

**T.C.  
Mersin Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı**

**İLKÖĞRETİM II. KADEME TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA YER ALAN  
ÖYKÜLEYİCİ METİNLERİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİSİ KAZANDIRMA  
AÇISINDAN İNCELENMESİ**

**İlkay BAŞÇAM ÇELİK**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Mersin, 2011**



T.C.  
Mersin Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

İLKÖĞRETİM II. KADEME TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA YER ALAN  
ÖYKÜLEYİCİ METİNLERİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİSİ KAZANDIRMA  
AÇISINDAN İNCELENMESİ

İlkay BAŞÇAM ÇELİK

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Orhan ÖZDEMİR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mersin, 2011

Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

İlkay BAŞÇAM ÇELİK tarafından hazırlanan İlköğretim II. Kademe Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Öyküleyici Metinlerin Eleştirel Düşünme Becerisi Kazandırma Açısından İncelenmesi başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başarılı



Başarısız



Başkan

Yrd. Doç. Dr. Orhan ÖZDEMİR  
(Danışman)



Üye

Doç. Dr. Faik KANATLI



Üye

Yrd. Doç. Dr. Yusuf İNANDI

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylıyorum.

13.1.2011



## ÖNSÖZ

Günümüzün bilgi toplumu, eleştirel düşünme becerilerine sahip, dar düşünme kalıplarından kurtulmuş, bağımsız düşünebilen, edindiği bilgileri yaşama aktarabilen bireyleri gereksinmektedir. Bu bireyler de ancak eleştirel düşünmeyi, aktif ve araştırmacı bireylerin yetiştirilmesini amaçlayan bir eğitim dizgesi ile olanaklıdır. Bu nedenle eğitimin her aşamasında öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırmanın, milli eğitimin temel amaçları arasında yer alması görüşü ilgi görmektedir.

Ülkemizde “düşünme” ve “eleştirel düşünme” kavramları ilk kez 2005 yılında uygulamaya giren ilköğretim programında “temel hedefler” içinde yer almıştır. Ayrıca ülkemizde eleştirel düşünme konusunda yapılan çalışmaların çok yeni olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu programın eleştirel düşünme becerisi kazandırmadaki başarısı ile ilgili yeterli veri bulunmamaktadır.

Bu çalışma, ilköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metinlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye uygun olup olmadığını tartışmak ve Türkçe öğretmenlerinin öyküleyici metinleri işlerken eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek yönde davranışlar geliştirip geliştirmediklerini belirlemek amacıyla taşımaktadır.

Anılan çalışmayla ilgili araştırma sürecinin planlanması ve gerçekleştirilmesinde değerli birçok kişinin katkısı olmuştur. Öncelikle konunun belirlendiği ilk günden beri, tezin yönlendirilmesinde birikimlerini benimle paylaşan ve yardımlarını esirgemeyen hocam ve danışmanım Yrd. Doç. Dr. Orhan ÖZDEMİR’e candan teşekkür ederim. Ayrıca araştırmamın uygulama sürecinde anket hazırlama

konusunda bana yol gösteren ve yardımlarını esirgemeyen hocalarım Esin TEZBAŞARAN ve Prof. Dr. Ata TEZBAŞARAN'a içten teşekkürlerimi ifade etmek isterim.

Yine araştırmamın en önemli bölümlerini oluşturan anketin uygulanması ve uzman görüşleri konusunda kısıtlı zamanlarından fedakarlık ederek anketleri cevaplama nezaketinde bulunan bütün öğretmen arkadaşlarıma ve Mersin Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü öğretim elemanlarına teşekkür ederim.

Uzun bir süreci kapsayan bu çalışmanın yürütülmesi için ihtiyaç duyduğum manevi desteği sağlayan ve bana güç veren sevgili eşim Önder ÇELİK'e, değerli anne ve babama ve arkadaşlarıma içtenlikle teşekkür ederim.

**ÖZET**  
**İLKÖĞRETİM II. KADEME TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA YER ALAN**  
**ÖYKÜLEYİCİ METİNLERİN**  
**ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİSİ KAZANDIRMA AÇISINDAN**  
**İNCELENMESİ**

**İlkay BAŞÇAM ÇELİK**

**Yüksek Lisans Tezi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı**

**Danışman: Yrd. Doç. Dr. Orhan ÖZDEMİR**

Bu araştırmada, İlköğretim ikinci kademe 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan öyküleyici metinler eleştirel düşünme becerileri kazandırma açısından incelenmiş, ayrıca Türkçe öğretmenlerinin öyküleyici metinleri işleme davranışları araştırılmıştır. Araştırma, 2010-2011 eğitim-öğretim yılı içerisinde Mersin ilinde bulunan 30 ilköğretim okulunda görev yapan 84 Türkçe öğretmeninden elde edilen verilere dayanarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada uzman görüşünden ve “Türkçe Öğretmenlerinin Öyküleyici Metinleri İşleme Davranışları Anketi” verilerinden yararlanılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler, istatistik paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Araştırmada ”Türkçe Öğretmenlerinin Öyküleyici Metinleri İşleme Davranışları Anketi” ve uzman görüşü ile elde edilen verilerin frekans dağılımları ve aritmetik ortalamaları betimsel olarak verilmiştir. Ayrıca, bağımsız gruplar t-Testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1. Eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilecek metinlerin sahip olması gereken özellikler konusunda ortak bir uzman görüşü vardır.

2. Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metinlerin genelinde metin olma özelliklerine uygun olduğu ve hedef kitle tarafından anlaşılabilir olduğu, ancak eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için yeterli düzeyde olmadığı belirlenmiştir.

3. Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden çıkan sonuca göre, öğretmenler öyküleyici metinleri işlerken en çok soru-cevap, tartışma ve düz anlatım yöntemlerini kullanmaktadırlar.

4. Türkçe öğretmenlerinin ankete vermiş oldukları yanıtlardan Türkçe öğretmenlerinin önemli bir bölümünün öğretim yöntemleri ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları yargısına ulaşılmıştır.

5. Türkçe öğretmenlerinin önemli bir bölümünün öyküleyici metinleri işlerken Türkçe kılavuz kitabından bağımsız hareket edemedikleri anlaşılmıştır.

6. Türkçe öğretmenlerinin yanıtlarından öğretmenlerin öyküleyici metinleri işlerken geleneksel öğretim yöntemlerinden yararlanmayı sürdürdükleri sonucuna ulaşılmıştır.

7. Türkçe öğretmenleri, sınıf ortamını eleştirel düşünme becerilerinin gelişebileceği demokratik bir ortama dönüştürebildiklerini ifade etmişlerdir.

8. Türkçe öğretmenlerinin öyküleyici metinleri işlerken tercih ettikleri öğretim yöntemleri ile cinsiyet ve mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır; mezun olunan yüksek öğretim kurumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Eleştirel Düşünme Becerisi, Öyküleyici Metinler, Öğretim Yöntemleri



**ABSTRACT****THE EXAMINATION OF THE NARRATIVE TEXTS IN THE TURKISH  
TEXTBOOKS FOR THE SECOND LEVEL OF THE PRIMARY SCHOOLS IN  
TERMS OF THE CRITICAL THINKING SKILLS****İlkay BAŞÇAM ÇELİK****Master's Thesis, Department of Turkish Language Teaching****Supervisor: Asst. Prof. Dr. Orhan ÖZDEMİR**

In this research, the narrative texts in the Turkish textbooks of 6<sup>th</sup>, 7<sup>th</sup>, 8<sup>th</sup> grades in the second level of primary school in terms of critical thinking skills are examined. Also the processes in which Turkish language teachers are while teaching the narrative texts are searched.

The research is held among 84 Turkish teachers in 30 primary schools in Mersin 2010-2011 education year. For the research, the views of the experts and the questionnaire designed for Turkish language teachers in the processes of teaching the narrative texts are used.

The findings of the research are analyzed by statistical packages programmes. The frequencies of the questionnaire responses and the views of experts and the arithmetic averages of the questionnaire responses are given. Also the independent groups t-test and one-way variance (ANOVA) done.

The results taken from the research findings are summarized below:

1. There are agreed experts' views on the characteristics of the narrative texts which develop critical thinking skills.

2. The narrative texts in Turkish textbooks have the features of a typical text and are comprehended by the target groups however they are not adequate to develop the critical thinking skills as a whole.

3. The most preferred methods and techniques used by Turkish language teachers while teaching narrative texts are question and answer, discussion and explanation.

4. Most of the Turkish language teachers do not have adequate knowledge on the methods and techniques to be used in teaching narrative texts.

5. Most of the Turkish language teachers depend on the teacher book while teaching narrative texts and cannot create anything else on their own.

6. The Turkish language teachers rely on traditional teaching methods and techniques in teaching narrative texts.

7. The Turkish language teachers claim that they can turn the classroom environment into a democratic one in which students can develop the critical thinking skills.

8. No meaningful difference is found between the gender and seniority of the teachers and the methods used while teaching narrative texts. However, there is a meaningful difference between the faculties they graduated from and the methods they are using in teaching narrative texts.

**Key words:** Critical thinking skills, Narrative texts, Teaching methods and techniques

**İÇİNDEKİLER**

Sayfa no

TEZ ONAY SAYFASI

ÖNSÖZ .....i

ÖZET .....iii

ABSTRACT .....v

İÇİNDEKİLER .....vii

TABLOLAR LİSTESİ.....xi

ŞEKİLLER LİSTESİ .....xiii

EKLER LİSTESİ .....xv

**BÖLÜM I****GİRİŞ**

I. 1.Giriş .....1

I.2. Problem .....9

I.3. Araştırmanın Amacı .....11

I.4. Araştırma Soruları ..... 12

I.5. Araştırmanın Önemi ..... 13

I.6.Varsayımlar .....13

I.7. Sınırlılıklar ..... 14

I.8. Tanımlar .....14

## **BÖLÜM II**

### **YÖNTEM**

II.1. Araştırma Modeli .....	15
II.2. Evren ve Örneklem .....	15
II.3. Veriler ve Toplanması .....	17
II.4. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması .....	19

## **BÖLÜM III**

### **KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE LİTERATÜR**

III.1. DÜŞÜNME .....	21
III.1.1. Düşünmenin Anlamı .....	21
III.1.2. Düşünme Türleri ve Becerileri .....	30
III.1.2.1. Yaratıcı Düşünme .....	33
III.1.2.2. Problem Çözme .....	35
III.1.2.3. Eleştirel Düşünme .....	39
III.2. ELEŞTİREL DÜŞÜNME .....	40
III.2.1. Eleştirel Düşünmenin Anlamı .....	40
III.2.2. Eleştirel Düşünmenin Kaçınılmazlığı .....	43
III.3. ELEŞTİREL DÜŞÜNMENİN EĞİTİMDEKİ YERİ VE ÖNEMİ .....	46
III.3.1. Eğitimin Hedefi Olarak Eleştirel Düşünme .....	46
III.3.2. Eleştirel Düşünmenin Öğretimi .....	49

