neden olmuştur. Tarih boyunca okumanın en önemli aracı haline gelen kağıdın ve yazmanın en önemli aracı haline gelen kalemin gelişen teknoloji doğrultusunda geri planda kalmasıyla, bu kez de okuryazarlık anlayışında, araç-gereç temelli tartışmalar yaşanmaya başlamıştır (Tüzel, 2012a, s. 10).

Okuryazarlık belirli sosyo-tarihi durum içerisindeki belirli bir grup insan tarafından okuryazarlığın kullanımına eşlik eden kavramsal kaynaklar ile de ilgilidir. Böyle olunca okuryazarlık Dewey'in (1991) demokrasi anlayışına benzer bir biçimde dinamiktir ve tüm bireylerin kendilerini yönetmede ve toplumsal eşitsizlik konularını gündeme getirmede katılım gösterdikleri ve tüm bireylerin yönetiminde kendileri rol oynadıkları bir yaşam biçimi haline gelir. Bunu göz önünde bulundurduğumuzda; okuryazarlığın en temel seviyesinin eleştirel okuryazarlığı barındırdığı görülebilir ki bu da; okuryazar olmanın ne anlama geldiğini düşündüğümüzde bilhassa doğrudur.

Bu okuryazarlık çeşitleri içerisindeki temel olarak kabul edebileceğimiz okuryazarlıklardan biri eleştirel okuryazarlıktır. Yukarıda belirttiğimiz okuryazarlık türlerinin

birçoğuna eleştirel açıdan bakabilmek için eleştirel okuryazarlığa ihtiyaç duyulmaktadır. Bu açıdan bakıldığında eleştirel okuryazarlık ilkelerinin diğer okuryazarlık türlerine uyarlanması konusu önemli bir konudur. Yeni okuryazarlıkların dahi daha iyi yorumlanmasında eleştirel okuryazarlığa ihtiyaç vardır.

Eleştirel Okuryazarlık

Eleştirel okuryazarlık, batı düşüncesinde ve sosyal aktivizmde zengin bir temele sahiptir fakat yine de tek bir düşünce topluluğunu temsil etmez. Sosyokültürel eleştirel okuryazarlık bakış açısı, eleştirel pedagoji ve Paulo Freire'nin düşünceleri eleştirel okuryazarlığın temelini oluşturan unsurlar olarak kabul edebiliriz. Eleştirel okuryazarlık; okuryazarlığı öğretmede bir yaklaşım olduğu kadar bilginin eleştirel alıcısı ve kullanıcısı olma yolunda bize ve öğrencilerimize 'metinle ve hayatla, onu bildiğimiz ölçüde meydan okumayı sağlayan bir dizi beceri, eğilim ve stratejilerdir (McLaughlin ve DeVogd, 2004a).

Eleştirel Okuryazarlık, toplumsal adaletsizliği ve eşitsizlikleri kaldırmakla uğraşan sosyal eleştirel kuramcılar tarafından geliştirilmiştir. Bu eleştirel kuramcılar, eşit olmayan güç ilişkilerinin yaygın olduğunu ve iktidarda olanların genellikle hangi doğrulara ayrıcalık tanınacağını seçtiğini ileri sürmektedirler. Okul ve hükümet gibi kurumlar aracılığıyla bu ideolojiler desteklenir, var olan durum devam ettirilir. Okulların içinde, yalnızca belirli bilgi yasallaştırılır, yani bu bilginin doğruluğunun kanıtlanması sürecine katkıda bulunamayan gruplar dahil edilmez (Coffey, 2008). Eleştirel sosyal kuramcılar, geleneksel okullaşma biçimleri tarafından üretilen baskıcı ve adil olmayan ilişkilerle ilgilenirler ve öğretmeni, öğrenmek veya bilgiyi almak suretiyle boş boş oturan öğrenciye bilgiyi aktaran veya tipik olarak sınıfın önüne yerleştiren geleneksel eğitim modellerini eleştirirler.

Eleştirel okuryazarlık, okuyucunun, dinleyicinin ve izleyicinin metinler ile etkileşim halinde iken ortaya çıkardıkları bir duruş, tavır, zihinsel tutum veya duygusal ve zihinsel bir tutumdur. Gee, eleştirel okuryazarlığı sosyal yönlü algılayıcı okuryazarlık olarak adlandırır. Luke (2004), eleştirel okuryazarlığın ikincil tahmin etmeyi, kabul görülen meyle karşı okumayı, zor ve daha zor sorular sormayı, metnin altında yatan şeyi, arkasındakini ve gerisindekini görmeyi, bu metnin kimin adına ve isteklerine göre bizim ve diğerlerinin üzerinde güç kurup kullandıklarını görmeyi ve adlandırmayı içerdiğini iddia eder.

Eleştirel okuryazarlık, eleştirel pedagoji ilkelerinin sınıf ortamında edebiyata, dil sanatlarına ve yazılmış, konuşulan, görsel, sözlü ve sözlü olmayan metin etkileşimlerine uygulanmasıdır. Eleştirel okuryazarlık, okuryazarlık işinin sınırlarını kelimelerin çözümlenmesi ve şifrenmesi yoluyla işlevsel okuryazarlığın ötesine taşır. Bunu, güç ilişkilerinin ve baskın olan kültür varsayımlarının, bir metindeki anlamın nasıl inşa edildiğini ne şekilde etkilediğini ortaya çıkarmak ve tartışmak için yapar (Lanltshear ve McLaren, 1993'ten akt. Swedeen, 2011). Bir metnin siyasi yönleri inkar edildiği takdirde öğrenciler, diğerleri nazarında birilerinin üstün geldiği, eşit olmayan bir toplum içerisinde metinlerin nasıl oluşturulduğunu incelemeye yönelik fırsatı kaybeder. Bilgi gibi, metinler de toplumsal yapılanmalardır, oluşumlardır.

Eleştirel pedagoji gibi, eleştirel okuryazarlık da basit tanımlara ve açıklamalara karşı direnir. Temel bir seviyede eleştirel okuryazarlık, öğrencilerin yaşamlarında önemli anlama sahip olan daha geniş toplumsal konular ile başa çıkmaları için yer ayarlar. Eleştirel okuryazarlık; öğrencilere, yaşamlarının daha geniş toplumsal bağlamlarda nasıl yer bulduğunu ve diğerlerinin yaşamlarının çeşitli metinlerde nasıl sunulduğunu veya yanlış sunulduğunu anlamaları için öğrencilere yardım eder (Christensen, 2000). Eleştirel okuryazarlık uygulamasının içerisinde, okuyucuların kendi bilgilerini ve dünya görüşlerini

kullandıkları bir süreç vardır. Hiçbir metnin tek, evrensel bir anlamının veya doğruluğunun olmadığı ve metnin gerçekliğini düzenleyecek olan unsurun öğrenci sesi olduğu kabul edilmektedir.

Eleştirel okuryazarlık kuramının oluşturulmasında ve geliştirilmesinde Paulo Freire'nin ayrı bir yeri vardır. Eleştirel okuryazarlık, dünyayı okumaları ve bir düşünce ve hareket döngüsüyle meşgul olmaları için genç öğrencilere kelime okumayı öğreten Paulo Freire'nin çalışmasından esinlenmiştir. Freire'ye göre eleştirel bir okuryazarlık türü insanların adalet ve eşitlik kavramları üzerine daha fazla düşünmeyi sağlayabilir. Buna ilave olarak eleştirel sosyal kuramcılar ve çeşitli okuryazarlık kuramcıları, herhangi bir metnin yalnızca bir doğru yorumu olduğu inancına ve metinlerin genel yorumlamalarına meydan okumuştur.

Freire, okuryazarlığa bir kültürel siyasal biçim olarak bakılmasını ister. Okuma-yazma, insanları ya güçlendirecek ya da güçsüzleştirecek biçimde işlev gören bir dizi uygulamalar olarak bakıldığı ölçüde anlamlı bir yapı haline gelir. Daha geniş anlamda ise okuma-yazma, var olan toplumsal biçimlenimi yeniden üretmeye mi, yoksa demokratik ve özgürleştirici değişmeyi yükseltmeye mi hizmet ettiği açısından çözümlenir (Freire ve Macedo, 1998, s. 14). Freire, okuma ve yazmayı, harfleri ve sözcükleri salt mekanik bir etkinlik alanı olarak ele almaya indirgemez. Okuma-yazma ile ilgili bu esnek olmayan kavrayışın ötesine geçmeli ve ona, öğrenenlerin dünya dili ile ilişkisi, yani içinde gezindikleri en genel toplumsal çevrede gerçekleşen dünyayı dönüştürme uygulamasıyla dolaymlanan bir ilişki olarak bakmaya başlar (Freire ve Macedo, 1998, s. 15).

Freire, bize kuram ve uygulamamıza ve bu ikisi arasındaki ilişkinin diyalektiğinden çıkarabileceğimiz yöntem bakmayı ve yeniden bakmayı öğretir. Okuma-yazma kuramı

alanında hiçbir şey, farkında olmanın farkındalığının, düşünme hakkında düşünmenin, yorumlarımızı yorumlamanın rolüne bakmak ve yeniden bakmaktan daha önemli değildir (Freire ve Macedo, 1998, s. 17). Sözcükleri okuma ve daha sonra okuyabilmek için sözcüklerin nasıl yazılacağını öğrenme, dünyanın nasıl yazılacağını öğrenmenin, yani dünyayı değiştirme ve dünyaya dokunma yaşantısına sahip olmanın arkasından gelir.

Paulo Freire'in bilme eğitbiliminin özünde; dünyayı adlandırmanın, dünyayı değiştirmek için bir model durumuna gelmesi görüşü vardır. Eğitim, siyasal eylemin yerine geçmez; fakat eleştirel bilincin gelişiminde oynadığı rol nedeniyle, siyasal eylem için kaçınılmaz olur. Eleştirel bilincin gelişimi de, dilin dönüştürücü gücüne bağlıdır (Freire ve Macedo, 1998, s. 22). “Yeniden yaratım” der Freire, “Yeniden yaratan öznenen, yeniden yaratılacak uygulama ve yaşantıya eleştirel bir yaklaşım ister.” Freire için eleştirme her zaman birisinin açıklamalarını yorumlama, bağlamları yeniden düşünme, birden çok tanım geliştirme, belirsizlikleri hoş görme anlamına gelir ve böylece biz, bunları çözme girişimi içinde öğrenebiliriz (Freire ve Macedo, 1998, s. 26). Eleştiri, dünyayı anlamaya en özenli dikkat etmektir. Her söylemin arka planında eleştiri konusu olabilecek gizli gündemler bulunmaktadır.

Eleştirel bir eğitimci tarafından kısıktıldıklarında öğrenciler, özgürlüklerinin daha derin bir boyutunun tam olarak üstesinde gelinebilecek olan engellerin algılanmasında yattığını anlamaya başlarlar. Sonra giderek daha ve daha eleştirel olma sürecinde, katıldıkları toplumsal uygulamadaki bilinçlerinin oluşturucu gücünü yadsımanın olanaksız olduğunu keşfederler (Freire ve Macedo, 1998, s. 95). Öğrenciler eleştirel bir yaklaşımla güç kazanır. Elde ettikleri bu gücü artık gerçek hayatta kullanabilirler.

Freire'nin düşünceleri genel olarak dil ve felsefe etrafında şekillendiğini söyleyebiliriz. Freire, öğrencilerin yaşamlarındaki bir problemi ortaya çıkarmak için resimler kullanmış, öğrencileri diyalog kurarak problemin sebeplerini ve çözüm yollarını incelemeye sevk etmiştir. Daha sonra öğrencilerin yazma süreci içerisine geçmesini sağlamış, öğrencilerin yazdıkları ve kullandıkları kelimeler aracılığı ile farklı bakış açıları oluşturmuşlar ve tartışma ortamı meydana gelmiştir (Freire, 2003). Bu yaklaşım öğrencilerin bilinç düzeylerini arttırmıştır.

Freire (2003), eğitimin geleneksel bankacılık modellerini reddetmiştir. Bankacılık eğitiminde öğretmen bilgiyi öğrencilerin beynine yerleştirir ve öğrenciler bu bilgiyi alır. Bankacılık eğitimi; öğrencileri nesnelere dönüştürür, böyle bir durumda eğitim öğrencilere yapılır, öğrencilerle beraber yapılmaz. Freire; bu eğitimin, öğrencileri baskı ve ezilme karşısında uysal yapan kadenci bir hissi desteklediğini savunmuştur. Bu süreçte bankacılık eğitimi, birini, toplumdaki diğer birinin durumunu kabul etmesi için eğitir. Bu şekilde olan biri, ezici otoriteye bağımlı olduğu ve sesini yükseltmede yetersiz olduğu hissiyle ezilme ve otoriteye karşı gelme konusunda yetersiz kaldıklarını düşünecekleridir.

Bankacılık modellerine zıt olarak Freire, diyalog ve problem kurucu bir eğitim önermiştir. Freire'ye göre tüm öğrenmeler bağlantısal olduğu için, bilgi, özellikle öğrencilerin hayatlarıyla ilişkili konular hakkında öğretmen ve öğrenciler görüşüp tartıştığında üretilir. Problemler, öğretmen veya öğrenciler tarafından kurulur ve amaçlı, yapısal bir diyalog sürecinde yanıtlar işbirliği içerisinde verilir (Peterson, 2009). Açık uçlu sorular vasıtasıyla öğretmen, öğrencilerin durumlarını eleştirel bir şekilde incelemeleri için dürtülmelerine, durumlarını değiştirebilme yeteneklerinin farkına varabilmelerine ve daha adil ve eşit bir toplum yaratmak için çalışmalarına yardımcı olur. Bunu kolaylaştırmak için öğretmen ve öğrenciler, aralarındaki uçurumu azaltabilmek için çaba göstermelidir.

Öğretmen; öğrencilerinden bir şeyler öğrenebileceğini fark etmeli ve öğrenciler de bilgiyi pasif bir şekilde öğretmenden alınan bir şey değil de, oluşmasında kendilerinin de aktif rol oynadıkları bir şey olarak fark etmeleri gerekir (Freire, 2003). Ancak Freire, bilgi ve deneyim açısından öğretmenin sınıfta yönlendirici role sahip olduğunu kabul etmiştir. Öğretmen, sahip olduğu bu avantajın baskıcı ve karşıt yolla değil de daha ziyade işbirlikçi bir yolla kullanılması gerektiğini bilmelidir.

Freire'nin pedagojisi, öğrencilerin yaşamlarını üretken temalarla öğretimde kullanmıştır. Üretken temalar; tartışmanın, çalışmanın ve eylemin temalar etrafında yapılabildiği bir yolla öğrencilerin ilgilerini uyandıran çalışma başlıklarıdır (Peterson, 2009, s: 307). Bu temalar genellikle öğrencilerin yaşamlarının ve toplulukların gerçekliklerinden ortaya çıkarlar, ancak aynı zamanda medyada ön planda olan başlıklar da olabilirler. Freire'nin düşüncesinde üretken temalar, öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları konular ile ilişkilidir. Okullardaki öğrenmenin öğrencilerin gerçeklikleriyle nasıl ilgili olduğunu ve öğrencilerin bu gerçekliklerini nasıl anlamlandırdığını açığa çıkarır.

Eleştirel okuryazarlık, okuma sürecinde okuyucuları aktif katılımcı olarak görür ve sorgulamak, incelemek veya okuyucu ile yazar arasında var olan güç ilişkisine itiraz etmek için metindeki mesajı pasif bir şekilde kabul ederek ötesini düşünmeye davet eder. Okuyucu, yazarın eseri hakkında tekrar tekrar düşünmeye davet edilir. Güç meselelerine odaklanır ve yansımayı, derin düşünmeyi, dönüşümü ve eylemi destekler (Freire, 2003). Bu düşünme ve dönüştürmeden sonra bir hareket, bir eylem istenir.

Giroux'a göre eleştirel okuryazarlık kuramının görevi öğretmenlerin sınıflarda anlam ve yaşantıyı etkin olarak nasıl ürettiklerine, koruduklarına ve haklı kıldıklarına ilişkin kavrayışımızı genişletmektir. Sınıflardaki öğretme koşulları sorgulanmalı, bilginin yalnızca

uzmanlar ya da öğretmenler tarafından üretilmediği anlayışı geliştirilmelidir (Özensoy, 2011, s. 14). Eleştirel bir okuma yazma kuramı sadece öğrencilerin değil öğretmenlerin de kendi seslerini bulmada yardımcı olması gerektiğini dile getirmiştir.

Eleştirel okuryazarlık, bireylerin kendi yaşamlarına uygulamalar yapmaları ve yine bireylerin toplumsal adalete karşı harekete geçmeleri için, metinlerde ve toplumda sunulan adalet ve eşitlik konularını sorgulamayı ister. Eleştirel okuryazarlığın tanımı; sosyal, siyasal ve ekonomik gelişmelere uymak için sürekli olarak değişen bir değişken olduğunu kabul etmek gerekir (Pietrandrea, 2008). Sosyal, siyasal ve ekonomik olayları ve gelişmeleri sorgulayan bu kuram sürekli bir değişim ve gelişim içerisindedir.

Ciardiello'nun (2004) da belirttiği gibi eleştirel okuryazarlık, öğrenciye veya okuyucuya eleştirel bir farkındalık geliştirmesinde yardımcı olan bir dizi uygulama ve yurttaşlık becerileridir. Bu farkındalık, metinlerin belirli görüşleri sustururken diğerlerini öne çıkardığı şeylerdir. Comber (2001)'e göre eleştirel okuryazarlık; dünyadaki şeyleri yaptırmak, okuldaki yaşamı sürdürmek, ayrıcalık ve adaletsizliği sorgulamak için dilin güçlü şekillerde kullanılmasıdır. Shannon (1995), daha da ötesine değinir ve der ki: Eleştirel okuryazarlık; beraberinde keşfetme, geçmişimizde, günümüzde ve geleceğimizde davranış gösterme özgürlüğü getiren bir okuryazarlıktır.

Karşı koymayı kabullenmek, eleştirel okuryazarlığın kişisel bir kullanımını ve anlayışını gerektirir. Bu kullanım ve anlayış, öğrencileri onları bekleyen, günümüz ve gelecekteki mesleki, kentsel ve yerli deneyimlerle yüzleşmeleri için eleştirel okuryazarlığı öğrencilerin acil olarak ihtiyaç duydukları bir yetenek, anlayış ve eğitim bütününe içine yerleştiren katı bir teorileştirmeye dayanır (Freebody, 2008, s. 115). Bu Dewey'in demokrasi anlayışının farkına varmanın önemli bir boyutudur. İnsan ilişkilerindeki gücü, adaletsizliği ve

eşitsizliği daha iyi anlayabilmek için metinleri daha aktif ve yansıtıcı bir tavırla okumaya yetenek ve meyil gerektirir (Coffey, 2008, s. 1).

Eleştirel okuryazarlık; dil, çevre, siyaset, bilim, sağlık, ekonomi ve tarih gibi tüm müfredat alanlarında fikir ve bilgi anlayışını derinleştirir. Metinlerin okunması sonucunda okuyucunun onlara kattığı tutum ve değerler ile yeni bir anlayış kazandırır. Hatta metinler okuyucunun yanıtlarını etkiler ve oluşturur. İşte bu metinlerde yazarın söylediğini olduğu gibi kabul etmemek, sorgulamak, yeniden üretmek ve üretileni uygulamak eleştirel okuryazarlığın kabul ettiği temel hususlardır.

Eleştirel okuryazarlık; insan ilişkilerindeki gücü, eşitsizliği ve adaletsizliği daha iyi anlayabilmek amacıyla metinleri etkin ve yansıtıcı bir şekilde okuma yeteneğidir. Green (2001)'in belirttiği gibi “Okuryazar bir insan, mevcut olan bir modelden daha fazlası olduğunu bilen biridir.” Eleştirel okuryazarlık çok yönlü bakış açısıyla ve ihtimallerle düşünmeyi ve okuryazarlığı toplumsal değişimin bir etmeni olarak kullanmayı içerir. Okuryazarlık çeşitleri arasında temel bir okuryazarlık olarak kabul etmemizin bir sebebi de bundan kaynaklanmaktadır.

Eleştirel okuryazarlık illaki olumsuz bir eleştiri yapacak diye bir şey yoktur. Olumsuz bir tutuma bürünmeyi gerektirmez; daha ziyade, bir meseleye ya da konuya değişik yollardan bakabilmek ve nihayetinde değişiklik ve gelişim için olanaklar sunabilmek anlamına gelir (Vasquez, 2004). Konuya farklı açılardan bakmak okuyucunun konu hakkında farklı düşünmesini sağlayacaktır. Farklı bakış açıları, okuyucu için daha objektif ve daha demokratik bir karar için önemli bir adım olacaktır.

Eleştirel okuryazarlık, gücü göstermek, günlük yaşamı geliştirmek ve ilerletmek ayrımcılık ve adaletsizlik olaylarını sorgulamak için insanların dili kullanmasını içerir. Dili

kullanmak eleştirel okuryazarlığın her aşamasında önemli olarak kabul edilir. Dilin sözlü ve yazılı durumu eleştirel okuryazarlık için bir araçtır. Eleştirel okuryazarlık sözlü veya yazılı olarak yapılabilir (McLaughlin ve DeVoogd, 2004b). Yapılan işin yönteminden ziyade eleştirel bir yaklaşım için temel hususların gerçekleşip gerçekleşmediği konusu önemlidir.

Geleneksel olarak okumada vurgu yazarın gücündedir fakat eleştirel okuryazarlıkta metin eleştirici olan okuyucular, yazarın mesajını ve gizli imaları sorgulayarak, aktif bir şekilde güçlerini göstermiş olurlar (McLaughlin ve DeVoogd, 2004a). Böylelikle güç okuyucuya geçer ya da yazar düşüncesini okuyucuya kabul ettirmekte zorlanır. Sıradan bir okuma faaliyeti dışında kabul edeceğimiz bu okuma çeşidi ile okuyucu ile yazar arasındaki iletişim de artacaktır.

Eleştirel okuma yazma becerilerinin gelişimi insanların, modern dünyadaki mesajları eleştirel bir bakış açısı ile yorumlamalarına ve bu mesajlardaki güç ilişkilerine meydan okumalarına olanak sağlar. Eleştirel okuryazarlığın gelişimini kolaylaştıran öğretmenler; öğrencileri, normlar olarak hizmet eden yapıları eleştirmeleri için ve bu normların toplumun tüm üyeleri tarafından nasıl kullanılmadığını göstermek için aile, yoksulluk, eğitim, adalet ve eşitlik gibi toplumsal konuları ve kaynakları sorgulamaya teşvik eder (Coffey, 2008). Bu toplumsal konuları sorgulayan öğrenci aktif bir vatandaş olma konusunda ilk adımlarını atacaktır.

Eleştirel okuryazarlığın amacı öğrencilerin ne düşündüğünü söylemek değil, ancak çok yönlü bakış açısı ile onları güçlendirmek, zihnin alışkanlıklarını sorgulamak, düşünceleri için onları cesaretlendirmek, daha iyi bir dünya yaratmak için nasıl yaşanmasıyla ilgili günlük kararları, diyalogları, etkinlikler ve araştırmalar yolu ile harekete geçirmektir (Wolk, 2003, s.

103). Daha iyi bir dünya için bu dünyayı iyi tanımak ve anlamak gerekir. Anlamanın bir yöntemi de derin düşünmek ve derin sorgulamaktır.

Eleştirel bir eğitimin amacı eleştirel bilincin geliştirilmesini sağlamaktır. Eleştirel bilinç aracılığı ile öğrenciler kelimelerin ötesine geçerek dünyayı da eleştirel okumaya ve sorgulamaya başlarlar. Eleştirel okuryazarlık öğretmen ve öğrencilerden dünyayı okumalarını ve dünyayı anlamalarını istemektedir. Eleştirel kuram ve Freire'nin görüşleri çerçevesinde eleştirel okuryazarlık adalet ve eşitlik kavramlarına dikkat çeker ve bunları savunur. Sosyal bir değişim için metinlere ve dünyaya eleştirel bakmak gerekir. Adaleti savunmak, eşitliği sağlamak, dünyaya ve metinlere eleştirel bakmak eleştirel okuryazarlık eğitiminin başlıca amaçlarıdır.

Bütün bu literatür açıklamalarından sonra eleştirel okuryazarlığın kapsamı ve işlevi üzerine şu maddeleri ifade edebiliriz:

- Eleştirel okuryazarlık, insan ilişkilerinde güç dengesizliğine, adaletsizliğe ve eşitsizliğe karşıdır.
- Eğitim süreci içindeki metnin derin bir anlayış içerisinde aktif olarak okunmasını ister.
- Bireyi; insanların tutumlarını, değerlerini, inançlarını, söyledikleri sözleri, yazılı ve görsel metinleri sorgulamaya teşvik eder.
- İktidarı sorgulayan, özünde düşünceli aktif vatandaşlar yetiştirmek ister.
- Bir metni; analiz, eleştiri ve sorgulama süreçleri içerisinde ele alan bir okuryazar yetiştirmeyi hedefler.
- Güç, kontrol ve hâkimiyet temaları çerçevesinde siyasi ve ekonomik eşitsizlikleri ele alır.

- Bir öğrencinin dış dünya ile olan anlayışını derinleştirmek, geliştirmek ve değiştirmek ister.
- Sosyal durumların ve metinlerin içindeki gizli gündemleri ortaya çıkarır.

Eleştirel okuryazarlık ilkeleri

Lewison, Flint ve Van Sluys eleştirel okuryazarlık ilkelerini şu şekilde belirtirler (McLaughlin ve DeVogd, 2004a):

- Yaygın olarak bilinen ve kabul görülen ortak varsayımlara ve değerlere meydan okuma (sorgulama)
- Çok yönlü bakış açıları kullanma ve metinde yer verilmeyen veya çekinik kalmış olan şeyleri hayal etme (düşünme)
- Özellikle güç açısından farklılıkları içeren ilişkileri inceleme (çözümleme)
- Toplumsal adalet için harekete geçmek amacıyla okuryazarlık uygulamalarını kullanma ve yansıtma (Harekete geçme)

Bu maddelere baktığımızda eleştirel okuryazarlık için temel ve vazgeçilmez hususlar vardır. Eleştirel okuryazarlık ilk olarak meydan okumayı ve karşı koymayı düşünür. İkinci olarak çok taraflı düşünme ve metinde yazarın gizlediği veya önem vermediği hususları ortaya çıkarmak önemlidir. Metindeki güçlü ve güçsüzü belirlemek ve anlamak, buna göre konum almak yine eleştirel okuryazarlığın önemli bir aşamasıdır. Harekete geçmek, eylemde bulunmak, gerçek hayatta uygulamak eleştirel okuryazarlığın ulaşılması gereken bir hedefi olarak belirlenmiştir.

Eleştirel okuryazarlığın gelişimini destekleyen uygulamaların başlamasıyla öğrenciler metinlerdeki gizlenmiş gündem ve önyargıları ortaya çıkarırlar. Bu durum öğrencilerin etkileşim halinde olduğu toplumsal bağlam ve çevrelerin eleştirilmesine ve yeniden

düzenlenmesine yol açabilir ve olası bir dönüşüm meydana getirebilir (Simpson, 1996; Luke, 2004). McLaughlin ve DeVogd (2004a), okuyucu ve yazar arasındaki eleştirel okuryazarlığı destekleyen ilişki hakkında dört anlayış olduğunu belirtir:

- Yansımayı; dönüşümü ve eylemi destekleyen güç konularına odaklanma
- Probleme ve onun karmaşıklığına odaklanma
- Dinamik olan ve kullanıldıkları bağlamlara uyum sağlayabilen tekniklerin kullanımı
- Çoklu bakış açılarının incelemesi ve kontrolü.

Bunların her biri metni eleştirel bir bakış açısıyla ele almaya yol açan öğretim ortamı sağlar.

Eleştirel okuryazarlıkta güç konuları ele alınırken metinleri okuyan okuyucular ile yazar arasındaki güç ilişkisi üzerinde durulur. Okuyucular genellikle okudukları metnin yazarının gücüne teslim olurlar, boyun eğler. Örneğin, bir konu seçme hakkı veya fikirlere yapılacak müdahale ve karar verme hakkı yazarındır (McLaughlin ve DeVogd, 2004b, s. 54). Ancak bu boyun eğme, okuyucunun gücünü azaltmaz; çünkü onlar sunulan bakış açısını sorgulayabilirler, güç ve düşünce konularını inceleyebilirler ve bazı eylemleri sorgulayabilirler. Bu eylemleri yerine getirme aşamasında okuyucular, var olan ilişkiyi oluşturmak ve dönüştürmek için kendi geçmiş bilgilerinden faydalanırlar (Gregory ve Cahill, 2009). Okuyucu kendi geçmişi ile metnin ilk sorgulamasını gerçekleştirir.

Metindeki güç konularını keşfederken okuyucuların kolayca geçmiş bilgilerini kullanabildikleri ilişkiler yaratmak gerekmektedir. Bu, özellikle genç okuyucular için önemlidir. Güç konuları ile ilgili çocuklara şu soruları sormak uygun olacaktır (Ciardiello, 2004) : Ailenizdeki patron kim? Siz hiç patron oldunuz mu? Aileniz için karar verme gücüne hiç sahip oldunuz mu? Çocuklar aile içinde baskın bir düşünceye sahip olmalı mı? Güç

konularını, metinle doğrudan ilişkilendirmekle öğretilmesi gereken konuları sırayla ve birbirine paralel olarak öğretmeye yönelik bir öğretim ortamı oluşturulmalıdır. Toplumsal adalet konuları hakkında anlamlı ve eleştirel bir söyleşi yapmak için, güç konuları ile okuyucuların hayatlarındaki gücün rolü arasındaki belirgin bağlantıları kullanarak bir geçiş yolu inşa edilmelidir.

Eleştirel okuryazarlıktaki bir diğer ana konu problem ve karmaşıklığıdır. Eleştirel okuyucuların görevlerinden biri de güç, egemenlik, düşüncelerin bastırılması ve metinlerdeki yokluk konularını sorun haline getirmektir. Bu, bir problemin veya konunun karmaşıklığını anlayabilmek amacıyla yapılan sorgulama yoluyla veya açıklamaların sorgulanması yoluyla başarılabilir. Bu uygulamayı gerçekleştirmek için eğitimciler sınıfların ve sınıflarda kullanılan metin çalışmalarında farklı yöntemler kullanmalıdır. 3 ve 5 yaşlarındaki çocuklar üzerine yapılan bir çalışmada Vasquez (2007), alıcılar üzerinde dilin nasıl çalıştığını adlandırmak ve tartışmak için çocuklara müfredat alanı oluşturmak, dil kullanımını yeniden kavramsallaştırmak ve günlük bir metnin ideolojilerini incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Bu çalışmaya katılan çocuklar, kendi gerçekliklerini oluşturan metinlerin incelenmesine aktif olarak katılmışlar, dünyalarının karmaşıklığını keşfetmeyle ve sorunsallaştırmayla meşgul olmuşlardır.

Eleştirel okuryazarlıkta önemli olan bir diğer husus dinamik bir yapı ve uyarlanabilen yöntemlerdir. Bu dinamik yapıyı oluşturmaya yönelik aynı hatta benzer yollarla çalışmak için farz edilen bir yöntem listesi yoktur (McLaughlin ve DeVogd, 2004a). Bunun yerine, eğitimcilerin bu gibi alanlardaki çabalarına temel olan değerlendirme; deneyimin eleştirel okuryazarlık görüşüne bağlı olup olmadığına daha iyi karar verebilmek için öğrencilerin, metinlere ve öğretime binaen sınıfta sergileyebilecekleri direnişi incelemek ve sorunsallaştırmak için kullanılmalıdır. Doğası gereği bu süreç dinamiktir ve yer almış olduğu

bağlama uyarlanabilir. Bu esneklik; dünyayla ilgilenip dünyayı okuduğumuzda, sahip olduğumuz ilişkiler için farklı olasılıklar ileri sürerek ve sorgulayarak, diğerleriyle işleme tabi olduğumuzda bizim takındığımız güçlendirmeden gelir.

Eleştirel okuryazarlıkta çoklu bakış açılarını kullanmak vazgeçilmez bir unsurdur. Eleştirel okuryazarlık, farklı bakış açılarından fikirler üretmek, kendi fikirlerini genişletebilmek ve çeşitli bakış açıları, inançlar ve anlayışları keşfedebilmek için, eğitim sürecine dahil olan her şeye meydan okur (McLaughlin, 2001). Bir sınıf ortamında bunu gerçekleştirmek ilk olarak, bakış açılarının çeşitliliğinin gerçekçi yollarla sunulmuş olmasını gerektirir. Buradaki düşünce şudur: eleştirel okuryazarlıkla ilişkilendirilen sınıflar geniş bir malzeme çeşitliliği ile donatılmış olmakla beraber aynı zamanda bu malzemeler, dikkate alınan problemle ilişkili olan sayısız düşüncelerin gerçekçi temsilcileridir.

Çoklu bakış açıları, daha küçük çocuklarda onlara bir yazar olma gücü vererek eleştirel okuryazar olma düzeyini kolay bir şekilde arttırabilir (Bourke, 2008). Çocuklara hikâyeyi farklı bir bakış açısından tekrar yazmalarını sağlayan bir fırsat sunma, hikâyedeki gücü yeniden düzenlemelerine veya düzeltmelerine aracı olur. Bunu yaparken çocuklar hikâyedeki bir karakterin gücünün, diğer karakterlerin eylemlerini nasıl etkilediğini keşfedebilirler. Çoklu bakış açılarını keşfetmek için diğer bir güçlü araç ise grafik düzenleyicilerin kullanılmasıdır (Clarke ve Whitney, 2009). Aynı olayın farklı iki bakış açısıyla sergilendiği bir grafik düzenleyicisi, öğrencilerin farklılıkları daha açıkça görmelerini sağlar.

Çoklu bakış açılarını incelerken, bağlantıları kabul etmek kadar bağlantısızlıkları da kabul etmek önemlidir. Kendi şemalarının dışında kalan deneyimler olan bazı yollarla metin ile bağlantı kuramayacakları gerçeğini okuyucunun kabul etmesini sağlayacak fırsatlar

sunmak, alternatif deneyimlere saygı göstermelerini sağlar (Jones ve Clarke, 2007). Öğrencilere yaşamlarıyla neyin benzer olduğu ve neyin farklı olduğu hakkında bir araştırma olanağı tanımak, kendilerini daha geniş bir bağlama koymalarını sağlayacağı için oldukça değerlidir.

Sınıfta eleştirel okuryazarlığa odaklanma, metinlere daha geniş bir bakışına teşvik eder. Özellikle de metinler; dil, güç, sosyal gruplar ve sosyal uygulamalar arasındaki ilişkiler bakımından araştırıldığından farklı bakış açıları geliştirmek kaçınılmaz olur. Geniş bir açıdan bakıldığında bu durum metinlerdeki ve metinler arasındaki anlamı inceleme, metnin yazılış amacını göz önünde bulundurma, metinlerin oluşturulma yollarını sorgulama ve meydan okuma bakımından önemlidir (Morgan, 1998). Bununla birlikte öğrencilere kendi değer ve yaklaşımlarını göz önünde bulundurup açıklamaları yoluyla toplumsal konularda bir tavır edinmeleri için fırsatlar sağlanmış olur.

Eleştirel okuryazarlıkta çoklu bakış açıları

Eleştirel okuryazarlık becerilerinin bütünleyici bir açıdan öğretilmesi, öğrencilere metni çoklu bakış açılarından inceleme fırsatları tanır. Daha önce hiç bir metni sorgulamaya, yazarın bakış açısını çözümlenmeye veya farklı bakış açılarını keşfetmeye teşvik edilmeyen ve öğretilmeyen öğrenciler bir metin parçasıyla karşılaştığında pasif bir duruş sergileyebilir. Simpson (1996), hikayelerin gerçekliğin yansıması olmadığını fakat belirli bir görüş ile söyleyerek gerçekliğin seçici versiyonları olduğunu belirtir. Bu durumda dilin, görüş açısının ve diğer okuryazarlık araçlarının kullanımıyla yazar okuyucuyu bir hikâyeye belirli yollarla yanıt vermesi için konumlandırır. Metinleri birleştirerek, alternatif sonlar oluşturarak, rol alarak ve rolüne prova yaparak sınıfta eleştirel metin çözümlenmesi yapılabilir. Böyle bir ders işleyişi, metne çoklu bakış açılarından bakmak için öğrencilere olanak sağlar. Öğretmen

öğrencilere aşağıdaki formatta bilgi sunarak öğrencileri bu çaba içerisine sürükleyebilir (Adams ve Campagna, 1995'ten akt. Gregory ve Cahill, 2009)

- Dahil etme
- Tahmin
- Çözümleme
- Yeniden yapılandırma
- Toplu eylemi alma

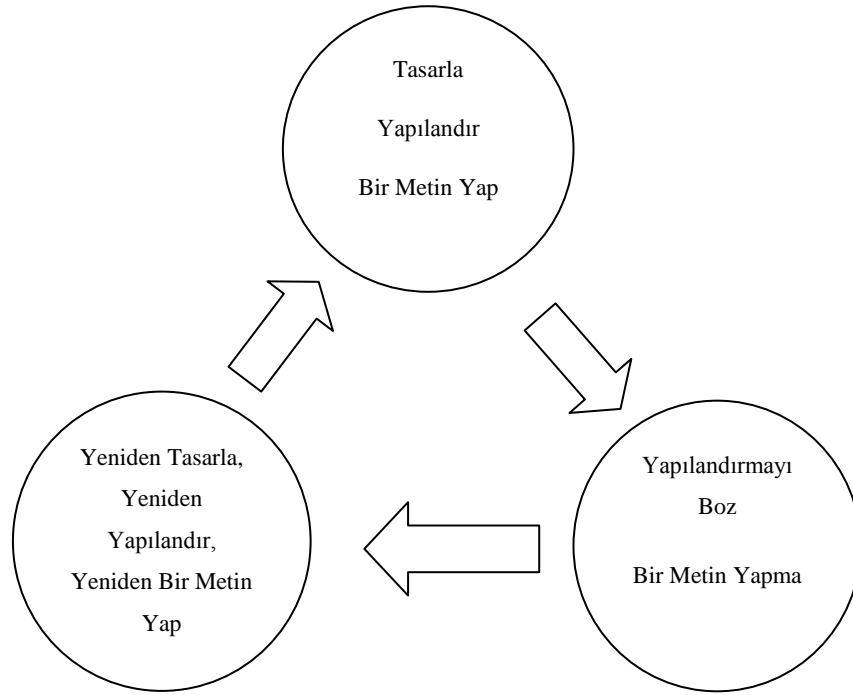
Çoklu bakış açılarının kullanıldığı bir ders işleyişindeki ilk basamak dâhil etme sürecidir. Başlangıçta çoklu bakış açıları kavramı öğrencilere kişisel hikâyeler, resimli kitaplar, video, televizyon ya da çeşitli kitaplar yoluyla özellikle eldeki konuyla bağlantılı olan herhangi bir formdaki metinler ile sunulabilir. Bu süreç boyunca, öğretmen metinler vasıtasıyla sunulan durumlara farklı bakış açılarıyla bakarak öğrencileri eleştirel konuşmaya dahil olmaları için teşvik eder. Bu noktada dahil etme, bir dizi eleştirel tartışmayla birlikte aynı zamanda metinsel kaynakların canlılığını gerektirir. Şu önemlidir ki sorular öğrencilerin kendi sorularıdır. Simpson (1996), metnin eleştirel araştırmacıları olmaya başlamaları açısından, soruların öğrenciler tarafından hazırlanmış olmasının önemli olduğunu belirtir. Buradaki amaç bastırılmış veya marjinal olan düşüncelere dikkat ederek öğrencilerin metindeki eşitsiz bağlamı tanımlamaya ve incelemeye başlamalarıdır. Öğrencilerin burada sorabilecekleri bazı sorular ise “Kimin sesi duyulmuyor?”, “Bu okumadan kim faydalıyor?”, “Yazar beni nasıl konumlandırıyor?”, “Bu metni oluşturmada yazarın güdüleri nelerdi?” şeklinde örneklenebilir (Luke ve Freebody, 1997).

Çoklu bakış açılarını içeren ders işleyişinde ikinci aşama tahmin sürecidir. Tahmin aşaması boyunca öğrenciler gerçeklik toplama amacı ile meşguldürler. Her bir bakış açısının

tanımlayıcısını toplarlar ve bir grafik düzenleyici veya poster şeklinde kaydederek bunları kıyaslarlar. Dahil etme aşamasında meşgul olunan düşünme ve konuşma bu noktada görselliğe dönüşür. Bu önemlidir, çünkü bu tanımlayıcılar, çözümlene aşamasında yeniden ziyaret edilecektir. Öğrenciler her bir bakış açısı tanımlayıcısı için fikir birliğine varmaya teşvik edilmelidir.

Üçüncü aşama çözümlene sürecidir. Öğrenciler çözümlenmeye uğraşmaya başladıklarında, dahil etme aşamasında keşfedilen metni tahmin aşamasında oluşturulan eleştirel soruların rehberliğinde yeniden ziyaret edeceklerdir. Burada, incelenen metinler veya metinlerin alt kümeleri küçük parçalara ayrılır ve sorularla birlikte eleştirel olarak çözümlenir. Bu süreç, bir metinde eksik olan, az temsil edilen ya da aşırı temsil edilen şeyi eleştirel olarak inceleme ve sonra da bu bakış açısını araştırma aşamalarını kapsamaktadır. Bu uygulama yapılırken çocuklara kendi geçmiş bilgilerini kullanmaları için bir olanak sağlanır ve bir sorunsallaştırma benimsenir (McLaughlin ve DeVogd, 2004a). Bu süreç tamamlandığında öğrenciler, çözümlenen metinde nasıl sunulduklarını kıyaslamak için bu bakış açıların görsel temsillerine geri dönerler. Bu kıyaslama, eleştirel sorularla alakalı olan daha ileri tartışma için fırsatlar sağlayacaktır.

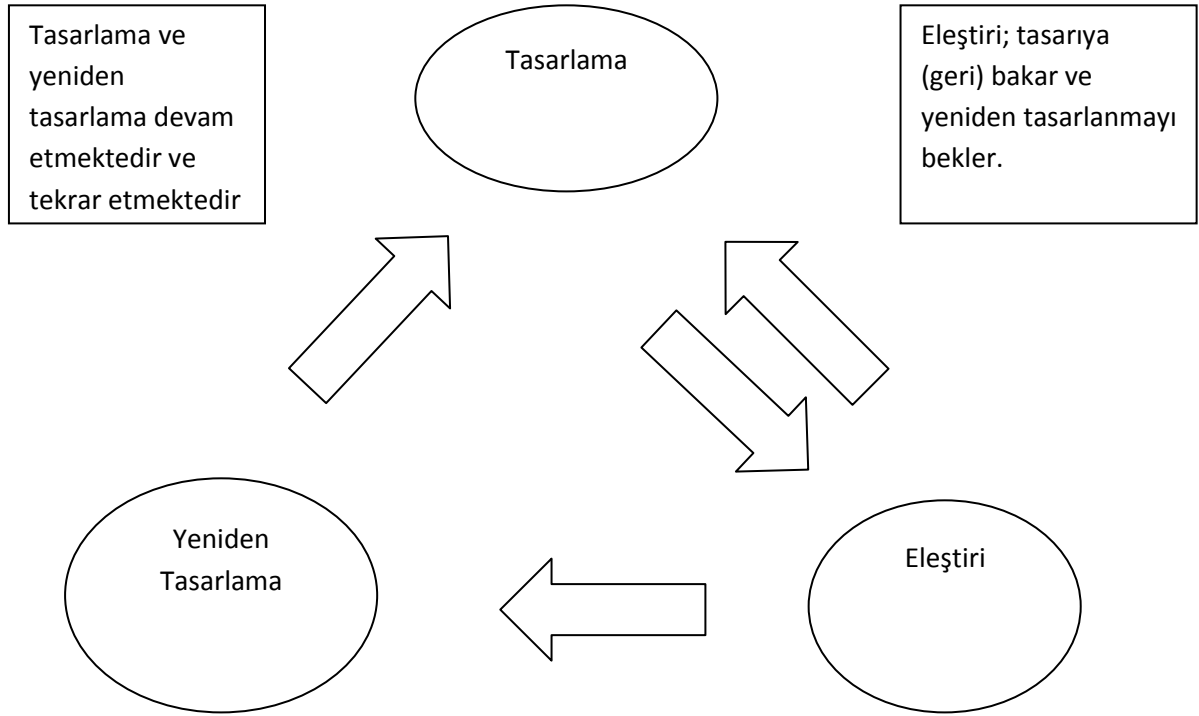
Çoklu bakış açılarının dördüncü aşaması yeniden yapılandırma sürecidir. Yeniden yapılandırma aşaması boyunca öğrenciler bakış açılarının eşitliği veya daha önceden susturulmuş veya bastırılmış bir bakış açısını destekleyen yeni bir metin oluşturmaya teşvik edilirler. McLaughlin ve DeVogd (2004a), bir strateji olarak değiştirmeyi önerir. Bu strateji, bulunan önyargıları telafi etmek için öğrencilere fırsat vermekle birlikte aynı zamanda metindeki önyargılara vurgu yapar. Bu değiştirmelerden bazıları şunlardır (Molden, 2007): Cinsiyet değiştirme, Tema değiştirme, Yeri değiştirme, Etnik/Irk değiştirme



Şekil 1. Yeniden Tasarlama Döngüsü (Janks, 2010, s. 183)

Şekil 1’deki gibi eleştirel okuryazarlık sürecinin yeniden yapılandırma aşaması sürekli bir döngü içerisinde.

Eleştirel okuryazarlık, bazı zamanlar metin tüketimi ve metin üretimi arasındaki ilişki ve eleştiri figürlerinin yanı sıra hem metin tüketimi ve hem de metin üretimine odaklanmıştır. Bu, yeniden tasarlama döngüsünde gösterilmiştir. Bu döngüde, yapıyı bozma yani eleştirme, tasarlama ve yeniden tasarlamanın arasında yer almıştır. Bu konuda ikinci aydınlatıcı bilgi olarak Şekil 2 ise yapıyı bozmanın nasıl metnin başlangıcına ve yeniden tasarlanmasına baktığını gösterir.



Şekil 2. Yeniden Tasarlama Eleştirinin Rolü (Janks, 2012)

Eleştiri, üreticinin yani metni oluşturan kişinin ilgilerini sunmak amacıyla kaynakların kullanılma yolları ile ve metni yeniden tasarlamak ve yeniden konumlandırmak için farklı kaynakların nasıl kullanılabileceği ile yakından ilgilenmelerini sağlar. Bu hem geriye dönüştür hem de ileriye bakmaktır (Janks, 2012).

Şunun farkına varmak önemlidir ki tasarlama gibi, yeniden tasarlama da diğerleri pahasına birilerinin ilgilerini iletirmek amacıyla etik veya etik olmayan bir şekilde kullanılabilir. Metin üretimini demokratikleştirmek; gücün bir baskın gelme ve üstünlük kurma şekli olan bir anlayıştan ziyade, gücü devreden bir unsur olarak gören güç anlayışını destekler. Üzerinde yaşadığımız dünyadaki her şey eleştirilmelidir. Sorun olan şey şudur ki eleştiri, son nokta değildir, dönüşümcü yeniden yapılandırmalar ile toplumsal eylem, son noktadır (Janks, 2012). Bu toplumsal eylem, bireyin sosyal hayat ile ilgili bir karar almasını ve harekete geçmesini içermektedir.

Eleştirel okuryazarlığın ve çoklu bakış açılarının son aşaması toplu eyleme geçme, harekete geçme sürecidir. Eğer tartışma, öğrenciler arasında güçlü duyguları harekete geçirdiyse toplum projeleri düzenleme ya da okul içerisinde alternatif bakış açılarını destekleme şeklinde toplu eylem almaya fırsat oluşturabilirler. Bu süreçte öğrenciye kazandırılan eleştirel okuryazarlık becerisi ortaya çıkar. Bu beceri gerçekleştirilen dört sürecin kazandırmak istediği beceridir.

Eleştirel okuryazarlık eğitimi

Ders programlarında genel olarak yer aldığı üzere anlama, yorumlama, serbest düşünme ve eleştirme yeteneklerini geliştirme becerilerini öğrencilere kazandırmak önemlidir. Okuldan topluma yönelik yapılan faaliyetler başta olmak üzere etkin bilgi kullanımını sağlayacak okuryazarlık çalışmaları hem kuramsal hem de aktif uygulamalarla yaygınlaştırılmalıdır (Önal, 2010). Toplumun okuma, okuryazarlık türleri, öğrenme, sorun çözme, bilgi ve iletişim teknolojileri ile ilgili yetenek düzeylerini yükselten eğitim hizmetleri verilmelidir. Sosyal ve kültürel değişim süreci içerisinde okuryazarlık alanlarının toplumun edinmesi gereken bilgi ile bütünleşmesi toplumsal gelişme açısından önemli bir yere sahiptir.

Kitap, gazete, dergi, TV, internet vb. yazılı ve görsel iletişim araçları bir yandan insanların yaşamlarını kolaylaştırırken bir yandan da insanların gereksiz, yanlış, eksik bilgiye maruz kalmalarına sebep olmaktadır. Bundan dolayı insanların dışarıdan aldığı bilgiyi olduğu gibi almaması gerekir. Bilginin sorgulanması, eleştirilmesi, doğruluğunun araştırılması gerekmektedir. Bu süreçte eleştirel okuryazarlık önemli bir yere sahiptir (Özensoy, 2012). Eleştirel okuryazarlık, her zaman eleştirel algılamayı, yorumu ve okunan şeyin yeniden yazılmasını gerektirmektedir.

Günümüzde öğrenciler; internet yoluyla, kitaplar ve elektronik oyunlarla, kitle iletişim araçları vasıtasıyla sürekli bir fikir ve bilgi akışıyla karşı karşıya kalmaktadır. Daha küçük sınıflardan itibaren sürekli değişen ve gelişen bir metin çeşitliliğiyle karşılaşmaktadırlar. Dikkatlerini nereye yönelteceklerini, mesajı nasıl yorumlayacaklarını ve bilgiyi doğru şekilde nasıl kullanacaklarını belirlemek için becerilere gereksinim duymaktadırlar (Ontario Ministry of Education, 2004). Yazılı veya görsel olarak edinilen bu bilgiye eleştirel olarak yaklaşmak ve doğru yorumu yapabilmek için eleştirel okuryazarlık becerilerine ihtiyaç vardır.

Özellikle medya aracılığı ile dünyadaki güç odakları insanları istedikleri gibi yönlendirmekte ve yazılı, sözlü, görsel ve çoklu ortam metinlerini bunun için bir araç olarak kullanmaktadır. Eğitim süreci, bu yazılı ve görsel ortamların sağlıklı bir şekilde kullanılması açısından önemli bir yere sahiptir. Eğitim sürecinde gerçekleştirilecek eleştirel okuryazarlık uygulamaları ile öğrencinin okuduğunu, yazdığını ve gördüğünü daha fazla sorgulaması sağlanacaktır. Metinlere farklı bakış açıları getirerek, metinlerdeki derin anlamları ortaya çıkararak yeniden bir yorum getirmenin önünü açacaklardır (Dal, 2012). Bunun neticesinde eleştirel okuryazar öğrenciler, kendi deneyimleri, değerleri ve görüşleriyle okuduklarını ve yazarın amacını değerlendirme fırsatı bulacaklardır.

Eleştirel okuryazarlığı oluşturmak, ilköğretim eğitiminden yetişkinlerin öğrenimine kadar tüm seviyelerdeki eğitimi içerir (Gregory ve Cahill, 2009). Okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve yetişkin eğitiminde eleştirel okuryazarlık eğitimi uygulanabilmektedir. Yapılan araştırmalar eleştirel okuryazarlığın küçük yaştan itibaren kazandırılabilir becerileri içerdiği tespit edilmiştir. Eleştirel okuryazarlığın sadece yetişkinlere uygulanabileceği düşüncesi zayıflamıştır. Kanada, ABD ve Avustralya gibi ülkelerde anaokulundan üniversiteye kadar eleştirel okuryazarlık becerilerini ve kazanımlarını içeren ders müfredatları bulunmaktadır.

Eleştirel okuryazarlık eğitimi ana okuldan başlayarak üniversite eğitimi hatta yetişkin okuryazarlığı kapsamında hayat boyu verilebilecek bir eğitimidir. Bu sayede Dewey'in (2004) eğitim ve demokrasi amaçlı sözünü yerine getirerek dünyamızda toplumsal adaletsizliği sorgulayan ve değiştiren ömür boyu eleştirel okuryazarlığı uygulayan eğitilmiş insanlar yetişebilir. Eleştirel okuryazarlık becerilerini tam olarak kazanmış bir kişi dünyamızın ihtiyaç duyduğu demokrasi, özgürlük, eşitlik kavramlarını daha iyi benimseyecek ve kabullenecektir.

Eleştirel okuryazarlık, yalnızca ikna edici yöntemlerin tanımlanmasını gerektirmekle kalmayıp aynı zamanda metnin var olan durumu nasıl ve ne derecede koruduğunu ve yine metnin adaletsizliği nasıl ve ne derecede sürdürdüğünün çözümlemesini sağlayarak anlama ve kavramayı artırır ve derinleştirir. Kavrama hiçbir zaman yeterli değildir, eleştirel bir boyutu olmalıdır. Derin bir düşünme ve derin bir sorgulama ile yapılacak olan bir eleştirel okuryazarlık eğitimi ile anlama ve kavrama becerisi daha iyi olacaktır.

Janks (2012), eleştirel okuryazarlıkla ilgili metinlerin her zaman herkes için aynı anlamı ve yorumu vermediğini, onların yeniden yapılandırmaya açık olduğunu dile getirir. Eleştirel okuryazarlık, aynı zamanda söylevlerin meydan okunabilir ve değiştirilebilir olduğunu anlayabilme, metinlerin olası ve aslı etkilerini düşünebilme, bunları toplumsal adalet ve etik açısından değerlendirebilme yeteneğidir. Yaşadığımız dünyada kimin yorumlarının önemsenip kimin düşüncelerinin önemsenmediği, kimin konuştuğu kimin konuşmadığı, kimin yararına kimin zararına olduğu konuları eleştirel okuryazarlık eğitiminin kapsamı alanına girmektedir.

Eleştirel okuryazarlığın gelişimi, öğrencileri toplumsal bağlamdaki basit eşitsizlikler olan sosyo ekonomik durum, ırk, sınıf, cinsiyet, cinsel yönelim vb. gibi güç konularını sorgulamaya teşvik eder (Cervetti, Pardales ve Damico, 2001). Eleştirel olarak okuryazar

olmak, kimin bilgisinin ayrıcalıklı olduğunu ve üstün geldiğini daha iyi anlayabilmek için metinlerdeki mesajları okuyup eleştirebilme yeteneğini öğrencilerin kazanmış olması anlamına gelmektedir. Esas olarak eleştirel pedagojiyi kullanan öğretmenler, kişiliğin toplumsal oluşumunda dilin oynadığı işlevin nasıl değerlendirileceğini gösterirler. Öğrenciler eleştirel olarak okuryazar haline geldiklerinde, devam etmekte olan gelişime, dünyadaki yerlerine ve deneyimlerine nasıl bir anlam verdiklerini inceleyebilirler, sorgulayabilirler.

Eleştirel okuryazarlık eğitiminin oluşmasında ve gelişmesinde eleştirel pedagogların yaşadıkları ortam ve ırk faktörü üzerine düşünceleri etkili olmuştur. Eleştirel okuryazarlık gelişimini destekleyen öğretim, kültürel anlamda baskın olan beyazlar grubunun üyesi olmayan ve sayıları gittikçe artan bir grup Amerikan öğrencinin marjinalleşmesine bir tepki olarak gelişmiştir. Adrian Blackedge'e göre eleştirel okuryazarlık, "İnsanların toplumdaki güç ve kaynak ayrımını incelemeleri ve ayrımcı yapıları değiştirmeleri için bir araç" olması yönünden yazı dilinin potansiyelini vurgulamaktadır (Coffey, 2008).

Janks'a (2000) göre, güç ve dil arasındaki ilişkiyle alakalı görüşlerde, çeşitlilik göstermeye dayalı, eleştirel okuryazarlık eğitiminde dört yönlendirme vardır. Baskın olan bakış açısı yoluyla eğitimciler dilin ve işaretlerin kullanımı ile sosyal ve siyasi baskınlık biçimlerinin nasıl yürütüldüğünü inceler. Geçiş (giriş) bakış açısından eğitimciler baskın olmayan dil ve dil yapısı kullanımının bütünlüğünü sürdürürken, baskınlar grubunun dil ve dil yapısına giriş sağlarlar. Bu, öğrencileri kabul etmek ve aynı zamanda öğrencileri eğitmek öğretmenin sorumluluğunda gibi tartıştığı zamanlarda Lisa Delpit'in çalışmalarında desteklenen bir yaklaşımdır. Lisa Delpit, özellikle ve şiddetle güç kollarına erişimin sağlanmasını destekler. Çeşitlilik açısından yola çıkarak çalışan eğitimciler, dilin toplumsal kimlik yaratmak veya yasallaştırmak için kullanılma şekline dikkat çekerler. Bununla birlikte tasarım bakış açısının kullanımıyla işaretler ve işaret sistemlerinden seçmeye ihtiyaç

vurgulanır. Bu bakış açıları ve yönlendirmeleri bir eğitimciye rehberlik ederken eleştirel okuryazarların toplumsal adalet amacını sağlayabilmeleri için bu dört bakış açısının birlikte çalışması gereklidir (Freebody, 2008). Bu çaba bütünleşmesi olmaksızın eleştirel okuryazarlık pedagojilerini uygulamak, önyargı veya öznelliğe dayalı meydan okumalara ulaşmak zordur.

Eleştirel okuryazarlık içerisinde, öğretmen önemli bir rol oynar. Freire (1970) şunu fark etmiştir: öğretmenin bilgisi ve yönetimi, öğrencilerin toplumsal konular ile eleştirel bir biçimde ilişkilmesi için fırsatlar oluşturmada önemlidir. Öğretmen bir sorun çıkartıcı olarak çalışabilmeye veya özgürlüğe karşı öğrenciler ile birlikte çalışmaya dair eşsiz bir konuma sahiptir. Öğretmenin kavramsal bilgisi eleştirel pedagojide değer bulduğu için, öğretmen, öğrenme sürecinin gerekli bir unsurudur (Shor, 2009). Sınıfta uygulanan eğitime, hikayelere, deneyimlere ve metinlere karşı bir rehber olarak hareket eden kişi öğretmendir (Giroux, 1993). Eleştirel okuryazarlık öğretmenleri sınıf içerisinde bir rehber özelliği taşımaktadır.

Eğitimde öğretmene güç verilir. Peki ya öğretmen bu gücü öğrencileri desteklemek için mi kullanır, yoksa onları susturmak için mi? Öğretmen, öğrencilerin kendi öğrenmelerinin özneleri olarak öğrenciler ile işbirliği içinde mi çalışır, yoksa öğrencileri, etkilenecek birer nesne olarak mı görür? Küçük bir sınıf örneğinde öğretmen, daha iyi bir toplum oluşturabilmek için öğrencileri eleştirmeye ve harekete geçmeye teşvik edecek bir öğrenme ortamı oluşturmak için mi bulunur, yoksa eşit olmayan, baskıcı durumu pekiştirme, desteklemek için baskıcı öğrenme metotları kullanmak için mi bulunur? İşte bu sorular eleştirel okuryazarlığın öğretmen üzerine yaptığı çözümlerlerdir.

Eleştirel okuryazarlık eğitiminde öğretmenin, toplumsal değişimin kolaylaştırıcısı olarak hizmet ettiği eylemci bir rolü de vardır. Öğretmen ve öğrencilere işlevsel becerileri öğretmenin yanında toplumun eşitsizliklerine ve adaletsizliklerine ilgili olmak ve onları

eleştirmek için gerekli olan kavramsal araçlar da sağlanmalıdır (Kretovics, 1985). Bununla birlikte eleştirel okuryazarlık eğitimindeki potansiyel eylemcilik ile öğrenciler, tüm insanların olanak, fırsat ve imkâna sahip olduğu bir dünyayı nasıl tasavvur edeceklerini öğreneceklerdir (Delpit, 1992). Öğrenciler eleştirel okuryazarlık becerilerini kazanmaya başladıklarında, kendi yaşamlarındaki toplumsal adaletsizlikleri açığa çıkarabilir, tartışabilir ve çözmeye teşebbüs edebilir.

Eleştirel okuryazarlık gelişimi ile ilişkilendiklerinde öğrenciler, toplumun dâhil olduğu belirli baskın söylevlerin adaletsiz ayrıcalığını fark etmeyi öğrenirler. Öğrenciler, ten rengi veya sosyo ekonomik durumu nedeniyle bir gruba veya ideolojiye bir diğeri üzerinde ayrıcalık vermenin adaletsiz olduğuna dair konuşmalara katılırlar ve öğretmen, öğrencilere düşüncelerini keşfetmek için olanak sağlayarak öğrencilerin güçlenmesine yardımcı olabilir. Eleştirel okuryazarlığı destekleyen metotları kullanan öğretmenler, öğrencilerine kendilerini toplumsal ve ekonomik merdivenin en alt basamağına kısıtlamayı isteyen bir sisteme karşı direnebileceklerini öğretir (Delpit, 1992). Bu direnme bazen bir karşı çıkma bazen de bir meydan okuma şeklinde ortaya çıkacaktır.

Öğrenciler ile onların ihtiyaç ve ilgileri hakkında yapılan diyaloglara dayanan derslerin geliştirilmesiyle birlikte eğitimciler, öğrencileri problemleri çözmeye çalışan daha geniş bir toplumun söylevinde yer almaya ve ezici durumlara karşı alternatifler bulmaya davet ederler. Okul müfredatı ile dış dünyaya somut bir yolla bağlanabileceğini keşfederler. Toplumsal eylem projelerine katılarak veya bir toplum söylevi oluşturarak öğrenciler müfredat ile okulun duvarları dışındaki dünya arasındaki ilişkiyi görebilirler. Temel olarak öğrenciler, ezici olan tüm kurumları değiştirmek için kendi bilgi kaynaklarını yeniden yapılandırmayı ve kabul edilmiş olan toplumsal normlara meydan okumayı öğrenirler

(Christensen, 2000). Meydan okuyan öğrenci, toplumsal eyleme geçmeye yönelik düşüncesini veya etrafındakileri değiştirmeye çalışacaktır.

Eleştirel bir okuryazarlık müfredatı yürütmek isteyen öğretmenlerin, sosyokültürel varsayımları keşfetmek, sorgulamak, meydan okumak, yeniden çerçeveselendirmek ve bir alan sağlayarak üstünlük inançlarını sorgulamak için öğrencileri ile birlikte çalışması gerekir. Eleştirel okuryazarlık etkinliklerine dahil olmak, öğrencilerin kendi yaşamları denetlemelerine yönelik yaşamın tüm bölümlerindeki bağımsız aktarım ve dönüşüm fırsatlarını artırma potansiyeline sahiptir (Pietrandrea, 2008). Eleştirel okuryazarlık etkinlikleri ile eleştirel becerilerini geliştiren bir öğrenci kendi yaşamını da gözden geçirecek ve hayatını daha derin sorgulayabilecektir.

Adaletsizliğe, eşitsizliğe ve özgürlük karşıtlarına yönelik dik durmak isteniyorsa, eleştirel bir bakış ve eleştirel bir tutum gereklidir. Eleştirel bir bakış; sadece kelimeleri, resimleri, eylemleri, sesleri vs. okumanızı gerektirmez, ayrıca bir metni ve amacını anlayabilmek için dünyayı okumayı da gerektirir (Freire, 2003). Burada metin, bir kâğıda basılmış olan yazılı kaynaktan daha ötesini ifade eder. Yani metin, toplumun gelenek ve kodlarını kullanarak bireylerin birbirleriyle iletişime geçtiği her türlü araçtır (Robinson ve Robinson, 2003, s. 3). Bu çerçevede şarkılar, romanlar, konuşmalar, filmler, resimler, fotoğraflar vb. gibi iletişimin bütün türleri metin olarak düşünülebilir (Coffey, 2008, s. 2). Eleştirel okuryazarlığın gelişimi, bu metinler aracılığı ile öğrencileri güç konusundaki, yani toplum içindeki sosyo ekonomik durum, ırk, sınıf, cinsiyet, cinsel yönelim gibi konulardaki eşitsizliği ve farklılığı sorgulamaya teşvik eder.

Eleştirel okuryazarlık insanlar arasındaki eşitsizliği ve adaletsizliği kaldırmak isterken uygun metinler kullanır. Bu metinlerinde insanların birbiri ile iletişim kurmasını sağlayan

şarkılar, romanlar, söyleşiler, resimler, filmler vs. birer metin olabileceğini belirtmiştik. Teknolojinin gelişmesi ile birlikte televizyon, internet, bilgisayar ortamı da birer metin haline gelmiştir. Daha çok medya okuryazarlığı çerçevesinde ele alınan bu görsellerin de eleştirel okuryazarlık için bir metin olabileceği açıktır. Temelinde yine eleştirel okuryazarlık olan medya okuryazarlığı da bu görevi üstlenmiş durumdadır. Medya okuryazarlığı ile ilgili geliştirilen beş anahtar kavram, Ontario müfredatında yer alır ve ayrıca geniş kapsamlı müfredatta eleştirel okuryazarlık konuşmalarını yerleştirmemizde yardımcı olur (Ontario Ministry of Education, 2008). Bu müfredatta metinlerle ilgili verilen başlıca kavramlar şunlardır:

- Tüm metinler birer yapıdır. Yazılmış olan şeyler, pek çok kararın ve belirleyici etmenlerin ürünüdür. Bizim gerçeklik anlayışımızın büyük bir kısmı, bu şekilde yapılmış ve metinde çoktan yer edinmiş olan yazarın tutumuyla, yorumlarıyla ve sonuçlandırmalarıyla oluşan mesajlara dayanır.
- Tüm metinler görüş ve değerli mesajlar içerir. İster sözel olsun, ister yazılı veya görsel medyada olsun tüm metinler; yazarlarının veya oluşturan kişilerin görüşleri ve önyargılarını yansıtan mesajlar içerir. Bu, kasıtlı bir şekilde yapılmış olabilir, olmaya da bilir. Yani bu demektir ki hiçbir metin tarafsız veya değersiz olamaz.
- Her insan, mesajları farklı yorumlar, farklı algılar. Yaş, kültür, cinsiyet, sosyo ekonomik durum, geçmiş deneyimler ve bilgiler; bizim bir mesajı nasıl yorumladığımız konusunda önemli bir rol oynar.
- Metinler farklı ilgilere hitap ederler. Çoğu medya mesajı çıkar elde etmek için veya ikna etmek için oluşturulmuştur. Fakat tüm metinler kasıtlı olarak, bilinçli olarak bir amaca yönelik oluşturulmuştur. Bu ilgiler ticari, ideolojik veya siyasi olabilir.

- Her bir basın organı, okuyucuyu ya da izleyiciyi belirli şekillerde konumlandırmak için kendilerine has dillerini oluştururlar ve geliştirirler. TV programları, web siteleri veya romanlar olsun, her bir basın organı; anlamı farklı şekilde oluşturur ve her biri ayırt edici teknikler, kurallar ve estetiklere sahiptir.

Eleştirel okuryazarlıkta sınıf ortamı

Bir eleştirel okuryazarlık ortamının bulunduğu sınıfta öğretmenler, genel olarak öğrencilere aşağıdakileri nasıl öğrenecekleri konusunda yardımcı olacak bir sınıf ortamı oluştururlar ve geliştirirler (Shor, 1999):

- Öğrencilerin metne olan ilgilerini ve yanıtlarını belirlemek
- Metinlerin ne şekilde yapılandığını belirlemek ve okuyucuyu ne şekilde etkilediğini gözlemlemek.
- Metinlerin geçerliliği ve güvenilirliği ile birlikte metnin belirlenen önceliklerini değerlendirmek.
- Metinlerdeki toplumsal içerikleri düşünmek ve bizim istediğimiz demokratik eğitim ve adil bir toplum bakımından ahlaki bir tutum takınmak.

Eleştirel okuryazarlık ortamı oluşturmak için bazı hususlara dikkat etmek gerekir. Özellikle öğretmenin sınıf, öğrenci ve okul boyutunda dikkat etmesi gereken hususlar vardır. Ontario Ministry of Education (2009), eleştirel okuryazarlık ortamına faydalı olan bir sınıf atmosferi oluşturmak için bazı önerilerde bulunmuştur. Bir eleştirel okuryazarlık sınıfında öğretmenin dikkat etmesi gereken hususlar:

Tüm öğrencilerin farklı okuryazarlıklarına ve kültürel kazançlarına saygı gösterme:

- Öğrencilerin ilgi alanları, geçmişleri ve değerleri hakkında bir anlayış edinme.

- Sınıfta ve okulda sunulan özgün kişilikler ve çeşitli topluluklar ile konuya başlama ve bunun üzerinden konuyu devam ettirme.
- Öğrenme fırsatlarını oluşturmada öğrencilerin fikirlerini, sorularını, ilgilerini ve deneyimlerini göz önünde bulundurma.
- Eleştirel düşünme fırsatı sağlayan görevler ve etkinlikler hazırlarken tüm öğrencilerin katılabileceği, hepsine hitap edebilecek bir ders ortamı sağlama.

Risk almayı ve tartışma ortamını artırıcı, güvenli ve kapsamlı bir sınıf ortamı oluşturma:

- Saygı çerçevesinde gelişen sınıf içi etkileşimler oluşturmak amacıyla model geliştirme ve uygulama.
- Tüm öğrencilerin aktif ve anlamlı katılımlarını teşvik eden öğrenme stratejileri kullanma.
- Grafikler, önemli notlar, resimli örnekler ve oyunlaştırmalar kullanarak açıklayıcı konuşmayı teşvik etme, eleştirel konulardaki düşüncelerini düzenlemeleri ve netleştirmeleri için öğrencilere zaman ve fırsat tanıma.
- Bazı konuların bazı öğrenciler için hassas olabileceğini de akılda bulundurma.

Düşündürücü çoklu ortam ve çok yönlü metinleri birleştirme:

- Öğrencileri alternatif ve farklı bakış açıları ile düşünmeye yönelik meşgul etme. (Bu bakış açıları; öğrencilerin farkında olmadıkları, katılmadıkları, aynı fikirde olmadıkları, metinlerde farklı farklı anlam kazanabilen bakış açıları olabilir. Belirli bir yazar tarafından verilen bir görüşe göre farklılık gösteren görüşler de olabilir.)
- Reklamlar, televizyon programları, şarkılar ve müzik videoları gibi popüler kültürden etkilenmiş olan metinler kullanma.

- Öğrencilerin kendi düşüncelerini ve çözümlerini destekleyen veya çelişen, gerçek dünyanın güncel konularına hitap edebilen metinler kullanma.
- Diğer müfredat programlarından gelen konular ve meselelerle bağlantılı metinler oluşturma.

Eleştirel okuryazarlık yöntemleri

Eleştirel okuryazarlık kuramı; dil, güç, toplumsal uygulama ve toplumsal menfaatlere ve hizmetlere sahip olma imkânı arasındaki ilişilere odaklandığı için öğrencileri kendi toplumlarının eleştirel birer üyesi yapmak için çok sayıda yöntem kullanır. Eleştirel okuryazarlık çerçevesi içerisinde roman, dergi makalesi, kısa hikâyeler, filmler vb. gibi metinlere toplumsal normlara meydan okuyan bir bakış açısı ile bakmak önemlidir. Öğrenciler, metinlerde kimin bilgisine ayrıcalık tanınmış olduğunu değerlendirirler ve bu anlamdaki mesajları yeniden yapılandırır. Okuyucu olarak öğrenciler, ayrıca bir metnin toplumsal yapısını da değerlendirir ve yazarı, metni belirli bir yönde oluşturma yolunda etkilemiş olabilecek etmenleri sorgular. Öğretmenler, ders ortamında eleştirel okuryazarlığı kullanarak öğrencileri metin aracılığıyla sunulan güç ilişkilerini ve toplumsal eşitsizlikleri incelemek amacıyla, metinlere diğer bakış açılarından bakmaya ve onları yeniden oluşturmaya teşvik eder.

Eleştirel okuryazarlık; toplumsal adaletin, dilin ve edebiyatın pek çok şekilde keşfedilmesini teşvik eder. Konuya ve öğrenci sayısına bağlı olarak eleştirel okuryazarlık her sınıfta farklı görüldüğü için öğretmenin öğrencileri eleştirel okuryazarlığın üstünlüğüne nasıl yaklaştırdığına dair farklı uygulamalar vardır. Ancak derslerde daha yaygın olarak ortaya çıkan bazı uygulamalar bulunmaktadır. Bu uygulamalar zamana, yere, öğrenci seviyesine, öğrenci kültürüne göre değişebilmekte ve geliştirilmektedir (Behrman, 2006). Eleştirel

okuryazarlığı içeren bir pedagoji geliştirmek, sürekli olarak yeniden değerlendirilmesi ve düzenlenmesi gereken yapısal bir süreçtir.

Eleştirel okuryazarlığı destekleyen en yaygın kullanılan uygulamalar şunları içermektedir: tamamlayıcı metinler okuma, çoklu (çok yönlü) metinler okuma, karşı koyucu bir bakış açısı ile okuma, zıt metinler üretme, öğrencilere kişisel ilgilerinin gerektirdiği konular ile alakalı araştırma yaptırma ve öğrencilerin toplumsal eylem üretmeleri için meydan okuma (Behrman, 2006). Bu bölümde eleştirel okuryazarlık yöntemleri açıklanmaya çalışılacaktır:

Tamamlayıcı metinler okuma

Günümüzün değişen medya ve teknolojisinin tipik örnekleri olan tamamlayıcı metinleri okumak, öğrencilere edebiyat veya çalışılan içerik ile bağlantılar kurma fırsatı verir. Tamamlayıcı metinler ayrıca öğrencilere ders kitaplarında verilmeyen veya standart çalışmalarda kaçınılan toplumsal konular ile uğraşma olanağı sağlar. Öğrenciler geleneksel metinlerde yer alan temaların ve konuların benzerlerini eleştirme fırsatına sahip olurlar. Bununla birlikte tamamlayıcı metinleri kullanan öğretmenler, okulların okuma müfredatlarında yer almayan toplumsal konular ile ilgili konuşma ve tartışma ortamı da oluşturabilirler. Öğrencilere uygun internet kaynaklarını, şarkıları, televizyon programlarını, reklamları ve aynı zamanda diğer pek çok görsel kaynağı gözden geçirme fırsatı verdiğimizde okulun dışında görebilecekleri popüler metinleri de daha iyi tanımış olurlar (Morrell, 2000).

Çok yönlü metinler okuma

Bu yöntemin amacı öğrencilerin bir görüşü anlayabilmelerini sağlamaktır. Benzer konulardaki iki metin yan yana konulabilir. Böylelikle öğrenciler yazarın okuyucuyu veya izleyiciyi etkilemek için kullandığı stratejilerin yanı sıra, yazarın önyargılarını ve meylini,

bakış açısını ve niyetini karşılaştırabilirler (McLaughlin ve DeVogd, 2004b). Benzer edebi temalara dayalı çok yönlü metinleri birleştirmek, öğrencilere öne çıkan değerleri ve fikirleri eleştirme fırsatı verir. Bu uygulama, anlamın değişmez olduğu fikrine karşı çıkar ve öğrencileri, yorumlarını desteklemeleri için kanıtlar kullanmaya teşvik eder (Mellor ve Patterson: 2000). Öğrenciler tek bir olayı farklı bakış açılarından değerlendirerek metinlerin toplumsal, kültürel ve tarihi çerçevelerini değerlendirebilirler. Öğrenciler, benzer temalar hakkındaki çeşitli bakış açılarını okuyarak ve yazarların fikirlerini değerlendirerek onların değer sistemlerini ve karakterlerin niçin belirli bir usule göre şekil aldığını daha iyi anlayabilmek için bu yazarların bakış açılarını değerlendirebilirler. Örneğin; farklı romanların ve yazarlarının bir karşılaştırma çalışması; öğrencilere ırk, cinsiyetin ve sosyo ekonomik durumun, farklı geçmişlere sahip bu yazarlar tarafından nasıl şekil aldığını keşfetme fırsatı sunar.

Karşı koyan bir bakış açısı ile okuma

Karşı koyan bir bakış açısı ile yapılan okuma uygulaması, öğrencileri bir metnin yorumlamasını, standart metinlerde sık sık rastlanan yaygın ideolojiden değil de evrensel bir dünya görüşünden faydalanarak yapmaya çağırır (Behrman, 2006). Öğrenciler; ırk, kültür, cinsiyet, din, sosyo-ekonomik durum, cinsel yönelim açısından farklı geçmişlere sahip insanların aynı metni nasıl okuyabileceğini göz önünde bulundurarak bu insanların bir metinden nasıl etkilendiğini daha iyi anlayabilirler. Behrman (2006)'ın araştırmasında bazı öğretmenler karşı koyan bakış açısı yaklaşımını kullanmışlardır. Öğrenciler işlevsel dilbilgisini kullanarak bir şarkı veya haber raporunda yazarın kelime seçimini eleştirmişler ve bir metni farklı bir şekilde okumayı öğrenmişlerdir. Karşı koyan bir bakış açısıyla okuyan öğrenciler, bir metin tarafından öne sürülen fikirler üzerine düşünebilirler ve üstün gelen değer veya anlamı yeniden oluşturabilirler.

Karşıt metinler oluşturma

Eleştirel okuryazarlığı destekleyen bir sınıfta uygulanan bir diğer yöntem, öğrencilere karşıt metinler üretmeyi öğretmektir. Bu uygulamada öğrencilere tek yönlü olmayan bakış açılarından üretilen çoklu medya örneklerini de içeren öyküler ve diğer metinlerin oluşturulmasına yönelik çalışmalar yapılır. Karşıt metinler üretmek, öğrencilerin ve okuyucuların düşüncelerini, gözlemlerini ve hislerini daha geçerli bir düzeye çıkarabilir (Behrman, 2006). Bu yaklaşım, öğrencileri güçlendirerek onlara genellikle sessiz kalan veya marjinal kişilerin bakış açıları ile konuşmalarını sağlayacak ortamlar oluşturur. Uygulamacılar; karşıt metinlerin okuma defterlerinde, günlüklerde, dergilerde, kişisel hikayelerde ve öğrencilerin oluşturduğu videolarda üretilbileceğini dile getirmiştir (Young, 2000, s. 312-337).

Öğrenciler, karşıt metin oluşturduklarında ve metni oluşturabilmek için kullandıkları süreci değerlendirdiklerinde kendi bakış açılarını meydana getirmiş olurlar. Bu yöntem, öğrencileri alternatif bakış açılarının etkisini göz önünde bulundurması, metinde hangi düşüncelere yer verilmiş hangi düşüncelere yer verilmemiş olduğunu belirleyebilmeleri için teşvik etmesi açısından etkili bir stratejidir. Değiştirmenin bazı örnekleri olarak kahramanların ve cinsiyetlerin karakterlerinin değiştirilmesi, olay yerinin değiştirilmesi, metnin farklı bir zamanda veya farklı bir mekanda kurgulanması ya da karakterlerin sosyal sınıflarının ve duygularının değiştirilmesi verilebilir (McLaughlin ve DeVoogd, 2004b).

Öğrencinin seçmesi için fırsatlar tanıma

Ders ortamında öğrencinin seçimi; bilginin oluşumuna aktif bir şekilde öğrencileri dahil etmek, desteklemek ve güçlendirmek için etkili bir yol olması açısından bazı araştırmacılar tarafından desteklenmektedir. Benzer bir şekilde sınıf içerisinde eleştirel

okuryazarlık ortamının oluşturulmasında kuramın destekçileri, öğrenci seçimine izin vererek öğretmenlerin, kendi öğrencilerinin ilgi ve bilgilerini yasallaştırmış olduklarını ileri sürmektedirler (McLaughlin ve DeVogd, 2004b). Ancak öğrenciler, toplumda yer alan problemleri ve toplumun bu problemleri nasıl yarattığını değerlendirmedikçe araştırma için bir başlık veya konu seçmek eleştirel olarak kabul görmez.

Sınıf ortamında öğrenci seçimini sağlamanın bir örneği onların edebiyat halkasına veya kitap kulüplerine katılımlarıdır. Öğrenciler ilgilerine göre kitapları seçerler ve sonra bir temaya veya romanın içeriğine dayalı bir araştırma yürütürler. Öğrenciler, seçilmiş olan romanları okurken veya romanın tarihini, siyasi içeriğini tartışırken yazarın niçin belirli bir üslupta yazmayı seçtiğini değerlendirebilirler. Yazarın niçin belirli temalara üstünlük ve ayrıcalık verdiğini tespit edebilirler. Edebiyat halkaları öğrencilere yalnızca okuma materyaliyle alakalı seçimler sağlamaz, bu uygulama aynı zamanda farklı bakış açılarından diyalog oluşturarak öğrencileri roman hakkında tartışmaya teşvik eder (Coffey, 2008).

Toplumsal eylem takınma

Öğrencileri toplumsal eyleme sürüklemek veya taşımak, eleştirel okuryazarlığın uygulama özelliklerinden biridir. Toplumsal eylem projelerine dâhil olan öğrenciler kendi topluluklarının durumlarını daha iyi anlayabilirler (McLaughlin ve DeVogd, 2004b). Öğrenciler, ders ortamını sınıfın dışına taşıyarak keşfediyor oldukları bilgiye dayalı olan toplumun içine dâhil olabilirler. Öğrenciler, araştırma neticesinde okullarının ve toplumlarının yönlerini daha iyi anladıklarında eksik olan bir yönü geliştirmek amacıyla projelerde yer alabilirler. Behrman(2006), bu uygulamaları yerine getiren bir eleştirel okuryazarlık ortamında öğrencilerin okuryazarlığı toplumsal değişim için bir araç olarak nasıl kullanabileceğini öğrenmelerine yardımcı olacağını ileri sürer.

Medya ve teknolojiyi birleştirme

Medya ve teknolojiyi birleştirmek, eleştirel okuryazarlığı sınıfa dâhil etmenin bir diğer popöler yöntemidir. İnternet, popöler medya ve teknoloji, her toplumda gittikçe artan daha büyük bir işleve sahiptir. Medya ve teknoloji ortamındaki metinlerin sürekli olarak değişmesinin sonucunda sınıf eğitimi de öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda değişmek zorundadır. Öğretmenler, öğrencilere medya ve teknolojinin yaşamları üzerindeki güçlü etkisini nasıl yönlendireceklerini ve nasıl sorgulayacaklarını göstermeleri gerekmektedir. Öğretmenler, medya mesajlarının arasındaki çizgilerin nasıl okunduğunu, onların sorgulandığını ve bilgilenmek veya eğlendirmek için nasıl alternatif yollar aranacağını öğrenmeyi öğrencilere göstermelidir (Torres ve Mercado, 2006). Bununla birlikte öğrencilerin şaşırtıcı miktardaki bilgiye ücretsiz erişime sahip olmaları sebebiyle sahte bilgiye karşı tamamen zayıf ve savunmasız olmaları için kaynakların güvenilirliğini değerlendirmeleri için öğrencileri hazırlamak gerekmektedir (Coffey, 2008). Öğretmenler, medyanın ve internetin nasıl yanlış yönlendirebileceğini ve zararlı mesajlar verebileceklerini öğrencilere göstermelidir.

Bir eleştirel okuryazarlık sınıfının müfredat beklentilerine ve müfredatın o sınıftan beklentilerine taleplerine ek olarak Behrman, bu yöntemlerin uygulanması sürecinde öğretmen ve öğrenci arasındaki dinamiğin de ayrıca önemli olduğunu ifade etmiştir (Behrman, 2006). Freire'nin; öğretmenlerin öğrenci, öğrencilerin de öğretmen olmaları görüşüne benzer olarak, eleştirel okuryazarlığı kabul eden bir sınıfın öğretmen ve öğrenci arasındaki geleneksel hiyerarşıye de meydan okuması, itiraz etmesi gerekmektedir.

Eleştirel Okuryazarlık Teknikleri

Örnekli partner okuması

Örnekli Partner Okuması, stratejik okumaya katkı sağlayan ve bir eş ile etkileşimli bir şekilde okuma yapılması gereken bir eleştirel okuryazarlık tekniğidir (McLaughlin ve DeVoogd 2004b, s. 42). Öğrenciler, Örnekli Partner Okumasını öyküleyici veya açıklayıcı metinler ile birlikte kullanabilir. Tekniğin uygulanmasında öğrenciler, bir metin ve birlikte okuyacakları bir eş seçerler veya öğretmen kendisi metni seçer ve metni okuyacak öğrencileri belirler. Öğrencilerin her biri okuyacakları metnin miktarını ve okuma ile ilişkilendirmek için Örnekli Partner Okuması çeşitlerinden birini seçer veya öğretmen yine kendisi dersin belirli bir bölümü süresince hangi teknik çeşidinin kullanılacağını belirler. Ders işleyişi sürecinde öğrenciler küçük bir grup ya da tüm sınıf bir tek grup şeklinde okudukları metni tartışır. McLaughlin ve Allen (2002), Örnekli Partner Okuma çeşitlerini ve uygulamalarını şu şekilde açıklamıştır:

Oku-ara ver- tahmin et: Öğrenciler kitabın kapağına ve başlığına bakarak tahminler yapmayla başlarlar. Sonra bir sayfayı sessiz veya sesli şekilde sırayla okurlar. Her bir sayfayı okuduktan sonra yapmış oldukları tahminleri onaylamak ya da gözden geçirmek için ve bir dahaki sayfa hakkında tahminler yapmak için dururlar. Bu işlem okuma boyunca devam eder.

Oku-ara ver-tartış: Öğrenciler sırayla sayfaları sessiz ya da sesli şekilde okurlar. Her bir sayfayı okuduktan sonra dururlar. Henüz okumuş oldukları bölüm hakkında her biri diğerine bir soru sorar, diğeri de yanıtlar. Bu süreç, okuma boyunca devam eder.

Oku-ara ver-bağlantılar kur: Öğrenciler sayfaları sırayla sessiz veya sesli şekilde okurlar. Her bir sayfayı okuduktan sonra metin-kişi, metin-metin ya da metin-dünya bağlantıları kurmak ve bunları paylaşmak için dururlar. Bu tekniği kullanırken öğrenciler, “Bu bana’yı

hatırlatıyor.”, “Buna benzer bir deneyim yaşadığımı hatırlıyorum.”, “Bu konu hakkında okuduğum başka bir kitabı hatırlıyorum.” gibi “Bağlantı Çubukları”nı kullanabilirler.

Oku-ara ver-taslağını yap: Öğrenciler sayfaları sırayla sessiz veya sesli bir şekilde okurlar. Her bir sayfayı okuduktan sonra dururlar ve her ikisi de metnin o sayfasındaki bir fikrin taslağını yapar. Sonra öğrenciler çizimlerini paylaşırlar ve üzerinde tartışırlar. Bu süreç okuma boyunca devam eder.

Oku- ara ver- sayfa işaretlemesi yap: Öğrenciler sayfaları sırayla sessiz veya sesli bir şekilde okurlarken, en önemli bilgiyi belirten sayfada sayfa işaretleme işini yapmak amacıyla belirli aralıklarla dururlar. En önemli bilgi, kafalarını karıştıran bir şey, tüm sınıfın üzerinde konuşması gerektiğini düşündükleri bir kelime veya okuduklarını anlamalarına yardım edecek bir şekil, grafik ya da harita olabilir.

Oku- ara ver- yeniden anlat ya da oku- ara ver-özetle: Öğrenciler sırayla sayfaları sessiz veya sesli şekilde okurlar. Her bir sayfayı okuduktan sonra dururlar ve dinleyici konumunda olan öğrenci o sayfada ne olduğunu yeniden söyler ya da özetler. Bu süreç okuma boyunca devam eder.

Sayfa işaret tekniği

Sayfa İşaret Tekniği, öğrencilerin anlamalarını izlemelerine ve metinler hakkında ölçücü yargılar yapmaları konusunda yardımcı olan bir tekniktir (McLaughlin ve DeVogd, 2004b, s. 43). Öğrenciler, bu tekniği öyküleyici veya açıklayıcı metinler okurken kullanabilmektedir. Bu tekniğin uygulanmasında öğrenciler, bir kağıdı 8.5” x 11” olarak katlayarak ve sekiz eşit parçaya bölerek dört sayfa işareti oluştururlar. Öğrenciler okurken, karar verirler ve seçimlerinin yer aldığı sayfa ve paragraf da dahil her bir sayfa işaretine belirli bilgiler kaydederler. Okumadan sonra öğrencilerin sayfa işaretlerine not almış oldukları

fikirler, tartışma için bir temel olarak kullanılır. McLaughlin ve Allen (2002), Sayfa İşaret Tekniği çeşitlerini ve uygulamalarını şu şekilde açıklamıştır:

Sayfa işareti 1: Öğrencilerin en ilginç buldukları bölüm hakkında yazma veya taslak çizme

Sayfa işareti 2: Kafa karıştırıcı olarak buldukları bir şeyi yazma veya taslak çizme

Sayfa işareti 3: Tüm sınıfın tartışması gerektiğini düşündükleri bir kelime yazma

Sayfa işareti 4: Okuduklarını anlamalarına yardım eden bir resim, grafik ya da harita seçme

Bağlantı çubukları

Bağlantı Çubukları, öyküleyici veya bilgilendirici bir metni okurken bağlantılar oluşturmayı sağlayan cümle kalıplarıdır. Bu cümle kalıpları öğrencilere düşünmelerini gözlemlene ve okuma süresinde yansımaya teşvik etme konusunda yardımcı olur. Tekniğin uygulanmasında öğrenciler bir metni okurlarken bağlantılar kurmak amacıyla bazı Bağlantı Çubukları kullanırlar. Daha sonra öğrenciler Bağlantı Çubuklarını sözlü bir şekilde yazarak veya taslak yaparak tamamlarlar. Kendi Bağlantı Çubuklarını paylaşırlarken öğrenciler, bu bağlantılarını açıklamak için metin desteği ve bireysel tecrübelerini kullanırlar ve tamamlanan çubukları tartışma veya günlük cevaplarla paylaşırlar. Öğrenciler metnin okunması süresinde bağlantı kurmaya devam ederler. Harvey ve Goudvis (2000), Bağlantı Çubuklarına örnek olarak aşağıdaki cümleleri vermiştir:

- Bu bana hatırlatıyor.
- Ben yaptığım zamanı hatırlıyorum
- Ben ile bağlantıya sahibim.
- Buna benzer yaşamış olduğum bir deneyim

- Karakter yaptığı zaman şöyle hissettim.
- Ben şu karakter yerinde olsaydım
- Bunun hakkında başka bir kitap hatırlıyorum

Bir şeyler söyle

Bir Şeyler Söyle tekniği öğrencilerin okuduklarını gözlemlmelerine, bağlantı kurma yoluyla yardımcı olur. Öğrenciler bu yöntemi, öyküleyici ya da bilgilendirici metin okurken kullanabilirler. Bir metni okumak için öğrenciler ikişerli gruplar halinde eşli çalışır. Bu eşleri öğrenciler kendi seçebilir veya öğretmen de seçebilir. Öğrencilerin seçtiği veya öğretmenin belirlediği yerlerde öğrenciler, okumuş oldukları hakkında eşlerine “bir şey söylemek” amacıyla dururlar. Eşlerine söyledikleri şeyler yeni olan bir fikir olabilir veya bir karakterin eylemlerine karşı bir yorum olabilir. Eğer metin alt başlıklara sahipse bu alt başlıklar durma yerleri olarak uygun olacaktır. Öğrenciler bu işlemi okuma süresince devam ettirirler (Short, Harste, Burke, 1996’den akt. McLaughlin ve DeVoogd, 2004b, s. 45).

Hikâyenin geri kalanı

Hikâyenin Geri Kalanı, öğrencileri metinde kayıp olan veya üstü kapalı olan unsuru incelemeleri ve bu bakış açısını araştırmaları için, kendi geçmiş bilgilerini kullanmaya teşvik eden problem oluşturma işleminin bir uyarlanma halidir (McLaughlin, 2000’den akt. McLaughlin ve DeVoogd, 2004b, s. 46). Öyküleyici veya bilgilendirici bir metni okuyan öğrenci okuduğu metin ile ilgili farklı kaynakları araştırır ve inceler. Bu metnin devamı sayılabilecek veya bu metnin anlaşılmasını kolaylaştıracak yeni metinlerle okunan hikâyenin devamı ve içeriği daha iyi anlaşılacaktır. Hatta okudukları metnin kendilerini eksik veya yanlış yönlendirdiğine dair bilgilere ulaşabilirler. Araştırma neticesinde elde edilen metinler

sınıfa sunulduğunda tartışma ortamı oluşturulur ve yazarın ve metnin önyargıları tespit edilebilir.

Değiştirme

Öğrencileri, problem oluşturmayı kullanmaya teşvik etmenin bir diğer etkili şekli, “Değiştirme” yoluyla yapılır (Mclaughlin ve DeVogd, 2004b, s. 47). Bu teknikte metni okuduktan sonra okuyucu seçilmiş soruları yanıtlar. Bu sorular genellikle metnin kahramanları, kurgusu, konusu, yeri ve zamanı ile ilgilidir. Okuyucu bu teknikte tam bir sorgulama ve değiştirme aşamasına geçer. Metinde kız kahraman, öğrencinin değiştirmesiyle erkek kahramana dönüştürülür. Metnin kurgusu farklı bir şekilde ele alındığında metin çok farklı olabilir. Öğrenci okuduğu metin şöyle olsaydı ya da böyle olsaydı şeklinde nasıl olurdu diye sorgulamalar yapar. Mclaughlin ve DeVogd (2004b), Değiştirme örneklerini şu şekilde sınıflandırmıştır:

Cinsiyet değiştirme: Bu teknikte öğrenci metindeki bir kızını erkek olarak veya bir erkeğini kız olarak değiştirerek metni yeniden oluşturabilir. Metinde kız olmaktan kaynaklanan bir sorun, karakterin cinsiyeti değiştirildiğinde sorun olmaktan çıkabilir veya tam tersi olarak cinsiyetin değiştirilmesi yeni sorunları beraberinde getirebilir. Öğrenci bu bakış açısı ile metni karakterin cinsiyeti açısından sorgular ve problemi çözmeye çalışır.

Konu değiştirme: Metne başka bir şekilde bakmanın bir yolu olarak, karşıt bir konuda ya da farklı ama oldukça yakın alakalı bir konuda farklı bir metin uydurulur. Eğer konu “barış iyidir” ise, “zorbalık iyidir” temalı bir metin düşünebilirsiniz. Bu durum metni değiştirecektir. Şiddet içerikli bir metni sevgi içerikli bir metne dönüştürdüğünüzde karşımıza yeni metin çıkacaktır.

Yer ve zaman değiştirme: Okunan bir hikâye farklı bir zaman, yer ve sosyal sınıf içerisinde anlatılır. Hikâye kahramanının yolculuk yaptığı yer değiştirilirse hikaye yeni bir boyut kazanacaktır. Zaman unsurunun değiştirilmesi hikâyedeki olayların şeklini ve meydana gelişini etkileyecektir.

Vücut yapısı değiştirme: Metnin karakteri uzunsa kısa yapılabilir. Karakterler büyükse karakterler daha küçük yaştaki bir kahramana dönüştürülebilir. Güçlü karakter zayıfa, zayıf karakter güçlü olarak değiştirildiğinde metne eleştirel olarak bakma oranı artacaktır.

Kıyafet değiştirme: Bu teknikte öğrenci karakterin giydiği kıyafeti değiştirir. Geleneksel kıyafet giyen bir karaktere modern kıyafet giydirildiğinde kahramanın özellikleri ve metin kurgusu bundan etkilenecektir.

Duygu değiştirme: Üzülen bir karakteri sevindirme, kıskanan bir karakteri hoşgörölü hale getirme, karamsar bir insanı iyimser bir şekle dönüştürme bu tekniğin başlıca özellikleridir. Duygusu değişen karakter olaylara ve kurguya farklı şekilde bakabilecektir.

Etnik ve ırk değiştirme: Karakterlere farklı etniksel veya ırksal özellikler verilebilir. Metindeki bir Türk, Arap yapılısa; bir İngiliz, bir Fransız'a dönüştürölse; bir siyah, bir beyaz olarak değiştirilse öğrencinin metne ve karakterlere farklı bakış açılarıyla bakması sağlanacaktır.

Dil değiştirme: Bu değiştirme tekniğinde metin; farklı bir ülkenin diliyle veya şivesiyle anlatılır. Farklı kaba kelimelerin kullanılması, farklı tonla okunması yine bu teknik içerisinde ele alınır.

İlişki ve örgütlenme değiştirme: Metinde arkadaş olan iki çocuk aynı ailenin birer üyesi şeklinde değiştirilebilir. Geniş bir aile değiştirilerek çekirdek aile şekline dönüştürülebilir.

Geniş bir ailede yaşayan bir büyükanne yalnız yaşıyormuş gibi gösterilebilir. Metinde yalnız yaşayan yaşlı bir adama bir aile kurarak onun mutlu olması sağlanabilir.

Eleştirel okuryazarlık soruları

Yapılan araştırmalarda ve etkinliklerde eleştirel okuryazarlık ortamlarında aşağıdaki soruların sorulduğu tespit edilmiştir (<http://www.education.tas.gov.au/curriculum/standards/english/teachers/critical-literacy-questions>). Öğrencilere ders işleyişinde sorulan bu sorular aracılığı ile öğrencilerin eleştirel okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu eleştirel okuryazarlık soruları metnin amacına, yapısına, karakterlerine, boşluklarına, güç ilişkisine, görüşüne, yazarına ve farklı anlamlarına göre çeşitlenmiştir. Sınıfta eleştirel okuryazarlık ortamının oluşturulması açısından bu sorular önemlidir.

Metinsel amaçlar

- Metnin amacı ne? Bunu nereden biliyoruz?
- Bu metni okuması ve gözlemlemesi en muhtemel kimdir, niçin?
- Bu metni biz niçin okuyoruz?
- Metnin yazarının bizden bilmemizi istediği şey nedir?

Metinsel yapılar ve özellikleri

- Metnin yapısı ve özellikleri nelerdir?
- Metin hangi türe aittir?
- Resimler, imajlar neler tavsiye ediyor?
- Kelimeler neler tavsiye ediyor?
- Metinde hangi tür dil kullanılmıştır?

Karakterlerin oluşumu

- Metinde çocuklar, ergenler ve genç yetişkinler nasıl oluşturulmuş?
- Yetişkinler nasıl oluşturulmuş?
- Yazar, karakterleri niçin özel bir yöntemle sunuyor?

Boşluklar

- Metinde herhangi bir boşluk var mı?
- Metinden kim çıkartılıyor? (Kim eksik?)
- Metinden ne mahrum edilmiş?
- Metinden hangi sorular çıkmıyor?