III.3.3. Eleştirel Düşünmede Öğretmen Etkeni .....	51
III.4. ELEŞTİREL DÜŞÜNMENİN TÜRKÇE DERSİNDEKİ YERİ .....	54
III.4.1. Türkçe Öğretim Programında Eleştirel Düşünme .....	54
III.4.2. Türkçe Öğretim Programında Metinler ve Eleştirel Düşünme .....	59
III.4.3. Türkçe Öğretim Programında Öyküleyici Metinler.....	62
III.4.3.1. Öyküleyici Metinlerin Özellikleri .....	63
III.4.3.2. Eleştirel Düşünme Becerilerini Kazandırabilecek Öyküleyici Metinlerin Özellikleri.....	66

## **BÖLÜM IV**

### **TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ ÖYKÜLEYİCİ METİNLERİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ**

IV.1. “ÇOCUK KİTAPLIĞINDA SABAH TARTIŞMASI” .....	72
IV.2. “ÖMÜR BOYU MUTLULUK” .....	76
IV.3. “İSTANBUL LİSELİ KÜÇÜK HASAN” .....	79
IV.4. “KARADA YÜZEN DONANMA” .....	83
IV.5. “SON KUŞLAR” .....	85
IV.6. “İHTİYAR ÇİLINGİR” .....	88
IV.7. “ÇİĞDEM DER Kİ” .....	92
IV.8. “İKİ İYİ İNSAN” .....	96

**BÖLÜM V****BULGULAR VE YORUM**

V.1. Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorum .....	101
V.2. Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorum .....	103
V.3. Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorum .....	120
V.4. Araştırmanın Dördüncü Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorum .....	123
V.5. Araştırmanın Beşinci Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorum .....	126
V.6. Araştırmanın Altıncı Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorum .....	129
V.7. Araştırmanın Yedinci Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorum .....	132
V.8. Araştırmanın Sekizinci Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorum .....	136
V.9. Araştırmanın Dokuzuncu Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorum .....	139
V.10. Araştırmanın Onuncu Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorum .....	140
V.11. Araştırmanın On Birinci Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorum .....	142

**BÖLÜM VI****SONUÇ VE ÖNERİLER**

VI.1. SONUÇLAR .....	144
VI.2. ÖNERİLER .....	148
<b>KAYNAKLAR</b> .....	150
<b>EKLER</b> .....	158

## TABLolar

	<u>Sayfa No</u>
<b>Tablo 1.</b> Öğretmenlerin Cinsiyetlere Göre Dağılımı .....	16
<b>Tablo 2.</b> Öğretmenlerin Mezun Olduğu Yüksek Öğrenim Kurumuna Göre Dağılımı .....	16
<b>Tablo 3.</b> Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı .....	17
<b>Tablo 4.</b> Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirebilecek Metinlerin Sahip Olması Beklenen Ölçütlerin Uzman Görüşüne Göre Dağılımı .....	102
<b>Tablo 5.</b> Türkçe Ders Kitaplarındaki Öyküleyici Metinler .....	103
<b>Tablo 5.1.</b> “Çocuk Kitaplığında Sabah Tartışması” Adlı Metinle İlgili Uzman Görüşleri .....	104
<b>Tablo 5.2.</b> “Ömür Boyu Mutluluk” Adlı Metinle İlgili Uzman Görüşleri .....	106
<b>Tablo 5.3.</b> “İstanbul Liseli Küçük Hasan” Adlı Metinle İlgili Uzman Görüşleri .....	108
<b>Tablo 5.4.</b> “Karada Yüzen Donanma” Adlı Metinle İlgili Uzman Görüşleri .....	110
<b>Tablo 5.5.</b> “Son Kuşlar” Adlı Metinle İlgili Uzman Görüşleri .....	112
<b>Tablo 5.6.</b> “İhtiyar Çilingir” Adlı Metinle İlgili Uzman Görüşleri .....	114
<b>Tablo 5.7.</b> “Çiğdem Der ki” Adlı Metinle İlgili Uzman Görüşleri .....	116
<b>Tablo 5.8.</b> “İki İyi İnsan” Adlı Metinle İlgili Uzman Görüşleri .....	118
<b>Tablo 6.</b> Türkçe Öğretmenlerinin Öyküleyici Metinleri İşleme Davranışlarının Dağılımı .....	121
<b>Tablo 7.</b> Türkçe Öğretmenlerinin En Çok Kullandıkları Öğretim Yöntemlerinin Dağılımı .....	123

<b>Tablo 8.</b> Türkçe Öğretmenlerinin En Çok Kullandıkları Öğretim Yöntemleri İçin Verdikleri Yanıtların Dağılımı .....	127
<b>Tablo 9.</b> Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Kılavuz Kitabından Yararlanışının Dağılımı .....	129
<b>Tablo 10.</b> Türkçe Öğretmenlerinin Geleneksel Öğretim Yöntemlerini Kullanmadaki Dağılımı .....	133
<b>Tablo 11.</b> Türkçe Öğretmenlerinin Demokratik Sınıf Ortamı Oluşturmadaki Dağılımı ..	137
<b>Tablo 12.</b> Öğretim Yöntemi Tercihlerinin Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları .....	140
<b>Tablo 13.</b> Türkçe Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Kurumlarının Tercih Ettikleri Öğretim Yöntemlerine Göre Betimsel Değerlendirme Sonuçları .....	139
<b>Tablo 13.1.</b> Türkçe Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Öğretim Yöntemlerinin Mezun Olunan Yükseköğrenim Kurumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	139
<b>Tablo 14.</b> Türkçe Öğretmenlerinin I. Öğretim Yöntemi Tercihlerinin Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Kurumuna Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin LSD Testi Sonuçları .....	140
<b>Tablo 15.</b> Türkçe Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerinin Tercih Ettikleri Öğretim Yöntemlerine Göre Betimsel Değerlendirme Sonuçları .....	141
<b>Tablo 15.1.</b> Türkçe Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Öğretim Yöntemlerinin Mesleki Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	141



## ŞEKİLLER

### Sayfa No

<b>Şekil 1.</b> Türkçe Öğretmenlerinin Öyküleyici Metinleri İşlerken Kullandıkları Öğretim Yöntemlerine İlişkin Sütun Grafiği .....	122
<b>Şekil 2.</b> Türkçe Öğretmenlerinin Öğretim Yöntemleri Bilgisine İlişkin Sütun Grafiği .....	125
<b>Şekil 3.</b> Türkçe Öğretmenlerinin “Öyküleyici metinleri işlerken kılavuz kitabın yönergelerini aynen uyguladım.” İfadesine Verdikleri Yanıtların Dağılımına İlişkin Sütun Grafiği .....	128
<b>Şekil 4.</b> Türkçe Öğretmenlerinin “Öyküleyici metinleri anlama ve yorumlama sürecinde yalnızca kılavuz kitaptaki soruları kullandım.” İfadesine Verdikleri Yanıtların Dağılımına İlişkin Sütun Grafiği .....	128
<b>Şekil 5.</b> Türkçe Öğretmenlerinin “Metinleri anlama ve yorumlama sürecinde kılavuz kitaptan bağımsız sorular türettim.” İfadesine Verdikleri Yanıtların Dağılımına İlişkin Sütun Grafiği .....	129
<b>Şekil 6.</b> Türkçe Öğretmenlerinin “Öyküleyici metinleri işlerken düz anlatım yöntemini kullandım.” İfadesine Verdikleri Yanıtların Dağılımına İlişkin Sütun Grafiği .....	131
<b>Şekil 7.</b> Türkçe Öğretmenlerinin “Öyküleyici metinleri işlerken öğrencileri daha az konuştururum.” İfadesine Verdikleri Yanıtların Dağılımına İlişkin Sütun Grafiği .....	132

- Şekil 8.** Türkçe Öğretmenlerinin “Öyküleyici metnin anlaşılması için okunup özetlenmesini yeterli bulurum.” İfadesine Verdikleri Yanıtların Dağılıma İlişkin Sütun Grafiği .....133
- Şekil 9.** Türkçe Öğretmenlerinin “Öğrencilerin öyküleyici metinle ilgili yanıtlayamadığı ya da yanlış yanıtladığı sorulara be n yanıt veririm. İfadesine Verdikleri Yanıtların Dağılıma İlişkin Sütun Grafiği .....133
- Şekil 10.** Türkçe Öğretmenlerinin “Öyküleyici metinleri işlerken öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri bir ortam hazırlarım.” İfadesine Verdikleri Yanıtların Dağılıma İlişkin Sütun Grafiği .....135
- Şekil 11.** Türkçe Öğretmenlerinin “Metinle ilgili öğrencilerin soru sormasına fırsat veririm.” İfadesine Verdikleri Yanıtların Dağılıma İlişkin Sütun Grafiği .....136

**EKLER**

1. Araştırma İzni
2. Uzman Görüşü Form 1
3. Uzman Görüşü Form 2
4. Uygulamanın Yapıldığı Okulların Listesi
5. Türkçe Öğretmenlerinin Öyküleyici Metinleri İşleme Davranışları Anketi
6. İncelenen Metinler

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Eğitim, edinilecek bilgileri kullanma sanatının kazanılmasıdır. Bilgilerin yeri ise kafalar değil, kitap raflarıdır.

Alfred White Northhead

#### I.1. Giriş

Eğitim, değişen toplumsal ihtiyaçlara çözüm aramak durumundadır. Çözüm üretimi de, çoğu zaman eğitim süreçlerinde uygulanan yöntemlere bağlıdır. Yöntem yetersizliği, bireylerin ve giderek toplumun gelişmesinin önünde büyük bir engel oluşturur. Bu nedenle eğitimin çağdaşlığı, bireyin kendisini oluşturmaya fırsat verip vermediği ile ilişkilendirilebilir. Çağdaş eğitimin, bireyi temel alan ve onun çok yönlü gelişimini öngören bir anlayışı benimsediği söylenebilir.

21. yüzyıl, bilim ve teknolojinin hızla ilerlediği, bilgi kaynaklarının zenginleştiği bir yüzyıl olarak adlandırılmaktadır. Bilim ve teknolojideki gelişmeler, toplumların yapısını ve ihtiyaçlarını da etkilemektedir. Bu etkileniş, her zaman olumlu yönde gerçekleşmemektedir. Kırsal kesimden kentlere göç, mega kentlerin oluşmasına yol açmaktadır. Böylesi ortamlarda bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma yöntemi, okullaşma, okullardaki ders programlarının hangi ölçütlere göre hazırlandığı tartışma konusu olmaktadır.

Bilgi kaynaklarının çoğalması; insanları hangi bilginin doğru olduğu ya da hangi kaynaklardan doğru bilgi edinebileceği sorunuyla karşı karşıya getirmektedir. Bu durum, doğal olarak öğrenmede seçiciliği de yanında getirir. Öğrenmede seçicilik, öğrencileri, her zaman “neyin öğrenileceği”nde değil, aynı zamanda “neyin öğrenilmeye değer olduğu” konusunda da sorular yöneltmeye hazırlar (Hofmann, 1985).

Öğrenmede seçicilik, ister istemez eğitim-öğretim programlarında elde olanların ve olması düşünülenlerin amaca uygunluğunu tartışmaya açmaktadır. Eğitim-öğretim programları, olaylar ve durumlar karşısında koşulsuz inanmak yerine, öğrenciyi eleştirel bir değerlendirme yapmaya özendirilebilecek nitelikte midir? Bu programlarla, öğrencinin çok açılı düşünebilmesi; sorunlara birden çok çözüm yolu bulabilmesi, olaylar karşısında nesnel bir tutum sergilemesi, bilgiyi kullanabilmesi hedeflenmektedir. Aslında tüm insanlar kendi doğaları gereği düşünürler. Ancak, etkili düşünme becerileri ve alışkanlıkları kazandırılmamışsa, genelde önyargılı, eksik, yanlış ve amaca dönük olmayan bilgilere dayalı olarak düşünürler. Etkili düşünmenin temelini oluşturan, eleştirel düşünmedir (Narin, 2009:2).

Dünyada yaşanan gelişmelerin sonucu olarak okullar, ülkemizde de, bilgi aktarıcı konumundan uzaklaşarak aktif öğrenmeyi ve eleştirel düşünmeyi öğreten birer kurum olma yoluna girmiştir. Modern eğitim programları, yapılandırmacı öğretim yaklaşımları temel alınarak hazırlanmaktadır. Yapılandırmacı öğrenmenin temel özelliği, öğrencinin “bilgiyi aynen alması” değil, “bilgiyi zihinsel olarak yeniden yapılandırması”dır (Açıkgöz, 1998:10). Bilgiyi olduğu gibi almak, ezberci öğretim yönteminin bir özelliğidir. Bu yöntemde başarılı olmanın tek yolu, bilgiyi ezberlemektir. Kişi bu bilgileri öğrenmekle “bilgi hamallığı”nın dışında bir iş yapmış sayılmaz. Oysa gelişen dünyada bilişsel olarak üst düzey becerileri (sentez, değerlendirme, çıkarımda bulunma, eleştirel ve yaratıcı düşünme vd.) kazanmış bireylere ihtiyaç vardır. 21. yüzyılda eğitim, giderek karmaşıklaşan toplumsal yaşamın bir gereği olarak bireylere eleştirel düşünme becerisi kazandırma zorunluluğu taşınmalıdır (Özden, 2008:14).

Düşünme, insan çabasını belli bir amaca ya da sonuca yöneltir. Dewey’ e göre herhangi bir kimsenin her şeyi düşünmesi olanaksızdır. Hatta hiç kimse, deneyim sahibi

olmadığı ve bilmediği bir konu hakkında düşünemez (Kazancı, 1989:11). Deneyim sahibi olunmayan konularda mantıklı bir değerlendirme yapabilmek eleştirel düşünmeyle sağlanabilir. Eleştirel düşünme, temelde bilgiyi etkili bir biçimde elde etme, değerlendirme ve kullanmaya dayanır. Bununla birlikte eleştirel düşünmenin standart bir tanımı yoktur; çünkü eleştirel düşünmenin kendisi statik düşünceyle uyuşmaz.

Fisher'e göre eleştirel düşünme, gözlemlerini etkin bir biçimde yorumlama ve değerlendirme, iletişim kurma ve tartışma yetisidir (2007:10). Eleştirel düşünen birey; her şeyden önce yeniliğe ve değişime açık olmak zorundadır. Yıldırım (1997), eleştirel düşünmeyi şöyle tanımlar: *“Ölçülü bir kuşkuculuk içinde ilgi konusu bir görüş, bir sav, bir açıklama veya değer yargısını; bir davranış, bir durum, bir yapıt veya oluşumu kendisine özgü ölçütlere başvurarak, doğruluk ya da geçerlik yönünden nesnel ve ussal bir yaklaşımla irdeleme etkinliği.”* Eleştirel düşünmenin temeli kuşku duymaya ve özellikle de sorular sormaya dayanır. Etkili soru sorma, etkili düşünmeyi gerektirir; üst düzey sorular, üst düzey öğrenmeleri teşvik eder (Açıkgöz, 2002:252).

Eleştirel düşünme, karmaşık durumların ve olayların anlaşılması ve çözümlenerek bir karara varılması sürecinde gerçekleşen zihinsel işlemlerin tümünü kapsar. Sözü edilen işlemlerin temelinde akıl ve mantık yürütme vardır. Olaylar ve durumlar arasında neden-sonuç ilişkisi kurma, savunulan fikirlerin gerekçelerini açıklayabilme, bir sorunu birden çok yönüyle değerlendirebilme ve kalıplaşmış düşüncelerin dışına çıkabilmeyi gerektirir.

Eleştirel düşünme çizgisel değildir, önceden belirlenmiş bir eylem planı olmadığı için her yeni durumda yeni bir değerlendirmeye gereksinim vardır. Eleştirel düşünme olaylar ve durumlar karşısında tek bir çözüm yolu bulmaz; birçok farklı çözümün olumlu ve olumsuz yönlerini birlikte görmemizi sağlar (Özdemir, 2008:20-21).

İnsanoğlu, sorunlarını çözmek için var olan çözümleri değerlendirmek, otorite olarak görülen kişinin söylediklerini uygulamak, sorunun temeline inerek gerçekçi değerlendirmeler yapmak ya da içgüdüleriyle hareket etmek gibi birçok yönleme başvurur. Bu yöntemlerin her biri sorun karşısında bir çözüm getiriyor görünebilir. Önemli olan soruna ve çözüm yollarına eleştirel bir bakış açısı geliştirmektir. Böyle bir durumda kişinin en akılcı çözümü bulabilmesi ve düşünmeyi bilinçli bir eylem olarak gerçekleştirebilmesi iyi bir eleştirel düşünme eğitimi almasına bağlıdır.

Cüceloğlu eleştirel düşünmeyi, *“kendi düşünce süreçlerimizin bilincinde olarak, başkalarının düşünce süreçlerini göz önünde tutarak, öğrendiklerimizi uygulayarak kendimizi ve çevremizde yer alan olayları anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize zihinsel süreç”* olarak tanımlamaktadır (Cüceloğlu, 1995:254). Cüceloğlu'nun da vurguladığı gibi eleştirel düşünme, kişinin kendi düşünme süreçlerinin farkındalığıyla başlar. Eleştirel düşünme, bireyin çevresi ve yaşantısındaki olayları fark edebilme becerisidir. Kendimizin ve çevremizdeki insanların düşünme süreçlerini anlayabilmemiz için eleştirel düşünme becerilerini temel alan eğitim programlarına gereksinim duyulmaktadır.

Eleştirel düşünmenin günümüzde giderek artan rolüne sıkça vurgu yapılmaktadır. 2000'li yıllarda yaşam biçiminin teknolojik gelişmelere bağlı olması sonucunda bilgi teknolojileri önem kazanmış ve bu nedenle modern toplumdaki hızlı ve karmaşık değişikliklere cevap verebilme açısından eleştirel düşünme daha önemli bir rol üstlenmiştir (Gülveren, 2007:22). Bu durumda, eleştirel düşünme becerilerinin öğrencilere tüm eğitim kurumlarında kazandırılması kaçınılmaz olmaktadır.

Eleştirel düşünme becerisinin, erken yaşlarda kazandırıldığı zaman etkili olacağına, ilerleyen yaşlarda bu becerinin kazandırılmasında güçlük çekilebileceğine

inanılmaktadır (Aybek, 2010:29). İlköğretimin ikinci kademesi eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması için en uygun dönemdir. 11-15 yaş arası çocuğun zihinsel gelişiminde önemli bir çağdır. Bu çağda çocuklar somut düşünceden soyut düşünceye geçerler. Ayırt edici ve seçici soyut sözcükler kullanırlar. Eleştirel düşünmeyi öğrenirler. Problem çözerken mantıksal yolları kullanırlar ve alternatifleri göz önünde tutarlar (Özkan, 2007:35).

Yukarıdaki bilgiler dikkate alındığında çağımız eğitiminin hedeflediği bireyde bulunması gereken en önemli becerinin eleştirel düşünme becerisi olduğu söylenebilir. Ülkemizde ilköğretim, zorunlu olması sebebiyle okullaşma oranının en yüksek olduğu eğitim kurumudur. Çeşitli nedenlerle bir üst kuruma devam edemeyen öğrenci sayısının çok olması, ilköğretimde nitelikli bir eğitim yaşantısı sağlanmasını zorunlu kılmaktadır. İlköğretimin temel hedefi kendi kararlarını kendisi veren, olaylar arasında neden-sonuç ilişkilerini görebilen, izleyip dinledikleri hakkında eleştirel düşünebilen, çok yönlü, özgür bireyler yetiştirmek olmalıdır. Bu becerileri kazandırabilmek eğitim programlarının, özellikle de ilköğretimin görevi olmak durumundadır.

Düşünmenin ve düşünme yöntemlerinin öneminin anlaşılmasıyla birlikte, 2005 yılından sonra düzenlenen ilköğretim programlarında düşünme eğitimi yerini almıştır. Programda ilk kez seçmeli ders olarak düşünme eğitimi dersi konmuştur. İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi (6,7 ve 8. Sınıf) Öğretim Programı (2007)'nin amacı, temel düşünme becerilerini kullanarak kişisel bir düşünme geleneği oluşturabilen, bu geleneği dil ve düşünme bağlantısı kurarak bir yaşam becerisine dönüştürebilen, farklı düşüncelere saygı duyan bireyler yetiştirmektir. Düşünme Eğitimi Programında;

1. Düşünme eylemi üzerine düşünceleri,
2. Kendi düşünme yollarının farkına varmaları,
3. Düşünmenin geliştirilebilen bir beceri olduğunun farkına varmaları,



4. Farklı düşüncelere saygı duymaları,
5. Düşünürken millî, manevi ve evrensel değerleri gözetmeleri,
6. Kuşku, güven, ısrar, merak, dikkat ve sabrı düşünme sürecinde bir değer olarak kabullenmeleri,
7. Ne bildiğinin ve ne bilmek istediğinin farkında olmaları,
8. Düşüncelerini aktarırken dili doğru ve özenli bir biçimde kullanmaları,
9. Kendini, dünyayı ve bilgiyi sorgulayarak sağlıklı değerlendirmeler yapmaları,
10. Tartışma kültürlerini geliştirmeleri (MEB, 2007:6)

amaçlanmaktadır.

Eğer düşünen ve sorgulayan bireyler yetiştirilmek isteniyorsa, bunun için yalnızca tek bir dersin olması yeterli olmayacaktır. Düşünmenin yalnızca bir derste öğretilmesinin yanında bir yaşantı biçimine dönüştürülebilmesi için tüm dersler, düşünmeyi özendirmelidir. Nitekim 2005 yılında uygulamaya giren ilköğretim programının da aynı anlayışı benimsediği görülmektedir. Anılan programla ulaşılması beklenen temel beceriler şunlardır (MEB, 2006:5) :

- Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma
- Eleştirel düşünme
- Yaratıcı düşünme
- İletişim kurma
- Problem çözme
- Araştırma
- Karar verme
- Bilgi teknolojilerini kullanma
- Girişimcilik

Yukarıda görüldüğü üzere eleştirel düşünme, ilköğretim programının temel becerileri içinde de yerini almıştır. Tüm dersler için ortak olan bu beceriler Türkçe derslerinin de hedefleri arasında yer almaktadır.