Güç ve ilgililer

- Metin kimin ilgisinde?
- Metinden kim yararlanıyor?
- Metin adil mi?
- Okuyucu ya da gözlemcinin metni anlaması için hangi bilgileri metne getirmesi gerekir?
- Metinde hangi yer, ses ve ilginin oyunda olması gerekir?
- Metin okuyucu ya da gözlemcinin metin yazarıyla ilişkisi nasıldır?
- Metin yaş, cinsiyet veya kültür gruplarını nasıl resmetmiş?
- Metinde kimin fikirleri ön plandadır?
- Kimin konuşmasına izin veriliyor?
- Kimden alıntı yapılmış?
- Metin niçin bu yöntemle yazılmış?

Kimin görüşü/kimin gerçeği

- Metin hangi dünya görüşünü yansıtıyor?
- Metinde ne tür sosyal meselelere yer veriliyor?
- Metin bir gerçeği nasıl oluşturuyor?
- Metindeki gerçek nedir?
- Metin farklı bir zamanda, yerde veya kültürde anlatılsaydı nasıl olurdu?

Yazarı sorgulama

- Ne çeşit, hangi ilgi ve değerlere sahip bir kişi metni yazmış?
- Metnin yazarı hangi dünya görüşü ve değerlerini okuyucunun ve gözlemcinin ele alacağını düşünmüş? Bunu nasıl anlıyoruz?

Çoklu anlamlar

- Başka hangi muhtemel yorumlar yapılabilir?
- Metnin nasıl yorumlandığını diğer faktörler nasıl etkiler?
- Metin başka nasıl yorumlanabilirdi?
- Metin kendi anlamını oluşturmak için özüne nasıl bağlı kalmış?

Türkçe Eğitimi ile Eleştirel Okuryazarlığın İlişkilendirilmesi

Türkçe eğitiminin temel amacı anlama ve anlatma öğrenme alanları altında okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini öğrencilere kazandırmaktır. Türkçe dersinin işleniş sürecinde bu dört becerinin öğrenciye kazandırılması çerçevesinde etkinlikler ve uygulamalar yapılmaktadır (Sever vd., 2006, s. 13). Bu temel dil becerileri öğrencileri sınıf ve okul ortamından hareketle sosyal hayata hazırlayan beceriler olarak tanımlanabilir. Yazılı bir metnin okunması ve kavranması; sınıf ve toplum ortamında dinleme becerisinin

kazandırılması, duygu ve düşüncelerini sözlü ve yazılı olarak ifade edebilmesi temel dil becerilerinin kazandırılmasına yönelik başlıca kazanımlardır (Yıldız vd., 2010; Öz, 2003). Ana dili öğretimi çerçevesinde gerçekleştirilen Türkçe dersleri bu becerilerin kazandırılması ve öğrencinin hayata yetiştirilmesi bakımından önemli bir yere sahiptir.

Günümüzde ortaokul Türkçe derslerinde Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8 Sınıflar) rehberliğinde öğretmen kılavuz kitabı, ders kitabı ve çalışma kitabı aracılığıyla gerçekleştirilmektedir (MEB, 2006). Öğretmen kılavuz kitabında Türkçe dersinin işleniş süreci hazırlık, okuma, dinleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi başlıkları altında verilmiştir. Ders kitabında Türkçe derslerinde işlenecek edebi metinler yer almaktadır. Çalışma kitabında ise ders kitabında verilen edebi metinlerin işleniş sürecinde anlama ve anlatmayı, dil bilgisi becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlik ve uygulamalar bulunmaktadır (MEB, 2008; MEB 2009; Karabıyık, 2013). Türkçe dersinin amacı öğretmen kılavuz kitabında verilen okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerine yönelik kazanımları öğrencilere kazandırmaktır.

Türkçe eğitiminde okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik birçok çalışma yapılmış ve yapılamaya devam edilmektedir. Bu becerilerin geliştirilmesine yönelik hazırlanan yöntem, teknik, etkinlik ve uygulamalar her zaman sorgulanmış ve yenilenmeye çalışılmıştır. Ancak alan yazında yapılan taramalar ve yapılan araştırmalar incelendiğinde bu becerilerin kazandırılmasına yönelik bazı eksikliklerin bulunduğu görülmektedir (Nuhoğlu, 2006; Tazebay ve Çelenk, 2008; Güneş, 2013). Bununla birlikte Türkçe derslerinin hala geleneksel öğretim sisteminden kurtulmakta zorlandığı ve sınıf ve ders ortamındaki Türkçe derslerinin sıradanlaştığı gözlemlenmiştir. Bundan dolayı Türkçe eğitiminin yeni bir yaklaşıma ve yeni bir bakış açısına ihtiyaç duyduğu düşünülmektedir (Güneş, 2013). Yurt dışında gerçekleştirilen bazı uygulama, yaklaşım ve

kuramları takip etmek ve bunlardan yararlanmanın uygun olacağı düşünülmüş ve Türkçe derslerinde yeni bir kuram olarak eleştirel okuryazarlık kuramından yararlanılmasının uygun olacağı düşünülmüştür.

Eleştirel okuryazarlık, Frankfurt Okulu'nun eleştirel toplum teorisinden türemiştir. Bu teori, insanların kelimeler ve eylemler yoluyla toplumu değiştirebileceklerini iddia etmektedir. Bu teoriyi savunanlar, daha eşitlikçi bir dünyanın zulüm ve sömürmenin eleştirisi yoluyla meydana gelebileceğini savunmaktadır (Assoun, 2012, s. 10). Eleştirel toplumsal teoristler, dünyayı eleştirel bir bakış açısı ile görürler ve baskın olan insan gruplarını siyasi, sosyal ve tarihi ideolojileri kontrol eden güç sahipleri olarak görürler. Eleştirel teoristlerin amaçları tüm insanları güç sahiplerinin baskıcı zorlamalarından kurtarmaktır (Karen vd., 2006; Sim ve Loon, 2012; Holz, 2012; Yücel, 2012). Bu baskın ortamdan ve kişilerden kurtulmanın yolu toplumdaki bireylerin eleştirel farkındalığa varması ile mümkün olacaktır.

Eleştirel okuryazarlığın amacı öğrencilerin eleştirel ve sosyal farkındalıklarını arttırmaktır. Eleştirel pedagojiyi uygulayan öğretmenler, öğrencilere içerisinde diyalogun teşvik edildiği öğrenci merkezli bir ders ortamı sağlarlar. Eleştirel okuryazarlık ortamında diyalog, öğrencilerin eleştirel farkındalıklarını geliştirme yöntemi ve öğrencilerin dünyalarını sorgulamaya başladıkları bir araç olarak görülmektedir. Bu ortamda mücadeleye dönük ve gerçek yaşam konularına odaklanan tartışmalar ön plana çıkar. Cinsiyet, ırk, sınıf ve siyasi farklılıklar üzerine sorgulamalar yapılır. Öğrencilere metinlerde yer alan farklı anlamların farklı bakış açıları ile incelenmesi öğretilir (Mclaughlin ve DeVogd, 2004a). Bu süreç içerisinde eleştirel okuryazarlık öğretmenleri öğrencilerin eleştirel farkındalık oluşturmalarına yönelik onları sorgulamaya teşvik eder.

Freire'ye göre öğrenciler eleştirel yönden daha bilinçli hale geldikçe dünyalarındaki baskıcı sistemler ile mücadele etmeye daha meyilli olurlar ve kendi gerçeklerini değiştirmeye yönelik güçlenirler. Öğrencilerin; dünyalarına egemen olan toplumsal, siyasi ve tarihi sistemler ile karşılaşabilecekleri en muhtemel yer sınıf ortamıdır. Freire, öğrencilerin eleştirel farkındalıklarını ortaya çıkaracak metin ve diyaloglarla meşgul olurlarsa hem eleştirel yönden bilinçli hale geleceklerini hem de toplumu değiştirmek isteyen bireyler haline dönüşeceklerini düşünmektedir (Freire, 2003; Giroux vd., 2009). Freire'ye göre eleştirel okuryazarlık en çok dünyayı okumayı hedeflemektedir.

Günümüzde öğrenciler; internet, elektronik oyunlar, kitle iletişim araçları ve kitaplar aracılığıyla sürekli bir fikir ve bilgi akışıyla karşı karşıya kalmaktadırlar. Daha küçük sınıflardan itibaren, sürekli gelişen bir metin çeşitliliğiyle karşılaşır. Dikkatlerini nereye yönelteceklerini, mesajı nasıl yorumlayacaklarını ve doğru şekilde nasıl kullanacaklarını belirlemek için becerilere gereksinim duyarlar (Ministry of Education of Ontario, 2004). Eleştirel okuryazarlık, sadece metnin okunmasıyla yetinmez; metnin adaletsizliğini, eşitsizliğini ve güç unsurlarını sorgular; anlamayı, kavramayı artırır ve derinleştirir. Eleştirel okuryazarlığın savunucularına göre kavrama hiçbir zaman yeterli değildir, eleştirel bir boyutu olmalıdır.

Günümüzde eleştirel okuryazarlık öğretmenleri, popüler kültürden ve medya okuryazarlığından faydalanmaktadır. Öğretmenler; popüler kültürü, televizyonu, gazete ve reklamları sorgulayan öğrencilerin eleştirel bir farkındalık oluşturabileceklerini savunmaktadır. 21. yüzyılda bilgi teknolojisinin çoğalmasından dolayı kendi anlamlarını oluşturmada zorlandıkları için sınıf ortamında yeni eleştirel okuryazarlıkların kullanılması gerektiğini düşünmektedirler (Tüzel, 2012b; Şahin, 2011; Binark ve Bek, 2010). Bununla

birlikte eleştirel okuryazarlık öğretmenleri, öğrencilerin kendi yaşamlarını değiştirmeye yönelik kararlar almalarını ve kendi dünyalarını değiştirmeyi teşvik etmektedirler.

Eleştirel okuryazarlıkla ilişkilendirilen Türkçe derslerinin, öğrencilerin üretken ve aktif vatandaş haline gelmeleri için hayati önem taşıdığını anlamaktayız. Bunun için sıradanlaşmış ve geleneksel hale gelmiş Türkçe derslerinin dışına çıkılarak öğrencilerin hayatlarındaki eşitsizliğin, adaletsizliğin ve güçlünün farkına varıp karşı koymaları amacıyla okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini geliştirecek eleştirel okuryazarlıkla ilişkilendirilmiş Türkçe eğitime ihtiyaç bulunmaktadır. Öğrencilerde metne ve hayata yönelik eleştirel farkındalık oluştururken okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi uygun olacaktır.

Eleştirel okuryazarlıkla ilişkilendirilmiş Türkçe derslerinin ilk amaçlarından biri okuma becerilerinin geliştirilmesi olmalıdır. Eleştirel okuryazarlık yapabilmek için öğrencilerin sorgulayacakları konu hakkında okumaları ve bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Eğer öğrenciler düşüncelerini etkili bir şekilde geliştirmek istiyorlarsa öğrencilere yazılı ve görsel metinlerden oluşan zengin bir okuma ortamı sağlamak uygun olacaktır. Bu çerçevede romanlar özellikle toplumsal konulara eleştirel yaklaşmak açısından önemli kaynaklardır. Öğrencilerin ilgisini çekebilecek ve onları tartışma ortamına sevk edecek düşünce yazıları, gazete metinleri, siyasi yazılar eleştirel okuryazarlık için ideal okuma kaynakları arasında yer almaktadır. Kelimelerin etkili bir şekilde kullanıldığı ve fikirlerin güçlü bir şekilde ifade edildiği şiirler de yine eleştirel okuryazarlık derslerinde kullanılmaktadır (Karen vd., 2006; Özdemir, 2011; Adalı, 2010).

Günümüzde yaygınlaşan teknoloji ile birlikte internet ortamları, popüler kültür ürünleri, videolar, filmler, çizgi filmler, çizgi romanlar, afişler, reklamlar, fotoğraflar da

görsel okuma materyalleri olarak eleştirel okuryazarlık derslerinde kullanılan metinler arasında yer almaktadır (Tüzel, 2012b; Postman, 2012). Günümüz öğrencilerinin zamanının önemli bir kısmını geçirdikleri bu görsel metinlere yönelik eleştirel okuryazarlığın kullanılması ve öğrencilerin eleştirel görsel okuma becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bu görsel metinler arasındaki filmler güçlü eğitici araçlardandır. Eleştirel okuryazarlık öğretmenleri öğrencilerin izlediği filmin unsurlarını, içeriğini ve güç odaklarını sorgulamalarını ve daha derin düşüncelerini teşvik eder (Karen vd., 2006). Bu filmin sorgulanmasında eleştirel okuryazarlık sorularından faydalanmak da gerekmektedir. Eleştirel okuryazarlık dersleri ile görsel metnin toplumsal açıdan vermek istediği mesaj sorgulanır ve yeni fikirlerin üretilerek metnin mesajına meydan okunur.

Eleştirel okuryazarlıkla ilişkilendirilmiş Türkçe derslerinin önemli bir amacı da dinleme becerisinin geliştirilmesidir. Eleştirel okuryazarlık ortamında dinlemenin ayrı bir önemi vardır. Öğrenciler eleştirel okuryazarlık derslerinde etkili dinleyici olmayı öğrenmeli ve öğretmenler öğrencilere daha etkili bir dinleyici olmayı öğretmelidirler. Dinleme becerisinin kazandırılması aynı zamanda konuşma becerisini de etkileyeceği unutulmamalıdır. Eleştirel okuryazarlık ortamında öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek için bazı uygulamalara yer verilebilir. Tartışma, seminer ve münazara gibi etkinliklerin uygulanması, kasetten dinledikleri bir metin üzerine tartışma ortamının oluşturulması, radyodan dinlediği bir metin üzerine tartışılması ve konuşmalarda geçen konu ve fikirlerin sorgulanması eleştirel okuryazarlık derslerinde kullanılan başlıca dinleme etkinlikleri arasında yer almaktadır (Karen vd., 2006).

Öğrencilerin eleştirel okuryazarlık becerilerini geliştirmenin yollarından biri konuşma becerisinin geliştirilmesidir. Bu konuşma becerisinin kazandırılmasına yönelik eleştirel okuryazarlık ortamında yapılacak en önemli uygulama ise sorgulamadır. Öğrencilerin metne

yönelik yapacakları sorgulama ilk önce eleştirel okuryazarlık soruları ile sağlanabilir. Böyle bir sorgulama, toplumsal farkındalığı da geliştiren yüksek türden bir düşünmeye sevk eder. Öğrencilere metnin satırları arasına gizlenmiş anlamı keşfedecekleri fırsat verildiğinde sadece metni incelemekle kalmayacaklar aynı zamanda kendi dünyalarını da incelemeye sev eden bir eleştirel düşünme ile meşgul olacaklardır (Karen vd., 2006; Kurnaz, 2011; Özdemir, 2008). Eleştirel okuryazarlığın geliştirilmesinin bir yöntemi olarak konuşmayı kullanmanın başka yolları da vardır. Doğaçlama yapmak, edebiyat halkaları ve sözlü tartışma grupları oluşturmak bu uygulamaların başlıcaları sayılabilir (Karen vd., 2006). Bu ortamlarda öğrencilerin doğru veya yanlış cevap vermesinden ziyade öğrencilerin görüşlerini ifade etme konusunda serbest olması ve daha çok eleştirel düşünmeye odaklı olmalarıdır. Öğretmenin, öğrencileri sorgulamaya ve konuşmaya yönelik teşvik etmelidir.

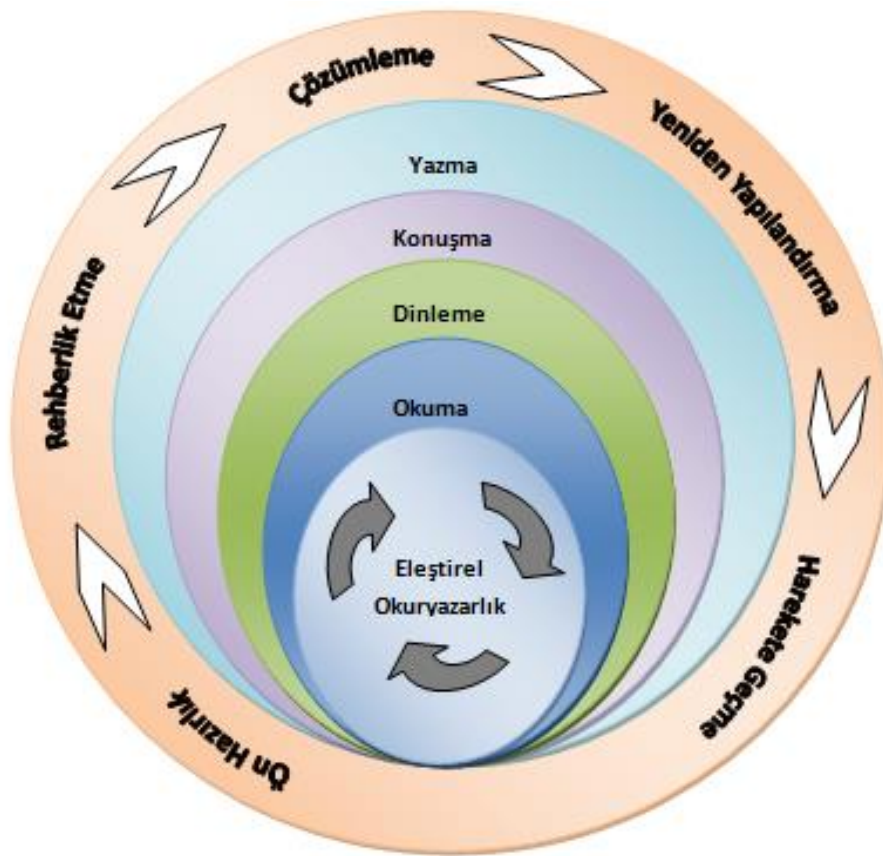
Eleştirel okuryazarlık derslerindeki yazma faaliyetleri öğrencileri düşünmeye zorlar. Eleştirel okuryazarlık ortamında öğrencilere duygu ve düşüncelerini yazabilmeleri için fırsat verilmelidir. Eleştirel okuryazarlık derslerinde öğrenciler konuyla alakalı seçim yapmaları, araştırmaları ve yazmaları teşvik edilmelidir. Öğrencilerin derste işlenen konu ile ilgili sosyal hayata yönelik bir yazı yazmaları desteklenmelidir. Öğrenci metne veya metnin yazarına gösterdiği bir meydan okumaya dair yazara, derneklere, siyasi kuruluşlara mektup yazabilmelidir. Öğrencilerin özellikle duygu dünyalarını ortaya çıkarmak için şiir yazma etkinlikleri düzenlenebilir. Öğrencilerin metinde yer alan karşı çıktıkları fikirlere yönelik kendi yazılarını oluşturmaya teşvik etmek gerekir (Karen vd., 2006). Hikayeler, hikayelerin karakterleri, günlükler üzerine inceleme yaparak yaratıcı ve eleştirel yazma yöntemleri kullanılmalıdır.

Eleştirel okuryazarlık üzerine yapılan alanyazın taramasında eleştirel okuryazarlık derslerinin dört aşamada gerçekleştirildiği anlaşılmıştır. Öğrencilerin düşüncelerini kullanma,

öğrencilerin düşüncelerine rehberlik etme, öğrencilerin düşünmelerini genişletme ve yansıma aşamalarında eleştirel okuryazarlık kazanımlarının öğrencilere kazandırılmaya çalışıldığı tespit edilmiştir (Mclaughlin ve DeVogd, 2004b, s. 41; Stevens ve Bean, 2007). Öğrencilerin düşüncelerini kullanma aşamasında eleştirel okuryazarlık dersine giriş niteliğinde olup öğrencilerin metin ve konu hakkında kendi bilgi ve geçmişlerine dayanarak kısa konuşmalar yapılmaktadır. Öğrencilerin düşüncelerine rehberlik etme aşamasında öğretmen öğrencileri yönlendirmekte, eleştirel okuryazarlık soruları ile metni sorgulamaya başladığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin düşünmelerini genişletme aşamasında ise eleştirel okuryazarlık yöntem, teknik ve soruları ile metnin sorgulanması üst seviyeye çıkmakta öğrenciler metne ve yazarına karşı çıkararak metni değiştirmekte ve yeni fikirlerini sözlü veya yazılı olarak ifade etmektedir. Yansıma aşaması ise öğrencilerin edindikleri yeni fikirlerle sosyal hayata yönelik yapılabileceklerin görüşüldüğü ve öğretmenin eleştirel okuryazarlık dersine yönelik değerlendirmelerinin bulunduğu aşama olarak görülmektedir (Mclaughlin ve DeVogd, 2004b, s. 67-85).

Eleştirel okuryazarlık eğitiminin temel özelliklerinden biri de çoklu bakış açılarının uygulanmasıdır. Eleştirel okuryazarlık becerilerinin bütünleyici bir açıdan öğretilmesi, öğrencilere metni çoklu bakış açılarından inceleme fırsatları tanır. Öğretmen öğrencileri çoklu bakış açılarına göre yönlendirerek öğrencileri eleştirel okuryazarlık içerisine çekebilir (Gregory ve Cahill, 2009). Eleştirel okuryazarlığın başlıca çoklu bakış açıları dâhil etme, tahmin, çözümlenme, yeniden yapılandırma, eyleme geçme olmak üzere beş aşamadan meydana gelmektedir. Dâhil etme sürecinde öğretmen metinler vasıtasıyla sunulan durumlara farklı bakış açılarıyla bakarak öğrencileri eleştirel konuşmaya dâhil olmaları için teşvik etmektedir. Tahmin süreci boyunca öğrenciler metne yönelik farklı bakış açıları geliştirirler ve bulgularına yönelik karşılaştırma yaparlar. Çözümlenme sürecinde öğrenciler dahil etme

aşamasında keşfedilen metni bu kez tahmin aşamasında oluşturulan eleştirel soruların rehberliğinde daha derin bir şekilde yeniden sorgulamaktadır. Yeniden yapılandırma süreci boyunca öğrenciler okudukları ve sorguladıkları metne karşı yeni bir metin oluşturmaya teşvik edilirler. Eyleme geçme sürecinde ise eğer sorgulama ve tartışma öğrenciler arasında güçlü duyguları harekete geçirdiyse öğrenciler kendi hayatlarına veya sosyal hayata yönelik bir değişiklik için harekete geçerler.



Şekil 3. Eleştirel Okuryazarlıkla İlişkilendirilmiş Türkçe Eğitimi

Şekil 3'te de görüldüğü gibi eleştirel okuryazarlıkla ilişkilendirilmiş Türkçe dersleri; Türkçe dersi işleyişi, eleştirel okuryazarlık dersi aşamaları, eleştirel okuryazarlığın çoklu bakış açıları esas alınarak ön hazırlık, rehberlik, çözümleme, yeniden yapılandırma ve harekete geçme olmak üzere beş aşamadan meydana gelen bir ders sürecinin oluşturulmasına uzman görüşlerine de başvurularak karar verilmiştir. Ön hazırlık aşamasında öğrencilerin

metnin özelliklerine ve metnin içeriğine yönelik derse hazır hale gelmeleri hedeflenmiştir. Bu aşamada öğrencilerin geçmiş bilgi ve deneyimlerini öğrenmeye ilişkin derse giriş aşaması gerçekleşmiştir. Rehberlik aşamasında öğretmenin öğrencilere metin ile ilgili rehberlik yapması ve bazı eleştirel okuryazarlık soruları ile çözümlene aşamasına geçiş sağlanması amaçlanmıştır. Çözümlene aşaması eleştirel okuryazarlığın yöntem, teknik ve sorularının tam olarak derse katıldığı sorgulama düzeyinin üste seviyeye çıktığı aşama olmuştur. Yeniden yapılandırma aşamasında öğrenci okuduğu metne karşı çıkararak yeni ve alternatif bir fikir üretmesi ve bunu sözlü veya yazılı olarak ifade etmesi amaçlanmıştır. Harekete geçme aşamasında ise öğrencinin eleştirel okuryazarlık dersinden edindiği kazanım doğrultusunda kendi hayatına ve sosyal hayata yönelik bir eylemde bulunması hedeflenmiştir. Eleştirel okuryazarlıkla ilişkilendirilmiş Türkçe derslerinin bütün aşamalarında öğrencilerin okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine önem verilmiştir.

Bölüm III: Yöntem

Bu bölümde, araştırma sürecinde izlenecek yöntemi açıklamak amacıyla araştırmanın süreci, araştırmanın ortamı, araştırmacının süreçteki yeri ve önemi, araştırma süreci içindeki katılımcılar, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, uygulanan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Eylem Araştırması

Bu araştırma, eylem araştırması biçiminde desenlenmiştir. Araştırmanın bu bölümünde eylem araştırması hakkında araştırmacıların yapmış oldukları tanımlara ve yorumlara yer verilmesi uygun görülmüştür.

Eylem araştırmaları, ulusal alan yazında olmasa da uluslararası alan yazında son yıllarda akademisyenler ve öğretmen araştırmacılar tarafından sıklıkla kullanılan bir araştırma yaklaşımıdır. Eylem araştırmasının çeşitli araştırmacılar tarafından farklı biçimlerde tanımlandığı görülmektedir. Johnson (2005), eylem araştırmasını “gerçek okul ya da sınıf ortamında öğretimin kalitesini anlamak ve geliştirmek amacıyla gerçekleştirilen bir araştırma süreci” olarak tanımlamaktadır. Fraenkel ve Wallen (2003’ten akt. Tüzel, 2012a, s. 73) ise eylem araştırmasını “bir problemi çözmek ya da yerel bir uygulama hakkında bilgi vermek için bir ya da daha fazla araştırmacı tarafından gerçekleştirilen araştırma türü” şeklinde tanımlamaktadır. Bu tanımların yanı sıra eylem araştırmasını yalnızca eğitim alanına özgü biçimde “eylemlerin ve öğretimin kalitesini arttırmak ve anlamak için gerçek okul ve sınıflarda araştırma yapma süreci” olarak tanımlayan araştırmacılar da mevcuttur. Yapılan

tanımlardan eylem araştırmasının uygulamaya dönük olması ve sorunun tespit edilmesi kadar sorunun çözümüne de odaklanması özellikleri ile ön plana çıktığı anlaşılmaktadır (Tüzel, 2012a, s. 73)

Mills (2003, s. 4) ise eylem araştırması konusunda ulaşabildiğimiz en kapsamlı tanımı yaparak eylem araştırmasını “öğretmenler ve yöneticiler tarafından kendi gözetimindeki öğrenciler üzerinde, okullarda ve sınıflarda ne olduğunu tanımlamak ve yapılan eğitimsel girişimlerin etkilerini anlamak için nitel yöntemlerin kullanılarak olumlu değişikliğin hedeflendiği araştırma süreci” olarak tanımlamaktadır. Büyüköztürk ve diğerleri (2011) ise eylem araştırması araştırılan durumun içinde bulunan bu durumla doğrudan ilgili bulunan kişiler tarafından yapılacağını ifade etmektedir. Araştırılan durum sınıf ortamında ise araştırmacı bu ortamda sorumluluk sahibi olan bir öğretmenin olabileceğini dile getirir.

Eylem araştırması uygulamada ortaya çıkan sorunların anlaşılmasına ve çözülmesine yönelik olarak uygulayıcıların tek başlarına ya da bir araştırmacı ile birlikte uygulama sürecini çalışmalarını içerir. Araştırma ile uygulamayı bir araya getiren ve araştırma sonuçlarının uygulamaya aktarılmasını kolaylaştıran bir araştırma yaklaşımıdır. Eylem araştırmalarında esnek bir yaklaşım söz konusudur. Araştırmacının veriye yakın olması, süreyi yakından tanınması ve yaşaması önemlidir. Nitel araştırmada vurgulanan araştırmacının katılımcı rolü ve aynı zamanda veri toplama aracı olması durumu bu yaklaşımda tam anlamıyla kendini gösterir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 78).

Büyüköztürk ve diğerleri (2011, s.18), eylem araştırmasını diğer yöntemlerden ayıran temel özellik olarak iki farkı dile getirir. Birincisi; diğer insanlar, ortamlar ya da durumlar ile ilgili genellemelere en az önem veren araştırma olmasıdır. Eylem araştırmacıları, sağlam genellemeler aramaktansa kendilerinin de kişisel olarak dahil oldukları belirli bir durumun koşullarını değiştirmelerini sağlayacak bilgiyi elde etmeye yoğunlaşır. İkinci olarak ise

çalışmanın sonuçlarından etkilenebileceklerin yanı sıra deneklerin de çalışmaya aktif katılımlarına önem verilmektedir. Dolayısıyla eylem araştırmasında yaygın olarak kullanılan terimler katılımcılar ya da taraflardır ve onları araştırma ekibinin bir parçası olarak araştırma sürecine doğrudan dahil etme amacını yansıtmaktadır.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, ortaokul Türkçe derslerinin eleştirel okuryazarlık eğitimi ile ilişkilendirilmesine yönelik paket programın hazırlanması ve bu paket programın sınıf içi uygulama sürecinin nasıl işlediğinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle, bölüm girişinde de değinildiği üzere araştırma, eylem araştırması biçiminde desenlenmiştir. Bu modelin tercih edilmesinde, araştırmacının uygulamada değişiklik yaparak çözüm üretme arayışı içerisinde olması ve eylem araştırmasının araştırmacıyı da sürece dâhil eden, süreç içerisinde araştırmacının kendisini geliştirmesine fırsat sağlayan yapısı etkili olmuştur. Yukarıda çeşitli araştırmacılar tarafından yapılan eylem araştırması tanımlarından hareketle eylem araştırmasının başlıca özelliklerini şu şekilde sıralanmak mümkündür: Uygulamaya yönelik problemin tespit edilmesi, tespit edilen probleme ilişkin bir çözüm önerisinin geliştirilmesi ve araştırma ortamında değişiklik yapılarak önerilerin uygulanması ve geliştirmesi. Araştırmada genel olarak bu aşamaların takip edilmesinden dolayı, kullanılan araştırma modelinin çalışmanın amaçlarına ve genel akışına uygun olduğuna karar verilmiştir.

Johnson (2005, s. 22-24) eylem araştırmasının özelliklerini şu şekilde ifade etmektedir:

- Eylem araştırması sistematiktir. Verilerin toplanması, işlenmesi ve sunumunda belirli bir özgünlüğünün bulunmasına karşın; sistematik bir bakışı da bünyesinde barındırması gerekir.

- Eylem araştırması yanıtı bilinen bir soru ile “ispat etmek” için başlamaz. Araştırmacı, araştırma sürecinin başlangıcında tarafsız bir gözlemci durumundadır. Süreç içerisinde çeşitli sorular sormakla birlikte bu soruların cevaplarına ilişkin ön yargılar taşımaz; aksine yeni sorular ve bakış açılarıyla konusuna derinlik kazandırır.
- Eylem araştırmasında veri toplamaya başlamadan önce plan yapılmalıdır. Bu plan, çeşitli aşamaları ve takvimi içinde barındırmalıdır; ancak şu da unutulmamalıdır ki araştırma sürecinde planların ve veri toplama sürecinin değişmesi gerekebilir.
- Eylem araştırmasının süresi değişebilir. Yapılan bir eylem araştırmasının süresi, araştırma sorusuna, araştırmanın doğasına, araştırma çevresine ve veri toplama ölçütlerine göre değişebilir. Bu nedenle eylem araştırmalarına ilişkin genel geçer bir veri toplama sürecinden bahsedilemez.
- Eylem araştırmasında gözlemler düzenli olmalıdır. Gözlemlerin süresi bir dakikadan bir saate ya da daha fazlasına kadar uzanabilir. Bu duruma bağlı olarak da gözleme ilişkin notlar birkaç satırdan birkaç sayfaya; birkaç dakikalık kayıtlardan bir iki saatlik kayıtlara kadar genişleyebilir. Ancak burada esas olan bir defada uzun süreli kayıtlardan ziyade belirli periyotlarla düzenli olarak alınan kayıtlardır.
- Eylem araştırmalarının bazı durumlarda belirli bir kuramsal çerçeve üzerine oturtulması mümkündür. Sorular, bulgular ve sonuçlarla ilişki kurmak üzere bir kuramsal boyutun olması için genellikle araştırmacılar, çalışmanın başlangıcında kapsamlı bir alan yazın taraması yaparlar. Eylem araştırmasının sonunda elde edilen sonuçlar, aynı konuda daha farklı yöntem ve yaklaşımlarla gerçekleştirilen çalışmalarla ilişki kurularak sunulabilir.
- Eylem araştırmalarında bir şeylerin ispat edilmesi ya da bir şeyin başka bir şeyle karşılaştırılması söz konusu değildir. Eylem araştırmasında yapılan, çalışılan konuya

ilişkin bir dizi fotoğrafın sunulması suretiyle ortamda neler olduğunun başkaları tarafından tam olarak anlaşılmasını sağlamaktır.

- Eylem araştırmalarında bazı durumlarda nicel yöntem ve tekniklerden de yararlanılabilir; ancak burada dikkat edilmesi gereken husus elde edilen sonuçların genelleştirilmesinden kaçınılmasıdır. Çünkü eylem araştırmasının nicel yönetime başvurma amacı; sonuçların genellenebilir hale getirilmesi değil veri çeşitlemesinin sağlanmasıdır.

Eylem araştırması türleriyle ilgili olarak alan yazında farklı sınıflandırmalar vardır (Hendricks, 2006; Johnson, 2005; Mills, 2003). Bu sınıflandırmaların genel olarak çıkış noktasının, araştırmacının amaçları ve araştırmanın özellikleri olduğu söylenebilir. Hendricks (2006), eylem araştırmasını; iş birliğine dayalı, eleştirel, sınıf ve katılımcı olmak üzere dörde ayırmaktadır:

İşbirliğine dayalı eylem araştırmaları, eğitim ortamlarında yaşanan sorunların çözümü için birden fazla araştırmacının birlikte çalıştığı türden araştırmalardır. İşbirliğine dayalı eylem araştırmasının temel amacı, farklı ortamlarda, benzer sorunlarla karşılaşan eğitimciler arasında diyalog geliştirerek ortak çözüm önerilerini ve uygulamalarını hayata geçirmektir.

Eleştirel eylem araştırmaları, sosyal konulara yönelmeyi amaçlamaktadır. Eğitim ortamlarında gerçekleştirilen bu eylem araştırmalarının temel özelliği araştırmacılar ve öğretmenlerin birlikte çalışmasına uygun bir zemin oluşturarak olgu, durum ya da süreçlerin eleştirel paradigmalara doğrultusunda yeniden düzenlenmesini sağlamaktır.

Diğer bir eylem araştırması türü olan sınıf eylem araştırmalarının amacı ise öğretmenlerin sınıf ortamında kendi öğretim uygulamalarını geliştirmelerini sağlamaktır. Bu türden eylem araştırmalarını öğretmenler tek başlarına sürdürebilecekleri gibi okul ya da bölgedeki diğer öğretmenlerle de iş birliği içerisinde de sürdürebilirler.

Hendricks (2006)'in değindiği dördüncü eylem araştırması türü ise katılımcı eylem araştırmasıdır. Bu türden eylem araştırmaları, sosyal ve işbirliğine dayalı araştırma süreçleridir. Değiştirilebilecek gerçekliğin geniş tabanlı bir kuramsal değerlendirme sonucu ortaya atıldığı, genellikle yeni bir uygulamanın denendiği eylem araştırması türüdür.

Bu araştırma Hendricks (2006)'in ortaya koymuş olduğu eylem araştırması türlerinden katılımcı eylem araştırması türüne girmektedir. Araştırma, geniş bir kuramsal alt yapının var olduğu eleştirel okuryazarlık ve genelde ana dili eğitimi, özelde ise Türkçe eğitimi alanlarının literatürüne dayanmaktadır.

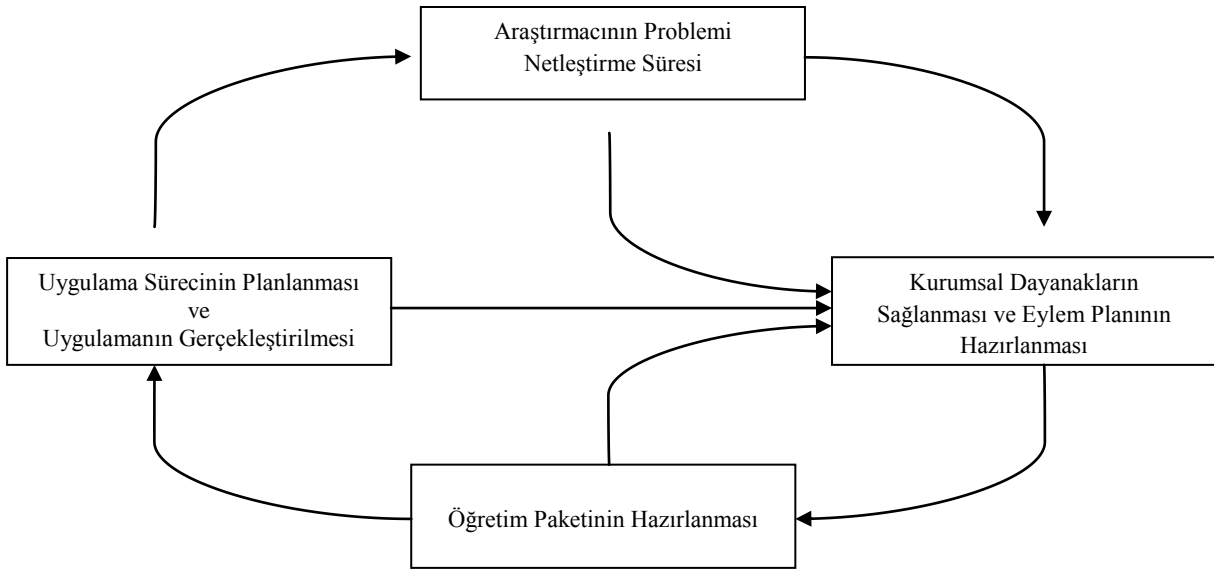
Eylem Araştırması Süreci

Eylem araştırması bir problem durumunun belirlenmesi ile başlayıp, probleme ilişkin olası çözümlerinin tespit edilmesi ve ortamda değişiklik yapılarak uygulamaya konulması ile devam eder. İlk uygulamadan sonra süreç tekrar ettirilerek her seferinde ortamda ortaya çıkan yeni problemlere çözümler aranır. Kısacası eylem araştırmalarında belirlenen problemin ortadan kaldırılmasına yönelik döngüsel olarak tekrarlanan etkinlikler söz konusudur. Mills (2003)'e göre bu süreç, problemin belirlenmesi, problemin çözümü için gerekecek verilerin toplanıp işlenmesi ve problemi ortadan kaldıracak eylemlerin planlanıp uygulanması aşamalarını kapsayan döngüsel bir süreçtir. Eylem araştırmasının “döngüsel” bir model olarak adlandırılmasının nedeni, araştırmacının ortamda yaptığı değişiklikleri uygulamaya koyduktan sonra değişimi ve gelişimi tekrar izleyerek ortamdaki yeni problemleri tespit etmesi, olası çözümlerini yeniden üretmesi ve çözüme yönelik değişimi gerçekteştirerek süreci yeniden başlatmasıdır. Eylem araştırması süreci tespit etmek, öneri getirmek, öneriyi uygulamak ve yeniden tespit ederek süreci yeniden başlatmak şeklinde tekrarlanarak devam eden bir süreçtir.

Yıldırım ve Şimşek (2011, s. 78), eylem araştırması ile ilgili belirli bir sürecin kendi ortamı içinde uzun bir süre çalışılması ve odaklanılan sorulara ilişkin veri toplanmasının söz konusu olduğunu dile getirmiştir. Böylece sorulara ilişkin gelişmeler, değişimler ve ortamda yer alan bireylerle etkileşimler ayrıntılı ve derinlemesine anlaşılabilceğini savunmuştur. Sorunun anlaşılması ile çözüm seçeneklerinin ortaya çıkacağını ve bu seçenekler yine elde edilen veriler çerçevesinde değerlendirilerek en uygun alternatif seçileceğini belirtmişlerdir. Çözümün uygulanmasının ve sonuçların değerlendirilmesinin yine eylem araştırması süreci içinde yer alabileceğini ve bu yönüyle eylem araştırmasının süreklilik gösteren bir araştırma girişimi olarak tanımlanabileceğini ifade etmişlerdir.

Eylem araştırması problem çözmeye yönelik ve süreklilik gösteren bir süreçtir. Bu sürecin yansıtıcı düşünme ile ilişkisi vardır. Yansıtıcı düşünmeyi bir sorgulama süreci olarak tanımlarsak bu sürecin bir problem durumuyla başladığını ve belirli değişiklikler yoluyla bu problemin çözüldüğünü ve bu aşama üzerinde düşünülecek yeni problemlerin belirlendiği söylenebilir. Benzer şekilde eylem araştırması süreci problem belirleme, veri toplama, veri analizi, eylem planı belirleme, eylemi gerçekleştirme ve alternatif ya da yeni bir eyleme karar verme aşamalarından oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 297).

Sagor (2005, s. 7) ise eylem araştırması döngüsünü problemin netleştirilmesi, kuramsal dayanakların eylem planına dönüştürülmesi, uygulama ve elde edilen sonuçları yeni eylem planına yansıtılması biçiminde dört aşamada açıklamaktadır. Bu araştırmada Sagor (2005) ve Mills (2003)'in eylem araştırması süreçlerinden yararlanılarak oluşturulan Şekil 4'te yer alan eylem araştırması süreci izlenmiştir:



Şekil 4. Eylem Araştırması Süreci

Şekil 4'te görüldüğü üzere, bu araştırma dört temel adımdan oluşmaktadır. Birinci adım, problemin tespit edilme sürecidir. Bu aşamada araştırmacının problemi tespit etmesi ve netleştirme sürecindeki deneyimleri betimlenmiş, çalışma konusuna ilişkin ilk izlenimlerini edinme süreci anlatılmıştır. İkinci adım, kurumsal dayanakların sağlanması ve eylem planının hazırlanması aşamasıdır. Bu aşamada araştırmacının alan yazın taramasının gerçekleştirilme süreci ve bu süreçte karşılaşılan problemlere değinilmiş ardından da eylem planının ortaya konuluş süreci ve eylem planı hakkında bilgi verilmiştir. Yapılan eylem araştırmasının üçüncü adımında ise ortaokul Türkçe derslerinin eleştirel okuryazarlık eğitimi ile ilişkilendirilmesine yönelik paket programın hazırlanmasıdır. Araştırmanın dördüncü ve son adımında ise hazırlanan paket programın sınıf içi uygulama süreci betimlenmiştir.

Araştırmanın bu bölümü raporlaştırılırken yukarıda değinilen dört adım esas alınmıştır. Aşağıda bu adımlar ayrıntılı olarak açıklanmıştır:

Birinci Adım: Araştırmacının problemi netleştirme süreci

Eylem araştırması bir problem durumu ya da uygulama sürecinde irdelenmesi gereken bir boyutun belirlenmesi ile başlar. Uygulama ortamında (sınıf, kurum ortamı) uygulayıcıyı rahatsız eden bir durum, geliştirilmesi gereken bir süreç ya da yeni bir yaklaşımı deneme; eylem araştırmalarının olası konu kaynakları arasında yer alır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 298).

Bu aşama, geleneksel araştırma süreci içerisindeki problem durumunun tespit edilmesi aşaması olarak görülebilir. Yapılacak araştırma ne olursa olsun atılacak ilk adım çalışılacak konunun belirlenmesidir. Eylem araştırması gerçekleştirecek araştırmacının bu adımda yapması gereken değiştirmek ya da geliştirmek istediği duruma cevap aramaktan ziyade onu betimlemek ve soru haline getirmektir. Bu aşamada, araştırmacı, derinlemesine araştırma yaparak sorunu anlamaya çalışır ve bu durumu değiştirmeye yönelir (Kuzu, 2005, s. 38). Elbette araştırmacının bu aşamada probleme ilişkin unsurları eksik ya da yanlış algılamış olması muhtemeldir; ancak eylem araştırması süreci, hiyerarşik ve doğrusal bir yapıya sahip olmadığı için araştırmacının çalışmanın herhangi bir aşamasında bu adıma dönerek sorduğu soruları ve tespit ettiği problemleri tekrar gözden geçirmesi mümkündür (Tüzel, 2012a, s. 80). Araştırmacının bu çalışmada problemi netleştirme aşaması şu şekilde açıklanabilir:

Araştırmacı, 2011 Bahar döneminde Türkçe Eğitimi bölümünde doktora eğitimine başlamıştır. Doktora eğitiminde aldığı dersler ve yaptığı ödev ve araştırmalar doğrultusunda çalışabileceği bir konu üzerinde düşünmeye başlamıştır. Türkçe eğitimi uzmanları ve öğrenciler arasında yaptığı tartışma ve görüşmelerden okuryazarlık alanı üzerine ilgi duymaya başlamıştır. Okuryazarlık, Alfabeyle dayalı okuryazarlık, işlevsel okuryazarlık, eleştirel okuryazarlık ve yeni okuryazarlık türleri üzerine okumalar yapmaya başlamıştır. Bu okumalar

çerçevesinde çalışmalarını eleştirel okuryazarlık üzerine yoğunlaştıran araştırmacı bu alanda yapılan çalışmaların yok denecek kadar az olduğunu tespit etmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir ortaokulda Türkçe öğretmeni olarak görev yapan araştırmacı, Türkçe dersleri üzerine yaptığı gözlemlerde öğrencilerin eleştirme, sorgulama, karar verme becerilerinin düşük olduğunu gözlemlemiştir. Hayata ve topluma eleştirel bir yaklaşımla bakan öğrencinin sosyal hayatı daha iyi anlayabileceğini düşünen araştırmacı eleştirel okuryazarlığın sınıf ortamında uygulanmasını düşünmeye başlamıştır. Araştıran, soran ve sorgulayan bir sınıf ortamının öğrenmeye de olumlu etki yapacağını düşünen araştırmacı bazı Türkçe derslerinde eleştirel okuryazarlık ortamı oluşturmaya başlamış ve öğrencilerden olumlu dönütler almıştır. Bu durum araştırmacının Türkçe derslerinde eleştirel okuryazarlık üzerine çalışılabileceği düşüncesini kuvvetlendirmiştir.

Araştırmacı, eleştirel okuryazarlık üzerine yapılan araştırmalarda yetersiz olan yerli kaynakların dışında yabancı kaynaklara da yönelmiş ve eleştirel okuryazarlığın Kanada, ABD ve Avustralya ülkelerinin eğitim sisteminde ve ders müfredatlarında kullanıldığını tespit etmiştir. Eleştirel okuryazarlık alan yazını üzerine çevirilere başvuran araştırmacı Türkçe Eğitimi ile eleştirel okuryazarlık kuramının ilişkilendirilebileceği fikrine varmıştır. Bu düşüncesini Türkçe Eğitimi bölümünden 2 ve eğitim bilimleri bölümünden 1 uzmanla paylaştıktan sonra uzmanların da olumlu görüşünü almasıyla Türkçe eğitiminde eleştirel okuryazarlık eğitimi üzerine çalışmaya karar vermiştir.

Araştırmacının Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir ortaokulda çalışması bu araştırmanın şekillenmesinde önemli bir rol oynamıştır. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda yaklaşık 12 yıldır Türkçe öğretmeni olarak görev yapması, yapacağı araştırma konusunda araştırmacıyı yönlendirmiştir. Mevcut müfredat kapsamında yapılan Türkçe eğitimi kazanımlarının amacına ulaşması ve öğrencilerin ilgisini çekmesi konularında yetersiz

kaldığını düşünen araştırmacı eleştirel okuryazarlıkla ilişkilendirilmiş bir Türkçe eğitiminin bu problemleri çözebileceğini düşünmüştür. Kendisinin bir ortaokulda Türkçe öğretmeni olarak çalışmasında dolayı araştırmasına “Ortaokul Türkçe Derslerinde Eleştirel Okuryazarlık Eğitimi” başlığı altında çalışabileceğini düşünmüştür.

Araştırmanın yöntemi ile ilgili 2 Türkçe eğitimi uzmanı ve 1 eğitim bilimleri uzmanı ile yapılan görüşmelerde Türkçe eğitimi ile eleştirel okuryazarlığın ilişkilendirilmesi sürecinde nitel araştırma yöntemlerinin kullanılması ve araştırmanın eylem araştırması olarak hazırlanmasının uygun olacağı görüşü ağırlık kazanmıştır. Eylem araştırmasının önemi, hangi durumlarda nasıl kullanılacağı, veri kaynakları ve türleri, veri toplama araçları ve analiz yöntemleri üzerinde çalışmalar yapılmış ve tez izleme komitesinin görüşleri ile araştırmanın yöntem ve deseni netleştirilmiştir. Bu aşamadan sonra Türkçe eğitimi ile eleştirel okuryazarlığın ilişkilendirilmesine yönelik bir paket programın hazırlanması ve bu paket programın Türkçe derslerindeki sınıf içi uygulama sürecinin nasıl işlediğini tespit edilmesinin amaçlandığı bir doktora tez çalışmasının yürütülmesine karar verilmiştir.

İkinci Adım: Kuramsal dayanakların sağlanması ve eylem planının hazırlanması

Araştırmanın ikinci adımı olarak değerlendirilen bu aşama, araştırmanın temellendirileceği kuramsal dayanakların ortaya konulması ve bu dayanaklardan elde edilen bilgileri kullanarak değişiklik yapmaya yönelik bir plan hazırlanması sürecini kapsayan aşamadır.

Kuramsal dayanakların sağlanması

Araştırmanın kuramsal dayanaklarının belirlenmesi adına yapılan alan yazın taramalarında, “Türkçe eğitimi” ve “eleştirel okuryazarlık eğitimi” alanları araştırmanın kuramsal dayanakları olarak kabul edilmiştir. Araştırmanın alan yazın taramasında ilk olarak Türkçe eğitimi üzerinde durulmuş ardından da sırasıyla eleştirel okuryazarlık, eleştirel

okuryazarlık eğitimi ve Türkçe eğitiminde eleştirel okuryazarlık eğitimi uygulamaları konuları üzerinde çalışılmıştır. Alan yazın taramasında Şekil 5'te yer alan piramitteki hiyerarşik sıra takip edilmiş, böylece çalışmaya derinlik kazandırılması amaçlanmıştır.



Şekil 5. Araştırma Kapsamında Yapılan Alanyazın Taraması

Eleştirel okuryazarlık ve eleştirel okuryazarlık eğitimine yönelik ulusal alan yazında yer alan kaynakların sınırlı olması ve araştırmacının öğrenci olduğu üniversitenin kütüphanesinde bu alana yönelik yeterli oranda kaynak bulunmaması araştırmacının kaynaklara ulaşmasında bir takım zorlukları ortaya çıkarmıştır. Bu zorlukların giderilmesinde makale ve tezlere ulaşım için elektronik veri tabanları kullanılmış; kitap ve diğer basılı dokümanlara ulaşılmasında yerli ve yabancı üniversite kütüphanelerinden yararlanılmıştır. Özellikle yabancı kütüphane ve yayınlardan elde edilen makale, kitap ve ders müfredatları üzerine inceleme ve taramalar yapılmıştır.

Yapılan alan yazın taramaları sonucunda, ulusal alan yazında Türkçe derslerinde eleştirel okuryazarlığın kullanılması üzerine önemli bir kaynak bulunamamıştır. Uluslararası alan yazında ise başta Kanada, ABD, Avustralya olmak üzere çeşitli ülkelerin ana dili dersleri

kapsamında eleştirel okuryazarlık uygulamalarına ilişkin önemli görülebilecek çalışmalara rastlanmıştır. Bu aşamadan sonra ulusal alan yazın ve uluslararası alan yazında yer alan veriler birbirleriyle eşleştirilmiştir. Genel olarak bu şekilde özetleyebileceğimiz kuramsal dayanakların sağlanmasının ardından bu aşamada yapılan diğer bir uygulama da çalışmanın “Eylem Planı”nın hazırlanması olmuştur.

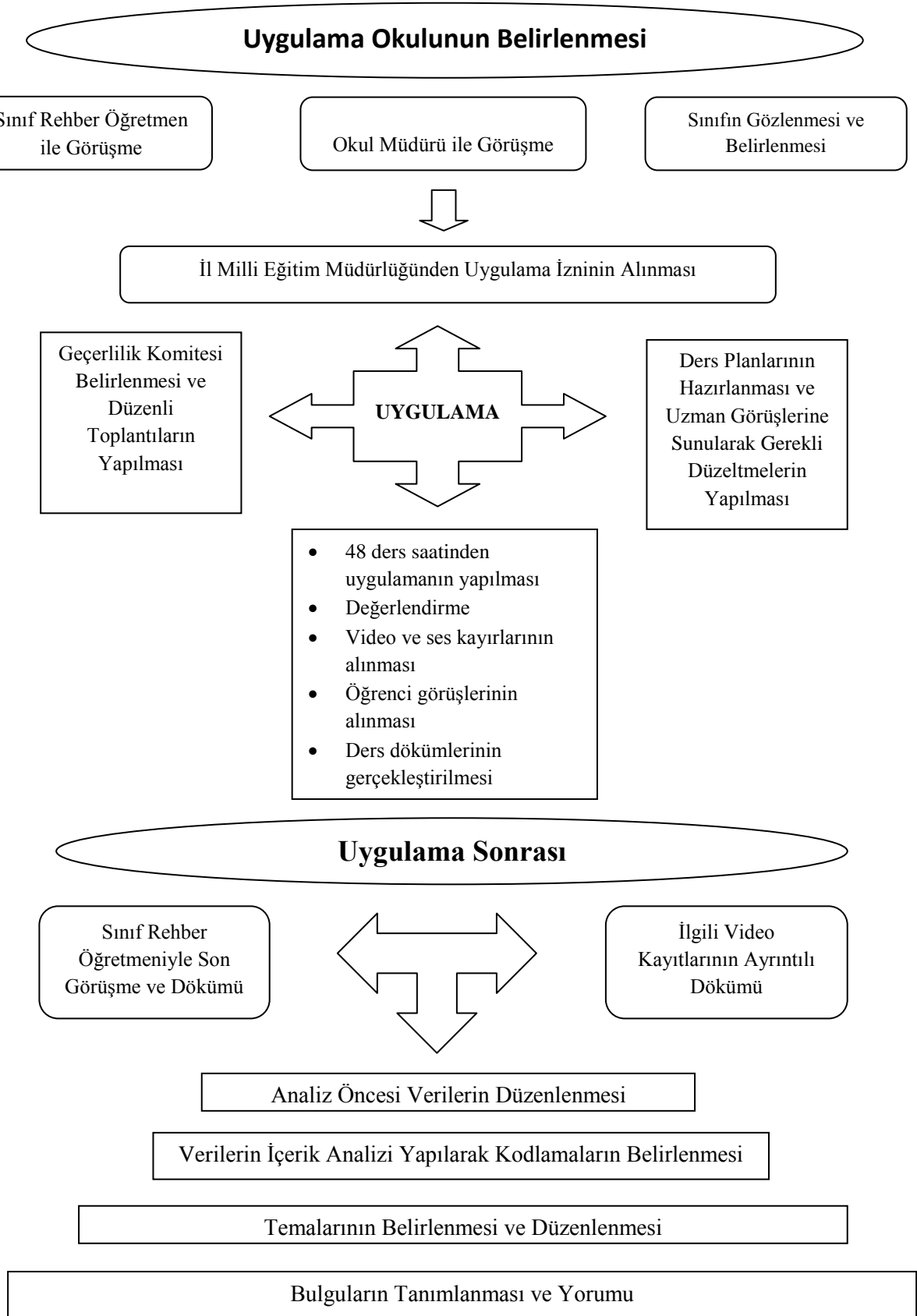
Eylem planının hazırlanması

Bu aşama toplanan verilerin analizi ve yorumu çerçevesinde araştırmacının ilgili uygulama ya da sürece ilişkin bir çözüm planı ya da alternatif bir uygulama geliştirmesine ilişkindir. Bu anlamda eylem veya uygulama planı geliştirme, eylem araştırmasının ayrılmaz bir parçasıdır. Yani diğer bilimsel araştırmalardan farklı olarak araştırmacı bir problemin çözümüne yönelik olarak bulduklarını uygulamaya aktarma konusunda adım atar. Uygulama sürecinde probleme neden olan etkenleri belirlemiş olan araştırmacı veya uygulayıcı bu etkenleri ortadan kaldırma ya da yeniden biçimlendirmeye yönelik önlemleri belirler ve bunları sürece yayılmış, sistematik bir plan içine yerleştirir. Eylem planında atılacak adımlar ve bunların süreleri ve zamanları açık olarak belirlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 303).

Eylem araştırmalarında plan hazırlanması, araştırmacıya süreci başından sonuna kadar sistematik şekilde işletme olanağı sunar. Eylem planı, araştırmanın başında hazırlanabileceği gibi ilerleyen aşamalarında, problem durumu ve alan yazın taraması gerçekleştirildikten sonra da hazırlanabilir (Mills, 2003). Bu çalışmada, konunun ve araştırma amaçlarının tam olarak ortaya konulabilmesi, ancak problemin netleştirilmesi aşamasından sonra gerçekleştirilebildiği için araştırmanın eylem planı alan yazın taramasından sonra ortaya konulabilmiştir. Kuzu (2005, s. 43) eylem planının aşağıdaki etkinliklerden oluşması gerektiğini belirtmektedir:

- Araştırma önerisinin alan yazın taraması sonucu yeniden gözden geçirilerek gerçekleşen değişimlerin açıklanması.
- Durumu geliştirebilmek için araştırmacının değiştirmeye çalıştığı faktörlerin açıklanması ve bunun için uygulanacak eylemlerin tespit edilmesi.
- Belirlenmiş eylemi yerine getirmeden önce başkalarıyla etkileşim içinde bulunulacak bir durum varsa, bu kişilerle yapılan anlaşmaların açıklanması.
- Belirlenmiş eylemi yerine getirmek için kullanılacak kaynakların saptanması.
- Araştırmaya başlanması, verilerin toplanması ve elde edilen bilgilerin yayınlanmasını düzenleyen etik yapının ya da etik kuralları ortaya koyan bir açıklamanın yapılması.

Araştırmanın eylem planının, Kuzu (2005)'nin yukarıda saydığı etkinlikleri kapsamı amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda eylem planının; uygulama ortamının belirlenmesi ve hazırlanması, uygulamanın gerçekleştirilmesi, verilerin analiz edilmesi ve bulguların tanımlanması ve yorumlanması olmak üzere 4 ana aşamadan oluşması gerektiğine tez izleme komitesinin de görüşü alınarak karar verilmiştir. Şekil 6'da araştırmanın eylem planı yer almaktadır.



Şekil 6. Araştırmanın Eylem Planı

Üçüncü Adım: Öğretim paket programın geliştirilmesi

Araştırmanın bu aşaması, uygulama için ortaokul Türkçe derslerinin eleştirel okuryazarlık eğitimi ile ilişkilendirilmesine yönelik öğretim paketinin hazırlanması sürecini kapsamaktadır. Öğretim paketi, bu çalışma bağlamında “Türkçe eğitimi ile eleştirel okuryazarlık eğitiminin ilişkilendirilmesi ve uygulama yapılacak okulun yıllık planı doğrultusunda hazırlanan ve yalnızca gerçekleştirilecek uygulama sürecini kapsayan öğretmen kılavuz kitabı, ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabından oluşan paket” olarak tanımlanmaktadır. Öğretim paketinde yer alan Öğretmen Kılavuz Kitabı Ek B, Türkçe Ders Kitabı Ek C, Öğrenci Çalışma Kitabı ise Ek D’de yer almaktadır.

Öğretim paketinin hazırlanması sürecinde izlenen işlem adımları şunlardır:

- Türkçe dersi yıllık planının incelenerek ve uygulamanın yapılacağı tarihlerdeki tema ve kazanımların belirlenerek Öğretim Paketi taslağına yansıtılması.
- Eleştirel Okuryazarlık eğitime yönelik hangi kazanımların öğretim paketine dahil edileceğine karar verilmesi ve öğretim paketine yansıtılması.
- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (TDÖP)’nda yer alan Türkçe Dersi Genel Amaçları, Temel Dil Becerilerinin Her Birine Ayrılacak Oranlar, Okuma Metinlerinde Bulunması Gereken Özellikler, Dinlenecek/İzlenecek Materyallerin İçeriğinde Bulunması Gereken Özellikler ve 6. Sınıflarda Yer Verilmesi Gereken Türler başlıkları altında yapılan açıklamalar doğrultusunda Öğretim Paketi içerisinde yer alan Öğretmen Kılavuz Kitabı’nın, Türkçe Ders Kitabı’nın ve Öğrenci Çalışma Kitabı’nın hazırlanarak Öğretim Paketi’nin ortaya konulması (MEB, 2006).
- Hazırlanan Öğretim Paketi’nin uzman görüşlerine (4’ü Türkçe Eğitimi, 1’i Eğitim Bilimleri, 1’i eleştirel okuryazarlık uzmanı olmak üzere toplam 6 uzman) sunulması ve gerekli değişikliklerin yapılması.

- Öğretim Paketi'nin uygulanacağı, araştırmacının görev yaptığı ortaokuldaki 3 Türkçe öğretmeniyle öğretim paketinin paylaşılarak görüşlerinin alınması ve bu doğrultuda pakete son halinin verilmesi.

Dördüncü Adım: Uygulama sürecinin planlanması ve uygulamanın gerçekleştirilmesi

Araştırmanın dördüncü adımı olarak değerlendirilen bu aşama eylem araştırmasının doğrudan uygulamaya dönük aşamasıdır. Uygulama sürecinin planlanması ve uygulamanın gerçekleştirilmesi olarak iki aşamada gerçekleştirilen bu adımda ilk olarak uygulama okulu hakkında bilgi ve uygulamada kullanılacak öğretim paketinin hazırlanması süreci betimlenmiş sonra da araştırmanın sınıf içi uygulama süreci hakkında bilgi verilmiştir.

Uygulama sürecinin planlanması ve Uygulama Okulu ve sınıf seçimi

Araştırmacının Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir okulda Türkçe öğretmeni olarak görev yapmasından dolayı kendi okulunda dersine girdiği bir sınıfta uygulama yapması tez izleme komitesi tarafından uygun bulunmuştur. Tez izleme komitesi üyeleri tarafından araştırmacının tanıdığı bir ortamda çalışmasının uygulama sürecinin olumlu bir şekilde gerçekleşmesine katkı sağlayacağı ifade edilmiştir. Eğitim ve öğretim döneminin başlangıcından itibaren araştırmacının dersine girdiği sınıflar üzerine yaptığı gözlemlerden sonra uygulamayı 6/F sınıfında yapmaya karar vermiş ve araştırma izni için İl Milli Eğitim Müdürlüğüne başvuruda bulunmuştur (EK A).

Uygulama sürecinin planlanması sürecinde araştırmacının kendi görev yaptığı okulda uygulama yapması ile ilgili araştırma günlüğüne bazı düşünceleri yansıtmıştır. Bu düşüncelerinde kendi okulunda uygulama yapmanın avantaj ve dezavantajları yer almıştır:

Bir araştırmacı olarak aynı zamanda bir öğretmen olmam benim için avantaj mı yoksa dezavantaj mı diye aklıma gelmiyor değil. Acaba bir kimlik çatışmasına girer miyim

diye düşünüyorum. Öğrencilere bir öğretmen gibi mi yoksa bir araştırmacı gibi mi yaklaşacağım, bu konuda endişe duyuyorum. Yapmam gereken en önemli şeyin öğretmen ve araştırmacı olma özelliğini olumlu olarak kullanmak olacak diye düşünüyorum. Evet, sahayı iyi bilen bir araştırmacı daha rahat edecek, veri toplama araçlarını daha verimli hazırlayabilecektir. Bir araştırmacı olarak öğretmen olmamı avantaja çevirmeliyim. Çalıştığım okul geçen yılki SBS sınavında en yüksek ortalamayı tutturmuş bir devlet okulu, Balıkesir 1. olmuş bir okul ve seçkin bir okul olarak biliniyor. Bu okulun imkânlarını kendi araştırmacı ve öğretmen kimliğimle birleştirebilirim iyi bir başlangıç yapabilirim diye düşünüyorum. (02.09.2013, araştırmacı günlüğü)

Uygulama okulu olarak kendi görev yaptığı okulda karar kılan araştırmacının uygulama yapılacak sınıfı seçme konusunda da bir karar verme süreci yaşamıştır. Araştırmanın kuramsal çerçevenin belirlenmesi aşamasında uygulamanın bir 8. Sınıfta yapılması düşünülürken Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 8. Sınıf sürecinde yapılan sınavların birinci ve ikinci dönem olmak üzere ikiye çıkartılması üzerine vazgeçilmiştir. 8. Sınıf öğrencilerinin iki sınav arasında 8 hafta sürecek bir uygulama sürecine odaklanamayacakları düşünülmüştür. Araştırmacı, tez izleme komitesi üyelerine de bu görüşlerini iletmiş ve uygulamayı 6. veya 7. sınıflarda yapmaya karar vermiştir.

2013-2014 Eğitim ve Öğretim yılı öğretmen ders programlarının okul idaresi tarafından öğretmenlere verilmesi süreci araştırmacının günlüğüne şöyle yansımıştır:

Bugün haftalık ders programım belli oldu. Toplam 18 saat Türkçe dersim vardı. 6/F, 6/I ve 7/A sınıflarının Türkçe dersleri bana verilmişti. Evet, istediğim olmuştu. Okul idaresinden daha önce bana 6. veya 7. sınıflardan ders verilmesini istemiştim. Müdür yardımcısına ilgisinden dolayı teşekkür ettim. Ayrıca 6/F ve 6/I sınıflarının geçen yıl

Türkçe derslerine girdiğim sınıflar olduğunu öğrendim. Milli eğitimdeki 4+4+4 sistemine göre bu yıl okulumuz değiştiğinden dolayı geçen yılki sınıflara devam edip etmeyeceğimiz belli değildi. Okul idaresinin sınıflara geçen yılki aynı öğretmenlerin girmesine yönelik program hazırladığını tespit ettim. Artık sıra bu sınıflardan birini araştırma sınıfı olarak seçmeye kalmıştı. 6/F ve 6/I sınıfının tanıdığım öğrencilerden oluşması benim için ve araştırmam için olumluydu. Ama yine bir 7/A sınıfında gözlem yapılması faydalı olacak diye düşünüyorum. (13.09.2013, araştırmacı günlüğü)

Araştırmacının derse girdiği üç sınıf arasından uygulama yapacağı sınıfı seçme sürecine dair gözlem, eğitim ve öğretim döneminin ilk 4 haftası boyunca devam etmiştir. Derse girdiği üç sınıfı ders başarısı, sosyal ve ekonomik durum, derse katılım oranı, sınıf disiplini ve iletişim konuları başta olmak üzere karşılaştıran araştırmacı 6/F sınıfı üzerindeki olumlu gözlemini araştırmacı günlüğünde şu şekilde ifade etmiştir:

İkinci haftada gözüme en fazla çarpan sınıf 6/F sınıfı oldu. Arada sırada konuşma düzeyi artan bir sınıf olsa da sınıfta zeki, çalışkan ve genel kültürü iyi olan öğrencilerle birlikte orta ve alt seviye başarısında olan öğrenciler de mevcut. Sınıf öğrencileri derse aktif katılıyor. Geçen yıldan da tanıdığım öğrenciler olması sınıf içi iletişimi ve ders işleyişini olumlu etkiliyor. Veli profili de ideal. Her sosyal ve ekonomik özelliğe sahip veli var. Velilerin bazılarını tanıyorum. Bugün içimden araştırmamı 6/F sınıfında yapabilirim diye düşündüm. (26.09.2013, araştırmacı günlüğü)

Araştırmacının derse girdiği sınıflardan 7/A sınıfı öğrencilerinin Türkçe dersi işleme konusunda ciddi sıkıntıları olduğu tespit edilmiştir. Bu sınıf araştırmacıya bu yıl ilk defa verilmiştir. Öğrencilerden elde edilen bilgiye göre 6. Sınıf Türkçe derslerinin derse giren öğretmen ve dersin düzenini bozan öğrencilerden dolayı olumsuz geçtiği anlaşılmıştır.

Okulun yaptığı veli toplantısında da 7/A sınıfı velileri, 6. Sınıftaki Türkçe derslerinin iyi geçmediğini dile getirmişler ve Türkçe dersi bakımından öğrencilerin geri kaldıklarını dile getirmişlerdir. Bu sebeplerden dolayı araştırmacı uygulama sürecini etkileyecek bir olumsuzluğun çıkmaması için 7/A sınıfında uygulama yapmaktan vazgeçmiştir. Araştırmacının derse girdiği sınıflara yönelik bir karşılaştırma yaptığı ifadeler araştırmacı günlüğünde şöyle dile getirilmiştir:

Bu hafta derse girdiğim sınıfları dikkatli bir şekilde gözlemlemeye çalıştım. 6/F sınıfı aktif, hareketli, çalışkan ve derse katılan bir sınıf olarak göze çarpıyordu. 6/I sınıfını sessiz, sakin, çalışkan ve derse orta düzeyde katılan bir sınıf olarak gözlemladim. 7/A sınıfına yönelik olumsuz gözlemim devam ediyordu. 7/A sınıfı adeta Türkçe dersinin nasıl işlendiğini dahi bilmiyordu. Öğrenciler, öğretmenim biz hiç böyle ders işlemedik, biz hiç dil bilgisi görmedik, sınıfta geçen yıl çok gürültü oluyordu, öğretmeni öğrenciler dinlemiyordu diye yarı şikayet içerikli cümleler duyuyordum. Üstelik sınıftaki 6 öğrenci dersin işleyişini bozabilecek davranışlar sergiliyor, sınıfın düzenini sağlamakta zorlanıyordum. 6/F sınıfının özellikleri kesinlikle diğer sınıflara göre daha olumluydu. (27.09.2013, araştırmacı günlüğü)

Araştırmacı uygulamayı 6/F sınıfında yapmaya karar vermesiyle bu düşüncesini 6/F sınıfında dile getirmiştir. 6/F sınıfı öğrencilerini bu düşünce çok sevindirmiş ve araştırmacı günlüğünde bu sevinç şu şekilde dile getirilmiştir:

Bugün araştırmayı 6/F sınıfında yapacağımı, üç sınıf içerisinde 6/F sınıfını seçtiğimi öğrencilere söyledim. Aman Allahım! Bütün öğrenciler çok sevindi, Önder Hoca, Önder Hoca... diye tezahürat yapmaya başladılar. Çok sevindiler. Ne yapacaklarını sordular. Ben de şimdilik onlara Türkçe dersini farklı bir şekilde işleyeceğimizi, sadece okuma parçaları değil görsel afişler, videolar, reklamları ele alacağımızı

söyledim. Sevinç gösterileri devam etti. Arkasından yine “Önder Hoca oley, Önder Hoca oley...” diye tezahüratlar eşliğinde ders zili çaldı. (03.10.2013, araştırmacı günlüğü)

Araştırmacı uygulama okulu olarak kendi okulunu belirledikten sonra okul ile ilgili bilgisini arttırmak istemiştir. Araştırmacı uygulama yapacağı okulda ilk yılını çalıştığından dolayı okul ile ilgili daha fazla bilgi edinmesinin doğru olacağını düşünmüştür. Bu amaçla okul müdürü ile bir görüşme yapılmış ve bu görüşmede okul müdürü; okulun başarısı, veli profilini, araştırmaya verdiği önemi ve Türkçe dersi hakkındaki görüşlerini oldukça olumlu bir şekilde açıklamıştır. Araştırmacı ile okul müdürü arasında geçen görüşmenin bir kısmı şu şekilde gerçekleşmiştir:

Araştırmacı: *Okulumuzun Balıkesir ortaokulları arasındaki yeri ve başarısı konusunda neler söyleyebilirsiniz?*

Okul Müdürü: *Okulumuzun başarı düzeyi üst düzeydedir. Geçen yılki SBS’de 375 puan ortalaması ile okulumuz Balıkesir birincisi olmuştur. 8. Sınıflarda 243 öğrenciden 233’ü bir Anadolu lisesinde kayıt yaptırmıştır. Okulumuz 1., İstanbul Galatasaray Lisesine gitmiştir. 12 öğrencimiz Fen lisesine kayıt yaptırmıştır. Okulumuz başarı olarak kendisi ile yarışmaktadır.*

Araştırmacı: *Okulumuzu öğrenci ve veli profili bakımından nasıl değerlendiriyorsunuz?*

Okul Müdürü: *Okulumuzun veli profili de üst düzeydedir. Eğitimli ve eğitime önem veren velilerimiz başarıya da olumlu katkı yapmaktadır. Okulumuz velileri arasında üniversite ve lise mezunu fazladır.*

Araştırmacı: *Okulumuzda bilimsel bir araştırmanın yapılması konusundaki düşüncelerinizi alabilir miyim?*

Okul Müdürü: *Okulumuzda bilimsel araştırma yapılmasına olumlu bakıyorum. Bu açıdan çalışmalarınızda kolaylıklar diliyorum. Okulumuzun üniversite ile iş birliği yapmasını her zaman desteklerim. Üniversite öğretim üyesi birçok velimiz bulunmaktadır. Hatta okulumuza ikinci bir Balıkesir Üniversitesi diyebiliriz.*

Araştırmacı: *Türkçe dersinin önemi ve diğer dersler arasındaki yeri hakkında neler söyleyebilirsiniz?*

Okul Müdürü: *Türkçe bizim ana dilimiz. Türkçe dersini anlama ve ifade etme dersi olarak tanımlıyorum ve önem veriyorum. Türkçe dersindeki en önemli çalışmanın kitap okuma ve kitap okuma alışkanlığı kazandırma olarak görüyorum. Yurt dışı tecrübelerime dayanarak okuma düzeyimizi arttırmamız gerektiğini düşünüyorum.*
(07.10.2013, okul müdürü ile görüşme)

Araştırmacının okul ile ilgili edindiği bilgilerin araştırma sürecine de olumlu yansıtacağını düşündüğünden okul müdür yardımcısı ile de bir görüşme yapmıştır. Okul müdür yardımcısı da okul müdürünün ifadelerini genel olarak doğrulamış ve yapılan görüşmede düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

Araştırmacı: *Okulumuzun Balıkesir ortaokulları arasındaki yeri ve başarısı konusunda neler söyleyebilirsiniz?*

Müdür Yardımcısı: *Okulumuz Balıkesir’de talep gören bir okul. Milli eğitim çevresi, velilerimiz, öğretmenlerimiz bunu onaylayacaklardır. Velilerin çocuklarını kayıt yaptırmak istedikleri bir okul. Başarı olarak da Balıkesir’deki en başarılı okullardan*

biri. İdarecisi, öğretmeni, velisi ve öğrencileri olarak okulumuz kurumsallaşmış bir okuldur.

Araştırmacı: *Okulumuzu öğrenci ve veli profili bakımından nasıl değerlendiriyorsunuz?*

Müdür Yardımcısı: *Okulumuzun veli profili üst düzey diyebilirim. Velilerimiz sosyal, ekonomik ve kültürel olarak Bahçelievler mahallesinde oturan veliler olarak başarımızda önemli bir etken. Okulumuzda bir rekabet de vardır. Öğrenci, veli ve hatta öğretmenlerimiz arasında tatlı bir rekabet bulunmaktadır. Bu da başarıyı getiren hususlardan bir tanesidir. Okulumuz başarı olarak Balıkesir'in 1 numarası diyebiliriz.*

Araştırmacı: *Okulumuz 6. sınıfları hakkında bilgi verir misiniz?*

Müdür Yardımcısı: *Okulumuzun sınıf mevcutları olarak kalabalık sınıfları olan bir okul olduğunu söyleyebiliriz. 6. sınıflar, 35-40 kişilik sınıflar olarak göze çarpmaktadır. Sizin araştırma yapmayı düşündüğünüz 6/F sınıfında 34 öğrenci eğitimine devam ediyor. 1 öğrenci evde eğitim aldığından dolayı 33 öğrenci devamlı olarak 6/F sınıfında eğitim ve öğretim görmektedir. Size 6/F sınıfı ile ilgili idareden alabileceğiniz dokümanları da vereyim. Araştırmanızda size yol gösterebilir. Araştırmanızda başarılar diliyorum. (07.10.2013, müdür yardımcısı görüşmesi)*

Araştırmacı, 6/F sınıfında uygulama yapmaya karar verdikten sonra 6/F sınıfı rehber öğretmeni Burak Bey ile bir görüşme yapılmasının uygun olacağına karar vermiştir. 6/F sınıfı öğrenci ve velilerini en iyi tanıyan öğretmenlerden biri olan Burak Bey, kendi sınıfında araştırma yapılmasına olumlu bakmış ve yapılan görüşmede kendisi ve 6/F sınıfı ile ilgili şu bilgileri vermiştir:

Araştırmacı: *Ne zamandan beri 6/F sınıfının sınıf rehber öğretmenliğini yapıyorsunuz?*

Burak Bey: *Bu yıl 2. yılımız, geçen sene öğrencilerimiz 5. sınıftayken sınıf öğretmenleri olarak göreve başladım. İki yıldan beri uyumlu bir şekilde eğitim ve öğretimimize devam ediyoruz.*

Araştırmacı: *Sınıfınızda şu an kaç öğrenci eğitim ve öğretime devam ediyor?*

Burak Bey: *Sınıfta şu anda 34 öğrenci var. İki öğrenci nakil olarak bu yıl yeni geldi. Sınıfımızda geçen yıl 38 öğrenci vardı. Bu yılın başında 6 öğrenci başka okullara kayıt yaptırdı. 34 öğrencilik bir sınıfın ideal olduğunu düşünüyorum.*

Araştırmacı: *6/F sınıfını öğrenci başarısı bakımından nasıl değerlendiriyorsunuz?*

Burak Bey: *Kendi sınıfım olduğu için söylemiyorum ama 6/F sınıfı başarılı bir sınıf. Sınıfımızda ileride önemli başarılar elde edebilecek öğrenciler var. Bazı öğrenciler bazı derslerde sıkıntı yaşayabiliyorlar. Geçen yıl Sosyal Bilgiler dersinde öğrenciler biraz düşük not aldı. Ama Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi derslerinde başarılı bir performans gösterdiler. İngilizce dersinde de daha iyi olabilirler. Bu yıl inşallah daha başarılı olurlar.*

Araştırmacı: *6/F sınıfının veli profili hakkında neler söyleyebilirsiniz?*

Burak Bey: *Velilerimiz genel olarak ilgilidirler. Velilerden eğitim durumu iyi olan da var, sosyal ekonomik ve eğitim durumu düşük olan da var. Bu açıdan karışık bir sınıf diyebilirim.*

Araştırmacı: *Sınıfınızda bilimsel bir araştırmanın yapılması konusundaki düşüncelerinizi alabilir miyim?*

Burak Bey: *Yapacağınız araştırmaya öğrencilerin yardımcı olacağını düşünüyorum. Öğrenciler için de bir deneyim olacaktır. Türkçe dersini ve sizi seviyorlar, önemli bir zorluk yaşayacağınızı zannetmiyorum. Başarılar dilerim. (08.11.2013, sınıf öğretmeni görüşmesi)*

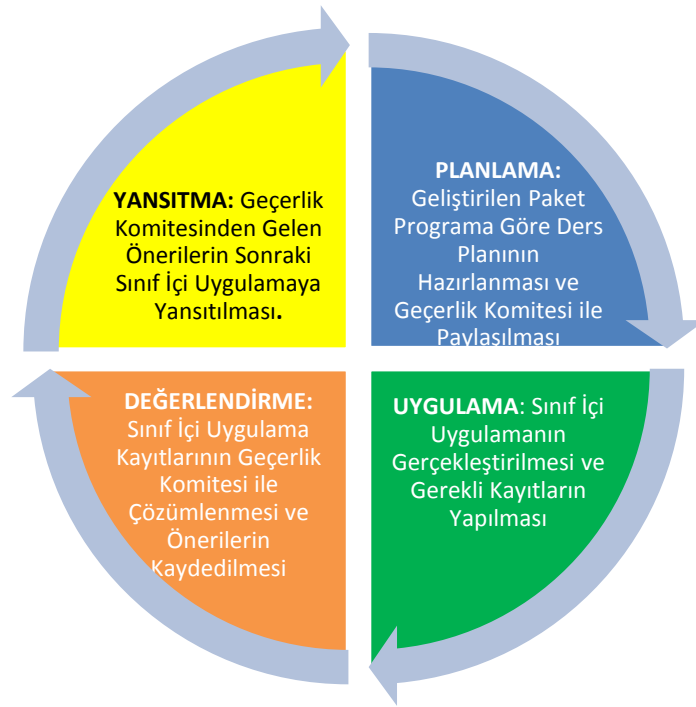
Uygulamamanın gerçekleştirilmesi

Araştırmanın bu aşaması, eylem araştırmasının buraya kadarki kısımlarından elde edilen tüm bilgi ve verileri kullanarak değişiklik ve incelemeler yapmaya olanak sağlayan aşamasıdır. Kısacası elde edilen teorik ve kuramsal bilgilerin eyleme dönüştürülerek, sınıf içi uygulamanın başlatıldığı aşamadır. Cavkaytar (2009), bu aşamanın, araştırmanın uygulamasının başlatıldığı ve düzenli olarak uygulamaya ilişkin değerlendirmelerde bulunularak sürece yansıtıldığı aşama olduğunu belirtmektedir. Daha önce de ifade edildiği üzere bu aşamada uygula, değerlendir, yansıt ve yeniden uygula şeklinde bir döngü izlenir. Böylece eylemin her aşamada bir adım daha geliştirilmesi hedeflenir.

Geliştirilen plan çerçevesinde yeni uygulama işe koşulur. Uygulama sürecinde plana sadık kalınmalı ancak uygulamada görülen problemlerin çözümüne veya yeni ortaya çıkabilecek durumların özelliklerine yönelik gerekli olan değişiklikler de yapılmalıdır. Bu tür değişiklikler eylem planına yansıtılmalıdır. Uygulama sonuçlarına göre problemin çözümüne yönelik yeni bir eylem planı ortaya konabilir ya da uygulamayı geliştirmek amacıyla bir sonraki aşama planlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 304).

Bu araştırmada sınıf içi uygulama başlatıldıktan sonra, haftalık olarak toplanan verilerden yola çıkılarak uygulamanın etkileri incelenmiş ve ne tür değişikliklere ihtiyaç olduğuna bakılarak ileriye dönük yeni eylem planları oluşturulmuştur. Haftalık olarak eylem planlarının oluşturulma sürecinde, ileride açıklanacak olan geçerlik komitesinin görüşleri doğrultusunda hareket edilmiştir. Haftalık olarak uygulamalar bu komite tarafından

değerlendirilerek bir sonraki haftaya ilişkin değişiklikler yapılmıştır. Eylem araştırmasının doğası gereği, buraya kadar araştırmaya ilişkin söz ettiğimiz bütün adımlar karşılaşılan yeni durumlara göre yeniden yapılandırılmıştır. Araştırma sürecinin; uygulamaya hazırlık, uygulama süreci ve uygulama sonrasında gerçekleştirilen haftalık uygulama döngüsü Şekil 7’de yansıtıldığı gibi ilerlemiştir.



Şekil 7. Araştırmanın Haftalık Uygulama Döngüsü

8 haftalık uygulama süreci boyunca dersler pazartesi (2 saat), Salı (2 saat), çarşamba (1 saat) ve perşembe (1 saat) olmak üzere haftada dört gün 6 ders saati şeklinde gerçekleşmiştir. Okulun zamanlama çizelgesine göre 7. ve 8. sınıflar sabah, 5. ve 6. sınıflar için öğleden sonra eğitim ve öğretim yapıldığından uygulama dersleri öğleden sonraki ders saatlerinde yapılmıştır. 8 hafta boyunca pazartesi günü 12.30-14.00, salı günü 14.10-15.40, çarşamba günü 15.50-16.30, perşembe günü 14.10-14.50 arası uygulama dersleri gerçekleştirilmiştir.

Araştırma Ortamı

Nitel araştırmalarda; araştırmacılar, üzerinde araştırma yapılan kişilerin içinde buldukları ortam ya da üzerinde araştırma yapılan konu, olay ve olguların geçtiği yerlerin geniş bir biçimde betimlemesini yaparlar. Böylece verilerin hangi ortamlardan elde edildiği ya da benzeri ortamlar için hangi anlamları ifade ettiği belirlenmiş olur (Ekiz, 2004, s. 429). Bu nedenle araştırma ortamının betimlenmesi gerekmektedir. Araştırmanın gerçekteştirileceği okul ve sınıfın belirlenmesine yönelik yapılan çalışmalar daha önce açıklandığı için burada ortamın, yani uygulamanın gerçekteştiği 6/F sınıfının betimlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma, 2013-2014 eğitim ve öğretim yılı güz döneminde 21 Ekim 2013 ile 12 Aralık 2013 tarihleri arasında Balıkesir il merkezinde bulunan bir ortaokulunun 6/F sınıfında 8 hafta süre ile gerçekteştirilmiştir. Araştırmada katılımcı bilgilerinin gizliliği esas alındığından elinizdeki bu araştırma raporunda okulun adı kullanılmamıştır. Çalışma süresinin 8 hafta olarak belirlenmesinde, çalışmanın uygulama süreci için hazırlanan etkinliklerin işleniş zamanı, tez izleme komisyonunun görüşleri ve Türkçe dersi yıllık planındaki tema ve konuların bütünlüğü esas alınmıştır.

Uygulamanın gerçekteştiği okul, 07:30 – 18.10 saatleri arasında sabahçı ve öğleci olarak ikili eğitim ve öğretim yapan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir devlet okuludur. Okulda öğrenim görmekte olan öğrencilerin yaklaşık üçte ikilik kısmının hem annesi hem de babası çalışmaktadır ve yarısından fazlasının ebeveynleri devlet memurudur. Öğrenciler okula yürüyerek, servisle ya da ebeveynleri tarafından arabayla getirilmektedir. Ayrıca öğrencilerin çok büyük bir kısmı hafta sonları dersanelerde özel ders almaktadır. Okul yöneticileri, okulu, yüksek sosyo-ekonomik düzeyde ailelerin çocuklarının öğrenim gördüğü bir okul olarak değerlendirmektedir (Okul müdürü ve müdür yardımcısıyla görüşme, 10.10.2013).

Okul yerleşkesi içerisinde okula ait 3 adet bina bulunmaktadır. Binalardan biri 3 katlı, diğer binalar ise tek katlıdır. Müdür, müdür yardımcıları ve öğretmenlerin odaları A Blok adı verilen büyük binada yer almaktadır. Kantin ise bahçede tek katlı binaların birinde hizmet vermektedir. Büyük bina ve kantin dışındaki diğer tek katlı binada ise 5. sınıflar eğitim ve öğretim görmektedir. 5. Sınıfların öğrenim gördüğü bu binaya okul idaresi tarafından B Blok adı verilmiştir.

Uygulamamanın gerçekleştirildiği 6/F sınıfı 3 katlı A Blok binanın 3. katında bulunmaktadır. Merdivenden çıkınca sol tarafta bulunan 6/F sınıfının yanında müdür yardımcıları odası ve 6/G sınıfı, karşısında rehberlik odası yer almaktadır. 6/F sınıfında 18 adet ikişer kişilik sıra bulunmaktadır. 50 m²'lik bir alana sahip olan sınıf, eğitim ve öğretim ortamı için ideal olduğu düşünülebilir. Derslikte ayrıca öğretmenin kullandığı bir masa, sandalye, projeksiyon cihazı, projeksiyon perdesi, tebeşir tahtası, iki adet pano, sınıf kitaplığı ile birlikte öğretmen ve öğrenci ders materyallerinin bulunduğu bir dolap ve bir adet askılık yer almaktadır.

Araştırmanın Katılımcıları

Bu araştırmanın uygulama aşamasında, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 112). Uygulamamanın yapılacağı okulun belirlenmesine yönelik Türkçe öğretmeni olarak görev yapan araştırmacının kendi görev yaptığı okulda ve dersine girdiği bir sınıfta uygulamanın gerçekleştirilmesi uygun görülmüştür.

Bu araştırmanın katılımcıları Balıkesir il merkezinde bulunan bir ortaokuldaki 6. sınıf öğrencileri, bu sınıfta bulunan öğrencilerin velileri, sınıf rehber öğretmeni, geçerlik komitesi üyeleri ve araştırmacının kendisidir. Araştırmaya katılım konusunda gönüllülük esas

alınmıştır. Uygulamanın başlangıcında sınıftaki öğrencilere, araştırmanın konusu, kapsamı ve önemi hakkında bilgi verilmiştir. 6/F sınıfı öğrenci velileriyle uygulamanın başlangıcında bir toplantı yapılmıştır. Bu toplantıda araştırmacı, velilere kendini tanıtip yapılması planlanan araştırma hakkında bilgi vermiş ve istekli olanlardan yazılı izin almıştır (Ek A). Aynı toplantıda anahtar katılımcı olarak belirlenen öğrencilerin velileriyle uygulama sürecinde çocuklarının evdeki davranışlarını gözlemlmelerine yönelik görüşmeler de yapılmıştır.

Öğrenciler

Araştırmaya uygulamanın gerçekleştiği okulun 6/F sınıfında bulunan öğrenciler katılmıştır. Sınıfın mevcudu 19 kız 15 erkek olmak üzere toplam 34 kişidir. Uygulama öncesi gerçekleştirilen veli toplantısına 24 öğrencinin velisi katılmış ve toplantıya katılan velilerin tamamından araştırma için veli izin formu imzalatılmıştır. Veli toplantısına katılmayan 10 öğrenci velisinin 9'undan imzalı veli izin formları toplantı sonrasında alınmıştır. 6/F sınıfında bir kız öğrencinin sağlık probleminden dolayı evde eğitim almasından dolayı bu öğrenci ve velisi araştırma dışında tutulmuştur. Dolayısıyla araştırmanın uygulama boyutu sınıfta bulunan 18 kız, 15 erkek öğrenci olmak üzere 33 öğrenciyi kapsayacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Tablo 1'de uygulamanın gerçekleştiği sınıftaki öğrencilerin çeşitli özellikleri yer almaktadır. Bu tabloda yer alan bilgiler Ek E'de yer alan "Öğrenci Kişisel Bilgi Formu" kullanılarak toplanmıştır.

Tablo 1

Katılımcı Öğrencilerin Kişisel Bilgileri

Cinsiyet	f	%
Kız	18	%55
Erkek	15	%45
Kardeş Sayısı		
0	5	%15
1	22	%67
2	6	%18
Ailenin Gelir Durumu		
1001-1500 TL	3	%9
1501-2000 TL	6	%18
2001-2500 TL	7	%21
2501-3000 TL	2	%6
3000 TL ve üzeri	15	%46
Babanın Mesleği		
Kamu Görevlisi	17	%52
Esnaf	5	%15
Emekli	3	%9
Serbest Meslek	8	%24
Annenin Mesleği		
Kamu Görevlisi	9	%29
Serbest Meslek	5	%15
Ev Hanımı	19	%56
Babanın Eğitim Durumu		
İlkokul	2	%6
Ortaokul	2	%6
Lise	15	%46
Üniversite	8	%27
Yüksek Lisans	3	%9
Doktora	2	%6
Annenin Eğitim Durumu		
İlkokul	5	%16
Ortaokul	5	%16
Lise	11	%33
Üniversite	10	%32
Yüksek Lisans	1	%3
Kendine Ait Oda Durumu		
Var	26	%79
Yok	7	%21
5. Sınıf Yıl Sonu Ortalama Notu		
85-100	25	%76
70-84	7	%21
55-69	1	%3
5. Sınıf Türkçe Dersi Başarı Notu		
85-100	27	%82
70-84	5	%15
55-69	1	%3

Anahtar katılımcıların belirlenmesi

Eylem araştırmalarında ortamdaki her bireyden veri toplamak bazı durumlarda derinlemesine veri elde edilmesini zorlaştırabilmektedir. Mills (2003), çalışmada anahtar katılımcıların belirlenmesinin araştırmacıya verileri sınırlama ve derinlemesine analiz etme imkânı sunduğunu belirtmektedir. Bu nedenle çalışmada, nitel veriler tüm sınıftan toplanmakla birlikte nitel verilerin analizinde anahtar katılımcı oğrencilerden elde edilen veriler daha yoğun biçimde kullanılmıştır.

Anahtar katılımcıların belirlenmesinde sınıf rehber oğretmenin görüşleri, oğrencilerin 5. sınıftaki Türkçe karne notları, tüm derslerden genel başarı durumu ve ortalamaları dikkate alınmıştır. Bu kriterler göz önünde bulundurularak sınıf genelinde en başarılı olan 6 oğrenci, orta düzeyde başarılı olan 6 oğrenci ve düşük seviyede başarılı olan 6 oğrenci olmak üzere toplam 18 oğrenci belirlenmiştir. Bu 18 oğrenci arasından kişisel bilgi formu kullanılarak elde edilen oğrenci ailelerinin sosyal, ekonomik ve kültürel durumları göz önünde bulundurularak geçerlik komitesinin görüşleri doğrultusunda 9 oğrenci anahtar katılımcı olarak belirlenmiştir. Anahtar katılımcılar belirlenirken ilk aşamadaki yüksek, orta ve düşük başarı düzeylerinden eşit sayıda oğrenci alınmasına dikkat edilmiştir.

Veliler

Uygulama başlamadan bir hafta öncesinde bir veli toplantısı düzenlenerek veliler araştırma ve araştırma süreci ile ilgili bilgilendirilmiş, hazırlanan ‘‘Oğretim Paketi’’ hakkında bilgiler verilmiştir. Ayrıca, veri toplamak amacıyla uygulama sürecinde aile ziyaretleri gerçekleştirileceği dile getirilmiştir. Yaklaşık olarak 1 saat süren uygulama öncesi yapılan veli toplantısı araştırmacı günlüğüne şu Şekilde yansımıştır:

Veli toplantısı yeterince olumlu geçti. Velilerin bazılarını tanımam, benim için önemli bir avantaj oldu. Özellikle sınıf veli temsilcisi Mine Hanım, Gamze'nin annesi Rukiye Hanım

ve İsmail'in annesi Songül Hanım toplantıda bana yardımcı oldular ve beni desteklediler. Toplantıda birkaç velinin endişesi dışında önemli bir sorunla karşılaşmadım. Türkçe dersleri, eleştirel okuryazarlık, öğrencilerin gözlemlenmesi, veli görüşmeleri ile ilgili bilgi verdim. Velilerden beklentilerimi dile getirdim. Elifnaz'ın annesi Semra hanım "Hocam peki öğrencilerimiz bu araştırma esnasında derslerinden kalmalarını ya da bu araştırmadan sonra sürekli bu şekilde etkinlik istemesinler..." diye endişesini dile getirdi. Ben de öğrencilerin dersten geri kalma gibi bir durumun söz konusu olmadığını, gerekli planlamayı yaptığımı dile getirdim. (11.11.2013, Araştırmacı günlüğü)

Veli toplantısının son bölümünde araştırmacı velilere önceden hazırlamış olduğu veli izin formlarını (Ek F) vermiştir. Toplantıya katılan 24 veli izin formlarını imzalayarak araştırmacıya teslim etmiştir. Toplantıya katılmayan 9 veli ise öğrencilerle gönderdiğim veli izin formunu 1 hafta içerisinde imzalamışlar ve bu velilerden 5 veli, daha sonraki süreçte okula gelerek araştırma hakkında araştırmacıdan bilgi almıştır. Neticede uygulama başlangıcında evde eğitim alan öğrenci velisi dışında 34 öğrenci velisinin 33'ünden veli izin belgesi imzalı bir şekilde alınmıştır.

Araştırmacı, veli toplantısı sırasında velilere cep telefonu numarasını vererek araştırma boyunca, çocuklarından gelen dönütler doğrultusunda soru sormak veya öğrenciler üzerinde yaptıkları gözlemleri paylaşmak için kendisini arayabileceklerini belirtmiştir. Bu şekilde eylem araştırması süreci içerisine velilerin de katılması amaçlanmıştır.

Sınıf rehber öğretmeni

Geçerlilik komitesince, takma adla anılmasının daha uygun olacağı görüşünün belirtilmesinden dolayı araştırma raporunda 6/F sınıfı rehber öğretmeni ve aynı zamanda Matematik öğretmenin, Burak Bey olarak isimlendirilmesi uygun görülmüştür. Burak Bey,

evli ve 35 yaşındadır. 3 yaşında bir kızı bulunmaktadır. (Sınıf rehber öğretmeni ile görüşme, 10.10.2013).

Burak Bey, 2001 yılı Eğitim Fakültesi Matematik Öğretmenliği bölümü mezunudur. Fakülteden mezun olduğu yıl ataması yapılmış ve Balıkesir'in Marmara ilçesinde 4 yıl öğretmenlik yapmasının ardından Balıkesir merkezdeki bir okula tayin olmuştur. Şu anda görev yaptığı okulda 2 yıldan beri görev yapmaktadır. Burak Bey, bir öğretmenin bilgili, otoriter ve öğrencilerle iletişiminin iyi olması gerektiğini dile getirmektedir (Sınıf rehber öğretmeni ile görüşme, 10.10.2013).

Burak Bey, uygulamanın yapıldığı 6/F sınıfının aynı zamanda sınıf öğretmenidir. Bu nedenle Türkçe derslerinin dışında da öğrencilerle ilgili birçok konuda bilgi sahibidir. Veli toplantılarının düzenlenmesi, öğrencilerle ilgili bilgilerin alınması hususunda araştırmacıya yardımcı olmuştur. Araştırmacı, Burak Bey'e iki haftada bir yapılan rehberlik derslerinde, öğrencilerin araştırmacı tarafından yapılan uygulamalara ilişkin görüş ve algılarını tespit etmesine yönelik bir öneride bulunmuştur. Öğretmenin bu öneriyi kabul etmesi üzerine, rehberlik derslerinde, araştırmacının yaptığı uygulamalara ilişkin öğrenci görüş ve algılarının tespit edilmesine yönelik öğretmen tarafından 6/F sınıfı öğrencileriyle odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir.

Burak Bey'e odak grup görüşmesinin nasıl gerçekleştirileceği araştırmacı tarafından anlatılmıştır. Ayrıca Yıldırım ve Şimşek (2011)'in Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri kitabından ilgili bölüm fotokopi çektilererek öğretmene verilmiştir. Öğretmenin ilgili bölümü okumasının ardından odak grup görüşmesinin uygulanışı hakkında öğretmenle tekrar görüşülmüş ve kendisi ile bilgi alışverişinde bulunulmuştur. Burak Bey, rehberlik derslerinde öğrencilerle gerçekleştirdiği odak grup görüşmelerini rapor şeklinde araştırmacıya sunmuştur. 6/F sınıfı rehber öğretmeni Burak Bey, araştırma sürecindeki 8 hafta boyunca

öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüş ve algılarını tespit etmeye yönelik 4 adet odak grup görüşmesi gerçekleştirmiştir.