Türkçe dersinin temel amacı dil becerilerini geliştirmektir. “*Dille düşünce arasındaki ilişki, insana bilinçliliği ve buna bağlı olarak da anlamlı iletiler yaratma yeteneği kazandırır*” (Şen, 2009: 70). Dil, düşünceyi oluşturan ana ögedir. Türkçe dersinin temel işlevlerinden biri de öğrencilerin düşünme güç ve becerilerini geliştirmektir (Yıldız ve diğ, 2006:16). Okuma, dinleme, konuşma ve yazma temel dil becerileri düşünme etkinliğine dayanır. Bu yüzden düşünme becerilerinin asıl kazandırılacağı ders Türkçe dersi olarak görülmektedir.

Okullarda eleştirel düşünme becerisi kazandırılabilmesi için eğitim programlarının bu amaca yönelik hazırlanması ve programın uygulayıcısı öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisine sahip olması gerekmektedir (Kürüm, 2002:2). 2006 Türkçe programında öğrencilerin üst düzey becerileri edinmesi amaçlanmış ve programın genel amaçlarında eleştirel düşünme becerileri yer almıştır:

Türkçe Dersi Öğretim Programı’yla dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını anlayan; duygu, düşünce ve hayallerini anlatan; **eleştirel ve yaratıcı düşünen**, sorumluluk üstlenen, girişimci, çevresiyle uyumlu, olay, durum ve bilgileri kendi birikimlerinden hareketle araştırma, sorgulama, eleştirme ve yorumlamayı alışkanlık hâline getiren, estetik zevk kazanmış ve millî değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır (MEB, 2006:3).

Türkçe dersinin genel amaçlarında ise üst düzey becerilerin aşağıdaki şekilde yer aldığı görülmektedir (MEB, 2006:5):

[...] 4. Anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeleri[...]

7. Yapıcı, yaratıcı, akılcı, eleştirel ve doğru düşünme yollarını öğrenmeleri, bunları bir alışkanlık hâline getirmeleri

8. Bilgiye ulaşmada kitle iletişim araçlarından yararlanmaları, bu araçlardan gelen mesajlara karşı eleştirel bakış açısı kazanmaları ve seçici olmaları[...]

Türkçe Dersi Öğretim Programında eleştirel düşünmenin önemsendiği gözlenmektedir. Ancak eleştirel düşünme, programda “alışkanlık” haline gelecek bir davranış olarak görülmüştür. Alışkanlık sözcüğünün tanımına bakıldığında, “bir şeye alışmış olma durumu, alışkınlık, alışmışlık, alışkı, itiyat, huy, meleke, ünsiyet, yordam” şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2005). Alışkanlığın çoğu zaman insan iradesinin dışında gerçekleştiği düşünülürse alışkanlığın olduğu yerde eleştirel düşünmeden bahsetmek güç olduğu görülecektir. Çünkü eleştirel düşünme, bilinçli düşünme demektir.

Türkçe programının genel amaçları arasında yer alan eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için iki önemli belirleyici vardır. Bunlardan biri ders kitapları ve kitaplarda bulunan okuma metinleridir. Diğeri ise öğretmenin derslerinde kullandığı öğretim yöntemleridir.

Genel amacı okuyup dinlediğini anlamak ve düşündüğünü anlatmak olan Türkçe derslerinde metinler önemli birer ders aracıdır. Okuma metni olarak kullanılacak eserler, çok yönlü özellikler taşımaktadır. Öğrencinin yaşına, gelişimine uygun; bilgileri güncelliğini koruyan; toplumsal değerleri göz önünde tutan; estetik değer taşıyan metinler Türkçe dersleri için birer materyal özelliği taşırlar. Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin eleştirel düşünmeyi geliştirici, soru sormaya özendirici nitelikte olması gerekir. Seçilen metinlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilecek nitelikte olması gerektiği 2006 Türkçe programında da belirtilmiştir. Okuma metinlerinde bulunması gereken özellikler 27 madde olarak verilmiştir. Bu maddelerden 15’incisi şöyledir: “Metinler, öğrenciye eleştirel bir bakış açısı kazandıracak özellikler taşınmalıdır.” (MEB, 2006:56)

Üzerinde durulması gereken diğer konu Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme algısıdır. Okullarda öğrencilerin düşünme becerisini kazanmaları ve bunu yaşam pratiklerinde kullanabilmeleri için eleştirel düşünebilen ve düşünmeyi özendirilebilen Türkçe öğretmenlerine ihtiyaç vardır. Türkçe öğretmenleri dersin işleniş noktasında eleştirel düşünmeyi geliştirici yönde etkinliklere yer verecek, öğrencinin bu yönlü gelişimini destekleyecek yeterliğe sahip olmalıdır. Türkçe dersleri için önemli bir ders aracı olan metinlerin, öğretmenler tarafından birer amaç değil araç olarak algılanması gerekir. Öğretmen, kitaptaki tüm metinlerin eksiksiz olarak okunup anlaşılması gerektiği düşüncesine kapılırsa büyük bir yanılgıya düşer. Öğretmen, kitabı ve kitaptaki metni bir otorite olarak algılamamalı; yeri geldiğinde sınıfının düzeyine ve hazır bulunuşluğuna göre ders kitabı dışından farklı metinler de seçebilmelidir (Özdemir, 2008).

Öğretmenin metin işleme sürecinde eleştirel düşünme becerilerini kazandırmak için farklı yöntem ve tekniklere başvurması, öğrenciyi metnin derinliklerine çekebilmesi gerekir. Eleştirel düşünme becerisi kazandırabilmek için “eleştirel dinleme”, “eleştirel konuşma”, “eleştirel okuma” ve “eleştirel yazma” yöntemleri de programda yer almaktadır (MEB, 2006). Ancak programda yer alan her şeyin tam anlamıyla uygulandığını söylemek yanıltıcı olur. Bugüne kadar yapılan çalışmalar ilköğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin istenen ölçüde gelişmediğini göstermektedir (Akar, 2007; Özdemir, 2006).

Türkçe dersleri için önemli birer ders aracı olan metinlerin eleştirel düşünme becerileri edindirmedeki yeterliliklerinin ve Türkçe öğretmenlerinin metinleri işleme sürecindeki davranışlarının araştırılması gerekir.

## **I.2. Araştırmanın Problem Tanımı**

Günümüzde bilim ve teknolojiadaki dönüşümler, toplumsal ilişkilerin giderek karmaşıklaşması, eğitim anlayış ve yöntemlerini de etkilemektedir. Bireyin üst düzey becerileri kazanması, eğitimin başlıca amaçları arasındadır. Üst düzey becerilerin içinde yer alan eleştirel düşünme becerisi, 2006 Türkçe programının da genel amaçları arasındadır. Bu durumda Türkçe derslerinde yer alan metinlerin belirlenen amaçlara uygun olması zorunluluğu vardır. Çünkü Türkçe derslerinin en önemli aracı, ders kitaplarında yer alan okuma metinleridir. Eleştirel düşünme tutum ve becerilerini geliştirmede metinlerin önemli olanaklar sunması kaçınılmaz olmaktadır.

Ders kitaplarında düşünce, duygu ve olay ağırlıklı metin türleri bulunmaktadır (Ünalın, 2006:157-169). Düşünce ağırlıklı metinlerde bir düşüncenin doğrulanması, savunulması ya da bir düşünceye karşı çıkılması söz konusudur. Bu tür metinlerde yazarın düşünceleri, görüşleri, hayata bakışı rahatlıkla görülebilir. Olay ağırlıklı diye sınıflandırılan öyküleyici metinlerde yazarın kimliği arka planda kalmaktadır. Öyküleyici metinlerde olay ve kahramanlar öne çıkmış gibi görünse de okuyucu, metni yazarın penceresinden ve yazarın öncelikleri doğrultusunda görmektedir. Yazarın dünya görüşü, yaşam felsefesi, kişilik yapısı ve ruhsal durumu okuyucuyu ister istemez etkilemektedir. Eğer okuyan kişi yazarın kişisel önceliklerinin ve düşüncelerinin bilincinde olmazsa metin okuyucuyu farklı düşüncelere yönlendirebilir.

Yukarıdaki düşünceler çerçevesinde öyküleyici metinler incelendiğinde bu tür metinlerin, eleştirel düşünme beceri ve tutumları kazandırmada önemli bir yere sahip olduğu görülür. Öyküleyici metinlerin eleştirel düşünme becerileri kazandırması için “kalıplaşmış” yargılardan uzak, soru soran ve soru sormaya özendirilen, öğrencinin düzeyine ve hazır bulunuşluğuna uygun, tarafsız bir dil kullanan, olayları çok yönlü

değerlendiren, önyargılardan uzak, esnek, gündelik yaşamı yansıtan, kişinin özgür birey olmasına yardımcı olacak nitelikte olması gerekir.

Eleştirel düşünme becerisi kazandırmak, 2006 programında okuma metnlerinin sahip olması gereken özelliklerden biri olarak belirlenmiş olsa da, okullarda kullanılmakta olan Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde bu özelliğin çok fazla önemsenmediği gözlenmektedir. Öğretmenlerin metinleri işlerken yöntemleri kullanmadaki başarısı, metinlerdeki bu eksiklikleri kapatılma fırsatı vermesine karşın öğretmenlerin yöntem bilgisinin de yeterli olmadığı düşünülmektedir.

Metinlerin eleştirel düşünme becerileri kazandırmadaki katkısının incelenmesi Türkçe eğitimi alanı için önemli bir konudur. Eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasında metinler tek başına yeterli olmadığı için Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilecek ders davranışlarına sahip olması beklenir.

Bu çalışmada ilköğretim II. kademedeki Türkçe ders kitaplarında yer alan öyküleyici metinler eleştirel düşünme becerilerini kazandırabilmedeki yeterlilikleri açısından incelenecek ve öğretmenlerin metin işleniş sürecinde kullanılan eleştirel düşünmeyi geliştirici yöntem ve tekniklerle ilgili bilgileri ve ders davranışları araştırılmıştır.

### **I.3. Araştırmanın Amacı**

a. Eleştirel düşünme beceri ve tutumlarını geliştirebilecek metinlerin sahip olması gereken özellikleri tartışmak,

b. İlköğretim II. kademe Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metinlerin eleştirel düşünme beceri ve tutumlarını geliştirmeye yönelik olarak seçilip seçilmediğini saptamak,

c. İlköğretim II. kademe Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metinlerin Türkçe öğretmenleri tarafından eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek yöntem ve tekniklerle işlenip işlenmediğini belirlemektir.

#### **I.4. Araştırma Soruları**

1. İlköğretim II. kademe Türkçe ders kitaplarına seçilen öyküleyici metinlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilmesi için hangi özelliklere sahip olması gerekir? Bu özellikler konusunda ortak bir görüş var mıdır?

2. İlköğretim II. kademe Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metinler öğrencinin eleştirel düşünme tutum ve becerisini kazanması için uygun mudur?