Geçerlik komitesi

Geçerlik komitesi, eylem araştırmalarında araştırmının sistemli bir şekilde devamının sağlanması ve araştırmacının uygulamalarına yol gösterici nitelikte eleştiri ve yönlendirmelerin ortaya çıkması amacıyla gerçekleştirilen düzenli toplantılarda bulunan kişilerdir (Cavkaytar, 2009, s. 112). Eylem araştırmalarında bir yandan eylem araştırmasının haftalık döngüsünün sağlanmasında bir yandan da geçerlik ve güvenilirliğin sağlanmasında böyle bir komitenin oluşturulması önem arz etmektedir. Bu süreçte araştırmacıya verilerin geçerliğinde yardımcı olacak eleştirel bir bakışa ihtiyaç duyulur. Bu komite ile araştırmacı istişare ederek uygulamalara yönelik çeşitli kararları daha doğru biçimde alabilir. Bu komitede bulunan kişiler yapıcı eleştirileriyle araştırma sürecinde araştırmacıya yardımcı olurlar (Tüzel, 2012a, s. 114).

Araştırmanın uygulama aşaması boyunca verileri kontrol etmek, araştırma sürecinin üstün ve eksik yanlarını görmek, yeni bakış açılarını ortaya koymak, ortaya çıkan sorunları tartışmak ve yol gösterici önerilerde bulunmak üzere Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı'ndan 3 uzman, araştırma sürecinin izlenmesinde geçerlik komitesi olarak yer almıştır. Geçerlik Komitesi'nin belirlenmesinde, uzmanların lisansüstü düzeyde nitel araştırma yöntemlerine yönelik en az bir ders alması ölçütü göz önünde bulundurulmuştur.

Araştırma süresince, geçerlilik komitesiyle toplam sekiz toplantı gerçekleştirilmiştir. Haftada bir kez gerçekleştirilen geçerlik komitesi toplantılarında, araştırmacı o haftanın uygulamalarını, ders planlarını, video ve ses kayıtlarını hazır bulundurmuş ve gerekli görülen yerlerde bu kayıtları komite üyelerine izletmiş ve dinletmiştir. Uygulamalarda karşılaşılan zorluklar, aksayan yerler ve problemler dile getirilmiştir. Komite üyeleri, video ve ses

kayıtlarından hareketle araştırmacıya öneriler getirmiş daha fazla üzerinde durulması gereken konular hakkında fikir alışverişı yapılmıştır. Tablo 2’de araştırma sürecinde gerçekleştirilen geçerlik komitesi toplantılarının takvimine yer verilmiştir.

Tablo 2

Geçerlik Komitesi Toplantı Takvimi

Toplantı Numarası	Tarih
Toplantı 1	25.10.2013
Toplantı 2	01.11.2013
Toplantı 3	08.11.2013
Toplantı 4	15.11.2013
Toplantı 5	22.11.2013
Toplantı 6	29.11.2013
Toplantı 7	06.12.2013
Toplantı 8	12.12.2013

Komite üyelerinin önerileri, sonraki hafta gerçekleştirilecek eylem döngüsünü önemli ölçüde etkilediği için bu toplantılar, ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Toplantıların sonunda ses kayıtlarından hareketle araştırmacı, alınan kararların maddeler halinde dökümünü yaparak oluşturduğu tutanakları komite üyelerine imzalatmıştır (Ek G). Her toplantıdan sonra imzalanarak kayıt altına alınan bu tutanaklar, araştırmanın veri setine dâhil edilerek araştırmanın veri çeşitlemesinin sağlanmasında kullanılmıştır.

Araştırmacı

Nitel araştırmalarda araştırmacı nicel araştırmalarda olduğu gibi dışarıdan biri olarak veri toplayan ve istatistiksel analizler yapan kişi konumunda değildir. Yıldırım ve Şimşek (2011), eylem araştırmalarının uygulayıcının bizzat kendisi tarafından gerçekleştirilebileceğini belirtmektedir. Araştırmacı, doğrudan araştırma ortamında yer alan ve diğer katılımcılarla aynı ortamı paylaşan kişi konumundadır. Eylem araştırmalarında,

araştırmacının bu rollerine eylemi planlama ve uygulama da eklenince araştırmacının çalışılan konudan bağımsız düşünülmesi söz konusu olmamaktadır.

Eylem araştırmalarında, araştırmacı hem öğretimi kendisi gerçekleştiriyor hem de yaptığı öğretime ilişkin veriler topluyor ise aktif gözlemci olarak tanımlanır (Mills, 2003, s. 54). Bu araştırmada, sınıf içi uygulama sürecini araştırmacı kendi yürüttüğü için aktif gözlemci konumundadır. Araştırmacı, araştırmada uygulama sürecinin her aşamasında gerçekleştirdiği gözlemleri araştırmanın veri kaynağına eklemiştir.

Araştırmacının bu çalışmadaki faaliyetlerini uygulama öncesinde, uygulama sürecinde, uygulama sonrasında ve araştırma raporunun yazımında olmak üzere dört başlık altında toplayabiliriz:

Uygulama öncesinde, araştırmacı derse girdiği üç sınıf üzerinde gözlem yapmıştır. 6/F sınıfında uygulama yapmaya karar vermesinden sonra bu sınıf üzerine gözlemlerini yoğunlaştırmıştır. Okul ve sınıf ile ilgili okul müdürü, müdür yardımcısı ve sınıf rehber öğretmeni ile görüşme yapmıştır. Uygulama süreci ve araştırmanın içeriği hakkında öğrenci velileri ile yapılan veli toplantısı yine uygulama öncesi gerçekleştirilen bir başka faaliyettir. Uygulama öncesi Balıkesir Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izin ile araştırmanın uygulama sürecine başlanmıştır.

Araştırmanın uygulama sürecinde ise araştırmacı; ders hazırlıklarını gerçekleştirmiş, uygulama derslerini işlemiş, geçerlik komitesi ile toplantılar yapmış, elde edilen verilere dayalı olarak geçerlik komitesinin önerileri doğrultusunda yeni eylem planları hazırlamış ve bu hazırlıklarını uygulamaya koymuştur. Ayrıca uygulama sürecinde araştırmacı, sınıf rehber öğretmeni ile işbirliği içerisinde olmaya ve ondan aldığı dönütler doğrultusunda sürece yön vermeye çalışmıştır.

Uygulama sonrasında araştırmacı çeşitli veri toplama araçlarından elde ettiği verilerin tümünü haftalık veri seti biçiminde dosyalamıştır. Sürecin sonunda bu şekilde düzenlenmiş toplam 8 adet dosya oluşmuştur. Bu veri seti içerisinde video kamera görüntüleri, araştırmacı günlükleri, öğrenci görüşmeleri, öğrenci günlükleri, sınıf rehber öğretmenle yapılan görüşmelerin ses kayıtları ve öğrenci etkinlik kâğıtları yer almıştır.

Araştırmacı, alışma raporunun yazılmasında, bulguların sunulmasında ve raporların yazımında olabildiğince önyargılarından uzak durmaya çalışmış, veri setinde yer alan ham verilerle rapora aktardığı bulguları sık sık karşılaştırarak olabildiğince nesnel betimlemeler yapma çabası içerisinde olmuştur. Araştırmanın bulgu ve yorumları üzerine betimleme yaparken veri çeşitlemesine başvurarak araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik düzeyini arttırmayı hedeflemiştir.

Veri Toplama Takvimi

Eylem araştırmaları, önce ortamdaki problemi tespit etme ardından da bu probleme ilişkin çözüm önerilerini işe koşmaya dayalı uygulamalı araştırmalar olmaları nedeniyle, yoğun bir veri toplama sürecine sahiplerdir (Mills, 2003). Bu nedenle eylem araştırması başlamadan önce araştırmacıların veri toplama sürecine ilişkin bir takvim oluşturarak bu takvime göre hareket etmesi gerekmektedir. Bu alışma boyunca elde edilen verilere ilişkin veri toplama takvimi Tablo 3'te sunulmaktadır:

Tablo 3

Araştırma Süreci Veri Toplama Takvimi

Tarih	Etkinlik	Veri Toplama Aracı
07.10.2013	Okul müdürü ve müdür yardımcısı ile görüşme	Ses kayıt cihazı
08.10.2013	Sınıf rehber öğretmeni ile görüşme	Ses kayıt cihazı
09.10.2013	İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alma	Araştırmacı günlüğü
10.10.2013	Öğrenci kişisel bilgi formunu uygulama	Kişisel Bilgi Formu
11.10.2013	Veli toplantısı I	Ses kayıt cihazı
11.10.2013	Anahtar katılımcı öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme I	Ses kayıt cihazı
21.10.2013 - 24.10.2013	1.Hafta Uygulama Dersi	Kamera
25.10.2013	Geçerlik Komitesi Toplantısı 1	Ses kayıt cihazı
28.10.2013 - 30.10.2013	2. Hafta Uygulama Dersi	Kamera
30.10.2013	Sınıf rehber öğretmeni tarafından gerçekleştirilen odak grup görüşmesi I	Görüşme
01.11.2013	Geçerlik Komitesi Toplantısı 2	Ses kayıt cihazı
04.11.2013 - 07.11.2013	3. Hafta Uygulama Dersi	Kamera
08.11.2013	Geçerlik Komitesi Toplantısı 3	Ses kayıt cihazı
11.11.2013 - 14.11.2013	4.Hafta Uygulama Dersi	Kamera
14.11.2013	Sınıf rehber öğretmeni tarafından gerçekleştirilen odak grup görüşmesi II	Görüşme
14.11.2013	Anahtar katılımcı öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme II	Ses kayıt cihazı
15.11.2013	Geçerlik Komitesi Toplantısı 4	Ses kayıt cihazı
18.11.2013 - 21.11.2013	5.Hafta Uygulama Dersi	Kamera
22.11.2013	Geçerlik Komitesi Toplantısı 5	Ses kayıt cihazı
25.11.2013 - 28.11.2013	6.Hafta Uygulama Dersi	Kamera

28.11.2013	Sınıf rehber öğretmeni tarafından gerçekleştirilen odak grup görüşmesi III	Görüşme
29.11.2013	Geçerlik Komitesi Toplantısı 6	Ses kayıt cihazı
02.12.2013 – 05.12.2013	7. Hafta Uygulama Dersi	Kamera
05.12.2013	Anahtar katılımcı öğrenci velileri ile yarı yapılandırılmış görüşme I	Ses kayıt cihazı
06.12.2013	Geçerlik Komitesi Toplantısı 7	Ses kayıt cihazı
09.12.2013 – 12.12.2013	8.Hafta Uygulama Dersi	Kamera
10.12.2013	Anahtar katılımcı öğrenci velileri ile yarı yapılandırılmış görüşme II	Ses kayıt cihazı
11.12.2013	Anahtar katılımcı öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme III	Ses kayıt cihazı
12.12.2013	Sınıf rehber öğretmeni tarafından gerçekleştirilen odak grup görüşmesi	Görüşme
12.12.2013	Veli toplantısı II	Ses kayıt cihazı
13.12.2013	Geçerlik Komitesi Toplantısı 8	Ses kayıt cihazı

Veri Toplama Araçları

Eylem araştırmalarında çeşitleme, veri toplama araçlarında, veri toplama tekniklerinde ve veri kaynaklarında mümkün olduğu kadar fazla kaynağa yönelerek elde edilen verilerin geçerliğini arttırma anlamında kullanılmaktadır (Kuzu, 2005). Alan yazında araştırma sürecinin ayrıntılı ve kapsamlı şekilde betimlenmesine katkı sağlamak ve bulguları desteklemek için en azından üç farklı veri toplama tekniğinden yararlanılarak veri çeşitlemesi sağlamanın önemine dikkat çekilmektedir (Mills, 2003). Toplanan verilerin niteliğini arttırmak için, çeşitli veri kaynaklarından veri toplamakta ve bunlar arasında karşılaştırmalar yaparak verilerin geçerliğini ve güvenirliliğini doğrulamakta fayda vardır. Eylem araştırmalarında sıkça kullanılan veri toplama teknikleri Şekil 8’de yer almaktadır (Mills, 2003, s. 71):



Şekil 8. Eylem Araştırmalarında Kullanılan Veri Toplama Teknikleri

Veri çeşitlenmesinin sağlanması adına yukarıda yer alan teknikleri başvurmak önem arz etmekle birlikte aynı başlık altında sıralanan tekniklerdense farklı başlıklar altında yer alan tekniklere başvurularak verilerin birbirleri ile desteklenmesi önemli görülmektedir (Mills, 2003: 72). Örneğin dokümana dayalı veri toplama teknikleri altında yer alan üç farklı teknikten yararlanılmasındansa mülakata dayalı, deneyime dayalı ve dokümana dayalı teknikler altında yer alan farklı üç tekniğe başvurmak araştırmada veri çeşitlenmesi adına daha geçerli bir uygulama olacaktır (Tüzel, 2012a, s. 122). Alan yazındaki bu önerilerden hareketle bu çalışmada yukarıda değinilen mülakata dayalı, deneyime dayalı ve dokümana dayalı veri toplama tekniklerinin her birinden en az bir veri toplama tekniği kullanılmıştır.

Geçerli bir veri çeşitlenmesinin sağlanması adına başvurulacak diğer bir husus da veri toplama araçlarında sağlanacak çeşitliliğin ortamda bulunan tüm veri kaynaklarını kapsayacak şekilde düzenlenmesi olduğuna dikkat çekilmektedir (Kuzu, 2005, s. 84). Öğrenciler, veliler,

sınıf rehber öğretmeni, geçerlik komitesi üyeleri ve araştırmacının kendisi olmak üzere beş farklı veri kaynağının yer aldığı bu çalışmada, her bir veri kaynağına yönelik olarak kullanılan veri toplama araçları Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4

Veri Kaynaklarına Yönelik Kullanılan Veri Toplama Araçları

Veri Kaynakları		Veri Toplama Araçları			
Öğrenciler	Video kayıtları	Ses kayıtları	Etkinlik kâğıtları	Öğrenci günlüğü	Görüşme
Araştırmacı	Gözlem	Araştırmacı günlüğü	Video kayıtları		
Veliler	Görüşme	Ses kayıtları			
Sınıf Rehber Öğretmeni	Odak grup görüşmesi	Görüşme			
Geçerlik Komitesi	Ders Değerlendirme	Ses kayıtları			
Üyeleri	Formu				

Tablo 4 incelendiğinde araştırmanın merkezinde yer alan öğrencilerden elde edilen verilerin 5 farklı veri toplama aracı ile toplandığı görülecektir. Araştırmacıdan ise gözlem, araştırmacı günlüğü ve video kayıtları olmak üzere 3 veri toplama aracı ile veri toplanması amaçlanmıştır. Öğrencilerden gelen verilerin desteklenmesi ve ortama ilişkin verilerin elde edilmesinde rol alan veliler, geçerlik komitesi üyeleri ve sınıf rehber öğretmeninden ise ikişer veri toplama aracı ile veri toplandığı görülmektedir. Araştırmada bu şekilde bir yol izlenerek veri toplama araçlarında ve bu araçların veri kaynaklarına dağılımında çeşitleme sağlanmaya çalışılmıştır.

Bilimsel araştırma süreci ne kadar karmaşık olursa olsun problem durumuna bağlı olarak oluşturulan araştırma sorularına bir cevap bulma çabasıdır. Dolayısıyla kullanılan veri toplama araçlarını araştırma sorularına bağlı olarak düzenlenmesi uygun olacaktır. Bu düzenleme aynı zamanda araştırmanın veri çeşitlemesini daha somut hale getirmek açısından da önemli görülmektedir. Tablo 5'te araştırma sorularına göre kullanılan veri toplama araçlarına yer verilmektedir:

Tablo 5

Araştırma Sorularına Göre Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırma Soruları	Veri Toplama Aracı 1	Veri Toplama Aracı 2	Veri Toplama Aracı 3	Veri Toplama Aracı 4	Veri Toplama Aracı 5	Veri Toplama Aracı 6	Veri Toplama Aracı 7
Geliştirilen Paket Programa göre işlenen Türkçe derslerinin öğretim süreci nasıl gerçekleşmektedir?	Video Kaydı	Ses Kaydı	Öğrenci Günlüğü	Araştırmacı Günlüğü	Öğrenci Etkinlik Dosyaları	Görüşme	Gözlem
Geliştirilen Paket Programa göre öğrencilerin uygulanan öğretime yönelik algı ve görüşleri nasıldır?	Video Kaydı	Ses Kaydı	Öğrenci Günlüğü	Araştırmacı Günlüğü	Öğrenci Etkinlik Dosyaları	Görüşme	
Geliştirilen Paket Programa göre uygulanan öğretim, öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarında nasıl bir değişikliğe neden olmaktadır?	Video Kaydı	Ses Kaydı	Öğrenci Günlüğü	Araştırmacı Günlüğü	Görüşme	Gözlem	

Tablo 5'te görüldüğü üzere araştırmanın veri toplama süreci 7 farklı veri toplama aracıyla gerçekleştirilmiştir. Aşağıda her bir veri toplama aracının içeriği, ortamda nasıl kullanıldığı ve geliştirilme süreci hakkında ayrı ayrı bilgi verilerek bu araçların tanıtılması amaçlanmıştır.

Araştırmacı gnlg

Eylem araştırmalarında sıklıkla kullanılan araştırmacı gnlg, araştırmanın tüm parçaları ile ilişkili gözlemlerin ve görüşlerin yine araştırmacının kendisi tarafından kaydedildiği bir defterdir. Tutulan günlükler sayesinde araştırmacı; gözlemlerini, duygularını, olaylara verdiği tepkileri, yaptığı yorumları, varsayımlarını ve açıklamalarını kişisel olarak biriktirip bunları değerlendirme fırsatı bulabilir (Duban, 2008, s. 75). Araştırmanın her adımının kaydedildiği bu notlar, araştırmanın betimlenmesinde ve araştırma sürecinde birbirini tekrar eden olaylar yaşandığında benzer önlemlerin alınması hususlarında araştırmacıya rehberlik eder. Araştırma açısından bu denli öneme sahip olan günlüklerin, birbirinden farklı ve kapsamlı verileri bünyesinde barındırması gerekmektedir. Johnson (2005) günlüklerin; gözlemler, analizler, çizimler, kısa notlar, doğrudan alıntılar, ğrenci görüşleri, araştırmacının izlenim ve görüşleri gibi çeşitli verileri kapsamayı gerektiğini belirtmektedir. Eylem araştırmalarında, araştırmacı günlükleri kişisel bir yargılama ya da öz değerlendirme gibi görünse de tarafsız biçimde tutulan araştırmacı günlükleri çalışma için en önemli veri kaynaklarından biridir. Araştırma sürecinin değerlendirme raporu olarak görülebilecek araştırmacı günlükleri, araştırma sürecinin yeniden gözden geçirilmesini sağlayan bir veri toplama aracıdır (Tüzel, 2012a, s. 125).

Araştırmacı günlükleri ve bu günlüklerin eylem araştırmasında kullanılmasına ilişkin yukarıda değinilen görüşler doğrultusunda, bu çalışmada araştırmacı tarafından sürecin başlangıcından sonuna kadar araştırmacı gnlg tutulmuştur (Ek H). Uygulama sınıfının belirlenmesi süreci, sınıf rehber ğretmeni ve okul müdürüyle yapılan görüşmeler, veli toplantısı, geçerlilik komitesi toplantıları, ders öncesindeki, ders esnasındaki ve ders sonrasındaki duygu, düşünce ve gözlemler çalışma boyunca araştırmacı gnlgne işlenmiştir. Araştırma sürecinde karşılaşılan tüm bu olaylara araştırmacı gnlgnde yer

verilerek sürecin tüm boyutlarının yansıtılması amaçlanmıştır. Bu günlükler, araştırmacıya araştırma sorularıyla ilgili olarak bütüncül bir bakış açısı kazandırmış, verilerin çözümleme sürecinde araştırmacının yol haritası olmuştur. Araştırma süreci tamamlandığında araştırmacı günlüğü 55 sayfalık bir boyuta ulaşmıştır. Bu 55 sayfada yer alan verilerden, bulguların tanımlanmasında ve yorumlanmasında yararlanılmıştır.

Öğrenci günlüğü

Araştırma sürecinde öğretmen, öğrenciler ya da araştırmaya katılan diğer bireylerden bir uygulama veya sorunla ilgili günlük tutmaları istenebilir. Günlükler bireysel gözlemlere, duygulara, tepkilere, yorumlara ve açıklamalara ulaşmada yararlı olabilirler (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 301) Eylem araştırmalarında kullanılacak veri toplama araçlarından bir tanesi de öğrenci günlükleridir. Bu günlükler sayesinde araştırmacı, öğrencilerin o günkü derse ilişkin düşüncelerini, algılarını ve sınıfta edindikleri deneyimlerin neler olduğunu öğrenmiş olur (Mertler, 2006, s. 99). Bu da araştırmacıya, öğrencilerin öğrenme yaşantılarına etki eden durumları görme olanağı sunar. Metler (2006)'in bu açıklamalarından hareketle, 8 haftalık araştırma süreci boyunca, öğrencilere o gün yaşadıkları, öğrendikleri konular ve ders sürecinde hissettikleri hakkında günlükler tutturulmuştur. Öğrencilerin sınıftaki uygulamalara ilişkin duygu ve düşüncelerine yönelik gerçekleştirdikleri yansıtmaları izleyebilmek amacıyla günlüklerden yararlanılmıştır. Bu amaçla alan yazında yer alan günlükler incelenmiş ve araştırma sürecinde etkili ve verimli kullanılacak bir günlük yapısı belirlenmiştir. Araştırmada kullanılan günlük örneği Ek (I)'da yer almaktadır. 8 hafta sonunda, 33 öğrenciden alınmış toplam 528 farklı öğrenci günlüğü elde edilmiş ve araştırmanın veri setine dâhil edilerek içerik analizine tabi tutulmuştur.

Öğrenci etkinlik dosyaları

Sınıf ortamından toplanan verilerde, öğrencilerin gerçekleştirilen etkinliklere yönelik verdikleri tepkiler ve dönütler eylem araştırmalarında yararlanılan önemli veri kaynaklarından bir tanesidir. Bu araştırma bağlamında öğrenci etkinlik kâğıtları ifadesinden kasıt, Öğrenci Çalışma Kitabı'nda (Ek D) yer alan 14 adet etkinliğin öğrenciler tarafından doldurulmuş halleridir.

Bu çalışmada, öğrencilerin çalışma kâğıtları her öğrenci için ayrı bir dosya tutularak 8 haftalık uygulama süresince biriktirilmiştir. Bu yolla, sürecin sonunda her bir öğrencinin dosyasında 14 adet etkinlik kâğıdı yer almıştır. Sınıfın genelinden etkinlik kâğıtlarının toplamı olarak 462 sayfalık veri ortaya çıkmıştır. Bunlar, araştırmacı tarafından uygulama sonrasında incelenerek analiz edilmiştir. Bu yolla, geliştirilen paket programa göre öğretim gören öğrencilerin dil becerilerine yönelik deneyimleri betimlenmeye çalışılmıştır.

Gözlem

Gözlem, herhangi bir ortamda ya da kurumda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Gözlem sadece normal durumlarda sık olarak görülmeyen davranışları ortaya çıkarmak için kullanılmaz. Eğer bir araştırmacı, herhangi bir ortamda oluşan bir davranışa ilişkin ayrıntılı, kapsamlı ve zamana yayılmış bir resim elde etmek istiyorsa gözlem yöntemini kullanabilir. Gözlem yöntemi araştırmacının uygun bulunduğu her tür sosyal veya kurumsal ortamda bir veri toplama aracı olarak kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 169)

Bu araştırmada araştırmacı, uygulama öncesi var olan ortamı anlamak ve uygulama yapacağı sınıf ortamını tanıyabilmek amacıyla 4 hafta süreyle Türkçe derslerinde gözlem yapmıştır. Araştırmacı uygulama yapacağı sınıfı belirlemek amacıyla derse girdiği sınıfların öğrencilerini Türkçe derslerinde, teneffüste, okul binası içinde ve okul bahçesinde

gözlemlemiştir. Gözlemler, Yıldırım; Şimşek (2011)'in ifade ettiği araştırmanın gerçekleştiği doğal ortamda yine araştırmacının katılımıyla gerçekleşen yapılandırılmamış katılımcı gözlem tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Bu yöntemde esas olan araştırmacının doğal ortamda önceden hazırlanmış bir forma bağlı kalmadan gözlemlerde bulunmasıdır. Araştırmacının bu gözlem ile yaptığı ortamda yaşanan durumları herhangi bir şablona oturtmak değil aksine ortamda neler olduğunu anlamaktır.

Araştırmacı uygulamaya hazırlık yapmak ve ortamı daha iyi tanımak amacıyla uygulama öncesi gerçekleştirdiği 4 haftalık gözlemini uygulama süreci içerisinde de devam ettirmiştir. Uygulama süreci içerisinde uygulama yapılan sınıfın öğrencileri üzerine sınıf içerisinde, okul bina koridorunda, okul bahçesinde gözlemlere devam edilmiştir. Ayrıca araştırma ortamının daha iyi betimlenmesine yönelik sınıfta, okul koridorunda, okul bahçesinde fotoğraf çekimleri yapılmıştır.

Video kayıtları

Eylem araştırmalarında, eylem ile araştırma birlikte yürüdüğü için kişinin kendisini sistematik olarak izlemesi oldukça güçtür. Bu nedenle yapılan eylem araştırmalarında kameralar dersin tümünü ya da bir bölümünü kaydetmek için kullanılabilir (Johnson, 2005, s. 72). Eylem araştırmalarında video kaydı kullanma, bir yandan araştırmacının dikkatini tamamen öğrenme ve öğretme ortamına vermesini sağlamakta diğer yandan da sürecin sonunda sınıf içi olayları ve etkileşimleri fark etmesini mümkün kılmaktadır (Mills, 2003, s. 69). Buna ek olarak araştırma esnasında gerçekleştirilen video kayıtları sayesinde, diğer araştırmacılar incelenen veriyi görebilir, tekrar inceleyebilir, farklı yöntemlerle analiz edebilir ve bunun sonucunda da analizler üzerinde uzlaşmaya varabilirler (Kuzu 2005, s. 62).

Video kayıtları, eğitim ortamlarında video kayıtlarının; gözlem kayıtlarının tutulmasında, araştırmacının kendini izlemesinde, araştırma verilerinin geçerliğinin

sağlanması çalışmalarında ve katılımcıların, katılımcı dönütlerinin ve yansıtılmalarının takibi açısından önemli bir yer tutmaktadır (Tüzel, 2012a, s. 129). Bu araştırmada da bu amaçlara ulaşabilmek için video kayıtlarından yararlanılması uygun görülmüştür. Uygulama sürecinin sonunda derslerin betimlenmesine yönelik çalışmalarda, geçerlik toplantılarında uygulamaların değerlendirilmesinde, bir sonraki eylem planının hazırlanması aşamalarında video kayıtları nesnelliği ile araştırmanın en önemli veri toplama aracı olmuştur.

Araştırma sürecinin video kayıtları, bir adet Sony Dijital video kamera ve kamera ayaklığı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, video kayıtların bitiminden sonra görüntüleri hem belleğe hem de bilgisayar ortamına aktarmıştır. Eylem araştırmasının uygulama boyutunun başlamasından sonuna kadar gerçekleştirilen 42 ders saatinde toplam 28 saat 32 dakika çekim yapılmıştır.

Video çekimleri, video kaydı içindekiler sayfası (EK İ) oluşturduktan sonra tarih künyeleriyle kaydedilerek bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Video çekimlerinin analizinde, videoların çözümlemelerinin yapılarak yazıya aktarılması yoluna gidilmiştir. Yazıya aktarılan bu video kayıtları ayrıntılı bir şekilde incelenmiş, çözümlemesi yapılmış ve verilerin içeriğine göre kodlaması gerçekleştirilmiştir. Video kayıtlarından ortaya çıkan kodlama listeleri temaların ortaya çıkmasında da temel veriler olarak önemli bir yer tutmuştur.

Ses kayıtları

Nitel araştırmalarda kullanılan önemli veri toplama araçlarından bir tanesi de ses kayıtlarıdır. Araştırmacının uygulama süreci içerisinde yaptığı toplantı ve görüşmelerin ses kaydına alınması araştırmacı için kolaylık sağlamaktadır. Araştırmacı, görüşme esnasında not almak istese dahi bazı verileri kaçırmaya, eksik not alma gibi olumsuzluklarla karşılaşabilecektir. Geçerlik toplantılarında uygulamaların değerlendirilmesinde, verilerin

yazıla hale getirilmesinde ve analizinde ses kayıtlarının önemli katkıları olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011; Tüzel, 2012a).

Araştırma sürecinin ses kayıtları bir adet Philips ses kayıt cihazı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın uygulama süreci içerisinde okul müdürü, müdür yardımcısı ve sınıf rehber öğretmeni ile yapılan görüşmeler, veli toplantıları, geçerlik komitesi görüşmeleri, anahtar katılımcı öğrenci ve velilerle yapılmış yarı yapılandırılmış görüşmeler ses kaydına alınmıştır. Araştırmacı ses kayıt cihazı ile elde ettiği verileri hem belleğe hem de bilgisayar ortamına aktarmıştır. Araştırma süreci içerisinde yapılan bu uygulamalardan yaklaşık 11 saat ses kaydı elde edilmiştir.

Ses kayıtları içerik ve tarihlerine göre sınıflandırılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Ses kayıtlarının analizinde ses kayıtlarının çözümlemelerinin yapılarak yazıya aktarılması yoluna başvurulmuştur. Yazıya aktarılan bu ses kayıtları ayrıntılı bir şekilde incelenmiş, çözümlemeler yapılmış ve verilerin içerik özelliklerine göre kodlaması gerçekleştirilmiştir. Ses kayıtları üzerine yapılan analiz, araştırma verilerinin önemli bir kaynağını oluşturmuştur.

Görüşme

Gözlem ve veri toplama verilerini teyit etme ve araştırmaya katılan bireylerin algılarını, tepkilerini ve deneyimlerini öğrenme konusunda bireysel ya da odak grup görüşmesi etkili bir veri toplama yöntemidir. Görüşmeler bireysel ya da grup halinde yapılabilir. Veri toplama yöntemleri bölümünde belirtildiği gibi görüşme çeşitli biçimlerde (yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış, yapılandırılmamış) yapılabilir. Araştırmacı ile veri kaynağı arasında etkileşim söz konusu olduğu için ve araştırmacıya topladığı verileri teyit

etme, açıklama, ayrıntılı hale getirme konularında kolaylık sağladığı için görüşme güçlü bir veri toplama yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 301).

Yapılan bu araştırmada bir diğer veri toplama tekniği olarak görüşme kullanılmıştır. Görüşme, eylem araştırmalarında görüşülen kişi ya da kişilerin bakış açılarını bir bütün olarak görmek amacıyla kullanılmaktadır. Görüşme ile dıştan görülen davranışlara içsel bir bakış açısı geliştirilebileceği gibi, aynı zamanda doğrudan gözlenemeyen bilgilere de ulaşılabilme olanağı elde edilmektedir (Anagün, 2008, s. 90).

Araştırma sürecinde; araştırmacı ve sınıf rehber öğretmeni tarafından görüşme yöntemi kullanılarak veri toplanmıştır. Araştırmacı, uygulama sürecinin başında okul müdürü, okul müdür yardımcısı ve sınıf rehber öğretmeniyle, uygulama süreci içerisinde anahtar katılımcı öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yaparak veri elde etme yoluna gitmiştir. Sınıf rehber öğretmeni ise 6/F sınıfı öğrencileri ile iki haftada bir yapılan rehberlik derslerinde odak grup görüşmesi yapmıştır. Görüşme tekniği ile gerçekleştirilen veri toplama süreci katılımcılar bazında aşağıda betimlenmektedir.

Araştırmacı: Araştırma sürecinde, araştırmacı anahtar katılımcı konumundaki öğrencilerle, eleştirel okuryazarlık eğitimiyle ilişkilendirilmiş Türkçe dersleri başlamadan önce ve uygulama sürecinde ve uygulama sürecinin sonunda yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmiştir. Bu bağlamda araştırma süreci başlamadan önce öğrencilerle yapılan görüşmelerde, ilkokul ve 5. sınıftan itibaren edindikleri Türkçe derslerine yönelik algı ve görüşlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Uygulama süreci ve sonrası yapılan görüşmelerde ise Türkçe derslerinin eleştirel okuryazarlıkla ilişkilendirilmesine yönelik hazırlanan öğretim paketi ile yapılan öğretimle birlikte, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ve görüşlerindeki değişimlerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmacı, anahtar katılımcı olan öğrencilerle ayrı ayrı görüşmeler gerçekleştirmiş ve bu görüşleri ses kayıt

cihazı kullanarak kayıt altına almıştır. Anahtar katılımcı öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerde kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu Ek J 'de yer almaktadır.

Araştırmacının görüşme yöntemini kullanarak veri topladığı diğer bir katılımcı grup ise öğrenci velileri olmuştur. Araştırmanın başında ve sonunda olmak üzere iki defa gerçekleştirilen veli toplantılarında velilere uygulama süreci hakkında bilgi verilmiş ve velilerin öğrenciler üzerinde yaptıkları gözlemler kayda geçirilmiştir. Araştırmanın anahtar katılımcıları konumundaki öğrenci velilerinin hepsi veli toplantılarına katılmıştır. Araştırmacı odak grup görüşmesi tekniğini kullanarak uygulama süreci sonunda yapılan veli toplantısında velilere şu soruları yöneltmiş ve sözlü izinlerini alarak görüşmeleri ses kaydına almıştır:

- 6/F sınıfında Türkçe dersinde böyle bir araştırma yapılmasını nasıl buldunuz?
- Öğrenciniz araştırma ile ilgili sizinle hangi konuları görüştü? Aranızda geçen görüşmede neler konuştunuz?
- Öğrencide araştırma derslerinden öğrendikleri ile ilgili davranışlarında bir değişiklik fark ettiniz mi? Örneklerle açıklar mısınız?
- Yaptığımız araştırma veya öğrenci ile ilgili paylaşmak istediğiniz başka bir düşünce var mı? Açıklayınız.

Sınıf rehber öğretmeni: 6/F sınıfının Sınıf Rehber Öğretmeni Burak Bey'in öğrencilerle rehberlik derslerinde odak grup görüşmesi gerçekleştirmesine karar verilmiştir. Burak Bey, bu görüşme tekniği hakkında bilgilendirilmiş ve böyle bir uygulamaya ihtiyaç duyulma nedeni ile ilgili kendisine bilgi verilmiştir.

Burak Bey, 6/F sınıfında uygulamanın sürdüğü 8 hafta boyunca iki haftada bir yapılan rehberlik derslerinde öğrencilerle odak grup görüşmesi gerçekleştirmiştir. Odak grup görüşmesinde kullanacağı sorular araştırmacı tarafından kendisine verilmiş ve üzerinde konuşulmuştur. Burak Bey'in öğrenciler arasında, araştırmanın "Yeni Türkçe Dersleri"

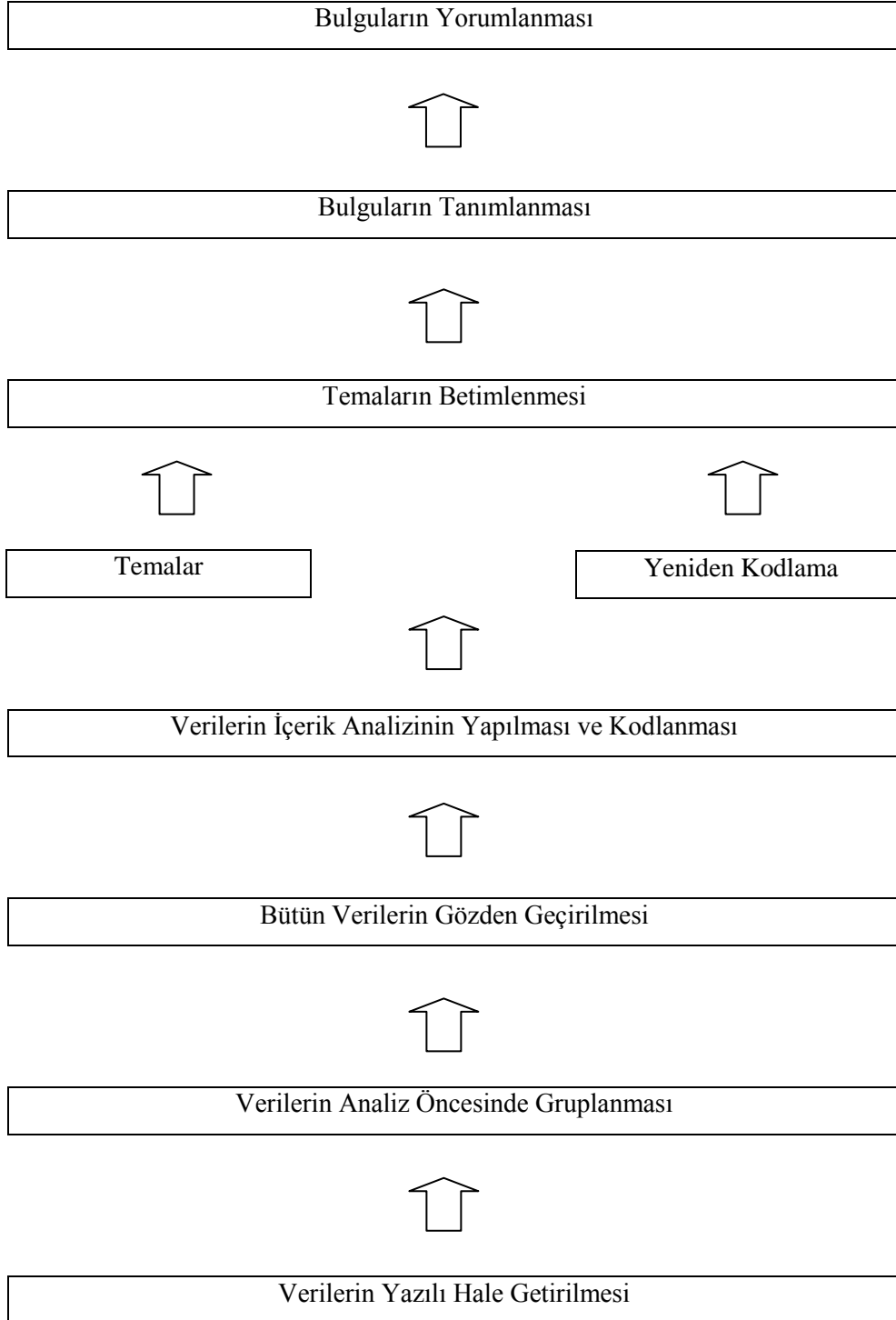
şeklinde adlandırıldığını dile getirmiştir. Sınıf Rehber Öğretmeni Burak Bey, rehberlik derslerinde yaptığı odak grup görüşmesi ile ilgili raporunu rehberlik dersinden sonra araştırmacıya vermiştir. Burak Bey'in rehberlik derslerindeki odak grup görüşmelerinde kullandığı sorular şunlardır:

- Türkçe dersinde yapmakta olduğunuz araştırma ve etkinliklerden memnun musunuz? Niçin?
- Araştırma ile ilgili yaptığımız Türkçe derslerinde en fazla beğendiğiniz hangi etkinliklerdi? Niçin?
- Araştırma ile ilgili yaptığımız Türkçe dersleri ile eski Türkçe dersleri arasında değişiklik var mı? Varsa neler?
- Araştırma ile ilgili yaptığımız Türkçe derslerinde öğrendiklerimizi günlük hayatta kullanabilir miyiz? Örnek verir misiniz?
- Araştırma ile ilgili yaptığımız Türkçe dersleri içerisinde öğrendiklerimizi anne ve babamızla paylaşmamız nasıl oldu? Niçin?

Verilerin Analiz Edilmesi Süreci

Nitel araştırmanın en zor yönlerinden biri verilerin analiz edilmesidir. Nitel araştırmanın doğası gereği verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması süreci disiplinli bir çalışma ve yaratıcılık gerektirmektedir. Nitel veriyi düzenlemenin, analiz etmenin ve yorumlamanın tek bir yolunun bulunmaması, araştırmacı tarafından her araştırmaya özgü biçimde veri setindeki ilişkilerin bulunması ve bu ilişkilerin anlamlı bir bütünlük içerisinde okuyucuya sunulmasını zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle araştırmacının, gerek araştırmanın gerekse toplanan verilerin özelliklerinden yola çıkarak ve alanyazında var olan analiz yöntemlerini gözden geçirerek, kendi araştırması için bir veri analiz plânı geliştirmesi beklenir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 222). Nitel veri analiz aşamalarının sıralanışı,

yaklaşımı ve kullanılan kavramları değişse de esasında veri analizi için üç temel unsur bütün araştırmacılar tarafından vurgulanmıştır: Betimleme, analiz ve yorumlama. Bu çalışmada uygulanan nitel verilerin analizi Şekil 9’da görüldüğü gibi gerçekleştirilmiştir:



Şekil 9. Nitel Verilerin Analiz Süreci

Verilerin yazıya dökülmesi: Bu aşamada video kayıtları, görüşmeler ve gözlenen kişi ya da durumlara ilişkin kayıtlar, araştırmacı tarafından hazırlanan video kayıt formlarına, gözlem formlarına ve görüşme formlarına hiçbir değişiklik yapılmadan aktarılmıştır.

Verilerin analiz öncesinde gruplanması: Bu aşamada bir önceki adımda yazıya dökülen veriler haftalık veri setleri şeklinde yeniden düzenlenmiş ve değerlendirilmiştir. Geçerlik komitesi üyeleri tarafından incelenen araştırma verileri komitenin yönlendirmesine göre gruplandırılmıştır. Tez İzleme Komisyonu üyeleri de araştırma verilerini kontrol etmiş, üyelerin verilerin gruplandırılmasına yönelik düşünceleri alınmıştır.

Bütün verilerin gözden geçirilmesi: Bu aşama, verilerin kodlanmasına başlanmadan önce, araştırmacının bütün yazılı veri kaynaklarını genel bir fikir edinmek için dikkatlice okuduğu aşamadır. Bu aşamada yazılı dökümleri yapılan bütün veriler dikkatli bir biçimde okunarak yanlarına kısa notlar alınmıştır. Araştırmacı bu yolla hem analiz öncesinde verilerin tamamını görme şansı yakalamış hem de kodlama sürecine geçişte belirli bir bakış açısı sağlamıştır.

Verilerin kodlanması: Kodlama aşaması, araştırmacının eldeki verilerden hareketle kavramlar geliştirdiği aşama olarak tanımlanabilir. Ham verilerin işlenmesi sürecinde önemli bir aşama olarak görülmektedir. Kodların belirlenmesi ile ilgili üç temel yaklaşım bulunmaktadır (Cavkaytar, 2009, s. 135):

- Veriler toplandıktan sonra ortaya çıkan kodlamalar.
- Veriler toplanmadan önce belirlenen kodlamalar ve toplanan verilerle uygunluğunun karşılaştırılması.
- Veri toplamadan önce belirlenen kodlamalarla veriler toplandıktan sonra ortaya çıkan kodlamaların birleştirilmesi.

Bu çalışmada birinci tip kodlama benimsenmiştir. Araştırma süresi sonunda elde edilen veriler incelenerek kodlar oluşturulması yoluna gidilmiştir. Verilerin kodlanması sürecinde ortaya çıkan alt kodlardan ana kodlar oluşturulmuş ve geçerlik komitesi ile tez izleme komisyonundaki uzmanlarında incelemesiyle kodlama işlemi sonuçlandırılmıştır. Verilerin kodlanmasından sonra araştırma sorularına göre veriler gruplandırılmış ve araştırma soruları esas alınarak kodlama listelerinden hareketle temalar oluşturulmuştur.

Temaların belirlenmesi: Temalar, benzer kodların daha genel bir düşünce çerçevesinde birleştirilmesi ve tanımlanmasıdır. Bu aşamada, araştırma verileri üzerine yapılan içerik analizi sonucunda belirlenen alt kodlar ve ana kodlar birbirleriyle ilişkilendirilerek temalar oluşturulmuştur.

Bulguların tanımlanması: Bu aşamada araştırma soruları başlığı altında kodlama aşamasıyla ortaya konulan temalar ilişkilendirilmiştir. Bu ilişkileri belirginleştirecek veya kanıtlayacak şekilde ortamda gerçekleşen olay ve durumlardan doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Bulguların yorumlanması: Araştırmanın uygulama verilerinin analizinin son aşaması olan bu noktada, araştırma bulgularının ne anlama geldiğinin net bir biçimde ortaya konulması hedeflenmiştir. Temalar, alıntılar, örnek durumlar gibi uygulamaya ilişkin sunulan tüm kanıtlar, alan yazınla karşılaştırılarak anlamlandırılmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Lincoln ve Guba (1985'ten akt. Erlandson, Harris, Skipper ve Allen, 1993) nitel araştırmanın niteliğini arttıracak birtakım stratejiler önermektedirler. Ancak bu önerileri nicel araştırmada geleneksel olarak kabul edilen önemli değer ölçütleri olarak ön plana çıkarılan geçerlik ve güvenilirlik kavramaları çerçevesinde değil nitel araştırmanın doğasına uygun olabileceğini düşündükleri alternatif kavramlarla yapmaktadırlar. Bu çerçevede iç geçerlik yerine inandırıcılık, dış geçerlik yerine aktarılabirlik, iç güvenilirlik yerine tutarlık

ve dış güvenilirlik yerine teyit edilebilirlik kavramlarını kullanmayı tercih etmektedirler (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 264).

Bu araştırmada geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için Lincoln ve Guba(1985)'in ifade ettiği inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik kavramları esas alınmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2012, s. 264-272):

İnandırıcılık

Bir araştırmada araştırmacının elde ettiği bulguların gerçekliğine, benzer ortamlarda sonuçların geçerliğine, süreçlerin birbirleri ile tutarlı olmasına ve verilerin nesnel bir yaklaşımla sonuçlar ortaya koyduğuna ilişkin kanıtlar sunması gerekir. Lincoln ve Guba (1985), inandırıcılığın başarılabilmesi için araştırmacıların kullanabilecekleri birtakım stratejiler önermektedir. Uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi ve katılımcı teyidi stratejileri bir araştırmanın inandırıcılığının değerlendirilmesinde kullanılacak ölçütler olarak kabul edilmektedir.

Uzun süreli iletişim

Araştırmacının veri kaynakları ile uzun süreli bir iletişim içinde olması önemlidir. Araştırmacı, süreç içerisinde katılımcılara yönelik gözlemlerini, görüşmelerini ve uygulamalarını daha sağlıklı yapabilecektir. Bazen tek bir gözlem, tek bir görüşme yeterli olmayabilir. Görüşme ve gözlem sayılarının artırılması araştırma verilerinin elde edilmesini olumlu etkileyecektir. Her araştırma, araştırmanın içeriği ve hedefine göre belirli bir zaman dilimi içerisinde gerçekleştirilmelidir. Bu zaman dilimi araştırmanın doğasına ve veri kaynaklarının özelliklerine göre değişebilmektedir.

Araştırmanın uygulama süreci uzman görüşlerine göre 8 haftalık olarak planlanmıştır. Ancak uygulama okulunun ve sınıfının belirlenmesi, okul idarecileri ve sınıf rehber öğretmeni ile görüşmelerin yapılması, milli eğitim müdürlüğünden izin alınması aşamaları dahil olmak üzere araştırmacı günlüğünde yaklaşık 16 haftalık veri bulunmaktadır. Uygulama süreci içerisinde 8 haftalık uygulama dersleri (42 saat), 2 defa veli toplantısı, 3 defa anahtar katılımcı öğrenci ve velilerle yarı yapılandırılmış görüşme, 8 defa geçerlik komitesi, 4 defa sınıf rehber öğretmeni tarafından yapılan odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Bütün bu uygulamalarla araştırmanın inandırıcılığına yönelik uzun süreli iletişim stratejisine uygun hareket etmeye çalışılmıştır.

Derinlik odaklı veri toplama

Bir nitel araştırmacı alanda öğrendiği olay ve olguların araştırma sorusu açısından anlamı, birbirleriyle olan ilişkilerini, bir bütün olarak sergilediği örüntüleri de ortaya çıkarması beklenir. Bu uygulama derinlemesine bir veri toplama mekanizması ile mümkün olacaktır. Araştırmacı, elde ettiği sonuçları birbirleriyle sürekli olarak karşılaştırarak, yorumlayarak ve kavramsallaştırarak bazı örüntüleri ortaya çıkarmalıdır. Bu çerçevede araştırmacı elde ettiği verilere eleştirel açıdan bakması, bu verilerin araştırma sorularına yönelik bağlantılarını tespit etmesi ve gerekirse ek veriler toplaması gerekmektedir.

Araştırma süreci içerisinde derinlik odaklı veri toplama stratejisine uygun olarak araştırmanın doğasına ve ortamına uygun mümkün olduğu kadar çok veri toplama aracı kullanılmaya çalışılmıştır. Video kayıtları, ses kayıtları, öğrenci etkinlik kâğıtları, öğrenci günlüğü, araştırmacı günlüğü, gözlem ve görüşme araştırma sürecinde kullanılan başlıca veri toplama araçlarıdır. Bu veri toplama araçları hem veri kaynaklarına hem de araştırma sorularına göre sınıflandırılarak veri toplama işleminin planlı ve düzenli olması

amaçlanmıştır. Bu araçlardan elde edilen veriler haftalık olarak sınıflandırılmış ve değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmelere göre uygulama süreci içerisinde haftalık bazı değişiklikler ve ek veri elde etmeye yönelik çalışmalar yapılmıştır. Araştırma verilerine yönelik gerçekleştirilen içerik analizi ile oluşturulan kodlama ve tema tabloları araştırma soruları esas alınarak oluşturulmuştur.

Çeşitleme

Bir araştırmacı araştırmının inandırıcılığını arttırmak için çeşitleme yöntemini kullanmalıdır. Araştırmacı, araştırmasında farklı görüşlere, farklı göstergelere ve kaynaklara yer vermelidir. Çeşitleme veri kaynakları katılımcı ve yöntem çeşitlemesi olmak üzere ikiye ayrılabilir. Farklı özellikteki katılımcılara araştırmada yer verilmesi çoklu bakış açılarının oluşturulması açısından uygun olacaktır. Farklı yöntemlerle (gözlem, görüşme, doküman analizi...) elde edilen verilerin birbirleri ile karşılaştırılması ve teyit edilmesi yine nitel bir araştırma için inandırıcılığın arttırılmasını sağlayacaktır.

Araştırma süreci içerisinde katılımcı veri çeşitlemesine yönelik 5 farklı katılımcıya yer verilmiştir. Öğrenciler, araştırmacı, veliler, sınıf rehber öğretmeni ve geçerlik komitesi üyeleri araştırmının katılımcı veri kaynaklarını oluşturmuştur. Yöntem çeşitlemesine yönelik ise video kayıtları, ses kayıtları, öğrenci etkinlik kâğıdı, öğrenci günlüğü, araştırmacı günlüğü, gözlem ve görüşme olmak üzere 7 farklı veri toplama aracı kullanılarak araştırma verilerinin betimlenmesinde veri çeşitlemesine başvurulmuştur. Bu katılımcı ve yöntem çeşitlemesinden araştırmının inandırıcılığını arttırmak amacıyla araştırmının bulgu ve yorumlarının değerlendirilmesinde kullanılmıştır.

Uzman incelemeesi

Araştırma konusu hakkında genel bilgiye sahip ve nitel araştırma yöntemleri konusunda uzmanlaşmış kişilerden, yapılan araştırmayı çeşitli boyutlarıyla incelemesinin istenmesi inandırıcılık konusunda alınabilecek önlemlerden bir diğeridir. Bu incelemede uzman, araştırmanın deseninden toplanan verilere, bunların analizine ve sonuçların yazımına kadar olan süreçlere eleştirel bir gözle bakar ve araştırmacıya geri bildirimde bulunur. Bu geri bildirim araştırmacı açısından kendi yaklaşımını kontrol etme ve araştırma sürecinde bu yaklaşımın olası etkilerini görme bakımından faydalı olacaktır.

Araştırma sürecinde veri kaynaklarının belirlenmesi, veri toplama araçlarının tespiti, paket programın hazırlanması, uygulamanın gerçekleştirilmesi, verilerin düzenlenmesi, analiz edilmesi ve yorumlanması aşamalarında Geçerlik Komitesi ve Tez İzleme Komisyonundaki uzmanların görüşleri alınmıştır. Geçerlik komitesinde bulunan nitel araştırma yöntemleri dersi almış en az yüksek lisans düzeyindeki uzmanlarla 8 haftalık uygulama sürecinde araştırma sürecini değerlendirmek amacıyla 8 defa toplantı yapılmıştır. Tez İzleme komisyonunda yer alan 2 Türkçe Eğitimi uzmanı ve 1 nitel araştırma uzmanının araştırma süreci boyunca görüşleri alınmış ve bu görüşler doğrultusunda araştırmaya yön verilmiştir.

Katılımcı Teyidi

Araştırmada elde edilen verilerin ve bunlara ilişkin araştırmacının ulaştığı sonuçların ve yorumların veri kaynakları yani katılımcılar tarafından teyit edilmesinde yarar vardır. Nitel araştırma güçlü veri toplama yöntemlerine sahiptir ve zengin sonuçlara ulaşmada araştırmacıya önemli araçlar sağlar. Ancak bu süreçte araştırmacının toplanan verilerden farklı sonuçlara ulaşması ihtimali vardır. Bu durum araştırmacının sahip olabileceği bazı öznel varsayımlardan kaynaklanabileceği gibi verileri yanlış anlamasından da kaynaklanabilir.

Her iki durumda da katılımcılarla oluşturulacak bir teyit mekanizması, ulaşılan sonuçların gerçeği temsil etmesine yönelik yardımcı olabilir.

Araştırma sürecinde veri kaynakları mümkün olduğu kadar çeşitlendirilmiş; öğrenciler, araştırmacı, veliler, sınıf rehber öğretmeni ve geçerlik komitesi üyeleri olmak üzere araştırmada 5 farklı katılımcı verileri kullanılmıştır. Araştırma sürecinde bu katılımcılardan elde edilen veriler karşılaştırılmış ve verilerin birbirleriyle anlamlı bir uyum gösterdikleri anlaşılmıştır. Öğrencilerden elde edilen video kayıt verileri, ses kayıtları, etkinlik kâğıtları, öğrenci günlüğü ve görüşme verileri; araştırmacının gözlemi ve araştırmacı günlüğü ile desteklenmiştir. Velilerden elde edilen görüşme ve ses kayıtları, sınıf rehber öğretmenin gerçekleştirdiği odak grup görüşmeleri ve geçerlik komitesi toplantılarında değerlendirilmiş, karşılaştırılmış ve araştırmanın inandırıcılık düzeyi arttırılmaya çalışılmıştır.

Aktarılabirlik

Nitel araştırmada genelleme yerine aktarılabirlik kavramının benimsenmesi, araştırma sonuçlarının doğrudan benzer ortamlara genellenemeyeceği, ancak bu tür ortamlara sonuçların uygulanabilirliğine ilişkin geçici yargılara ulaşılması ve test edilebilecek denenceler oluşturulması anlamına gelmektedir. Nicel araştırmada araştırmacının sorumluluğu evrene genelleme yapmak iken nitel araştırmacının sorumluluğu elde ettiği sonuçların benzer ortamlara aktarılabirlik değerini ortaya koymaktır (Erlandson vd., 1993). Bu şekilde araştırmayı okuyan bireyler benzer ortamlara ve süreçlere ilişkin bir anlayış oluşturabilir ve kendi uygulamalarına daha deneyimli ve bilinçli yaklaşabilirler. Erdlanson vd. (1993), araştırma sonuçlarının aktarılabirliğini artırmak için iki yöntem önermektedir: ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme.

Ayrıntılı betimleme

Nitel araştırma sonuçlarının aktarılabilirliği, dayandığı verilerin yeterli düzeyde betimlenmesine bağlıdır. Ayrıntılı betimleme, ham verinin ortaya çıkan kavram ve temalara göre yeniden düzenlenmiş bir biçimde okuyucuya yorum katmadan ve verinin doğasına mümkün olduğu ölçüde sadık kalınarak aktarılmasıdır. Doğrudan alıntılar bu amaçla araştırmacılar tarafından sık kullanılır. Okuyucu açısından araştırma sonuçlarının anlam kazanması önemli ölçüde bu betimlemenin yeterliğine bağlıdır. Okuyucu ayrıntılı betimleme ile verilerin elde edildiği ortamı zihninde daha iyi canlandırabilir ve kendi ortamına ilişkin olası sonuçları daha kolay çıkarabilir.

Araştırmanın bulgular ve yorumlarının yer aldığı dördüncü bölümünde araştırma soruları başlıkları altında araştırma verilerine yönelik gerçekleştirilen içerik analizi neticesinde elde edilen kodlama ve tema tablolarına göre araştırma verileri ayrıntılı bir şekilde çeşitlendirilmiştir. Video kayıtları, ses kayıtları, öğrenci günlüğü, araştırmacı günlüğü, öğrenci etkinlik kağıtları, görüşme ve gözlem verileri üzerinde hiçbir değişiklik yapılmadan doğrudan aktarma yoluyla betimlenmiştir. Bu araştırma verileri tema başlıkları altında içerik ve künye özelliklerine göre sınıflandırılmış, veri çeşitlemesi yapılmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca araştırmanın ikinci bölümü olan yöntem bölümünde eylem araştırması süreci, araştırma ortamı, araştırmanın katılımcıları, veri toplama takvimi, veri toplama araçları üzerine ayrıntılı açıklamalar yapılmıştır.

Amaçlı örnekleme

Nitel araştırmalarda aktarılabilirliği arttırmak için hem tipik olarak karşımızda çıkan olay ve olguları hem de bunların değişkenlik gösteren özelliklerini ortaya koyma amacını güden amaçlı örnekleme yöntemleri kullanılır. Diğer bir deyişle nitel araştırmada genele ait

bilgileri ortaya koymak yerine hem genele hem de özele ait bilgilere ulaşma yönelimi vardır. Bu amaçla araştırmaya dahil edilen veri kaynaklarının bu farklılığı yansıtacak biçimde seçilmesi önem kazanmaktadır.

Araştırma süreci içerisinde yer alan başlıca veri kaynakları öğrenciler, araştırmacı, veliler, sınıf rehber öğretmeni ve geçerlik komitesi üyeleri olmuştur. Veri kaynaklarından araştırma süreci içerisinde olumlu bir şekilde yararlanıldığı düşünülmektedir. Bu veri kaynaklarından elde edilen veriler karşılaştırıldığında birbiri ile uyumlu oldukları anlaşılmıştır. Araştırmanın bulgu ve yorumları değerlendirilirken her tema altında her veri kaynağından örneklerin verilmesine özen gösterilmiştir.

Tutarlık

Nitel araştırmada tekrar edilebilirliği ön plana çıkaran güvenilirlik kavramı yerine Lincoln ve Guba (1985), nitel araştırmada tutarlık kavramını önermektedir. Nitel araştırma, güvenilirliğin de odaklandığı alanlardan biri olan tutarlığa önem verir. Bu tutarlıkta olay ve olguların değişkenliğini kabul eden ve bu değişkenliği araştırmaya tutarlı bir biçimde yansıtabilen bir yaklaşım söz konusudur. Erlandson vd. (1993), bu tutarlığın sağlanması için tutarlık incelemesi yapılmasını önermektedir.

Tutarlık incelemesi

Bu stratejinin amacı araştırmaya dışarıdan bir gözle bakılması ve araştırmacının baştan sona gerçekleştirdiği araştırma etkinliklerinde tutarlı davranıp davranmadığını ortaya koymaktır. Bu tutarlık veri toplama araçlarının oluşturulması, verilerin toplanması ve analizi aşamalarında kendini göstermelidir.

Araştırma sürecinde veri toplama araçlarının seçilmesinde, verilerin toplanmasında ve analizin gerçekleştirilmesinde planlı ve düzenli bir süreç takip edilmiştir. Araştırmanın her aşamasında Geçerlik Komitesi ve Tez İzleme Komisyonundaki uzmanların (4 Türkçe eğitimi uzmanı, 1 nitel araştırma uzmanı) görüşleri alınmış ve bu görüşler doğrultusunda verilerin analizi yapılmıştır. Araştırmada farklı veri toplama araçlarından elde edilen verilerin toplanması, karşılaştırılması, sınıflandırılması ve analiz edilmesinin planlı bir şekilde yapıldığı araştırmanın bulgu ve yorumlar bölümünde yapılan betimlemelerden de anlaşılmaktadır.

Teyit edilebilirlik

Nitel araştırmada tam nesnelliğin mümkün olmadığı, araştırmacının etkisinin hiç olmadığı bir araştırmadan söz edilemeyeceği varsayılmaktadır. Bu nedenle Lincoln ve Guba (1985), nitel araştırmacılara nesnellik kavramı yerine teyit edilebilirlik kavramını önermektedir. Bu kavram çerçevesinde nitel araştırmacıdan beklenen ulaştığı sonuçları topladığı verilerle sürekli olarak teyit etmesi ve bu çerçevede okuyucuya mantıklı bir açıklama sunabilmesidir. Erlandson vd. (1993) araştırmanın teyit edilebilirliğini değerlendirmek üzere teyit incelemesi stratejisinin kullanılmasını önermektedir.

Teyit incelemesi

Bu incelemede amaç araştırmacının ulaştığı sonuçları ham verilerle karşılaştırarak teyit mekanizmasını çalıştırıp çalıştırmadığına bakmaktır. Araştırma süreci içerisinde veri toplama araçları ile elde edilen veriler, içerik analizi neticesinde elde edilen tema başlıklarının altında içerik ve künye özelliklerine göre düzenli bir şekilde örneklendirilmiştir. Her tema başlığı altında ilgili tema ile ilgili veri çeşitlemesi yapılarak ulaşılan sonuçların teyit edilmesi amaçlanmıştır. Bu verilerin teyidine yönelik Geçerlik Komitesi üyeleri (nitel araştırma

yöntemleri dersi almış 3 Türkçe eğitimi uzmanı) tarafından kodlama, tema ve veri çeşitlemesine yönelik inceleme ve değerlendirmeler yapılmıştır.

IV. Bölüm

Eylem Araştırması Sürecine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde eylem araştırmasının uygulama sürecinde nitel veri toplama araçları ile toplanan verilerden elde edilen bulgular, araştırmanın uygulamaya dönük amaçları doğrultusunda cevap aranan sorular temel alınarak sunulmuş ve yorumlanmıştır. Araştırmanın nitel verilerinin sunumunda gerçekleştirilen içerik analizi sonucunda ortaya çıkan kodlama ve tema tabloları esas alınmıştır.

Tablo 6' dan da anlaşılacağı üzere araştırma verilerinin içerik analizinin yapılmasında araştırma soruları esas alınmıştır. Bu kapsamda araştırma verileri Öğretim Süreci, Öğrenci Algı ve Görüşü, Türkçe Dersine Karşı Tutum Değişikliği olmak üzere üç ana tema altında kodlanmıştır. Kodlama işlemi, uygulama sürecinde veri toplama araçları ile elde edilen bütün veriler yazılı hale getirilmesinden sonra kodlaması yapılarak gerçekleşmiştir. Veriler, veri toplama araçlarına göre önce haftalık olarak gruplandırılarak sonra da yine verilerin içerik özelliklerine göre birleştirilerek kodlanmış, araştırma soruları esas alınarak oluşturulan temaların altında sınıflandırılmıştır. Yapılan içerik analizi ve kodlama işleminde araştırma verilerinden toplam 5417 kod elde edilmiştir.

Tablo 6

İçerik Analizi Kodlama Tablosu

ARAŞTIRMA KODLARI	TOPLAM KOD SAYISI	TOPLAM YÜZDESİ	KOD YÜZDESİ	KOD YÜZDESİ
	5417	(%)	(%)	(%)
ÖĞRETİM SÜRECİ	3829	70,68	100.00	
Sorgulama	1438	26,54	37,55	
Tepki gösterme	191	3,52	4,98	
Karşılaştırma	296	5,46	7,73	
Tartışma	322	5,94	8,41	
Eleştirel görsel okuma	281	5,18	7,33	
Eleştirel yazma	178	3,28	4,64	
Gerçek hayatla ilişkilendirme	526	9,71	13,73	
Değiştirme	315	5,81	8,22	
Harekete geçme	282	5,21	7,36	
ÖĞRENCİ ALGI VE GÖRÜŞÜ	620	11,44	100.00	
Öğrenci Algısı	248	4,57	40,00	100.00
Eğlenceli ders ortamı	127	2,34	20,48	51,21
Görsel metne ilgi	121	2,23	19,51	48,79
Günlük Hayatta Kullanım	281	5,18	45,32	100.00
Günlük hayatta kullanma	223	4,11	35,96	79,35
Günlük hayatta kullanmama	58	1,07	9,35	20,65
Öğrenci Tepkileri	91	1,67	14,67	100.00
Derslerden geri kalma	22	0,40	3,54	24,17
Yazmaya tepki	48	0,88	7,74	52,74
Test çözme isteği	21	0,38	3,38	23,07
TÜRKÇE DERSİ TUTUM DEĞİŞİKLİĞİ	968	17,86	100.00	
Öğrenci Memnuniyeti	642	11,85	66,32	100.00
Öğrenci ilgisi	554	10,22	57,23	86,29
Öğrenci ilgisizliği	88	1,62	9,09	13,71
Eski ve Yeni Türkçe Derslerini Karşılaştırma	326	6,01	33,67	100.00
Eski Türkçe derslerinden farklı	252	4,65	26,03	77,31
Eski Türkçe dersleriyle aynı	26	0,47	2,68	7,97
Eski Türkçe derslerine tepki	48	0,88	4,95	14,72

Tablo 7

İçerik Analizi Tema Tablosu

TEMALAR	ARAŞTIRMA SORUSU 1	ARAŞTIRMA SORUSU 2	ARAŞTIRMA SORUSU 3
ÖĞRETİM SÜRECİ	Geliştirilen paket programa göre işlenen Türkçe derslerinin öğretim süreci nasıl gerçekleşmektedir?	Öğrencilerin geliştirilen paket programa göre uygulanan öğretime yönelik algı ve görüşleri nasıldır?	Geliştirilen paket programa göre uygulanan öğretim, öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarında nasıl bir değişiklik yapmaktadır?
Okunan, izlenen ve dinlenen metni sorgulama	1438		
Okunan, izlenen ve dinlenen metne tepki gösterme	191		
Farklı görüşteki metinleri karşılaştırma	296		
Tartışma ortamı oluşturma	322		
Eleştirel görsel okuma	281		
Eleştirel yazma becerisini geliştirme	178		
Metin ile gerçek hayat arasında ilişki kurma	526		
Okunan, izlenen ve dinlenen metni değiştirme	315		
Sosyal hayata yönelik harekete geçme	282		
ÖĞRENCİ ALGI VE GÖRÜŞLERİ			
Öğrenci algısı		248	
Günlük hayatta kullanım		281	
Öğrenci tepkileri		91	
TÜRKÇE DERSİ TUTUM DEĞİŞİKLİĞİ			
Öğrenci memnuniyeti			642
Eski ve yeni Türkçe derslerini karşılaştırma			326

Tablo 6'ya baktığımızda Öğretim Süreci temasının 3829 kod sayısı ve %70,68 toplam yüzdesi ile içerik analizine tabi tutulan en kapsamlı ana tema olduğu görülmektedir. Yapılan içerik analizine göre Öğretim Süreci teması altında yapılan kodlama işleminde verilerin sorgulama, tepki gösterme, karşılaştırma, tartışma, eleştirel görsel okuma, eleştirel yazma, gerçek hayat ile ilişkilendirme, değiştirme ve harekete geçme olmak üzere dokuz kod ile sınıflandırılması uygun görülmüştür. Öğretim Süreci teması altında elde edilen bu kodlar aynı zamanda Türkçe eğitimi ve eleştirel okuryazarlık alan yazını ile karşılaştırıldığında anlamlı bağlantıların olduğu görülmüştür. Eleştirel okuryazarlık dersi aşamaları ile bağlantılı olan bu kodları incelediğimizde Türkçe eğitimi ile eleştirel okuryazarlığın ilişkilendirilmesi ile ilgili sürecin sorgulama aşaması ile başladığı tepki gösterme, karşılaştırma, tartışma, eleştirel görsel okuma, eleştirel yazma ile devam ettiği ve gerçek hayat ile ilişkilendirme, değiştirme ve harekete geçme ile hedefe ve kazanım elde etmeye yöneldiği söylenebilir.

Öğretim Süreci teması altında kod sayısı olarak en fazla 1438 kod sayısı, %26,54 toplam yüzdesi ve %37,55 kod yüzdesi ile sorgulama kodunun olduğu görülmektedir. Sorgulama, eleştirel okuryazarlığın kalbidir. Sorgulama verileri genellikle öğrencinin metni ve yazarı sorgulamasıyla ortaya çıkmıştır. Eleştirel okuryazarlık dersinde öğrenci metni ve yazarı ne kadar çok ve anlamlı bir şekilde sorgularsa diğer aşamalara daha hazır ve donanımlı bir şekilde geçtiği gözlemlenmiştir. Eleştirel okuryazarlıkla ilişkilendirilmiş Türkçe derslerinde sorgulamaya dayalı uygulamaların fazla olması diğer kodların ortaya çıkmasını kolaylaştırdığı anlaşılmaktadır. Araştırma sürecinden elde edilen sorgulama verileri göre öğrencilerin okuduğu, izlediği ve dinlediği bir metni sorgulama becerisinin geliştiği belirlenmiştir.

Öğretim Süreci içerisinde yer alan tepki gösterme kod sayısı 191, toplam yüzdesi %3,52, kod yüzdesi ise %4,98 olarak analiz edilmiştir. Eleştirel okuryazarlıkla

ilişkilendirilmiş Türkçe derslerinde öğrencilerin metnin ve yazarın fikrine karşı çıktıkları, meydan okudukları ve tepki gösterdikleri gözlemlenmiştir. Öğrencilerin yazılı ve sözlü olarak bu tepkilerini araştırmacıya dile getirdikleri tespit edilmiştir. Meydan okuma, eleştirel okuryazarlığın alan yazınında da sorgulamanın gereği olarak ortaya çıkan bir kazanım olarak ele alınmaktadır. Araştırma sürecinde elde edilen tepki gösterme verilerine göre öğrencilerin metne ve yazarına meydan okuma becerisinin geliştiği anlaşılmaktadır.

Öğretim Süreci ana teması altında değerlendirilen karşılaştırma kod sayısı 296, toplam yüzdesi 5,46, kod yüzdesi 7,73 olarak analiz edilmiştir. Uygulama sürecinde işlenen eleştirel okuryazarlıkla ilişkilendirilmiş Türkçe derslerinde öğrencilerin aynı konudaki farklı metinleri ve farklı görüşleri karşılaştırdıkları tespit edilmiştir. Metnin çözümleme aşamasında gerçekleşen karşılaştırma becerisi ile öğrencinin sorgulama düzeyini arttırdığı gözlemlenmiştir. Farklı metin ve görüşleri karşılaştıran öğrencilerin eleştiri, yorum ve karşılaştırma becerilerinin geliştiği anlaşılmıştır.

Öğretim Süreci ana teması altında ele alınan tartışma kod sayısı 322, toplam yüzdesi 5,94, kod yüzdesi 8,41 olarak gerçekleşmiştir. Uygulama süreci içerisinde gerçekleştirilen eleştirel okuryazarlıkla ilişkilendirilmiş Türkçe derslerinde öğrencilerin sorgulama düzeylerini arttırmaları ve farklı görüşlerini dile getirmeleri neticesinde tartışma ortamlarının oluştuğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin metne, yazarına, metnin olay, yer, zaman ve kahramanlarına yönelik eleştirel bir yaklaşım sergilemeleri ders ortamındaki tartışma düzeyini arttırdığı düşünülmektedir. Uygulama süreci içerisinde gerçekleşen eleştirel yaklaşımlar öğrencilerin tartışma becerisini geliştirdiği söylenebilir.

Öğretim Süreci ana temasının içerisinde değerlendirilen eleştirel yazma kod sayısı 178, toplam yüzdesi %3,28, kod yüzdesi 4,64 olarak analiz edilmiştir. Uygulama süreci

içerisinde yapılan Türkçe derslerinde öğrencilerin sorguladıkları ve eleştirel yaklaştıkları metin konusu ve yazarı üzerine eleştirel yazılar oluşturabildikleri tespit edilmiştir. Ders ortamı içerisinde yapılan yazma etkinliklerinin analizinde işlenen konuya yönelik eleştirel cümleler kurdukları belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen eleştirel yazma verilerine göre öğrencilerin eleştirel yazma becerilerinin geliştiği anlaşılmıştır.

Öğretim süreci teması altında fazla çıkan bir başka kod ise 526 kod sayısı, %9,71 toplam yüzdesi ve %13,73 kod yüzdesi ile gerçek hayatla ilişkilendirme olarak tespit edilmiştir. Öğrencinin işlenen metnin ön hazırlık, rehberlik ve çözümlenme sürecinde metinden hareketle gerçek hayattan örnekler verdiği, metin ile gerçek hayat arasında bağlantı kurduğu gözlemlenmiştir. Eleştirel okuryazarlığın değiştirme ve harekete geçme aşamasına bir hazırlık olarak değerlendirilebilecek bu aşama öğrencinin metin ile kendi hayatı ve çevresi arasında bağlantı kurmasını sağlamıştır. Araştırmadan elde edilen gerçek hayatla ilişkilendirme verilerine göre öğrencilerin çevrelerine karşı duyarlı oldukları ve metin ile gerçek hayat arasında bağlantı kurma becerilerinin geliştiği anlaşılmaktadır.

Öğretim süreci ana teması içerisinde değerlendirilen bir başka kod ise değiştirme kodudur. Değiştirme kod sayısı 315, toplam yüzdesi %5,81, kod yüzdesi %8,22 olarak gerçekleşmiştir. Eleştirel okuryazarlıkla ilişkilendirilmiş Türkçe dersi aşamalarından yeniden yapılandırma aşamasında öğrencilerin metni, metnin görüşünü, yazarın görüşünü değiştirdikleri veya bu görüşlere alternatif düşünceler ürettikleri gözlemlenmiştir. Değiştirme, öğrencinin işlenen konuya ilişkin yeni bir fikir ortaya koymasına yönelik eleştirel okuryazarlık becerilerinin arasında önemli bir yere sahiptir. Araştırmadan elde edilen değiştirme verilerine göre öğrencilerin okunan bir metni değiştirme becerilerinin geliştiği söylenebilir. Sorgulayan ve değiştiren öğrenci artık harekete geçmeye hazırdır.

Öğretim süreci ana teması içerisinde değerlendirilen ve eleştirel okuryazarlığın en önemli hedeflerinden harekete geçme yine araştırma süreci içerisinde gerçekleşen bir başka kod olmuştur. Yapılan içerik analizine göre harekete geçme kod sayısı 282, toplam yüzdesi 5,21, kod yüzdesi 7,36 olarak tespit edilmiştir. Eleştirel okuryazarlıkla ilişkilendirilmiş Türkçe derslerinde öğrencilerin ön hazırlık, rehberlik, çözümlene ve yeniden yapılandırma aşamalarını gerçekleştirdikten sonra harekete geçtikleri; edindikleri bilgi, kazanım ve donanımı diğer sınıflara, ailelerine, okul idarecilerine, çevrelerine ve sosyal hayata taşıdıkları anlaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen harekete geçme verilerine göre öğrencilerin sosyal hayata yönelik harekete geçme becerilerinin geliştiği ifade edilebilir.

Araştırma verilerine yönelik gerçekleştirilen içerik analizine göre öğrenciler eleştirel okuryazarlıkla ilişkilendirilmiş Türkçe derslerine metni ve yazarı sorgulamayla başlamıştır. Bu sorgulama sürecinin devamında öğrencilerin metne ve yazarına karşı çıktıkları ve tepki gösterdikleri gözlemlenmiştir. Bu karşı çıkma ile beraber öğrenciler metin üzerinde karşılaştırma ve tartışma yapmaya başlamış, incelenen metin görsel bir metin ise görsel metne yönelik eleştiriler getirmişlerdir. Bu süreç içerisinde metin ile kendi hayatları ve gerçek hayat arasında ilişki kuran öğrenciler metni yeniden yapılandırmaya yönelik gerekli bilgi, deneyim ve donanımına sahip olmuşlardır. Öğrenciler edindikleri bu eleştirel donanımla eleştirel yazılar oluşturarak metni değiştirmeye, yeniden yazmaya çalışmışlardır. Öğrenciler, sözlü ve yazılı olarak değiştirdikleri yeni bir metin ve yeni fikirlerle eyleme geçmeye hazır hale gelmişlerdir. Eleştirel okuryazarlık eğitiminin bu son aşaması olan harekete geçme aşamasında ise öğrenciler edindiği eleştirel bilgi, deneyim ve donanımı başka sınıflara, ailesine, okul idarecilerine ve sosyal hayata taşımışlardır.

Tablo 6'dan anlaşılacağı üzere Öğrenci Algısı ve Görüşü ana temasının 620 kod sayısına ve %11,44 toplam yüzdelik bir orana sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu ana tema

altında yapılan kodlama işleminde verilerin içeriklerine göre üç temada ele alınması uygun görülmüştür. Öğrenci Algısı, Gerçek Hayatta Kullanım ve Öğrenci Tepkileri temaları altında sınıflandırılan kodlamalar yine kendi içerisinde verilerin içerik özelliklerine göre çeşitli kodlarla açıklanmasının uygun olacağı düşünülmüştür. Öğrenci Algısı teması, eğlenceli ders ortamı ve görsel metne ilgi olmak üzere iki kodla; Günlük Hayatta Kullanım teması, günlük hayatta kullanma ve günlük hayatta kullanmama olmak üzere iki kodla; Öğrenci Tepkileri teması; derslerden geri kalma, yazmaya tepki ve test çözüme isteği olmak üzere üç kodla açıklanması uygun görülmüştür.

Öğrenci Algı ve Görüşü ana teması altında belirtilen temaları incelediğimizde Öğrenci Algısı temasının 248 kod sayısı, %4,57 toplam yüzdesi, %40 öğrenci algı ve görüşüne ilişkin kod yüzdesine sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu tema altındaki eğlenceli ders ortamı kod sayısının 127, toplam yüzdesinin %2,34, kod yüzdesinin %20,48, öğrenci algısına ilişkin kod yüzdesinin ise %51,21 olduğu tespit edilmiştir. Bu verilere göre öğrencilerin eleştirel okuryazarlıkla ilişkilendirilmiş Türkçe derslerini eğlenceli dersler olarak nitelendirdikleri ve Türkçe derslerinde işlenen görsel metinlere ilgi duydukları söylenebilir.

Öğrenci Algı ve Görüşü ana teması altında analiz edilen günlük hayatta kullanım teması 281 kod sayısından, %5,18 toplam yüzdesinden ve %45,32 kod yüzdesinden oluştuğu görülmektedir. Bu tema altında ele alınan günlük hayatta kullanma kod sayısı 223, toplam yüzdesi %4,11, kod yüzdesi %35,96, günlük hayatta kullanım temasına ilişkin kod yüzdesi ise %79,35 olarak gerçekleşmiştir. Gerçek hayatta kullanmama kod sayısı 58, toplam yüzdesi 1,07, kod yüzdesi 9,35, günlük hayatta kullanıma ilişkin kod yüzdesi %20,65 olduğu tespit edilmiştir. Bu analize göre uygulama derslerinden öğrendiklerini gerçek hayatta kullanma ile ilgili %79,35'lik bir oran ile gerçek hayatta kullanılabileceği; %20,65'lik bir oranla gerçek hayatta kullanılmayacağına yönelik veriler elde edilmiştir. Bu durum öğrencilerin uygulama

derslerinden elde ettikleri kazanımları gerçek hayatta kullanabileceklerine yönelik düşüncelerinin ağır bastığı anlaşılmaktadır.

Öğrenci Algı ve Görüşü ana temasının üçüncü teması olan Öğrenci Tepkileri temasının ise 91 kod sayısı, %1,67 toplam yüzdesi ve %14,67 kod yüzdesine sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğrenci Tepkileri temasını oluşturan derslerden geri kalma kod sayısı 22, toplam yüzdesi %0,40, kod yüzdesi %3,54, öğrenci tepkilerine ilişkin kod yüzdesi %24,17; yazmaya tepki kod sayısı 48, toplam yüzdesi %0,88, kod yüzdesi %7,74, öğrenci tepkilerine ilişkin kod yüzdesi %52,74; test çözme isteği kod sayısı 21, toplam yüzdesi %0,38, kod yüzdesi %3,38, öğrenci tepkilerine ilişkin kod yüzdesi %23,07 olduğu analiz edilmiştir. Bu tema altında incelenen veriler ise öğrencilerin uygulama sürecinde işlenen Türkçe derslerinden dolayı mevcut Türkçe müfredatından geri kalma endişesi yaşadıklarına, uygulama derslerinde yapılan yazma etkinliklerine yönelik ilgilerinin az olduğuna ve sınavlara yönelik test çözmeleri gerektiğine yönelik eleştiriler getirdikleri ifade edilebilir. Yine de Öğrenci Algı ve Görüşü temasına ilişkin kod yüzdesi %14,67 oranından dolayı öğrencilerin araştırmanın uygulama sürecinde işlenen Türkçe derslerine yönelik tepkilerinin az olduğu söylenebilir.

Tablo 6'dan anlaşılacağı üzere verilerin kodlandığı üçüncü ana tema ise “Türkçe Dersine Karşı Tutum Değişikliği” olmuştur. Bu ana tema altında öğrencilerin uygulama süreci içerisinde Türkçe dersine yönelik geliştirdikleri tutum değişikliği analiz edilmiştir. Tutum değişikliğine yönelik bu temanın kod sayısı 968, toplam yüzdesi %17,86 olarak gerçekleşmiştir. Tema, araştırma verilerinin içerik özelliklerine göre iki temaya ayrılmıştır. Öğrenci memnuniyeti ve eski ve yeni Türkçe derslerinin karşılaştırılması temaları altında işlenen veriler de yine kendi içinde çeşitli kodlara ayrılmıştır. Öğrenci Memnuniyeti teması öğrenci ilgisi ve öğrenci ilgisizliği olarak iki kodla, Eski ve Yeni Türkçe Dersleri teması ise

Eski Türkçe derslerinden farklı, Eski Türkçe dersleriyle aynı ve Eski Türkçe derslerine tepki olmak üzere üç kodla sınıflandırılmıştır.

Türkçe Dersine Karşı Tutum Değişikliği ana teması altında ele alınan Öğrenci Memnuniyeti temasının kod sayısı 642, toplam yüzdesi %11,85, kod yüzdesi %66,32 olarak gerçekleşmiştir. Bu tema altında sınıflandırılan öğrenci ilgisi kod sayısı 554, toplam yüzdesi %10,22, kod yüzdesi %57,23, öğrenci memnuniyetine ilişkin kod yüzdesi %86,29 olarak tespit edilmiştir. Öğrenci ilgisizliği kod sayısı 88, toplam yüzdesi %1,62, kod yüzdesi %9,09, öğrenci memnuniyetine ilişkin kod yüzdesi %13,71 olarak analiz edilmiştir. Bu verilerden hareketle öğrenci memnuniyetine ilişkin kod yüzdelerine göre %86,29'luk bir öğrenci ilgisine karşı %13,71'lik bir öğrenci ilgisizliği olduğu görülmektedir. Bu durum eleştirel okuryazarlıkla ilişkilendirilmiş Türkçe derslerinin öğrenciler tarafından beğenildiği ve yapılan öğretime öğrencilerin yüksek bir oranda ilgi gösterdikleri anlaşılmaktadır.

Türkçe Dersine Karşı Tutum Değişikliği ana teması altında ele alınan Eski ve Yeni Türkçe Derslerinin Karşılaştırma temasının kod sayısı 326, toplam yüzdesi %6,01, kod yüzdesi %33,67 olarak analiz edilmiştir. Bu tema altında sınıflandırılan eski Türkçe derslerinden farklı kod sayısının 252, toplam yüzdesinin %4,65, kod yüzdesinin %26,03, eski ve yeni Türkçe derslerinin karşılaştırılmasına ilişkin kod yüzdesinin %77,31 olduğu tespit edilmiştir. Eski Türkçe dersleriyle aynı kod sayısının 26, toplam yüzdesi %0,47, kod yüzdesi %2,68 ve eski ve yeni Türkçe derslerinin karşılaştırılmasına ilişkin kod yüzdesinin %7,97 olduğu belirlenmiştir. Eski Türkçe derslerine tepki kod sayısının 48, toplam yüzdesinin %0,88, kod yüzdesinin %4,95 ve eski ve yeni Türkçe derslerinin karşılaştırılmasına ilişkin kod yüzdesinin %14,72 olduğu analiz edilmiştir. Bu verilerden hareketle eski ve yeni Türkçe derslerinin karşılaştırılmasına ilişkin kod yüzdelerine göre %77,31'lik eski ve yeni Türkçe dersleri farklı; %7,97'lik eski ve yeni Türkçe dersleri aynı; %14,72'lik eski Türkçe derslerine

tepki oranı elde edilmiştir. Bu durum uygulama sürecinde işlenen eleştirel okuryazarlıkla ilişkilendirilmiş Türkçe derslerinin, öğrenciler tarafından uygulama öncesi yapılan Türkçe derslerine göre farklı ve daha ilgi çekici bulunduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 7’de görüldüğü üzere araştırma verileri üzerine yapılan içerik analizi neticesinde oluşturulan kodlamalardan hareketle araştırma verilerine ilişkin temalar oluşturulmuştur. Araştırma sorularına yönelik belirlenen Öğretim Süreci, Öğrenci Algı ve Görüşleri, Türkçe Dersi Tutum Değişikliği adlı üç ana tema altında temalar oluşturulmuştur. Bu temaların belirlenmesinde araştırma verilerinin içerik özellikleri belirleyici olmuştur. Araştırma verilerinin kodlama sürecinde belirlenen kodların ve alt kodların birleştirilmesi ve sınıflandırılması ile içerik analizi temalarına son şekli verilmiştir. Ayrıca kodlardan hareketle temaların belirlenmesi aşamasında Türkçe eğitimi ve eleştirel okuryazarlık eğitimi alan yazını da esas alınmıştır.

Öğretim Süreci ana teması altında araştırma süreci ve uygulama derslerinin işleniş sürecinde elde edilen eğitim ve öğretime yönelik veri kodları yer almıştır. Bu tema altında belirlenen sorgulama, tepki gösterme, karşılaştırma, tartışma, eleştirel görsel okuma, eleştirel yazma, gerçek hayatla ilişkilendirme, değiştirme ve harekete geçme kodlarından hareketle şu temalar belirlenmiştir:

- Okunan, izlenen ve dinlenen metni sorgulama
- Okunan, izlenen ve dinlenen metne tepki gösterme
- Farklı görüşteki metinleri karşılaştırma
- Tartışma ortamı oluşturma
- Eleştirel Görsel Okuma
- Eleştirel yazma becerisini geliştirme

- Metin ile gerçek hayat arasında ilişki kurma
- Okunan, izlenen ve dinlenen metni değiştirme
- Sosyal hayata yönelik harekete geçme

Öğrenci Algı ve Görüşleri ana teması altında ise yine içerik analizi sürecinde yapılan kodlamalardan hareketle üç tema başlığı altında veriler toplanmıştır. Öğrencilerin araştırma ve uygulama sürecini nasıl algıladıklarına ve bu süreç içerisinde araştırma ile ilgili hangi görüşleri belirttiklerine dair eğlenceli ders ortamı, görsel metne ilgi, günlük hayatta kullanma, günlük hayatta kullanmama, derslerden geri kalma, yazmaya tepki, test çözme isteği adlı veri kodlarından hareketle başlıca üç tema şu şekilde oluşmuştur:

- Öğrenci Algısı
- Günlük Hayatta Kullanım
- Öğrenci Tepkileri

Türkçe Dersine Karşı Tutum Değişikliği adlı ana tema altında ise bu tema altında yapılan kodlamalar aracılığıyla iki tema oluşturulmuştur. Öğrencilerin araştırma süreci içerisinde uygulanan eleştirel okuryazarlıkla ilişkilendirilmiş Türkçe dersine yönelik geliştirdikleri tutumu belirlemek amacıyla tespit edilen öğrenci ilgisi, öğrenci ilgisizliği, eski Türkçe derslerinden farklı, eski Türkçe dersleriyle aynı, eski Türkçe derslerine tepki adlı veri kodlarından hareketle oluşturulan başlıca temalar şunlardır:

- Öğrenci Memnuniyeti
- Eski ve Yeni Türkçe Derslerini Karşılaştırma

Uygulanan Öğretim Sürecine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında “Geliştirilen paket programa göre işlenen Türkçe derslerinin öğretim süreci nasıl gerçekleşmektedir?” şeklinde ifade edilen araştırma sorusuna ilişkin bulgular ve yorum yer almaktadır. 8 haftalık uygulama sürecinde 6/F sınıfında geliştirilen paket program doğrultusunda gerçekleştirilen Türkçe derslerinin betimlemesi sunulmuştur. Bu betimleme gerçekleştirilirken video ve ses kayıtlarından, öğrenci etkinlik kâğıtlarından, öğrenci ve araştırmacı günlüklerinden, öğrenci ve veli görüşmelerinden yararlanılmıştır.

Tablo 7’de görüldüğü üzere geliştirilen paket program doğrultusunda gerçekleştirilen Türkçe derslerinin uygulama sürecini okunan, dinlenen ve izlenen bir metni sorgulama; okunan, dinlenen ve izlenen bir metne tepki gösterme; farklı görüşteki metinleri karşılaştırma; tartışma ortamı oluşturma; eleştirel görsel okuma; eleştirel yazma becerisini geliştirme; metin ile gerçek hayat arasında ilişki kurma; okunan, izlenen ve dinlenen bir metni değiştirme; sosyal hayata yönelik harekete geçme olmak üzere dokuz ana tema altında incelemek mümkündür.

Okunan, izlenen ve dinlenen metni sorgulama

Araştırmanın uygulama süreci içerisinde öğrencilerin okudukları, izledikleri ve dinledikleri metinleri sorguladıkları, çeşitli yorumlar getirdikleri ve eleştirdikleri tespit edilmiştir. Uygulama sürecinin gerçekleştirildiği 8 hafta sürecinde her hafta uygulanan ders ve etkinliklerin öğrenciler tarafından sorgulandığı gözlemlenmiştir. Araştırma kodlama tablosunda (Tablo 6) görüldüğü gibi kod sayısı en fazla çıkan kodlama sorgulama olmuştur. Araştırma süreci içerisinde kullanılan veri toplama araçları ile toplam 1438 kod ile araştırma verilerinin %26,54’ünü ve öğretim sürecine ilişkin kodlamaların %37,55’ini sorgulama kodu oluşturmuştur. Öğrenciler önce metni sorgulamış, daha sonra tepki gösterme, karşılaştırma,

tartışma, eleştirel yazma, gerçek hayatla ilişki kurma, değiştirme ve sosyal hayata yönelik harekete geçme aşamaları meydana gelmiştir. Eleştirel okuryazarlık yöntem, teknik ve sorularının kullanıldığı Türkçe derslerinde diğer Türkçe derslerine göre sorgulama düzeyi daha fazla gerçekleşmiştir.

Uygulama sürecinin 1. haftasında gerçekleştirilen “Ne Kadar Reklam O Kadar Para” başlıklı etkinliğin işlenmesinde öğrencilerin yazılı metne ve reklamlara yönelik sorgulama yaptıkları tespit edilmiştir. Bu etkinlik çerçevesinde okunan bir yazılı metne yönelik öğrencilerin yaptıkları sorgulama şu şekilde gerçekleşmiştir:

Araştırmacı: *Okuduğumuz metinde şirket sahibi neyi önemsemiyor?*

Zehra: *Reklama yatırdığı parayı önemsememiş.*

Ceylin: *Oyunculara verdiği parayı önemsemiyor.*

Hamza: *Hocam bizim paramızı hiç düşünmüyor.*

Zehra: *Hocam müşteriyi, insanı, insan sağlığını önemsemiyor. İnsanlarda para var mı yok mu düşünmüyor, ufacık ürünler çok pahalı. (21.10.2013, 1. uygulama dersi, video kaydı)*

Ne Kadar Reklam O Kadar Para etkinliğine yönelik okunan metne karşı Ece'nin yaptığı sorgulama yine önemli bulunacak bir içerik taşımaktadır:

Gönül: *Hocam bu metinde benim bir cümle çok dikkatimi çekti. Her mevsim niye yeni elbiseler alınmasın ki? Hocam biz orta düzeyde insanlarız, peki sokaklarda mendil satan insanlar öyle mi, hayır değil, onların paraları kısıtlı. Peki, fakir bir çocuk televizyondaki reklamda bir çikolata görse, anne bana bunu al dese, anne ve babası da durumu olmadığı için alamasa, o çocuğun anne ve babası çok üzülür, hayal*

kırıklığına uğrar. Bu yüzden reklamlar çok saçma geliyor bana. (21.10.2013, 1. uygulama dersi, video kaydı)

Bu etkinlik içerisinde araştırmacının öğrencilere izlettiği “Pınar Süt” reklamı öğrencilerin ilgisini oldukça çektiği gözlemlenmiştir. Bu reklama yönelik eleştirel okuryazarlık soruları ile yaptığımız sorgulamada öğrencilerden reklama eleştirel bakmaya yönelik cevaplar geldiği tespit edilmiştir:

Araştırmacı: *Reklamda izleyicinin dikkatini çekmek için neler yapılıyor? Reklamda hangi mesajlar veriliyor?*

Deniz: *Reklamda ilgi çeksin diye çocuk kullanılmış ve reklamı yapan kişi bir dakikalık reklam için çok para harcamış.*

Yusuf: *Çocuğun ve bebeğin şirinliği kullanılmış hocam, çocuk çok şirin görünüyor, almak istemesem de çocuğu görünce süt almak istiyorum.*

Zehra: *Hocam ben küçüklüğümde beri hep büyümek istemişimdir. Reklamda da süt içen kişinin büyüdüğü söyleniyor. Çocuğun bilinç altına pınar süt mesajı yerleşiyor.*

Araştırmacı: *Pınar Süt reklamında hangi mesajlar veriliyor?*

Gönül: *Hocam bu reklamda diyor ki, çocuklara süt için diyor, süt içince büyürsünüz diyor. Bu mesajı veriyor.*

Mete: *Hocam Gönül'ün söylediği de haksız ya, ha süt içmişiz ha süt içmemişiz, yine de büyümeyecek miyiz? (21.10.2013, 2. uygulama dersi, video kaydı)*

Ne Kadar Reklam O Kadar Para etkinliğini işleme sürecinde öğrencilere izlettiğim bir başka reklam olan ING bankası reklamına yönelik yine öğrenciler eleştirel bir yaklaşımla reklamın arka planını ortaya çıkarmaya çalışmışlardır:

Araştırmacı: *ING Bankasının reklamında izleyicinin dikkatini çekmek için neler yapılmış? Reklamın göz ardı ettiği unsurlar nelerdir?*

Yusuf: *Acun Ilıcalı ünlü bir kişi, halk tarafından bilinen bir kişi, bu reklamda bundan dolayı kullanılmış.*

Zehra: *Hocam banka reklamlarında faiz yok, dosya yok diyorlar ama aslında var, İnsanlardan boş yere para alıp duruyorlar.*

Hamza: *Hocam reklamda alt yazı olarak geçen küçük yazılar dikkatimi çekti. Bu küçük yazıları biz görmeyelim diye küçük yazıyorlar. Bu küçük yazılarda her şey yazıyor, ama müşteri bunu bilmiyor. (21.10.2013, 2. uygulama dersi, video kaydı)*

Pepsi ile Coca Cola'nın rekabetini anlatan bir reklam yine öğrencilerin oldukça dikkatini ve ilgisini çektiği gözlemlenmiştir. Öğrenciler bu reklama yönelik yaptıkları sorgulama sürecinde Pepsi ile Coca Cola'nın haksız rekabetine ilişkin cevaplar vermişlerdir:

Araştırmacı: *Pepsi'nin ön plana çıkarıldığı bu reklam kimin işine yarar, kimin işine yaramaz? Bu reklamı kim kullanır kim kullanmaz?*

Zehra: *Bu reklam colanın işine yaramaz. Çünkü cola bu reklamda kötü olarak gösterilmiş. Pepsinin işine yarar. Ama nedense cola pepsiye göre daha pahalı olmasına rağmen daha fazla satılıyor. Aslında tepki olarak bu reklam colaya yarayabilir. Çünkü colanın bu kadar ayaklar altına alınması insanları kızdırabilir.*

Yusuf: *Hocam bence bu reklam pepsinin zararına olmuş. Bu reklam pepsinin terbiyesizliği olmuş bence. İnsanlar pepsiye kızıp colayı daha çok alabilirler.*

Gülşah: *Hocam bence bu reklam tamamen colanın yararına pepsinin zararına olmuş. Bu reklam pepsi için yapılmış ama bu reklamın yasaklanması colanın daha da yararına olmuş. Yasaklanmışsa pepsi suçsuzken suçlu durumuna düşmüş. Cola bunu kendi lehine de olumlu olarak çevirebilir. (21.10.2013, 2. uygulama dersi, video kaydı)*

Uygulama sürecinin 1. haftasında öğrencilere izlettiğim diğer reklam olan Türk Telekom reklamına yönelik yine öğrencilerin sorgulama içeren cümleler kullandıkları tespit edilmiştir:

Araştırmacı: *Reklamda izleyiciyi etkilemek için neler yapılmış? Reklamda ön plana çıkarılan unsurlar nelerdir?*

Yusuf: *Reklamdaki kamyon Türkiye'nin her yerini geziyor hocam. Sanki kamyon Türkiye'nin kuzeyini, güneyini, doğusunu ve batısını geziyormuş gibi gösterilmiş.*

Gamze: *Reklamda çocuk, anne, baba, yetişkin her türlü halk kullanılmış, insanlar birlik ve beraberlik içinde gibi gösterilmeye çalışılmış, reklam halkın içindeymiş gibi çekilmiş.*

Fatma Nur: *Reklamı daha canlı yapmak için arka plan ve görseller kullanılmış, güzel bir müzik kullanılmış.*

Burak: *Reklamda çok fazla duygu sömürüsü yapılmış hocam. Arka planda verilen melodi, memleket şarkısı herkesin hoşuna gidecek bir şarkı. (22.10.2013, 3. uygulama dersi, video kaydı)*

Öğrencilere izlettiğim bir başka reklam ise “Bruno” reklamı idi. Bebeklerin konuşurulduğu ve bir yetişkin gibi gösterildiği burun tıkanıklığını gideren bir ilaç reklamına öğrenciler eleştirel bir şekilde yaklaştılar:

Araştırmacı: *Reklamda izleyiciyi etkilemek için neler yapılmış? Reklamın arka planında neler var?*

İrem: *Reklamda bebekler sevimli olarak gösterilmiş ve reklam bebeklere yönelik yapılmış.*

Özgür: *Reklam çok abartılmış hocam, bebekler konuşuyor gibi gösterilmiş.*

Ceylin: *Bebekler konuşururken bilgisayar desteği kullanılmış. Bebeklerin ağız hareketlerinden bunu anlıyoruz.*

Sude: *Reklamda bebekler kullanılmış ama reklamdaki ürün annelerin işine yarayacak bir ürün, bundan dolayı reklam annelere de hitap ediyor.*

Gülşah: *Hocam bu reklamda bebeklerin sevimli olması kullanılmış. Bu yaştaki çocuklar genellikle oyun oynarlar. Genellikle bizim yaşımızdaki çocuklar böyle konuşurlar. Bilgisayar montajını da fazla beğenmedim daha iyi bir montaj yapabilirlerdi. Bir de büyüklerin kullandığı lafları bebeklere aktarmaları insanın ilgisini çekiyor. Reklamın arkasında da ABC harfleri gösteriliyor, sanki bir anaokulu havası verilmeye çalışılmış. (22.10.2013, 3. Uygulama dersi, video kaydı)*

Araştırmacı, eleştirel okuryazarlık ortamını devam ettirmek ve öğrencilerin reklamları sorgulamasını derinleştirmek amacıyla reklamı değiştirmeye yönelik sorular sorduğunda ise öğrencilerin cevapları şu şekilde olmuştur:

Araştırmacı: *Siz bu reklamı çekmek isteseydiniz, nasıl çekerdiniz?*

Burak: Hocam ben bu reklamı çekseydim, bu kadar abartır mıydım, bilmiyorum. Reklam bana göre biraz abartılı olmuş.