3. Türkçe öğretmenlerinin derste öyküleyici metinleri işlemeye yönelik davranışları nelerdir?

4. Türkçe öğretmenleri öyküleyici metinleri işlerken en çok hangi öğretim yöntemlerini kullanmaktadırlar?

5. Türkçe öğretmenleri öyküleyici metinleri işlerken kullanabilecekleri öğretim yöntemleri hakkında bilgi sahibi midirler?

6. Türkçe öğretmenleri öyküleyici metinleri işlerken Türkçe kılavuz kitabından bağımsız hareket etmekte midirler?

7. Türkçe öğretmenleri öyküleyici metinleri işlerken geleneksel öğretim yöntemlerini hangi sıklıkta kullanmaktadırlar?

8. Türkçe öğretmenleri öyküleyici metinleri işlerken sınıfı eleştirel düşünme becerilerinin gelişebileceği demokratik bir ortama dönüştürebilmekte midirler?

9. Türkçe öğretmenlerinin cinsiyete göre eleştirel düşünmeye yönelik tercih ettikleri öğretim yöntemleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

10. Türkçe öğretmenlerinin mezun oldukları yüksek öğrenim kurumuna göre eleştirel düşünmeye yönelik tercih ettikleri öğretim yöntemleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

11. Türkçe öğretmenlerinin mesleki kıdeme göre eleştirel düşünmeye yönelik tercih ettikleri öğretim yöntemleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

### **I.5. Araştırmanın Önemi**

Araştırma ile toplanacak verilerin özellikle

a. Metinlerin eleştirel düşünme becerisi kazandırmadaki etkisi üzerinde düşünme, tartışma ve yeni araştırma olanakları yaratacağı;

b. Türkçe ders kitaplarındaki metinlerle ilgili eleştirel düşünme becerileri açısından daha gerçekçi değerlendirmelerin yapılacağı,

c. Türkçe ders kitaplarının hazırlanmasında bu çalışmada belirtilecek eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek metin ölçütlerinden yararlanılabileceği,

d. Türkçe öğretmenlerinin metin işlemede yöntem bilgisi ve uygulayışı hakkında daha sağlıklı bir değerlendirme yapılmasını sağlayacağı umulmaktadır.

### **I.6. Varsayımlar**

Bu çalışmada aşağıdaki varsayımlardan hareket edilmiştir:

1. Seçilen örneklem evreni temsil etmiştir.

2. Öğretmenlerin veri toplama aracındaki sorulara verdikleri yanıtlar gerçeği yansıtmıştır.



### **I.7. Sınırlılıklar**

1. Bu araştırma 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Mersin ilinde ders kitabı olarak okutulan Milli Eğitim Bakanlığına ait 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan öyküleyici metinlerle,

2. Mersin ili Toroslar, Akdeniz, Yenişehir ve Mezitli ilçelerinde bulunan 30 ilköğretim okuluyla,

3. Araştırma bulguları uzman görüşleri, “Kişisel Bilgi Formu” ve “Türkçe Öğretmenlerinin Öyküleyici Metinleri İşleme Davranışları Anketi” ile sınırlıdır.

### **I.8. Tanımlar**

**Düşünme:** İnsanı diğer canlılardan ayıran, onun yaşadığı çevreyi ve kendisini tanımasına fırsat veren zihinsel etkinliklerin bütünüdür.

**Eleştirel Düşünme:** Bireyin içinde yaşadığı dünyayı sorgulayarak anlamlandırmaya çalışmasıdır.

**Öyküleyici Metin:** Olay ya da durum anlatımına dayanan, okuru olayın içinde yaşatmayı amaçlayan; öyküleyici anlatım biçimini kullanan metinlerdir.

## BÖLÜM II

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizi üzerinde durulmuştur.

#### II.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır. Karasar (2009:77)'a göre tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez.

Araştırmada ilköğretim II. kademe Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metinler eleştirel düşünme tutum ve becerileri açısından var olan ve olması gereken şekliyle betimlenmeye çalışılmış; öyküleyici metinlerle ilgili uzman görüşleri alınmış, ayrıca Türkçe öğretmenlerinin metin işleme davranışları betimleme yoluyla incelenmiştir. Türkçe öğretmenlerinin metin işleme sürecindeki davranışlarını, kullandıkları öğretim yöntemlerini ve öğretim yöntemleriyle ilgili bilgilerini belirlemek için Türkçe öğretmenlerine araştırmacı tarafından hazırlanan anket formu uygulanmıştır.

#### II.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2010-2011 eğitim öğretim yılında Mersin ili Merkez ilçelerinde bulunan ilköğretim okullarında bulunan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini 30 ilköğretim okulunda bulunan 84 Türkçe öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini, seçkisiz (random) küme örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Mersin ilinde bulunan Toroslar, Akdeniz, Yenişehir ve

Mezitli merkez ilçelerindeki ilköğretim okulları tespit edilmiştir. Daha sonra bu okullardan 30'u seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Belirlenen okullardaki Türkçe öğretmenlerine Kişisel Bilgi Formu ve Türkçe Öğretmenlerinin Öyküleyici Metinleri İşleme Davranışları Anketi uygulanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetleri, mezun oldukları yüksek öğrenim kurumu, mesleki kıdemlerine göre frekans ve yüzde dağılımları aşağıda tablollaştırılarak sunulmuştur.

**Tablo 1.** Öğretmenlerin Cinsiyetlere Göre Dağılımı

Cinsiyet	F	%
Kadın	32	38.1
Erkek	52	61.9
Toplam	84	100.0

Araştırmaya katılanların % 38.1'i kadın, % 61.9'u erkektir. Araştırmaya katılan deneklerin çoğunluğunu erkekler oluşturmaktadır. Aşağıda Tablo 2'de öğretmenlerin mezun oldukları yüksek öğrenim kurumuna göre dağılımı gösterilmektedir.

**Tablo 2.** Öğretmenlerin Mezun Olduğu Yüksek Öğrenim Kurumuna Göre Dağılımı

Mezun Olunan Okul	F	%
İlköğretmen Okulu	1	1.2
Eğitim Enstitüsü	6	7.1
Eğitim Yüksek Okulu	6	7.1
Eğitim Fakültesi	47	56.0
Fen-Edebiyat Fakültesi	18	21.4
Lisans Tamamlama	6	7.1
<b>Toplam</b>	<b>84</b>	<b>100.0</b>

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 1.2'si İlköğretmen Okulundan, % 7.1'i Eğitim Enstitüsünden, % 7.1'i Eğitim Yüksek Okulundan, % 56.0'ı Eğitim Fakültesinden, % 21.4'ü Fen-Edebiyat Fakültesinden, % 7.1'i Lisans Tamamlamadan mezun olmuştur. Aşağıda Tablo 2.3.'de öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımı gösterilmiştir.

**Tablo 3.** Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı

Kıdem	F	%
0-4 yıl	2	2.4
5-9 yıl	23	27.4
10-14 yıl	33	39.3
15-19 yıl	14	16.7
20 yıl ve üzeri	12	14.3
<b>Toplam</b>	<b>84</b>	<b>100.0</b>

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 2.4'ünün 0-4 yıl, % 27.4'ünün 5-9 yıl, % 39.3'ünün 10-14 yıl, % 16.7'sinin 15-19 yıl, % 14.3'ünün 20 yıl ve üzeri mesleki kıdemi mevcuttur.

### **II.3. Veriler ve Toplanması**

Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin öyküleyici metinleri işleme davranışlarını, öğretim yöntemleri ile ilgili bilgilerini ve tercih ettikleri öğretim yöntemlerini ortaya çıkaracak nitelikte Türkçe öğretmenlerine yönelik anket formu uygulanmıştır. Ayrıca eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlayacak metinlerin özelliklerini ve Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metinlerin eleştirel düşünme becerileri açısından yeterli olup olmadığını belirlemek için uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Aşağıda araştırmada kullanılan ölçme araçlarıyla ilgili bilgilere yer verilmiştir.

**Uzman Görüşü Form-1:** Araştırmada, eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilecek öyküleyici metinlerin sahip olması beklenen ölçütleri belirlemek ve öyküleyici metinleri bu ölçütlere göre değerlendirmek amacıyla Uzman Görüşü Form-1 kullanılmıştır. Form araştırmacı tarafından hazırlanmış, uzman görüşleri alınarak düzeltilmiş ve son şeklini almıştır. Bu form Mersin Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı öğretim elemanlarına uygulanmıştır.

**Uzman Görüşü Form-2:** Araştırmada öyküleyici metinlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilecek niteliklere sahip olup olmadığını belirlemek için Uzman Görüşü Form-2 kullanılmıştır. Bu form Türkçe öğretmenlerine uygulanmıştır.

**Kişisel Bilgi Formu:** Araştırmaya katılacak Türkçe öğretmenlerinin öyküleyici metinleri işleme davranışlarına etkisini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Kişisel bilgi formu kullanılarak, Mersin ilinin Toroslar,

Akdeniz, Yenişehir, Mezitli ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan Türkçe öğretmenlerinin cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan yüksek öğrenim kurumu gibi bilgilere ulaşılmıştır.

Kişisel bilgi formu öğretmenlere, “Türkçe Öğretmenlerinin Öyküleyici Metinleri İşleme Davranışları Anketi” ile birlikte verilmiştir.

### **Türkçe Öğretmenlerinin Öyküleyici Metinleri İşleme Davranışları Anketi:**

Anket geliştirme sürecinde şu dört aşama izlenmiştir: Problemi tanıma/Madde yazma/Uzman görüşü alma/Ön uygulama yapma. Türkçe Öğretmenlerinin Öyküleyici Metinleri İşleme Davranışları anketi araştırmacı tarafından 40 madde olarak geliştirilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda düzeltilen anket 33 maddeye dönüştürülmüştür. Anketin 15 kişilik bir grupla ön uygulaması yapılmış, ön uygulamadan elde edilen istatistikler incelenmiş ve anketin uygulanmasına karar verilmiştir.

Anketin 34. maddesi Türkçe öğretmenlerinin öyküleyici metinleri hangi yöntemlerle işlediklerini belirlemeye çalışan açık uçlu bir sorudan oluşmaktadır. Anket Türkçe öğretmenlerinin öyküleyici metinleri işleme davranışlarının eleştirel düşünmeye yönelik olup olmadığını ölçmek için hazırlanmıştır.

Anket Türkçe öğretmenlerinin öyküleyici metinleri işleme davranışlarını belirlemek amacıyla 4'lü likert tipi ölçek formatında hazırlanmıştır ve derecelendirmesi;

Hiçbir zaman

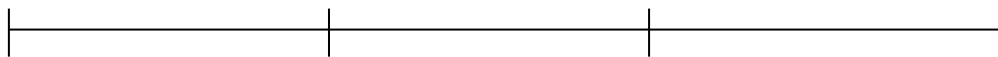
Her zaman

1

2

3

4



şeklinde yapılmıştır. Buna göre derecelendirme (1) “hiçbir zaman”, (2) “bazen”, (3) “sık sık”, (4) “her zaman” a doğrudur.