Melek: Bence bebekler o kadar ilgi çekici olmamış. Onları bir büyük gibi göstermeye çalışmışlar, ben olsaydım daha sevimli bebekler kullanırdım. Özellikle kızan bebek hiç hoş olmamış. Reklamda daha esprili, daha güzel kelimeler kullanırdım.

Betül: Ben olsaydım bu reklamı bir anne ve bir bebek ile çekerdim. Burnu tıkanmış bir bebeğin yanına giden anne bebeğini öper ve Bruno ilacını kullanırdı. Sonra tekrar bebeği öpen anne yatağına dönerdi. Reklamın altında da “Bruno ile hem bebeğiniz hem de siz rahat bir şekilde uyuyun.” yazısı çıkardı. (22.10.2013, 3. uygulama dersi, video kaydı)

Uygulama süreci içerisinde yapılan öğrenci etkinliklerinde öğrencilerin işlenen konuyu sorguladıkları ve bu sorgulamaların yazma etkinliklerine yansıdığı tespit edilmiştir. 6/F sınıfı öğrencilerinden Türkçe derslerine aktif olarak katılan bir öğrenci olarak ön plana çıkan Sude, reklamlar üzerine düşüncelerini yazılı olarak şöyle ifade etmiştir:

Reklamcıların bazıları hiç düşünmeyip reklamın da “önlü” sanatçılar, çocukları ve yetişkinleri oynatıp bazıları kandırmaya çalıştıklarını öğrendim. Öğretmenimizin bize izlettiği reklamlarda bazıları abartı bazıları ilgi çekici bazıları birbirini ezmeye çalıştılar. Gözlem ledim Evde izlediğim reklamlar ise insanları etkileyen reklamlardır. Annemin ve babamın görüşlerini aldım onlar ise reklamlar bana insanların bazıları kandırıp parasalarını almaya çalıştıklarını söyletiler.

(22.10.2013, Sude, öğrenci etkinliği)

Uygulamanın 1. haftasında öğrencilerin yazmış oldukları öğrenci günlüklerinde de reklamları sorguladıklarına ve bundan sonra reklamlara yönelik daha dikkatli olacaklarına yönelik ifadelerin olduğu belirlenmiştir. Sınıfın çalışkan öğrencilerinden Zehra'nın öğrenci günlüğünde bu tespiti destekleyen ifadeler göze çarpmaktadır:

Bu derslerden hiçbir reklamın iyi niyetli olmadığını her yapım şirketinin çıkarıcı ve paragöz olduğunu öğrendim. Bundan sonra reklamlardan daha az etkileneceğimi düşünüyorum. Bu dersin de reklamlardan etkilenmemizi önlemek için yapıldığını zannediyorum. Ders içerisinde tartışma geçtiği için çok mutluyum. Tartışma ortamlarını seviyorum. Reklamlardaki bilgilerin doğruluğu ise beni üzdü. (22.10.2013, Zehra, öğrenci günlüğü)

6/F sınıfı öğrencilerinden Türkçe dersine karşı ilgili bir öğrenci olan Eda'nın öğrenci günlüğünde ise bu dersin kendisi için öğretici olduğunu dile getirmiştir:

Reklamlarla ilgili birçok bilgi öğrendim. Reklamlar insanları bence yanıltıyor. Reklamlara bakarken alt yazılarına dikkat etmemizi öğrendim. Bunu araba ve banka reklamlarında da kullanacağım. Daha çok dikkatli olmamız hakkında bilgiler öğrendim. Reklamlarla ilgili birçok bilgi ve dikkat etmem için birçok örnek gördüğüm için mutluyum. (22.10.2013, Eda, öğrenci günlüğü)

Ne kadar reklam o kadar para etkinliği ile ilgili araştırmacının günlüğünde ise uygulamanın bu ilk haftadaki ders ortamının ve öğrencilerin derse katılımının olumlu olduğuna dair notlar yer almıştır:

Bugün uygulamanın 3. ve 4. derslerini yaptım. Öğrencilerin derse katılımı yine üst düzeydeydi. 6/F sınıfında 33 öğrenci vardı Uygulama öncesindeki Türkçe derslerine katılım düzeyi olarak 6/F sınıfında 10 öğrencinin ön planda olduğunu söyleyebilirim.

Ancak eleştirel okuryazarlık dersi çerçevesinde yaptığımız “Ne Kadar Reklam O kadar Para” etkinliğinde sınıfta ortalama 20 öğrencinin parmakları derse katılım için sürekli havadaydı. Öğrenciler, kendilerine gösterilen reklamları eleştirdiler ve sorguladılar. Bu durum uygulama sürecine olumlu bir giriş yapılmasına yönelik beni sevindirdi. (22.10.2013, araştırmacı günlüğü)

Uygulama sürecinin sonunda anahtar katılımcı öğrenci velileri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmede Zehra'nın annesi Hanife Hanım, Zehra'da gözlemlendiği davranış değişikliklerini şu şekilde ifade etmiştir:

Böyle bir araştırma Türkçe dersine bence farklı bir renk ve soluk getirdi. Çocukların hayata ve etrafa bakış açısını etkilediğini düşünüyorum. Zehra ile araştırmanın bütün konularıyla görüştük. Bizim yaptıklarımızı ve yaşadıklarımızı sorgulamaya başladı. Zaten soru soran bir çocuğu şimdi yanlış bulduğunda rahatlıkla söylüyor. Kanımca daha bir kendine güven sağladı bu araştırma. Facebook konusunda bize hak verdi. Artık biz de anne, baba, abla olarak gözlem altındayız, bizlerle her konuda bir fikir alışverişinde. Televizyona bakış açısı, film ve çizgi filmlerle ilgili görüşü değişti, kendini o kadar kaptırmıyor. Klasik bir ders işleme dışında bir etkinlik olduğu için bu araştırmanın güzel ve iyi olduğunu düşünüyorum. (05.12.2013, Hanife Hanım, anahtar katılımcı öğrenci velisi görüşmesi)

Uygulama süreci içerisinde öğrencilerin yapılan etkinliklere yönelik sorgulama yaptıklarını ve eleştirmeyi öğrendiklerine dair birçok veri elde edilmiştir. Bu verilerden bir tanesi de anahtar katılımcı öğrencilerden elde edilen verilerdir. Anahtar katılımcı öğrencilerle uygulama sürecinin sonunda yapılan görüşmelerde anahtar katılımcı öğrencilerden İsmail ve Umur düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir:

Araştırmacı: *Araştırma ile ilgili yapmış olduğumuz yeni Türkçe dersleri size yararlı oldu mu? Yeni Türkçe dersleri size neler öğretti?*

İsmail: *Daha önceki sorularda da söylediğim gibi hocam, reklamlara dikkatle bakacağımızı ve insanları farklı yönde etkilediğini öğrendik.*

Yusuf: *Birçok şey öğrendik hocam. Reklamlara artık daha dikkatli bakıyorum. Ben geçen fark ettim bir banka reklamında alttan geçen yazılarda hep kötülemiş, üstte hep şenlik yani. Altta küçük ve bulanık harfler vardı. Mondı reklamında 1200 ödersen hediye veriyor onu hiç söylemiyorlar, altta geçiyor hocam.*

Hamza: *Şu kadar faiz, şu kadar dosya masrafı hep küçük yazılarla geçiyor hocam. Bu işlediğimiz dersler ileride de işimize yarayabilir. Reklamcı olduğumuzda, gazeteci olduğumuzda da işimize yarayabilir. (11.12.2013, anahtar katılımcı öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme)*

Uygulama sürecinin sonunda yaptığım veli toplantısında öğrenci velileri öğrencilere dair yaptıkları bazı gözlemleri ifade etmişlerdir. 6/F sınıfında orta düzey başarıya sahip öğrencilerinden biri olan Ayhan'ın babası Murat Bey, uygulama süreci ve öğrencisi ile ilgili görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

Araştırmanın çok olumlu olduğunu düşünüyorum. Hem öğrenciler hem bizim için faydalı bir araştırma oldu. Çocuklarımızın gelişmeleri ve kendilerini geliştirmeleri açısından da son derece yapıcıydı. Ayhan, reklamlarda veya dizilerde olumlu veya olumsuz yorumlar yapmaya başladı. Fikirlerini bizimle paylaştı. Bazı konularda aile içindeki görüşünü rahat bir şekilde “Bence böyle olması gerekiyor” diyerek dile getirdi. Kendine özgüven geldiğini gördüm. Siz değerli öğretmenimize çok teşekkürler. (12.12.2013, Murat Bey, veli görüşmesi)

Uygulama sonunda yapılan veli toplantısında Melek'in annesi Serap Hanım ise araştırmanın Melek'e eleştirmeyi öğrettiğini şu ifadelerle dile getirmiştir:

Araştırmanızı güncel hayata uygun buldum. Melek bizimle reklamlar, gazeteler, fastfood, Eskici hikayesi ve diğer konular ile ilgili görüşlerini paylaştı. Bu araştırma sayesinde çocuğum eleştiri yapmasını öğrendi. Araştırmanızı yenilikçi buldum.
(12.12.2013, Serap Hanım, veli görüşmesi)

Uygulama sürecinin sonunda yapılan veli toplantısında 6/F sınıfı öğrencilerinden Fatma Nur'un babası Engin Bey ise Fatma Nur ile ilgili gözlemlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Araştırmanın Fatma Nur'a çok faydalı olduğunu gördüm. Çocuğumun biraz da olsa çocukluktan çıkıp, bir yetişkin gibi davranmaya ve düşünmeye odaklı olduğunu gördüm. Benimle Facebook konusunda görüş alış verişinde bulundu. Faydaları ve zararları hakkında görüşmemiz oldu. Araştırmanın çocuğumu bu konuda bilgilendirdiğine inanıyorum. Çocuğumun genel olarak davranışlarında bir olgunluk gözlemledim, hayata bakış açısının değiştiğini ve eleştirme özelliklerinin ön plana çıktığını gördüm. Bu davranışları aile fertleri olarak gördüğümüz için çok mutlu olma duygumuz ön plana çıktı. İnşallah böyle devam etmesi gerektiğini düşünüyorum.
(12.12.2013, Engin Bey, veli görüşmesi)

Uygulama süreci bittikten sonra dahi öğrencilerin sorgulayarak ders işlemeye alıştıkları gözlemlenmiştir. Uygulama sürecinden sonra tekrar mevcut Türkçe ders müfredatına göre ders işlemeye başlanıldığında öğrencilerin bir davranışı araştırma günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

Bugünkü Türkçe dersinde önemli bir öğrenci gözlemim oldu. "Sarı Sıcak" adlı okuma parçasını okurken öğrencilere "Hikaye kahramanı Osman'ın babasının hikayedeki

tutumunu nasıl bulduklarını sordum?” bu soru ile birlikte sınıf adeta uygulama derslerine döndü ve öğrenciler Osman’ın babasını sorgulamaya başladılar ve Osman’ın babası ile kendi babalarını karşılaştırdılar. Sınıftan belki en az 10 öğrenci Osman’ın babasını sorguladı, eleştirdi, keşke daha olumlu davransaydı diye Osman’ın babasına yön verdi. Gözlemlerime göre 6/F sınıfı eleştirel okuryazarlığı özümsemişti ve öğrenciler ben yönlendirmeden kendi kendilerine eleştirel okuryazarlık ortamı oluşturmuştu.(18.12.2013, araştırmacı günlüğü)

Uygulama süreci içerisinde yapılan etkinliklerde ve özellikle “Ne Kadar Reklam O Kadar Para” etkinliği sürecinde öğrencilerin okudukları, izledikleri ve dinledikleri metinleri sorguladıkları anlaşılmaktadır. Etkinliğin işleniş sürecinde öğrencilerin izlenen reklamın niçin yapıldığı, reklamın arka planında neler olduğu, izlenen reklamın kimin işine yarayıp yaramayacağına dair sorgulamaları bu etkinliğin amacına ulaştığını göstermektedir. Araştırmanın uygulama süreci içerisinde gerçekleştirilen eleştirel okuryazarlıkla ilişkilendirilmiş Türkçe derslerinde öğrencilerin okuduğu, izlediği ve dinlediği metni sorgulama becerisi kazandıkları belirlenmiştir.

Okunan, izlenen ve dinlenen bir metne tepki gösterme

Araştırma verilerinin içerik analizine tabi tutulduktan sonra ortaya çıkan bir veri de öğrencilerin okunan, izlenen ve dinlenen bir metne veya yazarına yönelik tepki göstermeleridir. Öğrenciler okudukları ve izledikleri bir metne sorgulama aşamasından önce veya sorgulama aşamasından sonra tepki gösterdikleri tespit edilmiştir. Yapılan içerik analizine göre 191 kod sayısı ile toplam kod sayısının %3,52’sini ve öğretim sürecine ilişkin kodlamaların ise %4,98’i tepki gösterme(karşı çıkma) olarak gerçekleşmiştir. Bu duruma metinlerin içerik özellikleri ve eleştirel okuryazarlık yöntem, teknik ve sorularının Türkçe

derslerinde kullanılmasıyla açıklanabilir. Eleştirel okuryazarlık süreci içerisinde metne ve yazara karşı çıkma becerisinin gerçekleştiği bir kod olan tepki göstermenin bir tema olarak ele alınmasına karar verilmiştir.

Uygulama sürecinin ilk haftasında “Ne Kadar Reklam O Kadar Para” adlı etkinlik sürecinde okunan metne ve yazarına öğrencilerin tepki gösterdiği gözlemlenmiştir. Öğrenciler metnin yazarının yani şirket sahibinin reklamı sadece para kazanmak için bir araç olarak görmesine karşı çıkmıştır:

Araştırmacı: *Metni ilk okuduğunuzda ne düşündünüz? Yazarın düşüncelerini nasıl buldunuz?*

Burak: *Hocam, ben şimdi adama gıcık oldum ya! Hocam adam bir kere paragözün teki. Yazının son paragrafında adam kazanmak, kazanmak, kazanmak diyor, Hocam kaybetmek yok mu bu hayatta.*

Özgür: *Hocam ben de gıcık kaptım, inadım inat almayacağım bu adamın ürünüünü!*

Zehra: *Hocam benim içim acıdı, adamlar bizim üstümüzden ne kadar para kazanıyorlarmış.*

Sude: *Hocam adam açgöz, tamamen her şeyi para, adamın çocuklar falan umrunda değil, adam reklam parası veriyor ama buna karşılık dünyanın parasını kazanıyor.*

Melek: *Ben adamın sahtekâr olduğunu düşündüm, O kadar para bana gelsin diyor, yeter ki para kazanayım diyor. (21.10.2013, 1. uygulama dersi, video kaydı)*

6/F sınıf başkanı Hamza, reklamlara karşı tepkisini reklamları bir para tuzağına benzeterek dile getirmiştir:

Reklamlar bence tam bir para tuzağıdır. Bir para veriyorlar ve aparatların hemen hemen yarısını aydınlatmaya ediyorlar. Ben reklamlarla kandırılmaya vardırım.

(22.10.2013, Hamza, öğrenci etkinliği)

6/F sınıfında Türkçe dersine karşı ilgili bir öğrenci olan Gönül'ün etkinlik kâğıdında reklamlara gösterdiği tepki önemli bulunmuştur. Gönül, etkinlik kâğıdında reklamları milletimize karşı bir tehdit olarak görmüştür:

Benim fikrim reklamların bana bir faydası olmadığını aksine zararlı olduğunu düşünüyorum. Reklamlarda çocuklar, bebekler, yetişkinler, yaşlılar yani bütün herkes kullanılabilir. Efeler bazen abartılı bazen anlamlı olabilir. Çoğu zaman abartılı. Reklam çeken kişiler TÜRK milletini ellerinde ayırtıkları düşünüyorum. Bazen reklamlar bize bilgi verebiliyorlar. Reklamlarda tarihi yerleri, şehirleri de kullanıyorlar. Ben olsam reklamlara önem vermez, kendi değerli bilgilerimi paylaşırım. Reklamların bir para tuzağı olduğu açık belli. Kodlu ve siyah bir kartı kodlu olarak gösteren reklamlarda var. Reklamda önemli değil önemli olan Türk milletinin sermayesidir.

(22.10.2013, Gönül, öğrenci etkinliği)

Uygulamanın 1. haftasında öğrencilerin izledikleri reklamlara gösterdikleri tepki ise araştırmacı günlüğünde şu şekilde ifade edilmiştir:

Bugün Türk Telekom ve Bruno reklamları üzerine çözümler yaptık. Öğrenciler dersin mantığını kapmış gibi bir halleri vardı. Ben, eleştirel okuryazarlık sorularını sormadan öğrenciler reklamın arka planını, reklamda ön plana çıkan unsurları, reklamda kullanılan ve izleyicinin dikkatini çekmeye yönelik özellikleri sorgulamaya

başladılar. Öğrenciler yaptığım bu 3. derste bazı reklamların mesajlarına tepki gösterdiler. Reklama, reklam yapımına, reklam müziğine bugün hemen tepki gösterdiler. Bu gözlemlerimde reklama karşı çıkma ve reklamı kabul etmeme, ben bu ürünü satın almayacağım düşüncesine kadar uzanan tepki cümleleri ile karşılaştım.
(22.10.2013, araştırmacı günlüğü)

Uygulamanın 2. haftasında “Hangi Haber Doğru” başlıklı etkinlik sürecinde öğrencilerin gazetelere ve gazetecilere karşı tepki gösterdikleri tespit edilmiştir. 6/F sınıfı öğrencilerinden Sude, etkinlik kâğıdında gazetelere olan tepkisini şu cümlelerle dile getirmiştir:

Bu dersten önce gazeteler bana göre en güvenilir kaynaklardı. İnternette arkadaşlarımdan ve sordukları yazı geçen haberler den düşünürdim hep niye yalan söyler ki insan? Başka sınıf hayatını ve sosyal hayatını darartırın? Ama bu derslerden sonra daha çok satılmak ve bilinmek bir gazete olmak için gazeteciler her türlü yalan ve düşen hazlığı yaparlarmış. Bana bunu öğrettiniz için şa... .. teşekkür ederim. Bu dersin bana kazandırdığı, önyargılı olmamak ve herşeye şüphe ile yaklaşmaktır.

(31.10.2013, Sude, öğrenci etkinliği)

Uygulamanın 3. haftasında “Eskici” adlı etkinliğin işleniş sürecinde öğrencilerden bazıları “Olsaydım” etkinliğinde yazara ve kahramanlara tepki gösterdiği tespit edilmiştir. Burak’ın, yazarın duygusal bir hikâye yazmasına ve hikâyedeki Hasan’ın akrabalarının Hasan’a olan ilgisizliğine şu cümlelerle tepki gösterdiği belirlenmiştir:

Yazarın yerinde olsaydım, insanları bu kadar ağlatmazdım. Sonuçta (Müge Anlı'dan öğrendiğim kadarıyla) hayat zaten ağlanılacak derecede kötü. Bir de kitaplarda ağlatmazdım.

İstanbul'daki akraba ve komşuların yerinde olsaydım, bence bu akrabalar vicdansızın teki! 5 yaşındaki çocuk gemi yolculuğuna çıkartılır mı?

Eskicinin yerinde olsaydım, Hasan'ı daha iyi dinlerdim, yanıma alırdım. (04.11.2013, Burak, öğrenci etkinliği)

Uygulama sürecinin 6. haftasında “Nükleer Enerji Yararlı mı Zararlı mı” başlıklı etkinlik çerçevesinde işlenen derslerde öğrencilerin okunan metinlere ve yazarlarına tepki gösterdikleri tespit edilmiştir. Nükleer enerjiyi savunan ve savunmayan iki metnin okunduğu ders ortamında öğrencilerin her iki metne ve yazarına tepki gösterdikleri ve karşı çıktıkları gözlemlenmiştir. Nükleer enerjinin yararlı ve kullanılması gerektiğini savunan metin ve yazarına özellikle Zehra, Gamze ve Ayşegül tepki göstermiş ve şiddetle karşı çıkmıştır:

Araştırmacı: *Nükleer enerjinin yararlı olduğunu savunan bu metnin ve yazarının düşüncelerini nasıl değerlendiriyorsunuz?*

Zehra: *Hocam, ben yazarın söylediklerine inanmıyorum, kesinlikle taraflı bir yazı, Çernobil'de o kadar insan öldü, bu adam hala nükleer santral yararlı diyor, bu imkansız bir şey!*

Gamze: *Hocam, bence de tam bir saçmalık, ben bizim ülkemize güvenmiyorum, kesin patlar yani, bir saat bilgisayar kullanacağım diye canımdan olamam, bence nükleer enerjiye ihtiyacımız yok!*

Ayşegül: Hocam ne yararı, olmaz böyle bir şey, yazar bence de çok taraflı, ben kesinlikle nükleer enerjiye karşıyım, Çernobil kazasından sonra insanlar üç bacaklı, beş bacaklı oldu! (25.11.2013, 25. uygulama dersi, video kaydı)

Uygulama sürecinin 6. haftasında ise öğrencilerin yazma etkinliklerinde nükleer santrali savunan metne karşı çıktıkları tespit edilmiştir. Zehra, nükleer santralin kurulmasına kesinlikle karşı olduğunu ve nükleer santralin “Melek Yüzlü Şeytan” a benzediğini dile getirmiştir:

Melek Yüzlü Şeytan ☺

Herkesin gözü farklıdır. Ben nükleer enerjiye melek yüzlü şeytan olarak lakap taktım. Neden diye soracak olursanız söyle aklıma:

- Bir güzel ajan kadar tehlikeli. Seni uzun süre takip eder ve bunu yıllar sonra anlarsın. Dilediğin zaman ise kaç gecti i. Çakın yakalanmış duruma

- Bir yaramaz çocuk gibidir. Görünüşü çok tatlıdır. Onu kucaklamak istersin ama kucakla dersen garmın canın yarar. (sağını çeker veya ısırır.)

Bir sırtak çocuk gibidir. Maliyeti çoktur, sürekli bakım ister ve büyümesi (tanımlanması) çok sürer.

Ben bu yüzden bu atom bombası kadar tehlikeli olan Nükleer enerjiye melek yüzlü şeytan diyorum.

(26.11.2013, Zehra, öğrenci etkinliği)

Uygulama sürecinin 7. haftasında “Sahte Bir Dünya” başlıklı etkinlik kapsamında okunan bir metne öğrencilerin tepki gösterdikleri ve karşı çıktıkları tespit edilmiştir.

Öğrenciler okudukları metnin yazarını internet ve Facebook kullanımı açısından taraflı bulmuşlar ve yazarı internet düşmanı olarak nitelemişlerdir.

Araştırmacı: *Bu metindeki yazarın facebook hakkındaki düşüncelerine katılıyor musunuz? Yazar yazısında neyi önemsemiş, neyi önemsememiş?*

Burak: *Hocam, bu yazar çok taraflı davranmış, facebook'un hep zararlarından bahsetmiş, bu adam yaşlı adamın teki herhalde; internetten, facebook'tan anlamıyor. Bu kadar da olmaz yani? Ben face olmadan yaşayamam!*

Hamza: *Hocam bence de taraflı davranmış, facebook'un hiç mi yararı yok, bence bu adam internet kullanmasını bilmiyor. Olmaz hocam böyle!*

Gülşah: *Hocam face'te bazen görmediğimiz arkadaşlarımızla da görüşüyoruz, yararı da var yani, bence bu yazar kesin internet düşmanı! (02.12.2013, 30. uygulama dersi, video kaydı)*

Uygulama süreci içerisinde 7. hafta işlenen “Sahte Bir Dünya” başlıklı etkinlik sürecinde öğrencilerin Facebook’a karşı tepki gösterdikleri ve Facebook’un bazı özelliklerine karşı çıktıkları gözlemlenmiştir. Deniz’in etkinlik kâğıdında Facebook’un sanal bir âlem olduğu, güvenli olmadığı ve Facebook’ta birçok güvenilir olmayan insanın bulunduğu dile getirilmiştir:

Sahte bir dünyada yaşıyoruz biz. Facebook, twitter, line, insagram gibi bir sürü yalancı dünya. Dünyanın %98'i de bunların hepsine üye. Bence bu çok zararlı. Bu insanların gerçek dünya ile ilişkisi kesilmiş. Günün her saati, her dakikası özellikle Facebook'a girerler var. Ne işe yarıyor söyleyin bana. O oyun mu oynuyorsunuz, evet diyenler vardır. Oyun normal internet sitelerinde de var. Bende oyun oynuyorum ama Facebookum yok. Arkadaşlarımı var, kesinlikle evet diyeceksiniz. Ama size bir örnek vereyim; insan Facebookta tanıştığı birini sokakta görür önce yüzüne bakmıyor, tanımıyor. Ama sen gerçek hayatta tanıştıysan, bu insanı görürce tanır, selam verirsin. Mesela asosyeller yarılarından tabletlerini, akıllı telefonlarını ayırmıyorlar. Çevrelerindeki insanlar öldümü, kaldımı umurlarında değil.

Yararı var mı, var. Ama çok az. Mesela uzaktaki akrabalarla konuşabilirsin ama bunu yine de Facebook üzerinden değil de, internet üzerinden yapabilirsin. Ben çok fazla yararını bulamıyorum. Ama Facebook'u olanlara da saygım var. Ama ciddi söylüyorum, insanları gerçek yaşamdan uzaklaştırıyor. Bu arada Facebook hiç güvenli değil. Senin üzerinden sahte hesap açarlar mı, sapıklık yaparlar mı, küfredenler mi ararsın. Bu da hiç güvenli değil - İnternette de güvenli olmayan siteler var ama bunlar Facebook kadar tehlikeli değil. Benim düşüncelerim bunlar

(03.12.2013, Deniz, öğrenci etkinliği)

Araştırma verilerinden elde edilen bu tepki gösterme verileri göstermektedir ki öğrenciler eleştirel okuryazarlıkla ilişkilendirilmiş Türkçe derslerinde metne, metnin içeriğine ve yazarına karşı meydan okumakta, karşı çıkmakta ve tepki göstermektedir. Tepki gösterme verilerinin, sorgulama verilerinin zirve noktasına yerleştirilebileceği düşünülmektedir. Öğrenci sorgulama düzeyini arttırdıkça ortaya çıkan gerçeklerden hareketle yanıltıldığını fark etmiş, metne ve yazarına tepki göstermiştir. Bütün bu açıklamalardan eleştirel okuryazarlıkla ilişkilendirilmiş Türkçe derslerinin; öğrencilerin okunan, izlenen ve dinlenen bir metne meydan okuma becerilerini geliştirdiği anlaşılmaktadır.

Farklı görüşteki metinleri karşılaştırma

Uygulama süreci içerisinde öğrencilerin verilen farklı görüşteki metinleri ve etkinlikleri karşılaştırdıkları gözlemlenmiştir. Yapılan içerik analizine göre toplam kod sayısının 296'sını, toplam kod yüzdesinin %5,46'sını ve öğretim sürecine ilişkin kod yüzdesinin %7,73'ünü karşılaştırma kodu oluşturmuştur. Öğrencilerin aynı konudaki farklı metinleri karşılaştırması eleştirel okuryazarlık süreci içerisinde metni ve yazarını sorgulamalarına yardımcı olmuştur. Bu metinlerin karşılaştırılması aynı zamanda ders ortamı içerisinde tartışma ortamının oluşmasını sağlamıştır. Uygulama sürecindeki Türkçe dersleri içerisinde yapılan etkinliklerle öğrencilerde bir konu hakkında farklı görüşleri dile getiren metinlerin olabileceği görüşü ortaya çıkmıştır.

Uygulama sürecinin 2. haftasında “Hangi Haber Doğru” adlı etkinlik sürecinde öğrenciler aynı konu üzerinde yazılmış gazete metinlerini karşılaştırdılar. Bu karşılaştırma sürecinde gazete haberlerini sorgulayan öğrenciler hangi haberin daha doğru ve daha ayrıntılı bilgi verdiğini tespit etmeye çalıştılar. 6/F sınıfı öğrencilerinin ilgisini çeken bir etkinlik olarak ön plana çıkan “Hangi Haber Doğru” etkinliği öğrencilerin farklı metinleri karşılaştırma becerilerini arttırmaya yönelik bir çalışma olmuştur.

“Hangi Haber Doğru” adlı etkinlik süreci içerisindeki “Acaba Yeni Bir Aşk mı Doğuyor” ile “Pop Yıldızının Sırrı” adlı iki gazete metninin karşılaştırılması sürecinde öğrenciler iki metni karşılaştırmıştır. “Acaba Yeni Bir Aşk mı Doğuyor” metninde ünlü bir pop yıldızının güzel bir kızla görüntülediği haberi varken “Pop Yıldızının Sırrı” adlı metinde ise pop yıldızının Almanya'dan gelen kuzeniyle birlikte yemek yediği haberi bulunmaktadır. Bu iki gazete metnini karşılaştıran öğrenciler doğru haberi bulmaya çalışmıştır. Bu karşılaştırmaya yönelik öğrencilerin görüşleri şu şekilde olmuştur:

Araştırmacı: *Birinci habere göre bu haberin yapılmasını nasıl buldunuz? İkinci haberi okuduğunuzda neler hissettiniz?*

Fatma Nur: *Ben Deniz'in söylediğinde akrabası olduğuna inanmamıştım, şimdi akrabası çıkınca çok şaşırđım.*

Gönül: *Birinci haberin yalan olduğu burada apaçık belli, birinci haberde sevgilisi ile demişti, ikinci haberde kuzeni olduğu ortaya çıktı, Kuzeni ülkemizi ziyarete gelmiş, birinci gazete manşetleri doldurmak için çok yalanlar atmış, ikinci gazete bunu aydınlığa çıkarmış oldu.*

İrem: *Hocam birinci haberde hiç ünlü kişinin özel hayatını düşünmüyorlar, sevgilisi varsa bile böyle haber yapıyorlar, insanların özel hayatına fazla müdahale ediyorlar.*
(28.10.2013, 6. uygulama dersi, video kaydı)

“Hangi Haber Doğru” adlı etkinliğin bir diğer gazete haberleri ise “Bizi Güzel Günler Bekliyor” ile “Yapılacak Daha Çok Şey Var” başlıklı gazete metinleri olmuştur. Öğrenciler önce 1. gazete haberini okumuş ve bu haberde ülkemiz ekonomisinin geliştiğini ve hükümetin yaptığı işlerden bahsederken, 2. haber ise muhalefet partisi liderini konuşturarak ülkemizin gelişmesi için daha yapılacak işlerin olduğunu dile getiren bir haber metni olduğunu söylediler. Bu iki gazete metninin karşılaştırılması süreci şu şekilde olmuştur:

Araştırmacı: *İkinci haberi okuduğunuzda neler hissettiniz, iki haberi okuduğumuzda kendi hayatımız için çıkarabileceğimiz bir mesaj var mı?*

Betül: *Hocam bu ikinci haberde asgari ücretin 800 lira olduğunu yazmış. Hocam bu aile 4 kişilik bir aile olsa nasıl geçinecekler, imkânı yok geçinemezler, kira, elektrik,*

su faturaları, kitap ve defter parası, yiyecek, içecek masrafı... Nasıl yetecek, hayatta yetmez hocam.

Zehra: *Hocam ilk gazete iktidarı överken, ön plana çıkarırken; ikinci gazete muhalefeti haber yapıyor ve muhalefeti övüyor, birinci gazete yaptıklarını, ikinci gazetede iktidarın yapmadıklarını anlatıyor. Dolayısıyla bu gazeteler farklı toplumların gazeteleri haline geliyor.*

Yusuf: *Hocam bu ikinci haberde adam bizi mahvetmiş, bizim ülkeyi batırması, bu kadar da eleştiri olmaz yani...*

Selçuk: *Hocam bunların hepsi yandaş medya, birisi onu övüyor, birisi bunu övüyor. Neticede her gazete kendi tarafının dediğini yazıyor.*

Gamze: *Birinci gazetede halkın gözünü boyamaya çalışıyorlar, ancak ikinci gazetede daha doğru konuşmuş, ne kadar ülkemizin iyi yanları olsa da kötü yanları daha fazla.*
(28.10.2013, 6. uygulama dersi, video kaydı)

“Hangi Haber Doğru” adlı etkinliğin bir diğer gazete haberleri ise “Bomba Transfer” haberi ile “Transferde Son Durum” adlı gazete metinleri olmuştur. 1. haberde şampiyon takımın Almanya’dan ünlü bir futbolcuyu transfer etmek üzere olduğunu dile getirirken, 2. gazete ünlü futbolcunun transferi gündeme geldiğini ancak kulübün mali durumundan dolayı bu transferin gerçekleşmesinin zor olduğunu dile getirmektedir. 6/F sınıfı öğrencileri bu iki gazete metnini karşılaştırmış ve şu sonuca varmıştır:

Araştırmacı: *İkinci haberde kimin görüşüne yer verilmiş?*

Gamze: *İkinci haberde takımın yöneticisine sorulmuş, bence böyle bir şeyin yapılması doğru olmuş, 50 milyon Euro vermemekle doğru yapmışlar, bu parayı devlet vermiyor*

ama bir futbolcu için bu kadar verilmez yani, doğru haber için kulüp yöneticisine sorulması çok iyi olmuş.

Hamza: *Hocam şimdi, Türkiye ligi Almanya ligi gibi bir lig değil, Hocam Real Madrid 100 milyon liraya bir oyuncu almış, 50 milyon liraya bir oyuncu almışız, 100 milyon Euro'luk bir adam bir sakatlanır hocam, 50 milyon Euro'luk futbolcu gol kralı olabilir, bunun sağı solu belli olmaz. 50 milyon Euro vererek şampiyon olacaksınız diye bir şey yok ki.*

Zehra: *Hocam, gazeteler yine işi bitirmişler, kendi işine yarayanları almışlar, yaramayanları almamışlar, bu habere inanmayanlar muhakkak vardır, bundan dolayı diğer gazete daha ayrıntılı bir haber hazırlayarak insanları rahatlatmış. (28.10.2013, 7. uygulama dersi, video kaydı)*

Uygulama sürecinin bu 2. haftasındaki “Hangi Haber Doğru” adlı etkinlik çerçevesinde karşılaştırılan gazete metinlerinin hangisinin doğru olduğunu bulmak için öğrenciler bir çözüm bulmaya çalışmıştır. Farklı gazete metinlerinin karşılaştırılması ile ilgili 6/F sınıfı öğrencilerinden Deniz ve Gönül, sadece bir gazete takip etmemizin yanlış olacağını birden fazla gazete takip ettiğimiz takdirde gazete haberlerini karşılaştırarak doğru haberi bulma ihtimalimizin artacağını dile getirmişlerdir:

Araştırmacı: *Gazetelerin aynı konuda farklı haberler yaptıklarını tespit ettik. Peki, doğru haberi bulmak için ne yapmalıyız?*

Deniz: *Hocam önümüzde iki gazete haberi var, ikisi de aynı konuda farklı haber yapmış, doğru haberi bulabilmek için en az 4-5 gazete okumamız gerektiğini anlıyorum.*

Gönül: Öğretmenim elimizde iki haber var, biri Bomba Transfer diğeri Transferde Son Durum, ilk haberi okuyan bir kişi buna inanmayabilir, bunun için daha çok güvendiği başka gazeteler varsa o gazetelerden de bu haberle ilgili verilen bilgilere bakabilir, bu da kişinin doğru habere ulaşmasını kolaylaştırır. Bence doğru haberi bulmak için en az 2-3 gazete okumamız uygun olacaktır.

Serpil: Şimdi gazetelere karşı eleştirel yaklaşmak lazım bence. Belki bu ikinci habere karşı da bir haber yapılmış olabilir. Bir haber bazen 3-5 gün sürebiliyor. Bu zamanlarda gündemi takip etmek gerekiyor.

Zehra: Hocam bir konu hakkında birkaç tane gazete okuyalım. Ama hangisine inanacaksın? Bence en iyisi canlı haberleri izlemek hocam. (28.10.2013, 7. uygulama dersi, video kaydı)

6/F sınıfı öğrencilerinden Deniz'in annesiyle yapılan telefon görüşmesinde farklı gazete metinlerinin karşılaştırılması ve doğru haberi bulmak için birden fazla gazetenin takip edilmesi ile ilgili bir konuşma araştırmacı günlüğüne söyle yansımıştır:

Bugün Deniz'in annesi Ayşe Hanım'la bir telefon görüşmesi yaptım. Velim beni telefonda gayet sıcak karşıladı. Deniz'in gazeteler ile ilgili kendisine soru yönelttiğini dile getirdi ve konuşmasına şöyle devam etti: "Hangi gazeteleri okuduğumu, gazetenin hangi bölümlerini okuduğumu, çeşitli gazeteler okuyup okumadığımı sordu. Öncelikle çocuğumun okuldan geldikten sonra okulda olup biteni ve derste işledikleri bir konuyu benimle paylaşması hoşuma gitti. Ben de Deniz'e gazetenin her bölümünü okuduğumu ama çeşitli gazete okumaya yönelik önemli bir gayretimin olmadığını söyledim. O da bana çeşitli gazeteler okursan daha iyi olur anne, haberin doğrusunu daha iyi öğrenirsin, dedi. Aramızda böyle bir görüşme geçti. Ben bu görüşmeden memnun

kaldım.” Bana da emeklerimden dolayı teşekkür eden Ayşe Hanım’a ben de bana zaman ayırdığı için teşekkür ettim. (29.10.2013, araştırmacı günlüğü)

Uygulama sürecinin bu 2. haftasında öğrencilerin yazma etkinliklerinde de gazeteleri karşılaştırdıkları ve doğru haberi bulmak için çeşitli fikirler ileri sürdükleri belirlenmiştir. Ceylin, öğrenci etkinliğinde doğru haberi bulmak için farklı gazetelerin okunması gerektiği dile getirilmiştir:

Gazeteler bazen yalan haber yapabiliyorlar. Bu yüzden bir gazete okumak yerine en az 2-3 gazete okumak gerekir. Böylece doğru haberin hangisi olduğunu öğrenebiliriz. Yalan çok kötü bir şeydir. Küçük bir yalan bile gün geçtikçe büyür ve gün gelirken yalan bir gün ortaya çıkar.

(30.10.2013, Ceylin, öğrenci etkinliği)

6/F sınıfı öğrencilerinden Ayşegül ise yazma etkinliğinde gazeteler ve gazete metinleri üzerine yaptığı sorgulama neticesinde birden fazla gazete takip etmenin önemine değinmiş ve gazetelere olan güvensizliğini belirtmiştir:

Gazeteler bize bilgi verir. Fakat bu bilgiler her zaman doğru olmayabiliyor. Ekeil ya da yanlış bilgiler verir. Gazeteler mesajcı Ayşe’ce olayı sorup soruşturmadan, sadece tek tarafın görüşü alarak yapılan gazete haberleri olduğu ortaya çıkabiliyor. Bu yüzden tek bir gazete yerine bir kaç gazete okumak her-çe daha mantıklı. Kesacık bir kez gazetelerin doğru haber yayınladığını düşünmüyorum.

(30.10.2013, Ayşegül, öğrenci etkinliği)

Uygulama sürecinin 2. haftasında yapılan bu farklı görüşteki metinlerin karşılaştırılması ile ilgili 6/F sınıfı öğrencilerinin günlükleri de analize tabi tutulmuş ve sınıfın çalışkan öğrencilerinden Gamze'nin öğrenci günlüğüne bu beceri ile ilgili olarak şu cümleler yansımıştır:

Bu derste gazetelerin bize farklı açılardan bilgiler verdiğini ve gazetelerin her zaman gerçekleri yansıtmadığını öğrendim. Öğrendiklerimi gazete okurken ya da yorumlarken kullanabilirim. Bu bilgiler yaşantımızda da sık sık karşılaştığımız konular ve bu konuda bilgili olmamız gerektiği için öğretildiğini düşünüyorum. Gazete haberlerini okumaktan ve yorumlamaktan hoşlandım. Şu an kendimi iyi hissediyorum. Çünkü güzel ve hayatımda işe yarayacak bilgiler öğrendiğimi düşünüyorum.
(31.10.2013, Gamze, öğrenci günlüğü)

6/F sınıfında Türkçe dersine aktif katılan bir öğrenci olan Sude'nin öğrenci günlüğünde ise şu düşüncelere yer verilmiştir:

Bugünkü derste bazı gazetelerin yalan, bazı gazetelerin doğru söylediğini öğrendim. Bugün öğrendiğim bilgiler işime yarayacak çünkü bir gazete değil, birkaç gazete okuyacağım. Bugünkü dersimizde genel olarak sohbet ettik ve tartışma yaptık. Kendimi bilinçli bir öğrenci olarak hissediyorum. Bu dersleri eğlenceli buldum.
(31.10.2013, Sude, öğrenci günlüğü)

Uygulama sürecinin 2. haftası ile ilgili araştırmacı gözlemi ise araştırmacı günlüğünde şu şekilde dile getirilmiştir:

Gazeteler ile ilgili olan bu ikinci haftanın etkinliklerini öğrenciler genel olarak beğendi. Önce birinci gazetenin haberini sonra ikinci gazetenin haberini öğrencilere verdim. Önce birinci haber üzerine konuştuk. Birinci haber üzerine sorduğum eleştirel

okuryazarlık soruları ile dersi yönlendirmeye çalıştım. Öğrenciler gazete metinlerine eleştirel yorumlar yaptılar. Dersin sonuna doğru da eleştirel okuryazarlık dersi meyvesini vermeye başladı. Öğrenciler gazeteler arasında farklı yorumların bulunduğunu, bazı gazetelerin gerçekleri görmekten kaçtığını, bazı gazete haberlerinin yalan ve yanlış bilgiler verdiğini dile getirmeye başladılar. Sonuç olarak da bir haberin doğruluğunu öğrenmek için sadece bir gazete değil en az 2-3 gazete takip edilmesi veya okunması gerektiğini dile getirdiler. (31.10.2013, araştırmacı günlüğü)

Uygulama sürecinin sonunda anahtar katılımcı öğrencilerden Serpil ile yapılan görüşmede Serpil, artık Facebook ve gazetelere bakış açısının değiştiğini şu sözlerle dile getirmiştir:

Araştırmacı: *Araştırma dersleri ile ilgili yaptığımız Türkçe derslerinde neler öğrendiniz? Size faydası oldu mu?*

Serpil: *Facebook ile ilgili zamanımızı çok alması hakkında faydası oldu derslerin. Artık facebookla çok ilgilenmiyorum. Gazete haberleri ile ilgili her gazeteye inanmamamız gerekir. Birden fazla gazete takip etmeliyiz. Herkes kendi çıkarlarını doğrultusunda haber yapıyor ve bundan para kazanıyorlar. (11.12.2013, anahtar katılımcı öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme)*

Uygulama sürecinin sonunda yapılan veli toplantısında akademik başarı olarak sınıfın en düşük öğrencilerinden Mete'nin babasıyla yapılan görüşmede öğrenci velisi Mete'nin gazetelere olan ilgisinin arttığını dile getirmiştir:

Araştırmanızı çok olumlu buldum. Türkçe dersini sevmeyen oğlum daha fazla ilgilenmeye başladı ama kitap okumayı hala sevmiyor. Gazete okumayan oğlum gazete

okumaya başladı. Daha önce bana sorardı ben bildiğimi anlatırdım ama şimdi beraber internetten bakarak araştırma yapmaya başladık. Bana sorarken şimdi kendisi kaynaklardan bakmaya başladı. Sorular biraz azaldı. Tartışmalar biraz daha fazlalaştı. (12.12.2013, Metin Bey, veli görüşmesi)

Araştırma verilerinden hareketle uygulama süreci içerisinde öğrencilerin farklı metinleri, metin içeriklerini, reklam veya gazete metinlerini, görsel metinleri karşılaştırdıkları tespit edilmiştir. Karşılaştırma verilerinin, özellikle çözümleme aşamasında sorgulamaya yardımcı bir veri olarak ortaya çıktığı gözlemlenmiştir. Metin içeriklerini ve görüşlerini karşılaştıran öğrenci, dersin sorgulama safhasını kolaylaştırmıştır. Bütün bu açıklamalardan sonra eleştirel okuryazarlıkla ilişkilendirilmiş Türkçe derslerinin öğrencilerin farklı görüşteki metinleri karşılaştırma becerisini geliştirdiği anlaşılmaktadır.

Tartışma ortamı oluşturma

Uygulama süreci içerisinde ortaya çıkan bir başka veri de tartışma ortamının gerçekleşmesi olmuştur. Yapılan içerik analizinde 322 kod sayısı ile toplam kod yüzdesinin %5,94'ünü ve öğretim sürecine ilişkin kod yüzdesinin %8,41'ini tartışma kodu oluşturmuştur. Eleştirel okuryazarlıkla ilişkilendirilmiş Türkçe derslerinde özellikle çözümleme ve yeniden yapılandırma aşamalarında tartışma ortamı meydana gelmiştir. Öğrencilerin eleştirel okuryazarlık ortamında sorgulama, metne ve yazarına karşı gelme, karşılaştırma yaparken metnin ve yazar üzerine tartıştıkları gözlemlenmiştir. Tartışma ortamının oluşması ile ilgili olarak uygulama sürecinin 6. haftasında gerçekleştirilen “Nükleer Enerji Yararlı mı Zararlı mı” başlıklı etkinlik süreci betimlenmeye çalışılacaktır.

Nükleer enerji ve nükleer santraller üzerine konuşmaların olduğu etkinlikte öğrencilere iki farklı görüşü savunan metin okutulmuştur. 6/F sınıfı öğrencileri önce “Nükleer

Enerji Zararlıdır” başlıklı bir metin, bu metin üzerine çözümlenmeler yaptıktan sonra “Nükleer Enerji Yararlıdır” başlıklı başka bir metin okumuştur. Bu okumalar sürecinde öğrenciler her iki metni de sorgulamış ve bu süreç içerisinde ve sonrasında tartışma ortamı oluşmuştur. 1. metni okuyan 6/F sınıfı öğrencileri metnin sadece zararlarını anlattığını varsa yararlarına hiç değinmediğini şu şekilde dile getirmiştir:

Araştırmacı: *Siz yazarın bize kabul ettirmek istediği düşünceye katılıyor musunuz?*

Gamze: *Hocam ben katılıyorum, bence baştan nükleer santral yapılmamalıdır. Bu yazıda da bir atom bombası olduğunu söylüyor. Amerika Japonya'ya bir atom bombası attı ve orası mahvoldu. Ben Türkiye'yi düşünemiyorum yani.*

Gönül: *Hocam ben de yazarın söylediklerine katılıyorum ama nükleer santrallerin hep zararlarından bahsetmiş, yararları varsa yararlarından neden bahsetmemiş.*

Araştırmacı: *Çok güzel. O zaman Ece'nin bu cümlesi üzerine size şu soruyu soruyorum: Yazarın yazısında önemsemediği, yer vermediği, arka plana attığı unsurlar var mı?*

Hamza: *Hocam bu yazıda nükleer santrallerin yararlarına hiç değinmemiş.*

Deniz: *Yararlarından bahsetmemiş ama bence yine de nükleer enerji zararlıdır.*

Yusuf: *Ben de arkadaşlarıma katılıyorum, yazar hiç yararlarından bahsetmemiş. Hatta bir cümlede çevrenin nükleer santralden zarar görmediğine dair bir cümle var. Demek ki nükleer santraller o kadar zararlı değil hocam. Bence bu konuyu daha çok araştırmak lazım. (25.11.2013, 25. uygulama dersi, video kaydı)*

“Nükleer Enerji Zararlıdır” başlıklı metne karşı öğrencilerin yaptıkları sorgulamalar neticesinde metne karşı koyma süreci yaşanmış ve Türkçe dersine yönelik fazla ilgisi olmayan

ancak bu tartışma derslerine aktif katılan Yusuf ile Hamza nükleer santrallerin yararları da olabileceğini savunmaya başlamıştır:

Yusuf: *Hocam bu yazının arka sayfasında yazar ilk iki nükleer santral için alınan önlemler olduğunu söylüyor. Yapılan 3. santralde önlemin işe yaramadığını söylüyor. Demek ki alınan önlemler var hocam. Yazar bu önlemlerin ayrıntısını açıklamamış.*

Hamza: *Hocam bence nükleerin biraz olsa da yararı var. Şimdi hocam hiç bilgisayar oynamıyor muyuz? Hayatımız elektronik oldu. Bu güneş ışınları ile nereye kadar yani hocam. Doğru dürüst rüzgâr da esmiyor. Bu enerjiyi karşılayacak bir enerji kaynağı olması lazım. Dünya'nın %99'unda elektronik kullanılıyor. Güneş mesela şu anda yok, sadece yazın mı enerji kullanacağız. Ya rüzgâr esmezse ne olacak?*

Araştırmacı: *Hamza çok güzel bir konuya değindi. Dünyada elektrik tüketimi çok arttı. Rüzgâr ve güneş enerjileri, termik santraller bu enerji ihtiyacını karşılayabilecek mi? Acaba başka enerji kaynaklarına ihtiyacımız yok mu?*

Zehra: *Tabi ki insanlar daha fazla enerji harcamaya başladı ama çözüm sadece nükleer enerji değil ki? İnsanların kafası mı durdu hocam, başka şeyler üretemiyorlar mı?*

Araştırmacı: *Başka enerji kaynağı arayışlarına mı girelim? Termik santral, rüzgâr ve güneş enerjileri başka var mı?*

Zehra: *Neden olmasın hocam? (25.11.2013, 25. uygulama dersi, video kaydı)*

“Nükleer Enerji Zararlıdır” başlıklı metnin çözümlenmesi aşamasında öğrenciler bu metne alternatif bir metin yazma konusunda şu görüşlerini dile getirmişlerdir:

Araştırmacı: *Peki bu metin ile ilgili son sorum, siz olsaydınız bu metni nasıl oluştururdunuz, metinden neler çıkarır, neler ilave ederdiniz?*

Burak: *Hocam burada sürekli zararlarından bahsetmiş, biraz da yararlarından eklerdim yani. Siz demiştiniz uranyum maddesi diye, mesela bu maddeyi nasıl daha iyi bir şekilde kullanabiliriz diye bir yazı yazardım.*

Hamza: *Hocam, bu yazar yazısında hem yararlarından hem de zararlarından bahsedebilirdi. Ben olsaydım yazımda bir tarafa yararlarını bir tarafa da zararlarını yazardım.*

Gönül: *Hocam bu yazıda hep zararlarından bahsetmiş, yararlarını da eklerim. Yazarın bu kadar yoğun anlatması, nükleer santrali atom bombasına benzetmesi bunların hepsi basık olmuş ve biraz insanında tepkisine yol açabilir gibi geliyor bana. Bu yazı insanları birbirinden uzaklaştırıyor. Ben olsaydım daha objektif yazmaya çalışırdım. Japonya'da böyle olmuş ama Türkiye'de böyle olmayabilir gibi yazardım. Bir de resim koyardım.*

Zehra: *Hocam ben hiç objektif olmam, insanlar iki saat bilgisayar kullanacaklar diye ölmemize gerek yok. Hiç objektif olmam ve tüm zararlarını sıralarım. (Bu arada Yusuf ve Hamza bu görüşe karşı çıkar ve Zehra'ya karşı her şeyin elektronik olduğuna dair laf atar. Araştırmacı müdahale eder ve Zehra sözüne devam eder.) Normal diğer santrallerimizi nasıl kullanabileceğimizi yazarım falan. Gönül'ün düşüncesine de katılıyorum her paragrafta bir bomba koymazdım. İnsan okurken ağlayacak neredeyse. (25.11.2013, 25. uygulama dersi, video kaydı)*

Bu çözümlene ve sorgulama sürecinin devamında ise 1. metin üzerine tartışma ortamı oluşmaya başlamıştır:

Gamze: *Ben de tamamen nükleer enerjiye karşı çıkardım. Bu yönden Zehra'ya katılırdım. 2-3 saat bilgisayar oynamak mı yoksa ölmek mi derse öleceğime bilgisayar kullanırım daha iyi.*

Araştırmacı: *Peki Gamze, dünyada 400 den fazla nükleer santral var. Şu ana kadar üçü patlamış diyelim, 397 santral kullanılıyor biz neden kullanmayalım ki?*

Gamze: *Ben Türkiye'ye güvenmiyorum. Kesin patlar yani. Biz, bence bunun güvenliğini sağlayamayız.*

Hamza: *Hocam şimdi Zehra ile Gamze'ye bir cevap gibi olacak ama bilgisayarı geçtim ocak da çalışmayacak ona bakılırsa, alsınlar ellerine taşları ateş yaksınlar bakalım oluyor mu, gerekli yani bu nükleer santral, bir tane bile olması lazım. Bütün her şey elektronik oldu artık.*

Araştırmacı: *Size bir bilgi vereyim, 2. saat size yeni bir metin vereceğim. Hamza'nın eli o zaman güçlenecek gibi. (Sınıftan Uuuu! Diye tartışma ortamını desteklemeye yönelik bir ses çıkar.) (25.11.2013, 25. uygulama dersi, video kaydı)*

Uygulama sürecinin 6. haftasında işlenen “Nükleer Enerji Yararlı mı Zararlı mı” adlı etkinliğin 2. dersine öğrenciler “Nükleer Enerji Yararlıdır” başlıklı metni okumayla başladılar. Öğrencilerin bu metni okuma süreçleri, derse ve tartışma ortamına karşı olumlu ilgileri araştırmacı gözlemine ve video kayıtlarına şu şekilde yansımıştır:

(Öğrenciler sessiz bir şekilde 2. metni okurlar. Hamza ve Yusuf'un yüzü gülmektedir. Nükleer enerjinin yararlı olduğunu ifade eden metin ellerinde olduğundan dolayı mutlu ve memnun görünmektedirler. Zehra ile Gamze ise metnin bazı yerlerinin altlarını çizmekte iki metni sık sık karşılaştırmaktadır.)

Araştırmacı: Yusuf, Zehra çok ciddi hazırlıklar yapıyor gibi görünüyor.

Yusuf: Hocam ben de hazırlık yapıyorum, bazı yerlerin altını çizdim.

Zehra: Hocam bu metin Hamzalara yaradı. Kollarımı şimdiden sıvayayım ciddi bir tartışma olacak gibi. (25.11.2013, 26. uygulama dersi, video kaydı)

Bu iki metnin karşılaştırması sürecinde 6/F sınıfı öğrencileri ve özellikle bu tartışma ortamına aktif katılan Gönül, Zehra ve Hamza aynı konuda farklı yazıların olması ile ilgili şöyle bir tespitte bulundular:

Araştırmacı: Bu ikinci yazı da nükleer enerji yararlıdır diyor ve nükleer enerjiye olumlu bakıyor. Peki, size şöyle bir soru sorsam bir konuda iki yazarın farklı düşünmesini nasıl buldunuz?

Gönül: Hocam ben çok olumlu bakmıyorum. Çünkü yazarlar sadece yararından veya sadece zararından bahsetmiş. Keşke yazarlar nükleer enerjinin hem yararından hem de zararından bahsetseydi. Öyle daha iyi olurdu. Bu yazıda nükleer santralin üzerinde gülen yüz var, diğer yazıda bir atom bombası vardı. Birinci derste Hamza yararlarını söylemişti, bu derste yararlarını daha fazla öğrenmiş olduk.

Zehra: Hocam herkes kendi düşüncesine göre hareket ediyor. Bu yazarlar karşıt görüşlü insanlar ve herkes duymak istediğini yazıyor, iki yazar da objektif değil.

Hamza: Hocam şimdi herkesin fikri değişiktir buna saygı duyuyorum yani Zehra'nın, Gamze'nin, Yusuf'un, benim görüşlerim farklı olabilir bunda bir tereddüdüm yok ama bu yazıları okuduğumuzda nükleer enerjinin zararlarına göre yararlarının daha çok olduğu ortaya çıkıyor.

Araştırmacı: *O zaman şunu anladık bir konuda farklı yazarlar farklı şekilde düşünebiliyor. Aynı konuda farklı düşünceyi savunan yazılar olabiliyor. (25.11.2013, 26. uygulama dersi, video kaydı)*

Nükleer enerji ile ilgili bu farklı metinlerin karşılaştırılması aşamasında öğrencilerin ciddi bir tartışma ortamına girdiği gözlemlenmiştir. Sınıfta derse katılımın yüksek olduğu bu aşamada öğrencilerin bazıları nükleer santrallerin az da olsa kullanılması gerektiğini, bazıları ise kesinlikle kullanılmaması gerektiğini dile getirmiştir:

Araştırmacı: *Peki siz bu 2. yazarın nükleer enerjinin yararlı olduğuna dair düşüncelerine katılıyor musunuz?*

Hamza: *Hocam burada diyor ki Fransa'daki nükleer reaktörlerin sebze ve meyve tarlaları ile birlikte inşa edilmiştir. Hiçbir zararı yoktur. ABD'deki gerçekleşen nükleer santral kazalarında çevreye yayılan radyasyon bir röntgen filminde aldığımız radyasyondan daha az olmuştur. Röntgen de bile daha fazla radyasyon alıyoruz hocam. O zaman radyasyona o kadar düşman olmamız lazım. Çünkü radyasyon olmadan vücudumuzdaki hastalığı bile ortaya çıkaramıyoruz.*

Araştırmacı: *Yaşlı ve hamile insanların röntgen çektirmesinin yasak olduğunu biliyoruz değil mi?*

Serpil: *Ben iki yazıyı da farklı bulmuyorum. Biri zararlarından biri de yararlarından bahsetmiş. Aslında Hamzalardan farklı bir şey söylemedik, ikimizde nükleer enerjinin zararlı olduğunu kabul ettik ama biz kullanmayalım, Hamzalar ise kullanalım diyor aramızdaki fark burada bence. Elektriğe gerçekten ihtiyacımız var ve bunu bir şekilde bir enerji kaynağından karşılamamız lazım. 2. yazıda çelişki var hem sebze ve meyve*

bahçelerinin yanında kurulmuş diyor hem de başka bir cümlede çevreye az da olsa zarar verir, diyor.

Yusuf: *Hocam bu 2. metinde önemli bir cümle var. 2. metnin son paragrafında nükleer enerji karşıtlığının yeterli bilgi sahibi olunmadığından kaynaklandığını söylüyor. Çok da doğru söylemiş bence. 64 bin rüzgârgülüünün ancak bir nükleer santrale eşit olduğunu söylüyor. Hocam ne gerek var bu kadar rüzgârgülüne.*

Gönül: *Hocam iki yazının arasında kaldım ben. İlkinde zararları diğesinde yararları. Ben 2. metni daha çok beğendim. Çünkü hocam az da olsa zararlarından bahsetmiş ve yararlarından daha çok bahsederek nükleer enerjinin yararlı olduğunu dile getirmiş. Topraktan bile radyasyon alıyormuşuz hocam. Bence 2. metin biraz daha tarafsız olmuş.*

Zehra: *Fark etmişsinizdir hocam ben pek beğenmedim bu 2. yazıyı. Baktığım zaman yazarlar daha çok kendi düşüncelerini söylemiş. 2. metinde çok fazla kanıtlanabilir cümle yok. Birinci de sayısal ifadelerle daha çok yer verilmiş. Burada ileri gelen devletlere yetişmemiz için nükleer enerjiye sahip olmamız gerektiğini söylüyor. Ben buradan şunu anladım bu nükleer enerji daha çok siyaset işi. (Sınıftan arada sırada itirazlar gelir, gürültü ile karışık tartışmalar olur.)*

Gamze: *Hocam bir kere Kanada'da 40 tane varmış, Öğretmenim bir kere Kanada ile Türkiye'yi yan yana getirince tabi ki Kanada'da 40 tane olacak. Kanada bizden hem gelişmiş bir ülke hem de toprak yüzölçümü olarak daha büyük bir ülke. Röntgen odalarına hamile bayanlar giremiyor, bir nükleer patlama olsa bir röntgenden kat kat fazla radyasyon yayılacak, ben 2. metne fazla inanmadım zaten. Nükleer santral bu kadar yararlı bir şey olsaydı bu zamana kadar yaparlardı. Birçok insan nükleer*

santrallere karşı çıkıyor bunun önemli sebepleri vardır bence. Ülkemizde de güvenli bir santralin yapılacağına inanmıyorum.

Hamza: *Şimdi Gamze güvenliğe değiniyor, tabi güvenlik kadar önemli bir şey yok. Ancak 2. metne baktığımızda hiçbir enerjinin nükleer enerjiye alternatif olmadığı yazıyor. Rüzgâr enerjisi ile nükleer enerjinin karşılaştırılması mümkün değildir. 8 reaktör 64 bin rüzgârgülünün enerjisini üretebildiğini söylüyor. Kanada'daki nükleer santrallerin yerleşim yerlerinin yanında olduğunu dile getiriyor. Kanada'da yat limanları ile yan yana olan reaktörlerin olduğunu söylüyor. Çevreye zarar vermemektedir.*

Selçuk: *Hocam şimdi 2. metinde nükleer enerji zararlı değilmiş gibi göstermiş. O zaman niye Çernobil'de insanları tahliye ettiler ki?*

Araştırmacı: *O zaman çocuklar şöyle bir uygulama yapalım. Madem sizin de ilginizi çeken tartışmaların olduğu bir ders oldu. Bu konudaki bilgilerimizi arttıralım. Bu akşam herkes internetten veya çeşitli kaynaklardan nükleer enerji, nükleer santral, nükleer enerjinin yararları ve zararları konusunda bilgi edinsin. Edindiğiniz bilgileri çıktı olarak veya yazarak getirebilirsiniz. Yarın küçük gruplara ayrılacağız ve nükleer enerji konusunu önce kendi aranızda görüşeceksiniz sonra da arkadaşlarınızla da paylaşacaksınız. (25.11.2013, 26. uygulama dersi, video kaydı)*

Önümüze çıkacak farklı görüşteki metinlerden hangisinin doğru olduğunu tespit edebilmek amacıyla neler yapılabileceği üzerine Burak ve Serpil şu yorumları yapmıştır:

Araştırmacı: *Peki o zaman biz bu tür konularda doğruya nasıl ulaşacağız? Örneğin burada iki farklı yazı okuduk, peki biz bunun doğrusunu nasıl bulacağız?*

Burak: *Hocam bu tür konular için de gazetelerdeki doğru haberi bulmak için yaptığımız uygulamaya benzer bir uygulama yaparız. Doğruyu bulmak için 1-2 değil belki de 4-5 metin okumamız gerekebilir. Gözlerimiz mi bozulacak hocam. O zaman bir karara varabiliriz.*

Serpil: *Hocam bence doğruyu bulmak imkânsız. Çünkü herkes kendi fikrini söyleyecektir. Her kafadan bir ses çıkacaktır. Belki yazılardaki nesnel cümlelerden yola çıkılarak doğru bulunabilir. (25.11.2013, 26. uygulama dersi, video kaydı)*

Uygulama sürecinin bu 6. haftasında gerçekleştirilen “Nükleer Enerji Yararlı mı Zararlı mı” adlı etkinliğin 1. ve 2. dersleri araştırmacı günlüğüne şöyle yansımıştır:

Bugünkü uygulama derslerinde “Nükleer enerji zararlıdır” ile “Nükleer enerji yararlıdır” adlı iki yazı okuduk. Öğrenciler bu yazıyı okuduktan sonra iki yazıya da eleştirel bir yaklaşım gösterdiler. Bir konu hakkında farklı yazarların farklı görüşleri olabileceğini dile getirdiler. İkinci metni de eleştirel okuryazarlık soruları ile çözümlenmeye çalıştık. Ders hem eğlenceli hem de tartışmalı geçti. Özellikle Yusuf ve Zehra, Hamza ile Gamze arasında tartışma ortamı oluştu. Gönül, Serpil ve Burak ise iki yazıya da temkinli yaklaştı. Kendisine yeterince söz hakkı verilmediğini iddia eden Selçuk ve Yusuf biraz kırıldı ama yine derse katıldılar. Uygulama süreci içerisinde sınıfta hiç bu kadar tartışma ortamı oluştuğunu hatırlamıyorum. Yarın için hazırlık yapmalıyım. Öğrenciler nükleer enerji konusunda daha fazla bilgi sahibi olmak istediler ve daha çok internet ortamından olmak üzere nükleer enerji konusunda bir araştırma yapmaya karar verdiler. Ayrıca nükleer enerji ile ilgili Fen ve Teknoloji Öğretmeninden veya uzman bir akademisyenden bilgi almayı konuştuk. Yarın

tamamlayıcı metinlerle birlikte konuyu tekrar ele almaya karar verdik. (25.11.2013, araştırmacı günlüğü)

Uygulama sürecinin bu 6. haftasında öğrencilerin yapmış oldukları etkinliklere de tartışma ortamının yansıdığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin bazıları nükleer santrallerin yararlı olduğu, bazıları zararlı olduğunu iddia ederken hem yararına hem de zararına değinen öğrencilerin de bulunduğu belirlenmiştir. 6/F sınıfında bu etkinliğe en fazla ilgi gösteren öğrencilerden biri olan Yusuf'un tartışma üslubunu yazma etkinliğine de yansıttığı görülmektedir:

Nükleer Enerji: Yararlıdır.

Nükleer enerji çok fazla yararlıdır. Çünkü nükleer enerji çok fazla enerji verir ve diğer enerji kaynaklarına ve ürettiği enerjiye göre maliyeti de uygundur. Nükleer santral bir sızıntı verse çok büyük zararlara uğratabilir ama şimdiki teknolojiye göre bunun olması imkansız. Yakın bir süre 1986 yılında olan Çernobil faciası da santrale yeterince önlem alınmadığı ve o zamanın teknolojisinin düşük olduğu için olmuştur. Ayrıca şu an ABD, Rusya, Fransa, Almanya, İtalya, Ermenistan, Bulgaristan gibi ülkelerin nükleer santral kullandığı ve enerjilerinin büyük bir bölümünü nükleer santrallerle sağladıkları.

(26.11.2013, Yusuf, öğrenci etkinliği)

Nükleer enerjinin yararları ve zararları olduğunu dile getiren Gönül, yazma etkinliğinde ülkemize de bir nükleer santralin yapılmasına karşı çıkmıştır:

Ben nükleer santrallerin hem olumlu hem olumsuz olduğunu yazmam. Ben yazılımda nükleer enerji'ne yararlı bazı zararlı olduğunu ve Türkiye'ye yapılması gerektiği düşünülüyor ama ben Türkiye'ye yapılması taraftarı değilim çünkü 1976 yılında çevre koruma tarafında reddetildiği ve radyasyon yaydığı için olmaz. Yararlarına tek sayarsanız da elektrik enerjisini yeterli kadar karşıladığı için evet. Sernobil faciasında insanların 3 milyonu öldü ve Türkiye'de Doğu Karadeniz kadar gitti. Bu dünyayı ve sağlığını tehdit eden bir durum ve olaydır.

(26.11.2013, Gönül, öğrenci etkinliği)

Mehmet ise yazma etkinliğinde nükleer santrallerin hem yararı hem de zararlı olduğu dile getirmiş, nükleer enerjinin olumlu ve olumsuz yönlerini dile getirmiştir:

Merhaba arkadaşlar bugün ben nükleer santrallerden bahtmeden Tepinin söylediği nükleer enerji'ni tanımladım. Atom bombasında geçen nükleer enerjiler çok büyük bir enerjiye dönüştürülmüş durumdadır. Buna örnek olarak atom bombalarını örnek verebilirim. Adı altında "atom" bombası, Bilimin çığırını sarsabilen faciasından sonra bu santralleri istemiyorduk, ama o olay 1980 yılında gerçekleşti yani teknoloji daha gelişmişti. İnci ise çok gelişmiş bir teknolojiyle birlikte İnci aynı şeyler değil, Eğer bir evde elektrik faturasını 100 TL'ye ödüyorsanız bu 1.50 daha düşünceliktir. Ama Türkiye'de saat 11:00'de sadece zararlı özellikler düşünülür çok kötü şeyler olan için fiyatlarda yapmaktansa oran tabakası delinir ve faciasına yol açar. Neyse benim söylemek için bu kadar.

(26.11.2013, Mehmet, öğrenci etkinliği)

6/F sınıfı öğrencilerinin küçük gruplara ayrılarak nükleer enerji ve nükleer santraller üzerine yaptıkları konuşma, sorgulama ve tartışmalar neticesinde grupların kendi düşüncelerini diğer öğrencilere sunduğu derste özellikle iki grubun düşüncelerinde ısrarcı oldukları gözlemlenmiştir. Zehra, Gamze ve Deniz'in olduğu grup ile Hamza ve Yusuf'un olduğu grup arasındaki tartışma ortamı araştırmacı günlüğünde şu şekilde ifade edilmiştir:

Öğrenci grupları arasındaki Yusuf'un sözcüsü olduğu grup ile Zehra'nın sözcüsü olduğu grup arasında ciddi tartışmalar oldu. Diğer gruplar konuşmalarını bitirdikten sonra her iki grubun öğrencileri daha fazla söz hakkı istediler. Her iki gruptaki öğrencilerin beşer dakika daha konuşmalarına izin verdim. Bir tarafta Zehra, Deniz ve Gamze'nin bulunduğu nükleer enerjinin zararlı olduğunu ve kesinlikle kullanılmaması gerektiğini savunan grup; diğer tarafta Hamza ve Yusuf'un bulunduğu nükleer enerjinin ucuz enerji kaynağı olduğunu ve kesinlikle kullanılması gerektiğini savunan grup arasında ciddi tartışmalar oldu. Teneffüs zili çalmasaydı tartışma devam edecekti. (26.11.2013, araştırmacı günlüğü)

6/F sınıfının sessiz ama çalışkan öğrencilerinden Ayşegül'ün annesi Zehra Hanım ile uygulama süreci ile ilgili yapılan bir telefon görüşmesinde Zehra Hanım'ın Ayşegül üzerindeki bir gözlemi araştırmacı günlüğünde şu şekilde dile getirmiştir:

Bu akşam telefon görüşmesi yaptığım diğer veli ise Ayşegül'ün annesi Zehra Hanım'dı. Zehra Hanım beni oldukça sıcak bir ses tonu ile karşıladı. Zehra Hanım kendisinin ev hanımı olduğunu eşinin baharat üzerine esnaflık yaptığını dile getirdi. Ayşegül'ün yeni Türkçe derslerini sevdiğini, bu hafta nükleer enerji üzerine Ayşegül ile görüştiklerini söyledi. Benim ve babasının nükleer santraller üzerine fikrimizi sordu. Biz de nükleer santrallere sıcak bakmadığımızı ancak insanların çok enerji

harcar hale geldiklerini dile getirdik. Eğer varsa nükleer enerjiden farklı bir enerji kaynağının bulunabileceğini söyledik. Ayşegül de bugün Türkçe dersinde bir grup oluşturduklarını ve kendi grubunun nükleer enerjinin zararlı olduğu yönünde karar verdiğini ifade etti. Zehra Hanım araştırma konusunda başka yardım edebileceği bir konunun olup olmadığını bana sordu. Ben de kendisine teşekkür ettim ve telefon görüşmemiz sona erdi. (26.11.2013, araştırmacı günlüğü)

Uygulama sürecinin bu 6. haftasında öğrencilerin yazmış oldukları öğrenci günlüklerinde de yine nükleer enerji, nükleer santraller, tartışma ortamı ile ilgili yapmış oldukları yorumlar şu şekilde yansımıştır:

Bu derste kavga çıkarmadan tartışabilmeyi öğrendim. Bu derste öğrendiklerim tartışırken işime yarayabilir. Haftalardır beklediğim münazaranın yapılmasından hoşlandım. Böyle bir ders işlediğimizden dolayı mutluyum. Münazara yapmak ve tartışmak farklıydı ve güzeldi. (26.11.2013, Deniz, öğrenci günlüğü)

6/F sınıfına bu yıl yeni gelen Vildan ise nükleer santraller ile ilgili görüşlerini öğrenci günlüğünde şu şekilde dile getirmiştir:

Bu derste nükleer santrallerin yararını ve zararını öğrendim. Derste öğrendiklerimin işime yarayacağını düşünüyorum. Konu ile ilgili bilgi almaktan ve tartışmaktan hoşlandım. Nükleer santrallerin Türkiye'ye kurulmasından ise hoşlanmadım. Bu dersi ilk defa burada öğrendim. (26.11.2013, Vildan, öğrenci günlüğü)

6/F sınıfında Türkçe dersine ilgi gösteren bir öğrenci olan Gönül ise bu derste tartışmayı öğrendiğine dair düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

Bu derste nükleer enerjinin Dünya'ya yararlarını ve zararlarını öğrendim ve bu derste tartışmayı öğrendim. Nükleer santrallerle ilgili daha fazla bilgi edindiğimi düşünüyorum. Bu derste en çok tartışmaktan hoşlandım. Çok mutluyum. Bu konuda beni çeken bir şey var. (26.11.2013, Gönül, öğrenci günlüğü)

Uygulama sürecinin sonunda anahtar katılımcı öğrencilerle yapılan görüşmede Yusuf ve Hamza nükleer santrallerle ilgili yapılan etkinlik ile ilgili düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir:

Araştırmacı: *Araştırma ile ilgili yaptığımız 8 haftalık Türkçe derslerinde beğendiğiniz veya beğenmediğiniz etkinlikler hangileri oldu? Niçin?*

Yusuf: *...Ondan sonra nükleer santraller çok güzel bir şey oldu. Benim için harika oldu. Ben patladım o derste. Zehra ile tartıştık ama Zehra hep aynı şeyleri söylemeye başladı.*

Hamza: *Nükleer santralleri ben de çok beğendim. Benim için çok zevkli geçti. Babam mesela işten geldiğinde Beyaz TV'deki tartışma programlarını izler, ben de o programları izleye izleye ben de tartışmacı oldum. Babam da nükleer santrali destekledi.*

Yusuf: *Benim babam da destekledi hocam. Annemler biraz karşı çıktı ama o da fazla araştırmamış, bilmiyor yani. Biz dersimizde yararını da zararını da öğrendik yani. (11.12.2013, anahtar katılımcı öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme)*

Uygulama sürecinin son gününde 6/F sınıfı öğretmeni Burak Bey'in öğrencilerle yaptığı odak grup görüşmesinde nükleer santrallerle ilgili yapılan etkinliğin öğrenciler tarafında beğenildiğine dair ifadeler yer almıştır:

Nükleer santrallerin yararı ve zararı üzerine yapılan dersten mevcut 33 öğrenciden 14 öğrencinin çok beğendiğini, 19 öğrencinin orta derecede beğendiğini, beğenmeyenin bulunmadığını tespit ettim. Bu dersin etkinliklerini çok beğenen öğrenciler, bu derste öğrencilerin gruplara ayrılmasını, nükleer santrallerle ilgili araştırma yapmalarını ve dersin heyecanlı ve tartışmalı olmasını beğendiklerini ifade ettiler. (12.12.2013, sınıf öğretmeni odak grup görüşmesi)

Bütün bu açıklamalardan ve veri çeşitlemelerinden sonra eleştirel okuryazarlıkla ilişkilendirilmiş Türkçe derslerinin öğrencilerin tartışma becerilerini geliştirdiği ifade edilebilir. Uygulama süreci içerisinde işlenen etkinliklerin özellikleri ve eleştirel okuryazarlık yöntem, teknik ve sorularının öğrencileri tartışma ortamına sevk ettiği söylenebilir. Tartışma becerisinin geliştirilmesinin ve tartışma ortamlarının sağlıklı bir şekilde yapılmasının Türkçe dersleri ve sosyal hayat için önemli olduğunu kabul etmek gerekir. Sınıf ortamında sağlıklı bir tartışma ortamı oluşturamayan öğrencilerin toplum içinde de başarılı bir tartışma üslubu oluşturması mümkün olmayacaktır.

Eleştirel görsel okuma

Uygulama süreci içerisinde meydana gelen bir başka tema da eleştirel görsel okumadır. Yapılan içerik analizine göre 281 kod sayısı ile toplam kod sayılarının %5,18'i ve öğretim sürecine ilişkin kod sayısının %7,33'ü eleştirel görsel okuma olarak gerçekleşmiştir. Uygulama süreci içerisindeki görseller öğrenciler tarafından eleştirel bir yaklaşımla sorgulanmış ve öğrenciler görsel okuma becerilerini geliştirmişlerdir. Eleştirel okuryazarlıkla ilişkilendirilmiş Türkçe derslerinde öğrencilerin görsel metinlere ilgi duydukları ve bu görsel metinlerin amacına, verdiği mesaja, arka planına eleştirel yaklaştıkları gözlemlenmiştir. Eleştirel görsel okuma, görsel metinlerin her ortamda kullanıldığı günümüzde eğitim

ortamında da kazandırılması gereken önemli bir beceri olduğunu dile getirmemiz uygun olacaktır.

Uygulama sürecinin 4. haftasında “Afişlerin Dünyası” adlı etkinlik dâhilinde öğrenciler çeşitli afişlere eleştirel yaklaşmışlardır. Öğrenciler bu etkinlik sürecinde afişlere ilgi göstermiş ve afişlerin ön plandaki ve arka plandaki mesajları keşfetmeye çalışmışlardır. Ağaçlardan oluşan ve akciğere benzeyen bir afişte akciğer şeklinin bir köşesindeki ağaçlar kesilmiştir. Öğrencilerin bu afişle ilgili eleştirel yaklaşımları şu şekilde olmuştur:

Araştırmacı: *Sizce bu afiş niçin yapılmış olabilir?*

Umut: *Hocam insanlar nasıl akciğersiz yaşayamazsa ağaçlar olmadan da dünya yaşayamaz.*

Serpil: *İnsanlar kendi evlerini yapmak için ağaçları yok ediyorlar, Akciğer insanın bir parçası olduğu için kendini çok düşünüyorsan ağaçları yok etme, onlar da bütün dünyanın akciğerleridir.*

İsmail: *İnsanların sigara içmemesi için yapılmış bir afiş olduğunu düşünüyorum, Bir sigara içiyorsunuz onu akciğerinizden kaç yıl sonra atabiliyorsunuz.*

İrem: *İnsanları sigaradan korumak için yapılmış bir afiş bence,*

Mete: *İnsanlara bir uyarı bence hocam... (11.11.2013, 16. uygulama dersi, video kaydı)*

Eleştirel okuryazarlık sorusu olarak “Bu afişi kim kullanır, kim kullanmaz, bu afiş kimin işine yarar, kimin işine yaramaz?” sorusu öğrencilere yöneltildiğinde ise öğrencilerin cevapları şu şekilde olmuştur:

Yusuf: *Kamu spotları için kullanılır, mesela Sağlık Bakanlığı bu afişi kullanabilir, kullansın yani.*

Gülşah: *Yeşilay, bu afişi kullanabilir.*

Serpil: *Sigara içenlerin işine yaramaz, benim annem de mesela sigarayı bırakamam falan diyor, çok zor diyor, babam da aynı şeyi söylüyor, mesela anneme sigaranın zararları ile ilgili bir şey gösteriyorum, annem hemen kapat şunu ya falan diyor. Aslında onları bu resimler etkiliyor ama etkilemesin diye bakmak istemiyorlar, sigara içmeyenler bu reklamdaki ne anlar, onları fazla ilgilendirmez, ben zaten içmiyorum derler.*

Araştırmacı: *Örneğin sigara satan bir büfe bu afişi kullanır mı?*

Hamza: *Sigara satan bir büfe bu afişi hayatta kullanmaz hocam, adam para kazanıyor bu işten neden bu afişi kullansın ki? Adam bu afişi kullanırsa sigara satamaz. (11.11.2013, 16. uygulama dersi, video kaydı)*

“Afişlerin Dünyası” etkinliği içerisindeki bir başka afiş olan sevimli fastfood yiyeceklerinin bulunduğu bir afişe yönelik öğrencilerin ilgisi üst düzeyde olmuştur. 6/F sınıfı öğrencilerinin bu afişe kendi hayatlarından da örnekler vererek eleştirel yaklaşımları gözlemlenmiştir:

Araştırmacı: *Bu afişin bize vermek istediği mesaj nedir? Bu afişte insanları kendine çekmek için hangi unsurlar kullanılmış?*

Burak: *Hocam hayatımızda en fazla kullandığımız yiyecekler bunlar: Hamburger, pizza, sandviç, kızartma patates, tost. Daha çok çocuklara yönelik ve çocuklar bunları çok seviyorlar. Ancak bunlardan bazıları zararlı olabiliyor.*

Sude: *Hocam genelde bizim ülkemizde anne ve baba çalışıyorsa evde bu tür hazır yemekler yenebiliyor, bizler de bu tür fastfood yiyeceklerine yöneliyoruz, bu afişte bizim ilgimizi çekmek için hamburger ve pizza canlandırılmış, canlı gibi gösterilmiş.*

Yusuf: *Hocam afişteki fastfood yiyecekleri şirin, tatlı, sevimli gösterilmeye çalışılmış, insanın hapur hupur yiyesi geliyor. Çocukların daha çok dikkatini çekmek için yapmışlar. Mesela bazen annem beğenmediğim bir yemek yapıyor. Anneme söylüyorum, anne pizza söylesek ya, çiğ köfte söylesek ya, hamburger söylesek ya, hep böyle yapıyorum.*

Ayhan: *Bu afişte ilgi çekmeye çalışıyorlar ama yaptıkları yanlış bir şey, afişin reklamını yanlış buluyorum, bize fastfood'u şirin göstermeye çalışıyor, tatları güzel ama zararlı, obeziteye de yol açabiliyor. (11.11.2013, 17. uygulama dersi, video kaydı)*

Fastfood yiyeceklerin bulunduğu afiş ile ilgili öğrencilere yöneltilen eleştirel okuryazarlık sorusu ile öğrencilerin daha eleştirel düşünmesi amaçlanmıştır:

Araştırmacı: *Bu afiş kimin işine yarar, kimin işine yaramaz; bu afişi kim kullanır, kim kullanmaz?*

İrem: *Küçük çocukların tam hoşuna gidecek bir afiş olmuş bu.*

Sude: *Bu afiş hamburgercilerin işine yarar, çünkü onlar bu tür yiyecekleri satıyorlar, obezite yaptığından dolayı bizim işimize yaramaz.*

Ayhan: *Bu afiş hamburgercilerin, kantincilerin işine yarar, çünkü onlar bu tür yiyecekler satıyorlar.*

Yusuf: *Burger King'in sahipleri falan hep yabancı ülkeler, bu tür afişleri genellikle onlar kullanıyor. Annemizin yemeklerini yesek daha iyi olur.*

Deniz: *Zeytinyağlı yemek yapan lokantaların işine böyle bir afiş yaramaz ve böyle bir afiş kesinlikle kullanmazlar.*

Serpil: *Benim işime yarar, yemekli lokantaların işine yaramaz, vejetaryenlerin işine yaramaz, ben şahsen fastfood yiyemedim fazla dayanamadım, üç gün yemedim ama dördüncü gün yine yemeye başladım. (11.11.2013, 17. uygulama dersi, video kaydı)*

Uygulamanın 4. haftasında toplam 5 saatte gerçekleştirilen Afişlerin Dünyası etkinliğinin 3. saatinde öğrencilere gösterilen başka afişler üzerinde yine eleştirel yaklaşıma devam edilmiştir. Cep telefonları arasındaki rekabeti anlatan bir afiş üzerine öğrenciler yorumlarını ve eleştirilerini dile getirmişlerdir:

Araştırmacı: *Bugün yine önemli ve güzel iki tane afişimiz var. Bu afişin bize vermek istediği afiş nedir?*

Hamza: *Hocam bu afişte üç tane cep telefonu markası var. Nokia Apple ve Samsung'dan geri kaldığı için dertli gözüküyor arkada. Samsung ise Apple'ı taklit ediyormuş gibi gösterilmiş. En iyisi Apple gibi gösterilmiş.*

Selçuk: *Öncelikle şunu söyleyeyim, Apple'ın kurucusu bir bayan ve kemikleri sızlıyordur, ikinci olarak Samsung'un Apple'dan kopya çektiğini söylüyor. Apple yapıyor, Samsung alıyor onu inceliyor ve onun kopyasını yapıyor, Nokia'nın ise geri kaldığını söylüyor, gerçek hayatta da bu benzer hocam.*

Araştırmacı: *Gerçek hayatta da benzer mi acaba bu, (Bu soruya sınıftan evet anlamında birçok gürültü düzeyinde ses çıkar.)*

Yusuf: *Bu afiş gerçek hayatta de aynı Hocam. Apple ne yaparsa Samsung onun benzerlerini yapmaya çalışıyor Hocam. Bu afişte Apple daha çok yükseltilmiş. Nokia da zaten Samsung'u taklit etse bile güzel bir şey çıkmıyor ortaya. Nokia'nın yeni bir telefonu çıktı, tipinde hayır yok telefonun. (12.11.2013, 18. uygulama dersi, video kaydı)*

Bu afiş üzerine eleştirel yaklaşımı derinleştirmek amacıyla öğrencilere eleştirel okuryazarlık sorusu sorularak öğrenciler eleştirel okuryazarlık ortamına çekilmeye çalışılmıştır:

Araştırmacı: *Bu reklam kimin işine yarar, kimin işine yaramaz. Bu reklamı kim kullanır, kim kullanmaz?*

Tarık: *Bence bu reklam Apple'ın işine çok yarayabilir. Çünkü Apple afişte ön plana çıkarılmış. Samsung ona özenmiş.*

Hamza: *Hocam bu reklamı yüzde yüz Apple kullanır. Samsung'un satışları da Apple'a göre daha az zaten. Özellikle son zamanlarda Apple'ın satışları arttı hocam yeni telefonlar çıkardığı için. Apple, samsung bizi taklit ediyor demek için ve satışını arttırmak için bu afişi yaptırmış olabilir.*

Betül: *Aslında bu afiş biraz Nokia'ya da yarayabilir. Nokia burada arka plana atılmış, bu afişten heves alıp daha çok çalışmam gerekiyor, diyebilir hocam. Gayret eder, çalışır ve daha iyisini çıkarabilir. (12.11.2013, 18. Uygulama dersi, video kaydı)*

Afişlerin Dünyası adlı etkinlik süreci içerisinde öğrenci günlüklerinin analizi de yapılmış ve öğrencilerin bu etkinlikten çeşitli kazanımlar elde ettiği belirlenmiştir. 6/F sınıfının başarılı öğrencilerinden Serpil, öğrenci günlüğünde şu unsurları dile getirmiştir:

İncelediğimiz afişlerden insanların ne kadar bencil olduğunu, afişlerin çok şey anlattığını öğrendim. Bu derste öğrendiklerimi afişlerin doğruluğunu veya yanlışlığını algılayabilmede kullanabilirim. Bu dersin bize hayata bakış açılarımızın genişlemesi için ve görsellerin ne anlattığını anlayabilmek için öğretildiğini düşünüyorum. En fazla hayvanlar ile ilgili afişlerden hoşlandım. (12.11.2013, Serpil, öğrenci günlüğü)

6/F sınıfı öğrencilerinden her fırsatta derse katılmak isteyen bir öğrenci olan Zehra'nın bu etkinlik ile ilgili düşünceleri öğrenci günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

Afişlerin resimlerden çok daha fazla anlam içerdiğini öğrendim. Bu derste öğrendiklerim afişleri yorumlarken işime yarayabilir. Bu dersin afişlerin birden fazla şeyi anlattığını bilmemiz için öğretildiğini düşünüyorum. Bu derste görsellerin çok olması hoşuma gitti. Yeni şeyler öğrenmek beni mutlu etti. (12.11.2013, Zehra, öğrenci günlüğü)

Uygulamanın 4. Haftasında gerçekleştirilen Afişlerin Dünyası adlı etkinlik ile ilgili araştırmacı günlüğüne ise şu gözlemler yansımıştır:

Bugün uygulama saatinin 1. saatinde “Cep Telefonu Firmaları ve Hayvanları Koruma” ile ilgili iki afiş üzerine eleştirel okuryazarlık yaptık. Öğrenciler sorduğum sorularla birlikte afişlere eleştiri yapmaya başladılar. Cep telefonu firmalarının kendi aralarındaki rekabeti gösteren afiş öğrencilerin ilgisini daha çok çekti. Sınıftaki öğrencilerin üçte ikisi derse aktif katıldı. Öğrencilerin gerçekten cep telefonu üzerine konuşmak istedikleri o kadar çok şey var ki, zaman yetmedi, diyebilirim. Öğrencilerin yeni telefonlara ne kadar ilgili olduklarını çok açık bir şekilde gösterdi. Hayvanları Koruma ile ilgili afişte ise öğrencilerin daha çok sevgi, acıma ve merhamet duyguları

ön plana çıktı. Bugünkü derste öğrencilerin eleştirel okuryazarlık sürecine sağlıklı bir şekilde katıldığını düşünüyorum. (12.11.2013, araştırmacı günlüğü)

Uygulama sürecinin 4. haftasında işlenen “Afişlerin Dünyası” adlı etkinlik sürecinde öğrencilerin afişlere eleştirel yaklaştıkları, eleştirel okuryazarlık soruları ile afişlerin mesajlarını daha derin sorguladıkları ve afişleri tasarlama konusunda farklı fikirler oluşturdukları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin görsel metinlere olan ilgisinin olumlu olması ise öğrencilerin Türkçe dersine olan ilgisini arttırmış ve eleştirel okuryazarlık ortamının oluşmasına katkıda bulunmuştur. Araştırma verilerinden hareketle eleştirel okuryazarlıkla ilişkilendirilmiş Türkçe derslerinde öğrencilerin eleştirel okuma becerilerinin geliştiği anlaşılmaktadır.

Eleştirel yazma becerisini geliştirme

Araştırmanın uygulama süreci içerisinde tespit edilen verilerden oluşan bir başka tema da öğrencilerin eleştirel yazma becerilerini geliştirmeleri olmuştur. Yapılan içerik analizinde 178 kod sayısı ile toplam kod yüzdesinin 3,28’i ve öğretim sürecine ilişkin kod yüzdesinin 4,64’ü eleştirel yazma olarak tespit edilmiştir. Öğrenciler her hafta işledikleri etkinlikler içerisinde kendi düşüncelerini de yazılı olarak dile getirmiştir. Bu yazılı etkinliklerde öğrencilerin etkinliğin içeriğine ve mesajına yönelik eleştirel yazılar oluşturdukları görülmüştür. Bu durum araştırma süreci içerisinde Türkçe derslerinde gerçekleştirilen etkinliklerin ve eleştirel okuryazarlık ortamının öğrencilerin eleştirel yazma becerilerini geliştirdiği düşünülmektedir.

Uygulama sürecinin 1. haftasında “Ne Kadar Reklam O Kadar Para” adlı etkinlik sürecinde öğrencilerin sorguladıkları reklam etkinliklerine yönelik eleştirel yazılar oluşturdukları tespit edilmiştir. Bu eleştiriler daha çok reklamın vermek istediği mesaja ve

reklamın içeriğine yönelik olmuştur. Bazı öğrenciler de yazılarında reklamın ses, görsel ve arka plan özelliklerine yönelik eleştiri yaptıkları tespit edilmiştir. 6/F sınıfının orta düzey öğrencilerinden İrem, reklamlara ve içeriklerine yönelik tespit ve eleştirilerini öğrenci etkinliğinde şöyle dile getirmiştir:

Derce.....reklamlar.....Abba.....çok.....çocuk.....genç.....ve.....yaşı.....
 Sigörleri.....kullanılıyor.....Reklamcı.....kişiye.....Abba.....çok.....parça.....
 hercaatmaya.....yönelik.....Çocu.....namaa.....reklamlar.....çocuklara.....yönelik
 aldığı.....için.....en.....fante.....çocuk.....ve.....bebek.....sigörleri
 kullanılır.....Reklamlarda.....biraz.....abacı.....biraz.....eğlence.....
 var.....Her reklamda.....hemen.....hemen.....fante.....şarkılar.....
 ve.....şarkıları.....söyleyen.....sanatçılar.....arar.....gerek.....olacak
 kullanılır.....En.....önemlisi.....ise.....Müşterinin.....gelirini
 Hiç bir reklam düşünme.....o müşterinin.....sıkıntısını,
 o müşterinin.....çocuğunu.....üzmesini düşünmemeler

(22.10.2013, İrem, öğrenci etkinliği)

Uygulama sürecinin 1. haftasında Gamze'nin reklamlara yönelik düşüncelerinde önemli değişiklikler olduğu gözlemlenmektedir. Gamze; reklamların içerikleri, halka hitap etme özellikleri ve güvenilirlikleri ile ilgili eleştirel bir yaklaşımı şu şekilde ifade etmiştir.

Reklamlar markaları herhangi bir ürünü tanıtmak için oldukça çok para harcayarak tanıtımları yapıyorlar. Reklamlarda çocuk yetişkinlere göre ünlü kitap yazarları gibi ünlü kişiler kullanılıyor. Bazen ünlü bir sanatçı ya da futbolcu da kullanılıyor. Reklamlarda genellikle söz kitap almak için özel efektler kullanılıyor. Başarıyı toplamak için istatistiklere değiniliyor. Hatta garajda büyük yarışlar "anne" de için olmak kullanılıyor. Fakat çoğu reklamda ünlü sanatçılar. Bu yüzden reklamlar fazla güvenmemek gerektiğini düşünüyorum.

(22.10.2013, Gamze, öğrenci etkinliği)

6/F sınıfı öğrencilerinden Ceylin ise reklamlara karşı güvensizliğini öğrenci etkinliğinde şu cümlelerle dile getirmiştir:

Reklam... üzeri... benim... düşünce... bazı reklamlar aldatıcı olabilir. Bazı reklamlar ise aldatıcı olabilir. Örneğin... bir kişi reklam yaparken çoğunlukla sevimli bir çocuk kullanıyor. Sevimli bir çocuk kullanıyor çünkü herkesi kendi ürününe çekmeye çalışıyor. Bir ürünleri alıyoruz bazen çocuk çıkabiliyor. Bunu boşuna para veriyoruz.

(22.10.2013, Ceylin, öğrenci etkinliği)

Uygulama sürecinin 2. haftasında "Hangi Haber Doğru" adlı etkinliğin işleniş süreci içerisinde öğrencilerin gazetelere ve gazete haberlerine yönelik düşüncelerini eleştirel bir şekilde yazılı olarak ifade edebildikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin eleştirel yazılarında gazetelerin doğru ve yanlış haber yapması, gazetelerin karşılaştırılması ve doğru haberi bulmak için birden fazla gazetenin takip edilmesi gerektiği hakkındaki düşüncelerini ifade

etmişlerdir. 6/F sınıfı öğrencilerinden Eda'nın incelenen gazete metinleri ile ilgili düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Çoğu gazetede bazı kişilerin fikrine yer verilmiyor. En son okuduğum gazetede "İlimiz ve balçemiz" gazetelerinde de gördüğümüz gibi öğretmenlerin fikri alınmamış. Tabii ki bazı gazetelerde de olduğu gibi gazete muhabirinin de aradaki katışanlarında abartısı ve yanlış yorumları dolaylı gazeteleri okuyan kişileri kandırıyorlar. Bunun için tek bir gazete değil, bir çok farklı gazete takip etmeliyiz. En son okuduğum gazete okumam ama okuduğumda da gazetelerdeki olay abartılıyor diye düşünüyorum ve onu önemle konuşup sonuçta fikir alışverişini yapıyoruz.

(30.10.2013, Eda, öğrenci etkinliği)

Deniz ise gazetelerin yalan haber yapması üzerine düşüncelerini eleştirel ve tepkisel bir şekilde şu şekilde ifade etmiştir:

Gazeteler bence çok fazla yalan haber yapıyor. Yani birşeyin başta birşey, diğer gün başta birşey yazıyorlar. Bence haberi aslını araştırıp, doğruyu bulunca yazmaları gerekir. Hem böylece daha az yanlış olmuş olurlar. Hemde gazetelerin adını yalan haber yapıyor diye kokuyorlar.

(30.10.2013, Deniz, öğrenci etkinliği)

6/F sınıfı başkanı Hamza ise gazetelerdeki doğru haberi bulabilmek için bir gazete değil birden fazla gazetenin okunması gerektiğini şu cümlelerle dile getirmiştir:

Bütün eserlerin sükutlukleri farklı...
 Oynadın bütün eserlere inmamalıdır...
 Farklı düşüncelere sahip esere okunmalıdır...
 Tek göze fe üzerine odaklanmamalıdır...

(30.10.2013, Hamza, öğrenci etkinliği)

Uygulama sürecinin 6. haftasında “Nükleer Santraller Yararlı mı Zararlı mı” adlı etkinlikte öğrencilerin her iki yazarın görüşüne karşı çıkararak oluşturdukları kendi yazılarını oluşturma süreçleri araştırmacı günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

Bugün uygulama dersinin ikinci saatinde öğrencilere bu nükleer santrallerle ilgili bu taraflı yazılara bağlı kalmayabileceğimizi yaptığımız okumalara, araştırmalara ve tamamlayıcı metinlere dayanarak kendimize ait yeni bir yazı oluşturabileceğimizi dile getirdim. Öğrencilerden hiçbir itiraz gelmedi ve yazı yazmaya genellikle karşı çıkan 6/F sınıfı öğrencileri kendi yazılarını oluşturmaya başladılar. Özellikle tartışma ortamına katılan öğrenciler verdiğim etkinlik sayfasının tamamını doldurdular. Başta bu öğrenciler olmak üzere üç ders saati boyunca yaptığımız nükleer santral okuma ve konuşmalarıyla öğrenciler belirli bir bilgi birikimine sahip oldular. Kendi yazılarını oluşturmada çok zorluk çekmediler. Bu durumdan memnun kaldım. Öğrencilerin nükleer santraller konusunda yaptıkları okumalar ilgilerini çekmişti. Bu durum onlara bir hareket sağladı. Kendi muhalif veya destekleyici yazılarını oluşturdular.

(26.11.2013, araştırmacı günlüğü)

“Nükleer Enerji Yararlı mı Zararlı mı?” etkinliğinde ders ortamında öğrencilerin bazılarının yararlı, bazılarının zararlı, bazılarının ise hem yararları hem de zararları olduğunu dile getirmiştir. Bu fikir ayrılığı ve tartışma ortamının öğrencilerin yazılı olarak oluşturduğu

etkinliklere de yansıdığı görülmüştür. 6/F sınıfı başkanı Hamza'nın en fazla katıldığı etkinliklerden biri olan nükleer santraller konusunda yararlarını ön plana çıkartmış ve ülkemize de nükleer santralin yapılmasının doğru olacağını savunmuştur:

Nükleer Yararlıdır

Türkiye gibi bir ülkenin mutlaka nükleer santrale ihtiyacı vardır. Hem maddeli olarak çok yararlı olur. Çünkü Türkiye elektrik enerjisinin birçoğunu doğal gazdan üretmektedir. Türkiye de doğal gazı dışülkelerden aldığı için ülkede birtakım cari açık vermektedir. Bu da ülke ekonomisi için kötü bir durum.

Bazı insanlar Çernobil ve Japonya gibi nükleer santral patlamalarından dolayı Türkiye'ye nükleer santral yapılmasını istemiyor. Oysaki yeni yapılan nükleer santraller 9.0 depremine dayanıklı bir şekilde yapılmaktadır. Çernobil felaketi 1986'da gerçekleşmiştir ancak o zamanki teknoloji ile şimdiki teknoloji ve imbanlar arasında büyük bir fark var.

Türkiye'nin enerji ihtiyacı her sene Bulgaristan kadar artmaktadır. Buna göre Türkiye'ye 1 tane olsa bile nükleer santral gereklidir.

(26.11.2013, Hamza, öğrenci etkinliği)

6/F sınıfı öğrencilerinden uygulama derslerine yönelik fazla ilgisi olmayan Emel'in nükleer santrallerle ilgili etkinlik çerçevesinde oluşturduğu yazılı etkinlikte nükleer santrallerin kurulmasına şiddetle karşı çıktığı şu cümlelerle anlaşılmaktadır:

Nükleer Enerji zararlıdır çünkü; Nükleer Santraller bir atom bombası değerindedir. Bir nükleer Santrali patlarsa tüm dünya tehlikeye girer. İnsanlar 3 gözlü, 5 eli gibi duruma düşer. Vücudumuz mutasyona uğrar. Çocukların büyüme ve gelişmesinde çok ters yönde etki eder. Sevgün ve iyottu bilmeden bile olsa besin yoluyla vücudumuza girer ve kanserlere neden olur. Güneş panelleri gibi enerjiler yerine insanlar Nükleer Santralleri tercih ediyorlar. Maalesef insanların Nükleer Santrallerden vazgeçmeleri için illa onların zarar görmeleri mi gerekir. Hayır. Gelişmiş ülkeler bile bu soruna çözüm bulamıyorsa biz nasıl bir çözüme ulaşabiliriz? Eğer insanlar bunları bilseydi kesinlikle Nükleer Santral yapmaktan vazgeçerdi.

(26.11.2013, Emel, öğrenci günlüğü)

Uygulamanın 6. haftasında gerçekleştirilen etkinlikte Merve ise nükleer santrallerin yararlı ve zararlı yönlerinin bulunduğunu, bu konuda karar verirken her iki özelliğin de düşünülmesi gerektiğini eleştirel bir yaklaşımla şöyle ifade etmiştir:

Ben Kararsızım Yani Nükleer enerjiyi hem zararları hem de yararları vardır. Mesela; Nükleer santrallerden çıkan radyoaktif atıklar çevreye zarar vermektedir. Nükleer enerjiyi yandıran ise bazı kazalarda çevreye radyasyon saçılmıştır. Ancak bir röportaj filminde çıkan radyasyon, 80 kat daha fazladır. Birde nükleer enerjiyi yararlı kılan faydaları varsa (Fransa, Almanya, İtalya, İngiltere'de kullanılmaktadır. Ama nükleer enerji zararlarından hiçbir ülkede kullanılmaz.)

Yeni bu konuda çıkarabildiğimi ise nükleer enerjiyi hem zararları hem de yararları vardır. Ama nükleer enerjiyi yararları daha fazladır.

(26.11.2013, Merve, öğrenci etkinliği)

Uygulama sürecinin 7. haftasında işlenen "Sahte Bir Ekran" adlı etkinlik içerisinde öğrencilerin Facebook üzerine sorgula yaptıkları gözlemlenmiştir. Facebook üzerine yapılan bu sorgulamalardan sonra yapılan öğrenci etkinliklerinde öğrencilerin eleştirel yaklaşımları tespit edilmiştir. Öğrenciler, Facebook'un yararları ve zararları hakkındaki düşüncelerini eleştirel olarak ifade etmişlerdir.

6/F sınıfı öğrencilerinden Melek, Facebook hakkındaki düşüncelerini daha çok Facebook'un zararları üzerine kurduğu anlaşılmaktadır:

Facebook'un Zararı

Ben bu konuda facebook'un zararlarını öğrendim. Öncelikle facebook'a bir fotoğraf koyarken çok dikkatli olmamız gerekiyor. Kişisel fotoğrafımızı koymamalıyız. Bir de herkesi tanımadığımız kişileri kesinlikle arkadaşlık isteklerini kabul etmemeliyiz. O kişileri engellememiz gerekir. Ayrıca saat koyarak girmeliyiz. Eğer saat başı giderssek aile işi ile ilgilenmemiz gerekir. Mesela annemizin hep internete dokunduğunu düşünürsek evde yemek yapamıyoruz. Hem zamanımızı öldürmüştür. Başarımızı düşürür.

(03.12.2013, Melek, öğrenci etkinliği)

6/F sınıfının sessiz öğrencilerinden Ceylin ise facebook'un hem yararının hem de zararının olduğunu dile getirmiş ve yazısını maddeler halinde oluşturmuştur:

Bence facebook hem iyi hemde kötüdür. İyi yanları:

- 1- Arkadaşlarımızla konuşabiliyoruz.
- 2- Görüntülü olarak görebiliyoruz.
- 3- Can sıkıntımızı gideriyor.
- 4- Arkadaşlarımızla birşeyler paylaşıyoruz.

Bütün bunlar iyi yanlarıydı. Ama facebook'un birde kötü yanları vardı. Bunlar:

- 1- Çok vakit geçirdiğimiz zaman gözlerimizi bozabilir.
- 2- Farklı türlü sapıklıklarla karşılaşabiliriz.
- 3- Ödevlerimizi zamanında yapamayız.
- 4- Derstlerimizde düşünceler gözlemlenebilir. vb. şeylerle karşılaşabiliriz.

Kısacası facebook'u doğru kullanırsak yararlı olabilir ama yanlış kullanırsak kötü yollara neden olur.

(03.12.2013, Ceylin, öğrenci etkinliği)

“Sahte Bir Ekran” adlı etkinlik süreci içerisinde Öğrencilerin altı şapka tekniğine göre düşünmesine yönelik bir etkinlik yapılmıştır. Yapılan bu etkinlikte öğrencilerin bir konuda altı farklı şekilde düşünmesi ve konuya eleştirel yaklaşması amaçlanmıştır. İrem’in altı şapka tekniğine göre facebook üzerine düşünceleri şu şekilde olmuştur:

BEYAZ ŞAPKA: Tarafsız düşün.

facebook bir sanal alemdir.

KIRMIZI ŞAPKA: Duygusal düşün.

facebook uzaktaki hiç göremediğimiz kişileri görmemizi hüzünlendirmizi sağlar.

SARI ŞAPKA: Olumlu düşün.

facebook Dünyada çok kullanılmaktadır ve memnun kalmaktadır.

SİYAH ŞAPKA: Olumsuz düşün.

facebook insanları gerçek hayattan koparabilir.

YEŞİL ŞAPKA: Yenilikçi düşün.

facebook internet kullanmayan orta yaşlı kişilere yenilik getirmiştir.

MAVİ ŞAPKA: Geniş düşün.

facebook dünyada birçok yerde yaygın olarak kullanılmaktadır.

(03.12.2013, İrem, öğrenci etkinliği)

Metin ile gerçek hayat arasında ilişki kurma

Araştırmanın uygulama süreci içerisinde öğrencilerin işlenen Türkçe dersinin konusu ile kendi günlük hayatıyla veya gerçek hayat ortamıyla ilişki kurduğu gözlemlenmiştir. Yapılan içerik analizine göre 526 kod sayısı ile toplam kod yüzdesinin 9,71'i ve öğretim sürecine ilişkin kod yüzdesinin 13,73'ü gerçek hayatla ilişkilendirme olarak belirlenmiştir. 6/F sınıfı öğrencileri metnin sorgulanması aşamasında sık sık kendi anne, baba veya kardeşlerinden, yaşadıkları çevreden örnek verdikleri tespit edilmiştir. Bu durumunun sebebi olarak uygulama dersi etkinliklerinin günlük hayatla bağlantılı olmasının yanında 6. sınıf öğrencilerinin aile ve çevrelerine bağlılığından kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğrencilerin çözümleme, sorgulama, karşılaştırma, tartışma ortamlarındaki yorumlarında günlük hayata başvurmaları uygulama sürecindeki ders ortamını olumlu etkilediğini söylenebilir. Öğrenciler böylelikle etkinlikler ile kendi hayatları arasında bağlantı kurmuş ve öğrencilerin sosyal hayata yönelik harekete geçmesi kolaylaşmıştır.

Uygulama sürecinin 5. haftasında işlenen “Kim Ne Diyor” adlı etkinlik süreci öğrencilerin metin ile gerçek hayat arasında en fazla ilişki kurduğu haftalardan biri olmuştur. Bu haftadaki “Kim Ne Diyor” etkinliği içerisinde öğrenciler kısa diyaloglar, kısa metinler ve bazı yetkili kişilerin konuşmalarını sorgulamışlar ve metinlerin arka planını ortaya çıkartmaya çalışmışlardır. Bu ders ortamı sürecinde öğrenciler kendi hayatlarına, aile ortamlarına, yaşadıkları çevreye başvurmuşlar, bu ortamlarla ilgili örnekler vermişlerdir.

“Kim Ne Diyor” etkinliği çerçevesinde öğrencilerle paylaşılan ilk diyaloglardan biri olan “Anne ile oğlu arasında bir diyalog” başlıklı bir konuşmanın sorgulandığı süreçte öğrencilerden Yusuf ve Serpil'in kendi aile ortamlarına başvurdukları gözlemlenmiştir. Oyuncak almak isteyen bir çocuk ile onu ikna edemeyen bir annenin oyuncuğu alma işini

sonraki bir zamana atmasını anlatan bu diyalogu sorgularken Yusuf ve Serpil'in kendi annelerini örnek olarak verdiği tespit edilmiştir:

Araştırmacı: *Acaba anne oyuncağı gerçekten almak istiyor mu? Diyalogu daha dikkatli incelediğimizde diyalogun arka planında başka bir şey olabilir mi?*

Yusuf: *Hocam, anne çocuğa neden bu oyuncağı alsın ki, çocuğun zaten oyuncağı varmış. Annesi zaten çocuğu adam gibi uyarıyor, çocuk ise baba ne, bana ne diyerek şımarıklık yapıyor, benim annem olsa benim canıma okur valla!*

Ayşegül: *Bence anne burada oyuncak alma işini geçiştiriyor, oyuncağı haftaya alırs diye çocuğu avuttu öğretmenim.*

Serpil: *Hocam benim annem asla böyle bir şey demez, öf be haftaya alırs demez, babam olsa oyuncağı aldırırım ama annem hemen paramız yok, durumumuz yok, der, beni azarlar, buradaki anne eğer çocuğa oyuncağı alırsa çocuk yine başka oyuncaklar da isteyecektir. Bence de burada anne çocuğu geçiştiriyor, diğer hafta çocuk bu oyuncağı muhtemelen unutacak çünkü. (18.11.2013, 21. uygulama dersi, video kaydı)*

Araştırmacı, öğrencilere “Hiç başınızdan böyle bir olay geçti mi?” şeklinde bir soru yönelttiğinde ise öğrencilerin bu konuda söyleyecek çok şeyi olduğu uygulama sürecine şu şekilde yansımıştır:

(Öğrenciler hep bir ağızdan “Oooo Oooo!” dediler ve hocam her zaman biz anne ve babamızla böyle tartışmalar yaşıyoruz, diye konuştular.)

Burak: *Hocam geçmez mi, herkesin başından benzer bir olay geçmiştir bence, ben futbolu çok seviyorum, pazara her gittiğimizde annemden sürekli top isterdim çünkü ben genellikle topları patlatırdım, bir gün yine ailecek pazara çıkmıştık, bir top*

gördüm, o kadar çok beğendim ki topu almak istedim. Ama top çok pahalı geldi. Babam bu topu alamayız, dedi. Bir topa bu kadar para verilmez, dedi ama ben topu alma konusunda ısrar ettim. Pazarda tartıştık. Evde de ısrar ettim sonra eve gelince hocam, valla, evde kıyametler koptu.

Zehra: *Hocam benim babamla çarşıya çıktığımızda 5 dakika içinde her şeyi aldırabilirim. Baba şunu istiyorum, bunu istiyorum dediğimde hemen alınır ama annemle çarşıya çıktığımda kumaşı nasıl, kalitesi nasıl, kışlık mı, yazlık mı diye alışveriş yapamıyoruz.*

Araştırmacı: *Anneler daha katı galiba.*

Deniz: *Hocam ben telefonu aldırana kadar babama, baba telefon istiyorum, baba telefon istiyorum diye her gün en az 20 defa söyledim ama sonunda da başardım, babam tamam sonra alırsınız diyordu genellikle, ama ben yılmadım her fırsatta söyledim ve sonunda aldırardım. (18.11.2013, 21. uygulama dersi, video kaydı)*

“Kim Ne Diyor” adlı etkinlik sürecinde öğrencilerin sorguladığı bir başka diyalog ise “Baba ile Kızı Arasında Bir Diyalog” adlı metindir. Bu kısa metinde babasının derslerle ilgili sorularını geçiştiren ve kardeşine ödevinde yardım etmek istemeyen bir kız ile babanın konuşmaları yer almaktadır. Bu kısa metinde kimin güçlü, kimin güçsüz olduğuna dair sorulan bir eleştirel okuryazarlık sorusuna öğrencilerin verdiği cevaplarda kendi anne ve babalarından örnekler vermişlerdir:

Araştırmacı: *Bu diyalogda kimler, ne konuşuyor? Bu diyalogda kim güçlü kim güçsüz?*

Yusuf: *Hocam kardeşi önemsenmiyor, burada kız güçlü, ödevini yaptın mı diyor, yaptım diyor, sonra arkadaşına ödev yapmaya gideceğini söylüyor, babasını geçiştiriyor, kardeşi ile ilgilenmek istemiyor.*

Gülşah: *Hocam herkes burada kız güçlü, kız güçlü dedi ama bence burada kız güçlü değil, burada kız ezik, foyası ortaya çıkacak bu kızın, burada benim babam olsa hani sen ödevlerini yapmıştın diye bağırmaya başlar.*

Zehra: *Hocam bence de burada kız güçsüz, çünkü doğruyu söyleyemiyor, büyük ihtimalle babası kızacak diye düşünüyor, babası zaten kızın bu durumundan anlamıştır. Benim babam da bazen bunu yapar. Çaktırmaz.*

Burak: *Hocam burada kız ödevim var diye arkadaşının yanına gidiyorum diyor. Hocam benim annem için hiçbir zaman ödev bitmiş, değildir. Annem için her zaman ödev vardır. Ödev bittiyse ne zaman bitirdin, cevap anahtarından mı baktın?*
(18.11.2013, 21.uygulama dersi, video kaydı)

Araştırmacının öğrencilere yönelttiği “Peki, bu diyaloga benzer bir durum hiç hayatınızda yaşadınız mı?” sorusuna ise yine önemli bir ders katılımıyla öğrenciler kendi aile ortamlarına başvurarak cevaplar verdi:

Betül: *Hocam benim annem de babam da derslerime özen gösterirler ama annem daha çok ilgilenir çünkü babam yurt dışında olduğu için. Annem bazen kardeşimle de ilgilenmek zorunda kalıyor, annem yemek yaparken kardeşimle bazen de ben ilgileniyorum. Kardeşimle ilgilenmediğimde annem bazen bana kızıyor.*

Ceylin: *Babam için hiç ödev bitmez, test çözmek var, yazı yazmak var, konu çalışmak var, babam için ödev hiç bitmiyor, ben ödevlerimi zamanında yaparım. Bu kızın düştüğü duruma hiç düşmedim.*

Sude: *Hocam bizim evde, her yerde, yemekte şu konuşulur: Bugün okulda ne yaptınız? Okulda ne yapılır? Bizim evde ders biter, ödev bitmez. Kitabımı okurum, testimi çözerim ama babama göre 10 tane değil 20 tane okumam lazım.*

Hamza: *Hocam ya, benim babam derslerime çok önem veriyor, kendi yapamadıklarını benim yapmamı istiyor. Çok çalışacaksın, iyi meslek sahibi olacaksın, hocam mesela dershaneden rehber öğretmenim evimize geldi. Benim hayatım resmen tersine döndü. Ben geçen sene fazla test çözmezdim, bazı sınavlara çalışmadan giderdim. Dershane öğretmeni kaç test çözdün, en az 1 saat çalıştın mı diye sorular sorunca bizimkiler uyandı hocam. Babam bir de kaşlarını çatıyor ben de korkuyorum direk odama gidiyorum.*

Fatma Nur: *Hocam biz bunları söylüyoruz ama siz bu kamerayı annemize, babamıza göstermeyeceksiniz değil mi?*

Araştırmacı: *(Araştırmacı güler) Merak etmeyin burada söylenenler gizli kalacak.*

(18.11.2013, 21. uygulama dersi, video kaydı)

Bu etkinlik içerisinde sorgulanan bir başka metin ise “Arkadaşlar arasında bir diyalog” adlı konuşma metni olmuştur. Arkadaşını ödev yapmaktan vazgeçirerek internet kafeye gitmeye ikna eden bir çocuk ile arkadaşı arasındaki konuşmayı içeren bu diyalogun sorgulanması sürecinde yine öğrenciler kendi hayatlarına başvurdukları gözlemlenmiştir:

Araştırmacı: İki arkadaş arasında bir diyalog var, bu diyalogun ön planında ve arka planında olan unsurları inceleyelim.

Burak: Hocam bu diyalog beni anlatıyor.

Hamza: Hocam burada bir kaytarma var. Çocuk geliyor ödevini yapacak olan çocuğu kandırıyor onu internet kafeye götürmeye ikna ediyor.

Deniz: Hocam burada bir arkadaş bir arkadaşı kötü yönlendiriyor. Bu diyalog bize kötü arkadaştan uzak durmamız gerektiğini söylüyor.

Zehra: Bu diyalogda bir arkadaş diğer arkadaşı etkiliyor. Benim de aynı şekilde annem özellikle hangi arkadaşına gideceksin, ne yapacaksın diye muhakkak sorar.

(18.11.2013, 22. uygulama dersi, video kaydı)

Araştırmacının öğrencilere yönelttiği “Hiç başınıza bu tür bir olay geldi mi?” sorusuna öğrencilerin günlük hayatı da içine alan cevapları şu şekilde olmuştur:

Burak: Hocam benim başımdan böyle bir olay geçti. Öğretmen bir ödev vermişse ve ödevi haftaya istemişse ben onu hafta sonu yaparım. Anneme bir defasında ödevimin hafta sonu olduğunu söyledim ve hafta sonu da ödevimi yapmayı unuttum. Ödevim de epey fazlaydı, hafta sonu da gezdim tozdum oynadım hocam, pazartesi öğretmenden eksiyi yedim, anneme de bu eksiyi söyleyince cezayı yedim. Hocam bir de bir şey ekleyeyim, benim Furkan diye bir akrabam var, Furkan parka gidiyorum demiş, annesi onu parkta ararken Furkan internet kafeden geliyorum demiş. Dayağı yemiş hocam.

Hamza: Hocam benim böyle derdim epey oldu. Ben şimdi basketbol oynamayı çok severim, Atatürk parkının yanındaki basketbol sahasına giderim genelde, anneme ve

babama basketbol oynayıp geleyim, ondan sonra ödevlerimi yaparım diyorum. Sonra bir gelirim ayaklarımı hiç hissetmem, yorgun olurum. Bir uzanırım yatağa uyuyakalırım. Ders mers kalır, yapamam.

İrem: *Hocam ben ödevlerimi çok sıkıştırmam, bazı sıkıştırdığım ödevler olmuştur ama bu diyaloga benzer olaylar da yaşadım mesela babamlar ödev var mı dediklerinde var derim ama çok mu az mı olduğunu söylemem, az derim çok çıkar mesela. (18.11.2013, 22. uygulama dersi, video kaydı)*

“Kim Ne Diyor” adlı etkinliğin işlenme sürecinde öğrencilerin metin ile gerçek hayat arasında ilişki kurma süreci araştırmacı günlüğüne ise şu şekilde yansımıştır:

Bugün 2. derste uygulama etkinliklerime devam ettim. Projeksiyonla gösterdiğim diyaloglar öğrencilerin ilgisini çekti. Diyalogların sorgulanması ve yorumlanmasına öğrenciler görsel metinlere gösterdikleri ilgi kadar olmasa da katıldılar. Diyalogların konuları günlük hayattan olması öğrencilerin sorgulamasını ve yorumlamasını kolaylaştırdı. “Bu diyaloglardaki olaylara benzer bir durumla kendi hayatınızda karşılaştınız mı?” sorusuna diğer sorulara göre öğrencilerin daha fazla ilgi gösterdiklerini gözlemledim. Kendi hayatları ile ilgili ve günlük hayatta daha çok karşılaşılabilecekleri konularla ilgili olan metinlere öğrencilerin ilgisinin daha çok olduğunu daha önceki uygulama derslerinde de gözlemlemiştim. (18.11.2013, araştırmacı günlüğü)

“Kim Ne Diyor” etkinliğinin işlenmesi sürecinde öğrencilerin yazmış oldukları öğrenci günlüklerinde de öğrencilerin kendi hayatlarına yönelik ders çıkardıkları gözlemlenmiştir. 6/F sınıfının sessiz ama zeki öğrencilerinden İsmail’in öğrenci günlüğünde şu cümleler göze çarpmaktadır:

Bu derslerde tüm insanların söylediklerine inanmamayı öğrendim. Tüm insanların söylediklerine güvenilmeyeceğini düşünüyorum. Diyaloglarda bazı kişilerin suçunu başkalarına atmasından hoşlanmadım. Bu derslerde biraz üzüldüm çünkü bazı insanlar suçsuz kişilere iftira atabiliyor. (19.11.2013, İsmail, öğrenci günlüğü)

6/F sınıfı öğrencilerinden çalışkan ve konuşkan öğrencilerden Deniz ise öğrenci günlüğünde bu derste eleştirmeyi öğrendiğini dile getirmiştir:

Bu haftaki derslerde diyalogları ve paragrafları eleştirmeyi öğrendim. Böyle dersler yaşamımda daha fazla eleştiri yapmamı sağlayabilir. Öğrendiğim şeylerin bana yaşamımda işe yaraması için öğretildiğini düşünüyorum. (19.11.2013, Deniz, öğrenci günlüğü)

Araştırmanın uygulama süreci içerisinde elde edilen verilerden biri de gerçek hayatla ilişkilendirme olarak belirlenmesi uygun görülmüştür. “Kim Ne Diyor” etkinliğinde ve diğer etkinliklerde öğrencilerin eleştirel okuryazarlık sorularına verdiği cevaplarda kendi hayatlarından, çevrelerinden, aile ortamlarından ve sosyal hayattan örnekler verdikleri tespit edilmiştir. Bütün bu açıklamalardan ve verilerden hareketle eleştirel okuryazarlıkla ilişkilendirilmiş Türkçe derslerinin öğrencilere metinle gerçek hayat arasında bağlantı kurma becerisi kazandırdığı söylenebilir.

Okunan, izlenen ve dinlenen metni değiştirme

Yapılan içerik analizinde değiştirme kodu adı altında 315 kod tespit edilmiştir. Toplam kod yüzdesinin %5,81’i, öğretim sürecine ilişkin kod yüzdesinin 8,22’si değiştirme olarak gerçekleşmiştir. Eleştirel okuryazarlık sürecinin bir aşaması da yeniden yapılandırmadır. Öğrenciler bu aşamada meşgul oldukları metni yeniden yapılandırmaya yani değiştirmeye yönelik bir çaba göstermişlerdir. Bu aşamada öğrenciler sorgulanan ve karşı çıkılan metnin

değiştirilmesi üzerine girişimde bulunmuşlardır. Uygulama sürecinin özellikle 3. ve 4. haftasında değiştirmeye yönelik veriler elde edilmiştir. Öğrenciler bu haftalarda ve diğer haftalarda okudukları, izledikleri ve dinledikleri metni değiştirmişler, metne ve yazara karşı tavır almışlardır. Bu aşama, öğrencilerin metni yeniden yapılandırıldığı bir aşama özelliğini taşımaktadır.

Uygulama sürecinin 3. haftasında “Eskici” adlı etkinlikte öğrenciler Refik Halit Karay’ın Eskici adlı hikâyesini okumuşlar ve bu hikâye ve yazarı üzerine sorgulamalar yapmışlardır. Hikâye okunduktan ve hikaye içeriğine yönelik çözümlenmeler yapıldıktan sonra araştırmacı hikayeyi değiştirmeye yönelik eleştirel okuryazarlık sorularına devam etmiştir:

Araştırmacı: *Sizce bu hikâyenin sonunda ne olmuştur?*

Fatma Nur: *Hasan, Eskicinin yanında çalışmaya başlayacak, Eskici Hasan’ı evlatlık aldıktan sonra İstanbul’a geri dönecekler.*

Serpil: *Eskici Hasan’ı evlatlık edinecek, Hasan’ı okutacak, Hasan büyük adam olacak ve bir Türkçe Öğretmeni olacak.*

Zehra: *Hocam, ben biraz işi Türk filmlerine bağlayacağım, Eskici Hasan’ın tanımadığı bir akrabası olsun, Eskici halasının evinde çalışmaya başlayacak, evde daha rahat Türkçe konuşacak ve anlaşacaklar, sonra bunlar Türkiye’ye dönecekler, Hasan’a uzaktan akrabalarından biraz miras kalacak, sonra bunlar Filistin’de bir okul kuracaklar ve oradaki insanlara Türkçe öğretecekler.*

Yusuf: *Annesi Hasan’a babasının yaşadığını söylememiş hocam, babası da Hasan’ı takip etmektedir. Eskici, aslında Hasan’ın babasıdır.*

Hamza: *Hocam, Eskici ve Hasan Kaşıkçı Elması gibi bir mücevher bulacak, bu mücevheri satacaklar ve bir okul kuracaklar, bu okulda Türkçe ve Arapça eğitim verilecek, zamanla eskici Hasan'ı evlatlık alacak hocam. (04.11.2013, 13. uygulama dersi, video kaydı)*

Araştırmacı, öğrencilere hikâye kahramanlarını ve yazarı daha derin sorgulatmak amacıyla “Hikâye kahramanlarının yerinde siz olsaydınız, neler yapardınız? Yazarın yerinde olsaydınız hangi kahramanı daha ön plana alırdınız?” sorusunu yöneltir. Derse karşı ilgili oldukları belli olan öğrenciler, şu cevapları verirler:

Burak: *Ben Eskicinin yerinde olsaydım bir kere eskici olmazdım. Mesela bir öğretmen olurum. Hasan'ı yanıma çağırır, onunla birlikte yaşardık.*

Deniz: *Yazarın yerinde olsaydım, Eskiciyi yine yerinde bırakır ama halayı değiştirirdim. Halanın, Hasan'la daha fazla ilgilenmesini sağlardım.*

Zehra: *Ben de halanın konumunu ve özelliklerini değiştirirdim öğretmenim. Hasan içine kapanmış, zor durumda, konuşacak kimsesi yok, bu nasıl hala, ben yazarın yerinde olsaydım halanın Hasan'la daha fazla ilgilenmesini sağlardım.*

Anıl: *Ben eskicinin yerinde olsaydım, Türkiye'ye gider suçum neyse çekerdim sonra da rahat rahat yaşardım. Hasan'ı da yanıma alırdım.*

Gönül: *Hocam, hikâyede enişte yok, ben yazarın yerinde olsaydım hikâyeye bir enişte eklerdim, bu enişte aynı zamanda Türk olurdu ve Hasan'la daha fazla ilgilenirdi, Hasan'ın yerinde olsaydım yine de gittiğim ülkeye küsmezdim, umudumu kaybetmez o ülkede başka Türkçe konuşan kişi varsa onları aramaya çalışırdım, hemen pes etmezdim. (04.11.2013, 13. uygulama dersi, video kaydı)*

Uygulamanın 3. haftasında Eskici etkinliği içerisinde ğrenciler ‘‘Olsaydım’’ etkinliğini yaptılar. Bu etkinlikte öğrenciler kendilerini yazarın, hikâyenin kahramanı Hasan’ın, Hasan’ın akrabalarının, Hasan’ın halasının ve hikâyedeki Eskicinin yerine koyarak hikayenin değiştirilmesine yönelik bir adım atılmıştır. 6/F sınıfının alışkan öğrencilerinden Gamze, Olsaydım etkinliğinde şu hususları dile getirmiştir:

Yazarın yerinde olsaydım Hasan'ı az da olsa sevindirir, acılarını unutturacak bir olay yazardım.

Hasan'ın yerinde olsaydım Filistin'dekiler ile konuşur, onlarla anlaşmaya çalışırdım. Arapça ğrenmeye gayret ederdim.

İstanbul'daki akraba ve komşuların yerinde olsaydım Hasan'ı göndermek yerine onunla biraz daha ilgilenirdim.

Halasının yerinde olsaydım Hasan ile daha çok ilgilenir, onu evinde gibi hissettirmeye çalışırdım.

Eskicinin yerinde olsaydım sık sık Hasan’ın yanına uğrardım. Onunla ilgilenirdim ve Türkçeyi unutmasın diye onunla sık sık konuşurdum. (04.11.2013, Gamze, etkinlik kâğıdı)

‘‘Eskici’’ etkinliği çerçevesinde 6/F sınıfının en sessiz öğrencilerinden Ayşegöl, etkinlik kâğıdında hikâyeyi değiştirmeye yönelik şu cümlelere yer verildiği tespit edilmiştir:

Yazarın yerinde olsaydım bu hikâyenin devamında Hasan'la Eskiciyi hem konuştururdum hem de hikâyeyi mutlu sonla bitirirdim.

Hasan'ın yerinde olsaydım Eskicinin yanında çalışırdım. Onunla hep konuşurdum ve Türkçeye olan özlemimi Eskiciyle konuşarak hafif hafif bitirmeye çalışıp mutlu olurdum.

İstanbul'daki akraba ve komşuların yerinde olsaydım Hasan'ı yollamaya çalışmazdım. Ona çok iyi davranırdım.

Halasının yerinde olsaydım Hasan'ın mutluluğu için Türkçe öğrenmeye çalışırdım.

Eskicinin yerinde olsaydım Hasan'ı yanıma alırdım. Ona Türkçenin güzelliklerini anlatırdım ve onunla sık sık Türkçe konuşurdum. (04.11.2013, Ayşegül, etkinlik kâğıdı)

Eskici etkinliğinin işleniş sürecine dair araştırmacı günlüğünde ise öğrencilerin hikâyeyi değiştirmeye yönelik tutumları şu şekilde yer almıştır:

Bugünkü derste öğrenciler Eskici hikâyesindeki Hasan'a çok acıdılar. Hasan'ın çok sıkıntılı günler geçirdiğini, kendi hayatımızın değerini bilmemiz gerektiğini dile getirdiler. Dersin ilk zamanları Türkçenin önemi ve değerinden ziyade Hasan'a acılamakla geçti, diyebilirim. Hikâyede Hasan'ın annesinin ve babasının ölmüş olmasının, öğrencileri etkilediğini gözlemledim. Halasına genellikle tepki gösterdiler. Halasının Hasan'la daha fazla ilgilenmesi gerektiğini söylediler. Haydi, hikâyeyi değiştirelim, Hasan'ı mutlu edelim dediğimde ise öğrenciler bundan memnun kaldı. Öğrencilerin çoğu Hasan'ı mutlu edecek şekilde hikâyenin sonunu kendileri oluşturdular. Öğrenciler Hasan'ı Türkçe öğretmeni yaptılar ve Filistin'deki çocuklara Türkçe öğrettiğini ifade ettiler. Eskicinin Hasan'ın babası olduğunu iddia edenler oldu. Eskici ile Hasan'ı tekrar Türkiye'ye getirenler de az değildi. (04.11.2013, araştırmacı günlüğü)

Uygulama sürecinin 3. haftasında yapılan “Eskici” etkinliğinin son aşaması ise öğrencilerin “Kendi Hikâyemi Yazıyorum” adlı etkinliği yapmaları olmuştur. Bu etkinlikte öğrenciler yazara, hikâyenin kurgusuna ve kahramanlarına karşı çıkarak kendi hikâyelerini oluşturmuşlardır. 6/F sınıfının çalışkan öğrencilerinden Deniz’in yeniden oluşturduğu hikâyede Hasan, başarılı bir öğrenci olarak Darüşşafaka sınavını kazanmıştır:

DARÜŞŞAFKA SINAVI

Hasan sebze yanında bir çocuktur. Bundan iki sene önce anne ve babasını bir trafik kazasında kaybetmiştir. Anne ve babasını kaybedince İstanbul'dan Ankara'ya halasının yanına taşınmıştır. Hasan'a bu yalcutluğu sırasında İstanbul'da yaşayan bir ablası yardım etmiştir. Hasan'ın Ankara'da güzel bir hayatı vardır ancak halasına yük olduğunu düşünmektedir.

Yine böyle düşündüğü bir gün Türkçe ödevlerine ara verip televizyon izleneye başlamıştı. Tam bu sırada "Darüşşafaka'nın" reklamı çıkmıştı ve o anda beyninde simsekler fırlamıştı. Artık halasına yük olmaktan kurtulacaktı. Darüşşafaka sınavına girip o sınavı kazanacaktı, başka şansı yoktu.

Ve ve ve Hasan umduğunu gerçekleştirdi. Halasını zor zor ikna edip sınava girdi. Sınava girmeden önce çok çalıştı ve çok zor olan bu Darüşşafaka sınavını kazandı. Ayrıca bu sınavın sadece 15 kişi kazanmıştı. Ve Hasan'da bu sınavı kazananlardan biriydi.

Hayatının geri kalanında da çok çalıştı ve iyi bir üniversite kazandı. Halası hastalanınca da bu sefer Hasan halasına baktı. . . .

(05.11.2013, Deniz, öğrenci etkinliği)

6/F sınıfı öğrencilerinden sessiz ve çalışkan öğrencilerinden Gamze ise yeniden oluşturduğu hikâyede Hasan'ı annesi ile birlikte Almanya'ya göndermiş ve İstanbul özlemi çeken bir çocuk olarak hikâyeyi yeniden kurgulamıştır:

ALMANYA YOLCULUĞU

Hasan bir kaç yıl önce babasını kaybetmiş, İstanbul'da annesi ile yaşayan 5 yaşında bir çocuktur. Ancak İstanbul'da hiç akrabaları olmadığı için annesi ani bir karar ile Almanya'da yaşayan halasının yanına gitmeyi karar verdi. Hasan buna ne kadar üzülse de buna karşı çıkamadı ve Almanya'ya doğru yolculuğa çıktılar. Hasan uçağa bindiğinde kollarına basıldığını hissetti koltuğa oturdu. Son kez İstanbul'a

baktı ve sonra uerin görüntüsü yavaş yavaş kayboldu. Almanya'ya geldiklerinde halası onları karşıladı. Bilmediği garip bir dille bir şeyler söylüyordu. Annesi de anladığı kadarıyla ona cevap veriyordu. Zaman kaybetmeden eve gittiler. Yorgunlukta ayakta duracak hali kalmayan Hasan hemen uyuyuverdi.

Almanya'ya gelene 1 yıl almıştı. Hasan buraya alışmıştı artık. Fakat Türkçe konuşmayı asla bırakmamıştı. Hatta eskisinden daha da iyi konuşuyordu. Camdandı-şarına baktı. İstanbul'u anımsadı. Sokaklar geçen eskicileri, satıcıları hatırladı. Gözleri yaşardı. İstanbul'daki hatıreları babasının bir kaç kez göndüğü yavaş yavaş arkadaşlarını... Hepsi gözünün önünden geçiyordu. Sonra bir söz vardı kendine, kiinden "Ne o anları ne de Türkçeyi asla unutmayacağım, hepsi aklımda kalacak. Her zaman hatıratırımın bir parçası olacaklar" diye geçirdi.

(05.11.2013, Gamze, öğrenci etkinliği)

Uygulama süreci içerisinde eleştirel okuryazarlık aşamalarından yeniden yapılandırma ve değiştirme aşamalarının gerçekleştiği diğer bir etkinlik ise "Afişlerin Dünyası" adlı etkinlik olmuştur. 6/F sınıfı öğrencilerine gösterilen sevimli fastfood yiyeceklerinin

bulunduğu afişi öğrenciler önce sorgulamış sonra da bu afişe karşı çıkarak ev yemeklerini ve sağlıklı beslenmeyi ön plana çıkaran afişler hazırlamışlardır. Öğrencilerin kendi afişlerini hazırlama sürecini araştırmacı şu şekilde gözlemlemiştir:

Araştırmacı: *Bu dersimizde kendi afişimizi hazırlıyoruz. Etkinlikte incelediğimiz Sigaranın zararları, Çevreyi Koruma, fastfood, Hayvanları koruma temalarını içeren afişler üzerine çalışacağız. Biz bu konularda işlediğimiz afişlere sorgulayarak zıt afişler oluşturacağız ya da mevcut afişleri değiştirerek alternatif afişler oluşturmaya çalışacağız.*

Öğrenciler oldukça istekli bir şekilde afişlerini yapmaya başladılar. Getirdikleri renkli kalem ve boyalarla afişlerini süslemeye karar verdiler. Bu uygulama esnasında sınıfta bir gürültü meydana geliyordu. Ancak böyle bir uygulamada gürültünün meydana gelmesi çok normaldi. Araştırmacı, öğrencilerden kendi aralarında fazla konuşarak gürültü yapmamalarını istedi ve afişlerine yoğunlaşmalarını istedi. Araştırmacı zaman zaman sınıfı dolaştı ve öğrencilerin etkinliklerine rehberlik etti. Öğrencilere yardımcı ve yönlendirici bir rol üstlendi.

Araştırmacı: *Çocuklar benim için afişin renkli olmasından ziyade bir mesaj içermesi önemli. Siz incelediğimiz afişleri değiştirebiliyor musunuz? İncelediğimiz afişlere zıt ve alternatif afişler yapabiliyor musunuz? Benim için bu husus daha önemli (12.11.2013, 19. uygulama dersi, video kaydı).*

Uygulama sürecinin 4. haftasında gerçekleştirilen “Afişlerin Dünyası” adlı etkinlik içerisinde öğrencilerin mevcut afişleri sorgulayarak ve afişlere karşı çıkarak farklı yeni afişler oluşturmuşlardır. 6/F sınıfının sessiz öğrencilerinden Ceylin bu etkinlikte ön plana çıkmış ve “Fastfood’a Hayır” başlığıyla güzel ve renkli bir afiş ortaya çıkarmıştır:

FAST FOOD'A HAYIR!!!



SAĞLIKLI YIYECEKLER YİYELİM,
SAĞLIKLI KALALIM.



BUZDOLABIMIZ HEP BÖYLE GÖZÜKSÜN.



(12.11.2013, Ceylin, öğrenci etkinliği)

Tarık ise yaptığı afişte sağlıklı yiyeceklerle sağlıksız yiyecekleri savaştırmış, sağlıklı yiyeceklerin kazandığı bir savaş ortamını “Lezzetli olan değil, faydalı olan daha yararlıdır” sloganı ile mesaj içerikli bir afiş oluşturmuştur:



(Tarık, 12.11.2013, öğrenci etkinliği)

6/F sınıfı başkanı Hamza'nın uygulama süreci içerisinde bazı etkinliklere ilgi gösterdiği bazı etkinliklere ilgi göstermediği gözlemlenmiştir. Afişlerin Dünyası adlı etkinlik, Hamza'nın ilgi gösterdiği etkinliklerden biri olduğu yaptığı afiştten anlaşılmaktadır. Hamza, fastfood ile ilgili bir afişin sorgulanmasından sonra değiştirme aşamasında "Annemin Yemekleri" sloganıyla sorgulanan afişe karşı çıkmıştır:



(12.11.2013, Hamza, öğrenci etkinliği)

Öğrencilerin afiş hazırlama sürecindeki olumlu ders ortamı ise araştırmacı günlüğünde şu şekilde dile getirilmiştir:

Bugün 2. uygulama dersinde ise öğrenciler kendi afişlerini kendileri hazırladılar. Sorgulanan afişleri değiştirme, karşıt görüşlü afişler oluşturma başlığı altında işlediğimiz ders, öğrencilerin oldukça memnun etti. Bazı öğrenciler çeşitli renkli kâğıtlar kullandı, dün afiş yapacağız dediğimde de sınıftaki öğrenciler çok sevinmişti. Renkli boyalı kalemler getiren öğrenciler afişlerini daha renkli bir şekilde oluşturdular. Ders saatinin yarısında biter diye düşündüğüm etkinliğe öğrencilerin ilgi ve iştiaklarını görünce ders saati boyunca devam ettik. Sınıfın çalışkan öğrencilerinden Zehra, Türkçe dersini ilk defa böyle bir şekilde işlediklerini ve çok mutlu olduğunu dile getirdi. Sınıftan 6 öğrenci afişi yetiştiremediğini evde tamamlayıp getirmek istediğini ifade edince ben de kabul ettim. Öğrencilerin mutlu olması beni de sevindirdi. (12.11.2013, araştırmacı günlüğü)

Uygulama süreci içerisinde değiştirme verilerinin ortaya çıktığı bir başka hafta ise uygulamanın son haftası olan “Gördüklerime mi İnanayım Gerçeklere mi” adlı etkinlik süreci içerisinde gerçekleşmiştir. 6/F sınıfı öğrencilerinin bu etkinlik içerisinde özellikle görsel metinlere ilgi gösterdikleri gözlemlenmiştir. “İnsanoğlu ve Çevre” adlı bir video izleyen öğrenciler bu videonun mesajına karşı çıkmış ve bu videoya tepki olarak bir görsel hazırlamaya karar vermişlerdir. Bu süreç araştırmacı günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

Bugün uygulamanın 1. dersinde “İnsanoğlu ve Çevre” konulu bir video izledik. Video öğrencilerin oldukça ilgisini çekti. Öğrencilerin video üzerine yorum yapmalarını istediğimde eleştirel okuryazarlık sorularını sormadan onların videoya eleştirel bakabildiklerini gözlemledim. Öğrenciler videoda insanların doğayı yok ettiğini ancak

her insanın bu şekilde doğayı tahrip etmek istemediğini dile getirdiler. Bazı öğrenciler doğaya fayda sağlayan insanların da olduğunu ileri sürdü. Özellikle kendilerinin ve ailelerinin doğayı, çevreyi ve hayvanları sevdiğini ifade ettiler. Konuşmaların sonlarına doğru insanların doğaya zarar verdiğini ancak bunu bütün insanlara mal edilemeyeceğini vurguladılar. Ben bu aşamada öğrencilere rehberlik ettim ve “doğaya, çevreye ve hayvanlara iyi davranan insan” konulu bir görsel hazırlayabileceğimizi söyledim. Öğrenciler bu fikri beğendi ve dağıttığım etkinlik kâğıdına öğrenciler; “çevre, doğa, hayvan sevgisi ve insan” temalı afişler hazırladılar ve resimler yaptılar. (10.12.2013, araştırmacı günlüğü)

6/F sınıfını en sessiz öğrencilerinden ve orta düzey bir başarıya sahip olan Ceren’in uygulama süreci içerisinde etkinliklere zaman zaman katıldığı gözlemlenmiştir. Ceren’in insanların çevreyi daha iyi koruması gerektiği hakkındaki afişi temiz bir dünya ile kirliliğin farkını insanlara göstermek amacıyla yapıldığı anlaşılmaktadır:



(10.12.2013, Ceren, öğrenci etkinliği)

Anıl ise yaptığı afişte sloganı ön plana çıkartmış, insanların doğayı ve hayvanları korumasını istemiştir:



(10.12.2013, Anıl, öğrenci etkinliği)

Fatma Nur'un yaptığı görsel de ise daha derin bir anlam bulunmaktadır. İki kız çocuğu bu görselde dünyayı toprağa ekmekte ve dünyanın tekrar daha güzel bir şekilde doğmasını istemektedir:



(10.12.2013, Fatma Nur, öğrenci etkinliği)

Araştırma verilerinde de görüldüğü gibi uygulama süreci içerisinde gerçekleştirilen etkinliklerdeki görsel ve yazılı metinleri öğrencilerin yeniden yapılandırmaya ve değiştirmeye çalıştığı anlaşılmaktadır. Sorgulanan bir metinden sonra metin ile gerçek hayat arasında bağlantı kuran öğrenci metni gerçek hayatta farklı bir şekilde kullanılabilecek şekilde değiştirmeye yöneldiği gözlemlenmiştir. Bu değiştirme, öğrencinin sınıfta edindiği bilgi ve beceriyi sosyal hayata taşımadan gerçekleştirdiği son aşama özelliği taşımaktadır. Sonuç olarak eleştirel okuryazarlıkla ilişkilendirilen Türkçe derslerinin, öğrencinin metne ve yazarına karşı çıkararak okunan, izlenen ve dinlenen bir metni değiştirme becerisi kazandırdığı tespit edilmiştir.

Sosyal hayata yönelik harekete geçme

Araştırmanın uygulama sürecinde ortaya çıkan verilerden elde edilen bir tema da öğrencilerin Türkçe derslerindeki eleştirel okuryazarlık derslerinden hareketle sosyal hayata yönelik bir faaliyete geçmesidir. Yapılan içerik analizine göre toplam kodlamada 282 kod sayısı ile toplam kod yüzdesinin %5,21'i ve öğretim sürecine ilişkin kod yüzdesinin %7,36'sı harekete geçme olarak tespit edilmiştir. 6/F sınıfı öğrencileri, araştırmacı rehberliğinde her hafta sorgulanan konu ile ilgili sosyal hayata yönelik yapılabilecek eylemleri tespit etmiş ve bu eylemi gerçekleştirmiştir. Öğrenciler uygulama sürecindeki Türkçe derslerinde işlenen eleştirel okuryazarlık derslerindeki konuyu ailesine, 6/I sınıfı öğrencilerine, pano hazırlayarak okula taşımış konunun daha fazla kişi tarafından sorgulanmasını sağlamıştır.

Uygulama sürecinin çoğu haftasında 6/F sınıfı öğrencileri eleştirel okuryazarlıkla ilişkilendirilmiş Türkçe derslerinde edindikleri bilgi, beceri ve kazanımları kendi aile ortamına taşımışlar, ailelerini bu kazanımlar doğrultusunda harekete geçirmişlerdir. Yine 8 haftalık uygulama sürecinin 4 haftasında Türkçe derslerinde kazanılan bilgi ve beceriyi 6/F

sınıfı öğrencileri 6/I sınıfı ile paylaşmış ve 6/I sınıfının da işlenen konularla ilgili sorgulama yapmasını ve harekete geçmesini sağlamıştır. Uygulama sürecinin 2. haftasında gazete metinleri üzerine yapılan sorgulama sürecinden sonra Balıkesir'in yerel bir gazetesinde görev yapan bir gazeteci sınıfa davet edilerek gazete, gazetecilik ve gazete haberleri üzerine bir görüşme yapılmıştır. Uygulama sürecinin 6. haftasında ise Nükleer enerji ve santraller hakkında bilgi verebilecek bir akademisyene başvurmak istenmiş ancak Balıkesir Üniversitesi'nde bu konu ile ilgili çalışan bir akademisyen bulunamadığından internet ortamından bir siyasetçi, nükleer santraller konusunda farklı düşünen iki akademisyen ve vatandaşların görüşlerini içeren bir video sunumu yapılmıştır.

Uygulama sürecinin 1. haftasında işlenen “Ne Kadar Reklam O Kadar Para” adlı etkinlik sürecinde öğrenciler ders ortamında çeşitli reklamları sorguladıktan sonra öğrendiklerini aileleri ile görüşmeye karar vermişler ve evde aileleri ile birlikte izledikleri reklamları sorgulamışlardır:

Araştırmacı: *Evde televizyon reklamlarına dikkat ettiniz mi? Anne ve babanızla reklamlar hakkında görüştünüz mü?*

Zehra: *Reklamlara daha dikkatli baktığımda gerçekten bizi etkilemek için her şeyi yaptıklarını fark ettim. Mesela ben çikolataya bayılırım, reklamlarda çikolatayı öyle bir yiyorlar ki hocam, çikolatayı yerken öyle ses çıkartıyorlar ki insanın canı çekiyor.*

Gönül: *Annem reklamların iyi bir şey olduğunu düşünüyor. Ben ise öyle düşünmüyorum. Annem reklamların bizi bilgilendirdiğini söyledi ancak ben reklamların bizi kandırıldığını düşünüyorum. Bu konuda annemle farklı düşündüğümüzü öğrendim.*

Ceylin: *Annemin en çok ilgisini banka reklamları çekiyormuş ancak banka reklamlarındaki alttan geçen küçük yazıları okuyamıyormuş.*

Gülşah: *Hocam biz babamla birlikte televizyon izledik. Sadece bir reklam izleyebildik. Film fazla reklam arası vermedi. Nutella reklamında ekmeğin üzerine güzelce çikolata sürülüyor, yine reklamda anne ve çocuk kullanılmış. Bir kahvaltı ortamı kullanılmış. Çikolatalı ekmek çocuğa veriliyor, çocuk ağzını açıyor, ekmek geri çekiliyor, insanın canını çektiriyorlar. RTÜK'ün izin vermemesi lazım hocam bu reklamlara.*
(22.10.2013, 3. uygulama dersi, video kaydı)

“Ne Kadar Reklam O Kadar Para” etkinliğinin harekete geçme aşamasında yapılan bir başka eylem ise izledikleri reklamlara yönelik yaptıkları sorgulamaları başka bir sınıfın öğrencileri ile paylaşmak olmuştur. Araştırmacının derse girdiği diğer bir 6. sınıf olan 6/I sınıfının harekete geçme aşaması için uygun olabileceği araştırmacının günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

Pazartesi ve bugün yaptığımız eleştirel okuryazarlık dersleri kapsamında reklamlarla ilgili yapmış olduğumuz etkinlikler çerçevesinde oluşturduğumuz bilgi ve kazanımları başka sınıflara anlatmamızın uygun olacağını düşündük. 6. sınıflardan 6/F ve 6/I derslerine giriyordum. Bu harekete geçme aşamasının en uygun 6/I sınıfında olabileceğini düşündüm. 6/F sınıfından gönüllü üç öğrenci seçtim. Bu öğrencilerle reklamlarla ilgili öğrendiklerimizi 6/I sınıfındaki öğrencilerle paylaşmaya karar verdik. Hamza, Fatma Nur ve Merve reklamlarla ilgili başka öğrencilere anlatmamız gereken gözlem ve tespitlerini hazırlayıp 6/I sınıfı öğrencilerine sunacaktı. Bu öğrenciler 6/I sınıfı ile ilgili gözlemlerini sonra 6/F sınıfı öğrencileri ile paylaşacaktı.
(22.10.2013, araştırmacı günlüğü)

6/F sınıfından Hamza, Merve ve Fatma Nur reklamlarla ilgili hazırladıkları sunumu başka öğrencilere sunmak için 6/I sınıfına gitmiş ve 6/I sınıfı Türkçe dersinde öğrencileri reklamlara karşı uyarmak ve reklamların özellikleri hakkında bilgi vermek için sunumlarını yapmışlardır. İlk önce Hamza sunumunu yapmış ve reklam şirketlerinin sadece para için insanları çeşitli ürünlere yönlendirdiklerini ileri sürmüştür. Ürün sahibi çoğu şirketin ürününün satılması için ellerinden gelen çabayı gösterdiklerini ve mümkün olduğu kadar etkileyici reklamlar yaptıklarını dile getirmiştir. 6/I sınıfı öğrencileri Hamza'nın konuşması bittikten sonra Hamza'yı alkışlamıştır. Araştırmacı, öğrencilere yönelttiği sorularla 6/I sınıfı öğrencilerine rehberlik etmiştir:

Araştırmacı: *Hamza'nın düşüncelerine katılıyor musunuz? Reklamlar hakkındaki bilgilerinizi öğrenmek istiyorum.*

Semih: *Hamza arkadaşımın söylediklerinin çoğu doğru hocam. Bazı ürünler gerçekten kalitesiz oluyor. İnsanlar bu ürünü alınca da pişman oluyor.*

Zeynep: *Hamza'nın dikkatini çeken benim de dikkatimi çekti. Bazı reklamların altından çok küçük yazılar geçiyor. İnsanlara ürünün ayrıntısı göstermiyorlar.*

Öykü: *Reklamlarda genellikle abartı kullanıyorlar. Az bir şeyi çokmuş gibi gösteriyorlar. Alt yazılar gerçekten çok küçük oluyor ve insanlar da bunu pek dikkate almıyor.*

Emirhan: *Bir reklamda çikolatayı çok büyük gösteriyorlar ama aslında çok az böyle. Bazı reklamlar gerçekten bizi kandırıyor. (23.10.2013, 5. uygulama dersi, video kaydı)*

Uygulamanın bu ilk haftasında 6/I sınıfında gerçekleştirilen harekete geçme aşaması araştırmacı günlüğünde şu şekilde dile getirilmiştir:

Bugün Eleştirel okuryazarlık dersleri içerisinde harekete geçme aşamasına yönelik bir uygulama dersi yaptım. 6/F sınıfindan Hamza, Fatma Nur ve Merve adlı öğrencilerim 6/I sınıfı Türkçe dersine katıldılar. Her öğrenci reklamlarla ilgili hazırladıkları sunumu 6/I sınıfı öğrencilerine sundu. 6/I sınıfı bu uygulamaya çok olumlu yaklaştı. Reklamlara yönelik arkadaşların görüşlerine katıldılar ve ilave yorumlar yaptılar. Bu dersten çok memnun kaldım. Eleştirel okuryazarlık dersinin önemli bir aşaması olan harekete geçmeye yönelik çalışmaları 6/I sınıfı öğrencileri ile paylaşabilirdik. Böyle bir uygulama iki sınıf arasındaki iletişimi kuvvetlendirecek ve bilgi akışını sağlayacaktı. Dersin sonunda 6/I sınıfindan bazı öğrenciler bizde de araştırma yapsanız ya öğretmenim, diye ısrarcı oldular. Biz de bir konu hazırlayalım ve 6/F'ye sunmaya gidelim, dediler. Bu cümleler beni çok memnun etti ve uygulamaya dair istek ve çalışma azmimi arttırdı. (23.10.2013, araştırmacı günlüğü)

Uygulama sürecinin 2. haftasında ise “Hangi Haber Doğru” adlı etkinliğin harekete geçme aşamasında öğrenciler gazete haberleri ile ilgili velileriyle görüşmeye karar verdiler ve gazeteler ile ilgili daha fazla bilgi edinmek için sınıfa bir gazeteci davet etmenin uygun olacağını dile getirdiler. Araştırmacının “Gazeteler ile ilgili, gazetelerin eleştirel okunması ile ilgili anne ve babanızla görüştünüz mü? Gözlemlerinizi alabilir miyim?” sorusuna karşılık 6/F sınıfı öğrencilerin verdikleri cevaplar şu şekilde olmuştur:

Gönül: *Öğretmenim ben annemle değil de babamla konuştum. Babam gazete almıyor ama internetten genellikle Habertürk gazetesini okuyor. Babama bu gazetenin doğrularını ne kadar kanıtlayabilirsin, dedim, babam önce bir sus pus oldu, ne diyeceğini bilemedi, ondan sonra birkaç gazeteye daha baktık, bir haber üzerinde düşündük, diğer gazetelerde bu habere farklı yaklaşıldığını gördük, daha sonra birkaç*

gazeteye daha baktık, en doğrusunu belirledik, babam artık belirlediğimiz gazeteden haber okuyor.

Betül: *Ben annemle görüştim. Annem de bizim düşüncelerimize katıldı. En doğru haberi bulabilmek için birkaç gazete takip etmemiz gerektiğini söyledi.*

Burak: *Hocam ben annem ve babamla görüştim. Annem gazetelerin çok gerekli olduğunu söylüyor. Babam ise artık internette gazetelerin olduğunu, gazete almaya gerek olmadığını söyledi, İnternette teknolojinin çok ilerlediğini ifade etti, kâğıt olarak gazete almanın çok gerekli olmadığını dile getirdi. Annem de bu görüşe biraz karşı çıktı, internetin olmadığı bir yerde ne yapacağız, dedi. Gazeteler hakkında bunları konuştuk hocam.*

Deniz: *Annemle gazeteler hakkında konuştum. Annem gazeteyi fazla takip etmediğini söyledi. Babam da daha çok gazetenin ilk sayfasına bir de spor sayfasına baktığını söyledi, evimize düzenli olarak gazete almıyoruz, pek gazete okuyan bir aile olmadığımızı anladım.*

Vildan: *Babamla gazeteler üzerine konuştuk. Babam gazete okumayı çok sever ve en çok pazar günü iş tatilinde kahvaltıda çay içerken sever ama her gazeteyi okumaz ve okutturmaz. Sadece üç gazete Sözcü, Aydınlık ve Posta gazetelerini okuyoruz. Babam aslında bize kitabı öneriyor ama kendisi gazete okuyor. Benim için kitap okumak daha güzel. Çünkü bana daha çok bilgi veriyor. (30.10.2013, 8. uygulama dersi, video kaydı)*

6/F sınıfında uygulama derslerine en fazla önem veren öğrencilerden biri olan Zehra'nın anne ve babasıyla gazeteler üzerine sorgulayıcı bir görüşme yapması araştırmacı günlüğünde şöyle ifade edilmiştir:

Bugün bir veli telefonla beni aradı. Zehra'nın annesi Hanife Hanım öncelikle bana teşekkür etti. Hanife Hanım bana telefonda şunları söyledi: "Zehra, dün akşam bizlere hangi gazeteleri okuduğumuzu, gazeteleri niçin okuduğumuzu, daha çok hangi bölümleri okuduğumuzu sordu. Yemekte bu konu ile ilgili konuştuk. Zehra'ya daha çok Milliyet ve Sözcü gazetelerini okuduğumu söyledim. Haftada en az 3 gün bu gazeteleri alıp okuduğumu dile getirdim. Siyasi konular ile ilgili çocuklarımla fazla konuşmuyorum. Gazetelerin daha çok siyaset eksenli olduğunu düşünüyorum. Zehra'nın farklı gazeteler okursak doğruları daha iyi bulabiliriz, cümlesi ise hoşuma gitti ama yapamayız herhalde çünkü zaten çok gazete okuyan bir aile değiliz." Hanife hanıma ilgisinden dolayı teşekkür ettim ve telefon görüşmesi sona erdi. (30.10.2013, araştırmacı günlüğü)

“Hangi Haber Doğru” adlı etkinlik sürecindeki bir diğer harekete geçme faaliyeti ise Balıkesir yerel gazetelerinden “Marmara” gazetesinin muhabiri Hüseyin Bey’in 6/F sınıfına davet edilmesi olmuştur. 6/F sınıfı öğrencileri Hüseyin Bey’i çok sıcak karşılamış ve ona gazeteler, gazetecilik ve hayatı ile ilgili birçok soru sormuşlardır. Emekli bir işçi olan Hüseyin Bey, zamanında profesyonel olarak futbol oynadığını da dile getirince sınıftaki erkek öğrencilerin Hüseyin Bey’e olan ilgisi daha da artmıştır. Hüseyin Bey; öğrencilere hayatından, Balıkesir yerel gazetelerinden, gazetecilik mesleğinden ve öneminden bahsetmiştir. 6/F sınıfı öğrencilerinden Yusuf’un gazete haberleri ile ilgili Hüseyin Bey’e sorduğu sorular gazeteleri ve gazete haberlerini sorgular nitelikte olmuştur:

Yusuf: *Hayatınızda hiç yalan haber yaptınız mı?*

Hüseyin Bey: *Hayır, kesinlikle, hayatımda hiç yalan haber yapmadım, yapmam da!*

Yusuf: *Gazeteler niçin yalan haber yapıyorlar?*

Hüseyin Bey: *Gazeteler halkın ilgisi çekmek istiyor, daha fazla satılmak istiyor, bundan dolayı bazen yalan veya yanlış habere başvurabiliyorlar ama bu yanlış bir şey.*

Yusuf: *Peki, sizce insanlar doğru haberi nasıl bulacak? Mesela bir gazete yerine birkaç tane gazete okusak olur mu?*

Hüseyin Bey: *Olur, gündemi birden fazla gazeteden takip edebilirsiniz. Gazetelerin hepsi yalan haber yapmıyor. Bazı tarafsız gazeteler de var. Onları da takip edebilirsiniz.*

Araştırmacı: *Gazeteler eskiden de yanlış haber yapıyorlar mıydı?*

Hüseyin Bey: *Ben, bu mesleği 30 yıldır yapıyorum. Gazeteler hep böyleydi. Pek bir değişiklik yok. Bazıları kendi siyasi fikirlerine göre haber yapar, bazıları hükümet değişirse onlar da değişir. Mesela şimdi seçim zamanı, yine hem ulusal hem de yerel gazeteler hareketlendi. (31.10.2013, 11. uygulama dersi, video kaydı)*

Gazeteci Hüseyin Bey'in sınıf ortamında öğrencilerle yaptığı görüşme araştırmacı günlüğünde şu şekilde ifade edilmiştir:

Bugün uygulama sürecinde karar verdiğimiz bir düşüncemizi yerine getirdik. Gazetelerin ve gazeteciliğin önemi, gazetelerin tarafsızlığı ve doğru haberi bulma yöntemleri üzerine konuşmak üzere Balıkesir yerel Marmara gazetesi muhabiri ve gazeteci Hüseyin Bey'i 6/F sınıfına davet ettik. Olcay Bey, bizleri kırmadı ve 6/F sınıfı öğrencilerine bu konularda bilgi verdi ve tecrübelerini anlattı. Olcay Bey; konuşmasında gazeteciliğin önemli ve zor bir meslek olduğunu, gazetecilik hayatı boyunca yalan ve yanlış haber hiç yapmadığını, doğru haberi bulmak için birden fazla

gazete takip edilebileceğini veya tarafsız gazetelerin okunabileceğini dile getirdi. Öğrenciler de gazeteler, gazetecilik ve Olcay Bey'in kendi hayatıyla ilgili sorular sordu. Dersin sonunda Olcay Bey ve öğrenciler birbirlerine teşekkür ettiler ve gazeteciliğin yanında aynı zamanda fotoğrafçılık yapan Olcay Bey öğrencilere kendi çektiği fotoğraflardan hediye etti. (31.10.2013, araştırmacı günlüğü)

Hüseyin Bey, 6/F sınıfında gazetecilik ve iletişim dersinin verildiğine dair 02.11.2013 tarihinde Balıkesir yerel Marmara, Birlik ve Markaj gazetelerinde çıkan haberle ilgili 6/F sınıfı öğrencilerine gazete ve fotoğraf yollamıştır. Sınıfta gazetelerin okunması ve öğrencilerin gazete ve fotoğraflara gösterdikleri ilgi araştırmacı günlüğüne şöyle yansımıştır:

Bugün öğrencilere Balıkesir yerel gazetelerden Marmara, Birlik ve Markaj gazetelerinde Hüseyin Bey'in 6/F sınıfı ile yaptığı haberi öğrencilerle birlikte okuduk. Haberde Uygulama Ortaokulu 6/F sınıfında gazetecilik ve iletişim dersi verildiğini yazıyordu. Haberde aynı zamanda öğrencilerin fotoğrafları da vardı. Öğrencilere Hüseyin Bey, birer tane gazete ve fotoğraf göndermiş. Bu gazete ve fotoğrafları öğrencilere dağıttığımda 6/F sınıfı öğrencileri çok sevindiler.(04.11.2013, araştırmacı günlüğü)

Uygulama sürecinin 3. haftasında işlenen Eskiçi etkinliğinde Refik Halit Karay'ın Eskiçi hikâyesini okuyan öğrenciler Hasan'ın anne ve babasız olmasından etkilendikleri ve onun Türkçe konuşacak kimseyi bulamamasına üzüldükleri gözlemlenmiştir. Bu hikâyeden hareketle hayata yönelik anne ve babalarına sevgi gösterisinde bulunma ve ilk öğrendikleri Türkçe kelimeyi anne ve babalarından öğrenme kararı verilmiştir:

Araştırmacı: *Dün eskici hikâyesini okumuştuk. Bu hikâyeden hareketle anne ve babamıza sevgi gösterisinde bulunacaktık ve öğrendiğimiz ilk Türkçe kelimelerin ne olduğunu öğrenecektik? Anne ve babanızla neler görüştünüz?*

Zehra: *Hocam babama sarıldım, babam ne oluyor kızım dedi, annem ay kızım dedi, aslında ben anneme ve babama çok sarılırım ama birdenbire sarılınca korktular biraz, annemden daha çok babam çok şaşırdı.*

Sude: *Ben ilk olarak arkadaş demişim, suya bu diyormuşum, ben babama sürekli sarılırım babam normal tepki verdi, babamı annemden daha çok seviyorum diyebilirim, annem hayrola bu sarılma nereden çıktı, dedi. Ben de Türkçe öğretmenimizin ödev verdiğini söyledim, o da ödev olmasaydı sarılmayacak mıydın dedi, ben de yok öyle değil dedim, elbette sarılırım dedim.*

Serpil: *Hocam evde genellikle ben onlara değil annem, babam ve abim bana sarılır, ben de pek sarılmalarını istemem, akşam ödev var mı diye sordular. Önce aklıma gelmedi sonra sizin ödeviniz aklıma geldi, anneme ve babama sarıldım, onlar şaşırdılar ve sordular bu da neydi şimdi diye, Ben de Türkçe Öğretmenimiz anneye ve babaya sarılma ödevi verdi, dedim. Onlar da ne güzel bir ödevmiş öyle diye şaşırdılar.*

Burak: *Hocam ben eve gidince ilk önce ödevlerimi yaptım, ondan sonra yemek yedik, aklıma geldi sizin dediğiniz şey, annem mutfaktaydı, gittim sarıldım canım annem, dedim. Annem, hayırdır ne oldu dedi, bir şey mi isteyeceksin dedi, yooo, hiç öyle sarıldım dedim, normalde kolay kolay sarılmazdın da dedi, ben de Türkçe Öğretmenimiz böyle bir ödev verdi dedim. O da tamam, dedi. (05.11.2013, 14. uygulama dersi, video kaydı)*

6/F sınıfı öğrencilerinden İsmail'in annesi Songül Hanım ile yapılan telefon görüşmesinde İsmail'in kendisine sevgi gösterisinde bulunmasını Songül Hanım, şu cümlelerle anlatmıştır:

Bu akşam velilerden İsmail'in annesi ile görüştim. İsmail'in annesi ev hanımı ancak genel kültürü iyi bir ev hanımı diyebilirim. İsmail'in babası bir akademisyen, ABD'de 4 yıl kalmışlar. Songül Hanım hem İngilizce hem de Arapça biliyor. Araştırmada bana en fazla destek veren velilerden bir tanesi diyebilirim. Görüşmemizde bana şunları söyledi: "Bu hafta verdiğiniz ödev çok güzeldi hocam, İsmail okuldan geldikten sonra bana sarıldı ve anne seni seviyorum, dedi. Bu duruma hem şaşırdım hem de sevindim. Türkçe Öğretmeni böyle bir ödev verdi deyince sizi tekrar takdir ettim hocam, araştırmamda kolaylıklar diledi ve İsmail'in ders başarısı hakkında kısa bir görüşme yaptıktan sonra telefon konuşmasına son verdik. (05.11.2013, araştırmacı günlüğü)

Uygulama sürecinin bu 3. haftasında Eskici etkinliği içerisinde harekete geçme aşaması olarak yaptığım bir uygulama da Türkçe dersine bir misafir öğrenci getirmek olmuştur. 6/I sınıftan Umut, 6/F sınıfına getirilmiştir. Umut, Somali'den gelmiş ve Türkçe bilmeyen bir öğrencidir. Belki en fazla 50 Türkçe kelimeyle konuştuğu söylenebilir. Öğrencilere hikâyedeki İstanbul'dan Filistin'e gönderilen ve Türkçe konuşacak kimse bulamayan Hasan ile Somali'den Türkiye'ye gelen Umut'u karşılaştırmak amacıyla yapılan bu uygulamadan 6/F sınıfı öğrencileri memnun kalmış ve hikâyeye kahramanı Hasan ile kendi okulumuz öğrencisi Umut'u sorgulayarak karşılaştırmışlardır:

Araştırmacı: *Umut ile hikâyeye kahramanımız Hasan arasında bir bağlantı var mı?*

Umut'un yerinde olmak ister miydiniz?

Öğrenciler hep bir ağızdan önce evet sonra 2. soruya hayır diye cevap verdiler.

Yusuf: *Hocam öncelikle Umut'un yerinde olmak istemezdim. Belki Umut da Hasan gibi burada kendi dilini konuşmak istiyordur ama konuşamıyordur. Hocam bir de Somali de açlık ve savaş var galiba ondan dolayı ülkemize geldiler diye biliyorum. Böyle bir ülkede yaşamak istemezdim.*

Araştırmacı: *Somali askeri, ekonomik ve kültürel olarak zayıf bir ülke, evet.*

Sude: *Hocam, Umut'un hikâyedeki Hasanla bağlantısı var. Hasan Türkçe konuşmayı özlemişti, Umut da hangi dili konuşuyorsa o dili konuşmak isteyecektir.*

Serpil: *Umut'un Hasan'a benzeyen yönleri var ama farklı yanları da var. Hasan'ın etrafında annesi ve babası yoktu, Umut'un annesi ve babası var, Umut'un yerinde olmak istemezdim açıkçası, her insan teninden dolayı dışlanabiliyor, mesela ben Afrika'ya gitsem beni de dışlayabilirler, Umut, şaka yaptığımızı bile anlamayacak gülemeyecek, zor bir durum olduğunu düşünüyorum.*

Araştırmacı: *Umut'a söz hakkı verelim. Evet, bahsettiğimiz Umut ile adaşsın, ama milletleriniz farklı, adaş olmanızı sağlayan durum ne sence?*

Ayhan: *Aynı dine sahip olduğumuzdan dolayı, ikimizde Müslüman olduğumuzdan dolayı adımız aynı hocam, ben onun yerinde olmak istemezdim, Ama ben Hasan'ı daha şanssız görüyorum, Hasan'ın konuşacak kimsesi hiç yok ama Umut, bizim okula geliyor, arkadaşları var, Somali'den, Irak'tan gelen başka çocuklar da var, onlarla da görüşebilir.*

İsmail: *Umut'un babası burada değil, İngiltere'de hocam, babasından da haber alamıyorlar. Annesi burada, iç savaştan kaçmışlar.*

Betül: *Hasan da memleket hasreti çekiyordu, bence Umut da memleket hasreti çekiyordur. Hasan hikâyede İstanbul'dan Filistin'e gitmişti, Umut da Somali'den buraya geldi, Türkiye'ye gelince çevresi değişti, dili değişti, Okula ilk geldiğinde herkes Umut'a bakıyordu ve çok şaşırmıştık, ben ilk defa zenci bir çocuk görmüştüm.*
(05.11.2013, 15. uygulama dersi, video kaydı)

6/F sınıfı öğrencilerinden Zehra'nın Umut'un 6/F sınıfına davet edilmesi ve Eskici etkinliği ile ilgili görüşlerini öğrenci günlüğünde şu şekilde dile getirmiştir:

Öğretmenim, bu hikâye çok acı dolu bir hikaye olduğu için elimizdeki şeylerin kıymetini bilmemizi sağladınız. Bu etkinlikte yine en çok tartışmayı sevdim ve Önder Öğretmenimizin Umut'u getirmesi çok güzeldi ama böyle üzücü bir hikâye okumak beni çok üzdü. (05.11.2013, Zehra, öğrenci günlüğü)

6/I sınıfı öğrencisi Somalili Umut'un sınıfa davet edilmesi ve 6/F sınıfı öğrencilerinin Umut ile Eskici hikâyesinin kahramanı Hasan'ın karşılaştırılması süreci araştırmacı günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

Bugünkü ikinci derste harekete geçme aşaması içerisinde yer alabilecek bir uygulama yaptım. Öğrencilerin Eskici hikâyesindeki Hasan ile 6/I sınıftan misafir olarak getirdiğim ve sınıf içinde konuştuğumuz Umut'un ile benzer özelliklerini sordum. Öğrencileri bu uygulamayla hikâye ile gerçek hayat arasındaki bağlantıyı kurmaya çalıştım. Öğrencilerin çoğu Hasan ile Umut'un benzer özelliklerinin olduğunu Hasan'ın İstanbul'dan Filistin'e gittiğini; Umut'un ise Somali'den Türkiye'ye geldiğini dile getirdiler. İkisinin de dilini konuşmakta zorluk çektiklerini ve onların yerinde olmak istemediklerini dile getirdiler. (05.11.2013, araştırmacı günlüğü)

Uygulamanın 4. haftasında ise ‘‘Afişlerin Dünyası’’ adlı etkinliğin harekete geçme aşamasında 6/F sınıfı öğrencileri çeşitli afişlerin görsel olarak sorgulamasını yaptılar. Bu afişlerden sevimli fastfood yiyeceklerinin bulunduğu afiş öğrencilerin en fazla ilgilerini çeken afişlerden biri olmuştur. 6/F sınıfı öğrencilerinin bu hafta anne ve babalarıyla fastfood konusu görüşme kararı almaları şu şekilde olmuştur:

Araştırmacı: *Bu hafta ailenizle hangi konuyu görüşelim? Afişlerden hangisi daha çok ilginizi çekti?*

Zehra: *İlgimi en fazla çeken afiş fastfood afişi oldu, bence anne ve babamızla bu konuda görüşebiliriz. (Sınıftan eveeeeet! diye bir ses yükseldi.)*

Gönül: *Bence de iyi olur hocam. Fast food hepimizi ilgilendiren bir konu.*

Sude: *Hocam bence de güzel olur, gerçi benim annem fast food’a karşı ama olsun.*

Araştırmacı: *Peki o zaman bu hafta anne ve babamızla fastfood konusunu konuşuyoruz. Fast food’un zararları nelerdir? Anne ve babamız bu konuda neler düşünüyor? Aile olarak fastfood’tan korunmak için neler yapmalıyız? Bu sorular etrafında bir görüşme yapmanızı istiyorum. (11.11.2013, 17. uygulama dersi, video kaydı)*

6/F sınıfı öğrencilerinin ertesi gün yapılan derste verdikleri cevaplardan öğrencilerin aileleri ile fastfood’un özellikleri, yararı veya zararı, ne kadar sıklıkla yenmesi gerektiği hakkında görüşme yaptıkları anlaşılmaktadır:

Araştırmacı: *Anne ve babanızla dünkü afişlerimiz ile ilgili görüştünüz mü? Fastfood hakkında anne ve babanızın görüşleri neler oldu?*

Zehra: *Dün akşam yemekte açtım konuyu, ablam; hazır yemekten ben vazgeçmem dedi, annem; fastfood'lar çok sağlıksız evime sokmamaya çalışıyorum ama ben de çok seviyorum, ne yapalım, dedi. Babam; Kendi kültürümüzü korumaya çalışıyorum, Amerikan kültürüne karşıyım, dedi. Bize sağlıksız hem de pahalı şeyler satıyorlar, dedi. Bundan sonra sizi hamburger yemeğe bile götürmeyeceğim, dedi.*

Vildan: *Öğretmenim ben ailemle afişler üzerine görüştüm. Babam zararlı yiyeceklerle ilgili şöyle dedi: Yemeği evinde yemen daha sağlıklı ama arada sırada dışarıda yemende fayda var. Annem ise daha sert bir şekilde bu evde benim yiyeceklerim yenecek, çünkü daha sağlıklı. Nadiren dışarıda yemek yiyebiliriz. Abim dışarıda yemek yemeğe daha meyilli gibiydi, annemin yemeklerinde sebze çıktığında dışarıda yiyebilirim diye ifade etti. Bence de evde yemek yenmeli ama ben evde ocağı yakamadığım için bazen dışarıda yiyorum.*

Sude: *Hocam ben babama söyledim, yemek kültürümüz ile ilgili biz normalde zeytinyağlı yemekler yeriz, dedi. Fastfood bizim yemek kültürümüzü değiştiriyor, dedi. Biz böyle söylüyoruz ama biz de bazen yiyoruz, dedi. Annem de aslında yapmamamız gerekiyor ama evde yemek olmadığı zaman hemen dışarıya çıkıyoruz, dedi. Biz aramızda bir karar aldık, fastfood yiyecekler için haftada bir değil de ayda bir çıkmaya karar verdik.*

Fatma Nur: *Ben, babam eve geç geldiği için babama sormadım, annem şey dedi, fastfood sadece karın doyurmak için yapılmış yiyecekler olduğunu, bağımlılık yaptığını, obeziteye yol açtığını ve obezitenin birçok hastalığa sebep olduğunu söyledi.*

(12.11.2013, 18. Uygulama dersi, video kaydı)

Uygulama sürecinin 4. haftasında “Afişlerin Dünyası” adlı etkinliğin harekete geçme aşamasının finalinde ise öğrencilerle yapılan görüşme sonunda sorgulanan afişlere tepki olarak hazırlanan afişlerin bir okul panosu oluşturularak sergilenmesine karar verilmiştir. Okul panosunun hazırlanmasına yönelik 6/F sınıftan gönüllü üç öğrenci seçilmiş ve bu öğrencilerin okul panosu için okul idarecileri ile görüşme yapmasının uygun olacağı konuşulmuştur. Bu durum ders ortamında şu şekilde meydana gelmiştir:

Araştırmacı: *Yapmış olduğumuz afişlerle başka neler yapabiliriz?*

Zehra: *Hocam bence bu afişlerle bir sınıf panosu oluşturalım.*

Gönül: *Hocam bence de bu güzel bir fikir, hatta okul panosu bile oluşturabiliriz.*

Yusuf: *Bence de hocam, böylelikle herkes yaptığımız afişleri görmüş olur.*

Araştırmacı: *Evet, bunlar güzel fikirler, konularına göre bir pano oluşturalım ve bir sınıf panomuz olsun. Belirli bir süre panoda bu afişler kalabilir. Sonra da okul panosuna bu afişlerimizi asalım. Mesela fastfood herkesi ilgilendiren bir konu veya savaşın zararları yine herkesin ilgisini çekebilir. Bu yüzden afişlerinizi güzel ve düzenli hazırlamanızı istiyorum. (Sınıftan oley!, yaşasın! gibi olumlu dönütler gelir. Gönül, Zehra ve Gamze okul panosu oluşturmak için okul müdür yardımcısı ile görüşmeye karar verirler.) (12.11.2013, 19. Uygulama dersi, video kaydı)*

Uygulama sürecinin 4. haftasında “Sağlıklı Beslenelim” ve 8. haftasında “Çevremizi Koruyalım” temaları altında okul panoları hazırlanmıştır:



(13.11.2013, sağlıklı beslenelim, okul panosu)



(11.12.2013, çevremizi koruyalım, okul panosu)

Uygulama sürecinin son haftası 6/F sınıfı öğrencileri; anne, baba ve kardeşleriyle televizyon, filmler ve çizgi filmler üzerine bir görüşme yapmış ve yazılı olarak teslim etmişlerdir. Sınıf ortamında birbirleri ile paylaştıkları bu görüşmelerde öğrenciler, ailesinin bu konudaki fikirlerini öğrenmiş ve edindiği kazanımlar doğrultusunda bu fikirleri değiştirmeye çalışmıştır. Kadir'in ailesi ile yaptığı görüşmede aile bireylerinin görüşleri görüşme formuna şu şekilde yansımıştır:

Anemin görüşleri: Bası filmler insana örnek verici ama basuları insana çok kötü örnek oluyor.
 Babamın görüşleri: Televizyon haberleşmeye yarar. Tüm Türkiye'deki haberleri rahatlıkla alabilirsiniz.
 Kardeşimin görüşleri: Ben televizyonda çizgi film izlemeyi severim ama anlamlı ve örnek vericileri izlerim.
 Kendi görüşlerim: Haberleşmeye ve anlamlı örnek verici çizgi film, film bunun gibi şeyleri izlemek yararlı olur.

(Kadir, 10.12.2013, öğrenci etkinliği)

6/F sınıfının çalışkan öğrencilerinden Eda ise annesi ile yapmış olduğu görüşmeyi kendi düşüncesini de ilave ederek şöyle açıklamıştır:

Anem daha çok Yumurcak'taki filmlerin uygun olduğunu söylüyor. Bu filmlerde en çok deney üstüne olanları seviyor ve bana baş zamanlarında bunları izlememi tavsiye ediyor. Ama kanallardaki bazı filmlerin yaşımı için uygun olmadığını daha çok büyüklerin izleyebileceği diziler olduğunu söylüyor. Bunlar; A.Ş.K., Adını kalbime yazdım vb. Ben de anasına katılıyorum.

(10.12.2013, Eda, öğrenci etkinliği)

Anahtar katılımcı öğrenci velisi Nurettin Bey'in Gönül ile ilgili gözlemini dile getirdiği görüşmede ise Ece'nin araştırma konularını kendisiyle paylaştığına ve davranışlarında bazı değişikliklerin olduğuna dair şu düşüncelerine yer vermiştir:

Yaptığınız çalışmanın doğru bir çalışma olduğunu düşünüyorum. Gönül ile reklamların güvenilir olmadığını, gazetelerin taraflı olabileceğini, Eskici hikâyesinin etkileyici davranışlara dönüştüğünü konuştuk. Diyalog ve paragraf konusunda gelişime açık olduğunu ve dinlemeyi iyi bildiğine tanık olduk. Facebook'un zararlı ve gereksiz kullanımının farkına vardığını, televizyon programlarında daha seçici olduğunu gözlemledik. Gönül'ün gerek davranışlarında gerek ifade etme yeteneğinde iyi yönde gelişmeler oldu. Bu uygulamanın Hayatın gerçeklerle örtüştüğü düşüncesiyle sayısal derslerde de uygulanabileceği düşüncesindeyim. (10.12.2013, Nurettin Bey, anahtar katılımcı öğrenci velisi görüşmesi)

Araştırmanın uygulama sürecinde ders işleniş aşamalarından biri olan harekete geçme aşamasının olumlu bir şekilde gerçekleştiğine dair Sude'nin annesi Semra Hanım, uygulama

sürecinin sonunda yapılan veli toplantısında yapılan görüşmede şu düşüncelerine yer vermiştir:

Kızım, oğlum, eşim ve ben böyle bir çalışma içinde yer almaktan mutlu olduk. Bizler içinde değişik bir deneyim oldu. Bütün konuları eksiksiz tartıştık ve konuştuk. Yanlış ya da olumsuz yanlarını veya olumlu herkes fikrini belirtti. Ailece vakit geçirdik. Bazen birbirimizi eleştirdik meğer hepimizin farklı düşünceleri varmış. Kızım bizim yaptığımız uyarıları yasak olarak algıliyordu. Bu çalışmadan sonra bize hak verdi. Türkçe derslerini artık çok seviyor. Yaptığımız bu araştırmaya bizi de dâhil ettiğiniz için teşekkür ederiz. Çocuklarımız için güzel bir deneyimdi. Size de başarılar diliyorum. (12.12.2013, Semra Hanım, veli görüşme)

Araştırma verilerinden hareketle eleştirel okuryazarlıkla ilişkilendirilmiş Türkçe derslerinin öğrencilerin sosyal hayata yönelik harekete geçme becerisini geliştirdiği söylenebilir. Araştırmanın uygulama süreci içerisinde gerçekleştirilen etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin edinmiş oldukları bilgi, beceri ve kazanımı ailelerine, başka sınıftaki öğrencilere, okul idarecilerine ve sosyal ortamdaki çevrelerine taşıdıkları anlaşılmaktadır. Eleştirel okuryazarlık derslerinin son aşaması olan harekete geçme aşaması ile öğrencilerin metinden hareketle kendi hayatında ve sosyal hayatta değişiklik yapmaya yönelik harekete geçtiği anlaşılmaktadır.

Uygulanan Öğretime Yönelik Öğrenci Algı ve Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında “Öğrencilerin geliştirilen paket programa göre uygulanan öğretime yönelik algı ve görüşleri nasıldır?” şeklinde ifade edilen araştırma sorusuna ilişkin bulgu ve yorumlar yer almaktadır. Uygulanan öğretime yönelik öğrenci algı ve görüşlerini betimlemek amacıyla video ve ses kayıtlarından, öğrenci ve araştırmacı günlüklerinden, öğrenci ve veli

görüşmelerinden elde edilen veriler kullanılmıştır. Uygulanan öğretime yönelik öğrenci görüş ve algılarını yapılan içerik analizine göre öğrenci algısı, günlük hayatta kullanım ve öğrenci tepkileri olmak üzere üç tema altında incelemesine karar verilmiştir.

Öğrenci algısı

Yapılan içerik analizinde toplam kod sayısının 248'i, toplam yüzdenin %4,57'si, öğrenci algı ve görüşlerine ilişkin yüzdenin %40'ı öğrenci algısı olarak analiz edilmiştir. Bu öğrenci algısı teması yine yapılan içerik analizine ve kod çeşitlerine göre kendi içerisinde eğlenceli ders ortamı ve görsel metne ilgi olmak üzere iki kod çeşidiyle ele alınması uygun görülmüştür.

Eğlenceli ders ortamı

Araştırma verilerinin içerik analizine tabi tutulmasıyla elde edilen verilerden biri de öğrencilerin uygulama sürecindeki dersleri eğlenceli dersler olarak nitelendirmesi olmuştur. Yapılan içerik analizinde toplam kod sayısının 127'sini, toplam kod yüzdesinin %2,34'ünü, öğrenci algı ve görüşlerine ilişkin kod yüzdesinin %20,48'ini ve öğrenci algısı kod yüzdesinin %51,21'ini eğlenceli ders ortamı oluşturmuştur. Öğrencilerin uygulama derslerine yönelik ilgilerinin üst düzeye çıktığı gözlemler olarak nitelendirebileceğimiz bu verilerde öğrencilerin araştırma derslerine yönelik olumlu duygu, düşünce ve davranışları yer almaktadır.

Uygulamanın 1. haftasında “Ne Kadar Reklam O Kadar Para” etkinliğinin işlenişinden sonra Gönül'ün uygulama derslerini çok güzel bulduğuna dair duygu ve düşünceleri öğrenci günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

Bu derste reklamları ve bir görseli eleştirebilmeyi öğrendim. Efektler neler, hangi yüzler kullanılmış, bunları öğrendim. Reklamları eleştirmek savunma hırsımı

güçlendireceğini düşünüyorum. Öğretmenimizin izlettiği reklamlardan pınar süt reklamından hoşlandım. Şu anda kendimi çok mutlu hissediyorum. Dersi böyle işlememiz çok güzel. Dersimiz çok eğlenceli geçti. (22.10.2013, Gönül, öğrenci günlüğü)

Uygulama sürecinin 1. haftasına yönelik eğlenceli ders ortamına dair bir gözlemin araştırmacı günlüğünde dile getirilmesi ise şöyle olmuştur:

Bugün uygulamanın 3. ve 4. derslerini yaptım. Öğrencilerin derse katılımı yine üst düzeydeydi. 6/F sınıfında 33 öğrenci vardı. Uygulama öncesi Türkçe Derslerine katılım düzeyi olarak sınıfta 10 öğrencinin ön planda olduğunu söyleyebilirim. Ancak eleştirel okuryazarlıkla ilişkilendirilmiş Türkçe derslerinde yaptığımız “Ne Kadar Reklam O kadar Para” etkinliğinde sınıfta ortalama 20 öğrencinin parmakları derse katılım için sürekli havadaydı. Öğrenciler eğlenceli dersler işlediklerini ifade ettiler. Bu durum beni sevindirdi. (22.10.2013, araştırmacı günlüğü)

6/F sınıfı öğrencilerinin eleştirel okuryazarlıkla ilişkilendirilmiş Türkçe derslerini eğlenceli dersler olarak nitelendirmesinin yanında harekete geçme aşamasında gidilen 6/I sınıfı öğrencilerinin de 6/F den gelen öğrencileri alkışlayarak sınıfta eğlenceli bir ders ortamının oluştuğu gözlemlenmiştir:

6/F sınıftan Hamza, Merve ve Fatma Nur reklamlarla ilgili hazırladıkları sunumu başka öğrencilere sunmak için 6/I sınıfına gelirler. 6/I sınıfı Türkçe dersinde öğrencileri reklamlara karşı uyarmak ve reklamların özellikleri hakkında bilgi vermek için sunumlarını yaparlar. İlk önce Hamza sunumunu yapar ve reklam şirketlerinin sadece para için insanları çeşitli ürünlere yönlendirdiklerini ileri sürer. Ürün sahibi çoğu şirketin ürününün satılması için ellerinden gelen çabayı gösterdiklerini ve

mümkün olduğu kadar etkileyici reklamlar yaptıklarını dile getirir. 6/I öğrencileri Hamza'nın konuşması bittikten sonra Hamza'yı alkışlar. (23.10.2013, 5. uygulama dersi, video kaydı)

6/F sınıfı öğrencilerinden İsmail'in annesi Songül Hanım'ın araştırmacıya İsmail ile ilgili bir gözlemi araştırmacı günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

Bugün okula İsmail'in annesi Songül Hanım geldi. İsmail hakkında bilgi almak isteyen Songül Hanım, araştırma ile ilgili bir hususu da dile getirdi. İsmail'in bu hafta işlemiş olduğunuz reklamlarla ilgili dersinizi çok sevdiğini, dersin çok eğlenceli geçtiğini söyledi. İsmail eve gittiğinde Songül Hanım'a televizyonda bir saat reklam izleyeceğini, reklamların bizi kandırıldığını söylemiş. İsmail'i ilk defa Türkçe dersi için bu kadar heyecanlı gördüğünü dile getirdi. (24.10.2013, araştırmacı günlüğü)

Uygulama sürecinin 4. haftasında işlenen “Afişlerin Dünyası” adlı etkinlik sürecinde sınıfın sessiz ve çalışkan öğrencilerinde Eda'nın öğrenci günlüğüne yansıyan eğlenceli Türkçe dersleri ile ilgili duyguları şu şekilde dile getirilmiştir:

Bu dersin bence biraz yorum becerimiz gelişsin diye öğretilildiğini düşünüyorum. Yeni afişlere bakmaktan ve onların ne işe yaradığını bulmaktan dolayı baya hoşlandım. Afişlerin güzel konularını öğrettiği için kendimi mutlu hissediyorum. Bu ders benim için çok eğlenceli geçti. Kıyasladığımızda bu dersi diğer dersten çok beğendim. (12.11.2013, Eda, öğrenci günlüğü)

6/F sınıfında İsmail'in yanında oturan Ayhan ise 8 haftalık araştırma derslerinin kendisi için çok eğlenceli geçtiğini araştırma değerlendirme yazısında şöyle değerlendirmiştir:

Bence 8 hafta çok çabuk geçti. Bence çok eğlenceli geçti. Ben en çok Facebook konusunu beğendim çünkü Facebookta çok tartışma olmadı. Yeni Türkçe dersleri bana eleştirmeyi, araştırmayı ve olaya her yönden bakmayı öğretti. (12.12.2013, Ayhan, araştırma değerlendirme yazısı)

Araştırma süreci içerisinde elde edilen verilerden hareketle eleştirel okuryazarlıkla ilişkilendirilmiş Türkçe derslerinde öğrencilerin işlenen dersleri eğlenceli dersler olarak ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Bu duruma öğrencilerin uygulama öncesindeki Türkçe derslerine göre uygulama sürecinde işlenen Türkçe derslerini daha ilgi çekici bulmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Araştırmanın uygulama süreci içerisinde Türkçe derslerindeki etkinlik ve uygulamalara ilgi gösteren öğrencilerin Türkçe derslerine olan katılımlarının da arttığı gözlenmiştir.

Görsel metinlere ilgi

Araştırma verilerine yönelik yapılan içerik analizinde öğrencilerin görsel etkinliklere ve görsel metinlere yönelik ilgileri tespit edilmiştir. Görsel metinlerin kullanıldığı “Ne Kadar Reklam O Kadar Para”, “Afişlerin Dünyası”, “Sahte Bir Ekran”, “Gördüklerimize mi İnanalım Gerçeklere mi” etkinliklerinde öğrencilerin derse olan ilgisi ve katkısı daha fazla olduğu gözlemlenmiştir. Yapılan içerik analizinde toplam kod sayısının 121’i, toplam kod yüzdesinin 2,23’ü, öğrenci algı ve görüşüne ilişkin kod yüzdesinin 19,51’i, öğrenci algısı alt temasına ilişkin kod yüzdesinin 48,79’u görsel metne ilgi olarak analiz edilmiştir.

Araştırma sürecinin başında anahtar katılımcı öğrencilerle yapılan görüşmede Yusuf, İsmail ve Ayhan, Türkçe derslerinde görsel metinlerin kullanılmasından memnun olacaklarını dile getirmişlerdir:

Sence Türkçe derslerinde görsel metinlerin (film, çizgi film, afiş, resim...) kullanılması ders işleyişini nasıl etkiler?

Yusuf: İyi olur. Film seyretmeyi seviyorum. Türkçe dersini farklı bir şekilde işlemiş oluruz. Bazı derslerde öğretmenlerimiz projeksiyon kullanıyor. Daha iyi oluyor.

Ayhan: Bence iyi olur. Film de çizgi film de seyretmeyi seviyorum. Bence harika olur. Derse heyecan gelir. Ben şahsen çok isterim.