#### **II.4. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması**

Bu araştırmanın verileri 2010-2011 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde Mersin ilinin Toroslar, Akdeniz, Yenişehir ve Mezitli ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan Türkçe öğretmenlerinden toplanmıştır. “Uzman Görüşü Form-1”, “Uzman Görüşü Form-2”, “Kişisel Bilgi Formu” ve “Türkçe Öğretmenlerinin Öyküleyici Metinleri İşleme Davranışları Anketi” bizzat araştırmacı tarafından öğretim elemanlarına ve Türkçe öğretmenlerine verilmiş ve veri kaybını önlemek amacıyla aynı gün içerisinde geri alınmıştır. Anketlerin tamamı geri dönmüş, anket kaybı olmamıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler bir istatistik programı aracılığıyla çözümlenmiştir. Eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesi beklenen metinlerin ölçütleri araştırmacı tarafından belirlenmiş, bu ölçütlerin uygunluğu uzman görüşü doğrultusunda değerlendirilmiş ve belirlenen ölçütlerin uygunluk frekansları ve yüzdeleri tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metinler uygunluğu saptanmış ölçütler kullanılarak uzman görüşü alınarak değerlendirilmiştir. Uzmanların adı geçen metinlerle ilgili görüşleri frekans ve yüzde olarak tablolar şeklinde verilmiştir.

Araştırma kapsamına alınan Türkçe öğretmenlerinin araştırmanın konusu ile ilgili Türkçe öğretmenlerinin öyküleyici metinleri işleme davranışları ve tercih ettikleri öğretim yöntemleri maddelerindeki ifadelerle katılma yüzdeleri ve frekansları hesaplanmıştır.

Türkçe öğretmenlerinin öyküleyici metinleri işleme davranışlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla “t- Testi”nden yararlanılmıştır.

Türkçe öğretmenlerinin öyküleyici metinleri işleme davranışlarıyla mezun olunan yüksek öğrenim kurumu ve mesleki kıdem arasındaki ilişkiyi tespit etmek için Tek Yönlü Varyans (One-way Anova) Analizi’nden yararlanılmıştır.



## II. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE LİTERATÜR

### II.1. DÜŞÜNME

#### II.1.1. Düşünmenin Anlamı

Düşünme; insanın doğuşu ile başlayan, sonraki süreçte doğrudan veya dolaylı olarak geliştirilebilen insana özgü bir yetidir. İnsanı insan yapan ve onun var oluşundan bugüne kadar gelişimini sağlayan düşünme yetisidir. Düşünme insanın yaşadığı dünyadan haberdar olması demektir. Onu diğer tüm canlılardan ayıran bu üstün özellik sayesinde bugün insanlık her alanda ilerleyebilmiştir.

Düşünme konusunda Aristo'dan günümüze kadar pek çok araştırma yapılmıştır. Ancak yine de bugün bile düşünmenin ne olduğu konusunda tam bir anlaşmaya varılamamıştır. Farklı bilim adamları birbirinden farklı tanımlar yapmışlardır (Kazancı,1989:9). Bu durumun nedeni düşünme kavramının oldukça karmaşık bir yapıya sahip olmasıdır.

Düşünmenin tanımlarına bakıldığında, bu tanımlardan bazılarının düşünmeyi aklın anlamlandırmaya yönelik bağımsız, kendine özgü bir işlevi olarak tanımladığı, bazılarının ise bireyin problem çözmeye yönelik disipline edilmiş zihinsel bir süreç olarak adlandırdığı görülmektedir:

**Türk Dil Kurumu** Türkçe sözlüğünde düşünme “*düşünmek işi, tefekkür; duyum ve izlenimlerden, tasarımlardan ayrı olarak aklın bağımsız ve kendine özgü durumu; karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi*” olarak tanımlanmıştır (2005:592).

**Eğitim Terimleri Sözlüğü**nde ise, “*zihnin bir konuyla ilgili bilgileri karşılaştırarak, aralarındaki bağlantıları inceleyerek bir yargıya ya da karara varma etkinliği; zihinden geçirme ya da zihin yoluyla arayıp bulma; tasarlama, anımsama.*” (TDK, 1981) şeklinde açıklanmaktadır.

**Cüceloğlu**'na göre düşünme “*içinde bulunulan durumu anlayabilmek amacıyla yapılan aktif, amaca yönelik organize zihinsel sürece verilen addır.*” (1995:243). Düşünme genellikle sorun çözmek, bir amacı gerçekleştirmek, bilgi ve olayları anlamlandırmak için kullanılır. Düşünme süreci sonunda elde edilene düşünce denir.

**Özden**, düşünmeyi gözlem, tecrübe, sezgi, akıl yürütme ve diğer kanallarla elde edilen bilgiyi yoğurup şekillendirmenin disipline edilmiş şekli olarak tanımlamıştır (2008:139).

**Kazancı** ise düşünmenin bireyi iç ya da dış etmenler bakımından rahatsız eden, bireyin fiziksel ve psikolojik dengesini bozan olayların giderilmesi için girişilen kasıtlı zihinsel davranışların tümünü kapsadığını belirtmektedir (1989:12).

Verilen tanımlarda düşünmenin zihin işlevleri olarak açıklandığı söylenebilir. Düşünme oldukça karmaşık zihinsel işlevleri gerektirmektedir. Ancak düşünme, her zaman başarılı ve etkili bir biçimde gerçekleşmeyebilir.

**Chaffee**, başarılı bir düşünmenin yaşantımızdaki kararları ve eylemlerimizi belirleyen amaçlara ulaşarak ve zekice kararlar vererek daima var olan problemleri çözerek mümkün olduğunu söyler (2000:2). Birey hayatın amacını belirlemek, amaca ulaşmada hedeflerini ortaya koymak ve akıllı kararlar vermek için düşünmeden yararlanır.

**Dewey**, “Demokrasi ve Eğitim” adlı kitabında düşünmenin zihni kullanan ve zihni ödüllendiren bir eğitim yöntemi olduğunu belirtir. Ona göre düşünme, gelişime açık

bir deneyim yöntemidir. Hiç kimse daha önce hakkında bilgi ve deneyim sahibi olmadığı konular hakkında düşünemez. Okullarda verilen eğitim de deneyim ve düşünceden ayrılamaz. Düşünme süreçlerinden bağımsız olarak geliştirilen beceriler hiçbir amaç taşımaz (2004:176-179).

Çağdaş psikologlar düşünmenin bir problemin farkına varılmasıyla başladığını ileri sürerler. Kişi, herhangi bir durum hakkında zihnini aydınlatamamışsa ve bu durum onu zihinsel veya fiziksel olarak rahatsız ediyorsa düşünme başlar. Bundan sonra düşünme sorunun çözümü için bir amaç haline dönüşür (Kazancı, 1989:11).

Düşünme, aslında her zaman yukarıdaki tanımlarda anladığımız şekliyle gerçekleşmez. De Bono (2009:13), düşünmenin farklı şekilleri olduğunu belirtmiş, günlük yaşam akışı içinde kullanılan düşünmenin bilinçli bir düşünme olmadığını ifade etmiştir. Bu tür düşünmenin gerisinde otomatik bir düşüncenin varlığı olduğunu, “bilinçli düşünme”nin ise kişiyi belli bir amaca ya da sonuca götüreceğini ileri sürer. Bu çalışmanın üzerinde durduğu “bilinçli düşünme” kavramıdır.

Bilinçli düşünme; aklın eleştirel ve yaratıcı yönlerini, akıl yürütme ve fikirler üretmenin kullanılmasını içerir. Bir problemi formüle etme ya da çözme, bir karar verme ya da anlamaya çalışma gibi her zihinsel faaliyette bilinçli düşünme yer alır. Bu tür düşünmeyle bireyler yaşamdan bir anlam çıkarırlar.

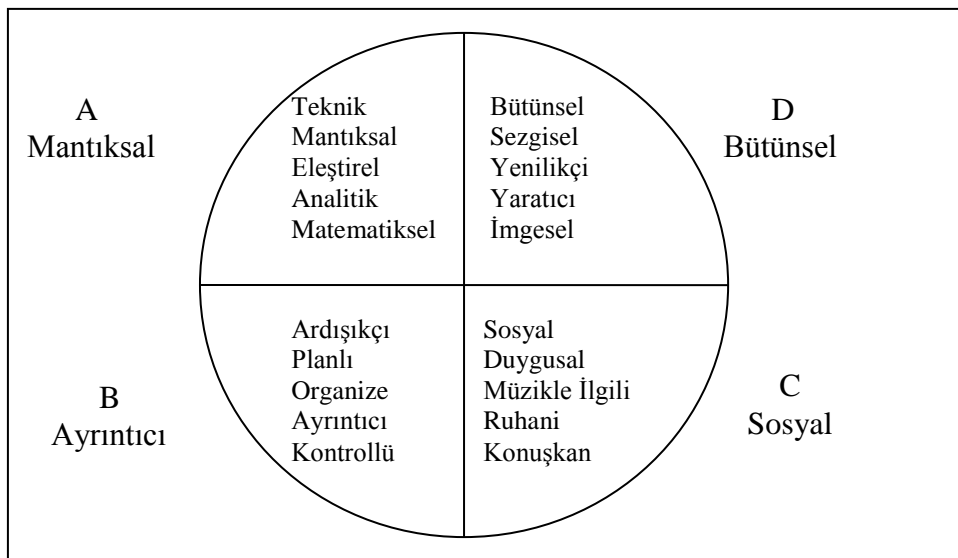
İster bilinçli, isterse günlük olsun düşünme, sosyal bir bağlamda gerçekleşir; çevre ve kültür tarafından etkilenecek biçimlenir. Düşünmeyi öğrenmek diğer insanlardan yalıtılmış bir ortamda gerçekleşmez (Fisher, 1990:4).

Düşünmenin sosyal boyutundan önce fiziksel boyutu gelir. Düşünme beyinde gerçekleşen bir etkinliktir. Bugün beynimizin daha çok bir bütün olarak çalıştığı kabul

edilmekte ve beynin sağ ve sol olmak üzere iki yarı küreden oluştuğu belirtilmektedir. Beynin sol yarısı matematik, dil, mantık, analiz, yazma gibi zihinsel faaliyetleri; sağ yarısı ise hayal gücü, renk, müzik, ahenk vb. etkinlikleri kontrol etmektedir (Özden, 2008:77). Ornstein'e ait olan bu bulguların ilginç bir yönü de beynin her iki yarısının birlikte çalıştığı durumlarda başarının daha yüksek olduğudur.

Hermann ise beynin zihinsel etkinlikleri ile ilgili bulguları eğitime uyarlamış ve "Dört Çeyrek Daireli Beyin Modeli"ni ortaya çıkarmıştır (Özden, 2008:80).

### Dört Çeyrek Daireli Beyin Modeli



Kaynak: Özden, 2008:80

Her ne kadar beynin yapısı ile ilgili bu ve benzeri çalışmalar yapılmış olsa da insan beyni hala çözülebilmemiş değildir. Yapılan yeni çalışmalar beynin çok karmaşık bir yapıya sahip olduğunu ve bilinen özelliklerinin dışında birçok farklı yönlerinin bulunduğunu göstermektedir (Özden, 2008:82). Beyindeki sınırlar düşünmenin karmaşık yapısının keşfini de zorlaştırmaktadır.