İsmail: Bence güzel olur. Televizyon seyretmeyi seviyorum. İzlediğimiz filmler üzerinde yorum yapmamız bence iyi olur. (10.11.2013, anahtar katılımcı öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme)

Uygulama sürecinin ilk haftasında “Ne Kadar Reklam O Kadar Para” etkinliğinin işleniş sürecinde araştırmacının öğrencilerin reklamlara gösterdikleri ilgi araştırmacı günlüğünde şu şekilde yansımıştır:

Görsel reklam filmleri üzerine yaptığımız ikinci derste öğrencilerin derse katılımı yine üst düzeydi. Reklam filmleri gösterilirken öğrenciler büyük bir dikkatle ve sessizlikle reklamı izlediler. Türkçe derslerinde de katılım her zaman bu sınıfta vardı ama bu ders katılımı bir başkaydı. Öğrenciler reklam filmlerine yönelik gözlemlerde bulunuyor, diğer reklamlardan örnekler veriyor ve yönelttiğim eleştirel okuryazarlık soruları ile reklamın arka planını anlamaya çalışıyorlardı. Pınar Süt reklamı ve Pepsi reklamı üzerine yoğun ilgi oldu. (21.10.2013, araştırmacı günlüğü)

Uygulamanın 1. haftasında Gülşah’ın görsellerle Türkçe dersinin daha eğlenceli olduğuna dair duygu ve düşüncelerini öğrenci günlüğünde şöyle dile getirilmiştir:

Bu derste arkadaşlarımızın ve benim reklamlarla ilgili görüşlerimizi öğrendim. Bu dersin bizi bilinçlendirmek için yapıldığını düşünüyorum. Bu derste en çok Pepsi

reklamından hoşlandım. Görsel izlediğim için mutluyum. Daha çok görsel, daha çok eğlence! (22.10.2013, Gülşah, öğrenci günlüğü)

Uygulamamanın 2. haftasında işlenen “Hangi Haber Doğru” etkinliğinin işleniş sürecinde 6/F sınıfının derse olan ilgisinin 1. haftaya göre düştüğü gözlemlenmiştir. Bu durumun sebebi olarak 1. haftadaki etkinliklerde kullanılan reklam metinleri yerine 2. hafta gazete metinlerinin kullanılması olarak gösterilebileceği araştırma günlüğünde dile getirilmiştir:

Birinci haftaya göre Türkçe dersine öğrenci katılımını karşılaştırdığımda reklamlara dayalı etkinliklere göre derse katılımın düştüğünü fark ettim. Bunun açık sebebi de görsellikti. Bu hafta kullanılan gazete metinleri; okuma, anlama ve yorumlama gerektiriyordu. Hâlbuki geçen hafta görsel videolar, 6/F sınıfı öğrencilerini derse katılım için tavan yaptırmıştı. Hatta Deniz, hocam bu hafta da reklam izlese olmaz mı? diye sordu. Kadir, bu haftada videodan bir şeyler izlese olmaz mı? dedi. Bu durumu fark ettiğim iyi oldu. Bundan sonraki haftalarda görsel ve okuma metinleri arasında bir denge oluşturmam öğrenciyi derse çekmek açısından iyi olacak. (28.10.2013, araştırmacı günlüğü)

Uygulamanın 3. haftasında yazma etkinliklerine karşı biraz tepki gösteren 6/F sınıfı öğrencileri araştırmacının 4. haftada görsel üzerine etkinlik yapacaklarına dair bilgi vermesi öğrencileri memnun etmiştir:

Araştırmacı: *En fazla yazma derslerinin olduğu dersler bu haftadaki derslerdi diyebilirim. Haftaya görsel bir konu olan afişlerle ilgili bir ders yapacağız. (Sınıftan sesli bir şekilde “Oley!” sesi duyulur. Görsel kelimesi sınıftaki öğrencilerin ilgisini çeker.)* (05.11.2013, 15. uygulama dersi, video kaydı)

Uygulamanın 4. haftasında işlenen “Afişlerin Dünyası” adlı etkinlik sürecinde ise 6/F sınıfı öğrencilerinin görsel metinlere yönelik ilgisinin en üst düzeye çıktığı söylenebilir. Araştırmacının bu hafta ile ilgili gözlemleri araştırmacı günlüğünde şu şekilde ifade edilmiştir:

Bugün uygulamanın 4. haftasına başladım. Uygulama sürecinin olumlu gitmesi beni memnun ediyor. Bu hafta eleştirel okuryazarlık derslerine “Afişlerin Dünyası” adlı etkinlikle devam ediyorum. Bugün 6/F sınıfında fark ettiğim en önemli özellik derse katılım oranının yine üst seviyeye çıkmasıydı. Görsel afişlerden oluşan metinler öğrencilerin ilgisini çekti. Eleştirel okuryazarlık soruları ile öğrenciler afişler üzerine sorgulamaya başladılar. Sınıfta derse katılmayan öğrenci oldukça azdı diyebilirim. Hatta benim söz hakkı vermediğimi düşünen Gönül, Gülşah ve Selçuk bir ara bana kırılmışlardı. Çok fazla öğrencinin derse katılmak istemesi öğrencilerin hepsine söz hakkı vermemi zorlaştırdı. Aslında bu durum beni memnun bile etti. (11.11.2013, araştırmacı günlüğü)

Uygulama sürecin içerisinde gerçekleştirilen anahtar katılımcı öğrencilerle yapılan bir görüşmede Hamza, Yusuf ve Ayhan; görsel metinlere, reklamlara ve afişlere duydukları ilgiyi şöyle dile getirmişlerdir:

Araştırmacı: *Araştırma ile ilgili yaptığımız etkinliklerden en fazla hangi etkinlikleri beğendiniz? Niçin? Reklamlar, gazeteler, eskici hikâyesi, afişler hangi etkinlikler daha çok ilginizi çekti?*

Hamza: *Benim video ve görsel çok olduğu için reklamlar daha çok hoşuma gitti. Görselde daha çok adapte oluyoruz, daha böyle zevkli geliyor. Başkasını bilmiyorum ama bana zevkli geliyor.*

Yusuf: *Hocam, bence de reklamlar, mesela bir pepsi reklamı vardı. O reklam benim çok hoşuma gitmişti böyle. O reklamda her şeye cevap vermek istedim. ING reklamını da beğenmiştim.*

Ayhan: *Öğretmenim ben afişleri daha çok beğendim. Reklamlarda yeniden bir kâğıda çizme şansımız yoktu ama afişlerde kendi afişimizi oluşturduk bu benim hoşuma gitti. Gazete ve eskici hikâyesinde de böyle bir şansımız yoktu. Bence en iyisi afişti. (14.11.2013, anahtar katılımcı öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme)*

6/F sınıf öğretmeni Burak Bey, öğrencilerle gerçekleştirdiği odak grup görüşmesinde ise öğrencilerin görsel metinlere, reklamlara ve afişlere yönelik ilgilerini raporunda şu şekilde ifade etmiştir:

33 öğrencilik sınıftan 19 öğrenci en fazla reklamlarla ilgili olan uygulama derslerini beğendiklerini ifade ettiler. Reklamlarla ilgili yapılan derste kendilerini televizyon izler gibi hissettiklerini, reklamların görsel olması yorum yapmalarını kolaylaştırdığını dile getirdiler. 33 öğrencilik sınıfın hepsi afişlerle ilgili uygulama derslerini beğendiklerini dile getirdi. Öğrenciler afişleri yorumlamanın güzel olduğunu, renkli afişlerin dikkatlerini çektiğini, afişlerle ilgili birçok şey öğrendiklerini söylediler. Uyarı ve mesaj içerin afişlerden daha çok etkilendiklerini ayrıca kendilerinin afiş yapmasından çok hoşlandıklarını ifade ettiler. (14.11.2013, sınıf öğretmeni odak grup görüşmesi)

Uygulamamanın 5. haftasında işlenen “Kim Ne Diyor” adlı etkinlik süreci içerisinde izlenen ve dinlenen “Biz Sizi Ararız” adlı klibe 6/F sınıfı öğrencilerinin göstermiş olduğu ilgi araştırmacı tarafından şu şekilde gözlemlenmiştir:

Öğrenciler klipi sessizce dinledi ve nakaratlarına eşlik etti. Öğrenciler kliple birlikte ritim tuttular. Özellikle kız öğrenciler klipin temposuna kendini kaptırarak oynamaya teşebbüs ettiler. Öğrenciler müzikten hoşlandılar ve bunu vücut dilleriyle göstermeye başladılar. Müzik bittikten sonra öğrenciler “Bi daha, Bi daha” diye tezahürat yaptılar. Araştırmacı de ses sistemini ayarladıktan sonra yarın tekrar dinletebileceğini dile getirdi. (18.11.2013, 21. uygulama dersi, video kaydı)

Uygulama sürecinin 7. haftasında işlenen “Sahte Bir Ekran” adlı etkinlikte öğrencilerin sorguladıkları karikatürlere yönelik ilgileri araştırmacı günlüğünde şu şekilde ifade edilmiştir:

Bugünkü uygulamanın 2. saatinde ise facebook üzerine hazırlanmış karikatürleri sorguladık. Karikatürlerin vermek istediği mesajı, karikatürün şekil ve biçim açısından incelenmesini ve karikatürdeki mesajın haklı ya da haksız yönlerini sorgulamayı içeren bir eleştirel okuryazarlık dersi yaptık. Öğrenciler görsel bir metin olan karikatürlerden hoşlandılar ve bu memnuniyetlerini sözlü olarak da ifade ettiler. (02.12.2013, araştırmacı günlüğü)

Uygulama sürecinin 8. haftasında “Gördüklerimize mi İnanalım Gerçeklere mi” adlı etkinlik süreci içerisinde izlenen bir çizgi filmde hoşlandığını dile getiren İsmail’in öğrenci günlüğünde şu ifadeler yer almaktadır:

Bu derste çizgi filmlerin farklı yönlediğini öğrendim. Öğrendiklerimin hayatımda işe yarayacağını düşünüyorum. Çocuklarıma çizgi filmleri seçerek izletirim. Çizgi filmlerin seçerek izlenilmesi gerektiğini düşünüyorum. Johnny Brawo’dan ve çizgi film izlemekten hoşlandım. (10.12.2013, İsmail, öğrenci günlüğü)

Uygulama sürecinin sonunda 6/F sınıfında orta düzey bir başarıya sahip olan İrem'in yazmış olduğu araştırma değerlendirme yazısında görsel metinlere daha fazla ilgi duyduğuna dair ifadeleri yazısında şu şekilde belirtilmiştir:

Bana göre 8 hafta çok çabuk geçti. Ben kimi konuda hüünlendim, sevindim yani kısacası bütün duyguları yaşadım. Benim en çok hoşuma giden reklamlar, afişler, facebook ve televizyon konuları oldu. Gazeteler, Eskici hikâyesi, diyalog sorgulama ve nükleer santraller hoşuma gitmedi. Benim için çok farklı derslerdi. Bir yandan görsel anlatım bir yandan videolu anlatım beni sevindirdi. Araştırma yararlı oldu. Bana hayata karşı gerçekleri ve korunmam gereken şeyleri öğretti. (12.12.2013, İrem, araştırma değerlendirme yazısı)

Araştırma verilerinden elde edilen verilere göre eleştirel okuryazarlıkla ilişkilendirilmiş Türkçe derslerinde işlenen görsel metinlerin öğrencilerin ilgisini diğer metinlere göre daha fazla çektiği anlaşılmaktadır. Günlük hayatın bir parçası haline gelen reklam, film, çizgi film ve internet ortamının eleştirel bir yaklaşımla izlenmesinin önemine burada dikkat çekmek gerekmektedir. Öğrencilerin üst düzey bir ilgi gösterdikleri bu görsel metinlere eleştirel yaklaşılmasına dair Türkçe ders müfredatında ve diğer ders müfredatlarında gerekli yenilik ve değişikliklerin yapılması uygun olacaktır.

Günlük hayatta kullanım

Araştırma süreci içerisinde öğrencilerin algı ve görüşleri ile ilgili yapılan içerik analizinde tespit edilen bir başka veri kaynağı ise öğrencilerin uygulama derslerinden öğrendiklerini günlük hayatta kullanılıp kullanılmayacağı hakkındaki algı ve görüşleri olmuştur. Yapılan içerik analizinden de anlaşılacağı üzere veri setinin önemli bir bölümünde öğrencilerin uygulama derslerindeki konuların günlük hayatla ilişkili olduğunu ve

öğrendiklerini günlük hayatta kullanabileceklerini ifade ettikleri gözlemlenmiştir. Analiz neticesinde Günlük Hayatta Kullanım Temasının toplam kod sayısı 281, toplam yüzdesi %5,18, öğrenci algı ve görüşüne ilişkin yüzdesi % 45,32 olarak analiz edilmiştir. Günlük hayatta kullanım ile ilgili kod sayısının 223'ü, toplam kod yüzdesinin %4,11'i, öğrenci algı ve görüşüne ilişkin yüzdenin %35,96'sı, günlük hayatta kullanım ile ilgili yüzdenin %79,35'i günlük hayatta kullanma olarak tespit edilmiştir. Yine günlük hayatta kullanım ile ilgili toplam kod sayısının 58'i, toplam kod yüzdesinin %1,07'si, öğrenci algı ve görüşüne ilişkin yüzdenin %9,35'i, günlük hayatta kullanım ile ilgili yüzdenin %20,65'i günlük hayatta kullanmama olarak belirlenmiştir.

Uygulama sürecinin başında gerçekleştirilen anahtar katılımcı öğrenci görüşmelerinde öğrencilerin Türkçe dersinin günlük hayatta kullanılmasına dair ders, sınav, dil bilgisi odaklı cevaplar verdikleri gözlemlenmiştir. Bu durumun okullarımızdaki Türkçe derslerinin gerçek hayatla bağlantısının zayıf olduğunu düşündüren bir veri olduğu söylenebilir. Anahtar katılımcı öğrencilerden Serpil, Hamza ve İsmail'in araştırma sürecinin başında yapılan görüşmede “*Türkçe dersinde öğrendiklerini okul dışında, günlük yaşamın içinde nasıl kullanıyorsunuz?*” sorusuna verdikleri cevaplar bu durumu destekler niteliktedir:

Serpil: *Güzel konuşma için kullanıyoruz, kompozisyon yarışmalarında kullanıyoruz ama Türkçeyi aslında fazla kullanmıyoruz ama yine de Türkçe dersini seviyorum. Yazım ve noktalama kurallarını diğer derslerde kullanıyoruz. İlerideki sınıflarda gireceğimiz sınavlar için dil bilgisi öğreniyoruz.*

Hamza: *Cümleleri devrik kullanmıyorum. Daha iyi konuşmaya çalışıyorum. Mesela Balıkesirlilerin bazıları geliyom, gidiyom diyor. Bu kelimeleri doğru kullanmaya çalışıyorum. Bir de test çözmeye Türkçeyi kullanıyorum.*

İsmail: *Türkçe dersini okul dışında kullanmıyorum. Aklıma bir şey gelmiyor. Kullanmıyorum herhalde. Dil bilgisi bazen işe yarıyor. Sınavlarda dil bilgisi soruları çıkıyor. (11.10.2013, anahtar katılımcı öğrencilerle yarı yapılandırılmış öğrenci görüşmeleri)*

Uygulamanın 1. haftasında “Ne Kadar Reklam O Kadar Para” adlı etkinlik sürecinde öğrencilerin yapmış olduğu yazılı etkinliğe dair öğrencilerin bundan sonra kendileri reklam izlerken daha fazla dikkat edeceklerini içeren araştırmacı gözlemi araştırmacının günlüğünde şu şekilde ifade edilmiştir:

Uygulamanın 4. dersinde öğrencilerden reklamlar üzerine düşüncelerinin ve bakış açılarının değişip değişmediği hakkında olan Etkinlik 3'teki yazma çalışmasını yaptırım. Bu etkinlikleri incelediğimde öğrencilerin reklamlar üzerine düşüncelerinde önemli bir değişiklik olduğunu fark ettim. Ben bundan sonra reklamları daha dikkatli izleyeceğim, Türkçe derslerini hep böyle işlese, Bundan sonra reklamlara hemen kanmayacağım, Meğer bizi aldatıyorlarmış... gibi cümlelerle karşılaştım. Öğrenci günlüklerinde de benzer kavram ve cümleler vardı. (22.10.2013, araştırmacı günlüğü)

Uygulama sürecinin 2. haftasında işlenen “Hangi Haber Doğru” adlı etkinliğin işlenişinde 6/F sınıfı öğrencilerinden Deniz öğrenci günlüğünde gazetelerle ilgili öğrendiklerini günlük hayatta kullanabileceğini şu cümlelerle ifade etmiştir:

Bu derste bazı gazetelerin doğru olmadığını öğrendim. Yaptığımız etkinlikler, yaşamımda gazetelere daha geniş açıdan bakmamı sağlayacak. Öğrendiklerimi de dediğim gibi günlük yaşamda kullanabilirim. Ayrıca dersler çok keyifli geçiyor. Bu derste çok eğleniyorum. (30.10.2013, Deniz, öğrenci günlüğü)

Uygulama sürecinin 4. haftasında “Afişlerin Dünyası” adlı etkinlik süreci içerisinde 6/F sınıfının en çalışkan öğrencilerinden Gamze’nin öğrenci günlüğünde afişlerin günlük hayatta kullanılmasına dair şu ifadeler yer almıştır:

Bu derste afişlerin bize anlattıklarını ve afişte bulunan unsurları öğrendim. Öğrendiklerim, yaşamımda işime yarayabilir. Öğrendiklerimi gördüğüm afişlerde kullanabilirim. Çünkü afişler günlük hayatımızda hep gördüğümüz nesnelerdir. Bu derste ben en çok afişleri yorumlamaktan hoşlandım. Bu derste afişler hakkında oldukça şey öğrendim. (12.11.2013, Gamze, öğrenci günlüğü)

Uygulama süreci içerisinde gerçekleştirilen anahtar katılımcı öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde öğrencilerin uygulama derslerinde öğrendiklerini günlük hayatta kullanabilecekleri ile ilgili düşüncelerini dile getirmişlerdir:

Araştırmacı: *Araştırma ile ilgili yaptığımız Türkçe derslerinde öğrendiklerimizi günlük yaşantımızda kullanabilir miyiz? Örnek verir misiniz?*

Hamza: *Mesela reklamların ayrıntılarını öğrendik. Reklamları artık daha rahat ayırt edebiliriz. Reklamları daha eleştirel ve dikkatli izleyebiliriz. Afişler ile ilgili ne için yapmışlar, hata var mı? Nasıl yapılmalıydı? gibi yorumlayarak ayırt edebilme özelliğini kazandık.*

Yusuf: *Bence gazeteler daha bilgilendirici oldu. Mesela en az 2-3 gazete okumamız gerektiğini öğrendik. Bu bence de doğru. Okuduğumuz gazete örneklerinden de bu ortaya çıktı da zaten. Reklamlara artık daha dikkatli bakıyoruz.*

İsmail: *Reklamlarda çocukların, bebeklerin kullanıldığını öğrendik mesela. Gazetelerle ilgili her habere inanmayacağımızı öğrendik. (14.11.2013, anahtar katılımcı öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme)*

Uygulama sürecinin 7. haftasında “Sahte Bir Ekran” adlı etkinliğin işleniş sürecinde sınıfın sessiz ve çalışkan öğrencilerinden Merve’nin öğrenci günlüğüne Facebook’un günlük yaşamda kullanılması ile ilgili şu ifadeler yer almıştır:

Ben bu derste Facebook’un ne kadar zararları ve yararları olduğunu öğrendim. Yaptığımız etkinlikler yaşamımda işime yarayabilir. Çünkü Facebook’un zararları çok kötü. Öğrendiğim şeyler, bana bundan sonra Facebook’u nasıl kullanacağımı gösterdi. Ben bu derste en çok Facebook’un yararlarını beğendim. Ben bu derste en çok Facebook’un zararlarını beğenmedim. (03.12.2013, Merve, öğrenci günlüğü)

Uygulama sürecinin 8. haftasında “Gördüklerimize mi İnanalım Gerçeklere mi” adlı “Ağustos Böceği ile Karınca” fablını sorgulayan öğrencilerden Eda, fabldan öğrendiğini günlük hayatta kullanabileceğine dair düşüncesini öğrenci günlüğünde şöyle dile getirmiştir:

Ben bu derste cimri olmayıp cömert olacağımızı öğrendim. Öğrendiklerim günlük hayatta işime yarayacak, yardımlaşmayı öğrenip yardımlaşmamızda çok işimize yarayacak. Bu dersin davranışlarımızı kontrol etmemizi ve cömert olmamızı anlatmak için öğretildiğini düşünüyorum. Fabl konusundan çok hoşlandım. Cömertliğin iyi olduğunu öğrendim. (10.12.2013, Eda, öğrenci günlüğü)

Uygulama sürecinin sonunda anahtar katılımcı öğrenci velileri ile yapılan görüşmede Serpil’in annesi Mine Hanım, Serpil’de gözlemlendiği değişimi şu şekilde ifade etmiştir:

Araştırmayı çok başarılı ve faydalı buldum. Keşke her dönem böyle çalışma yapılsa derslerde de çocuklarımızın ufku açılmalı.. Serpil, bazı konuları paylaştı bizimle; Facebook konusunda bizim karşı çıkmamızı şimdi mantıklı bulduğunu ve hak verdiğini söyledi. Araştırma sayesinde kızım daha çok hayatın içine girdi. Çevresiyle daha ilgili olmaya başladı. Size çok teşekkür ediyoruz. Başarılar diliyoruz. (10.12.2013, Mine Hanım, anahtar katılımcı öğrenci velisi görüşmesi)

Uygulama sürecinin son haftasında anahtar katılımcı öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmede İsmail ve Umut uygulama derslerinden öğrendiklerini günlük hayatta kullanmaları ile ilgili şu düşünceleri dile getirmişlerdir:

Araştırmacı: *Araştırma dersleri ile ilgili yaptığımız Türkçe derslerinde öğrendiklerimizi günlük hayatta kullanabilir miyiz?*

İsmail: *Bazılarını kullanabiliriz, hatta çoğunu kullanabiliriz. Mesela reklamlarda, gazetelerde, 3-4 tane gazete falan okuyacağımızı öğrendik. Reklamlarda gerekmeyen eşyaları falan almayacağımızı öğrendik.*

Araştırmacı: *Her gün reklamlarla ve gazetelerle iç içeyiz. Her gün reklam ve gazeteleri görüyoruz.*

İsmail: *Çizgi filmlerin farklı yönde etkilediğini, facebook'un zararlarını falan öğrendik.*

Ayhan: *Mesela facebook ile ilgili öğrendiklerimizi herkes kullanabilir. Gazete ile ilgili yine benim babam çok fazla gazete takip ediyor. Siz de takip ediyorsunuzdur. Mesela bir gazete değil de iki gazete almamız gerekiyor. Mesela benim dedem var evlerine iki gazete geliyor. Dedemler iki gazete takip ediyor. Doğru bilgiler yanlış*

bilgiler anlamında. En çok bence gazeteler ve facebook konusunu günlük hayatta kullanabileceğimiz konular olarak örnek verebiliriz. (11.12.2013, anahtar katılımcı öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme)

6/F sınıfının sözel derslere karşı ilgili öğrencilerinden Deniz, uygulama süreci sonunda yazdırılan araştırma değerlendirme yazısında öğrendiklerini günlük hayatta kullanabileceğine dair düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Bu 8 haftada çoğu hafta, hep mutlu, huzurlu ve keyifliydim. Araştırma derslerinde kısaca görsel ve eleştirme oranı arttı. Araştırma derslerinde öğrendiklerimizi kullanabiliriz. Özellikle bazıları, mesela reklamları iyi ve kötü yanları ile gayet rahat bir şekilde eleştirebileceğiz. Araştırma derslerinden kavga etmeden tartışmasını, yorum yapmasını ve eleştirebilmesini öğrendim. Bu öğrendiklerim günlük yaşamımda çok işime yarayacak. (12.12.2013, Deniz, araştırma değerlendirme yazısı)

6/F sınıf öğretmeni Burak Bey ise uygulama sürecinde öğrencilerde gerçekleşen değişimi öğrencilerle ilgili hazırladığı odak grup görüşmesi raporunda şöyle dile getirmiştir:

Öğrenciler, araştırma derslerinin kendilerine eleştirmeyi ve yorumlamayı öğrettiğini söylediler. Konuların çoğunun gerçek hayatla bağlantılı olduğu için günlük hayatta bu konularla ilgili öğrendiklerini daha rahat kullanabileceklerini ifade ettiler. Öğrenciler ayrıca birçok bilmedikleri şeyi araştırma sayesinde öğrendiklerini söylediler. Araştırmanın en güzel tarafının eleştiri yönümüzü geliştirmesi ve bilgilerimizi arttırması olduğunu belirttiler. (12.12.2013, sınıf öğretmeni odak grup görüşmesi)

Araştırma verilerinden hareketle öğrenciler, eleştirel okuryazarlıkla ilişkilendirilmiş Türkçe dersi kazanımlarını kendi hayatlarında kullanabileceklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler, uygulama süreci içerisinde gerçekleştirilen etkinlik ve uygulamaları gerçek hayata

uygun ve gerçek hayatta kullanılabilir bulmuşlardır. Bu durum, işlenen etkinlik içeriklerinin güncel olması ve eleştirel okuryazarlık eğitimi içerisindeki yeniden yapılandırma ve harekete geçme aşamaları ile açıklanabileceği düşünülmektedir. Güncel bir konu eleştirel okuryazarlık aşamaları ile işlendiği takdirde öğrenciyi sınıf ortamından sosyal hayata yönlendirdiği anlaşılmaktadır.

Öğrenci tepkileri

Araştırmanın uygulama süreci içerisinde tespit edilen bir diğer veri ise az da olsa öğrencilerin tepkileri olmuştur. Derslerden geri kalma, yazmak istememe ve test çözme isteği öğrencilerin uygulama süreci içerisinde gösterdikleri başlıca tepkiler olmuştur. Yapılan içerik analizinde toplam kod sayısının 91'i, toplam yüzdenin 1,67'si, öğrenci algı ve görüşüne ilişkin yüzdenin 14,67'si öğrenci tepkileri olarak analiz edilmiştir.

Derslerden geri kalma

Uygulama süreci içerisinde öğrencilerin veya velilerin endişe duydukları konuların başında derslerden geri kalma düşüncesi olmuştur. Yapılan içerik analizinde toplam kod sayısının 22'si, toplam yüzdenin %0,40'ı, öğrenci algı ve görüşüne ilişkin yüzdenin %3,54'ü, öğrenci tepkileri yüzdesinin %24,17'si derslerden geri kalma olarak analiz edilmiştir. Öğrencilerin ve velilerin derslerden geri kalma endişesini gidermek amacıyla uygulama süreci içerisinde bazı dil bilgisi konuları işlenmiş, öğrenci ve velinin gösterebileceği tepki önlenmiştir. Uygulama sürecinin sonuna gelindiğinde ise eleştirel okuryazarlık kazanımları ile birlikte Türkçe dersi müfredatındaki kazanımların da tam olarak kazandırıldığı anlaşılmıştır.

Uygulama sürecinin başında yapılan veli toplantısında çoğu öğrenci velisinin araştırmaya olumlu bakmasına rağmen birkaç velinin derslerden geri kalmaya yönelik

endişesi olmuştur. 6/F sınıfı öğrencilerinden Sude'nin annesi Semra Hanım'ın derslerden geri kalma ile ilgili endişesi araştırmacı günlüğünde şu şekilde belirtilmiştir:

Bugün veli toplantısı yaptım. Veli toplantısı yeterince olumlu geçti. Velilerin bazılarını tanımam benim için önemli bir avantaj oldu. Özellikle sınıf veli temsilcisi Mine Hanım, Gamzenin annesi Rukiye Hanım ve İsmail'in annesi Songül Hanım toplantıda bana yardımcı oldular ve beni desteklediler. Toplantıda birkaç velinin endişesi dışında önemli bir sorunla karşılaşmadım. Türkçe dersleri, eleştirel okuryazarlık, öğrencilerin gözlemlenmesi, veli görüşmeleri ile ilgili bilgi verdim. Velilerden beklentilerimi dile getirdim. Sude'nin annesi Semra Hanım "Hocam, peki öğrencilerimiz bu araştırma esnasında derslerinden kalmasınlar ya da bu araştırmadan sonra sürekli bu şekilde etkinlik istemesinler..." diye endişesini dile getirdi. Ben de öğrencilerin dersten geri kalma gibi bir durumun söz konusu olmadığını, gerekli planlamayı yaptığımı dile getirdim. (11.10.2013, araştırmacı günlüğü)

Uygulama sürecinin başında anahtar katılımcı öğrencilerle yapılan görüşmede öğrencilerin sınıfta bir araştırma yapılmasına olumlu baktıkları ancak bununla birlikte kitap okumak ve test çözmek istedikleri ve derslerden geri kalmak istemedikleri tespit edilmiştir. Araştırmacının anahtar katılımcı öğrencilerle yaptığı yarı yapılandırılmış görüşmeye yönelik gözlemi şu şekilde olmuştur:

Anahtar katılımcı olarak belirlediğim 9 öğrencinin görüşmelerini ve ses kayıtlarını bugün tekrar dinledim. Öğrenciler araştırmaya genel olarak olumlu bakıyorlar. Ancak derslerini işlemek istiyorlar. Öğrenciler eğlenceli bir ders istiyor. Sınıfta yaptığım ve anahtar katılımcı öğrencilerle yaptığım görüşmelerde öğrenciler Türkçe dersinin daha eğlenceli geçebileceğini dile getirdiler. Muhtemel olarak veliler de derslerin fazla

aksatılmamasını isteyeceklerdir diye düşünüyorum. Bu durumu planlamamda göz önünde bulundurmalı ve geçerlik komitesi ile görüşmeliyim. (12.10.2013, araştırmacı günlüğü)

Öğrencilerin ve velilerin dersten geri kalma endişesinin geçerlik komitesinde görüşülmesi ise şu şekilde gerçekleşmiştir:

Bugün yapılan geçerlik komitesi toplantısında 2. haftanın video ve ses kayıtlarını izledik ve dinledik. Komite üyeleri video ve ses kayıtlarına genel olarak olumlu dönütler verdiler. Öğrencilerden ve velilerden gelen ders yapmama endişesi ile ilgili haftanın bir saatinde dil bilgisi dersi işleyebileceğimi ve araştırmamın herhangi bir konudan geri kalma gibi bir olumsuz duruma yol açmayacağını öğrenci velilerine bir daha anlatmamı istediler. (01.11.2013, geçerlik komitesi)

Uygulama süreci içerisinde de nadiren de olsa öğrencilerin ders işlememeye yönelik tepkileri gözlemlenmiştir. 6/F sınıfının çalışkan öğrencilerinden Hamza, Deniz ve Sude'nin ders işlememeye yönelik tepkileri araştırmacı günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

Bugün üç öğrenci araştırma ile ilgili bana endişesini dile getirdi. Hamza, Deniz ve Sude; hiç ders işlemediklerini, çalışma kitabından etkinlik yapmadıklarını ve Türkçe ders kitabından okuma parçası okumadıklarını dile getirdiler. Daha önce birkaç defa 13 Aralık'a kadar uygulama yapacağımızı dile getirmiştik ancak öğrencilerden arada sırada bu şekilde cümlelerin gelmesini normal karşıladım. Öğrenci günlüklerinden anladığım kadarıyla sınıfın %95'i uygulama içerisinde yapılan etkinliklerden memnun olduğundan dolayı öğrencilerden önemli bir ders işlememe tepkisi almadığımı düşünüyorum. Aslında dil bilgisi konularını işliyordum. Uygulama sürecinde önemli bir problem yoktu, inşallah böyle devam ederim diye düşünüyorum. (07.11.2013, araştırmacı günlüğü)

6/F sınıfı öğrencilerinden geçen yıla göre bu yıl daha başarılı bir performans sergileyen Sude'nin ders işlememeye yönelik endişesi şöyle gerçekleşmiştir:

Bugünkü dersin ilk dakikalarında bilgisayar ve projeksiyon hazırlıklarını yaparken Sude: "Hocam biz ne zaman ders işlemeye başlayacağız?" diye sordu. Bu soru beklediğim bir soru değildi. Çünkü uygulama sürecinde ders işlememe kaygısını çok az gözlemlemiştim. Sude'ye zaten Türkçe dersi işlediğimizi, konulardan geri olmadığımızı söyledim. O da ikna olmuş gibi göründü. (18.11.2013, araştırmacı günlüğü)

Öğrencilerin derslerden geri kalmaya yönelik tepkilerini ve endişelerini ifade etmek için bazen öğrenci günlüğünü kullandığı tespit edilmiştir. 6/F sınıfının en uzun boylu öğrencilerinden Serpil'in öğrenci günlüğünde derslerden geri kalma tepkisi şu şekilde olmuştur:

Bu derste insanların ne kadar doğru ya da ne kadar yanlış düşündüklerini öğrendim. Beynim allak bullak. Konunun çok uzatılmasından hoşlanmadım. Bu araştırma yüzünden ders işleyemiyoruz, her gün aynı sorular var. (19.11.2013, Serpil, öğrenci günlüğü)

Uygulama süreci içerisinde ders işlememe tepkisinin sadece öğrencilerden değil bazen velilerden geldiği de gözlemlenmiştir. Anahtar katılımcı öğrencilerden Serpil ile yapılan görüşmede Serpil'in babasının ders işlememeye yönelik tepkisi ortaya çıkmıştır:

Bugün anahtar katılımcı öğrencilerle görüştim. Anahtar katılımcı öğrencilerden Serpil; Türkçe dersinde araştırma yapıyoruz dediğinde babasının "Siz Türkçe dersinde ders işlemiyor musunuz?" diye sorular sorduğunu dile getirdi. (20.11.2013, araştırmacı günlüğü)

Uygulama süreci içerisinde araştırmacının uygulama dersi yapmak ile öğrencilerin isteği üzerine dil bilgisi dersi yapmaya yönelik istekleri arasında kaldığı zamanlar olmuştur. Öğrencilerin “Ses Bilgisi” konusunun tekrar anlatılmasını istemeleri araştırmacı günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

Bugünkü Türkçe dersinde dil bilgisi konularından Ses Bilgisi konusunu işledik ve bu konuda test çözdük. Öğrencilerden Sude ben derse girer girmez “Ses Bilgisi” konusunu tam anlayamadığını tekrar anlatıp anlatamayacağımı sordu. Test sorularında yanışlarının olduğunu söyledi. Geçen hafta bir ders saatinde işlemiş olduğum Ses Bilgisi konusunun yeterli olmayacağını biliyordum. Kurallara ve ayrıntıya dayanan bu konunun üzerine daha fazla durmam gerektiğini biliyorum. Ancak uygulamaya yönelik dersler yapmam gerektiğinden bu konuya fazla zaman ayırmamın araştırmanın çalışma takvimini aksatabileceğini düşündüğümünden dil bilgisi konularına bu süreçte mümkün olduğu kadar az zaman ayırmam gerekiyordu. Sude, Gönül, Gamze, Yusuf ve Hamza'nın de Ses Bilgisi'nden soruları olduğunu görünce Ses Bilgisi konusunu tekrar anlatmaya karar verdim. (05.12.2013, araştırmacı günlüğü)

Uygulama süreci içerisinde anahtar katılımcı öğrencilerden Ayhan ile yapılan bir görüşmede Ayhan'ın derslerden geri kalmaya yönelik endişesi tespit edilmiştir:

Araştırmacı: *Araştırma ile ilgili yaptığımız yeni Türkçe dersleri ile eski Türkçe dersleri arasında neler farklıydı?*

Ayhan: *Eski Türkçe dersleri biraz sıkıcıydı ama yeni Türkçe derslerinde de şöyle bir sıkıntı var. Bence biz diğer sınıflara göre Türkçe dersinden biraz geri kaldık ama bu*

araştırma konusu 4-5 hafta olsaydı hem konularımıza yetişmiş olurduk hem de günlük hayatlarımızdan haberdar olabilirdik.

Araştırmacı: *Diğer sınıflara göre geri kaldığımız bir konu yok. Diğer sınıflar ders kitabı ve çalışma kitabı ile ders yaparken biz araştırma derslerini yaptık. Dil bilgisi olarak geri kalmadık. Merak etmeyin. (11.12.2013, anahtar katılımcı öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme)*

Uygulama sürecinin sonunda 6/F sınıfı öğrencileriyle araştırmayı değerlendirmek amacıyla yapılan görüşmede uygulamada yapılan bir etkinliğe bir veli tarafından tepki gösterildiği tespit edilmiştir. 6/F sınıfına bu yıl nakil olarak gelen Vildan'ın babası, Eskici hikâyesine olan tepkisi araştırmacı günlüğünde şöyle dile getirilmiştir:

Bugün uygulama dersinin ikinci saatinde uygulama süreci boyunca fazla rastlamadığım bir durumla karşılaştım. Uygulama sürecinin değerlendirilmesi esnasında Vildan söz aldı ve babasının Eskici hikâyesini beğenmediğini hatta “Size ders anlatmıyorlar mı, size böyle şeyler mi öğretiyorlar?” dediğini söyledi. Böyle bir tepkiye araştırma sürecinde hiç karşılaşmamıştım. Belki derslerden geri kalınması konusunda az da olsa veli veya öğrencilerden çeşitli endişeler gelmişti ancak bir etkinliğe yönelik böyle bir tepki ilk defa olmuştu. (12.12.2013, araştırmacı günlüğü)

Araştırma verilerinden hareketle eleştirel okuryazarlıkla ilişkilendirilmiş Türkçe derslerine yönelik az da olsa derslerden geri kalmaya yönelik öğrenci tepkisi geldiği anlaşılmaktadır. Ancak araştırma verilerinin geneline bakıldığında bu oranın çok düşük olduğu görülmektedir. Uygulama süreci içerisinde mevcut Türkçe müfredatına yönelik bazı dil bilgisi dersleri yapılarak öğrenci ve veliden gelebilecek tepkiler önlenmiştir. Uygulama

süreci sonunda da hem mevcut Türkçe müfredatı kazanımları hem de eleştirel okuryazarlıkla ilişkilendirilmiş Türkçe dersi kazanımlarının tam olarak kazandırıldığı belirlenmiştir.

Yazmaya tepki

Araştırmanın uygulama süreci içerisinde 6/F sınıfı öğrencilerinin yazma becerisini geliştirmeye yönelik hazırlanan etkinliklere tepki gösterdiği gözlemlenmiştir. Yapılan içerik analizinde toplam kod sayısının 48'i, toplam yüzdenin %0,88'i, öğrenci algı ve görüşüne ilişkin toplam yüzdenin %7,74'ü, öğrenci tepkileri toplam yüzdesinin %52,74'ü yazmaya tepki olarak analiz edilmiştir.

Uygulamamanın 1. haftasında 6/F sınıfı öğrencilerinden Selçuk'un öğrenci günlüğünde yazmaya istekli olmadığına dair cümleleri şöyle yansımıştır:

Bugünkü derste reklamların arka planında neler olduğunu öğrendim. Bundan sonra reklamlar asla beynimi yıkayamayacak. Bu dersin reklamlar hakkında bilinçli olmamız gerektiği için yapıldığını düşünüyorum. Reklam izlemekten hoşlandım. Yazmaktan binlerce kat iyi. (22.10.2013, Selçuk, öğrenci günlüğü)

Uygulamamanın 2. haftasında araştırmacının 6/F sınıfı öğrencilerinin dil becerilerine yönelik değerlendirmesi araştırmacı günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

Bugünkü derste yazma etkinliğini uygulamak istediğimde bazı öğrenciler yine mi yazacağız öğretmenim diye serzenişte bulundu. Aslında çok yazdıran bir öğretmen değilim ama öğrenciler yazmayı pek sevmiyorlar. Bunun yerine konuşmayı, okumayı ve izlemeyi daha çok seviyorlar. Dinleme ise diğer becerilere göre daha zayıf olduğunu söyleyebilirim. En çok izlemeyi seven bir sınıf var karşımda. Konuşma ikinci sırayı alıyor. Onun arkasından okuma sonra da dinleme. Dinlemeden sonra da yazma.

Yani 6/F sınıfının en fazla sevmediği dil becerisi yazmaydı. Yetersiz kaldıkları beceri ise dinlemeydi. Bu tespitlerime göre etkinlikleri düzenlemem uygun olacaktı.
(28.10.2013, araştırmacı günlüğü)

Uygulamanın 3. haftasında yapılan Eskici etkinliği sürecinde öğrencilerin yazma etkinliğine yönelik ilgisiz davrandığı tespit edilmiştir. Yazma etkinliğine yönelik bu ilgisizlik şu şekilde medyana gelmiştir:

Araştırmacı: *Hikâyeyi biraz daha değiştirmek ve sizin görüşlerinizi hikâyeye daha fazla katmak için bir etkinlik yapmanızı istiyorum. Olsaydım etkinliğini yapmanızı istiyorum. (Sınıftan Aaa!, hayır, yaa! gibi tepkiler ortaya çıkar ve yazma çalışması istemediklerine dair sesler yükselir.)* (04.11.2013, 13. uygulama dersi, video kaydı)

Uygulama süreci içerisinde 6/F sınıfı öğrencilerinden yazma etkinliklerinde bitişik eğik yazıyla yazmak istemedikleri gözlemlenmiştir. Öğrencilerin yazma etkinliğinde daha yaratıcı ve rahat olmaları, zamanı daha iyi değerlendirmeleri açısından uygulama süreci içerisinde öğrencilerin istedikleri gibi yazabilecekleri ifade edilmiştir. Bu durum sınıf içi ortama ve araştırmacı gözlemine şu şekilde yansımıştır:

Etkinliği yaparken bazı öğrenciler anlamadıkları hususları sormak için araştırmacının yanına gelir.

Betül: *Hocam düz yazı yazabilir miyiz?*

Araştırmacı: *Evet yazabilirsiniz, araştırma boyunca yazıyı serbest yaptığımı söylemişim. (Öğrenciler her yazılı etkinlikten önce bu soruyu soruyorlar. Bitişik eğik yazı yazmak istememeleri, el yazısı ile yavaş yazan öğrencilerin olması, düzgün yazayım, yavaş yazmamayım derken yazma becerisini ve üreticiliği olumsuz*

etkileyebileceğini düşündüğümünden, isteyen öğrenci istediği gibi yazabilecek, dedim. Bu durumun etkinlikleri de olumlu etkilediğini gözlemledim.) (04.11.2013, 13. uygulama dersi, video kaydı)

Uygulamanın 3. haftası yazma etkinliklerinin fazla olduğu bir hafta olmasından dolayı bu hafta içerisinde öğrencilerin yazmaya karşı gösterdikleri tepki daha fazla olmuştur. Araştırmacının hikâyeyi değiştirmeye ve yazara karşı çıkmaya yönelik yaptırmak istediği yazma etkinliğine olan tepki şu şekilde gerçekleşmiştir:

Araştırmacı: *Bakalım Hasan'ı mutlu etmeye çalışalım. Kendi hikâyemizi kendimiz oluşturalım. biz hikâyenin kahramanlarını, olayını, yerini veya zamanını değiştirelim, bakalım hikâyemiz nasıl değişecek? Size bu konu ile ilgili 2. etkinliği veriyorum. Yazarın yazmış olduğu hikâyenin bazı özelliklerine karşı çıkararak yeni bir hikâye oluşturmaya çalışalım. Herkes kendi hikâyesini oluştursun. (Sınıftan yine yazmaya karşı uğultular ve isteksiz davranışlar ortaya çıkmaya başlar.)*

Yusuf: *Hocam aklıma bir şey gelmiyor.*

Hamza: *Hocam biz ne yazacağız ya!*

Betül: *Hocam konuşmaya devam etsek...*

Araştırmacı: *Hadi bakalım, tembellik yok, güzel hikâyeler yazacağınıza eminim. (05.11.2013, 14. Uygulama dersi, video kaydı)*

Uygulamanın 3. haftasında 6/F sınıfı öğrencilerinden Deniz'in öğrenci günlüğünde de yazmaya karşı tepkinin dile getirildiği cümleler yer almıştır:

Bu derste herkesin durumunun bizim kadar iyi olmadığını öğrendim. Bu derste en çok kendi düşüncelerimizi açıklayabilmekten hoşlandım. Bu derste çok sık yazı yazmaktan

hoşlanmadım. Ancak şu an çok yazı yazdığımız için biraz yorgunum. Biraz fazla yazı yazdık. (05.11.2013, Deniz, öğrenci günlüğü)

Öğrenci günlüğüne olan tepki anahtar katılımcı öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde de ortaya çıkmıştır. Anahtar katılımcı öğrencilerden Deniz ile yapılan görüşmede öğrenci günlüğüne olan tepki şöyle dile getirilmiştir:

Araştırmacı: *Türkçe dersinde yapmakta olduğumuz araştırma derslerinden ve etkinliklerinden memnun musunuz?*

Deniz: *Ben seviyorum ama bazen de sevmiyorum. Özellikle yorgun olduğum zamanlar, bir ara çok yazı yazdık. Yazı yazmaktan bir ara bunaldım. Öğrenci günlüklerinde hep aynı sorular var. Siz de haklısınız, bu sorularla bizde bir gelişim var mı yok mu ona bakıyorsunuz. Ancak hep aynı sorulara cevap vermemiz bizim canımızı sıkıyor. Benim yazdıklarım fazla değişmiyor. Sadece konu değişiyor.*

Araştırmacı: *Benim de görmek istediğim işte bu. Konu değiştiği zaman öğrencinin fikri değişiyor mu, onu görmek istiyorum.*

Uygulamanın 5. haftasında etkinlik sürecinin ardında doldurulan öğrenci günlüğü ile ilgili araştırmacının gözlemi araştırmacı günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

Dersin sonunda öğrenci günlüğünü doldurduk ama öğrencilerin öğrenci günlüklerinden sıkıldığını fark ettim. Öğrenciler hep aynı soruları cevaplandıklarını, yazmak istemediklerini, bunları doldurmak zorunda olup olmadıklarını dile getirdiler. Öğrencilere kibar bir dille öğrenci günlüklerinin araştırma için önemli olduğunu, sizlerin bu konu hakkında kazanımlarınızı öğrenmek adına gerekli olduğunu ifade ettim. Öğrencilerin üçte biri yani yaklaşık 10 öğrencinin

öğrenci günlüğünü doldurmak istemediğini fark ettim. Bu konuyu Geçerlik Komitesi ile görüşmeye karar verdim. Uygulamanın bitmesine daha üç hafta vardı, öğrencilerin böyle bir tepkisi sorun olabilirdi. (19.11.2013, araştırmacı günlüğü)

Uygulama sürecinin sonunda gerçekleştirilen araştırma değerlendirme görüşmesinde öğrencilerin öğrenci günlüğüne yönelik tepkileri araştırmacı günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

Uygulamanın bu son günündeki araştırma değerlendirme saatinde öğrenciler araştırma derslerinin en fazla beğenmedikleri yönü olarak öğrenci günlüklerini gösterdiler. Her hafta aynı soruları cevaplamaktan bıktıklarını söyleyen öğrencilerin çoğu öğrenci günlüğüne karşı tepki duymaya başladıklarını ifade ettiler. (12.12.2013, araştırmacı günlüğü)

Araştırma verilerine göre eleştirel okuryazarlıkla ilişkilendirilmiş Türkçe dersleri içerisinde gerçekleştirilen bazı yazma etkinliklerine öğrencilerin az da olsa tepki gösterdikleri anlaşılmaktadır. Ancak bu tepkinin araştırma verilerinin elde edilmesini engelleyici bir tepki olmadığı da belirtilmelidir. Yazma etkinliklerine tepki daha çok bu etkinliklerin öğrencilerin ilgisini fazla çekmemesi ya da zor gelmesi olarak açıklanabilir. Yazmaya tepki altında ele alınan bir başka tepki ise öğrenci günlüğünü doldurmaya yönelik bir tepkidir. Ancak bu tepki de yine araştırma verilerini engelleyici bir tepki olmamış, araştırmacının öğrencilerle kurduğu olumlu iletişim ile aşılmıştır.

Test çözme isteği

Araştırmanın uygulama süreci içerisinde öğrencilerin gösterdiği bir başka tepki olarak test çözme isteği olmuştur. Öğrencilerin ve velilerin dersleri daha iyi öğrenme ve sınavlara hazırlanma adına Türkçe derslerinde test çözmeye yönelik çalışma yapılmasını istedikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin ve velilerin bu isteği üzerine test çözme genellikle ev ödevi

şeklinde öğrencilere verilmiş ve takibi yapılmıştır. Uygulama dersleri içerisinde zamanın doğru kullanılması açısından test çözmeye ayrı bir ders saati ayrılmamıştır. Yapılan içerik analizinde toplam kod sayısının 21'i, toplam kod yüzdesinin %0,38'i, öğrenci algı ve görüşlerine ilişkin toplam yüzdenin %3,38'i, öğrenci tepkilerine ilişkin toplam yüzdesinin %23,07'si test çözme isteği olarak analiz edilmiştir.

Uygulama sürecinin başında anahtar katılımcı öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmede öğrencilerin Türkçe derslerinde test çözmeye yönelik istekleri olmuştur. Anahtar katılımcı öğrencilerden Deniz ve İsmail'in test çözmeye yönelik istekleri şu şekilde olmuştur:

Araştırmacı: *Sence Türkçe dersleri nasıl işlenmeli? Ne tür etkinlikler yapılmalı?*

Deniz: *Bol bol kitap okunmalı ve öğrenci çalışma kitabı dışında bol bol soru çözülmeli. Daha çok test çözmeliyiz. Çalışma kitabı bana saçma geliyor. Keyifli etkinlikleri yapma, test çözme ve sizin okuma parçası ile ilgili sorduğunuz bazı sorular ilgimi çekiyor. Soru çözdürürdüm. Çünkü SBS ye şimdiden hazırlanmamız gerekiyor. Bundan dolayı test çözmeliyiz.*

İsmail: *Bence Türkçe dersleri böyle güzel. Aynen böyle işlenmeli. Belki kitap okuma saati iki saate çıkarılabilir. Konuları pekiştirmek için test çözme arttırılabilir. Bence her hafta 2 saat kitap okuma 1 saat de test çözme olmalı. (11.10.2013, anahtar katılımcı öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme)*

6/F sınıfı öğrenci ve velilerinin Türkçe derslerinde test çözmeye yönelik istekleri geçerlik komitesi toplantısında da görüşülmüştür. Geçerlik komitesi üyeleri ile yapılan görüşme ve bu konudaki çözüm önerileri şöyle dile getirilmiştir:

Komite üyeleri ile öğrencilerin test çözme isteği ile ilgili konuştuk. Uygulamayı bir yıl önce 8. Sınıflar üzerinde yapmayı düşündüğümü ancak 8. sınıf öğrencilerine SBS

yerine TEOG adı altında birinci ve ikinci dönem olmak üzere 2 tane sınav getirildiğinden dolayı uygulamayı 6. veya 7. sınıfta yapmayı düşündüğümü dile getirdim. Ancak 6. sınıf öğrencilerinde dahi test çözme, velilerden de kaynak kitap olarak bir test kitabı alma isteği geldiğini dile getirdim. Komite üyeleri de test ortamının eğitim sistemimizin bir sorunu olduğunu, araştırmayı mümkün olduğu kadar az etkilemesine yönelik önlem almam gerektiğini dile getirdiler. (25.10.2013, geçerlik komitesi)

Uygulama sürecinin 4. haftasında 6/F sınıfının sessiz ve çalışkan öğrencilerinden Ayşegül'ün ders işlememeye yönelik tepkisi ve öğrencilerin test çözme isteği araştırmacı tarafından şu şekilde gözlemlenmiştir:

Bugün 6/F sınıfına Türkçe dersi için girdiğimde öğrenciler ne yapacağımızı sordu, Bazı öğrenciler araştırma yapalım, bazıları test çözelim, test çözme saati yapmamız lazım diye istekler oldu. Arka sırada oturan Ayşegül'den, ne araştırması ya hiç ders yapmıyoruz diye bir cümle çıktı. Ayşegül aslında sessiz bir öğrencidir. Pek fazla derse katılmaz. Ayşegül'ün bu cümlesi beni şaşırttı, diyebilirim. Ben de öğrencilere bugün ders işleyeceğimizi söyledim. Bana sormak istediğiniz testler varsa ders içerisinde sorabileceklerini dile getirdim. Gerçekten de ders işlemem gerekiyordu, aksi halde özellikle çalışkan öğrencilerin tepkisiyle karşılaşabilirdim. (14.11.2013, araştırmacı günlüğü)

Araştırma verilerine göre uygulama süreci içerisindeki eleştirel okuryazarlıkla ilişkilendirilmiş Türkçe derslerinde öğrencilerin sınavlara hazırlık ve dil bilgisi derslerini daha iyi öğrenmek amacıyla test çözmek istedikleri tespit edilmiştir. Ancak araştırmacının bazı dil bilgisi dersleri yapması ve test çözmeye yönelik ev ödevleri vermesi ile böyle bir tepkinin

etkisi azaltılmıştır. Uygulama dersleri içerisinde gerçekleşen bu test çözme tepkisinin de yine araştırma verilerini elde etmeyi engelleyecek önemli bir etkisi olmamıştır.

Uygulanan Öğretimin Öğrencilerin Türkçe Dersi Tutumlarına Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorum

Yapılan içerik analizinde toplam kod sayısının 968'i, toplam kod yüzdesinin %17,86'sı öğrencilerin uygulama süreci içerisinde Türkçe dersine yönelik geliştirdikleri tutum değişikliği olarak analiz edilmiştir. Türkçe dersi tutum değişikliği teması kendi içerisinde elde edilen verilerin kodlamasına göre öğrenci memnuniyeti ve eski ve yeni Türkçe derslerinin karşılaştırılması adlı iki kod başlığı altında analiz edilmesi uygun görülmüştür.

Öğrenci memnuniyeti

Yapılan içerik analizi sonucunda toplam kod sayısının 642'si, toplam kod yüzdesinin %11,85'i, Türkçe dersine yönelik tutum değişikliği toplam yüzdesinin %66,32'si öğrenci memnuniyeti olarak tespit edilmiştir. Öğrenci memnuniyeti verilerinin içeriklerine göre öğrenci ilgisi ve öğrenci ilgisizliği olmak üzere iki alt tema altında değerlendirmenin uygun olacağına karar verilmiştir.

Öğrenci ilgisi

Araştırmanın uygulama sürecinde öğrencilerin uygulama derslerine üst düzey bir ilgi gösterdikleri araştırma verileri üzerine yapılan içerik analiz sonucu tespit edilmiştir. Yapılan içerik analizinde toplam kod sayısının 554'ü, toplam yüzdenin %10,22'si, Türkçe dersi tutum değişikliğine ilişkin toplam yüzdenin %57,23'ü, öğrenci memnuniyetine ilişkin yüzdenin %86,29'u öğrenci ilgisi olarak kodlanmıştır. Öğrencilerin Türkçe ders ortamında, öğrenci günlüklerinde ve görüşmelerinde uygulama derslerine ilgi duyduklarına dair veriler elde edilmiştir. Araştırmacı günlüğüne ve veli görüşmelerine de bu öğrenci ilgisi yansımıştır.

Öğrencilerin klasik Türkçe ders işleyişinden farklı bir ders ortamına girmeleri, genel olarak uygulama etkinliklerini beğenmeleri, araştırmacının 6/F sınıfı öğrencileri ile iletişiminin iyi olması içerik analizinde öğrenci memnuniyetinin ve dolayısıyla öğrenci ilgisinin üst düzeyde çıkmasını sağladığı düşünülmektedir.

Araştırmanın uygulama süreci içerisinde öğrencilerin gösterdiği ilgi ilk gün ilk derste ortaya çıktığına dair bir gözlem araştırmacı günlüğünde şu şekilde dile getirilmiştir:

Bugün ilk uygulama dersimi yaptım. Reklamlarla ilgili olan “Ne Kadar Reklam O Kadar Para” adlı bir metin ve etkinliklerden oluşan ders içeriği oldukça yoğun geçti. Öğrenciler hem metin hem de etkinliklere yoğun katılım gösterdi. Reklamların güncel bir konu olması ve konunun öğrencilerin ilgisi çekmesi; eleştirel okuryazarlık ortamının sağlanmasında kolaylık sağladığını söyleyebilirim. Öğrenciler reklamlar konusunda hiç de azımsanmayacak bir bilgi birikimine sahipti. Hatta benim bilmediğim ve seyretmediğim reklamlardan bile bahsettiler. Ön hazırlık soruları ile başlayan ders, metnin okunmasıyla devam etti. Metnin okunmasından sonra sorduğum eleştirel okuryazarlık soruları ile öğrencileri yönlendirmeye çalıştım. Beklediğim gibi bu soruların karşılığında öğrencilerden önemli cevaplar almaya başladım. (21.10.2013, araştırmacı günlüğü)

Uygulama sürecinin 2. haftasında 6/F sınıfının çalışkan öğrencilerinden Zehra'nın öğrenci günlüğünde yer alan cümleler öğrencilerin uygulama derslerine yönelik ilgisini yansıttığı söylenebilir:

Gazetelerde bazı insanların para için her türlü yalanı söyleyebileceğini öğrendim. Gazetelere olan güvenim azaldığı için haber izlemeye veya en tarafsızını bulmaya karar verdim. İşlediğimiz de derste bir de her okuduğuma inanmamayı öğrendim.

Ders içerisinde bir tartışma konusu çıktığı için çok mutlu oldum. İnsanların duygularını düşünmeden söylenen yalanlar beni çok üzdü. Öğretmenimiz daha az bağıyor. Ve çooookk daha eğlenceli ders işliyoruz. (BU ARAŞTIRMA HİÇ BİTMESİN.) (31.10.2013, Zehra, öğrenci günlüğü)

Uygulama sürecinin 3. haftasında Eskici etkinliğinin işleniş sürecinde ise 6/F sınıfının sessiz ve çalışkan öğrencilerinden Merve uygulama derslerine yönelik ilgisini öğrenci günlüğünde şu şekilde dile getirmiştir:

Ben bu derste en çok sevgili arkadaşımız Umut'un gelmesinden hoşlandım. Bu ders çok zevkli geçti. Yani ben şu anda kendimi mutlu hissediyorum. Bu ders daha önceki Türkçe dersleri ile kıyasladığımda aralarında bir değişiklik vardı. Bence şimdi işlediğimiz konu daha iyi ve güzel. (05.11.2013, Merve, öğrenci günlüğü)

6/F sınıfında orta düzey başarıya sahip ve konuşkan bir öğrenci olan Burak'ın annesi Rukiye Hanım'la yaptığım bir telefon görüşmesinde Burak'ın Türkçe ders ortamından etkilenecek annesine gösterdiği sevgi gösterisi araştırmacı günlüğüne şöyle yansımıştır:

Bu akşam görüştüğüm diğer velim ise Burak'ın annesi Rukiye Hanım'dı. Burak da sınıftaki aktif öğrencilerden. Futbol oynamayı çok sever. Rukiye Hanım Burak'ın kardeşine ders çalıştırdığını söyledi ve yaptığımız telefon görüşmesinde şunları dile getirdi: "Burak genellikle o gün okulda ne olduysa bana anlatır. Eve geldikten sonra bana sarıldı, yanaklarımdan öptü, sizin ödev verdiğinizi söyledi, ödevinizi şahsen çok beğendim. Teşekkür ederim. Burak bana ilk hangi kelimeyi söylediğimi sorunca ben de "Baba" kelimesini söylediğini ifade ettim. Rukiye Hanıma verdiği bilgilerden dolayı teşekkür ettim. Telefon görüşmemizi iyi dileklerle bitirdik. (06.11.2013, araştırmacı günlüğü)

Uygulamanın 4. haftasında “Afişlerin Dünyası” adlı etkinliğin işleniş sürecinde 6/F sınıfı öğrencilerinin etkinliğe ve ders ortamına gösterdiği ilgi araştırmacı gözlemine şu şekilde yansımıştır:

Araştırmacı tahtaya yeni bir afiş yansıtır ve öğrencilerden sevimli fastfood yiyeceklerinin bulunduğu afişe yönelik güzel tepkiler gelir, “Ne şirin, çok şirinler, çok sevimliler, hepsini yemek istiyorum.” gibi olumlu dönütler gelir. Araştırmacı soru sormadan öğrenciler parmak kaldırmaya başlar. Gözlemlerime göre öğrenciler artık kendileri eleştirel okuryazarlığa başlamaktadır. (11.11.2013, 17. uygulama dersi, video kaydı)

Uygulama sürecinin yine 4. Haftasında araştırmacının etkinlikle ilgili bir açıklamasına öğrencilerin gösterdiği olumlu ilgi şu şekilde olmuştur:

Araştırmacı: *Ben size bir müjde vereyim, yarın herkes ders saatimizin birinde kendi afişini kendisi hazırlayacak. (Sınıfta alkışlamalar, tezahüratlar, memnuniyet gösterileri oluyor, Yupüüü! diye bağırımlar oluyor.) Bu işlediğimiz afişlere benzer veya zıt afişler yapacağız. Bundan dolayı yarın için renkli kalem veya boya getirebilirsiniz. (11.11.2013, 17. uygulama dersi, video kaydı)*

“Afişlerin Dünyası” adlı etkinliğin yeniden yapılandırma aşamasında ise öğrenciler sorguladıkları afişlere karşı çıkararak kendi afişlerini oluşturmaları ve bu afiş hazırlama sürecindeki olumlu ders ortamı araştırmacı gözlemine şu şekilde yansımıştır:

Öğrenciler arada sırada öğretmenin yanına geliyor ve fikir almak istiyorlardı. Öğrenciler durumlarından gayet memnundu. Öğrencilerin yüzleri gülüyor, birbirleriyle renkli kalem alış verişi yapıyorlardı. Bir ders ortamı olarak çok güzel bir ortam oluşmuştu. Öğrenciler kendi arasında konu ile ilgili fikir alış verişi yapıyor,

aynı zamanda düşüncelerini resimlerle birlikte afişe yansıtıyorlardı. Kısacası öğrenciler güle oynaya afiş hazırlıyorlardı. (12.11.2013, 19. uygulama dersi, video kaydı)

Anahtar katılımcı öğrenci Zehra ile yapılan bir görüşmede uygulama derslerinden memnuniyet ve uygulama sonrası eski Türkçe derslerine dönme süreci şu şekilde yansımıştır:

Araştırmacı: *Türkçe dersinde yapmakta olduğumuz araştırma derslerinden ve etkinliklerinden memnun musun?*

Zehra: *Hocam çok güzel geçiyor Türkçe dersleri, bu araştırma hiç bitmese olur mu?*

Araştırmacı: *Araştırma derslerini beğenmene sevindim. Araştırma için 13 Aralık'a kadar izin aldım.*

Zehra: *Bir daha araştırma için izin alın hocam ne olacak? Hocam Türkçe dersleri çok güzel geçiyor. Hele şu Türkçe ders kitabı ve çalışma kitabından kurtulduk ya buna çok seviniyorum.*

Araştırmacı: *Tekrar eski Türkçe derslerine dönmek zor olacak galiba.*

Zehra: *Bence de çok zor olur öğretmenim. Velilerimiz de ilk toplantıda söylemiş zaten, daha sonra eski Türkçe derslerine nasıl döneceksiniz diye. Bence eski Türkçe derslerine dönmeniz zor olacak. (14.11.2013, anahtar katılımcı öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme)*

Sınıf Öğretmeni Burak Bey, 6/F sınıfı öğrencileriyle yapmış olduğu odak grup görüşmesi neticesinde öğrencilerin uygulama derslerinden memnuniyeti ile ilgili şu görüşleri dile getirmiştir:

6/F sınıfı öğrencileri Türkçe dersinde gerçekleştirilen araştırmadan oldukça memnun olduklarını ifade ettiler. Öğrenciler Türkçe derslerinin zevkli ve eğlenceli geçtiğini özellikle görsel metinlerin ilgilerini çektiğini dile getirdiler. Kendilerini münazara yapar gibi hissettiklerini söyleyen öğrenciler yeni Türkçe derslerinde yaptıkları etkinliklerin eleştirel yeteneklerini geliştirdiğini söylediler. (14.11.2013, sınıf öğretmeni odak grup görüşmesi)

6/F sınıfının akademik başarı olarak en başarısız öğrencilerinden Mete hakkındaki araştırmacı gözlemi ise araştırmacı günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

Sınıfın ders başarısı olarak düşük öğrencilerinden Mete, ne zaman beni görse hocam benimle de görüşün, başkasıyla görüşmüşsünüz benimle de görüşün, hocam bugün de araştırma yapalım gibi cümlelerle önüme çıkıyor. Mete'nin derslerle pek ilgisi yoktur ama sevimli bir çocuktur. Futbol oynamayı sever. Hatta bir futbol kursuna gittiğini biliyorum. Uygulamadan önceki Türkçe derslerinde derse katıldığını hiç hatırlamıyorum. Ancak uygulama sürecinde özellikle reklamlar ve eskici hikâyesinde derse katıldığını fark ettim. Bu durum beni memnun etti. (14.11.2013, araştırmacı günlüğü)

Uygulama sürecindeki etkinliklerin öğrencilerin ilgisini çekmesiyle öğrencileri harekete geçirdiğine dair başka bir araştırmacı gözlemi ise araştırmacı günlüğüne şöyle yansımıştır:

Bugün Zehra, Gülşah ve Betül teneffüste yanıma geldi ve benden bir istekte bulundu. Bana yeni Türkçe derslerinin çok güzel gittiğini ancak bu derslerde dramının ve tiyatronun eksik olduğunu söylediler. Kendilerinin yeni Türkçe derslerinde işlediğimiz konularla ilgili bir tiyatro hazırlamak istediklerini ifade ettiler. Bu durum beni çok

mutlu etti. Yaptığımız dersler öğrencileri eyleme geçiriyordu. Ben de gazeteler ve reklamlarla ilgili içerisine eleştirel bir yaklaşımın da olduğu bir tiyatro hazırlayabileceklerini söyledim. Çok sevindiler ve hemen çalışmaya başlayacaklarını dile getirdiler. (21.11.2013, araştırmacı günlüğü)

Uygulama sürecinin son haftalarında araştırmacının uygulama sürecinin sonuna yaklaştıklarına dair bilgi vermesi üzerine öğrencilerin gösterdikleri tepki ders ortamına şu şekilde yansımıştır:

Araştırmacı: *Evet, haftaya internet bağımlılığı üzerine bir konumuz var. Araştırmamızın bitmesine de iki hafta kaldı. (Öğrenciler bu cümleden hoşlanmaz, Neee? Bitmesin!, Hayır! gibi kelimeler sınıftan yükselmeye başlar.) (25.11.2013, 25. Uygulama dersi, video kaydı)*

Uygulama sürecinin 6. haftasında “Nükleer Enerji Yararlı mı Zararlı mı” adlı etkinliğin işleniş sürecinde öğrencilerin küçük gruplara ayrılarak oluşturdukları tartışma ortamına öğrencilerin olumlu ilgileri gözlemlenmiştir:

Araştırmacı: *Şimdi arkadaşlar küçük gruplar kuracağız ve nükleer enerji üzerine önce kendi aranızda görüşecek, tartışacaksınız. Sonra da her gruptan seçeceğimiz bir sözcü grubun bu konuda aldığı kararı ve düşünceleri bizlere sunacak. (Öğrenciler Yupi! Yaşasın! Hocam münazara mı yapacağız, hocam ben şu arkadaşımın olmak istiyorum şeklinde tezahüratlar ve konuşmalar oldu. Öğrencilerin böyle bir uygulamayı sevecekleri her hallerinden belliydi. (26.11.2013, 27. uygulama dersi, video kaydı)*

6/F sınıf öğretmeni Burak Bey, öğrencilerle yapmış olduğu odak grup görüşmesinde 33 öğrenciden 32 öğrencinin uygulama derslerinden memnun olduğunu, sadece Gülşah’ın dil

bilgisi işlenmediği şeklindeki düşüncesinden dolayı memnun olmadığını hazırladığı görüşme raporda dile getirilmiştir:

Öğrenciler araştırma ile ilgili işledikleri derslere araştırma dersleri veya yeni Türkçe dersleri olarak isimlendirdiklerini tespit ettim. 6/F sınıfında 33 öğrenciden 32 öğrenci araştırma derslerinin devam etmesini istedi. Sadece bir öğrenci Gülşah eski Türkçe derslerine geri dönmek istediğini dile getirdi. Gülşah'a bunun sebebini sorduğumda ise ses bilgisi konusu ile ilgili deneme sınavında çok yanlışının çıktığını eski Türkçe dersleri olsaydı daha fazla dil bilgisi işleyebileceklerini söyledi. Ancak diğer öğrenciler bu fikre fazla katılmadı. Yusuf ve Hamza, Önder Öğretmenin zaten haftada 1 veya 2 saat dil bilgisi işlediğini, dil bilgisinden çok ayrıntılı konu işlemediklerini ifade ettiler. (28.11.2013, sınıf öğretmeni odak grup görüşmesi)

Uygulama süreci içerisinde gerçekleştirilen geçerlik komitesi toplantılarında izlenen video görüntülerinden hareketle komite üyeleri olumlu ders ortamı ile ilgili şu şekilde bir gözlemde bulunmuştur:

Bugün yapmış olduğumuz geçerlik komitesinde komite üyeleri ile uygulama sürecini değerlendirdik. Komite üyeleri sınıftaki görüntü ortamının iyi olduğunu, öğrencilerle iyi iletişim içerisinde bulunduğumu dile getirdiler. Nitel bir araştırmanın önemine dikkat çeken üyeler bu okulda, bu sınıfın öğretmeni olmanın araştırma açısından bir avantaj olduğunu ifade ettiler. (29.11.2013, geçerlik komitesi)

Uygulama sürecinin 7. haftasında “Sahte Bir Ekran” adlı etkinliğin işlenişine dair araştırmacının yaptığı gözlem araştırmacı günlüğünde şöyle dile getirilmiştir:

Bugün uygulama dersinin 1. saatinde facebook ile ilgili bir metin olan “Sahte Bir Dünya” adlı okuma parçasını okuduk. Öğrencilere bu haftaki konumuzun Facebook

olduğunu söylediğimde sınıftan oley!, yaşasın! gibi memnuniyetlerini gösteren bağrıışmalar oldu. Daha dersin başında öğrencilerin facebook ile ilgi ve alakalarının ne kadar fazla olduğunu gösteren izlenimlerim vardı. Sınıfta 5 öğrencinin Facebook sayfası yoktu. 16 öğrenci haftada bir facebook sayfasına giriyordu. 12 öğrenci ise her gün veya iki günde bir facebook sayfasına girdiğini ifade etti. Öğrencilerin Facebook hakkında söyleyecekleri çok şey olduğu her hallerinden belliydi. Facebook konusunun görselliği dayanması ve günlük hayatın bir parçası haline gelmesi derse olan ilgiyi arttıracığı belliydi. (02.12.2013, araştırmacı günlüğü)

Uygulamanın 8. ve son haftasında 6/F sınıfı öğrencilerinden Burak, “Gördüklerimize mi İnanalım Gerçeklere mi” adlı etkinliğin yapılmasından sonra uygulama derslerine olan ilgisini öğrenci günlüğünde şu cümlelerle dile getirmiştir:

Bugünkü dersimizde bir şeyler hakkında yorum yapmayı öğrendim. Bugünkü derste her şeyden hoşlandım. Her şey çok güzeldi. Çok mutluyum hep böyle ders işleyelim. Her şey çok güzel hocam !!! (10.12.2013, Burak, öğrenci günlüğü)

Uygulamanın son haftasında uygulama sürecinin artık bittiğini dile getirdiğimde 6/F sınıfı öğrencilerinden Fatma Nur’un tepkisi araştırmacı günlüğünde şu şekilde dile getirilmiştir:

Bugün 2. saatte artık araştırmamızın son haftasında olduğumuzdan bahsettiğimde bazı öğrenciler bundan memnun kalmadı. Fatma Nur, daha fazla tepki göstererek “Yapmayın hocam, bitmesin.” diye cevap verdi. Sınıfın ve Fatma Nur’un bu tutumundan memnun kaldım. (10.12.2013, araştırmacı günlüğü)

Uygulama sürecinin sonunda anahtar katılımcı öğrencilerle yapılan görüşmede ise İsmail ile Ayhan, uygulama süreci ile ilgili olumlu düşüncelerini şu şekilde dile getirmişlerdir:

Araştırmacı: *Araştırma ile ilgili yapmış olduğumuz 8 haftalık Türkçe derslerinin genel olarak nasıl geçtiğini düşünüyorsunuz?*

İsmail: *Öğretmenim bence eğlenceliydi. Görseller falan, nükleer santraller falan ben öyle bir şey bilmiyordum. İlk defa öğrendim. Gazetenin falan yalan yazdığını. Öyle şeyler öğrendik. Görseller eğlenceli oluyordu. Daha zevkli bir ders işliyorduk.*

Ayhan: *Öğretmenim bence 8 hafta çok çabuk geçti. Sanki 8 hafta 4 hafta olmamıştır gibi aklımda düşünüyorum. Dersler çok eğlenceli geçti. Ben bir haber gördüğüm zaman bazen baktım, bir resme göz atardım. Bir gün yine bir habere baktım. Habere çok üzüldüm. Sonra bu derste eleştirmeyi de öğrendiğimizden dolayı gazetenin yanlış veya doğru yazabileceği aklıma geldi. Bir de görseller olarak süperdi ama ne yazık ki bitti hafta. (11.12.2013, anahtar katılımcı öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme)*

Uygulama sürecinde etkinliklere ve ders ortamına en fazla ilgi gösteren öğrencilerden biri olan 6/F sınıfının çalışkan öğrencilerinden Zehra'nın araştırma değerlendirme yazısında duygu ve düşüncelerini içtenlikle dile getirdiği görülmüştür:

Harika bir sekiz hafta geçirdim. Bana eleştirel okuryazarlık diye bir şey olduğunu öğrettiğiniz ve beni hayata hazırladığınız için teşekkürler. Reklamlar, Facebook ve Nükleer santraller. Reklamlar ve Facebook hayatın içinden bol görselli olduğu için çok beğendim. Nükleer santral tartışmaya uygun ve bilinçlendirici olduğundan ve kavga etmeden tartışabildiğimiz için güzeldi. Yazı yok, çantaya ağırlık yoktu ve daha farklı etkinlikler yaptık. Çok daha eğlenceliydi. Tüm bu konular günlük yaşamdan

olduğu için işe yaramaması imkânsız. Gazeteler ve diyalog sorgulama çok işimize yarar. İnsanlara karşı daha tedbirli oluruz. Eleştirel okuryazarlık işe yaramayacak bir şey değil. Bence bu dersler normal derslerden daha fazla şey öğretti, Prof. Dr. olunca görüşmek dileğiyle. (12.12.2013, Zehra, araştırma değerlendirme yazısı)

Uygulama sürecinin son haftası gerçekleştirilen odak grup görüşmesinde öğrencilerin uygulama etkinliklerinden memnuniyetini sınıf öğretmeni Burak Bey şu şekilde ifade etmiştir:

6/F sınıfı öğrencilerinin Türkçe derslerinde yapılan araştırma derslerinden çok yüksek bir oranda memnun olduklarını tespit ettim. 33 öğrencinin bulunduğu sınıfta sadece 1 öğrenci (Gülşah) bu derslerden çok sıkıldığını ifade etti. 32 öğrenci ise çeşitli özellikler ve nedenler ileri sürerek araştırma derslerinden çok memnun olduklarını dile getirdiler. Araştırma derslerinden memnun olan öğrenciler, bu dersleri beğenme sebebi olarak derslerin eğlenceli olması, eleştiri oranının yüksek olması, görsel metinlerin olması, herkesin söz almaya istekli olması, herkesin düşüncelerini açıkça ifade edebilmesi gibi hususları dile getirdiler. (12.12.2013, sınıf öğretmeni odak grup görüşmesi)

Uygulama sürecinin sonunda yapılan veli toplantısında 6/F sınıfı öğrencilerinden Ayhan'ın annesi ile yapılan görüşmede Nuray Hanım araştırma ile ilgili düşüncelerini ve Ayhan'ın Türkçe dersine olan ilgisini şu şekilde ifade etmiştir:

Bu araştırmayı bizim sınıfımız için bir şans olarak görüyorum. Yapılan bu araştırmayla öğrencilerin Türkçe dersine olan ilgilerinin daha da arttığına inanıyorum. Ayhan'ın insanlara ve hayata daha olumlu bakış açısı geliştirdiğini gözlemledim. Ayhan'ın Türkçe dersine ve siz öğretmenime karşı sevgi ve saygısının daha da arttığını düşünüyorum. (12.12.2013, Nuray Hanım, veli görüşmesi)

Araştırma verilerine göre eleştirel okuryazarlıkla ilişkilendirilmiş Türkçe derslerine öğrencilerin üst düzey bir ilgi duydukları anlaşılmıştır. Bu öğrenci ilgisi video ve ses kayıtlarında, öğrenci ve veli görüşmelerinde, öğrenci ve araştırmacı günlüklerinde açıkça görülmektedir. Bu ilginin sebebi olarak öğrenciler; uygulama derslerinin daha önceki derslere göre daha ilgi çekici olmasını, etkinliklerin ve metinlerin özelliklerini, görsel metinlerin çekiciliğini ve eleştirel okuryazarlık ortamındaki eleştiri ve tartışma ortamını göstermişlerdir. Araştırmanın uygulama aşamasının genel olarak olumlu geçmesinde öğrenci ilgisinin üste seviyede olmasının etkili olduğu düşünülmektedir.

Öğrenci ilgisizliği

Araştırma verileri içerisinde az da olsa elde edilen verilerden bir tanesi de öğrencilerin araştırmaya veya uygulama derslerine ilgisizliği olmuştur. 6/F sınıfı öğrencilerinin büyük oranda araştırma sürecinden memnun olduğu yapılan içerik analizi ile ortaya çıkmıştır. Ancak nadiren de olsa bazı öğrenciler çeşitli nedenlerle uygulama süreci içerisinde ilgisizlik göstermişlerdir. Yapılan içerik analizinde toplam kod sayısının 88'i, toplam yüzdenin %1,62'si, Türkçe dersi tutum değişikliğine ilişkin toplam yüzdenin %9,09'u, öğrenci memnuniyetine ilişkin toplam yüzdenin %13,71'i öğrenci ilgisizliği olarak analiz edilmiştir.

6/F sınıfının başarılı ve genel kültürü iyi olan öğrencilerden biri olan Serpil'in ona ders içerisinde söz hakkı verilmediğinden dolayı derse karşı takındığı tavır araştırmacı günlüğünde şu şekilde dile getirilmiştir:

Videoyu seyrederken fark ettim. Derse aktif katılan Serpil, dersin 2. bölümüne hiç katılmamıştı. Bunun sebebini Serpil'in öğrenci günlüğünü okuyunca anladım. Serpil benim sorduğum bazı soruları sevmediğini dile getirmişti. O an aklıma geldi, Serpil'e bir defasında söz hakkı vermemiştim. Bana kırılmıştı. Bundan eminim. Serpil'i

tanıyorum çünkü. Serpil birkaç kez konuyu dağıtan konuşmalar yapmıştı. Genel kültürü iyi bir öğrenciydi ve konuşacak çok şeyi vardı. Ben konuyu dağıtmayalım diye Serpil'e söz hakkı vermemiştim. O da o dakikadan sonra derse katılmadı. Bunu daha önce Selçuk ve İsmail de yapmıştı. Uygulama sürecinde bu duruma dikkat etmeliydim. Öğrencileri kırmak veri kaybına neden olabilirdi. (28.10.2013, araştırmacı günlüğü)

Uygulama süreci içerisinde anahtar katılımcı öğrencilerden Hamza ve Yusuf ile yapılan görüşmede Hamza ve Yusuf'un uygulama konularını aileleriyle paylaşımları ile ilgili ilgisiz bir tutum içerisinde oldukları tespit edilmiştir:

Araştırmacı: *Araştırmamız ile ilgili öğrendiklerimizi anne ve babamızla paylaşmamız nasıl oldu?*

Hamza: *Hocam benim babam eve geldiğinde yorgun oluyor, geç geliyor, bazen uyuya kalıyor. Annem zaten kardeşimin işi hiç bitmiyor, onunla uğraşıyor, yemek yapıyor. Hep bir şeyle uğraştığı için konuşamadım. Biraz da unuttum.*

Yusuf: *Hocam, ben annem ve babamla paylaştım ama az paylaştım. Bir keresinde babamla İngilizce çalışırken babama gazeteleri, reklamları işliyoruz, dedim. Babam da tamam, dedi. O da unutmuştur bile yani. (14.11.2013, anahtar katılımcı öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme)*

Uygulama sürecinin 6. haftasında işlenen “Nükleer Enerji Yararlı mı Zararlı mı” adlı etkinliğe 6/F sınıfının çok konuşkan öğrencisi Gülşah'ın ilgi göstermediği gözlemlenmiştir:

Gülşah söz ister. Sınıfta çok konuşkan bir öğrenci olan Gülşah bu derse hiç katılmamıştır. Araştırmacı bunun nedenini sorduğunda Gülşah bu konunun ilgisini çekmediğini söyler. Araştırmacı en azından konuştuklarımızdan bir şeyler öğrenip

öğrenmediğini Gülşah'a sorduğunda Gülşah yine fazla bir şey anlamadığını, daha önce nükleer santral ile ilgili bir şey duymadığını dile getirir. (25.11.2013, 25. uygulama dersi, video kaydı)

Uygulama sürecinin ilk haftalarında öğrenci ilgisinin üst düzeyde olduğunu ancak son haftalarda öğrencilerin uygulama derslerine olan ilgisinin düştüğüne dair anahtar katılımcı öğrencilerden Serpil ve Zehra'nın görüşleri şu şekilde olmuştur:

Araştırmacı: *Araştırma ile ilgili yapmış olduğumuz 8 haftalık Türkçe derslerinin genel olarak nasıl geçtiğini düşünüyorsunuz?*

Serpil: *Başta güzeldi. Klasik Türkçe dersi yapmamak daha farklı bir Türkçe dersi yapmak daha iyi oldu. Genelde aynı yorumlar, aynı konular olduğu için sonlara doğru ben sıkıldım açıkçası.*

Araştırmacı: *Son iki haftada öğrencilerin biraz ilgisinin azaldığını gözlemledim.*

Zehra: *Çoğu kişide bence aynı oldu. Başlarda çok iyi gidiyordu böyle. Sonlara doğru sorular mı azaldı, konular mı aynıydı. Yorumlar genelde aynıydı.*

Araştırmacı: *O zaman genel olarak iyi ama sonlara doğru ilgimiz azaldı diyebiliriz, anladığım kadarıyla. (11.12.2013, anahtar katılımcı öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme)*

Uygulama sürecinin sonunda 6/F sınıfının en sessiz öğrencilerinden Halil'in araştırma değerlendirme yazısındaki araştırma memnuniyetsizliği göze çarpmaktadır:

Uygulama dersleri bence güzel geçmedi, sıkıcıydı. Nükleer santralleri ve diyalog sorgulama bunları beğenmedim, diğerlerini beğendim. Derslerin eski Türkçe dersleriyle de hiçbir fark yoktu. Eski dersler bana göre daha güzeldi. Yeni

derslerimizde öğrendiklerimizi ileriki zamanlarda kullanırız. Bence araştırma dersleri az yararlı oldu. (12.12.2013, Ali, araştırma değerlendirme yazısı)

Araştırma verilerine göre eleştirel okuryazarlıkla ilişkilendirilmiş Türkçe derslerinde öğrencilerin az da olsa ilgisizliği olmuştur. Ancak bu ilgisizlik genellikle öğrencilerin bireysel ilgisizliği ile sınırlı kalmış, öğrenci ilgisizliği sınıf geneline yayılmamıştır. Bu öğrenci ilgisizliğinin araştırmadan veri elde etmeyi engelleyecek düzeyde olmadığı anlaşılmaktadır.

Eski ve yeni Türkçe derslerini karşılaştırma

Araştırma verileri üzerinde yapılan içerik analizinde öğrencilerin uygulama sürecinde işledikleri Türkçe dersine “Yeni Türkçe dersleri”, uygulama sürecinden önceki Türkçe derslerine ise “Eski Türkçe dersleri” olarak isimlendirdiği gözlemlenmiştir. Öğrenciler ders ortamında, yapılan görüşmelerde, öğrenci günlüklerinde uygulama sürecindeki derslerin eski Türkçe derslerine göre çok farklı olduğunu dile getirmişlerdir. Hatta uygulama süreci içerisinde yapılan bazı görüşme ve gözlemlerde bazı öğrencilerin eski Türkçe derslerine tepki gösterdiği anlaşılmıştır.

Yapılan içerik analizinde toplam kod sayısının 326’sı, toplam yüzdenin %6,01’i, Türkçe dersi tutum değişikliğine ilişkin toplam yüzdenin %33,67’si eski ve yeni Türkçe derslerinin karşılaştırılması alt teması altında değerlendirilmiştir. Toplam kod sayısının 252’si, toplam yüzdenin %4,65’i, Türkçe dersi tutum değişikliğine ilişkin kod yüzdesinin %26,03’ü, eski ve yeni Türkçe derslerinin karşılaştırılması yüzdesinin %77,31’i eski Türkçe derslerinden farklı olarak kodlanmıştır. Toplam kod sayısının 26’sı, toplam yüzdenin %0,47’si, Türkçe dersi tutum değişikliğine ilişkin kod yüzdesinin %2,68’i, eski ve yeni Türkçe derslerinin karşılaştırılması toplam yüzdesinin %7,98’si eski Türkçe dersleriyle aynı kodu ile nitelendirilmiştir. Toplam kod sayısının 48’i, toplam yüzdenin 0,88’i, Türkçe dersleri

tutum değişikliğine ilişkin kod yüzdesinin %4,95'i, eski ve yeni Türkçe derslerinin karşılaştırılması toplam yüzdesinin 14,72'si eski Türkçe derslerine tepki olarak analiz edilmiştir.

Uygulama sürecinin başında anahtar katılımcı öğrencilerle yapılan görüşmede öğrencilerin mevcut Türkçe derslerine yönelik bazı eleştiriler getirdikleri tespit edilmiştir. Anahtar katılımcı öğrencilerden Zehra ve Yusuf, mevcut Türkçe dersleri ile ilgili görüşlerini şu şekilde dile getirmişlerdir:

Araştırmacı: *Türkçe dersinde neler öğreniyorsunuz?*

Zehra: *Öğretmenim, kılavuz kitaptan ders işliyorsunuz. Ancak bu kılavuz kitabı takip etmeyi sevmiyorum. Çok sıkıcı! Kitap okuma, dil bilgisi etkinliği yapma, öykü yazma faaliyetlerini yapıyoruz. Ben bunların hepsini çok seviyorum. Ancak bunların yanında drama, kompozisyon ve şiir yazmaya daha fazla ağırlık versek iyi olur. Bazen Türkçe dersleri bizleri çok sıkıyor. Bir okuma parçasını 3-4 defa okurken çok sıkılıyorum. Tabi ki bize kazandırdığı çok şey var ama bizlere hayal gücü kazandırmak lazım. Yazılar yazmak ve drama çalışması yapmak bizleri derse daha çok bağlar.*

Yusuf: *Ders kitabından okuma parçası okuyoruz. Çalışma kitabından etkinlikler yapıyoruz. Daha çok dil bilgisi öğreniyoruz. Bence farklı etkinlikler de yapmalıyız. Bu yıl çok dil bilgisi işliyoruz. Dil bilgisi etkinliklerini diğer etkinliklere göre daha çok yapıyoruz. Okuma parçası okuyoruz. Haftada bir saat kitap okuma yapıyoruz. Bence ders kitabından hikâye okuduktan sonra o hikâye ile ilgili drama yapmalıyız. Bazı okuma parçaları ilgimizi çekiyor ve daha istekli okuyoruz. Bazıları da çok sıkıcı oluyor. (11.10.2013, anahtar katılımcı öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme)*

Uygulamanın başında yine anahtar katılımcı öğrencilerden Zehra, Gönül ve Deniz'in eleştirel ve tartışma ortamının olacağı bir Türkçe dersi hakkındaki düşüncelerini öğrenmek amacıyla sorulan soruya öğrencilerden bu konu ile ilgili istekli cevaplar verilmiştir:

Araştırmacı: *Eleştirel konuşmaların ve tartışma etkinliklerinin Türkçe dersinde kullanılması sizce ders ortamını nasıl etkiler?*

Zehra: *Kesinlikle tartışma yapmak. Kendimi savunmaya benziyor. Ben tartışmayı seviyorum. Tartışma ve eleştirel konuların işlendiği bir ders öğrencilerin ilgisini daha çok çekecektir.*

Gönül: *Bence iyi olur. Öğrenciler derse daha fazla katılacaktır. Sosyal bilgiler dersinde bir etkinlikte tartışma yapılması gereken bir etkinlikte Araştırmacı yaptırmayınca öğrenciler öğretmene tepki göstermişlerdi. Herkesin fikrini söylemesi güzel olacaktır.*

Deniz: *Eleştiri ve tartışma ortamları öğrencilerin ilgisini çekiyor. Çünkü öğrenciler derse daha çok katılıyor. Biz ilkokulda bir münazara yapmıştık. Arkadaşlarımın çok hoşuna gitmişti. Herkes derse katıldı. (11.10.2013, anahtar katılımcı öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme)*

Uygulama sürecinin 1. haftasında “Ne Kadar Reklam O Kadar Para” adlı etkinlik sürecinde Deniz, uygulama öncesi Türkçe dersleri ile uygulamanın ilk haftasındaki Türkçe derslerini karşılaştırırken şu ifadeleri kullanmıştır:

Bu derste reklamların yararını ve zararını öğrendim. Öğrendiklerimi reklamlara bakarken sevdiğimle paylaşabilirim. Bu derste en çok reklam ve kısa film izlememizden hoşlandım. Eski Türkçe derslerine göre aynı kalan tek şey öğretmenimizin anlatım tarzı oldu. Diğer Türkçe dersleri daha çok yazı ve okuma

ağırlıklı geçiyordu. Şimdi ise görsel ağırlıklı geçiyor ve daha zevkli. (22.10.2013, Deniz, öğrenci günlüğü)

Uygulama sürecini içerisinde gerçekleştirilen anahtar katılımcı öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde öğrencilerin uygulama öncesi ile uygulama derslerini karşılaştırırken şu ifadeleri kullandıkları tespit edilmiştir:

Araştırmacı: *Araştırma ile ilgili yaptığımız yeni Türkçe dersleri ile eski Türkçe dersleri arasında değişiklik var mı?*

Hamza: *Çok daha zevkli geçiyor, eğlenceli geçiyor. Türkçe dersleri çok sade geliyordu böyle. Onu oku, bunu cevapla. Onu yaz, bunu yaz, hikâye yaz, şiir yaz, hep aynı şeyleri yapıyorduk. Bundan dolayı biraz canımız sıkılmıştı.*

Yusuf: *Hocam ben de aynı düşünüyorum. Ders kitabından bir şeyler okuyorduk. Ondan sonra geliyordunuz, çalışma kitabını açın diyordunuz, valla içimizden hiç açmak gelmiyordu. Evde unuttuk demek geliyordu.*

İsmail: *Hep ders kitabından ve çalışma kitabından yapmak benim de canımı sıkılmıştı. Hep aynı şeyleri yapıyorduk.*

Ayhan: *Bence de Türkçe dersi sıradanlaşmıştı. Ders kitabından okumak ve cevap vermek bence sıkıcı oluyordu. Mesela bu yıl araştırmanızda projeksiyon ve video kullandınız, bizim çok ilgimizi çekti. (14.11.2013, anahtar katılımcı öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme)*

6/F sınıfı öğretmeni Burak Bey, öğrencilerle yaptığı odak grup görüşmesinde eski ve yeni Türkçe derslerini karşılaştıran öğrencilerin düşüncelerini görüşme raporunda şöyle ifade etmiştir:

33 öğrenciden 30 tanesi eski Türkçe derslerine göre yeni Türkçe derslerinin farklı olduğunu dile getirdi. Yeni Türkçe derslerinde daha çok yorumlama yaptıklarını, daha eğlenceli etkinliklerin olduğunu ve konuların değişik olduğunu ifade ettiler. Yeni Türkçe derslerini heyecanla beklediklerini ifade eden öğrenciler bu derslerde görsellerin olmasından memnun olduklarını ve fazla yazı yazmadıklarından dolayı memnun olduklarını söylediler. (14.11.2013, sınıf öğretmeni odak grup görüşmesi)

Uygulama sürecinin 5. haftasında “Kim Ne Diyor” etkinliğinin işlenişi ile eski Türkçe derslerini karşılaştıran Merve, öğrenci günlüğünde düşüncelerini şu cümlelerle ifade etmiştir:

Ben bu derste paragrafları geliştirmeyi öğrendim. Bu derste en çok İngiliz bir senatörün söylediği hayvanları koruyalım konusunu beğendim. Bu derste her şeyden hoşlandım. Bu dersi daha önceki Türkçe dersleri ile kıyasladığımda, bu yaptığımız etkinlik daha güzel oluyor. Çünkü önceki Türkçe dersinde kitaptan işliyoruz. Şimdi ise; daha güzel bir konumuz var. (19.11.2013, Merve, öğrenci günlüğü)

Uygulamanın 6. haftasında “Nükleer Enerji Yararlı mı Zararlı mı” adlı etkinlik sürecinde İrem’in eski ve yeni Türkçe derslerini karşılaştırması şu şekilde olmuştur:

Bu derste nükleer enerjinin yararları ve zararları olduğunu, nükleer enerjinin ne işe yaradığını, nükleer enerjinin ne demek olduğunu öğrendim. Önceden sadece kitaptan çalışıyorduk. Artık kağıttan çalışıyoruz, kitabın yüzüne bakan yok!!! (26.11.2013, İrem, öğrenci günlüğü)

Uygulama sürecinin 7. haftasında işlenen “Sahte Bir Ekran” adlı etkinliğin işleniş süreci ile uygulama öncesi Türkçe derslerini karşılaştıran Kadir, düşüncelerini öğrenci günlüğünde şöyle dile getirmiştir:

Bu derste Facebook'un yararlarını ve zararlarını öğrendim. Yaşamımda işime yarayacağını düşünüyorum. Öğrendiklerimi çevremde kullanabilirim. Duygularım çok olumlu, şu an Facebook'un zararlarının ne kadar kötü olduğunu biliyorum. Daha önceki derslerde böyle faydalı şeyleri bilmiyordum. Şimdiki dersler daha güzel. Eski Türkçe dersleri ile hiçbir şey aynı değil. (03.12.2013, Kadir, öğrenci günlüğü)

Uygulama sürecinin 8. haftasında “Gördüklerimize mi İnanalım Gerçeklere mi” adlı etkinliğin işleniş süreci ile eski Türkçe derslerini karşılaştıran Ayşegül, eski Türkçe derslerine göre konunun ve eleştirinin farklı olduğunu dile getirmiştir:

Bu derste çizgi filmin olumlu ve olumsuz yönlerini öğrendim. Çizgi filmin olumlu ve olumsuz yönlerini konuşmaktan ve çizgi film izlemekten hoşlandım. Bunları öğrendiğim için mutluyum. Daha önceki Türkçe derslerinde öğretmenimizin sorduğu sorunları cevaplıyorduk. Bu derste ise televizyonun olumlu ve olumsuz yönlerini konuştuk ve soruları cevapladık. Eski Türkçe derslerine göre daha eleştirel ve daha güzel bir ders işliyoruz. (10.12.2013, Ayşegül, öğrenci günlüğü)

Uygulama süreci sonunda anahtar katılımcı öğrencilerden İsmail ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmede İsmail, eski Türkçe derslerine geri dönmek istemediğine dair düşüncelerini şöyle dile getirmiştir:

Araştırmacı: *Araştırma ile ilgili yaptığımız yeni Türkçe dersleri ile eski Türkçe dersleri arasında neler farklıydı? Gözlemlerinizi nelerdir?*

İsmail: *Tekrar eski derslere dönmek istemiyorum öğretmenim. Eski derslerde bir paragraf, bir hikaye okuyoruz. Ondan sonra hep aynı soruları cevaplandırıyoruz. Ana fikri nedir, konusu nedir? diye hep öyle sorular soruyorlar. On sorunun sekiz tanesi hep aynı sorulardan oluşuyor. O yüzden hep sıkılıyor yani insan. Bir yıl boyunca*

yapınca bir de çok sıkılıyorduk. Sizin yaptığımız görsel konularda ve diğer eleştiri konuları daha eğlenceliydi, daha günlük hayattan konular vardı. Farklı şeyler öğrendik. (11.12.2013, anahtar katılımcı öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme)

Anahtar katılımcı öğrencilerden Yusuf ve Hamza ile yapılan yarı yapılandırılmış başka bir görüşmede ise öğrencilerin eski Türkçe derslerine olan tepkileri şu şekilde ortaya çıkmıştır:

Araştırmacı: *Araştırma ile ilgili yaptığımız yeni Türkçe dersleri ile eski Türkçe dersleri arasında neler farklıydı? Gözlemlerinizi nelerdir?*

Yusuf: *Hocam daha önce de belirttik. Ders kitabından, çalışma kitabından bıkmıştık. Bizi eğitecek bir şeyde yoktu hocam kitaplarda. Çalışma kitabındaki konular bazen öyle saçma geliyordu ki. Bu çalışma kitapları bizim neyimize yarayacak ki hocam?*

Hamza: *Özet çıkar, bu okuma parçasından ne anladın? Hep öyleydi. Çalışma kitabındaki bazı etkinlikler yorumlamaya yarayabilir. Diğerleri çok saçma yani. Bazı sorular konunun dışına çıkıyor ve hiç metinle ilgili olmuyor.*

Yusuf: *Bu araştırma çalışma kitabından bence kat kat daha iyi. Hem okuduğunu anlama, gördüğünü anlama, yorumlama da var. Fikrini söyleme de var, her şey var hocam bu araştırmada. Her yıl bence doktora yapalım hocam.*

Araştırmacı: *Milli Eğitim Bakanlığına söyleyelim, acilen bu tür bir derse geçsinler. (11.12.2013, anahtar katılımcı öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme)*

Uygulama süreci sonunda yapılan veli toplantısında 6/F sınıfının sessiz öğrencilerinden İrem'in annesi Esin Hanım, İrem'in uygulama sürecinde Türkçe dersine olan ilgisini şu cümlelerle ifade etmiştir:

Öncelikle Önder Hocam size teşekkür ederim. Araştırmanızı çok iyi buldum. Çocuğum Türkçe dersinde işlenen konuları evde anlatıyor. Araştırma derslerinde eski Türkçe derslerine göre fark var çünkü Türkçe dersini daha çok sevdiğini ve eve geldiğinde işlenen konularla ilgili araştırmalar yaptığını söyleyebilirim. (12.12.2013, Esin Hanım, veli görüşmesi)

Uygulama sürecinin sonunda öğrencilerin yazmış olduğu araştırma değerlendirme yazılarında da eski ve yeni Türkçe derslerinin karşılaştırıldığını tespit edilmiştir. 6/F sınıfının hareketli ve konuşkan öğrencilerinden Ayşegül'ün araştırma değerlendirme yazısında eski ve yeni Türkçe derslerinin farklı olduğu şu şekilde dile getirilmiştir:

Bence eskiye göre daha eğlenceli, daha zevkli geçti. Çünkü daha çok görsel, daha çok yorum var. Çok mutluyum. Beğendiğim; afişler, Facebook, televizyon, reklam, gazete etkinlikleri oldu. Beğenmediğim ise Eskici hikâyesi, diyalog sorgulama ve nükleer santraller oldu. Eskiye göre, daha çok görsel, daha çok yazı, daha çok yorum var. Mesela gazeteleri farklı farklı kaynaklardan araştırarak doğruyu öğrenip insanlara yalan yanlış bilgi vermemeye çalışırız. Bana çok şey öğretti. (12.12.2013, Emel, araştırma değerlendirme yazısı)

Uygulama süreci sona erdikten sonra 6/F sınıfındaki ilk Türkçe dersinde eski Türkçe derslerine dönüşün üzüntüsünü ifade eden bir görüntü ile karşılaşmıştır. Bu duygulu görüntü araştırmacının öğrenci günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

Bugün uygulama sürecinin sona ermesinden sonra Türkçe dersi için 6/F sınıfına ilk defa girdim. Yazı tahtasına baktığımda öğrencilerin yazdığı bir yazı ve yaptığı bir şekil ile karşılaştım. Yazı tahtasında “Artık eski Türkçe dersleri var.” yazıyordu ve bu cümlelerin altında da üzgün bir yüz şekli vardı. Yazı tahtasının sağ üst tarafında ise

“Konu: Eski Türkçe etkinlikleri” yazılmıştı. Bu duruma hem gülümsedim hem de duygulandım. Bu tablo hoşuma gitti. Dersin başında öğrencilere araştırma sürecine gösterdikleri ilgiden dolayı teşekkür ettim. (16.12.2013, araştırmacı günlüğü)

Araştırmanın uygulama süreci bitmesinden sonra 6/F sınıfı öğrencilerinin bir süre uygulama derslerinin etkisinde kaldığı gözlemlenmiştir. Uygulama sürecinden sonra eski Türkçe derslerine uyum sağlamakta öğrenciler zorlanmıştır. Araştırmacının günlüğüne bu gözlemlerden birisi şu şekilde yansımıştır:

Bugün 6/F sınıfında eski Türkçe derslerine başladık ancak 6/F sınıfı öğrencileri bu durumdan hiç memnun olmadı. Öğrenciler of ya! Yine başladık! Ders kitabına, çalışma kitabına yine başladık gibi memnuniyetsizliklerini belirten sözler dile getirdiler. Yusuf ve Hamza en fazla tepki gösteren öğrenciler oldu ve ders kitabındaki okuma parçasını okurken de ilgisiz davrandılar. Uygulamadan sonraki bu ilk eski Türkçe derslerinde öğrencileri mümkün olduğu kadar hoş tuttum ve onları zorlamadım. (17.12.2013, araştırmacı günlüğü)

Araştırmanın uygulama sürecinden elde edilen verilere göre öğrenciler, eleştirel okuryazarlıkla ilişkilendirilmiş Türkçe derslerinin uygulama öncesinde işlenen Türkçe derslerine göre daha farklı ve daha güzel olduğunu ifade ettikleri anlaşılmıştır. Öğrenciler, uygulama sürecinde işledikleri Türkçe derslerinin daha güncel konulardan oluştuğunu, daha fazla görsel içerdiğini, daha yararlı olduğunu dile getirmişlerdir. Eleştirel okuryazarlıkla ilişkilendirilmiş Türkçe derslerini güzel, iyi, eğlenceli ve zevkli kelimeleriyle nitelendirdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca uygulama öncesindeki Türkçe derslerinin işleniş tarzına, kılavuz kitabına, ders ve çalışma kitaplarına tepki gösterdikleri anlaşılmıştır.

Bölüm V: Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde, ilk olarak araştırma kapsamında elde edilen bulgular ve yapılan yorumlar incelenerek ortaya konulan sonuçlar üzerinde durulmuştur. Ardından ulaşılan sonuçların alan yazındaki eleştirel okuryazarlık ve Türkçe eğitimi ile ilgili araştırma bulgularına dayalı olarak tartışması gerçekleştirilmiştir. Son olarak hem gerçekleştirilen araştırmaya hem de ileride yapılabilecek benzer nitelikteki araştırmalara yönelik geliştirilen öneriler üzerinde durulmuştur.

Sonuçlar

Ortaokul Türkçe derslerinin eleştirel okuryazarlık eğitimi ile ilişkilendirilmesine yönelik öğretim paketi geliştirmeyi ve geliştirilen öğretim paketini uygulamayı amaçlayan bu çalışmada elde edilen sonuçlar, “Bulgular ve Yorum” bölümünde olduğu gibi bu bölümde de araştırma problemleri başlığı altında sunulmuştur.