İnsan yaşamını geliştiren ve daha nitelikli duruma getiren onun deneyimleridir. Deneyim kazanma ve bilgi edinme işi ise süreklilik gösteren bir süreçtir. İnsan yaşantılarından yararlanabilmeyi düşünce yetisine borçludur.

Düşünmenin bu kadar önemli olmasının sebeplerini Kazancı şöyle açıklamıştır:

1.Düşünme insanı belli bir amaca ya da sonuca yöneltir. İnsanı, kötü alışkanlıkların tutsağı olmaktan korur. İnsana, yeterince bilgi toplamadan yanlış ve yanlış kararlar verme yerine, eylemlerine düzenli ve sistemli biçimde toplanmış bilgiler yardımıyla yön vermesini sağlar.

2.Düşünme, insanın karşılaştığı güçlükleri ya da problemleri önceden kestirmesinde yardımcı olarak, onları karşılamada, onlara karşı hazırlıklı olmada en önemli rolü oynar. En basit işten en karmaşığına kadar, ileri görüşlülük ve doğru davranış ancak geliştirilmiş bir düşünme gücünden kaynaklanır.

3.Düşünme, kavramların oluşmasında ve gelişmesinde, gelişen her kavramın birey için anlam kazanmasında da rol oynar. Her alandaki düşünme, ilerleme ve gelişmenin kavramların zenginliği ve sağlamlığı oranında geliştiği bilimsel bir gerçektir.

4.Düşünme, hem bireylerin, hem toplumların güvenilir ve sürekli bir yaşayış biçimine kavuşmaları için gerekli ortamın hazırlanması ve bu ortamın sürekliliğinin sağlanmasında en önemli araç olarak rol oynar (Kazancı, 1989).

Tarih boyunca düşünme üzerine yapılan tartışmalar, onun farklı yönlerinin tanınmasına fırsat vermiştir. Düşünme sözcüğüne bakış 20. yüzyıla kadar çok daha farklıyken 20. yüzyılda düşünmeyle ilgili tartışmalar yeni bir boyut kazanmıştır. Yirminci yüzyıl öncesi düşünme, sağlam ve köklü bir mantık bilgisine dayandırılmış; öğrencinin düşünmedeki başarısı, çözebildiği problem sayısı ile ölçülmüştür.

Yirminci yüzyılda davranışçı kuramcılar düşünmeyi öğrenme olayının sonucu ya da ürünü olarak görmüşlerdir. Watson, Hull, Thorndike ve Skinner gibi psikologlar düşünmenin doğrudan gözlenemeyeceğini, öğrenme olayının sonucuna bakarak düşünmenin varlığı hakkında bilgi sahibi olunabileceğini savunmuşlardır.

Bilişsel psikoloji kuramcıları ise öğrenme gibi bir iç süreç olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenme ve düşünmeyi bir süreç olarak ele alan psikologlar Piaget, Bruner ve Gagne olmuştur (Kazancı, 1989:12-20).

Düşünmenin bir süreç olduğunu kabul eden kimi araştırmacılar, düşünmenin “girdi”, “işlem” ve “çıktı”dan oluşan üç boyutlu bir süreç olduğunu savunmuşlardır (Yağcı, 2008:30). Burada düşünme sürecinin girdi boyutunu, düşünmenin önkoşulu olan, bilgi edinme yani öğrenme oluşturur. İşlem boyutunda, bilgiyi amaca dönük ve bilinçli olarak kullanma yer alır. Çıktı boyutunu ise yeni bilgiye ulaşma veya bir davranış gösterme oluşturur (Kürüm, 2002: 9).

Düşünme sürecini, bu süreci oluşturan boyutlara dayanarak açıklamaya çalışan bir diğer yaklaşım da düşünmenin boyutlarını beş başlık altında ele almaktadır. Marzano ve arkadaşları tarafından bir model olarak geliştirilen düşünmenin boyutları, değişik düşünme türlerini kapsamaktadır. Bu modelde ele alınan boyutlar şu şekilde açıklanmaktadır (1988).

•**Bilişsel Farkındalık / Bilişbilgisi (Metacognition) Boyutu:** Bilişsel farkındalık genel olarak bireyin kendi düşünmesinin farkında olması biçiminde açıklanmaktadır. Bu boyutta öğrencilerin başarılı olmalarında dikkat, tutum ve kendini verme gibi özellikleri temel belirleyiciler olarak ele alınmaktadır. Öğrencinin kendisini bir konuya verebilmesinde iradenin önemli olduğu, eğer öğrenci isterse belli bir konuya

kendisini verebileceği, ayrıca öğrencinin konuya karşı geliştirdiği tutumla kendini verme arasında yakın bir ilişki olduğu belirtilmektedir. Bununla birlikte, konu öğrencinin ilgisini çekerse onunla ilgileneceği ve dikkatin öğrenci tarafından da denetlenebileceği ifade edilmiştir.

Bilişsel farkındalık aynı zamanda bireyin kendi düşünme sürecini değerlendirilmesini, planlamasını ve düzenlemesini de içermektedir. Bilişbilgisine sahip bireyler “Nasıl öğreniriz?” sorusunun yanıtının ya da herhangi bir konuda düşünebilmesi için ne yapması gerektiğini bilirler.

•**Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Boyutu:** Bu boyutta eleştirel ve yaratıcı düşünmenin birbirini tamamladığı ve birlikte çalıştığı şeklinde görüşler yer almaktadır. Eleştirel düşünenlerin iddiaları, olayları, durumları test etmek amacıyla eleştirel düşünmeyi kullandıkları, yaratıcı düşünenlerin ise yeni geliştirilen düşünceleri kullandıkları ve geçerlikleri açısından inceledikleri belirtilmektedir.

•**Düşünme Süreçleri Boyutu:** Zihinsel işlemler takımı olarak da adlandırılan bu boyutta sekiz düşünme süreci bulunmaktadır. Aktif olan ve sürekli birbirini etkileyen bu süreçler şu başlıklarda toplanmıştır:

- Kavram oluşturma
- İlke oluşturma
- Anlama
- Sorun çözme
- Karar verme
- Alıştırma yapma

- Düzenleme
- Sözel anlatım

Kavram oluşturma, ilke oluşturma ve anlama, bilginin kazanılmasına yönelik iken, sorun çözme, karar verme, alıştırma yapma ve düzenleme bilginin kazanılmasından sonra işlenip üretilmesini kapsar. Sözel anlatım ise bilginin kazanılması ve üretilmesiyle ilgili bir süreçtir.

•**Temel Düşünme Becerileri Boyutu:** Düşünme süreçleri daha karmaşık ve daha geniştir. Temel düşünme becerileri ise süreçlerin hizmetinde kullanılan mikro düzeyde işlemlerdir. Diğer bir deyişle, birey bir düşünme süreciyle ilgilendiği zaman birçok temel beceriyi kullanması gerekir. Bu beceriler şunlardır:

- Bir sorunun fark edilmesini ve tanımlanmasını içeren odaklaşma becerisi
- Soruna yönelik bilgi edinilmesini içeren bilgi toplama becerisi
- Daha önce edinilmiş bilgileri gerektiğinde hatırlama becerisi
- Bilginin anlaşılabilir ve en etkili biçimde sunulabilmesini içeren organize etme becerisi
- Analiz etme becerisi
- Birleştirme becerisi
- Değerlendirme

•**İçerik Alanı Bilgisi Boyutu:** Düşünmenin son boyutudur. Burada genel olarak anlatılmak istenen sınıftaki öğretimin, düşüncenin öğretiminin bütünleyici bir parçası olduğudur. Diğer bir deyişle, düşünmenin öğretilmesi içeriğin öğretilmesinden geçer.



Yukarıdaki başlıklar incelendiğinde temel düşünme becerilerinin Bloom'un "bilişsel öğretim hedeflerinin hedefleri sınıflaması" ile büyük ölçüde benzediği görülecektir. Bloom'un sınıflamasını kısaca hatırlatmak gerekirse,

•**Bilgi** düzeyinde öğrencilerin belli olgu ve kavramları hatırlamaları ve tanımları söz konusudur.

•**Kavrama** düzeyinde belli olgu, kavram ve ilkeler arasında ilişkiyi düşünme vardır.

•**Uygulama** düzeyinde belli fikir, ilke veya formülleri yeni durumlara uygulama söz konusudur.

•**Analiz** düzeyinde öğrenciler bir bütünü onu oluşturan parçalara ayırabilirler.

•**Sentez** düzeyinde yeni ve özgün bir ürün ortaya konur ya da bir bütün meydana getirilir.

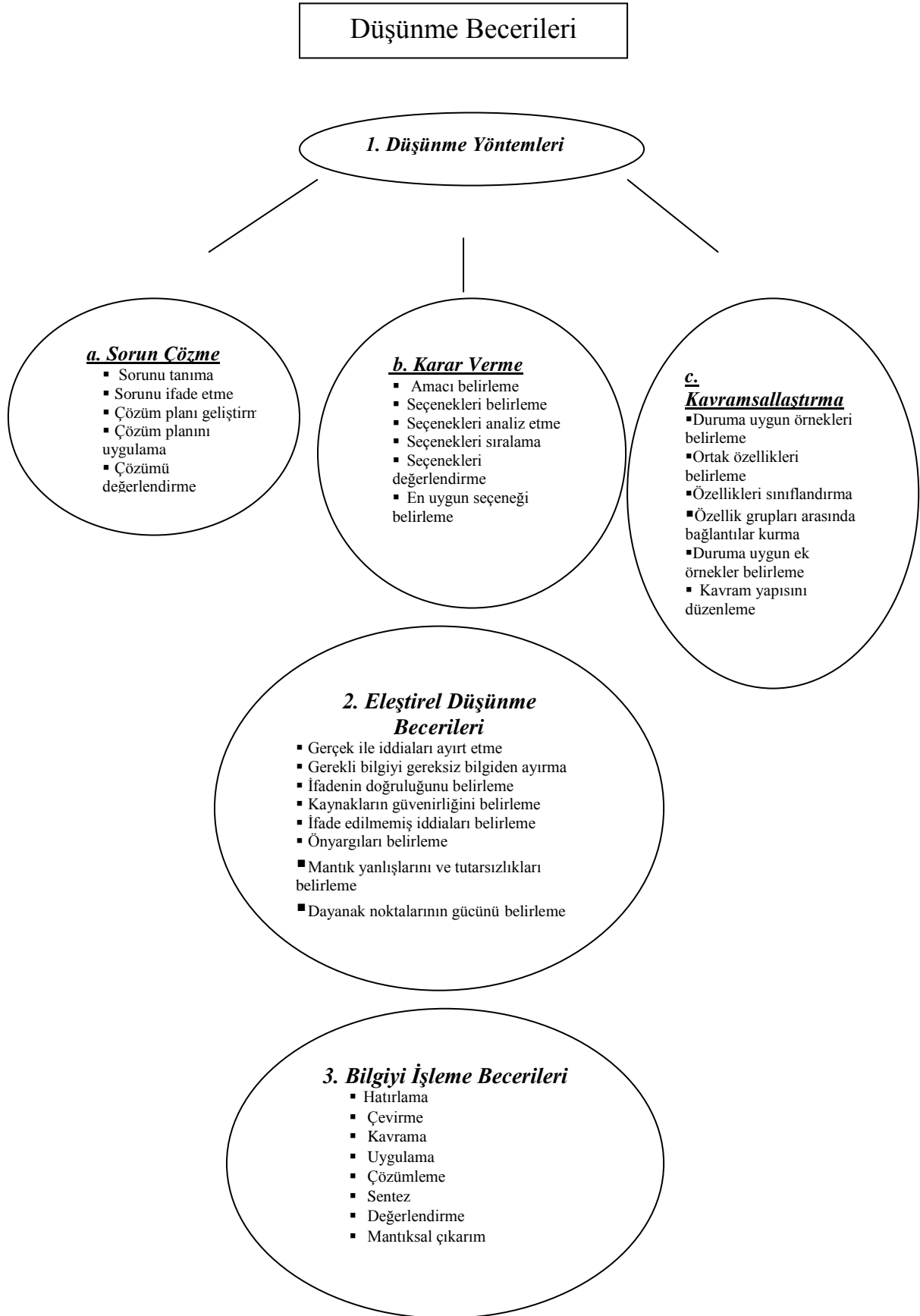
•**Değerlendirme** düzeyinde ise belli bir olguyu, fikri veya ürünü eleştirmeyi, yargılamayı ya da seçmeyi öğrenirler (Saban, 2002:140).