Uygulanan öğretim sürecine ilişkin sonuçlar

Geliştirilen öğretim paketine göre gerçekleştirilen 42 saatlik Türkçe derslerinin uygulama sürecinin analiz edilmesi sonucu aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Türkçe derslerinin eleştirel okuryazarlıkla ilişkilendirilmesi neticesinde derslerin sadece alfabeye dayalı okuryazarlık anlayışının hâkim olduğu yapıdan uzaklaştığı eleştirel okuryazarlığın ön plana çıktığı bir ortamın oluştuğu tespit edilmiştir.

- Türkçe derslerinde görsel metinlerin kullanılmasıyla birlikte sınıf ortamındaki alfabe temelli okuryazarlık anlayışının görsel okuryazarlık anlayışıyla genişlediği görülmüştür.
- Türkçe derslerinde eleştirel okuryazarlığının ilkeleri, yöntemleri ve soruları doğrultusunda gerçekleştirilen etkinliklerin, öğrenme alanlarına ve dil becerilerine yeni bir boyut kazandırarak öğrencilerin zevk aldığı etkinlikler haline dönüştüğü belirlenmiştir.
- Öğrencilerin eleştirel okuryazarlık eğitiminin sağladığı eleştirel yaklaşım becerisini Türkçe dersinde kullanılan edebî metinler üzerine de uygulayabildikleri tespit edilmiştir.
- Uygulama sürecinde gerçekleştirilen etkinliklerde öğrencilerin; sorgulama, tepki gösterme, karşılaştırma, tartışma, eleştirel görsel okuma, eleştirel yazma, gerçek hayatla ilişkilendirme, yeniden yapılandırma ve harekete geçme becerilerini geliştirdikleri gözlemlenmiştir.
- Eleştirel okuryazarlık eğitimiyle ilişkilendirilen Türkçe derslerinde öğrencilerin okuma, konuşma, dinleme ve yazma gibi öğrenme alanlarında daha etkin hale geldikleri görülmüştür.
- Türkçe eğitimi ile ilişkilendirilen eleştirel okuryazarlık ortamında öğrencilerin yazılı ve görsel metinleri, metnin yazarını sorguladıkları ve okunan, izlenen ve dinlenen metni sorgulama becerilerinin geliştiği anlaşılmıştır.
- Eleştirel okuryazarlıkla ilişkilendirilmiş Türkçe derslerinde öğrencilerin metne, metnin yazarına, metnin kahramanlarına karşı çıktıkları, meydan okudukları ve okunan, izlenen ve dinlenen metne tepki gösterme becerilerinin geliştiği tespit edilmiştir.

- Uygulama süreci içerisinde gerçekleştirilen Türkçe derslerinde öğrencilerin metni, metindeki kahramanları ve fikirleri karşılaştırdıkları ve farklı görüşteki metinleri karşılaştırma becerilerini geliştirdikleri belirlenmiştir.
- Eleştirel okuryazarlık eğitimiyle ilişkilendirilen Türkçe derslerinde öğrencilerin metnin içeriği ve yazarların fikirleri üzerine tartışma ortamı oluşturdukları ve tartışma becerilerini geliştirdikleri söylenebilir.
- Eleştirel okuryazarlıkla ilişkilendirilmiş Türkçe dersleri içerisinde yer alan görsel metinlere eleştirel bir yaklaşım gösteren öğrencilerin eleştirel görsel okuma becerilerinin arttığı gözlemlenmiştir.
- Uygulama süreci içerisinde gerçekleştirilen Türkçe dersi ortamında öğrencilerin metnin içeriği ile gerçek hayat arasında bağlantı kurduğu, gerçek hayata yönelik fikirler geliştirdiği ve metin ile gerçek hayat arasında ilişki kurma becerisini geliştirdiği anlaşılmıştır.
- Eleştirel okuryazarlık eğitimiyle ilişkilendirilen Türkçe derslerinde öğrencilerin yaptıkları yazma etkinliklerinin analizinde öğrencilerin eleştirel yazma becerilerinin geliştiği belirlenmiştir.
- Uygulama süreci içerisinde gerçekleştirilen Türkçe derslerinde metne ve yazarına karşı çıkan öğrencilerin kendi metinlerini oluşturdukları, metnin ve yazarının fikirlerini değiştirdikleri ve okunan, izlenen ve dinlenen metni değiştirme becerisinin geliştiği tespit edilmiştir.
- Eleştirel okuryazarlıkla ilişkilendirilmiş Türkçe derslerinde metni sorgulayan, metne karşı çıkan ve metni değiştiren öğrencinin edindiği kazanımı sosyal hayata taşıyarak harekete geçtiği tespit edilmiştir.

Uygulanan öğretime yönelik öğrenci algı ve görüşlerine ilişkin sonuçlar

Uygulanan öğretime ilişkin öğrencilerin algı ve görüşlerinin analiz edilmesi sonucunda ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- Uygulama süreci içerisinde gerçekleştirilen eleştirel okuryazarlıkla ilişkilendirilmiş Türkçe derslerinde öğrencilerin işlenen dersleri “eğlenceli dersler, zevkli dersler” olarak niteledikleri tespit edilmiştir. Öğrenciler, dersi eğlenceli ve zevkli yapan unsurlar olarak eleştiri ve tartışma ortamını, yazılı ve görsel metinleri sorgulamalarını dile getirmişlerdir.
- Öğrencilerin uygulama süreci içerisinde derslerde kullanılan görsel metinlerden duydukları memnuniyeti dile getirdikleri görülmüştür. Araştırma verilerine yönelik yapılan içerik analizinde Türkçe derslerinde izlenen videolar, reklamlar, kısa filmler ve afişler öğrencilerin ilgisini çektiğine dair veriler elde edilmiştir.
- Öğrenciler uygulama süreci içerisinde öğrendiklerini gerçek hayatta kullanabileceklerini dile getirmişlerdir. Uygulama sürecinde işlenen Türkçe dersi konularının uygulama öncesi işlenen mevcut Türkçe dersi konularına göre kendi günlük hayatlarıyla daha ilgili olduğunu ifade etmişlerdir.
- Öğrencilerin uygulama süreci içerisinde derslerden geri kalma endişesi yaşadıkları, yazma etkinliklerine tepki gösterdikleri ve bazı derslerde test çözmek istediklerini ifade etmişlerdir. Derslerden geri kalma endişesi genellikle dil bilgisi konularının işlenmemesi, diğer sınıflardan geri kalma, deneme sınavlarındaki bazı Türkçe sorularını çözememe şeklinde ortaya çıktığı anlaşılmıştır.

Uygulanan öğretimin öğrencilerin Türkçe dersi tutumlarına etkisine ilişkin sonuçlar

- Öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarında yaşanan değişime yönelik nitel veri toplama araçlarıyla elde edilen verilere göre öğrencilerin uygulama sürecinde ve sonrasında Türkçe dersine ilişkin daha olumlu bir tutum içerisinde oldukları anlaşılmıştır. Öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerde, öğrenci günlüklerinde, video ve ses kayıtlarında uygulama sürecinde işlenen Türkçe derslerine karşı öğrencilerin olumlu ilgi geliştirdiğine dair veriler elde edilmiştir.
- Özellikle video kayıtları ve gözlem yoluyla elde edilen verilerde öğrencilerin uygulama öncesi mevcut Türkçe derslerine göre uygulama derslerine yönelik ilgi düzeyinin ve ders katılımının arttığı gözlenmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde uygulama derslerinde derse daha fazla katılmak istediklerini ifade etmişler ve bu derslerde kendilerini daha iyi ifade edebildiklerini dile getirmişlerdir.
- Öğrenciler, büyük oranda uygulama sürecinde işlenen derslerin uygulama öncesi işlenen derslerden farklı olduğunu ifade etmiştir. Uygulama derslerinde daha eleştirel bir ortamın oluştuğunu ve daha çok görsel metin bulunduğunu dile getirmişlerdir. Hatta bazı öğrencilerin uygulama öncesi Türkçe derslerine yönelik tepki gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Öğrencilerden bazıları uygulama öncesi Türkçe derslerindeki ders kitabı ve çalışma kitabından ders işlemekten bıktıklarını ve eski Türkçe derslerinden fazla hoşlanmadıklarını dile getirmişlerdir.

Tartışma

Bu bölümde araştırma sürecinde elde edilen sonuçlar, eleştirel okuryazarlık ve Türkçe eğitimi alanyazınlarıyla karşılaştırılarak tartışılmaktadır.

Eleştirel okuryazarlık, ders ortamında öğrencileri aktif katılımcı olarak görmektedir. Öğrenci ile metnin yazarı arasındaki güç ilişkilerini sorgulamak, incelemek ya da tartışmak amacıyla metnin mesajının derin bir şekilde değerlendirilmesini istemektedir. Güç konularına odaklanmakta; yansımayı, dönüşümü, eylemi desteklemekte ve geliştirmektedir. Eleştirel okuryazarlığa göre öğrenci sunulmuş bilgiyi pasifçe kabullenmek yerine kelime okumanın ötesine geçerek dünyayı okumaya yönelik adım atmalıdır (Freire, 2003). Dünyayı okuma, yazarların mesajlarında neyi iletmek istediklerini ve bu mesajı nasıl ilettiklerini anlamaya çalışmaktır. Öğrenci, metnin mesajını hemen kabullenmemeli, metnin amacı ve yazarın düşüncesi üzerine derinlemesine düşünmelidir. Sorgulama da metinde gizlenmiş mesajları ve güçleri bulmakla başlamaktadır.

Eleştirel okuryazarlık eğitimi; öğrencilere kendi dünyalarını sorgulamayı, güce sahip olanın ve güçten yararlananın kim olduğunu sormayı ve olayların nedenlerini incelemeyi öğreten bir dil aracılığı ile eleştirel bir farkındalık oluşturmayı amaçlamaktadır. Eğitimciler olarak bizlerin amacı, öğrencilere kendi dünyalarını dönüştürme fırsatı vererek toplumda aktif bireyler olmayı öğretmek olmalıdır. Öğrencilerin adalet, eşitlik, özgürlükçü ve demokratik bir birey olmasında eğitimciler önemli görevler düşmektedir (Karen vd., 2006). Demokratik değerler tüm öğrencilere uygulanmalı, öğrencilerin kendi dünyalarına ve dünyaya eleştirel bir farkındalıkla bakması sağlanmalıdır.

Eğitim ve öğretim sistemimize baktığımızda öğrencilerin araştıran, sorgulayan, edindiği bilgi ve beceri ile kendi dünyasını ve toplumu değiştirmeye çalışan bir öğrenci modelinden çok uzak olduğumuz anlaşılmaktadır. Ana dili eğitimi çerçevesinde yapılan Türkçe Eğitimi beceri ve kazanımlarına baktığımızda da eleştiri, sorgulama, daha derin düşünme kavramlarının yetersizliği görülmektedir. Daha çok geleneksel çerçevede yapılan Türkçe eğitimine dahil edilecek eleştirel okuryazarlık kazanımları ile Türkçe eğitimi

anlayışına yeni bir ufuk açması düşünülmektedir. Toplum içinde daha eleştirel daha aktif bireylerin yetiştirilmesinde de Türkçe eğitimi ile ilişkilendirilmiş eleştirel okuryazarlığın faydalı olacağı beklenmektedir.

Bu araştırmanın iki ana başlığı yer almaktadır. Bu başlıklardan birincisi Türkçe eğitimi, ikincisi ise eleştirel okuryazarlık eğitimidir. Türkçe eğitimi çerçevesinde öğrencilere okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin öğrencilere kazandırılması amaçlanmaktadır. Eleştirel okuryazarlık eğitimi kazanımları ise çözümlleme, yeniden yapılandırma ve harekete geçme aşamaları ile kendi hayatına ve sosyal hayata daha eleştirel bakan bir öğrenci yetiştirmeyi hedeflemektedir. Araştırmanın uygulama süreci içerisinde gerçekleştirilen Türkçe derslerinde eleştirel okuryazarlık ders aşamaları olan çözümlleme, yeniden yapılandırma ve harekete geçme aşamaları altında temel dil becerileri olan okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileri kazandırılmıştır.

Eleştirel okuryazarlık dersi, ülkemizde zorunlu veya seçmeli olarak okutulan dersler arasında yoktur. Ülkemiz eğitim sisteminin, ders müfredatlarının ve öğrencilerin eleştirel okuryazarlık eğitimine çok uzak olduklarını söylemek yanlış olmaz. Yapılan alanyazın incelemesinden ve bu araştırmanın uygulama sürecinden hareketle eleştirel okuryazarlık dersinin acilen eğitim sistemi içerisine dâhil edilmesi gerektiği söylenebilir. Eleştirel okuryazarlık dersi kazanımlarının bir seçmeli dersten ziyade bir ders ile ilişkilendirilerek verilmesi, ilişkilendirilen derse ve eleştirel okuryazarlığa işlevsellik kazandıracaktır. Bu çerçevede eleştirel okuryazarlığın Türkçe dersi ile ilişkilendirilerek öğretim ortamına dâhil edilmesi hem ana dili eğitimine farklı bir anlayış kazandıracak hem de eleştirel okuryazarlığın ana dili eğitimi gibi geniş bir alana sahip olan dersin içinde verilerek işlevselliği arttırılacaktır.

Ortaokul öğrencilerine yönelik uygulanacak eleştirel okuryazarlıkla ilişkilendirilmiş Türkçe dersi aracılığıyla ilkokul ile lise arasında gelişim gösteren öğrencilerin yeni kazanımlar elde etmesi sağlanacaktır. Eleştirel okuryazarlık eğitimi aracılığı ile ortaokullarda haftalık olarak en fazla derse sahip olan Türkçe dersi aracılığı ile çok geniş bir öğrenci kitlesine ulaşabilecektir. Bununla birlikte eleştirel okuryazarlık dersi kazanımları ile Türkçe dersi kazanımlarının uyumlu bir şekilde öğrencilere verilebileceği araştırma içinde yapılan uygulama derslerinde açık bir şekilde görülmüştür. Böyle bir dersin verilmesi ile ilgili eğitim fakültelerindeki Türkçe öğretmenliği bölümlerinde eleştirel okuryazarlık ile ilgili derslerin konulması öğretmen yetiştirme açısından da fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Ülkemizde halen 2006'da yenilenen programa rağmen Türkçe derslerinin geleneksel yöntemlerle öğretmen merkezli işlendiği görülmektedir. Bu ders işleyişine göre Türkçe derslerinde öğretmen metni okumakta sonra birkaç öğrenciye aynı metni okutmakta daha sonra da çalışma kitabındaki etkinlikler yapılmaktadır. Öğretmen Kılavuz kitabındaki uygulamalar dahi tam olarak gerçekleşmemektedir. Metne ilişkin öğretmenin sorduğu sorular da daha çok beceriden ziyade bilgi düzeyinde olup öğrencilerin metinden bu soruları bulup cevaplaması ile ders sona ermektedir. Böyle bir ders işleyişinde öğrenciler sorgulama, derin düşünme, yeniden oluşturma ve sosyal hayata yönelik harekete geçme becerilerinden yoksun kalmaktadır. Ayrıca yapılan araştırma verilerinden de anlaşılacağı üzere öğrencilerin; ders kitabı, çalışma kitabı ve kılavuz kitap çerçevesinde işlenen Türkçe derslerine yönelik ilgilerinin azaldığı ve hatta böyle bir ders sürecine tepki gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca ders kitabındaki yazılı metinleri sıkıcı bulan öğrencilerin uygulama sürecindeki Türkçe derslerinde kullanılan görsel metinlere yönelik daha fazla ilgi gösterdikleri anlaşılmaktadır. Bütün bu açıklamalar neticesinde Türkçe derslerinin eleştirel okuryazarlık eğitimi ile

ilişkilendirilmesi öğrencilere üst düzey becerilerin kazandırılması ve Türkçe derslerindeki öğrenci ilgisinin artırılması açısından önemli olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmanın uygulama aşamasına yönelik elde edilen veriler, eleştirel okuryazarlık eğitimi ile ilişkilendirilen Türkçe derslerinin mevcut Türkçe derslerine göre daha zengin bir eğitim ve öğretim ortamı sunduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın uygulama süreci içerisinde öğrencilerin okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini geliştirmekle beraber eleştirel okuryazarlık becerilerine yönelik sorgulama, değiştirme ve harekete geçme kazanımlarını elde ettikleri anlaşılmaktadır. Ana dili eğitimi çerçevesinde işlenen Türkçe derslerinde kullanılan metinlerin ve diğer materyallerin öğrencileri yaşama hazırlar özellikte olması gerekmektedir (Özbay, 2006, s. 92). Uygulama süreci içerisinde işlenen eleştirel okuryazarlıkla ilişkilendirilmiş Türkçe derslerinde öğrencilerin bu ilkeye uyarak metinlerden hareketle gerçek hayata yönelik ilişkilendirme becerisinin geliştiği anlaşılmaktadır. Bu anlamda uygulama derslerinde bireyin günlük hayatta karşılaşacağı metinlere yer verilmeye çalışılmıştır. Reklamların, gazetelerin, gerçek hayata uygun hikâyelerin, afişlerin, sorgulamayı teşvik eden yazılı metinlerin, fabl ve filmlerin kullanıldığı uygulama sürecindeki Türkçe derslerinde öğrenciler için zengin bir öğretim ortamının oluştuğu ifade edilebilir.

Eleştirel okuryazarlığın merkeze alındığı bir Türkçe dersinde öğrencilerin üst düzey beceriler elde ettiği tespit edilmiştir. Araştırma süreci içerisinde elde edilen verilerin içerik analizine tabi tutulmasından sonra ortaya çıkan okunan, izlenen ve dinlenen metni sorgulama; okunan, dinlenen ve izlenen metne tepki gösterme; farklı görüşteki metinleri karşılaştırma; tartışma becerisi kazandırma; eleştirel görsel okuma; eleştirel yazma; gerçek hayatla ilişkilendirme; okunan, izlenen ve dinlenen metni değiştirme; sosyal hayata yönelik harekete geçme becerilerini öğrencilere kazandırdığı anlaşılmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin

uygulama sürecindeki derslere üst düzey bir ilgi duyduğu, görsel metinlere ilgi gösterdiği, uygulama derslerini eğlenceli dersler olarak ifade ettiği tespit edilmiştir.

Öneriler

Eleştirel okuryazarlık alan yazınından hareketle Türkçe derslerinin eleştirel okuryazarlık eğitimiyle ilişkilendirilmesine yönelik hazırlanan paket programa uygun bir eylem araştırmasının gerçekleştirildiği bu çalışmanın sonuçlarından yola çıkarak şu öneriler geliştirilmiştir:

- Eleştirel okuryazarlık eğitimi, birçok ülkede ana dili eğitimi ile ilişkilendirilerek verilmektedir. Bu yaklaşımın tartışma bölümünde ortaya konulan avantajları da göz önünde bulundurularak eleştirel okuryazarlık eğitiminin başta Türkçe dersleriyle ilişkilendirilmesine yönelik çalışmaların başlaması gerekmektedir.
- Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel okuryazarlık eğitimi doğrultusunda eğitilebilmeleri amacıyla Eğitim Fakültelerinin Türkçe Eğitimi Bölümlerine eleştirel okuryazarlık eğitimi dersi konulabilir.
- Ülkemizde sınırlı sayıda yayının olduğu eleştirel okuryazarlık eğitime yönelik gerçekleştirilecek çalışmalara TÜBİTAK, MEB gibi resmi kurumlarca destek verilerek bu yayınların sayısının artırılmasına yönelik adımlar atılabilir.
- Ortaokulda gerçekleştirilen bu çalışmanın sonuçlarından hareketle ilkokul Türkçe derslerinin eleştirel okuryazarlık eğitimiyle ilişkilendirilmesine yönelik benzer bir çalışma gerçekleştirilebilir.
- Gerçekleştirilen bu çalışmanın sonuçlarından hareketle ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı derslerinin eleştirel okuryazarlık eğitimiyle ilişkilendirilmesine yönelik benzer bir çalışma gerçekleştirilebilir.

- Bu çalışmada yapılan Türkçe dersi ile eleştirel okuryazarlık eğitiminin ilişkilendirilmesinden hareketle eleştirel okuryazarlık eğitiminin başka bir ders ile ilişkilendirmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Adalı, O. (2010). *Etkileşimli ve eleştirel okuma teknikleri*. İstanbul: Toroslu Kitaplığı.
- Aksan, D. (2009). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: TDK Yayınları.
- Altun, A. (2005). *Gelişen teknolojiler ve yeni okuryazarlıklar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Anagün, Ş. S. (2008). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinde yapılandırmacı öğrenme fen okuryazarlığının geliştirilmesi: Bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Apple, M.W. (2006). *Eğitim ve iktidar* (Çev. E. Bulut). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Assoun, P. (2012). *Frankfurt okulu* (Çev. I. Ergüden) Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7 (17), 9-26.
- Behrman, E. (2006). Teaching about language, power, and text: A review of classroom practices that support critical literacy. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 49(6), 490–498.
- Binark, M., Bek, M. G. (2010). *Eleştirel medya okuryazarlığı kuramsal yaklaşımlar ve uygulamalar*. İstanbul: Kalkedon Yayıncılık.
- Bourke, R. (2008). *First graders and fairy tales: One teacher's action research of critical*

- literacy*. Reading Teacher, 62(4), 304-312.
- Brown, K. (1999). *Developing critical literacy*. National Centre For English Language Teaching and Research, Australia: Macquarie University.
- Buckingham, D. (2009). *Media education: Literacy learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Calp, M. (2010). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Cavkaytar, S. (2009). *Dengeli okuma yazma yaklaşımının Türkçe öğretiminde uygulanması: ilköğretim 5. sınıfta bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Cervetti, G., Pardales, M. J., Damico, J. S. (2001). "A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy." Reading Online 4(9).
- Christensen, L. (2000). Critical literacy: Teaching reading, writing and outrage. *English Journal [Online] High School Edition*, 53-62. Available: Proquest Database, ISSN: 00138274.
- Christensen, L. (2000). *Reading, writing, and rising up*. Milwaukee, WI: Rethinking Schools.
- Ciardiello, A.V. (2004). *Democracy's young heroes: An instructional model of critical literacy practices*. Reading Teacher, 58, 138-147.
- Clarke, L., Whitney, E. (2009). *Walking in their shoes: Using multiple-perspectives texts as a bridge to critical literacy*. Reading Teacher, 62(6), 530-534.
- Coffey, H. (2008). *Critical literacy*. Retrieved May 13, 2009 from [http:// www.learnnc.org/lp/pages/ 4437style](http://www.learnnc.org/lp/pages/4437style).

- Comber, B. (2001). Critical literacy: Power and pleasure with language in the early years. *Australian Journal of Language and Literacy*, 24(3),168–181.
- Comber, B. (2001). *Critical literacies and local action: Teacher knowledge and a new research agenda*. Mahwah, nj: Earlbaum.
- Crawford, A., Saul, W., Mathews, S. R. ve Makinster, J. (2009). *Düşünen sınıf için öğretme ve öğrenme yöntemleri* (Çev. P. Atasoy, E. Uzun Oğuz, S. Gülgöz). İstanbul: Biltur Basım Yayın.
- Dal, S. (2012). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde eleştirel okuryazarlık uygulamaları: Bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Darder, A. (2009). *Critical pedagogy: An introduction. The critical pedagogy reader* (21'd ed.) (1-20). New York: Routledge.
- Delpit, L. (1992). Acquisition of literate discourse: Bowing before the master? *Theory into Practice*, 31, 296-303.
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Derince, Ş. (2011). *Okuryazarlığa eleştirel bir bakış*, www.ozgurgundem.com, 26.01.2013 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Dewey, J. (1991). *Freedom and culture*. In J. Boydston (Ed.), *The Later Works of John Dewey*, Vol. 13. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (2004). *Demokrasi ve eğitim* (Çev. S. Acar). Ankara: Yeryüzü Yayınları
- Dionne, A. M. (2010). *Developing critical literacy skills*. Ontario: Research into Practice.
- Duban, N. (2008). *İlköğretim Fen ve Teknoloji dersinin sorgulamaya dayalı öğrenme*

- yaklaşımına göre işlenmesi: Bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış doktora tezi).
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ekiz, D. (2004). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş: Nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erlanson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L. ve Allen, S. T. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Freire, P. (1985). *The politics of education: Culture, power, and liberation*. New York: Bergin and Garvey.
- Freire, P. (2003). *Ezilenlerin pedagojisi* (Çev. D. Hattatoğlu, E. Özbek). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Freire, P., Macedo, D. (1998). *Okuryazarlık sözcükleri ve dünyayı okuma* (Çev. S. Ayhan). Ankara: İmge Kitabevi.
- Gee, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. London: pa: Taylor & Francis.
- Green, P. (2001). Critical literacy: A collection of articles from the Australian literacy educators association. *Delaware: International Reading Association*. Newark, 7-13.
- Freebody, P. (2008). *Critical literacy education: On living with innocent language*. In B.V. Street & N.H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language education*, Secaucus, NJ: Springer. 2(2), 107-118.
- Giroux, H. (1993). *Literacy and the politics of the text*. In C. Lankshear ve P.L McLaren (Eds.), *Critical literacy: Politics, praxis, and the postmodern*. Albany, ny: suny press. 367- 377.
- Giroux, H. (2009). Critical theory and educational practice. In A. Darder, M. P. Baltodano,

- & R. D. Torres (Eds.), *The critical pedagogy reader*. New York: Routledge. (2nd ed.), 305-323.
- Giroux, H. A., Apple, M., McLaren, P., Freire, P., Harvey, D. (2009). *Eleştirel pedagoji söyleşileri* (Çev. E. Ç. Babaoğlu). İstanbul: Kalkedon Yayıncılık.
- Güneş, F. (2000). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gordon, E., Gordon, E. H. (2003). *Literacy in America: Historic journey and contemporary solutions*. Westport, ct: Praeger.
- Gregory, A. E., Cahill, M. A. (2009). Constructing critical literacy: Self-reflexive ways for curriculum and pedagogy. *Critical literacy: Theories and practices*, 3(2), Boise Devlet Üniversitesi, Boise, USA.
- Harvey, S., Goudvis, A. (2000). *Strategies that work*. Newyork, Maine: Stenhouse Publishers.
- Hendricks, C. (2006). *Improving schools though action research*. Boston: Pearson.
- Hern, M. (2008). *Alternatif eğitim hayatımızın okulsuzlaştırılması* (Çev. E. Ç. Babaoğlu). İstanbul: Kardelen.
- Holnz, H. H. (2012). *Frankfurt okulu eleştirisi* (Çev. I. Ergüden). İstanbul: Evrensel Basım Yayın.
- <http://www.education.tas.gov.au/curriculum/standards/english/english/teachers/critical-literacyquestions>.
- İnal, K. (2009). Eleştirel Pedagoji: Ezilenler İçin Eğitim. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 1,2-10.
- Janks, H. (2000). *Domination, access, diversity and design: A synthesis for critical literacy education*. *Educational Review*, 52, 175-186.
- Janks, H. (2010). *Literacy and power*. London, England: Routledge.

- Janks, H. (2012). The importance of critical literacy, *English Teaching: Practice and Critique*, 2012, 11(1), 150-163. <http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/files/2012>.
- Janks, H., Dixon, K., Ferreira, A., Granville, S., Newfield, D. (2014). *Doing critical literacy*, Routledge, Newyork.
- Johnson, A. P. (2005). *Ashort guide to action research*. USA: Perason Publishing.
- Jones, S., Clarke, L. W. (2007). *Disconnect: Pushing readers beyond connections and toward the critical*. *Pedagogies*, 2(2), 95-115.
- Karabıyık, F. (2013). *İlköğretim Türkçe 6 öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: Evren Yayıncılık.
- Karabıyık, F. (2013). *İlköğretim Türkçe 6 ders kitabı*. Ankara: Evren Yayıncılık.
- Karabıyık, F. (2013). *İlköğretim Türkçe 6 öğrenci çalışma kitabı*. Ankara: Evren Yayıncılık.
- Karadağ, R. (2010). *İlköğretim Türkçe derslerinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanması: Bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karadüz, A. (2010). Dil becerileri ve eleştirel düşünme. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 5(3), 1567-1593.
- Karen D. W., Lina S., Patricia W. (2006). Empowering adolescentst through critical literacy. *Research into Practice: Middle School Journal*, January, 55-59.
- Kellner, D. (2001). New Technologies new literacies: Reconstructing education for the new millennium. *International Journal of Technology and Design Education*. 11,s. 67-81.
- Kılınç, A., Kahraman, M., Şenol, M. (2004). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Anadolu Yayıncılık.
- Kırkkılıç, A., Akyol, H. (Ed.) (2013). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A
- Kretovics, J. (1985). Critical literacy: Challenging the assumptions of mainstream educational

- theory. *Journal of Education* 167(2), 50-62.
- Kurnaz, A. (2011). *Eleştirel düşünme öğretimi etkinlikleri*. Konya: Eğitim Akademi.
- Kurudayıoğlu, M., Tüzel, M.S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi, *Tübar*, 28, 283-298.
- Kuzu, A. (2005). *Oluşturmacılığa dayalı çevrimiçi destekli öğretim: Bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eskişehir.
- Leu, D. J., Kinzer, C. K. (2000). The convergence of literacy instruction with networked technologies for information and communication. *Reading Research Quarterly*, 35, 108-127.
- Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Luke, A. (2004). Foreward, in McLaughlin, M. and Devoogd, G. (2004). *Critical Literacy: Enhancing Students Comprehension of Text*. New York, Scholastic.
- Luke, A., Freebody, P. (1997). *Shaping the social practices of reading*. In S. Muspratt, A. Luke, P. Freebody (Eds.), *Constructing critical literacies: Teaching and learning textual practice* (185-225). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Malmelin, N. (2010). What is advertising literacy? Exploring the dimensions of advertising literacy. *Journal of Visual Literacy*, 29 (2), 129-142.
- Marshall, G.(1998). *Sosyoloji sözlüğü* (Çev. O. Akinay, D. Kömürcü). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- McLaren, P. (2011). *Okullarda yaşam eleştirel pedagojiye giriş* (Çev. M. Y. Eryaman, H. Arslan). Ankara: Anı Yayıncılık.
- McLaughlin, M. (2001). Sociocultural influences on content literacy teachers' beliefs and

innovative practices. *Paper presented at the 51st annual meeting of the National Reading Conference, San Antonio, TX.*

McLaughlin, M., Allen, M.B. (2002), *Guided comprehension : A teaching model for grades 3-8*. Newark, DE: International Reading Association.

McLaughlin, M., Devoogd, G. L. (2004a) Critical literacy as comprehension: Expanding reader response. New York: *Journal of Adolescent Adult Literacy*, 48-1.

McLaughlin, M., DeVoogd, G. L. (2004b). *Critical literacy enhancing students comprehension of text*. New York: Published by Scholastic Inc.

MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6,7,8. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB).

MEB. (2008). *İlköğretim Türkçe 6 öğretmen kılavuz kitabı*. İstanbul: Feza Gazetecilik.

MEB. (2008). *İlköğretim Türkçe 6 ders kitabı*. İstanbul: Feza Gazetecilik.

MEB. (2009). *İlköğretim Türkçe 6 öğrenci çalışma kitabı*. İstanbul: Doğan Ofset Yayıncılık.

Mellor, B., Patterson, A. (2000). Critical practice: Teaching Shakespeare. *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 43(6). 508-17.

Mertler, C. A. (2006). *Action research: Teachers as researchers in the classroom*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Mills, G. E. (2003). *Action research: A guide for the teacher researcher* (2nd Ed.). New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Ministry of Education of Ontario. (2004). *Literacy for learning: The report of the expert panel on literacy in grades 4 to 6 in Ontario*. Toronto, On: Queen's Printer For Ontario.

Ministry of Education of Ontario. (2006a). *A guide to effective literacy instruction grades 4*

- to 6. Ontario: Ministry of Education.
- Ministry of Education of Ontario (2006b). *Literacy for learning - The report of the expert panel on literacy in grades 4 to 6*. Ontario: Ministry of Education.
- Ministry of Education of Ontario (2006c). *The Ontario curriculum language grades 1-8*. Ontario: Ministry of Education.
- Ministry of Education of Ontario (2008). *A guide to effective literacy instruction grades 4 to 6*. Ontario: Ministry of Education.
- Ministry of Education of Ontario. (2009). Connecting practice and research: Critical literacy guide. <http://www.edugains.ca/resourcesLIT/CoreResources/CriticalLiteracyGuide>
- Molden, K. (2007). Critical literacy, the right answer for the reading classroom: Strategies to move beyond comprehension for reading improvement. *Reading Improvement*, 44 (1), 50-56.
- Morgan, W. (1998). Critical literacy. In W. Sawyer, K. Watson ve E. Gold (Eds.), *Re-viewing English*, Sydney: St. Clair Press. 154- 163.
- Morrell, E. (2000). Curriculum and popular culture: Building bridges and making waves. *Paper Presented at The Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans, La. (Eric Document Reproduction Service No. Ed 442720)
- Nergis, A. (2011). Okuryazarlık kültürü ve değişen okuryazarlık türleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(3), 1133-1154.
- Nuhoğlu, M. M., Gökaya H. (2006). *Türkçe öğretimi uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Nuhoğlu, M. M. (2007). *Türkçe öğretimi etkinlikleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Oral, Y. (2009). *Eleştirel pedagoji odaklı bir yaklaşımla bir yabancı dil olarak İngilizce*

- sınıfında güç ilişkileri* (Yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi Dünyası*, 11(1), Ankara.
- Öz, M.F. (2003). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, M. (2006). *Özel öğretim yöntemleri I*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özdemir, O. (2008). *Eleştirel düşünme*. İstanbul: Kriter Yayınları.
- Özdemir, E. (2011). *Eleştirel okuma*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özensoy, A. U. (2011). Eleştirel okumaya göre düzenlenmiş Sosyal Bilgiler dersinin eleştirel düşünme becerisine etkisi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 13-25.
- Özensoy, A. U. (2012). Eleştirel okumaya göre düzenlenmiş Sosyal Bilgiler dersiyle ilgili öğrencilerin görüşleri. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 187-202.
- Pietrandrea, L. M. (2008). *Co-constructing critical literacy in the middle school classroom*. The Degree Doctor of Philosophy in the Graduate School of The Ohio State University. ABD.
- Peters, M. (2005). *Critical pedagogy and the future of critical theory*. *Critical theory and critical pedagogy today*. (Ilan Gur-Ze'ev (Ed.), Studies in Education. University of Haifa, Israel.
- Peterson, R. E. (2009). *Teaching how to read the world and change it: Critical pedagogy in the intermediate grades*. *The critical pedagogy reader* (2 ed.) (305-323). New York: Routledge.
- Postman, N. (2012). *Televizyon: Öldüren eğlence* (Çev. O. Akınhay). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

- Robinson, E., Robinson, S. (2003). *What does it mean? Discourse, text, culture: An introduction*. Sydney: McGraw-Hill.
- Rousseau, J.J. (2011). *Emile ya da çocuk eğitimi üzerine* (Çev. M. Baştürk, Y. Kızılcım). Ankara: Kilit Yayınları.
- Sagor, R. (2005). *The action research guidebook: A four-step process for educators and school teams*. . Thousand Oaks: Corwin Press.
- Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, C. (2006). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. İstanbul: Morpa Kültür
- Shannon, P. (1995). *Text, lies and videotape*. Portsmouth. Nh: Heinemann.
- Shor, I. (1999). What is critical literacy. *Journal of Pedagogy, Pluralism & Practice*. Cambridge, Massachusetts: Lesley College. Available: [http:// www.lesley. edu/ journals/ jppp/ 4/ index.html](http://www.lesley.edu/journals/jppp/4/index.html)
- Shor, I. (2009). What is critical literacy. In A. Darder, M. P. Baltodano, & R. D. Torres (Eds.), *The critical pedagogy reader*. New York: Routledge, (2nd ed.), 282-304.
- Sidekli, S. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama düzeylerini geliştirme: Eylem araştırması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sim, S., Loon, B. V. (2012). *Eleştirel teori* (Çev. A. E. Pilgir, E. Arıcılar). İstanbul: NTV yayınları
- Simpson, A. (1996). Critical questions: Whose questions? *The Reading Teacher*, 50, 118-127.
- Stevens, L. P.; Bean, T. W. (2007). *Critical literacy context- research and practice in the k-12 classroom*. California: Sage Publications.
- Swedeen, S. T. (2011). *First steps in critical literacy*. Degree of Master of Education

- Professionall Development. University of Wisconsin-la Crosse.
- Şahin, A. (2011). *Eleştirel medya okuryazarlığı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tazebay, A., Çelenk, S. (Ed.) (2008). *Türkçe öğretimi ilke-yöntem-teknikler*. Ankara: Maya Akademi.
- Tezcan, M. (2005). *Sosyolojik kuramlarda eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Torres, M., Mercado, M. (2006). The need for critical media literacy in teacher education core curricula. *Educational studies: Journal of the American educational studies association* 39(3), 260-282.
- Tüzel, S. (2010). Görsel okuryazarlık. *Tübar*, 27, 691-705.
- Tüzel, S. (2012a). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde medya okuryazarlığı eğitimi: Bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Tüzel, S. (2012b). Medya okuryazarlığı eğitiminin Türkçe dersleriyle ilişkilendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 81-96.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Vasquez, V. (2004). *Negotiating critical literacies with young children*. Mahway, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Vasquez, V. (2007). Using the everyday to engage in critical literacy with young children. *New England Reading Association Journal*, 43, 6-11.
- Wolk, S. (2003). Teaching for critical literacy in social studies. *The Social Studies*. May/June, 101-106.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yıldırım, A. (2011). *Eleştirel pedagoji*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara:

Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, C., Okur, A., Arı, G., Yılmaz, Y. (2010). *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*.

Ankara: Pegem Akademi.

Young, J. P. (2000). Boy talk: Critical literacy and masculinities. *Reading Research*

Quarterly, 35(3), 312-37.

Yücel, T. (2012). *Eleştiri kuramları*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

EKLER

EK A: Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi



T.C.
BALIKESİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı: 99191664/605.01/2912813 09/10/2013

Konu : Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA
BALIKESİR

İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07.03.2012 tarih ve 2012/13 sayılı genelgesi

b) Önder POTUR'un 07.10.2013 tarih ve 2879889 nolu dilekçesi

Başvuru Sahibinin Adı Soyadı	Önder POTUR		
Danışmanı	Prof.Dr.Aziz KILINÇ		
Kurumu/Üniversite/Görev Yeri	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi		
Alan/Bölüm	Eğitim Bilimleri Enstitüsü		
Tez,Araştırma veya Anketin Konusu	Ortaokul Türkçe Derslerinde Eleştirel Okuryazarlık Eğitimi		
Başvuru Tarihi	07.10.2013	Başvuru Sayısı	2879889
Çalışma Başlama Tarihi	21.10.2013		
Çalışma Bitiş Tarihi	13.12.2013		
Veri Toplama Araçları	Araştırma Ölçeği ve Etkinlikler		
Araştırma Türü	Doktora Tezi		

ÇALIŞMA YAPILACAK EĞİTİM KURUMLARININ LİSTESİ			
S.No	Okulun Adı	S.No	Okulun Adı
1	Mehmetçik Ortaokulu	6	
2		7	
3		8	
4		9	
5		10	

Bakanlığımıza bağlı okul ve kurumlarda yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik izinleri ilgi (a) genelge gereğince yukarıdaki bilgileri belirtilen çalışmanın, eğitim kurumlarında, okul/kurum müdürlüklerinin denetiminde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarımızca da uygun görüldüğü taktirde olurlarımıza arz ederim.

Mürsel SABANCI
Müdür a.
Şube Müdürü

Güvenli Elektronik İmza
Aşılı ile Aşılıdır.
Emin AYDIN
V.H.K.İ.
09 Ekim 2013

OLUR
09/10/2013
Yakup YILDIZ
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdür V.

Eki : Yazı ve Ekleri (54 Sayfa)

EK B: Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı

Türkçe

Öğretmen Kılavuz Kitabı

6. Sınıflar İçin

**Eleştirel Okuryazarlıkla
İlişkilendirilmiş 8 Haftalık
Türkçe Öğretmen Kılavuzu**

KAZANIMLAR

OKUMA

1.Okuma kurallarını uygulama

1.Sesini ve beden dilini etkili kullanır.

3.Kelimeleri doğru telaffuz eder.

5.Okuma yöntem ve tekniklerini kullanır.

2. Okuduğu metni anlama ve çözümlenme

1.Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.

3.Metnin konusunu belirler.

4.Metnin ana fikrini, ana duygusunu belirler.

5.Metindeki yardımcı fikirleri ve duyguları belirler.

8.Metindeki sebep sonuç ilişkilerini fark eder.

10.Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur.

13.Metne ilişkin sorulara cevap verir.

14.Metne ilişkin sorular oluşturur.

15.Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar.

21.Kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlar.

23.Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur.

28.Metin ile ilgili görsel öğeleri yorumlar.

30.Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.

31.Metnin yazarı ve şairi hakkında bilgi edinir.

3.Okuduğu metni değerlendirme

2.Metni içerik yönünden değerlendirir.

4.Söz Varlığını Zenginleştirme

1.Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir.

3.Okuduğu metinde geçen kelime, deyim ve atasözlerini cümle içinde kullanır.

4.Okuduklarından hareketle öğrendiği kelimelerden sözlük oluşturur.

5.Okuma alışkanlığı kazanma

1.Okuma planı yapar.

2.Farklı türlerde metinler okur.

4.Okuduğu kitaplardan kitaplık oluşturur.

5.Kitaplık, kütüphane, kitap fuarı ve kitapevlerinden faydalanır.

6.Okudukları ile ilgili duygu ve düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşır.

8.Ailesi ile okuma saatleri düzenler.

DİNLEME / İZLEME

1.Dinleme, İzleme Kurallarını Uygulama

3.Dinlenen ile ilgili soru sormak, görüş bildirmek için uygun zamanda söz alır.

4.Dinleme, İzleme yöntem ve tekniklerini kullanır.

2.Dinleneni, izleneni anlama ve çözümleme

1.Dinlenenin, izlenenin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.

2.Dinlediklerindeki, izlediklerindeki anahtar kelimeleri fark eder.

6.Dinlediklerindeki, izlediklerindeki olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.

7.Dinlediklerinde, izlediklerinde sebep-sonuç ilişkilerini belirler.

12.Dinlediklerine, izlediklerine ilişkin sorulara cevap verir.

14.Dinlediklerine, izlediklerine ilişkin karşılaştırmalar yapar.

16.Dinlediklerinde, izlediklerinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir.

18.Dinlediklerinin, izlediklerinin öncesi veya sonrasına ait kurgular yapar.

19.Dinlediklerinin, izlediklerinin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.

20.Dinlediği, izlediği metne farklı başlıklar bulur.

3.Dinlediklerini izlediklerini değerlendirme

1.Dinlediklerini, izlediklerini dil ve anlatım yönünden değerlendirir.

2.Dinlediklerini, izlediklerini içerik yönünden değerlendirir.

3.Dinlediği, izlediği kişiyi sesini ve beden dilini etkili kullanma yönünden değerlendirir.

4.Söz varlığını zenginleştirme

3.Tekerleme, sayısmaca, bilmece ve yanıltmacaları ezberler ve kullanır.

6.Dinlediklerinden, izlediklerinden hareketle yeni öğrendiği kelimelerden sözlük oluşturur.

5.Etkili dinleme ve izleme alışkanlığı kazanma

4.Kaset, cd, film vb. kaynaklardan kişisel arşiv oluşturur.

KONUŞMA

1.Konuşma kurallarını uygulama

1.Konuşmaya uygun ifadelerle başlar.

2.Konuşma sırasında uygun hitap ifadeleri kullanır.

3.Bulunduğu ortama uygun bir konuşma tutumu geliştirir.

4.Standart Türkçe ile konuşur.

5.Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurar.

6.Yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin yerine Türkçelerini kullanır.

8.Konuşmalarında nezaket kurallarını uygular.

9.Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatır.

10.Konuşmalarında sebep-sonuç ilişkilerini kurar.

11.Konuşmalarında amaç-sonuç ilişkilerini kurar.

2.Sesli ve beden dilini etkili kullanma

1.Konuşurken nefesini ayarlar.

2.İşitilebilir bir ses ile konuşur.

3.Kelimeleri doğru telaffuz eder.

4.Konuşurken gereksiz sesler çıkarmaktan kaçınır.

7.Sözleriyle jest ve mimiklerinin uyumuna dikkat eder.

9.Dinleyicilerle göz teması kurar.

3.Hazırlıklı konuşmalar yapma

1.Konuşma konusu hakkında araştırma yapar.

2.Konuşma metni hazırlar.

3.Konuşmasını bir ana fikir etrafında planlar.

4.Ana fikri yardımcı fikirlerle destekler.

5.Konunun özelliğine uygun düşünceyi geliştirme yollarını kullanır.

6.Atasözü, deyim ve söz sanatlarını uygun durumlarda kullanarak anlatımını zenginleştirir.

7.Konuşmasını sunarken görsel, işitsel materyalleri ve farklı iletişim araçlarını kullanır.

8.Konuşma öncesinde konuyla ilgili açıklamalar yapar.

9.Konuşma sırasında sorulan sorulara açık, yeterli ve doğru cevaplar verir.

4.Kendi konuşmasını değerlendirme

1.Konuşmasını içerik yönünden değerlendirir.

2.Konuşmasını dil ve anlatım yönünden değerlendirir.

3.Konuşmasını sunum tekniği yönünden değerlendirir.

5.Kendini sözlü olarak ifade etme alışkanlığı kazanma

2.Anlamadıklarını ve merak ettiklerini sorar.

YAZMA

1.Yazma kurallarını uygulama

- 1.Kağıt ve sayfa düzenine dikkat eder.
- 2.Düzgün, okunaklı ve işlek bitişik eğik yazıyla yazar.
- 3.Elektronik ortamdaki yazışmalarda biçim ile ilgili kurallara uyar.
- 4.Standart Türkçe ile yazar.
- 5.Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurar.
- 6.Yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerinin yerine Türkçelerini kullanır.

2.Planlı Yazma

6. Atasözü, deyim ve söz sanatlarını uygun durumlarda kullanarak anlatımını zenginleştirir.
- 9.Yazıyı etkileyici ifadelerle sonuca bağlar.

10.Yazıya, konuyla ilgili kısa ve dikkat çekici bir başlık bulur.

3.Farklı türlerde metinler yazma

2.Düşünce yazıları yazar.

5.Kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma

1.Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerini yazarak ifade eder.

10.Yazma yarışmalarına katılır.

6.Yazım ve noktalama kurallarını uygulama

- 1.Yazım kurallarını kavrayarak uygular.
- 2.Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır.

DİL BİLGİSİ

1.Kelimenin yapı özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama

- 1.Kök ve eki kavrar.
- 2.İsim kökü ile fiil kökünü ayır eder.
- 3.Yapım eki ile çekim ekini ayırt eder.
- 4.Gövdeyi kavrar.
- 5.Yapım eklerinin işlevlerini ve kelimeye kazandırdığı anlam özelliklerini kavrar.
- 6.Birleşik kelimeyi kavrar. (Karabıyık, 2013, s. 15-36)

ELEŞTİREL OKURYAZARLIK KAZANIMLARI

Ön Hazırlık/Rehberlik

1. Metnin yapısını ve özelliklerini sorgular.
2. Metnin türünü sorgular.
3. Metinde kullanılan dili sorgular.

Çözümleme

1. Metindeki güç unsurlarını sorgular.
2. Metinde kazanan ve kaybeden unsurları sorgular.
3. Metinde üstün olan ırkı sorgular.
4. Metindeki adalet kavramını sorgular.
5. Metindeki eşitsizlik kavramını sorgular.
6. Metindeki ideoloji kavramını sorgular.
7. Metindeki cinsiyet kavramını sorgular.
8. Metin ile geçmiş yaşantı arasında bağlantı kurar.
9. Metindeki gizli gündemleri ortaya çıkarır.
10. Metnin amacını sorgular.
11. Metnin olay, yer, zaman ve karakterlerini sorgular.
12. Metnin iletmek istediği mesajı sorgular.
13. Metni okuma nedenini sorgular.

14. Metni okuması gerekenleri sorgular.
15. Metnin tavsiye ettiklerini sorgular.
16. Metindeki boşluğu ve eksikliği bulur.
17. Metinden çıkarılacak soruları belirler.
18. Metinden çıkarılmayacak soruları belirler.
19. Metinde ötekileştirilen unsuru sorgular.
20. Metinle ilgilenenleri sorgular.
21. Metinden yararlananları sorgular.
22. Metne farklı bir bakış açısı ile bakmak için gerekli olan bilgileri belirler.
23. Metne farklı bir bakış açısı ile bakmak için tamamlayıcı metinler kullanır.
24. Metnin okuyucusu ile yazarı arasındaki ilişkiyi sorgular.
25. Metnin, yaş kavramına bakış açısını sorgular.
26. Metnin, cinsiyet kavramına bakış açısını sorgular.
27. Metnin, kültür kavramına bakış açısını sorgular.
28. Metnin yansıttığı dünya görüşünü sorgular.
29. Metinde yer alan sosyal meseleleri sorgular.

30. Bir konu üzerine yazılmış farklı veya zıt iki metni karşılaştırır.

31. Bir metin üzerinde farklı bakış açıları ile tartışır.

32. Metinden çıkarılabilecek farklı yorumları belirler.

33. Metnin yorumunu etkileyen unsurları belirler.

34. Metnin yorumu ile özü arasındaki ilişkiyi belirler.

35. Metindeki eksik karakteri sorgular.

36. Metindeki baskın karakteri sorgular.

37. Metindeki önemsenmeyen karakteri sorgular.

38. Metindeki karakterlerin duygusal durumlarını sorgular.

39. Metindeki karakterlerin fiziksel durumları sorgular.

40. Metinde konuşurulan ve konuşulmayan karakterleri sorgular.

41. Yazarın inanç ve değerlerini sorgular.

42. Yazarın ilgi, tutum ve görüşünü sorgular.

43. Metinde yazarın amacını sorgular.

44. Yazarın okuyucuya kabul ettirmek istediği görüş ve değerleri sorgular.

Yeniden Yapılandırma

1. Metnin kurgusunu değiştirir.

2. Metnin konusunu değiştirir.

3. Metinde geçen olayı değiştirir.

4. Metinde geçen yeri değiştirir.

5. Metninde geçen zamanı değiştirir.

6. Metinde geçen karakterleri değiştirir.

7. Metinde geçen kültürü değiştirir.

8. Metindeki karakterlerin cinsiyetini değiştirir.

10. Metindeki karakterin fiziksel özelliklerini değiştirir.

11. Metindeki karakterin ırkını değiştirir.

12. Metindeki karakterin duygularını değiştirir.

Harekete Geçme

1. Metin ile gerçek yaşantı arasında bağlantı kurar.

2. Metinden kendi yaşamında kullanabileceği değerleri belirler.

3. Metinden kazandığı bilgi ve beceriyi sosyal hayata taşır.

4. Toplumda adalet ve eşitliği sağlamak için eyleme geçer.

5. Adil olmayan bir kuralı düzeltmek için harekete geçer.

6. Adil davranılmayan kişilere destek olmak için harekete geçer.

1. ETKİNLİK: NE KADAR REKLAM O KADAR PARA

TARİH: 21.10.2013- 24.10.2013

SÜRE: 6 Ders Saati

1. ÖN HAZIRLIK

- Reklamlar hakkındaki düşüncelerinizi almak istiyorum? Reklamlar yaşantınızı ne ölçüde etkiliyor? sorusu öğrencilere sorulur.
- Televizyon seyredirken daha çok hangi tür reklamlar dikkatinizi çekiyor? sorusu öğrencilere sorulur.
- Reklamı yapılan ürünü hemen almak ister misiniz? Almak istediğinizde ailenizin bu tepkisi ne oluyor? sorusu öğrencilere sorulur.
- Sizce reklamlar hayatımızı ne ölçüde etkiliyor? Ailenizde reklamlardan en fazla etkilenen kim oluyor? sorusu öğrencilere sorulur.

2. REHBERLİK ETME

- “Ne kadar reklam o kadar para” adlı metin öğrencilere bir defa sessizce okutulur. Öğrencilerin dikkatli bir şekilde metni okumaları istenir. Dersin ilerleyen bölümlerinde metnin yazarının ve yazdıklarının sorgulanacağı ve değerlendirileceği öğrencilere söylenir.
- Öğrenciler, sessiz okumayı bitirdikten sonra metin hakkında öğrencilerin fikirleri alınır.
- Metnin kendilerinde hissettirdikleri ilk duygunun ne olduğu hakkında öğrencilere soru sorulur. Alınan cevaplar değerlendirilir.
- Metin sınıftan seçilen öğrencilere bir defa sesli bir şekilde okutulur. Bu okuma sırasında diğer öğrenciler etkili dinleme yöntemini kullanarak metni dinler.
- Öğrencilerden metin üzerinde düşünceleri istenir. Metnin okunması, soru cevap yönteminin kullanılması, konuşma kazanımlarının gerçekleştirilmesi sırasında öğrencilerin etkili dinleme yapması sağlanır.
- Metni kim anlatmaktadır? Metni anlatan kişi taraf mıdır? sorusu öğrencilere sorulur.
- Aşağıdaki sorular öğrencilere sorulur ve okuma, dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırma süreci birlikte devam eder.
- Yazarın bize vermek istediği mesaj nedir? Bu mesaja katılıyor musunuz? sorusu öğrencilere sorulur.
- Bu metin bizleri ne hakkında ikna etmeye çalışıyor ve niçin? sorusu öğrencilere sorulur.
- Bu metin kime yazılmış? Hedef kitle kim? sorusu öğrencilere sorulur.
- Yazarın hangi kişisel görüşleri metne yansımıştır? sorusu öğrencilere sorulur.
- Metinde ne tür yaşam tarzları, değerler ve görüşler sunulmuş? sorusu öğrencilere sorulur.

3. ÇÖZÜMLEME

- Yaş, kültür, cinsiyet, sosyo ekonomik durumu farklı olan insanlar bu metni farklı algılayabilir mi? sorusu öğrencilere sorulur.
- Yazarın metni oluşturmada kasıtlı bir amacı var mı? sorusu öğrencilere sorulur.
- Metinde eksik kalan, yazarın göz ardı ettiği unsur var mı? Varsa nedir? sorusu öğrencilere sorulur.
- Metinde kimin fikirleri ön planda? sorusu öğrencilere sorulur.
- Metinde yazar taraf mıdır? Yazar hangi düşünceyi okuyucuya dikte etmeye çalışıyor? sorusu öğrencilere sorulur.
- Bundan sonraki süreçte metnin paragraflarında yer alan cümlelerin incelenmesi, gizli gündemlerin bulunması, yazarın sorgulanması aşaması gerçekleştirilir.
- “Ne kadar çok satarsak o kadar çok kazanıyoruz. Bizim için satmak önemli. Elbette kazanmak daha önemli. Daha çok kazanmak için ise yapmamız gereken ilk iş reklam.” Yazar bu cümlelerle hangi tespiti yapmıştır? Yazarın düşüncesine katılıyor musunuz? Yazar bu cümlelerle hangi unsurları göz ardı ediyor?” soruları öğrencilere sorulur?
- “Yeni çıkan bir ürünün piyasa sürülmesi bizim için çok önemli. Bu üründen nasıl daha fazla kazabiliriz sorusunu kendimize sorarız... Bir ürünü, hangi ve nasıl bir reklamla daha fazla satarız ve daha fazla kazanırız diye düşünme işini bu reklam şirketlerine bırakıyoruz.” Yazarın amacını bu cümlelerden çıkartabiliyor muyuz? Yazar hangi amaca odaklanmış? Yazarın göz ardı ettiği hususlar nelerdir? soruları öğrencilere sorulur?
- “Ne pahasına olursa olsun benim ürünüm satılmalı ve ben kazanmalıyım. Kazanmadıktan sonra ürünün hiçbir değeri yok. Bizim için reklamdaki futbolcu veya sanatçı tamamen bir araçtır.” cümleleri ile yazarın nasıl bir ruh hali içerisinde olduğunu söyleyebiliriz? Yazarın görmezden geldiği unsurlar nelerdir? soruları öğrencilere sorulur?
- “Mesela, çoğu gıda reklamlarında bebek veya çocuk figürünü kullanıyoruz. Bizim için çocuklar önemli bir pazar. Aileler çocuklarının ihtiyaçlarını karşılamak zorunda... Anne veya baba çocuğuna neden daha fazla çikolata veya dondurma almasın ki? Her mevsim ayrı, yeni ve güzel elbiseler neden alınmasın ki?” cümlelerinden yazarın çocuklara bakış açısı hakkında nasıl bir fikir ediniyoruz? Siz bu düşünceye katılıyor musunuz? Yazarın bu paragrafta önemsemediği unsurlar nelerdir?” soruları öğrencilere sorulur?
- “Neyse, biz bunların hepsini düşünürüz, siz yeter ki satın alın, satın alın ki ben de daha çok kazanayım.” cümlesi ile yazar hangi unsurları düşünmüyor? Yazarın gözden kaçırdığı husus nedir? Bu şirket sahibini tanısaydınız onun ürününü satın alır mıydınız? soruları öğrencilere sorulur.
- “Kazancımın yarısını dahi reklama ayırabilirim. Çünkü karşılığını alacağımı biliyorum. Reklama ne kadar yatırırsan o kadar kazanırsın. Reklamsız bir dünya olmaz. Benim için reklamsız bir dünya kazançsız bir dünya demek. Kazanmak, kazanmak ve yine kazanmak. Aracımız reklam, amacımız kazanmak. Ne kadar reklam o kadar para.” Yazarın bu düşüncelerine katılıyor musunuz? Yazarın yerinde olsaydınız ne nasıl düşünürdünüz? Yazar yine hangi değerleri önemsemiyor? soruları öğrencilere sorulur.
- Örnek olarak seçilen beş reklamı izleyiniz (**Etkinlik 1**). Reklamların bizlere vermek istediği mesajlar nelerdir? Reklamlardaki mesajlara katılıyor musunuz? Reklamlarda hangi unsurlar ön plana çıkarılmış? Hangi unsurlar göz ardı edilmiş? Okuyucunun

dikkatini çekmek için reklamcılar hangi yollara başvurmuş? Sizce gerçek nedir? soruları öğrencilere sorulur.

4. YENİDEN YAPILANDIRMA

- Öğrenciler, bir metnin mesajını, yazarın kabul ettirmek istediği düşünceyi değiştirerek metne farklı bakış açılarıyla bakarlar.
- Öğrencilerden reklamlarla ilgili düşüncelerini dersin sonunda tekrar yazılı olarak ifade etmeleri istenir. Öğrencilerin reklamlarla ilgili düşüncelerinde bir değişiklik olup olmadığı gözlenir (**Etkinlik 2**).

5. HAREKETE GEÇME

- Biz bu metinle ne yaparız? sorusu öğrencilere sorulur.
- Öğrencilerden bu akşam evde anne ve babalarına reklamlar ile ilgili görüşlerini sormaları, anne ve babaların reklamları ne sıklıkla seyrettiklerine ve aile bireylerinin hangi reklamları daha çok sevdiğine dair gözlem yapmaları istenir.
- Öğrencilerden bu akşam televizyondaki reklamları izleyerek gözlem yapmaları istenir. Reklamların izleyiciyi etkilemek için başvurduğu yöntemi ve reklamların göz ardı ettiği unsurları tespit etmeleri istenir.
- Öğrencilerden bir esnafa giderek onunla reklamın önemi, olumlu ve olumsuz yönleri üzerine röportaj yapmaları istenir.

2.ETKİNLİK: HANGİ HABER DOĞRU

TARİH: 28.10.2013- 31.10.2013

SÜRE: 6 Ders Saati

1. ÖN HAZIRLIK

- Gazete okurken daha çok hangi konular ve hangi sayfalar dikkatinizi çekiyor? sorusu öğrencilere sorulur.
- Gazeteler ile ilgili görüşlerinizi almak istiyorum? Daha çok hangi gazeteleri takip ediyorsunuz? sorusu öğrencilere sorulur.
- Kimlerin evine her gün en az bir gazete alınıyor? Aile bireylerinden hangisi gazete okumayı daha çok seviyor? sorusu öğrencilere sorulur.
- Sizce gazeteler hayatımızı ve fikirlerimizi ne ölçüde etkiliyor? sorusu öğrencilere sorulur.
- Öğrencilerden ülkemizdeki gazeteler ve gazete okuma oranı hakkında bilgi edinmeleri istenir.

2. REHBERLİK ETME

- Projeksiyonla yansıtılmış gazete haberleri öğrencilere bir defa sessizce okutulur. Öğrencilerin dikkatli bir şekilde metni okumaları istenir. Dersin ilerleyen bölümlerinde metnin yazarının ve yazdıklarının sorgulanacağı ve değerlendirileceği öğrencilere söylenir.
- Öğrenciler, sessiz okumayı bitirdikten sonra metinler hakkında öğrencilerin fikirleri alınır.
- Metinlerin kendilerinde hissettirdikleri ilk duygunun ne olduğu hakkında öğrencilere soru sorulur. Alınan cevaplar değerlendirilir.
- Metinler sınıftan seçilen öğrencilere bir defa sesli bir şekilde okutulur. Bu okuma sırasında diğer öğrenciler etkili dinleme yöntemini kullanarak metni dinler.
- Öğrencilerden metinler üzerinde düşünmeleri istenir. Metinlerin okunması, soru cevap yönteminin kullanılması, konuşma kazanımlarının gerçekleştirilmesi sırasında öğrencilerin etkili dinleme yapması sağlanır.
- Yapılan bu okumalardan sonra öğrencilerden kendi yaşamlarından hareketle, gazetelerin hayatımızdaki yeri üzerine metinleri değerlendirmeleri istenir.
- Aşağıdaki sorular öğrencilere sorulur ve okuma, dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırma süreci birlikte devam eder.
- Metinleri kim anlatmaktadır? sorusu öğrencilere sorulur.
- Gazete haberlerinin bize vermek istediği mesajlar nelerdir? sorusu öğrencilere sorulur.
- Bu metinler bizleri ne hakkında ikna etmeye çalışıyor ve niçin? sorusu öğrencilere sorulur.
- Bu metinler kime yazılmış? Hedef kitle kim? sorusu öğrencilere sorulur.
- Metinler adil mi? Haberi yapılan kişi veya kişilerin özel hayatlarına müdahale edilmiş mi? sorusu öğrencilere sorulur.
- Yazarın hangi kişisel görüşleri metinlere yansımıştır? sorusu öğrencilere sorulur.
- Sizce bu metinler tarafsız mıdır? sorusu öğrencilere sorulur.

3. ÇÖZÜMLEME

- Gazetecilerin metinleri oluşturmada kasıtlı bir amacı var mı? sorusu öğrencilere sorulur.
- Gazeteciler yazılarını oluştururken nasıl bir yöntem kullanmış? sorusu öğrencilere sorulur.
- Metinlerde herhangi bir boşluk var mı? Eksik bir unsur var mı? sorusu öğrencilere sorulur.
- Metinlerde kimin fikirleri ön planda? sorusu öğrencilere sorulur.
- Metinleri kim yönlendiriyor? Metinleri başka kim yönlendirebilirdi? sorusu öğrencilere sorulur.
- Metinlerde gazeteciler taraf mıdır? Gazeteciler hangi düşünceyi okuyucuya dikte etmeye çalışıyor? sorusu öğrencilere sorulur.
- Bundan sonraki süreçte metnin paragraflarında yer alan cümlelerin incelenmesi, gizli gündemlerin bulunması, gazetecilerin sorgulanması aşaması gerçekleştirilir.
- “Acaba Yeni Bir Aşk Mı Doğuyor?” adlı gazete haberinde gazetenin bize vermek istediği mesaj nedir? Bu haberde gazeteci taraf mıdır? İlk okuduğunuzda bu habere hemen inandınız mı? Sizce gerçek nedir? soruları öğrencilere sorulur.
- “Pop Yıldızının Sırrı” adlı gazete haberinde gazetenin bize vermek istediği mesaj nedir? Bu haberde gazeteci taraf mıdır? Birinci habere göre bu haberin yapılmasını nasıl buldunuz? İki haberi karşılaştırdığınızda ne hissettiniz? Sizce hangisi doğru? Sizce gerçek nedir? soruları öğrencilere sorulur.
- “Bomba Transfer” adlı gazete haberinde gazetenin bize vermek istediği mesaj nedir? Bu haberde gazeteci taraf mıdır? İlk okuduğunuzda bu habere hemen inandınız mı? Sizce gerçek nedir? soruları öğrencilere sorulur.
- “Transferde Son Durum” adlı gazete haberinde gazetenin bize vermek istediği mesaj nedir? Bu haberde gazeteci taraf mıdır? Birinci habere göre bu haberin yapılmasını nasıl buldunuz? İki haberi karşılaştırdığınızda ne hissettiniz? Sizce hangisi doğru? Sizce gerçek nedir? soruları öğrencilere sorulur.
- “Bizi Güzel Günler Bekliyor” adlı gazete haberinde gazetenin bize vermek istediği mesaj nedir? Bu haberde gazeteci taraf mıdır? Bu haberi ilk okuduğunuzda ne hissettiniz? Sizce gerçek nedir? soruları öğrencilere sorulur.
- “Yapılacak Daha Çok İş Var” adlı gazete haberinde gazetenin bize vermek istediği mesaj nedir? Bu haberde gazeteci taraf mıdır? Birinci habere göre bu haberin yapılmasını nasıl buldunuz? İki haberi karşılaştırdığınızda ne hissettiniz? Sizce hangisi doğru? Sizce gerçek nedir? soruları öğrencilere sorulur.
- Bu haberleri okuduktan sonra gazetelere ve gazetecilere olan bakış açınız değişti mi? Farklı gazetelerin aynı konuda farklı haber yapmasını nasıl değerlendiriyorsunuz? Sorusu öğrencilere sorulur? soruları öğrencilere sorulur.
- Gazete haberleri ile ilgili drama çalışması yapılır. Öğrencilerden gazeteci, muhabir, futbolcu, pop yıldızı olmaları istenir. Gazete haberlerinin canlandırılması yapılır.

4. YENİDEN YAPILANDIRMA

- Öğrenciler, bir metnin mesajını, yazarın kabul ettirmek istediği düşünceyi değiştirerek metne farklı bakış açılarıyla bakarlar.
- Haberler farklı bir zamanda, yerde veya kültürde anlatılsaydı nasıl olurdu? Başka hangi muhtemel yorumlar yapılabilir? sorusu öğrencilere sorulur.
- Öğrencilerden bir gazeteci olmaları istenir. Yalan veya yanlış yazılmış bir habere eleştirel yaklaşarak doğrusunu yazmaları istenir. “Ben Bir Gazeteciyim” adlı etkinlik yapılır. **(Etkinlik 1)**.

5. HAREKETE GEÇME

- Biz bu metinlerle ne yaparız? sorusu öğrencilere sorulur.
- Başka insanlar bu metinlerle ne yapar? sorusu öğrencilere sorulur.
- Öğrencilerden bu akşam evde anne ve babalarına gazeteler ile ilgili görüşlerini sormaları, anne ve babaların gazeteleri ne sıklıkla okudukları ve aile bireylerinin hangi gazeteleri daha çok okuduğuna dair gözlem yapmaları istenir.
- Öğrencilerden hafta boyunca çeşitli gazeteleri takip etmeleri ve bu gazetelerle ilgili gözlemlerini, tespit ettikleri taraflı haberleri arkadaşları ile sınıf ortamında paylaşmaları istenir.
- Öğrencilerden yerel bir gazeteye giderek bir yetkili, gazeteci veya muhabirle gazete ve gazetecilik hakkında bir röportaj yapmaları istenir.

3.ETKİNLİK: ESKİCİ

TARİH: 04.11.2013- 07.11.2013

SÜRE: 6 Ders Saati

1. ÖN HAZIRLIK

- Daha önce hiç ailenizden ayrı kaldınız mı? Kaldıysanız bu duyguyu bizimle paylaşır mısınız? sorusu öğrencilere sorulur.
- Öğrencilerden anne ve babasına çocukken Türkçeyi nasıl öğrendikleri hakkında soru sormaları ve sınıfta paylaşımları istenir.
- Ana dilimiz Türkçedir. Bir yabancı dil biliyor musunuz? Sizce bir yabancı dil bilmenin önemi nedir? sorusu öğrencilere sorulur.
- Yabancı bir ülkede yaşamak ister miydiniz? İsteseydiniz bu hangi ülke olurdu? sorusu öğrencilere sorulur.

2. REHBERLİK ETME

- Refik Halit KARAY'ın Eskici adlı metni öğrencilere bir defa sessizce okutulur. Öğrencilerin dikkatli bir şekilde metni okumaları istenir. Dersin ilerleyen bölümlerinde metnin yazarını, kahramanlarını, zamanını ve olayın geçtiği yerin sorgulanacağı öğrencilere söylenir.
- Öğrenciler, sessiz okumayı bitirdikten sonra hikâye hakkında öğrencilerin fikirleri alınır.
- Metnin kendilerinde hissettirdikleri ilk duygunun ne olduğu hakkında öğrencilere soru sorulur. Alınan cevaplar değerlendirilir.
- Hikâye sınıftan seçilen öğrencilere bir defa sesli bir şekilde okutulur. Bu okuma sırasında diğer öğrenciler etkili dinleme yöntemini kullanarak metni dinler.
- Öğrencilerden metin üzerinde düşünceleri istenir. Metnin okunması, soru cevap yönteminin kullanılması, konuşma kazanımlarının gerçekleştirilmesi sırasında öğrencilerin etkili dinleme yapması sağlanır.
- Öğrencilerden metin ile ilgili verilen resimleri incelemeleri ve yorumlamaları istenir.
- Yapılan bu aktif okumalardan sonra öğrencilerden kendi çocukluk dönemleri doğrultusunda metni değerlendirmeleri istenir.
- Metni kim anlatmaktadır? sorusu öğrencilere sorulur.
- Aşağıdaki sorular öğrencilere sorulur ve okuma, dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırma süreci birlikte devam eder.
- Yazarın bize vermek istediği mesaj nedir? sorusu öğrencilere sorulur.
- Hasan'ın yerinde olmak ister miydiniz? sorusu öğrencilere sorulur.
- Bu metin bizleri ne hakkında ikna etmeye çalışıyor ve niçin? sorusu öğrencilere sorulur.
- Bu metin kime yazılmış? Hedef kitle kim? sorusu öğrencilere sorulur.
- Metin adil mi? Metinde bir kahramanın hakkı yeniyor mu? sorusu öğrencilere sorulur.
- Sizce bu metin tarafsız mıdır? Metin hangi kahramanı korumuştur? sorusu öğrencilere sorulur.

- Metinde hangi yaşam tarzları ve değerler ön planda? Arka planda bırakılmış yaşam tarzı veya değer var mı? sorusu öğrencilere sorulur.

3. ÇÖZÜMLEME

- Yazarın hikayeyi oluşturmada kasıtlı bir amacı var mı? sorusu öğrencilere sorulur.
- Yazar hikayedeki Hasan'ı nasıl oluşturulmuş? Hasan'ın hangi özellikleri ön plana çıkıyor? sorusu öğrencilere sorulur.
- Hikayedeki yetişkinleri yazar nasıl oluşturmuş? Yetişkinlerin özellikleri nelerdir? sorusu öğrencilere sorulur.
- Hikayede herhangi bir boşluk var mı? Eksik bir kahraman var mı? sorusu öğrencilere sorulur.
- Hikayeyi kim yönlendiriyor? Hikayeyi başka kim yönlendirebilirdi? sorusu öğrencilere sorulur.
- Bundan sonraki süreçte metnin paragraflarında yer alan cümlelerin incelenmesi, gizli gündemlerin bulunması, yazarın sorgulanması aşaması gerçekleştirilir.
- "...üzerlerinden ağır bir yük kalkmış gibi ferahladılar." ve "Dediler, hayırlı bir iş yaptıklarına herkesi inandırmış olanların uydurma neşesiyle, fakat gönülleri isli, evlerine döndüler." cümlelerinden Hasan'ı Filistin'e gönderen insanların Hasan'ı göndermekten memnun olduklarını dile getirmektedir. Peki İstanbul'daki yakınları Hasan'ı göndermek istemeseydi veya göndermekten memnun olmasaydı hikaye nasıl değişirdi? Sizce yazar Hasan'ın akrabalarının bu tutumunu bilinçli yapmış olabilir mi? Sizce gerçek nedir?
- "...Kalanlar bilmediği bir dilden konuşuyorlardı ve ona İstanbul'daki gibi:
-Hasan gel!
-Hasan git!
Demiyorlardı; ismi değişir gibi olmuştu. Hassen şekline girmişti." ifadelerinden Hasan'ın bilmediği bir dilden konuşan insanların gemide çoğaldığını göstermektedir. İnsanlar dünyada farklı ırktan yaratılmıştır. Bu farklı ırklar farklı dili konuşmaktadır. Sizce insanların farklı dil konuşması suç mu? Yazar burada sizce niçin gemideki diğer insanları olumsuz göstermeye çalışıyor? Sizce gerçek nedir?
- "Yamaçlarında keçiler otlayan kuru, yalçın, çatlak dağlar arasından geçiyorlardı. Bu keçiler kapkara, beneksiz kara idi; tüyleri yeni otomobil boyası gibi aynamsı bir cila ile, kızgın güneş altında, pırıl pırıl yanıyordu." ve "Bunlar da bitti; göz alabildiğine uzanan bir düzlüğe çıkmışlardı; ne ağaç vardı, ne dere, ne ev!" cümlelerinden yazarın Hasan'ın gittiği yer hakkındaki düşünceleri nelerdir? Yazar sizce niçin böyle düşünmektedir? Hikaye ortamını olumsuz göstermek Hasan'ı umutsuz bir kahraman olarak göstermek isteği mi var sizce? Sizce gerçek nedir?
- "Birçok çocuk da gelmişti; entarilerinin üstüne hırka yerine elbise ceket giymiş, saçları perçemli, başları takkeli çocuklar..." cümlesinden Hasan'ı karşılamaya gelen çocuklar tasvir edilmiştir? Bu çocukların tasvirinden nasıl bir ortamda ve nasıl bir kültürde yaşadıklarını anlıyoruz. Metinden hareketle yazarın bu ortama ve kültüre bakış açısı nasıldır?
- "Anlamaya başladığı Arapçayı, küçücük kafasında beliren bir inatla konuşmayarak sustu. Daha büyük bir tehlikeden korkarak deniz altında nefes almamaya çalışan bir adam gibi tıkandığını duyuyordu, yine susuyordu." İfadelerinden Hasan'ın Arapçaya karşı olan tepkisinin kaynağı sizce ne olabilir? Yazar Hasan'a Arapça'yı sevdiremez

miydi? veya bu dil Arapça değil de Fransızca veya İngilizce olsaydı yazarın ve Hasan'ın tutumu değişir miydi?

- “Evin avlusuna sırtında çuval kaplı bir yayvan torba, elinde bir ufacık iskemle ve uzun bir demir parçası, dağınık kıyafetli bir adam girdi. Torbasından da mukavva gibi bükülmüş bir tomar duruyordu.” Yazar niçin Hasan'ı bir eskici karakteri ile karşılaştırmış olabilir? Bir öğretmen, bir zengin, bir iş adamı ile karşılaştıramaz mıydı? Sizce yazarın buradaki amacı ne olabilir? Sizce gerçek nedir?
- “Ne diye düştün bu cehennem bucağına sen?” sözünden ne anlıyorsunuz? Yazar, bu sözü eskiciye niçin söyletmiş olabilir? Eskici burayı övseydi sizce hikâyenin devamı nasıl olurdu?
- “O zaman gördü ki, küçük çocuk memleketlisi minimini yavru ağlıyor... Sessizce, titreye titreye ağlıyor. Yanaklarından gözyaşları birbiri arkasına, temiz vagon pencerelerindeki yağmur damlaları dışarının rengini geçilen manzaraları içine alarak nasıl acele acele, sarsıla çarpışa dökülürse öyle, bağrının sarsıntılılarıyla yerlerinden oynayarak, vuruşarak içlerinde güneşli mavi gök, pırıl pırıl akıyor.” paragrafı sizi duygusal olarak nasıl etkiliyor? Yazar okuyucuyu etkilemek için hangi yola başvurmuş? Yazar niçin böyle bir yola başvurmuş olabilir?

4. YENİDEN YAPILANDIRMA

- Öğrenciler bir metnin karakterlerini, karakterlerin sosyal sınıflarını, olayını, yerini veya zamanını değiştirerek metne farklı bakış açılarıyla bakarlar.
- Metin farklı bir zamanda, yerde veya kültürde anlatılsaydı nasıl olurdu? Başka hangi muhtemel yorumlar yapılabilir? sorusu öğrencilere sorulur.
- Yazar eserinde sizce neden bir çocuk kullanmış olabilir? Çocuk deyince aklınıza gelen ilk düşünceler ve kelimeler neler? Hikâye kahramanını bir yetişkin insana veya bir gence dönüştürebilir miyiz? soruları öğrencilere sorulur.
- Olsaydım etkinliğini yapınız (**Etkinlik 1**). Yazarın, Hasan'ın, akrabalarının, halasının ve eskicinin yerinde olsaydınız siz ne yapardınız? Yazdıktan sonra düşüncelerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız.
- Hikâyenin yerini, zamanını, kahramanlarını, olayını değiştirerek yeni bir hikaye oluşturun. Eski-Yeni adlı etkinliği yapın (**Etkinlik 2**).
- Hikâyenin sonu sizce nasıl bitmiş olabilir? Hikâyede zorluklarla karşılaşan Hasan'ı mutlu etmek ister misiniz? Hasan'ın mutlu olacağı bir hikaye sizce nasıl bitmeli?

5. HAREKETE GEÇME

- Biz bu metinle ne yaparız? sorusu öğrencilere sorulur.
- Eve gittiğinizde anne ve babanızla Türkçeyi nasıl öğrendiğiniz, ilk kelimelerinizin ne olduğu hakkında bir görüşme yapmanızı istiyorum.
- Öğrencilerden bu akşam anne ve babalarıyla konuşmaları, Eskici hikâyesini onlara da okumaları, bir çocuk için anne ve babanın ne kadar önemli olduğu ile ilgili konuşmaları istenir. Konuşmanın sonunda anne ve babasına sevgi gösterisinde bulunmaları istenir.
- Okulumuzda eğitim gören yabancı uyruklu öğrencilerle, yabancı bir ülkede yaşamak ile ilgili bir görüşme yapmaları ve hikâyedeki Hasan'ın durumu ile karşılaştırmaları istenir.

4.ETKİNLİK: AFİŞLERİN DÜNYASI

TARİH: 11.11.2013- 14.11.2013

SÜRE: 6 Ders Saati

1. ÖN HAZIRLIK

- Hangi konularla ilgili afişler daha çok dikkatinizi çekiyor? sorusu öğrencilere sorulur.
- Çevrenizde daha çok hangi konularla ilgili afişler görüyorsunuz? sorusu öğrencilere sorulur.
- Sizce çevremizdeki afişler hayatımızı ne ölçüde etkiliyor? Afiş ile reklam arasında nasıl bir bağ kurabiliriz? sorusu öğrencilere sorulur.
- Daha önce hiç afiş hazırladınız mı? Bir afiş hazırlanırken dikkat edilecek hususlar nelerdir? Biliyor musunuz? sorusu öğrencilere sorulur.
- Öğrencilerden çevrelerindeki afişler üzerinde bir gözlem yapmaları ve bilgi edinmeleri istenir. Bu haftanın sonunda her öğrencinin bir afiş hazırlayacağı belirtilir. İsteyen öğrencilerin şimdiden hazırlık yapabileceği söylenir.

2. REHBERLİK ETME

- Projeksiyonla yansıtılmış afişler öğrencilere gösterilir. Öğrencilerin dikkatli bir şekilde afişleri incelemeleri istenir. Dersin ilerleyen bölümlerinde afişlerin içerdiği mesajların sorgulanacağı ve değerlendirileceği öğrencilere söylenir.
- Öğrenciler, afişleri incelemeyi bitirdikten sonra afişler hakkında öğrencilerin fikirleri alınır.
- Afişlerin kendilerinde hissettirdikleri ilk duygunun ne olduğu hakkında öğrencilere soru sorulur. Alınan cevaplar değerlendirilir.
- Afişler hakkında konuşmak isteyen öğrencilere söz hakkı verilir. Bu okuma sırasında diğer öğrenciler etkili dinleme yöntemini kullanarak metni dinler.
- Öğrencilerden afişler üzerinde düşünmeleri istenir. Afişlerin incelenmesi, soru cevap yönteminin kullanılması, konuşma kazanımlarının gerçekleştirilmesi sırasında öğrencilerin etkili dinleme yapması sağlanır.
- Yapılan bu aktif okumalardan sonra öğrencilerden kendi yaşamlarından hareketle, afişerin hayatımızdaki yeri üzerine metinleri değerlendirmeleri istenir.
- Afişlerde anlayamadığınız bir husus var mı? Anlayamadığınız bir yer varsa arkadaşlarınızla birlikte tartışma ortamı kurabilirsiniz?
- Aşağıdaki sorular öğrencilere sorulur ve okuma, dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırma süreci birlikte devam eder.
- Afişlerin bize vermek istediği mesajlar nelerdir? sorusu öğrencilere sorulur.
- Bu afişler bizleri ne hakkında ikna etmeye çalışıyor ve niçin? sorusu öğrencilere sorulur.
- Bu afişler kime hazırlanmış? Hedef kitle kim? sorusu öğrencilere sorulur.
- Afişler adil mi? Afişlerde eşitsizlik ve adaletsizlik olarak nitelendirebileceğimiz bir unsur var mı? sorusu öğrencilere sorulur.
- Hangi kişisel görüşler afişlere yansımıştır? sorusu öğrencilere sorulur.
- Sizce bu afişler tarafsız mıdır? sorusu öğrencilere sorulur.

3. ÇÖZÜMLEME

- Hazırlanan bu afişlerin kasıtlı bir amacı var mı? sorusu öğrencilere sorulur.
- Afişler oluşturulurken nasıl bir yöntem kullanmış? sorusu öğrencilere sorulur.
- Afişlerde eksik bir unsur var mı? sorusu öğrencilere sorulur.
- Afişlerde kimin fikirleri ön planda? sorusu öğrencilere sorulur.
- Afişleri hazırlayanlar taraf mıdır? Afişler hangi düşünceyi izleyiciye dikte etmeye çalışıyor? sorusu öğrencilere sorulur.
- Bundan sonraki süreçte afişlerin ayrıntılı incelenmesi, gizli gündemlerin bulunması, afişlerin sorgulanması aşaması gerçekleştirilir.
- “Ormanlarımız ve Akciğerlerimiz” adlı afişin bize vermek istediği mesaj nedir? Bu afiş bir taraf mıdır? İlk baktığımızda bu afiş ve mesajı hakkında ne düşündünüz? Bu afiş sizce kime hazırlanmış? Hedef kitle kim? Sizce gerçek nedir?
- “Hayvanları Koruyalım” adlı afişin bize vermek istediği mesaj nedir? Bu afiş bir taraf mıdır? İlk baktığımızda bu afiş ve mesajı hakkında ne düşündünüz? Bu afiş sizce kime hazırlanmış? Hedef kitle kim? Sizce gerçek nedir?
- “Birlik ve Beraberlik” adlı afişin bize vermek istediği mesaj nedir? Bu afiş bir taraf mıdır? İlk baktığımızda bu afiş ve mesajı hakkında ne düşündünüz? Bu afiş sizce kime hazırlanmış? Hedef kitle kim? Sizce gerçek nedir?
- “Cep Telefonu Âlemi” adlı afişin bize vermek istediği mesaj nedir? Bu afiş bir taraf mıdır? İlk baktığımızda bu afiş ve mesajı hakkında ne düşündünüz? Bu afiş sizce kime hazırlanmış? Hedef kitle kim? Sizce gerçek nedir?
- “Fastfood” adlı afişin bize vermek istediği mesaj nedir? Bu afiş bir taraf mıdır? İlk baktığımızda bu afiş ve mesajı hakkında ne düşündünüz? Bu afiş sizce kime hazırlanmış? Hedef kitle kim? Sizce gerçek nedir?
- “Sigaranın Zararları” adlı afişin bize vermek istediği mesaj nedir? Bu afiş bir taraf mıdır? İlk baktığımızda bu afiş ve mesajı hakkında ne düşündünüz? Bu afiş sizce kime hazırlanmış? Hedef kitle kim? Sizce gerçek nedir?
- “Savaşın Zararları” adlı afişin bize vermek istediği mesaj nedir? Bu afiş bir taraf mıdır? İlk baktığımızda bu afiş ve mesajı hakkında ne düşündünüz? Bu afiş sizce kime hazırlanmış? Hedef kitle kim? Sizce gerçek nedir?
- “Çevremizi Koruyalım” adlı afişin bize vermek istediği mesaj nedir? Bu afiş bir taraf mıdır? İlk baktığımızda bu afiş ve mesajı hakkında ne düşündünüz? Bu afiş sizce kime hazırlanmış? Hedef kitle kim? Sizce gerçek nedir?
- “Rekabet” adlı afişin bize vermek istediği mesaj nedir? Bu afiş bir taraf mıdır? İlk baktığımızda bu afiş ve mesajı hakkında ne düşündünüz? Bu afiş sizce kime hazırlanmış? Hedef kitle kim? Sizce gerçek nedir?

4. YENİDEN YAPILANDIRMA

- Öğrenciler, bir metnin mesajını, yazarın kabul ettirmek istediği düşünceyi değiştirerek metne farklı bakış açılarıyla bakarlar.
- Afişler farklı bir zamanda, yerde veya kültürde gösterilseydi nasıl olurdu? Başka hangi muhtemel yorumlar yapılabilir? sorusu öğrencilere sorulur.
- Öğrencilerden sorgulanan afişlerin mesajlarına zıt veya alternatif afişler hazırlamaları istenir. İsteyen öğrencilerin grup çalışması yaparak da afiş hazırlayabileceği söylenir. İsteyen öğrencilerin afişini renkli bir şekilde hazırlayabileceği belirtilir (**Etkinlik 1**).

5. HAREKETE GEÇME

- Biz bu afişlerle ne yaparız? sorusu öğrencilere sorulur.
- Başka insanlar bu afişlerle ne yapar? sorusu öğrencilere sorulur.
- Öğrencilerden bu akşam evde anne ve babalarına afişler ile ilgili görüşlerini sormaları, anne ve babaların çevrelerindeki afişlere ne kadar dikkat ettikleri ve hangi afişlerin daha çok dikkatlerini çektikleri hakkında gözlem yapmaları istenir.
- Öğrencilerden hafta boyunca çevrelerindeki sokak ve caddelerde gördükleri afişlere dikkat etmeleri ve gözlemlenmeleri istenir. Gözlemlerini sınıf ortamında anlatmaları istenir.

5.ETKİNLİK: KİM NE DİYOR

TARİH: 18.11.2013- 21.11.2013

SÜRE: 6 Ders Saati

1. ÖN HAZIRLIK

- Bir arkadaşınızı etkilemek için nasıl bir konuşma tarzı kullanırsınız? sorusu öğrencilere sorulur.
- Bir topluluğu etkilemek ve kendi düşüncenizi kabul ettirmek için nasıl konuşma tarzını seçersiniz? sorusu öğrencilere sorulur.
- Anne ve babanızla daha çok hangi konularda anlaşamıyorsunuz? sorusu öğrencilere sorulur.
- Politikacılar halkı etkilemek ve inandırmak için nasıl bir dil kullanıyor? sorusu öğrencilere sorulur.
- Öğrencilerden çevrelerindeki insanların birbirleri ile nasıl bir iletişim kurdukları hakkında gözlem yapmaları istenir. Bu haftanın sonunda toplum olarak hangi meslek grubuna daha fazla güvendiğimize dair bir gözlem yapacağımız dile getirilir.

2. REHBERLİK ETME

- Öğrencilere toplumdaki kişilerin diyaloglarından örnekler gösterilir. Öğrencilerin dikkatli bir şekilde diyalogları incelemeleri istenir. Dersin ilerleyen bölümlerinde diyalogların içerdiği mesajların sorgulanacağı ve değerlendirileceği öğrencilere söylenir.
- Öğrenciler, konuşma ve diyalog örneklerini incelemeyi bitirdikten sonra konuşma ve diyaloglar hakkında öğrencilerin fikirleri alınır.
- Konuşma ve diyalogların kendilerinde hissettirdikleri ilk duygunun ne olduğu hakkında öğrencilere soru sorulur. Alınan cevaplar değerlendirilir.
- Konuşma ve diyaloglar hakkında konuşmak isteyen öğrencilere söz hakkı verilir. Bu konuşma sırasında diğer öğrenciler etkili dinleme yöntemini kullanarak arkadaşlarını dinler.
- Öğrencilerden konuşma ve diyaloglar üzerinde düşünmeleri istenir. Konuşma ve diyalogların incelenmesi, soru cevap yönteminin kullanılması, konuşma kazanımlarının gerçekleştirilmesi sırasında öğrencilerin etkili dinleme yapması sağlanır.
- Metinlerde anlayamadığınız bir husus var mı? Anlayamadığınız bir yer varsa arkadaşlarınızla birlikte tartışma ortamı kurabilirsiniz?
- Aşağıdaki sorular öğrencilere sorulur ve okuma, dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırma süreci birlikte devam eder.
- Diyalogların bize vermek istediği mesajlar nelerdir? Bu mesajlara siz katılıyor musunuz? sorusu öğrencilere sorulur.
- Bu diyaloglar bizleri ne hakkında ikna etmeye çalışıyor ve niçin? sorusu öğrencilere sorulur.
- Bu metinler kime hazırlanmış? Hedef kitle kim? sorusu öğrencilere sorulur.

- Metinler adil mi? Metinlerde eşitlik ve adalet duygusu gözetilmiş mi? sorusu öğrencilere sorulur.
- Diyalog ve sözleri oluşturan kişilerin hangi görüşleri metinlere yansımıştır? sorusu öğrencilere sorulur.
- Sızce bu metinler tarafsız mıdır? sorusu öğrencilere sorulur.

3. ÇÖZÜMLEME

- Bu diyalog ve konuşmaların kasıtlı bir amacı var mı? sorusu öğrencilere sorulur.
- Diyalog ve konuşmalarda herhangi bir boşluk var mı? Eksik bir unsur var mı? sorusu öğrencilere sorulur.
- Konuşmalarda hangi unsurlar eksik kalmış? sorusu öğrencilere sorulur.
- Diyaloglarda kimin fikirleri ön planda? sorusu öğrencilere sorulur.
- Diyalogları kim yönlendiriyor? Metinleri başka kim yönlendirebilirdi? sorusu öğrencilere sorulur.
- Bu diyalogları yapanlar ve konuşmaları yapanlar taraf mıdır? sorusu öğrencilere sorulur.
- Diyalog ve konuşmalar hangi düşüncüyü izleyiciye dikte etmeye çalışıyor? sorusu öğrencilere sorulur.
- Bundan sonraki süreçte diyalog ve konuşmaların ayrıntılı incelenmesi, gizli gündemlerin bulunması, sorgulanması aşaması gerçekleştirilir.
- “Anne ile oğlu arasında bir diyalog” adlı metnin bize vermek istediği mesaj nedir? Bu diyalog bir taraf mıdır? İlk baktığınızda bu diyalog ve mesajı hakkında ne düşündünüz? Bu diyalog sizce kime hazırlanmış? Hedef kitle kim? Sizce gerçek nedir? soruları sorulur.
- “Baba ile kızı arasında bir diyalog” adlı metnin bize vermek istediği mesaj nedir? Bu diyalog bir taraf mıdır? İlk baktığınızda bu diyalog ve mesajı hakkında ne düşündünüz? Bu diyalog sizce kime hazırlanmış? Hedef kitle kim? Sizce gerçek nedir? soruları sorulur.
- “Arkadaşlar arasında bir diyalog” adlı metnin bize vermek istediği mesaj nedir? Bu diyalog bir taraf mıdır? İlk baktığınızda bu diyalog ve mesajı hakkında ne düşündünüz? Bu diyalog sizce kime hazırlanmış? Hedef kitle kim? Sizce gerçek nedir? soruları sorulur.
- “Patron ile işçi arasında bir diyalog” adlı metnin bize vermek istediği mesaj nedir? Bu diyalog bir taraf mıdır? İlk baktığınızda bu diyalog ve mesajı hakkında ne düşündünüz? Bu diyalog sizce kime hazırlanmış? Hedef kitle kim? Sizce gerçek nedir? soruları sorulur.
- “Yabancı Dil Dershanesi Müdürü” nün sözlerinin bize vermek istediği mesaj nedir? Bu sözler bir taraf mıdır? İlk okuduğunuzda bu sözler ve mesajı hakkında ne düşündünüz? Bu söz sizce kime söylenmiş? Hedef kitle kim? Sizce gerçek nedir?
- “Kulüp Başkanı” nın sözlerinin bize vermek istediği mesaj nedir? Bu sözler bir taraf mıdır? İlk okuduğunuzda bu sözler ve mesajı hakkında ne düşündünüz? Bu söz sizce kime söylenmiş? Hedef kitle kim? Sizce gerçek nedir? soruları sorulur.
- “Pop Yıldızı” nın sözlerinin bize vermek istediği mesaj nedir? Bu sözler bir taraf mıdır? İlk okuduğunuzda bu sözler ve mesajı hakkında ne düşündünüz? Bu söz sizce kime söylenmiş? Hedef kitle kim? Sizce gerçek nedir? soruları sorulur.

- “Uluslar arası Çocuk Haklarını Koruma Derneği Başkanı” nın sözlerinin bize vermek istediği mesaj nedir? Bu sözler bir taraf mıdır? İlk okuduğunuzda bu sözler ve mesajı hakkında ne düşündünüz? Bu söz sizce kime söylenmiş? Hedef kitle kim? Sizce gerçek nedir? soruları sorulur.
- “Amerikalı Bir Senatör” ün sözlerinin bize vermek istediği mesaj nedir? Bu sözler bir taraf mıdır? İlk okuduğunuzda bu sözler ve mesajı hakkında ne düşündünüz? Bu söz sizce kime söylenmiş? Hedef kitle kim? Sizce gerçek nedir? soruları sorulur.

4. YENİDEN YAPILANDIRMA

- Öğrenciler, bir metnin mesajını, yazarın kabul ettirmek istediği düşüncüyü değiştirerek metne farklı bakış açılarıyla bakarlar.
- Diyaloglar, sözler ve sloganlar farklı bir zamanda, yerde veya kültürde gösterilseydi nasıl olurdu? Başka hangi muhtemel yorumlar yapılabilir? sorusu öğrencilere sorulur.
- Öğrencilerden günlük hayattan veya aile hayatından bir diyalog örneği vermeleri istenir. Örnek diyalog içerisinde imalı bir sözün veya çok konuşan ve boş konuşan bir karakterin bulundurulması istenir. “Çok Konuşan ve Boş Konuşan” adlı etkinlik yapılır (**Etkinlik 1**).

5. HAREKETE GEÇME

- Biz bu metinlerle ne yaparız? sorusu öğrencilere sorulur.
- Başka insanlar bu metinlerle ne yapar? sorusu öğrencilere sorulur.
- Öğrencilerden eve gittiklerinde anne ve babalarıyla konuşmalarını hangi konuda anlaşılıp hangi konuda anlaşamadıkları hakkında konuşmaları istenir. Aile bireyleri ile diyalog ve konuşmalarınızın nasıl olduğu hakkında gözlem yapmaları istenir.
- Öğrencilerden televizyonda haber sunucularının ve politikacıların konuşma tarzlarını gözlemlenmeleri ve dikkatlerini çeken hususları not almaları istenir.

6.ETKİNLİK: NÜKLEER ENERJİ YARARLI MI ZARARLI MI?

TARİH: 25.11.2013- 28.11.2013

SÜRE: 6 DERS SAATİ

1. ÖN HAZIRLIK

- Nükleer santral deyince aklınıza ne geliyor? sorusu öğrencilere sorulur.
- Ülkemizde hiç nükleer santral var mı? Biliyor musunuz? sorusu öğrencilere sorulur.
- Dünyada faaliyet gösteren nükleer santraller hakkında öğrencilerin bilgi edinmesi istenir.
- Bir konu hakkında farklı fikirler ileri süren iki farklı yazarın yazılarını okuyacağız. Bir konuda insanların farklı düşünmesini siz nasıl karşılıyorsunuz? sorusu öğrencilere sorulur.
- Öğrencilerden nükleer santrallerin olumlu ve olumsuz yönleri hakkında bilgi edinmeleri istenir. İsteyenlerin bu konuda hazırladıkları bir sunumu arkadaşları ile paylaşabilecekleri belirtilir.

2. REHBERLİK ETME

- Nükleer santrallerin yararları ve zararları üzerine iki farklı makale okuyacağız. Öğretmen öğrencilerden iki öğrenci seçer ve birinci öğrenci “Nükleer enerji zararlıdır” 2. Öğrenci “Nükleer enerji yararlıdır” metinlerini karşılıklı okurlar. Öğrencilerin dikkatli bir şekilde metni dinlemeleri istenir. Dersin ilerleyen bölümlerinde iki yazarın bir konudaki farklı düşüncelerini içeren yazıların değerlendirileceği öğrencilere söylenir.
- Öğrencilerden metinler üzerinde düşünmeleri istenir. Metnin okunması, soru cevap yönteminin kullanılması, konuşma kazanımlarının gerçekleştirilmesi sırasında öğrencilerin etkili dinleme yapması sağlanır.
- Birinci öğrenci 1. metni okuduktan sonra bu metin hakkında öğrencilerin fikirleri alınır.
- 1. metnin kendilerinde hissettirdikleri ilk duygu ve düşüncenin ne olduğu hakkında öğrencilere soru sorulur. Alınan cevaplar değerlendirilir.
- İkinci öğrenci 2. metni okuduktan sonra bu metin hakkında öğrencilerin fikirleri alınır.
- 2. metnin kendilerinde hissettirdikleri ilk duygu ve düşüncenin ne olduğu hakkında öğrencilere soru sorulur. Alınan cevaplar değerlendirilir.
- Öğrencilerin isteği doğrultusunda iki farklı öğrenci yine aynı metinleri okuyabilir. Bu okuma sırasında diğer öğrenciler etkili dinleme yöntemini kullanarak metni dikkatle dinler.
- Yapılan bu okumalardan sonra öğrencilerden kendi geçmişleri ve bilgileri doğrultusunda metni değerlendirmeleri istenir.
- Aşağıdaki sorular öğrencilere sorulur ve okuma, dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırma süreci birlikte devam eder.
- Birinci yazarın bize vermek istediği mesaj nedir? sorusu öğrencilere sorulur.
- İkinci yazarın bize vermek istediği mesaj nedir? sorusu öğrencilere sorulur.

- 1. metindeki resme baktığımızda yazarın bu resmi kullanmasındaki amaç ne olabilir? sorusu öğrencilere sorulur.
- 2. metindeki resme baktığımızda yazarın bu resmi kullanmasındaki amaç ne olabilir? sorusu öğrencilere sorulur.
- Bu metinler bizleri ne hakkında ikna etmeye çalışıyor ve niçin? sorusu öğrencilere sorulur.
- Bu metinler kime yazılmış? Hedef kitle kim? sorusu öğrencilere sorulur.
- Yazarın hangi kişisel görüşleri metne yansımıştır? sorusu öğrencilere sorulur.
- Sizce bu metinler tarafsız mıdır? sorusu öğrencilere sorulur.

3. ÇÖZÜMLEME

- 1. metni kimler destekler? Bu metinden kimler yararlanır? sorusu öğrencilere sorulur.
- 2. metni kimler destekler? Bu metinden kimler yararlanır? sorusu öğrencilere sorulur.
- Metin 1’de yazarın üslubunu nasıl buldunuz? Yazar nükleer enerjiye nasıl yaklaşmış? Kesin yargıları var mı? sorusu öğrencilere sorulur.
- Yazar, düşüncesini kabul ettirmek için nasıl bir yöntem takip etmiş? Hangi yollara başvurmuş? Hangi konulara değinmiş? soruları öğrencilere sorulur.
- “Nükleer reaktörlerin çalışması sırasında atık olarak ortaya çıkan ve doğada bulunma ömrü 250 yıl olan plütonyum üst düzeyde zehirli ve kanser yapıcıdır. Açığa çıkan bir diğer radyoaktif madde olan stronsiyum yağış yoluyla bitkilere oradan da hayvanlara geçerek insanlara bulaşır. Kan kanserine yol açar ve 280 yıl doğada kalabilir.” cümlelerini yazar niçin kullanmış olabilir? Bu cümleyle yazar taraf olduğunu kuvvetlendirmiş olabilir mi? Sizce gerçek nedir? soruları öğrencilere sorulur.
- “Bugün dünya üzerinde bulunan 400’den fazla nükleer enerji santrallerinden her biri birer atom bombasıdır.” cümlesini nasıl yorumlarsınız? Yazar nükleer santraller için daha olumlu bir yaklaşım sergileyebilir miydi? Yazar bu cümleyle tarafını belli etmiş mi? Sizce gerçek nedir? soruları öğrencilere sorulur.
- “Hâlbuki yenilenebilir enerji kaynaklarımızı değerlendirebiliriz. Güneş panelleri ve rüzgâr enerjisi bu enerji kaynaklarımızın başında gelebilir.” cümlesinden yazarın düşüncenin akışını değiştirmeye yönelik nasıl bir yola başvurduğunu söyleyiniz. Alternatif ve çözüm yolu sunmak sizce bir problemi çözer mi? Sizce gerçek nedir? soruları öğrencilere sorulur.
- “26 Nisan 1986’da Ukrayna’daki Çernobil nükleer reaktöründe meydana gelen patlama ve sonucunda yayılan radyoaktif madde Ukrayna, Beyaz Rusya ve Rusya’da yaşayan 336.000 insanın tahliyesine, 56 kişinin ölümüne, 4.000 doğrudan ilişkili kanser vakasına ve 600.000 kişinin sağlığının ciddi şekilde etkilenmesine sebep olmuştur.” cümlelerinde makaledeki düşünceyi savunma adına nasıl bir yola başvurulmuştur? soruları öğrencilere sorulur.
- “Sonuç olarak nükleer enerji zararlıdır. İnsana, bitkiye, doğaya ciddi zararları vardır. Alternatif enerji kaynakları daha aktif ve yararlı bir şekilde kullanılmalıdır. Dünya devletleri enerji politikalarını daha iyi düşünmeli ve uygulamalıdır.” cümlesi metnin sonuç cümlesidir. Yazar sonuç paragrafında nasıl bir yargıya varmıştır? Sizce yazar haklı mı? Nükleer enerjinin hiç mi yararlı tarafı yoktur? Ne düşünüyorsunuz? Sizce gerçek nedir? soruları öğrencilere sorulur.

- Okuduğumuz 2. metin hakkında ne düşünüyorsunuz? Yazar 2. metinde ne anlatmaktadır? 2. metni okuyunca 1. metne yönelik bakış açınız değişti mi? Bir konuya farklı bakış açıları olabilir mi? soruları öğrencilere sorulur.
- “Bugün Dünyanın büyük devletlerinde ve komşu ülkelerimizin birçoğunda nükleer enerji kullanılmaktadır. Fransa, Almanya, İtalya, İngiltere, ABD başta olmak üzere komşu ülkelerimizden Bulgaristan, Rusya, Ermenistan ve daha birçok ülkenin nükleer enerji kaynakları bulunmaktadır. Şu anda Dünyadaki nükleer enerji santrallerinin sayısı 400’ü aşmıştır. Bu ülkelerin arasında Türkiye’nin de bulunmasından daha doğal bir durum yoktur.” cümlelerinden yazarın yazısına nasıl bir başlangıç yaptığını söyleyebiliriz? soruları öğrencilere sorulur.
- “Dünyanın en büyük ilk on ekonomisine sahip ülkelerinden biri olabilmemiz için dış ülkelere olan enerji bağımlılığından kurtulmalıyız.” cümlesinden yazarın düşüncesi hakkında nasıl bir fikir edinebiliriz? Yazar bir hedef belirtmiş midir? Sizce gerçek nedir? soruları öğrencilere sorulur.
- “Bir röntgen çekilmesi halinde insan vücuduna trilyonlarca partikül geçer. Ancak şu sonuç açıkça belirtilmiştir ki, 50 katrilyonda bir parçacık insan hücresine zarar vermektedir.” cümlesinde yazarın amacı ne olabilir? Sizce yazarın taraflı bir durumu var mı? Sizce gerçek nedir? soruları öğrencilere sorulur.
- “Şüphesiz ki radyasyon Kanseri riskini artırır. Ancak her insan mutlaka radyasyona maruz kalmaktadır. Eğer insan radyasyondan korunmak istiyorsa topraktan kendini izole etmelidir çünkü toprak uranyum kaynağıdır. Beton ve tuğla evler yerine ahşap evlerde oturmalıdır çünkü beton ve tuğla uranyum ve potasyum barındırır. Böyle bir durumda insan kurşundan bir zırhın içinde yaşaması gerekir.” cümlesiyle yazar neyi amaçlamış olabilir? Yazarı bu sözü ile taraflı buluyor musunuz? soruları öğrencilere sorulur.
- “Nükleer enerji karşıtları her an yeni bahaneler üretmek isterler.” cümlesiyle yazının farklı bir yön kazandığını söyleyebilir miyiz? Yazar kendine taraf olarak kimleri seçmiştir? soruları öğrencilere sorulur.
- “Bu ülkelerin yeterince santralleri vardır, bunlardan asla vazgeçmemişler ve asla da vazgeçemezler... Ülkemiz; stratejik açıdan çok önemli bir konumdadır. Uluslar arası gücümüzün sürekliliği için nükleer enerji santralleri şarttır.” cümlesini yazardan başka kimler söyleyebilir? Sizce yazar taraf mıdır? Sizce gerçek nedir? soruları öğrencilere sorulur.
- “Nükleer enerjiye hiçbir enerji alternatif değildir. Dünyada 400’ün üzerinde nükleer santral vardır. En çok da Kanada’dadır. Üstelik bu santrallerin çoğu turistik yerleşim merkezlerine yakındır. Pickering Santrali bir köyün içinde ve yat marinasıyla yan yanadır. Burada 8 reaktör vardır. Çevreye hiçbir zarar vermemektedir. Bu tür Candu santrallerinde asla serpinti olmaz. Bizim yapmayı tasarladığımız sistem de Kanada teknolojisine benzemektedir.” cümlesiyle yazar neyi ispat etmeye çalışmaktadır? soruları öğrencilere sorulur.
- “Yeni, teknolojik santrallerde böyle hatalar olmaz. Serpinti ortaya çıksa bile yedi katmandan oluşan reaktörden, dışarıya asla sızıntı olmaz. (tam 7 kat koruma sistemi var.)” cümlesi yazarın kesinlik ifade eden bir açıklaması olarak kabul edebilir miyiz? Kesin yargılar bizleri doğruya götürür mü? Sizce gerçek nedir? soruları öğrencilere sorulur.
- “Alternatif enerji diye tasarlananların hiç biri nükleer enerjinin yerini tutamamaktadır. Türkiye’nin en büyük barajı olan Atatürk Barajı’nda, kurmayı düşündüğümüz Akkuyu

Nükleer santralin sadece 1/8'i kadar enerji üretilmektedir.” Yazar düşüncesini kanıtlamak için bu cümlede nasıl bir yola başvurmuştur? soruları öğrencilere sorulur.

- “Nükleer enerji aleyhindeki tepkiler bu konu hakkındaki bilgi yetersizliğinden ileri gelmektedir. Reaktörler, diğer enerji kaynaklarına oranla daha tehlikesiz, daha yararlı, daha ucuz ve daha çevrecidir. Niçin çevreci ve ekonomik yol varken diğerlerini alternatif olarak kabul edelim? Nükleer enerji kullanmamız gereken yararlı bir enerji kaynağıdır.” cümleleri ile yazısını bitiren yazar, sizi ikna edebildi mi? Sizce gerçek nedir? soruları öğrencilere sorulur.
- Yazarların bakış açısını nasıl buldunuz? Bir konuya benzer ve farklı açılardan bakılabilir mi? sorusu öğrencilere sorulur.
- Yazarların hangisi sizi ikna edebildi? Hangi yazarı, konuyu anlatma bakımından daha başarılı buldunuz? sorusu öğrencilere sorulur.
- Bu konu anlatımından sonra sizce nükleer enerji zararlı mıdır yoksa yararlı mıdır? sorusu öğrencilere sorulur.
- Yazarın metinleri oluşturmada kasıtlı bir amacı var mı? sorusu öğrencilere sorulur.
- 1. metinde herhangi bir boşluk var mı? 1. Yazarın göz ardı ettiği unsurlar sizce nelerdir? sorusu öğrencilere sorulur.
- 2. metinde herhangi bir boşluk var mı? 2. Yazarın göz ardı ettiği unsurlar nelerdir? sorusu öğrencilere sorulur.

4. YENİDEN YAPILANDIRMA

- Yazarlar eserlerin doğruluğunu ispatlamak için hangi yönteme başvurmuş? sorusu öğrencilere sorulur.
- Ne çeşit, hangi ilgi ve değerlere sahip kişiler metinleri yazmış? sorusu öğrencilere sorulur.
- Olsaydım etkinliğini yapınız (**Etkinlik 1**). 1. yazarın yerinde olsaydınız yazınızı nasıl değiştirirdiniz? 2. yazarın yerinde olsaydınız yazınızı nasıl değiştirirdiniz? Yazdıktan sonra düşüncelerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız.
- İki metinde de eksik ve fazlalıkların olduğunu tespit ettik. Bu iki metinden hareket ederek veya bu konudaki kendi geçmiş bilgileriniz doğrultusunda kendi bilgi ve geçmişinize dayanarak yeni bir metin oluşturmanızı istiyorum. Bir yazar olmak adlı etkinliği yapalım. (**Etkinlik 2**).

5. HAREKETE GEÇME

- Biz bu metinlerle ne yaparız? sorusu öğrencilere sorulur?
- Diğer insanlar bu metinlerle ne yapar? sorusu öğrencilere sorulur?
- Başka hangi muhtemel yorumlar yapılabilir? sorusu öğrencilere sorulur.
- Benzer konuyla ilgili farklı düşünceleri savunan iki metin de siz bulun ve arkadaşlarınızla paylaşın.
- Nükleer santral ve nükleer enerji konusunda uzman bir akademisyenin sınıf ortamına davet edilerek nükleer enerjinin yararı ve zararı hakkında görüşleri alınır.
- Öğrencilerden Balıkesir'deki yetkili biriyle (Valilik, Belediye Başkanlığı, Çevre ve Temizlik Müdürlüğü, Çevreyi Koruma Dernekleri vs.) nükleer enerji, çevreyi koruma, çevre temizliği üzerine bir röportaj yapması istenir.

7.ETKİNLİK: SAHTE BİR DÜNYA

TARİH: 02.12.2013- 05.12.2013

SÜRE: 6 Ders Saati

1. ÖN HAZIRLIK

- Kaç kişinin Facebook hesabı var? Niçin facebook'a üyesiniz? sorusu öğrencilere sorulur.
- Facebook hakkındaki düşüncelerinizi almak istiyorum? Facebook yaşantınız ne ölçüde etkiliyor? sorusu öğrencilere sorulur.
- Facebook hakkındaki düşüncelerinizi yazılı olarak almak istiyorum. (**Etkinlik 1**) Dersin başında ve sonunda facebook hakkındaki düşüncelerinizi yazılı olarak alacağım, denir.
- Facebook kullanımı ile ilgili aile ortamında bir sorunla karşılaşılıyor musunuz? sorusu öğrencilere sorulur.
- Facebook ortamındaki arkadaşlık ortamını nasıl buluyorsunuz? sorusu öğrencilere sorulur.
- Öğrencilerden facebook hakkında, ülkemizin dünya ülkeleri arasındaki facebook kullanma oranı hakkında, yararları ve zararları hakkında bilgi edinmeleri istenir.

2. REHBERLİK ETME

- “Sahte Bir Dünya” adlı metin öğrencilere bir defa sessizce okutulur. Öğrencilerin dikkatli bir şekilde metni okumaları istenir. Dersin ilerleyen bölümlerinde metnin yazarının ve yazdıklarının sorgulanacağı ve değerlendirileceği öğrencilere söylenir.
- Metnin kendilerinde hissettirdikleri ilk duygu ve düşüncenin ne olduğu hakkında öğrencilere soru sorulur. Alınan cevaplar değerlendirilir.
- Metin sınıftan seçilen öğrencilere bir defa sesli bir şekilde okutulur. Bu okuma sırasında diğer öğrenciler etkili dinleme yöntemini kullanarak metni dinler.
- Öğrencilerden metin üzerinde düşünceleri istenir. Metnin okunması, soru cevap yönteminin kullanılması, konuşma kazanımlarının gerçekleştirilmesi sırasında öğrencilerin etkili dinleme yapması sağlanır.
- Metni kim anlatmaktadır? Metni anlatan taraf mıdır? sorusu öğrencilere sorulur.
- Aşağıdaki sorular öğrencilere sorulur ve okuma, dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırma süreci birlikte devam eder.
- Yazarın bize vermek istediği mesaj nedir? sorusu öğrencilere sorulur.
- Bu metin bizleri ne hakkında ikna etmeye çalışıyor ve niçin? sorusu öğrencilere sorulur.
- Bu metin kime yazılmış? Hedef kitle kim? sorusu öğrencilere sorulur.
- Yazarın hangi kişisel görüşleri metne yansımıştır? sorusu öğrencilere sorulur.
- Facebook karikatürlerini inceleyerek facebook kullanma alışkanlığı ile ilgili düşüncelerinizi belirtiniz (**Etkinlik 1**). Karikatürlerden ne tür mesajlar çıkartabiliriz? Karikatüristler taraf mıdır? Karikatürlerden hareketle facebook'un günlük yaşamdaki etkisi hakkında neler söyleyebiliriz? soruları öğrencilere sorulur.

3. ÇÖZÜMLEME

- Yazarın metni oluşturmada kasıtlı bir amacı var mı? sorusu öğrencilere sorulur.
- Metinde herhangi bir boşluk var mı? Eksik bir unsur var mı? sorusu öğrencilere sorulur.
- Metinde yazar taraf mıdır? Yazar hangi düşünceyi okuyucuya dikte etmeye çalışıyor? sorusu öğrencilere sorulur.
- Bundan sonraki süreçte metnin paragraflarında yer alan cümlelerin incelenmesi, gizli gündemlerin bulunması, yazarın sorgulanması aşaması gerçekleştirilir.
- “Hayatımıza bir girdi ki çıkmak bilmiyor. En iyi arkadaşlarımızın yerini aldı. Bazen dert ortağımız bazen de sanki paylaşabileceğimiz kimse yokmuş gibi sevinçlerimizi sergilediğimiz bir ekran.” Yazar bu cümlelerle hangi iddiada bulunuyor? Yazarın düşüncesine katılıyor musunuz? Sizce gerçek nedir? soruları öğrencilere sorulur.
- “Sahte ve sanal bir dünyanın içerisinde niçin zaman harcıyoruz?” sorusunu nasıl değerlendiriyorsunuz? Yazar bu cümlede facebook’u neye benzetiyor? Yazarın düşüncesine katılıyor musunuz? soruları öğrencilere sorulur.
- “Birisi şunu paylaşmış, başkası bunu etiketlemiş, birileri mesaj yollamış, arkadaşım şu anda şuradaymış ve şunu yapıyormuş. Başkasının yaptığı şeyler bizi neden bu kadar ilgilendiriyor ki? Yapmışsa yapmış. Bana ne? Sana ne? Özel hayatın bu kadar ulu orta meydanda olmasının bir anlamı yok.” cümleleriyle yazarın facebook hakkındaki fikirleri üzerine neler söyleyebiliriz? yazarın bu cümlelerine katılıyor musunuz? soruları öğrencilere sorulur.
- “Nedir bu muhabbet arkadaşlar! Benim her şeyimi biliyor, benim her şeyime karışıyor. İstedimle görüşürüm, istediğimle görüşmem. Benim yerime neden sahte bir ekran karar veriyor ki?” yazar bu cümleleriyle facebook’un hangi özelliğine değinmiş? Yazar bu cümlelerle taraf mıdır? Sizce gerçek nedir? soruları öğrencilere sorulur.
- “Bir oturuyoruz başına, zamanın nasıl geçtiğinin farkına varmıyoruz? Saniyeler, dakikalar, saatler akıp gidiyor. Ne uğruna? Kim nerede, ne yapmış, nasıl yapmış uğruna? Halbuki zaman o kadar değerli ki. Zamanın değerini bilmeyen bir insanın başarılı olması imkansız.” Yazarın facebook kullanımı ile zamanı iyi değerlendirmek arasında kurduğu bağlantıya katılıyor musunuz? soruları öğrencilere sorulur.
- “Ben kendim de facebook’a üyeyim. Neden üye oldum, biliyor musunuz? Toplumsal baskıdan dolayı... Senin daha Face’in yok mu, Face olmadan yaşanır mı, ülkedeki ender insanlardan birisin, cümlelerine muhatap olmaktan bıktım. Bu sorulardan kurtulayım, dedim. İyi de oldu, kardeşime rica ettim, beni Face’e üye yaptı.” Yazarın facebook’a üye olma sürecini ve gerekçesini nasıl değerlendiriyorsunuz? Facebook’a siz nasıl üye oldunuz? soruları öğrencilere sorulur.
- “Bence gidin face’inizi kapatın. Öyle bir rahatlayacaksınız ki? Birilerine laf yetiştirmekten, kendisi gerçek içeriği sahte fotoğrafları paylaşmaktan, zaman kaybından kurtulacaksınız. Kendinizin ve çevrenizdekilerin farkına varacaksınız.” Yazarın facebook’u kapatma konusundaki fikrine ve gerekçelerine katılıyor musunuz? Yazar sizi ikna edebildi mi? soruları öğrencilere sorulur.
- “Ekran sizi değil, siz ekranı esir alın.” cümlesiyle metin bitmektedir. Yazarın son cümlesini konunun içeriği bakımından nasıl buldunuz? Yazar sizi ekranın esiri olmamak konusunda ikna edebildi mi? Sizce gerçek nedir? soruları öğrencilere sorulur.

4. YENİDEN YAPILANDIRMA

- Öğrenciler, bir metnin mesajını, yazarın kabul ettirmek istediği düşünceyi değiştirerek metne farklı bakış açılarıyla bakarlar.
- Facebook ile ilgili işlediğimiz dersten sonra facebook hakkındaki düşünceleriniz değişti mi? Bunu yazılı olarak belirtmenizi istiyorum. **(Etkinlik 2)**
- Altı şapka tekniği uygulanır **(Etkinlik 3)**. Öğrencilerden facebook üzerine farklı bakış açıları ile bakmaları istenir.

5. HAREKETE GEÇME

- Biz bu metinle ne yaparız? sorusu öğrencilere sorulur.
- Metni anneniz veya babanız okusa bu metne nasıl bir tepki verirdi? Sizin verdiğiniz tepki ile anne ve babanızın verdiği tepki arasında bir fark olur mu? Bu metni eve gittiğinizde anne ve babanıza da okutmanızı istiyorum. Anne ve babanızın metne bakış açısını ve sizin bakış açınız arasındaki farkı bir sonraki dersimizde arkadaşlarınızla paylaşmanızı istiyorum, denir.
- Öğretmen, facebook'un zararları üzerine güvenli internet amacıyla hazırlanmış olan videoyu facebook ortamında öğrencilerle paylaşır. Videonun bizlere vermek istediği mesaj, videoyu hazırlayan kişi tarafsızlığı, videodaki mesajlara katılıp katılmama, videoyu izledikten sonra facebook hakkındaki düşüncelerin değişip değişmediği üzerine öğrencilerin düşünmeleri ve duygu ve düşüncelerini sınıf ortamında arkadaşlarıyla paylaşmaları istenir.

8.ETKİNLİK: GÖRDÜKLERİMİZE Mİ İNANALIM GERÇEKLERE Mİ?

TARİH: 09.12.2013- 12.12.2013

SÜRE: 6 Ders Saati

1. ÖN HAZIRLIK

- Bir günde kaç saat televizyon seyrediyorsunuz? sorusu öğrencilere sorulur.
- Çizgi filmleri ne kadar tanıyorsunuz? Sizce olumlu veya olumsuz çizgi filmler var mı? sorusu öğrencilere sorulur.
- Televizyon filmlerinde yönetmenler ve sanatçılar bizlere hangi mesajları veriyorlar? sorusu öğrencilere sorulur.
- Sözel olarak anlatılan bir hikaye mi sizde daha çok etki bırakıyor? Yoksa televizyonda izlediğiniz bu hikayenin bir filmi mi daha çok etki bırakıyor? sorusu öğrencilere sorulur.
- Öğrencilere bu hafta kısa filmler üzerine görsel okuma yapılacağı ve değerlendirileceği söylenir. Hafta boyunca takip ettikleri televizyon filmlerine ve çizgi filmlere daha dikkatli bir şekilde bakıp gözlem yapmaları istenir.

2. REHBERLİK ETME

- Öğrencilere kısa filmlerden, çizgi filmlerinden, görsel fabllardan örnekler gösterilir. Öğrencilerin dikkatli bir şekilde videoları seyretmeleri ve incelemeleri istenir. Dersin ilerleyen bölümlerinde videoların içerdiği mesajların sorgulanacağı ve değerlendirileceği öğrencilere söylenir.
- Öğrenciler, kısa film örneklerini incelemeyi bitirdikten sonra izledikleri hakkında öğrencilerin fikirleri alınır.
- İzledikleri filmlerin kendilerinde hissettirdikleri ilk duygunun ne olduğu hakkında öğrencilere soru sorulur. Alınan cevaplar değerlendirilir.
- Kısa filmler hakkında konuşmak isteyen öğrencilere söz hakkı verilir. Bu konuşma sırasında diğer öğrenciler etkili dinleme yöntemini kullanarak metni dinler.
- Öğrencilerden kısa filmler üzerinde düşünceleri istenir. Kısa filmlerin incelenmesi, soru cevap yönteminin kullanılması, konuşma kazanımlarının gerçekleştirilmesi sırasında öğrencilerin etkili dinleme yapması sağlanır.
- Yapılan bu okumalardan sonra öğrencilerden kendi yaşamlarından hareketle, filmlerin hayatımızdaki yeri üzerine metinleri değerlendirmeleri istenir.
- Metinlerde anlayamadığınız bir husus var mı? Anlayamadığınız bir yer varsa arkadaşlarınızla birlikte tartışma ortamı kurabilirsiniz?
- Aşağıdaki sorular öğrencilere sorulur ve okuma, dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırma süreci birlikte devam eder.
- Filmlerin bize vermek istediği mesajlar nelerdir? Siz bu mesajlara katılıyor musunuz? sorusu öğrencilere sorulur.
- Bu filmler bizleri ne hakkında ikna etmeye çalışıyor ve niçin? sorusu öğrencilere sorulur.
- Bu filmler kime hazırlanmış? Hedef kitle kim? sorusu öğrencilere sorulur.

- Filmler adil mi? Filmlerde eşitlik ve adalet duygusu nasıl işlenmiş? sorusu öğrencilere sorulur.
- Senaryo sahibinin hangi kişisel görüşleri filmlere yansımıştır? sorusu öğrencilere sorulur.
- Sizce bu kısa filmler tarafsız mıdır? sorusu öğrencilere sorulur.
- Metinlerde ne tür yaşam tarzları, değerler ve görüşler sunulmuş? sorusu öğrencilere sorulur.

3. ÇÖZÜMLEME

- Yaş, kültür, cinsiyet, sosyo ekonomik durumu farklı olan insanlar bu metinleri farklı algılayabilir mi? sorusu öğrencilere sorulur.
- Hazırlanan bu kısa filmlerin kasıtlı bir amacı var mı? sorusu öğrencilere sorulur.
- Filmlerde herhangi bir boşluk var mı? Eksik bir unsur var mı? sorusu öğrencilere sorulur.
- Filmlerde hangi unsurlar yok? sorusu öğrencilere sorulur.
- Filmlerde kimin fikirleri ön planda? sorusu öğrencilere sorulur.
- Bu filmleri çekenler, filmde oynayanlar taraf mıdır? sorusu öğrencilere sorulur.
- Kısa filmler hangi düşünceyi izleyiciye dikte etmeye çalışıyor? sorusu öğrencilere sorulur.
- Bundan sonraki süreçte kısa filmlerin ayrıntılı incelenmesi, gizli gündemlerin bulunması, sorgulanması aşaması gerçekleştirilir.
- “Johnny Bravo” kısa filmini ilk izlediğinizde bu film ve mesajı hakkında ne düşündünüz? Bu film bir taraf mıdır? Bu film sizce kime hazırlanmış? Hedef kitle kim? Bu film kime veya neye yarar? Sizce gerçek nedir? soruları öğrencilere sorulur.
- “Ağustos Böceği ile Karınca” kısa filmini ilk izlediğinizde bu fabl ve mesajı hakkında ne düşündünüz? Bu fabl bir taraf mıdır? Bu fabl sizce kime hazırlanmış? Hedef kitle kim? Bu fabl kime veya neye yarar? Sizce gerçek nedir? soruları öğrencilere sorulur.
- “İnsanoğlu ve Çevre” kısa filmini ilk izlediğinizde bu film ve mesajı hakkında ne düşündünüz? Bu film bir taraf mıdır? Bu film sizce kime hazırlanmış? Hedef kitle kim? Bu film kime veya neye yarar? Sizce gerçek nedir? soruları öğrencilere sorulur.

4. YENİDEN YAPILANDIRMA

- Öğrenciler, bir metnin mesajını, yazarın kabul ettirmek istediği düşünceyi değiştirerek metne farklı bakış açılarıyla bakarlar.
- Filmler, çizgi filmler ve fabl metinleri farklı bir zamanda, yerde veya kültürde gösterilseydi nasıl olurdu? Başka hangi muhtemel yorumlar yapılabilir? sorusu öğrencilere sorulur.
- Öğrencilerden İnsanoğlu ve çevre üzerine izlenen video ile ilgili videonun vermek istediği mesaja zıt veya alternatif görseller, afişler veya resimler oluşturmaları istenir. “Bu Benim Eserim” adlı etkinlik yapılır. **(Etkinlik 1).**
- Altı şapka tekniği uygulanır **(Etkinlik 2)**. Öğrencilerden çizgi filmlerin işlevi üzerine farklı bakış açıları ile bakmaları istenir.

5. HAREKETE GEÇME

- Biz bu metinlerle ne yaparız? sorusu öğrencilere sorulur.
- Öğrencilerden bu akşam evde anne ve babalarına filmler ve çizgi filmler üzerine ne düşündükleri üzerine konuşmaları istenir. Anne ve babasıyla daha çok hangi film veya çizgi filmde etkilendikleri hakkında fikir alışverişinde bulunmaları istenir.
- Öğrencilerden hafta boyunca televizyondaki filmleri ve çizgi filmleri daha dikkatli bir şekilde izlemeleri, bizlere vermek istedikleri mesajlar, olumlu ve olumsuz yönleri üzerine gözlem yapmaları istenir. Yaptıkları gözlemleri arkadaşları ile paylaşmaları istenir.
- Öğrencilerden yerel bir televizyon kanalına giderek televizyonun kanallarının işleyişi hakkında bilgi almaları istenir. Kanaldaki programları seçerken hangi hususlara dikkat ettikleri üzerine bilgi edinmeleri istenir.

EK C: Türkçe Ders Kitabı

Türkçe

Ders Kitabı

6. Sınıflar İçin

**Eleştirel Okuryazarlıkla
İlişkilendirilmiş 8 Haftalık
Türkçe Ders Kitabı**

NE KADAR REKLAM O KADAR PARA

Ben bir şirket sahibiyim. Gıda, giyim ve mobilya üzerine çalışan şirketlerimiz var. İşlerimiz iyi. Memnunuz. Gerek ekonomik ortamın olumlu olması gerekse gıda, giyim ve mobilya gibi temel ihtiyaçlar üzerine çalışmamız kar oranımızı artırıyor. Ne kadar çok satarsak o kadar çok kazanıyoruz. Bizim için satmak önemli. Elbette kazanmak daha önemli. Daha çok kazanmak için ise yapmamız gereken ilk iş reklam.

Yeni çıkan bir ürünün piyasaya sürülmesi bizim için çok önemli. Bu üründen nasıl daha fazla kazabiliriz sorusunu kendimize sorarız. Bunun için danışmanlarımız var. Bu danışmanlardan en önemlileri ise reklam şirketleri. Bazı ürünlerin tanıtımı için onlardan teklif alıyoruz. Bu sektör ülkemizde gittikçe gelişiyor. Bir ürünü, hangi ve nasıl bir reklamla daha fazla satarız ve daha fazla kazanırız diye düşünme işini bu reklam şirketlerine bırakıyoruz. Bazen kendi yönetim kurulumuzdan da farklı ve ilginç fikirler geldiğinde değerlendiriyoruz.

Reklam yapmanın en kısa ve temiz işi ünlü bir kişiyi reklamda kullanmaktır. Bu ünlü kişi sanatçı, futbolcu veya tanınmış bir kişi olabilir. Reklam için bu kişilere dünya kadar para veriyoruz. Bir futbolcunun bizim ürünümüzü kullanması veya tanıtması bize epey pahalıya mal olabiliyor. Hiç önemli değil! Benim için satmak ve kazanmak önemli. Ne pahasına olursa olsun benim ürünüm satılmalı ve ben kazanmalıyım. Kazandıktan sonra ürünün hiçbir değeri yok. Bizim için reklamdaki futbolcu veya sanatçı tamamen bir araçtır.

Yeni ve orijinal reklamlar bizim için ayrı bir öneme sahip. Bazen güzel bir fikir, reklamı ortaya çıkarabiliyor. Reklam şirketinden bu fikri pahalıya alabiliyoruz. Ancak reklamın içeriği, konusu, insanı etkilemesi gibi özellikleri ürünümüzün satılma oranını arttırabiliyor. Mesela, çoğu gıda reklamlarında bebek veya çocuk figürünü kullanıyoruz. Bizim için çocuklar önemli bir pazar. Aileler çocuklarının ihtiyaçlarını karşılamak zorunda. Günümüz aile yapısında da çocuk aşırı derecede önemli. Çocuğun ihtiyaç ve istekleri karşılanmalı. Anne veya baba çocuğuna neden daha fazla çikolata veya dondurma almasın ki? Her mevsim ayrı, yeni ve güzel elbiseler neden alınmasın ki?

Bizim için önemli olan bir husus da reklamın hitap edeceği kitle. Ürün çocuklara yönelik ise reklamın çocuklara yönelik yapılması, ürün gençlere yönelik ise reklamın gençlere yönelik olması gerekiyor. Ürünün satılacağı yerde önemli, büyük bir şehirde yapılacak reklam ile küçük bir kasabada yapılacak reklam farklı olmalı. Afrika'da kaban satamazsınız. Antartika'da tişört satamazsınız. Neyse, biz bunların hepsini düşünürüz, siz yeter ki satın alın, satın alın ki ben de daha çok kazanayım.

Kazancımın yarısını dahi reklama ayırabilirim. Çünkü karşılığını alacağımı biliyorum. Reklama ne kadar yatırırın o kadar kazanırsın. Reklamsız bir dünya olmaz. Kazanmak, kazanmak ve yine kazanmak. Aracımız reklam, amacımız kazanmak. Ne kadar reklam o kadar para.

Şirket Sahibi

HANGİ HABER DOĞRU

ACABA YENİ BİR AŞK MI DOĞUYOR

Ünlü Pop Yıldızı yine magazin dünyasının gündeminden düşmüyor. İstanbul gecelerinde bir o mekana, bir bu mekana dolaşan pop yıldızı dün akşam yanında güzel bir bayanla görüntüledi. Kameralardan kaçan Yıldız, objektiflere takılmamak için elinden geleni yaptı. Yaptığı son albümle satış rekorları kıran pop yıldızının özel hayatı magazin dünyası ve magazin gazetecileri tarafından takip ediliyor. Magazin gazetecileri yanındaki güzel bayanla samimi pozlar veren pop yıldızını sık sık görüntüledi. Röportaj yapmak isteyen bir gazeteciye olumsuz cevap veren pop yıldızı adeta kaçarcasına koşarak arabasına bindi ve gitti. Ünlü Yıldızın isminin sık sık çeşitli bayanlarla anılması ve görüntülenmesi Yıldız'ın magazin dünyasında önemli bir yere sahip olmasını sağladı. Daha geçen ay Ünlü türkücü Serpil Yılmaz'la görüntülenmesi magazin gazetelerinde manşete taşınmıştı. Gazetecilere karşı tepkili olan pop yıldızının peşini magazin dünyasının bırakacağı pek görünmüyor. Güzel bayanla yemek yiyen, samimi pozlar veren ve gece boyunca eğlenen Pop yıldızı gecenin geç vakitlerinde eğlence mekanından ayrıldı. Pop yıldızının yanındaki bu güzel bayanın kim olduğunu magazin dünyası şimdiden çok merak ediyor. Acaba yeni bir aşk mı doğuyor! **(Gün Gazetesi)**

POP YILDIZININ SIRRI

Ünlü Pop Yıldızı ile gazete magazin muhabirimiz dün bir röportaj yapma fırsatı buldu. Yoğun işleri ve programları arasında gazetemize verdiği öncelikten dolayı ünlü pop yıldızına teşekkür ediyoruz. Yanında güzel bir bayanla stüdyomuza gelen pop yıldızına ilk sordüğümüz soru elbette yanındaki güzel bayan oldu. Almanya'da yaşayan kuzeni ülkemize ziyarete gelmiş ve elbette akrabası olan pop yıldızını da görmek istemiş. Almanya'da özel bir şirkette halkla ilişkiler uzmanı olarak çalıştığını öğrendiğimiz güzel bayanla bizde tanıştık ve sohbet ettik. O da gazetemizi dikkatle takip ettiğini ve gazete yayın politikamızı beğendiğini dile getirdi. Daha sonra pop yıldızının yoğun programından konu açıldı ve pop yıldızının son projelerinden bize bahsetmesini istedik. Ülkemizde bir turneye çıkacakmış, yazın tam 25 ilde konser vereceğinden bahsetti. Turneden sonra da yurtdışı projesi varmış, yurtdışında 10 ülkede konser vermeyi düşünen pop yıldızını oldukça heyecanlı ve mutlu gördük. Başarısının sırrını sordüğümüzde tek kelimeyle "çalışmak" olduğunu söyledi. Röportajdan dolayı ünlü pop yıldızına ve kuzenine teşekkür ettik. Akşam da Nişantaşı'nda kuzeni ile birlikte bir eğlence merkezinde gördüğümüz pop yıldızına iyi eğlenceler diledik. **(Gece Gazetesi)**

BİZİ GÜZEL GÜNLER BEKLİYOR

İktidar partisinin başkanı gündemdeki konular ile ilgili önemli açıklamalarda bulundu. Ekonomik yapımızın beş yıl öncesine göre çok daha sağlam olduğunu dile getiren başkan, ülkemizi güzel günlerin beklediğini dile getirdi. İşsizlik oranının %8'lere indiğini dile getiren başkan, yeni memur ve işçi alımlarıyla gençlerimize iş fırsatı oluşturacaklarını dile getirdi. Yaptığımız sosyal faaliyetlerle de hem eğitim de hem de aile politikalarında önemli adımlar attıklarını, yardıma ihtiyaç duyan atmış beş yaş üstü yaşlılara maaş bağladıklarını söyledi. Dünya ülkeleri ve komşu ülkelerle ilişkilerimizi geliştirmeye çalıştıklarını dile getiren başkan, ihracat rakamlarının da arttığını bu da ekonomiye olumlu katkı sağladığını ifade etti. Ulaşım ve sağlık hizmetlerini de geliştirdiklerini söyleyen başkan, ülkenin dört bir yanını yollarla bağladıklarını, artık doktorların yaşlı insanlar için eve geldiklerini dile getirdi. Aynı başarıyı askeri alanda da göstermek istediklerini dile getiren başkan, askeri araç ve donanımımızın geliştirilmesi için çalışmalarının olduğunu dile getirdi. İnşallah, milletimizin desteği ile çalışmalarımızın devam edeceğini söyleyen başkan, önümüzdeki günlerde yeni ve olumlu gelişmelerin olacağını ifade etti. **(Haber Gazetesi)**

YAPILACAK DAHA ÇOK İŞ VAR

Muhalefet partisi başkanı dün bir basın toplantısı ile gündemdeki konuları değerlendirdi. Ülkenin durumunun iyi olmadığını, ekonomik durumun gittikçe kötüleştiğini dile getiren muhalefet partisi lideri, iktidar partisinin milletin gözünde pembe bir tablo çizmeye çalıştığını ifade etti. İşsizlik rakamının düşmesinin insanların refah düzeyinin yükseldiği anlamına gelmediğini dile getiren başkan, asgari ücret oranlarının düşük olduğunu, aylık 800 TL'ye insanların geçinemeyeceğini savundu. Benzer sorunların diğer alanda da var olduğunu dile getiren başkan; enerjiye aşırı derece bağlı olduklarını, halkın ve devletin gelirlerinin önemli bir kısmının yurt dışına gittiğini dile getirdi. İktidar partisinin hala belirli bir enerji politikasının olmadığını, alternatif olarak ileri sürdükleri nükleer enerjinin beraberinde getirdiği olumsuzlukları olabileceğini söyledi. Sağlıkta belirli bir ilerleme kaydedildiğini ben de kabul ediyorum, bunun için iktidar partisine teşekkür ediyorum. Ancak eğitimde hala önemli bir ilerleme olmadı. Sistem yetersizlikleri, sınıf yetersizlikleri, öğretmen yetersizliği, sınavların getirdiği maddi ve manevi yük... bu konularda iktidar partisinin çaba sarf etmesi gerektiğini dile getiren başkan, ülke ve devlet olarak yapacağımız daha çok iş var, diye sözünü bitirdi. **(Son Haber Gazetesi)**

BOMBA TRANSFER

Almanya'nın bir numaralı takımında oynayan ünlü futbolcunun şampiyon takımımıza transfer olacağı haberi, sosyal medyaya ve gazete manşetlerine bomba gibi düştü. Son şampiyonlar ligi şampiyonu olan takımında önemli işler yapan futbolcuya takımımızın 50 Milyon Euro teklif ettiği belirtiliyor. Takımına bir yıldız kazandırmak isteyen kulüp başkanı da son zamanlarda takıma bir 10 numara alacaklarını dile getiriyordu. Futbolseverleri ve takım taraftarlarını heyecanlandıran haber, gündemde bomba etkisi yaptı. Ünlü spor yazarlarından Ahmet Yılmaz'ın da konu ile ilgili: "Yakışır, takımın bir 10 numaraya ihtiyacı var, Yöneticiler tribünleri doldurmak istiyorlarsa bu transfer gerçekleşmeli." dedi. Alman spor gazetelerinin de haberleri arasında yer alan bomba transfer için geri sayım başladı. Kulüp yöneticilerinden yetkili kişilerin en kısa zamanda Almanya'ya giderek pazarlıkların başlaması bekleniyor. Bomba transfer haberi Avrupa spor gündeminde de geniş yer buldu. Fransa'dan bir spor gazetesi bu transfer için yılın transferi olabilir, açıklamasında bulundu. Her konuda anlaşıldığı taktirde ünlü futbolcu, bir hafta sonra İstanbul'da olabilir. **(Maç Gazetesi)**

TRANSFERDE SON DURUM

Spor gündeminde yer alan Almanya'nın ünlü bir kulübünden şampiyon takımımıza olabilecek transfer için Kulüp yöneticileri ile görüşmek istedik. Kulüp başkan yardımcısı ile yaptığımız görüşmede transferin ayrıntılarını görüştük. Kulüp başkan yardımcısı böyle bir haberin veya duyumun kendini de heyecanlandırıldığını dile getirdi ve şöyle devam etti: "Teknik hocamızla ve yönetim kurulumuzla yaptığımız görüşmeler neticesinde takımın bir 10 numaraya ihtiyacı olduğunu belirledik, bunun üzerine aklımızda bulunan futbolcu için Ünlü Alman kulübü ile temasa geçtik. Yaptığımız görüşmeler olumlu bir havada geçse de ünlü futbolcunun maliyeti bize çok geldi. 50 milyon Euro isteyen kulüpten indirim istesek de karşılığını alamadık ve şu an için bu transferden vazgeçtik. Yapacağımız transferlerde kulübümüzün mali dengesi de önemli, bunu düşünmek zorundayız. Ancak taraftarlarımız merak etmesinler şampiyon kulübümüze en kısa zamanda bir 10 numara kazandıracamız. Çeşitli alternatifler üzerinde girişimlerimiz var." Verdiği bu aydınlatıcı bilgilerden dolayı kulüp yöneticimize teşekkür ettik ve başarılar diledik. Bu alternatif futbolcuları sorduğumuzda ise bize en kısa zamanda öğreneceksiniz, dedi. **(Spor Gazetesi)**

ESKİCİ

Vapur rıhtımdan kalkıp tâ Marmara'ya doğru uzaklaşmaya başlayınca yolcuyla geçirmeye gelenler, üzerlerinden ağır bir yük kalkmış gibi ferahladılar:

-Çocukcağz Arabistan'da rahat eder.

Dediler, hayırlı bir iş yaptıklarına herkesi inandırmış olanların uydurma neşesiyle, fakat gönülleri isli, evlerine döndüler.

Zaten babadan yetim kalan küçük Hasan, anası da ölünce uzak akrabaları ve konu komşunun yardımıyla halasının yanına, Filistin'in ücra bir kasabasına gönderiliyordu.

Hasan vapurda eğlendi; gırl gırl işleyen vinçlere, üstleri yazılı cankurtaran simitlerine, kurutulacak çamaşırlar gibi iplere asılı sandallara, vardiya değiştirilirken çalınan kampanaya bakarak çok eğlendi. Beş yaşında idi; peltek, şirin konuşmalarıyla de güverte yolcularını epeyce eğlendirmişti.

Fakat vapur, şuraya buraya uğrayıp bir sürü yolcu bıraktıktan sonra sıcak memleketlere yaklaşınca kendisini bir durgunluk aldı: Kalanlar bilmediği bir dilden konuşuyorlardı ve ona İstanbul'daki gibi:

-Hasan gel!

-Hasan git!

Demiyorlardı; ismi değişir gibi olmuştu. Hassen şekline girmişti:

-Taal hun ya Hassen,

diyorlardı, yanlarına gidiyordu.

-Ruh ya Hassen...

derlerse uzaklaşıyordu.

Hayfa'ya çıktılar ve onu bir trene koydular.

Artık anadili büsbütün işitilmez olmuştu. Hasan, köşeye büzüldü; bir şeyler soran olsa da susuyordu, yanakları pençe pençe, al al olarak susuyordu. Portakal bahçelerine dalmış, göğsünde bir katılık, gırtlığında lokmasını yutamamış gibi bir sert düğüm, daima susuyordu.

Fakat hem çiçek açmış, hem yemişlerle donanmış güzel, ıslak bahçeler de tükendi; zeytinlikler de seyrekleşti.

Yamaçlarında keçiler otlayan kuru, yalçın, çatlak dağlar arasından geçiyorlardı. Bu keçiler kapkara, beneksiz kara idi; tüyleri yeni otomobil boyası gibi aynamsı bir cila ile, kızgın güneş altında, pırl pırl yanıyordu.

Bunlar da bitti; göz alabildiğine uzanan bir düzlüğe çıkmışlardı; ne ağaç vardı, ne dere, ne ev! Yalnız ara sıra kocaman kocaman hayvanlara rast geliyorlardı; çok uzun bacaklı, çok uzun boylu, sırtları kabarık, kambur hayvanlar trene bakmıyorlardı bile... Ağzlarında beyazımsı bir köpük çiğneyerek dalgın ve küskün arka arkaya, ağır ağır, yumuşak yumuşak, iz bırakmadan ve toz çıkarmadan gidiyorlardı.

Çok sabretti, dayanamadı, yanındaki askere parmağıyla göstererek sordu; o güldü:

-Gemel! Gemel! dedi.

Hasan'ı bir istasyonda indirdiler. Gerdanından, alnından, kollarından ve kulaklarından biçim biçim, sürü sürü altınlar sallanan kara çarşafı, kara çatik kaşlı, kara iri benli bir kadın göğsüne bastırdı. Anasının kine benzemeyen, tuhaf kokulu, fazla yumuşak, içine gömülürverilen cansız bir göğüs...

-Ya habibi! Ya aynı!

Halasının yanındaki kadınlar da sarıldılar, öptüler, söyleştiler, gülüştüler. Birçok çocuk da gelmişti; entarilerinin üstüne hırka yerine elbise ceket giymiş, saçları perçemli, başları takkeli çocuklar...

Hasan durgun, tıkanıktı; susuyor, susuyordu.

Öyle haftalarca sustu.

Anlamaya başladığı Arapçayı, küçücük kafasında beliren bir inatla konuşmayarak sustu. Daha büyük bir tehlikeden korkarak deniz altında nefes almamaya çalışan bir adam gibi tıkandığını duyuyordu, yine susuyordu.

Hep sustu.

Şimdi onun da kuşaklı entarisi, ceketi, takkesi, kırmızı merkupları vardı. Saçlarının ortası el ayası kadar sıfır makine ile kesilmiş, alınına perçemler uzatılmıştı. Deri gibi sert, yayvan tandır ekmeğine alışmıştı; yer sofrasında bunu hem kaşık, hem çatal yerine dürümleyerek kullanmayı beceriyordu.

Bir gün halası sokaktan bağırarak geçen bir satıcıyı çağırdı. Evin avlusuna sırtında çuval kaplı bir yayvan torba, elinde bir ufacak iskemle ve uzun bir demir parçası, dağınık kıyafetli bir adam girdi. Torbasından da mukavva gibi bükülmüş bir tomar duruyordu. Konuştular, sonra önüne bir sürü patlak, sökülük, parça parça ayakkabı dizdiler. Satıcı iskemlesine oturdu. Hasan da merakla karşısına geçti. Bu dört yanı duvarlı, tek kat, basık ve toprak evde öyle canı sıkılıyordu ki... Şaşarak eğlenerek seyrediyordu: Mukavvaya benzettiği kalın deriyi iki tarafı keskin incecik, sapsız bıçağıyla kesişine, ağzına bir avuç çivi dolduruşuna, sonra bunları birer birer, İstanbul'da gördüğü maymun gibi avurdandan çıkarıp ayakkabıların altına çabuk çabuk mıhlayışına, deri parçalarını, pis bir suya koyup ıslatışına, mundar çanaktaki macuna parmağını daldırıp tabanlara sürüşüne, hepsine bakıyordu. Susuyor ve bakıyordu.

Bir aralık nerede ve kimlerle olduğunu keyfinden unuttu, dalgınlığından anadiliyle sordu:

-Çiviler ağzına batmaz mı senin?

Eskici başını hayretle işinden kaldırdı. Uzun uzun Hasan'ın yüzüne baktı:

-Türk çocuğu musun be?

-İstanbul'dan geldim.

-Ben de o taraflardan... İzmit'ten!

Eskicide saç sakal dağınık, göğüs bağı açık, pantolonu dizlerinden yamalı, dişleri eksik ve suratı sarı, sapsarıydı; gözlerinin akına kadar sarıydı. Türkçe bildiği ve İstanbul taraflarından geldiği için Hasan, şimdi onun sade işine değil, yüzüne de dikkatle bakmıştı. Göğsünün ortasında, tıpkı çenesindeki sakalı andıran kırçıl, seyrek bir tutam kıl vardı.

Dişsizlikten peltek çıkan bir sesle tekrar sordu:

-Ne diye düştün bu cehennemim bucağına sen?

Hasan anladığı kadar anlattı.

Sonra Kanlıca'daki evlerini tarif etti; komşusunun oğlu Mahmut'la balık tuttıklarını, anası doktora giderken tünele bindiklerini, bir kere de kapıya beyaz boyalı hasta otomobili geldiğini, içinde yataklar serili olduğunu söyledi. Bir aralık da kendisi sordu?

-Sen niye burdasın?

Öteki başını ve elini şöyle salladı: Uzun iş manasına... ve mırıldandı:

-Bir kabahat işledik de kaçtık!

Asıl konuşan Hasan'dı, altı aydan beri susan Hasan... Durmadan, dinlenmeden, nefes almadan, yanakları sevincinden pembe pembe, dudakları taze, gevrek, billur sesiyle biteviye konuşuyordu. Aklına ne gelirse söylüyordu. Eskici hem çalışıyor, hem de, ara sıra "Ha! Ya? Öyle mi?" gibi dinlediğini bildiren sözlerle onu söyletiyordu; artık erişemeyeceği yurdunun bir deresini, bir rüzgarını, bir türküsünü dinliyormuş gibi hem zevkli, hem yaşlı dinliyordu; geçmiş günleri, kaybettiği yerleri düşünerek benliği sarsıla sarsıla dinliyordu.

Daha çok dinlemek için de elini ağır tutuyordu.

Fakat, nihayet bütün ayakkabılar tamir edilmiş, iş bitmişti. Demirini topraktan çekti, kösesini dürdü, çivi kutusunu kapadı, çiriş çanağını sarmaladı. Bunları hep aheste aheste yaptı.

Hasan, yüreği burkularak sordu:

-Gidiyor musun?

-Gidiyorum ya, işimi tükettim.

O zaman gördü ki, küçük çocuk memleketlisi minimini yavru ağlıyor... Sessizce, titreye titreye ağlıyor. Yanaklarından gözyaşları birbiri arkasına, temiz vagon pencerelerindeki yağmur damlaları dışarının rengini geçilen manzaraları içine alarak nasıl acele acele, sarsıla çarpışa dökülürse öyle, bağrının sarsıntılarıyla yerlerinden oynayarak, vuruşarak içlerinde güneşli mavi gök, pırıl pırıl akıyor.

-Ağlama be! Ağlama be!

Eskici başka söz bulamamıştı. Bunu işiten çocuk hıçkıra hıçkıra katıla katıla ağlamaktadır; bir daha Türkçe konuşacak adam bulamayacağına ağlamaktadır.

-Ağlama diyorum sana! Ağlama.

Bunları derken onun da katı, nasırlaşmış yüreği yumuşamış, şişmişti. Önüne geçmeye çalıştı amma yapamadı, kendini tutamadı; gözlerinin dolduğunu ve sakallarından kayan yaşların, Arabistan sıcakıyla yanan kızgın göğsüne bir pınar sızıntısı kadar serin, ürpertici, döküldüğünü duydu.

Refik Halit Karay

AFİŞLERİN DÜNYASI



KİM NE DİYOR

Anne ile oğlu arasında bir diyalog:

“Oğlum, bu kadar paramız yok, bu oyuncacı alamayız.”

“Bana ne , bana ne ben bu oyuncacı istiyorum.”

“Daha geçen buna benzer bir oyuncak almıştık, başka oyuncaca gerek yok.”

“Bana ne, bana ne, bu oyuncak daha güzel!”

“Tamam, haftaya baban gelsin, o zaman alalım.”

Baba ile kızı arasında bir diyalog:

“Kızım, ödevlerini yaptın mı?”

“Yaptım baba, bugün fazla ödev yoktu zaten.”

“Bugünkü sınavın nasıl geçti?”

“Güzel, fena değil...”

“Kardeşine projesinde yardım edecek misin?”

“Ben çıkıyorum baba, Zehra beni bekliyor, onların evinde ödev yapacağız.”

Arkadaşlar arasında bir diyalog:

“Bugün okuldan sonra ne yapıyorsun?”

“Ödevlerimi yapacağım, sonra da biraz televizyon seyrederim.”

“Ödevler haftaya değil mi? Ben ödevleri hafta sonu yapacağım.”

“Annen kızmaz mı?”

“Ödevin olduğunu söylemezsem kızmaz.”

“Sen bugün ne yapacaksın?”

“Yeni bir internet kafe açılmış, oraya gideceğim, sizin eve de yakın.”

“O zaman internet kafede buluşuruz.”

Patron ile işçi arasında bir diyalog:

“Merhaba, iş başvurusu için gelmiştim.”

“Hangi okul mezunusunuz? Tecrübeniz var mı?”

“Liseyi yeni bitirdim, meslek lisesi mezunuyum, ne iş olursa yaparım efendim!”

“Danışmadaki arkadaş, adınızı ve telefonunuzu not alsın. Biz sizi ararız.”

“Teşekkür ederim, çok teşekkür ederim, her işi yaparım efendim...”

Yabancı Dil Dershanesinin Müdürü: “İngilizce artık bir dünya dilidir. Kendini geliştirmek isteyen ve çağdaş dünyaya ayak uydurmak isteyen herkesi dershanemize bekliyoruz. İngilizce artık aş ve iş demektir.”

Kulüp Başkanı: “Futbolcunun kulübü bizden yüksek bir fiyat istedi ama bu futbolcuyu almak için elimizden geleni yapacağız. Bundan kimsenin şüphesi olmasın. Ben ve yönetim kurulum çalışmak için geldik. Ancak teknik hocamızın bu futbolcu ile ilgili bazı endişeleri var. Hocamızın düşünceleri bizim için önemli, değerlendireceğiz.”

Pop Yıldızı: “Yaptığım işten, söylediğim şarkıdan önce kendim zevk almalıyım. Kendim beğenmeliyim. Kendimi mutlu edemiyorsam, kendim eğlenmiyorsam başkasını nasıl eğlendireceğim. Başkasını eğlendirmek için bu meslek yapılmaz.”

Uluslar arası Çocuk Haklarını Koruma Derneği Başkanı: “Dünyada çocuk yaşta çalıştırılan, aç ve susuz kalan birçok çocuk var. Dünyanın artık bu çocukları görme zamanı geldi. Derneğimizin son yardım kampanyasıyla Londra’daki kimsesiz çocuklar artık evsiz kalmayacak.”

Amerikalı Bir Senatör: “Hayvan haklarını elbette koruyacağız. Başta sokak hayvanları olmak üzere onları seveceğiz ve koruyacağız. Ancak babaannemin şu sözünü unutmuyorum: “Yavrum dışarıda sana bir şey olacak diye korkuyorum, sokaktaki başıboş hayvanlar her gün artıyor ve tehlikeli oluyor.”

İngiltere Başbakanı: “İnsanlara interneti yasaklamak diye bir amacımız yok. Ben ahlak zabıtası değilim. Özgürlüklere sonuna kadar inanan bir insanım. Ancak ben çocuklarımı iyi yetiştirmek ve onlara internetin güzel yüzünü, internetin güzel sitelerini göstermek istiyorum.”

NÜKLEER ENERJİ YARARLI MI ZARARLI MI?

METİN 1

NÜKLEER ENERJİ ZARARLIDIR

Nükleer santrallerden çıkan radyoaktif atıklar çevreye zarar verir. Radyasyonlu katı cisimler toprağa gömülürken, sıvı olanlar denizlere veya göllere karıştırılır. Bu atıklar rüzgar ve yağmur aracılığı ile atmosfere dahil olur. Bununla birlikte denize, göle ve toprağa karışarak doğaya zarar verir. Doğa olayları ile birlikte suya ve bitki örtüsüne karışan atık maddelerin insan vücuduna bulaşması kolaylaşır. Bu açıdan kendi ülkemizde herhangi bir nükleer santralin kurulması yanlış olacaktır.

Nükleer faaliyetlerle birçok kimyasal madde doğaya karışır. Nükleer reaktörlerin çalışması sırasında atık olarak ortaya çıkan ve doğada bulunma ömrü 250 yıl olan plütonyum üst düzeyde zehirli ve kanser yapıcı bir maddedir. Açığa çıkan bir diğer radyoaktif madde olan stronsiyum yağış yoluyla bitkilere oradan da hayvanlara geçerek insanlara bulaşır. Kan kanserine yol açar ve 280 yıl doğada kalabilir. Sezyum ve İyot da besin yoluyla insan vücuduna girer ve Tiroit bezi kanserine, çocuklarda büyüme aksaklıklarına ve genetik bozukluklara neden olur.

Nükleer santraller kurulumu uzun süren ve yüksek maliyetli olan tesislerdir. Ülkemiz için böyle maliyetli bir uygulamaya gerek yoktur. Ömrünü tamamlayan tesislerin yok edilmesi işlemi de uzun süreli ve oldukça risklidir. Ayrıca dünyada şu ana kadar radyoaktif atıkların güvenle saklanabilmesine yönelik bir formül bulunabilmiş değildir. Deprem ve tsunami gibi doğa olaylarının çokça yaşandığı dünyamızda nükleer santraller sürekli kaza tehlikesi taşımaktadır. Bugün dünya üzerinde bulunan 400'den fazla nükleer enerji santrallerinden her biri birer atom bombasıdır.



Greenpeace kaynaklarına göre nükleer tesislerin kurulmasından kapatılmasına kadar birçok sorunla karşılaşabiliriz. Nükleer atık depolamasında problem çıkabilir, bu depolardan sızan radyasyon yeraltı sularına karışarak ve nükleer kirlilik yaratarak insanlığı tehdit edebilir. Nükleer atıkların tehlikesiz hale gelmesi onlarca ve yüzlerce yıl

gerektirdiği için ayrıca zaman ilerledikçe nükleer atık stoku da artarak riskin büyümesine neden olacaktır. Nükleer reaktörlerin inşası sırasında bir hata olabilir ve sonra bu büyük bir nükleer kazaya meydan verebilir.

Nükleer enerji sadece elektrik üretiminde kullanılmaktadır. Nükleer enerji hiçbir şekilde ulaşım, ısınma ve sıcak su gibi ihtiyaçlarımızı karşılamamaktadır. Bir reaktörün ortalama 7 yıllık inşa süresi vardır. Nükleer enerjinin hızla artan talebi karşılaması da şüphelidir. Nükleer enerji santrallerinin inşasını, bakım ve tedarikini yapan şirket sayısı çok azdır, o yüzden kendi ülkemizde bir iki tane nükleer enerji santrali kurarsak sınırlı bakım imkânı açısından bağımlılığımız artacaktır. Üstelik nükleerin geleceği yoktur çünkü rezervler ancak 40-50 yıl yetecek seviyededir. Hâlbuki yenilenebilir enerji kaynaklarımızı değerlendirebiliriz. Güneş panelleri ve rüzgâr enerjisi bu enerji kaynaklarımızın başında gelebilir.

Yetişmiş eleman, atıkların depolanması ve yeterli güvenlik çalışması nükleer santrallerin en önemli sorunlarıdır. Amerika'da, Rusya'da ve en son Japonya'da alınan önlemler hiçbir işe yaramamıştır. Bu nedenlerle bu güne kadar çevreye zarar verebilecek ölçüde büyük 4 tane nükleer santral kazası gerçekleştiği bilinmektedir, açıklanmayan ve gizlenen başka facialar olabilir. Bunlardan ilk 2'si alınan önlemlerle çevrelere herhangi bir zarar vermediği söylenirken, 3. olarak gerçekleşen Çernobil Faciası doğaya ve insanlara çok feci zararlar verdiği bilinmektedir, 4. Fukuşima Faciası ise Çernobil Faciasını tehlike seviyesi bakımından geçtiği belirtilmiştir.

26 Nisan 1986'da Ukrayna'daki Çernobil nükleer reaktöründe meydana gelen patlama ve sonucunda yayılan radyoaktif madde Ukrayna, Beyaz Rusya ve Rusya'da yaşayan 336.000 insanın tahliyesine, 56 kişinin ölümüne, 4.000 doğrudan ilişkili kanser vakasına ve 600.000 kişinin sağlığının ciddi şekilde etkilenmesine sebep olmuştur. Nükleer kalıntıların ürettiği radyoaktif bulut patlamadan sonra tüm Avrupa üzerine yayılmış ve Çernobil'den yaklaşık 1100 km uzaklıktaki İsveç Formsmark Nükleer Reaktöründe çalışan 27 kişinin elbiselerinde radyoaktif parçacıklara rastlanmış ve yapılan araştırmada radyoaktif parçacıkların İsveç'ten değil Çernobil'den gelen parçacıklar olduğu tespit edilmiştir.

Japonya bütün nükleer santrallerini 30 yıl içinde kapatma kararı almıştır. Böylece ülke Almanya ve İsviçre'den sonra nükleere sırtını çeviren üçüncü ülke olmuştur. Japonya'da 50 adet reaktör var. Ancak Fukuşima olayından sonra bunlardan yalnızca 2 adedi çalışır halde bırakılmış ve diğerleri de incelemeye alınmıştır. Sonuçta bazı gerginlikler ortaya çıkmış, iş çevreleri ve elektrik üreticileri nükleer santrallerin yeniden devreye alınması için baskı yapmıştır. Öte yandan enerji talebine yanıt verebilmek amacıyla termik santraller bütün güçleriyle çalıştırılmaktadır.

Japonya'daki radyasyonun çevreye yayılması ile oluşan bulutlar vasıtası ile Avrupa'ya da taşınması halkı tedirgin etmektedir. Uzmanlar Türkiye'nin de bu bulutlardan az da olsa etkilenebileceğini belirtmektedir. Çok yoğun radyasyon nedeni ile müdahale edilemeyen santralin son durumunun ne olacağı meçhuldür. Yetkililer, gönüllü bir grubun canlarını tehlikeye atarak çalıştıklarını belirtmektedir.

Sonuç olarak nükleer enerji zararlıdır. İnsana, bitkiye, doğaya ciddi zararları vardır. Alternatif enerji kaynakları daha aktif ve yararlı bir şekilde kullanılmalıdır. Dünya devletleri enerji politikalarını daha iyi düşünmeli ve uygulamalıdır. (www.bizimdarica.com)

METİN 2

NÜKLEER ENERJİ YARARLIDIR

Bugün Dünyanın büyük devletlerinde ve komşu ülkelerimizin birçoğunda nükleer enerji kullanılmaktadır. Fransa, Almanya, İtalya, İngiltere, ABD başta olmak üzere komşu ülkelerimizden Bulgaristan, Rusya, Ermenistan ve daha birçok ülkenin nükleer enerji kaynakları bulunmaktadır. Şu anda Dünyadaki nükleer enerji santrallerinin sayısı 400'ü aşmıştır. Bu ülkelerin arasında Türkiye'nin de bulunmasından daha doğal bir durum yoktur. Dünyanın en büyük ilk on ekonomisine sahip ülkelerinden biri olabilmemiz için dış ülkelere olan enerji bağımlılığından kurtulmalıyız. Bu enerji bağımlılığından kurtulmanın en önemli yolu nükleer enerjiden geçmektedir.

Nükleer enerjiye yönelik yapılan en önemli eleştiri nükleer santrallerin radyasyon yayma ihtimalidir. Nükleer enerjinin üretimiyle bilindiği gibi radyasyon açığa çıkar. Şu konu açıkça belirtilmelidir ki; insan ömrünün her saniyesinde 15000 radyasyon parçacığı, insan vücuduna çarpar. Böylelikle insana yılda 500 milyar radyasyonik parçacık çarpar. Tüm ömür boyunca 40 trilyon partikül çarpması meydana gelir. Bir röntgen çekilmesi halinde insan vücuduna trilyonlarca partikül geçer. Ancak şu sonuç açıkça belirtilmiştir ki, 50 katrilyonda bir parçacık insan hücrelerine zarar vermektedir.

Yapılan araştırmalarda, oluşan kanserin %0,5 i, insanlara ömürleri boyunca çarpan radyasyonik parçacıklardan oluşmuştur. Şüphesiz ki radyasyon Kanseri riskini artırır. Ancak her insan mutlaka radyasyona maruz kalmaktadır. Eğer insan radyasyondan korunmak istiyorsa toprağa hiç dokunmamalıdır çünkü toprak uranyum kaynağıdır. Beton ve tuğla evler yerine ahşap evlerde oturmalıdır çünkü beton ve tuğla uranyum ve potasyum barındırır. Böyle bir durumda insan kurşundan bir zırhın içinde yaşaması gerekir. 1 mrem radyasyon, televizyon izleyerek dahi kolaylıkla alınabilir. 10.000 mrem in altındaki radyasyonlar düşük seviyeli radyasyonlardır. Şu ana kadar olan bütün nükleer reaktör kazalarının çoğunda da 10.000 mrem sınırı aşılmamıştır. Her radyasyonik parçacık insanlara çarpmak zorunda değildir, toprak tarafından emilebilir.

Bir reaktör kazasının olması günümüzde zor bir ihtimaldir. Çünkü önceki kazalar teknolojik yetersizlikten ileri gelmiştir. Günümüzde ileri teknoloji kullanılmaktadır. Fransa ve İtalya da reaktörler sebze ve meyve tarlalarıyla bitişik inşa edilmiştir. Hiçbir tehlikeli durum yoktur. ABD' de reaktör kazaları olmuştur. Bu kazalarda çevreye radyasyon saçılmıştır ancak bir röntgen filminde alınan radyasyon, 80 kat daha fazladır yani 80 mrem dir.

Nükleer enerji karşıtları her an yeni bahaneler üretmek isterler. Bunlardan biri de dünya ülkelerinin nükleer enerjiden vazgeçtiği söylentisidir. Dünya ülkeleri bu enerjiden vazgeçmemiştir. Sadece ekonomik durgunluk, Çernobil muhalifleri akımı, gelişmiş ülkelerin yeterince nükleer enerji santralleri olduğu için artık ihtiyaç duymaması gibi etkenler bu imajı ortaya çıkarmıştır. Bu enerjiden İsveç'in vazgeçtiği söylenir. İsveç bu santrallerden vazgeçmemiştir. Siyasiler, oy kaygısı çekmektedir. Ülkenin %60 ı nükleer enerjiye hayır demiştir. Yine Kanada Nükleer santral yapmamaktadır. Çünkü çok fazla santrali vardır. Bu ülkenin artık nükleer enerji santraline ihtiyacı yoktur. Çin ve Kore 4'er tane santral inşa edilmektedir. Şu sıralarda inşa işlemi yavaşlatılmış durumdadır. Bunun sebebi, çevreye zarar verdiği değildir, tek sebebi ekonomik durgunluktur. Son 3 yılda 11 adet nükleer enerji santrali inşasına başlanmıştır.

Aklımıza şöyle bir soru gelebilir. Niçin gelişmiş ülkeler de inşa işlemi yoktur. Tek sebebi gelişmiş ülkelerin yeni santrallere ihtiyaç duymamasıdır. Bu ülkelerin yeterince santralleri vardır, bunlardan asla vazgeçmemişler ve asla da vazgeçemezler. Fransa'nın, yaklaşık olarak %75'lik enerji ihtiyacı nükleer reaktörler vasıtasıyla karşılanır. Yine ABD'nin %25'lik enerji ihtiyacı bu enerjiyle karşılanır. Ülkemiz, stratejik açıdan çok önemli bir konumdadır. Uluslar arası gücümüzün sürekliliği için nükleer enerji santralleri şarttır.



Günümüzde bir de rüzgâr enerji santralleri ortaya atılmıştır. Bu sistem çok ucuza enerji üretmektedir. Elbette ki inşasına karşı değiliz, yapılmalıdır. Ancak şu unutulmamalıdır ki hiçbir enerji, nükleer enerjiye alternatif değildir. Rüzgâr enerjisinin ürettiği enerji ile nükleer enerjinin ürettiği enerjinin karşılaştırılması mümkün değildir. 8 adet nükleer reaktör, 64000 adet rüzgâr panelinin ürettiği enerjiyi üretebilmektedir. 8000 adet rüzgâr santrali ise 100'lerce hektar arazinin işgali demektir. Bu araziye insanın girmesi de sakıncalıdır. Üsteli ülkemiz bir rüzgâr ülkesi değildir. Yine güneş enerjisi üretimi metodu da bu duruma benzerdir. Güneş enerjisi de nükleer enerjinin yerini tutamamaktadır.

Nükleer enerjiye hiçbir enerji alternatif değildir. Dünyada 400'ün üzerinde nükleer santral vardır. En çok da Kanada'dadır. Üstelik bu santrallerin çoğu turistik yerleşim merkezlerine yakındır. Pickering Santrali bir köyün içinde ve yat marinasıyla yan yanadır. Burada 8 reaktör vardır. Çevreye hiçbir zarar vermemektedir. Bu tür Candu santrallerinde asla serpinti olmaz. Bizim yapmayı tasarladığımız sistem de Kanada teknolojisine benzemektedir.

Çernobil Santrali'nde bu sistem yoktu. Sadece kütleyi taşıyacak çelik bir kap ve dışta betonarme bir bina vardı. Zaten kaza da vardiya değişimi sırasında reaktörün gücünün birden düşürülmesinden, yani insan hatasından meydana gelmiştir. Yeni, teknolojik santrallerde böyle hatalar olmaz. Serpinti ortaya çıksa bile yedi katmandan oluşan reaktörden, dışarıya asla sızıntı olmaz (tam 7 kat koruma sistemi var).

Elbette ki her enerji üretme sistemi çevreye zararlıdır. Nükleer enerjiye karşı olan insanlarımız, eski enerji üretim metodlarımızdan memnun gözüküyorlar. Ancak nasıl bir enerji üretimi yaptığımızı bilmiyorlar. Enerji üreten barajlarımız; dönümlerce arazimizi sular altında bırakmıştır, üstelik yetersizdir. Nükleer enerji, doğaya termik santralden daha az zararlıdır. Özellikle ısınmada önemli bir yer kaplayan doğal gaz bulmamız çok da kolay değildir. Eğer

komşu doğal gaz ülkeleri bu enerji kaynağı transferini keserse zor durumda kalabiliriz. Alternatif enerji diye tasarlananların hiç biri nükleer enerjinin yerini tutamamaktadır. Türkiye'nin en büyük barajı olan Atatürk Barajı'nda, kurmayı düşündüğümüz Akkuyu Nükleer santralin sadece 1/8'i kadar enerji üretilmektedir.

Yüksek teknolojiyle inşa edilen bir reaktör, insanlara radyoaktif etki yapmaz. Nükleer enerji karşıtlarının en önemli soruları, "Nükleer atıklar ne yapılacaktır, sorusudur. Cevap olarak birçok yöntem vardır. Bunlardan en önemlileri camlaştırma ve kayalaştırma yöntemidir. Reaktörlerin atık maddeleri toprağın altına betonlanarak, çeliklenerek veya kurşunlanarak bırakıldığı taktirde etkisiz hale getirilir, zamanla bu atıklar yok olur.

Nükleer enerji aleyhindeki tepkiler bu konuda yeterli bilgi sahibi olmamaktan ileri gelmektedir. Reaktörler, diğer enerji kaynaklarına oranla daha tehlikesiz, daha yararlı, daha ucuz ve daha çevrecidir. Niçin çevreci ve ekonomik yol varken diğerlerini alternatif olarak kabul edelim? Nükleer enerji kullanmamız gereken yararlı bir enerji kaynağıdır. (www.bilgiustam.com)

SAHTE BİR DÜNYA

Hayatımıza bir girdi ki çıkmak bilmiyor. En iyi arkadaşlarımızın yerini aldı. Bazen dert ortağımız bazen de sanki paylaşabileceğimiz kimse yokmuş gibi sevinçlerimizi sergilediğimiz bir ekran. Yalan mı, gerçek mi? Çıkış noktası gerçek ama gerçeğin sergilendiği ortam sahte. Sahte ve sanal bir dünyanın içerisinde niçin zaman harcıyoruz? Zamanımız çok mu bol? İnsanlar, zararı faydasından çok olan bir şeyin arkasından niçin gider? Bence durup düşünelim, aklımızı başımıza alalım. Sahte bir ekranın, Facebook'un esiri olmayalım.

Birisi şunu paylaşmış, başkası bunu etiketlemiş, birileri mesaj yollamış, arkadaşım şu anda şuradaymış ve şunu yapıyormuş. Başkasının yaptığı şeyler bizi neden bu kadar ilgilendiriyor ki? Yapmışsa yapmış. Bana ne? Sana ne? Özel hayatın bu kadar ulu orta meydanda olmasının bir anlamı yok. Herkesin özel hayatı kendine. Herkesin bildiği değil, kimsenin bilmediği değerlidir. Sırrın değerli olması da buradan kaynaklanır. Sırrımızı ne kadar çok insanla paylaşırsak sırrımızın değeri o kadar azalır. Sırlarımızın ve özel hayatımızın değerini bilelim, değerini düşürmeyelim.

Bunu tanıyor musun? Tanıyorsan bir defa tanıyorsan iki defa göz kırp. Biraz düşün bak, muhakkak sen bunu bir yerden tanıyorsun. Şu kadar ortak arkadaşınız, ortak özelliğiniz var, ikinizde aynı takımı tutuyorsunuz. Hatırladın mı? Hatırladıysan haydi bir mesaj at. Hatırlamadıysan darılırım. Nedir bu muhabbet arkadaşlar! Benim her şeyimi biliyor, benim her şeyime karışıyor. İstedikimle görüşürüm, istedikimle görüşmem. Benim yerime neden sahte bir ekran karar veriyor ki?

Bir oturuyoruz başına, zamanın nasıl geçtiğinin farkına varmıyoruz? Saniyeler, dakikalar, saatler akıp gidiyor. Ne uğruna? Kim nerede, ne yapmış, nasıl yapmış uğruna?

Halbuki zaman o kadar değerli ki. Zamanın değerini bilmeyen bir insanın başarılı olması imkansız. Kaç tane öğrencimiz bugün internet, bilgisayar, facebook uğruna zamanını heba ediyor. Kendini yalnız hisseden insanlar, gerçek hayata sarılmak yerine sanal âlemde kendi yalnızlığına sahte bir ortam ekliyor. İnsanların hiç üzüntülü bir sahnesine yer vermediği bir ortamda, sürekli sahte gülücüklerin bulunduğu bir ortamda insan yalnızlığını gideremez. Sadece sahte hayatlarla kendini avutur.

Ben kendim de Facebook'a üyeyim. Neden üye oldum, biliyor musunuz? Toplumsal baskıdan dolayı... Senin daha Face'in yok mu, Face olmadan yaşanır mı, ülkedeki ender insanlardan birisin, cümlelerine muhatap olmaktan bıktım. Bu sorulardan kurtulayım, dedim. İyi de oldu, kardeşime rica ettim, beni Face'e üye yaptı. Fazla kullanmıyorum. E-malimde birikiyor mesajlarım. Yok şu şurda, yok şu arkadaşlık teklif ediyor, yok şu takla atıyor, yok şu sana etiket yaptırdı, diye mesajlar geliyor. İnadına bakmıyorum. Benim için arkadaşlık; sahte yaşantıların olduğu sanal âlemler değil arkadaşımın yüz yüze muhabbet edebilmek, sırrını paylaşabilmektir.

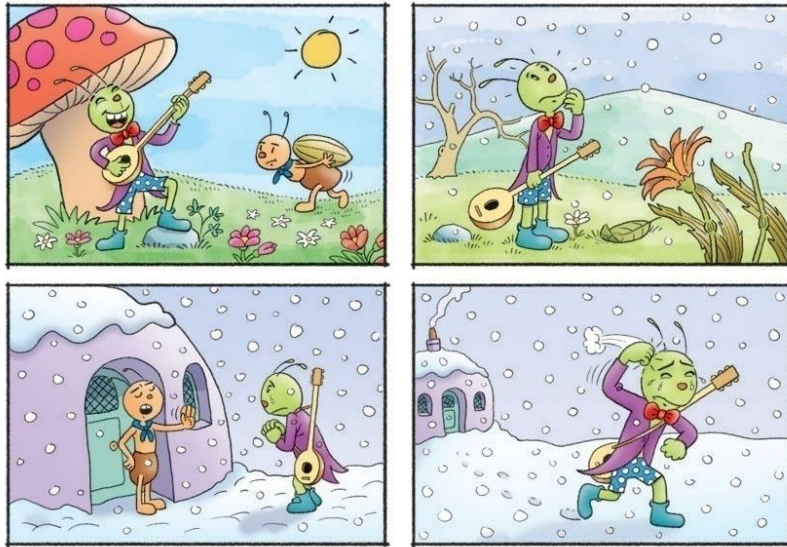
Bence gidin face'inizi kapatın. Öyle bir rahatlayacaksınız ki? Birilerine laf yetiştirmekten, kendisi gerçek içeriği sahte fotoğrafları paylaşmaktan, zaman kaybından kurtulacaksınız. Kendinizin ve çevrenizdekilerin farkına varacaksınız. Eşinize, çocuklarınıza, arkadaşlarınıza daha fazla zaman ayırabileceksiniz. Sanal dedikodulardan kendinizi arındırın. Haftada bir, ayda bir görüşmediğiniz insanlara laf yetiştirmenin, fotoğraf yetiştirmenin ne kadar gereksiz olduğunun farkına varacaksınız. Sahte bir ekranın esiri olmaktan kurtulacaksınız. Ekran sizi değil, siz ekranı esir alın.

Abdullah AYYILDIZ

GÖRDÜKLERİMİZE Mİ İNANALIM GERÇEKLERE Mİ?



İnsanoğlu ve Çevre



Ağustos Böceği ile Karınca

EK D: Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı

Türkçe

Öğrenci Çalışma Kitabı

6. Sınıflar İçin

**Eleştirel Okuryazarlıkla
İlişkilendirilmiş 8 Haftalık
Öğrenci Çalışma Kitabı**

NE KADAR REKLAM O KADAR PARA

ETKİNLİK 1



ETKİNLİK 2**REKLAM ÜZERİNE DÜŞÜNCELER**

A large blue rounded rectangle with a white background inside, containing horizontal dotted lines for writing. The lines are evenly spaced and cover the entire width of the rectangle.

HANGİ HABER DOĞRU**ETKİNLİK 1****BEN BİR GAZETECİYİM**

A large purple rounded rectangle containing horizontal dotted lines for writing. The lines are evenly spaced and extend across the width of the rectangle, providing a template for a student to write their response to the activity.

GAZETE ÜZERİNE DÜŞÜNCELER

A large purple rounded rectangle with a light purple background and a darker purple border. It contains 25 horizontal dotted lines for writing, spaced evenly from top to bottom.

ESKİCİ

ETKİNLİK 1

OLSAYDIM

- 1) Yazarın yerinde olsaydım
.....
.....
.....
- 2) Hasan'ın yerinde olsaydım
.....
.....
.....
- 3) İstanbul'daki akraba ve komşuların yerinde olsaydım
.....
.....
.....
- 4) Halasının yerinde olsaydım
.....
.....
.....
- 5) Eskicinin yerinde olsaydım
.....
.....
.....

ETKİNLİK 2

ESKİSİ – YENİSİ

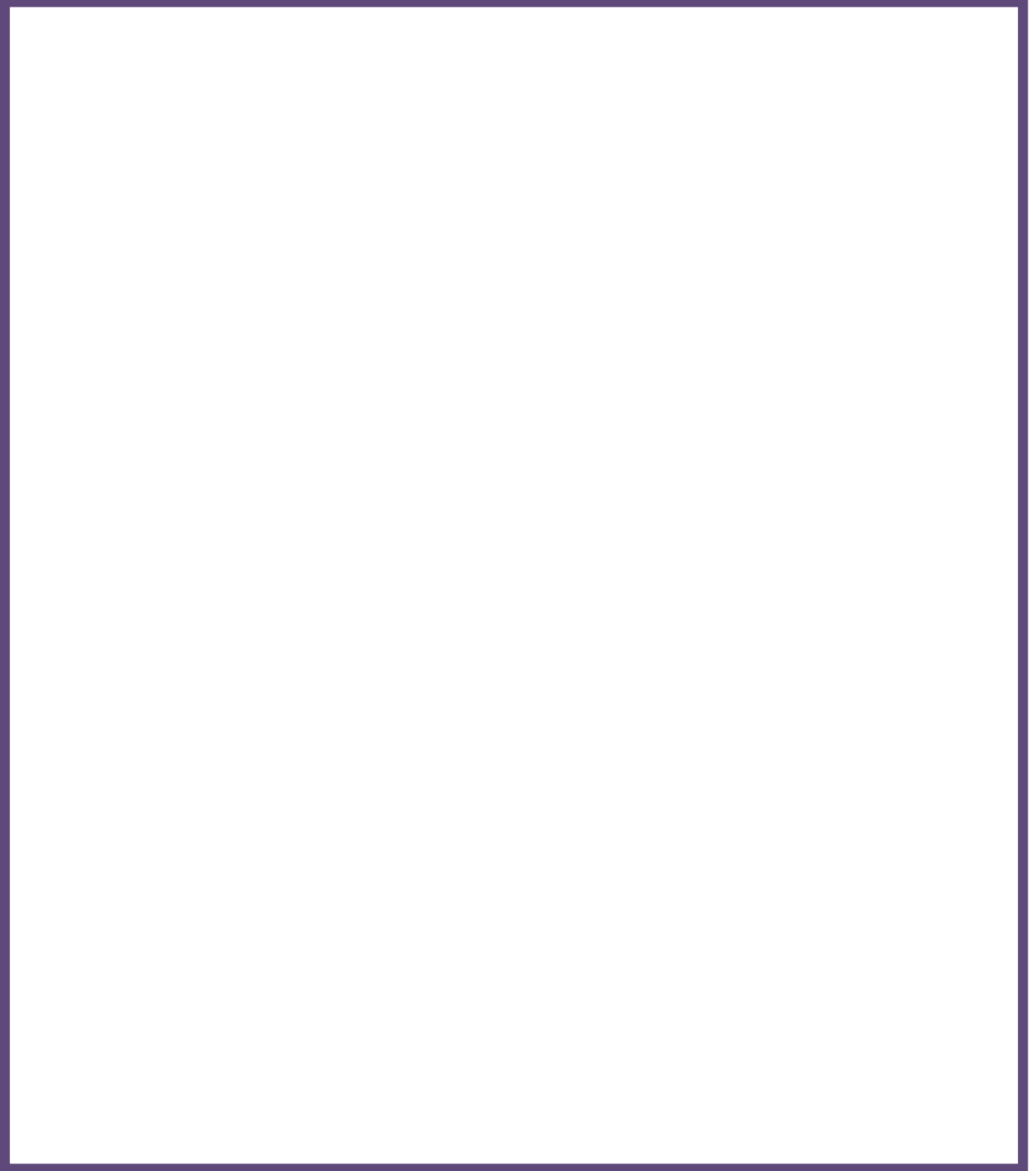
Eskici hikâyesini yeniden oluşturun. Hikâyenin kahraman, olay, yer ve zaman unsurlarından birini veya birkaçını değiştirin, yeni bir hikaye ortaya çıkarın. Oluşturduğunuz yeni hikâyedeki olay, yer, zaman ve kahramanları aşağıdaki tabloyu kullanarak Eskici hikâyesinin unsurları ile karşılaştırınız. Aradaki değişimi arkadaşlarınızla paylaşınız.

	ESKİCİ HİKÂYESİ	SİZİN HİKÂYENİZ
OLAY		
YER		
ZAMAN		
KAHRAMANLAR		

AFİŞLERİN DÜNYASI

ETKİNLİK 1

AFİŞ HAZIRLIYORUM



KİM NE DİYOR?**ETKİNLİK 1****ÇOK KONUŞAN VE BOŞ KONUŞANLAR**

A large blue rounded rectangle containing horizontal dotted lines for writing. The rectangle is centered on the page and occupies most of the lower half. The dotted lines are evenly spaced and run horizontally across the width of the rectangle.

NÜKLEER ENERJİ YARARLI MI ZARARLI MI**ETKİNLİK 1****OLSAYDIM**

1. Yazarın yerinde olsaydım yazımı şöyle değiştirdim:

2. Yazarın yerinde olsaydım yazımı şöyle değiştirdim:

ETKİNLİK 2

BİR KÖŞE YAZISI

Nükleer enerjiyi savunan ve savunmayan iki yazı okuduk. Şimdi kendimiz bir yazar olalım. Her iki yazarın da görmediklerini veya görmek istemediklerini düşünelim. Her iki yazıdan da yararlanarak kendimize ait yeni bir yazı oluşturalım.

A large green rounded rectangle containing horizontal dotted lines for writing. The lines are evenly spaced and cover the entire width of the rectangle, providing a template for a student to write their response.

SAHTE BİR DÜNYA

ETKİNLİK 1



ETKİNLİK 2
FACEBOOK ÜZERİNE DÜŞÜNCELER

A large orange rounded rectangle containing horizontal dotted lines for writing. The lines are evenly spaced and cover the entire width of the rectangle, providing a template for handwritten text.

ETKİNLİK 3

ALTI ŞAPKA TEKNİĞİ

Öğretmeniniz size Altı Şapka Tekniğinin özelliklerini anlatacaktır. Altı farklı düşünceden oluşan bu teknikle sizlerin bir konu hakkında altı farklı şekilde düşünmeniz ve olay veya durumlara eleştirel yaklaşmanız hedeflenmektedir. Siz de okuduğumuz metinden hareketle ve yaptığımız etkinliklere paralel olarak “Facebook” üzerine altı şapka tekniğine göre düşüncelerinizi yazınız.

BEYAZ ŞAPKA: Tarafsız düşün.

KIRMIZI ŞAPKA: Duygusal düşün.

SARI ŞAPKA: Olumlu düşün.

SİYAH ŞAPKA: Olumsuz düşün.

YEŞİL ŞAPKA: Yenilikçi düşün.

MAVİ ŞAPKA: Geniş düşün.

GÖRDÜKLERİMİZE Mİ İNANALIM GERÇEKLERE Mİ**ETKİNLİK 1****İNSANLAR DOĞAYI, ÇEVREYİ VE HAYVANLARI SEVMELİ**

EK E: Öğrenci Kişisel Bilgi Formu

Sevgili Öğrenciler,

Bu form “Ortaokul Türkçe Derslerinde Eleştirel Okuryazarlık Eğitimi” başlıklı doktora tezinde kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Burada belirteceğiniz bilgiler yalnızca araştırma amacıyla kullanılacak ve kimseyle paylaşılmayacaktır. Vereceğiniz cevapların doğruluğu araştırmanın sonuçlarını doğrudan etkileyeceği için maddeleri dikkatli bir şekilde okuyarak cevaplayınız.

1. Adınız- Soyadınız:

2. Doğum Tarihiniz:

3. Kardeş Sayınız (kendiniz hariç):

4. Ailenizin Gelir Durumu:

500 TL ve Altı 1000- 1500 TL 2000-2500 TL

500- 1000 TL 1500- 2000 TL 2500- 3000 TL

3000 TL ve üzeri

5. Babanızın İşi:

6. Annenizin İşi:

7. Babanızın Eğitim Durumu:

İlkokul Ortaokul Lise

Üniversite Yüksek Lisans

Doktora Okur Yazar Değil

8. Annenizin Eğitim Durumu:

İlkokul Ortaokul Lise

Üniversite Yüksek Lisans

Doktora Okur Yazar Değil

9. Evinizde kendinize ait odanız var mı?

Var Yok

10. 2012-2013 Eğitim ve Öğretim Yılında yılsonu ortalamanız kaçtı?

85-100 70-85 55-70 45-55 0-45

11. 2012-2013 Eğitim ve öğretim yılında Türkçe dersi başarı notunuz kaçtı?

85-100 70-85 55-70 45-55 0-45

EK F: Veli İzin Formu**Değerli Velim,**

Öncelikle bu araştırmayı desteklemekte gönüllü olduğunuz için teşekkür ederiz. Bu araştırmayı Milli Eğitim Müdürlüğü'nden almış olduğumuz resmi izinle yürütmekteyiz. Araştırmamın amacı, eleştirel okuryazarlık eğitimiyle ilişkilendirilmiş Türkçe derslerinin incelenmesidir. Bu amaca bağlı olarak, eleştirel okuryazarlıkla ilgili yurt dışında yapılmış çalışmaları ve eğitim faaliyetlerini inceleyerek hazırlanan etkinlikler aracılığıyla öğrencilerimizin dil becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Araştırma süreci içerisinde Türkçe dersi yıllık plandaki kazanımlar aynen kazandırılacak olup öğrencilerimizin Türkçe dersi açısından bir kaybı olmayacaktır. Uygulama sürecinde öğrencilerden bilimsel veri olarak her tür doküman, belge, form, ses ve görüntü kaydı toplanacak ve toplanan verilerin çözümlenmesi yapılacaktır. Elde edilen veriler yalnızca araştırma için kullanılacak olup elde edilen verilerin başka bir amaçla kullanılması kesinlikle söz konusu değildir. Açıklamaları okuyarak çocuklarınızın bu çalışmaya katılmasına gönüllü olarak destek verdiğinizize dair bu araştırma izin belgesini imzalamanız uygun olacaktır.

Prof. Dr. Aziz KILINÇ - Önder POTUR (Doktora Öğrencisi)

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü

11.10.2013

Veli

Adı ve Soyadı

İmza

EK G: Geçerlik Komitesi Toplantı Tutanağı Örneği**Toplantı No : 1****Tarih : 25.10.2013****Başlangıç Saati :****Bitiş Saati :****Süre :****Yer :****Kayıt Türü : Ses Kaydı****Katılanlar: : Mehmet TOK, Eren Yılmaz, Mazhar Bal****Tutanağı Hazırlayan : Önder POTUR****Toplantı Konuları**

1. Geçerlik komitesi araştırma sürecinden haberdar edildi. (20 dk.)
2. Geçerlik komitesinin genel işleyiş düzeni hakkında görüşüldü. (15 dk.)
3. Veri toplama araçları geçerlik komitesinin görüşlerine sunuldu. (15 dk.)
4. Uygulamada kullanılacak olan Öğretim Paketi'nin tanıtımı yapıldı (20 dk).
5. Uygulama sürecine ilişkin komite üyelerinin önerileri dinlendi (15 dk.)

- Sınıf içi uygulama sürecinde dikkat edilmesi gereken hususlar.
- Veri toplama araçlarının çeşitlendirilmesiyle ilgili öneriler.
- Uygulama esnasında çekim yapılırken dikkat edilecek teknikler üzerinde duruldu.

Okudum, onaylıyorum;

Tarih: 25.10.2013**Yrd.Doç.Dr.Mehmet TOK Arş.Gör.Eren YILMAZ Arş.Gör.Mazhar BAL**

EK H: Araştırmacı Gnlg rneği

21 Ekim 2013

Bugün ilk uygulama dersimi yaptım. Reklamlarla ilgili olan ‘‘Ne Kadar Reklam O Kadar Para’’ adlı metin ve etkinliklerden oluşan ders içeriği oldukça yoğun geçti. Öğrenciler hem metin hem de etkinliklere yoğun katılım gösterdi. Reklamların güncel bir konu olması ve konunun anlaşılması eleştirel okuryazarlık ortamının sağlanmasında kolaylık sağladığımı söyleyebilirim. Öğrenciler reklamlar konusunda hiç de azımsanmayacak bir bilgi birikimine sahipti. Hatta benim bilmediğim ve seyretmediğim reklamlardan bile bahsettiler. n hazırlık soruları ile başlayan ders metnin okunmasıyla devam etti. Metnin okunmasından sonra sorduğum eleştirel okuryazarlık soruları ile öğrencileri yönlendirmeye çalıştım. Beklediğim gibi bu soruların karşılığında öğrencilerden önemli cevaplar almaya başladım. Biraz gürültünün olması ise dersin işleyişini olumsuz etkilese de öğrencilerin istekli cevapları hoşuma gitti.

Görsel reklam filmleri üzerine yaptığımız ikinci derste ise yine öğrencilerin derse katılımı yine üst düzeydi. Reklam filmleri gösterilirken öğrenciler büyük bir dikkatle ve sessizlikle reklamı izlediler. Türkçe derslerinde de katılım her zaman bu sınıfta vardı ama bu ders katılımı bir başkaydı. Öğrenciler reklam filmlerine yönelik gözlemlerde bulunuyor, diğer reklamlardan örnekler veriyor ve yönelttiğim eleştirel okuryazarlık soruları ile reklamın arka planını anlamaya çalışıyorlardı. Pınar süt reklamı ve kola reklamı üzerine yoğun ilgi oldu. Banka reklamı ise öğrencilerden fazla rağbet görmedi. Sınıfın alışkan öğrencilerinden Simge, mevduat, vadeli, kredi hesabı gibi kavramların kendisine yabancı olduğunu dile getirdi. Projeksiyondan dolayı perdeleri kapatmamız ise dersi olumsuz etkilemiş, sınıfın karanlık olmasına sebep olmuştu.

22 Ekim 2013

Bugün uygulamanın 3. ve 4. derslerini yaptım. Öğrencilerin derse katılımı yine üst düzeydeydi. 6/F sınıfında 33 ğrenci vardı. Derse katılım düzeyi olarak sınıfta 10 öğrencinin ön planda olduğunu söyleyebilirim. Ancak eleştirel okuryazarlık dersi çerçevesinde yaptığımız ‘‘Ne Kadar Reklam O kadar Para’’ etkinliğinde sınıfta ortalama 20 öğrencinin parmakları derse katılım için sürekli havadaydı. Bu durum beni sevindirdi.

Bugün Türk Telekom ve Bruno reklamları üzerine çözümler yaptık. Öğrenciler dersin mantığını kapmış gibi bir halleri vardı. Ben eleştirel okuryazarlık sorularını sormadan derse katılmak ve reklamın arka planı, reklamda ön plana çıkan unsurlar, reklamda kullanılan ve izleyicinin dikkatini çekmeye yönelik ögeler üzerine sorgulamaya başladılar. Öğrenciler yaptığım bu 3. derste tepki duymaya alışmış gibiydi. Reklama, reklam yapımcısına, reklam müziğine bugün hemen tepki

gösterdiler. Bu tepkiler; reklama karşı çıkma, reklamı kabul etmeme, ben bu ürünü satın almayacağım düşüncesine kadar uzanan cümleleri içeriyordu.

Uygulamanın 4. dersinde ise öğrencilerden reklamlar üzerine düşüncelerinin ve bakış açılarının değişip değişmediği ile ilgili Etkinlik 3'teki yazma çalışmasını yaptırđım. Ardında öğrenci günlüğünü doldurttum. Öğrencilerin reklamlar üzerine düşüncelerinde önemli bir değişiklik olduğunu fark ettim. “Ben bundan sonra reklamları daha dikkatli izleyeceğim, Türkçe derslerini hep böyle işleseğ, bundan sonra reklamlara hemen kanmayacağım, meğer bizi aldatıyorlarmış” gibi cümlelerle karşılaştım. Öğrenci günlüğünde de benzer kavram ve cümleler vardı.

EK I: Öğrenci Günlüğü Örneği

Bu derste neler öğrendin?
Yaptığımız etkinlikler, yaşamında işine yarayacak mı, öğrendiklerini nerede kullanabilirsin?
Öğrendiğin şeylerin sana neden öğretildiğini düşünüyorsun?
Bu derste en çok neyden hoşlandın?
Bu derste en çok neyden hoşlanmadın?
Bu derse ilişkin duyguların neler? Şu an neler hissediyorsun?
Bu dersi, daha önceki Türkçe derslerinle kıyasladığında aralarında ne tür farklılıklar var? Neler değişik? Neler aynı?

EK İ: Video Kaydı İçindekiler Sayfası Örneği**Tarih:** 21.10.2013**Gün :** Pazartesi**Saat :** 12.30-14.00**Kayıt Süresi :** 90 dakika**1. Ders: Gerçekleştirilen Etkinlikler**

- Uygulamanın ilk dersinin yapılması
- Ön hazırlık aşamasının gerçekleştirilmesi
- “Ne Kadar Reklam O Kadar Para” başlıklı metnin okunması
- Öğrencilerin metin ile ilgili görüşlerinin alınması
- Rehberlik aşamasının gerçekleştirilmesi
- Teneffüs

2. Ders: Gerçekleştirilen Etkinlikler

- Dersin çözümleme aşamasının gerçekleştirilmesi
- “Pınar Süt” reklamının sorgulanması ve çözümlenmesi
- “Pepsi-Coca Cola” reklamının sorgulanması ve çözümlenmesi
- Öğrenci günlüklerinin doldurulması
- Dersin bitirilmesi

**EK J: Anahtar Katılımcı Öğrencilerle Gerçekleştirilen Yarı Yapılandırılmış
Görüşme Formu Örneği**

11.10.2013

Merhaba,

Öncelikle yapacağım bu çalışmaya gösterdiğin ilgi ve bana ayırdığın zaman için teşekkür ediyorum. Bu form, araştırmanın amacını ve senin bir katılımcı olarak haklarını tanımlamayı amaçlamaktadır.

Seninle gerçekleştirdiğimiz bu görüşmenin amacı, “Ortaokul Türkçe Derslerinde Eleştirel Okuryazarlık Eğitimi” adlı doktora tez çalışması için belirlenen anahtar öğrencilerin Türkçe dersine yönelik görüşlerini almaktır. Araştırmama gönüllü olarak katılımının ve dile getireceğin görüşlerinin, bu çalışma için çok önemli olduğunu bilmeni istiyorum. Araştırmamın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak, ayrıca görüşme sırasında ortaya çıkabilecek olası kesintileri önleyebilmek amacıyla görüşmemizi ses kayıt cihazıyla kaydetmek istiyorum. Bu görüşme, yalnızca bilimsel bir veri olarak bu araştırma için kullanılacak ve bunun dışında hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. İsmi bu araştırmada kullanılmayacak, yerine takma bir isim kullanılacaktır.

Bu sözleşmeyi okuyup, bu araştırmaya gönüllü olarak katıldığını ve araştırma kapsamında benim sana verdiğim güvenceye ilişkin olarak bu formu imzalamamı rica ediyorum. Araştırmaya katıldığın ve bu sözleşmeyi okuyarak imzaladığın için teşekkür ederim.

Görüşmeci: Önder POTUR

Görüşülen Öğrenci

İmza

Görüşme Soruları

1. Türkçe dersinde neler öğreniyorsunuz?
2. Türkçe derslerinde ne tür etkinlikler yapıyorsunuz?
3. Sence Türkçe dersleri nasıl işlenmeli? Ne tür etkinlikler yapılmalı?
4. Türkçe dersinde öğrendiklerini okul dışında, günlük yaşamın içinde nasıl kullanıyorsun?
5. Türkçe dersinde yapmayı en çok sevdiğin şey nedir? Niçin?
6. Sence Türkçe dersinde yapılması en zor olan şeyler neler?
7. Gelecekte sen bir Türkçe öğretmeni olursan öğrencilerine ne tür etkinlikler yaptırırsın?