Görüldüğü üzere Bloom düşünme ve öğrenmeyi aşamalı olarak sınıflandırmış, sınıflandırmasında en basitten en karmaşığa doğru bir yol izlemiştir. Eğitimde gerçek bir başarıdan söz edilmesi için bu sınıflandırmada öğrencinin en az uygulama basamağına erişmiş olması beklenir. Öğrenci öğrendiklerini günlük hayatına aktaramadığı, karşılaştığı durumlar arasında neden-sonuç ilişkisi kuramadığı, yeni ve özgün ürünler ortaya koyamadığı ve en önemlisi her türlü fikir ve durum karşısında eleştirel bakmadığı süreçte düşünme becerileri gelişmiş sayılmamalıdır.

## **II. 1. 2. Düşünme Türleri ve Becerileri**

Düşünme becerilerinde ve düşünme türlerinde tıpkı düşünmenin tanımında olduğu gibi ortak bir görüş bulunmamaktadır. Özden (2008), yaygın düşünme tarzlarını ve onların gerektirdiği düşünme becerilerini bir tablo halinde açıklamıştır. Bu tabloda yer alan düşünme türleri şunlardır: Eleştirel düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, yazma, bilimsel düşünme, yaratıcı düşünme ve yaratıcı problem çözme.

Beyer, düşünme becerilerini aşağıdaki gibi sınıflamıştır (1988) .



Bruning ve arkadaşları ise düşünme türlerini dörde ayırmıştır: Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, karar verme ve sorun çözme (Kürüm, 2002:16).

<b>Düşünme Türü</b>	<b>Amacı</b>	<b>Düşünme Becerileri</b>
<b>Eleştirel Düşünme</b>	Karşıt durumların ya da düşüncelerin açıklığını değerlendirmek	Bir durumu ya da fikri tanımlama, karşıt görüşleri analiz etme, kanıtları değerlendirme
<b>Yaratıcı Düşünme</b>	Yeni düşünceler üretmek, yeni ürünler geliştirmek	Düşünceleri saptanma, sorunu yeniden yapılandırma, olasılıkları belirlenme
<b>Karar Verme</b>	Bilgilendirilmiş bir karara ulaşmak	Var olan bilgiyi düşünme, seçenekleri tanımlama ve karar verme
<b>Sorun Çözme</b>	Bir soruna bir ya da daha fazla çözüm yolu bulmak	Bir strateji tanımlama, anlatma, seçme, uygulama ve değerlendirilme

Yukarıdaki çalışmalardan ortaya çıkan sonuç düşünme türleri, becerileri ve şekilleri üzerine ortak bir kabulün olmadığıdır. Düşünmenin kendi içinde karmaşık bir yapısı vardır ve bütün bu beceriler bir bütünlük içindedir. Bu yüzden bu beceriler kesin çizgilerle birbirinden ayıramamaktadır. Ancak araştırmacıların genellikle eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme ve yaratıcı düşünme üzerinde durdukları bilinmektedir (Özden, 2008; Kazancı,1989). Bu çalışmada yaratıcı düşünme ve problem

çözme üzerinde ayrıntılı olarak durulmayacak, yalnızca eleştirel düşünme becerisi ayrıntılı olarak incelenecektir.

### II.1.2.1. Yaratıcı Düşünme

Yaratıcılık bir düşünme biçimidir. Yaratıcılık tüm duygusal ve zihinsel etkinliklerde vardır. İnsanın yaratması, var olanın yeni durumlara uyarlanması; yeni ve farklı bir fikir ya da durum üretmesi ile olur (Özden, 2008:174). Yaratıcı düşünme daha önce aralarında ilişki kurulmamış nesnelere ya da düşünceler arasında ilişki kurmak olarak tanımlanır (Üstündağ, 2005:77). Eğitim terimleri sözlüğünde yaratıcı düşünme, “*buluşçu, yenilik arayan veya eski sorunlara yeni çözümler getiren ve özgün düşüncelerin ortaya çıkmasını sağlayan düşünme biçimi*” şeklinde açıklanır. Yaratıcı düşünmeyle var olandan yola çıkarak yeni bir şeyler üretme hedeflenir. Bu düşünme türü hayal gücü gerektirir ve insanı pek çok olası yanıt, çözüme ya da düşünceye götürür. Yaratıcılık bireyde doğuştan itibaren bulunan bir beceridir. Bu becerinin uygun ortamda ortaya çıkarılması gerekir.

Yaratıcı olabilmek için; öncelikle kişinin kendine güven duyması, özgür düşünebilmesi, alışılmış kalıp ve yargıları aşması ve yeteneklerini sonuna kadar kullanabilmesi için gerekli ortamın ve özgürlüğün sağlanmış olması gerektiği söylenmektedir.

Yaratıcılığı ortaya çıkaran etmenler; psikolojik etmenler (kişilik yapısı, karakter özelliği vb.), toplumsal-çevresel etmenler (ortamın sağlanması gibi) ve eğitsel etmenler (okullar, kurslar vb.)’dir. Yaratıcı düşünme buluşçu, yenilik arayan veya eski sorunlara yeni çözümler getiren ve özgün düşüncelerin ortaya çıkmasını sağlayan bir düşünme biçimidir (Kazancı, 1989:32-34).

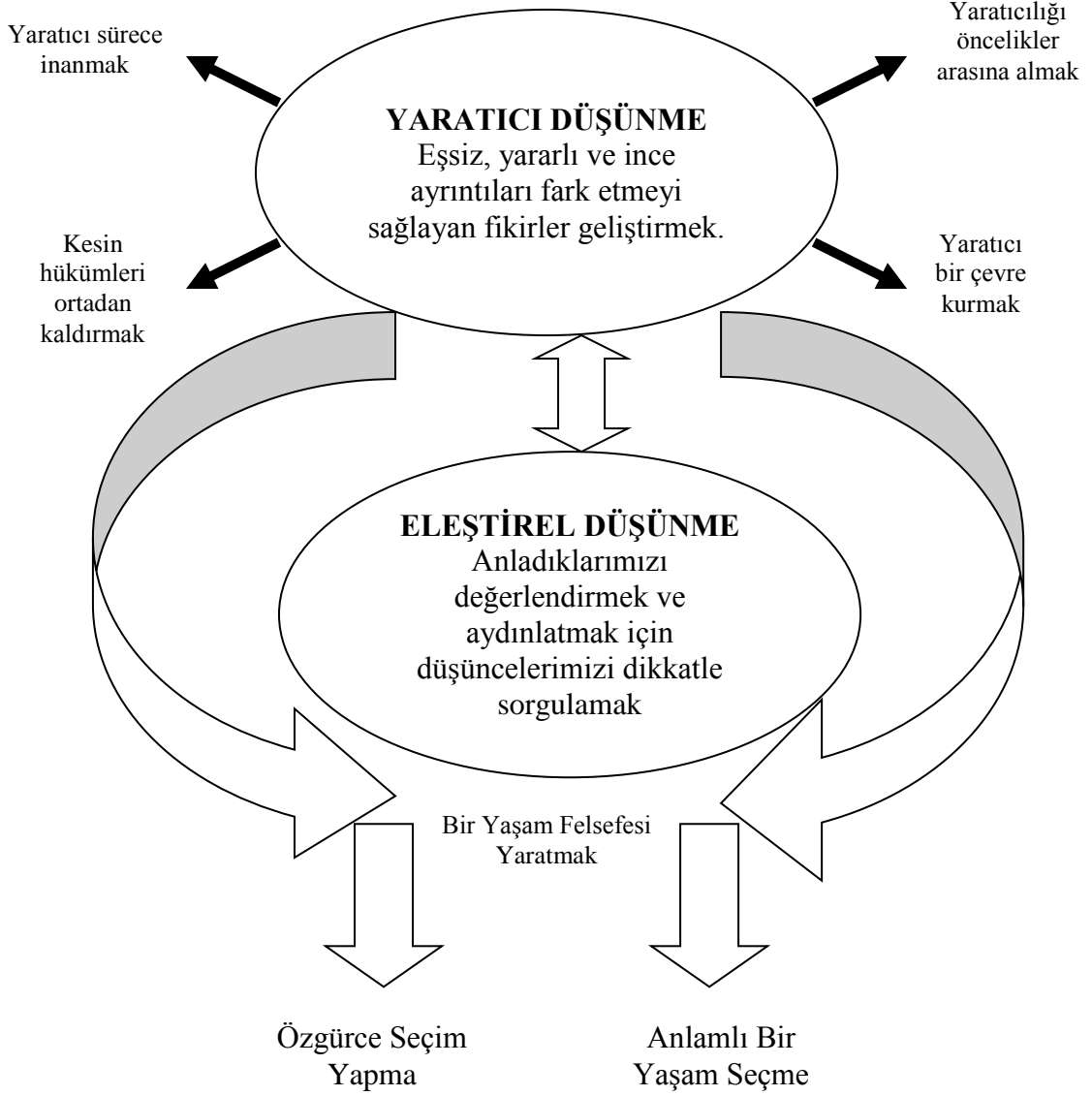
### **Yaratıcı düşünme ile eleştirel düşünme arasındaki farklar**

Yaratıcı düşünme var olanı reddeder ve yeni bir düşünce, ürün veya bakış açısı sunar. Yaratıcılık özgünlük gerektirir. Eleştirel düşünme ise, belirli ilke, kural ve düşüncelerin doğruluğu ve tutarlılığı ile ilgilenir. Eleştirel düşünme, var olan yöntemlerle çalışırken yaratıcı düşünme yeni yöntemler dener (Kazancı, 1989:34).

Okullarda yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi önemlidir. Yeni ve farklı bakış açılarının özendirilmesi ile kazandırılabilen yaratıcı düşünme becerileri, ülkenin her alanda ilerlemesi için gereklidir. Her türlü yeni buluş ve gelişme, yaratıcı insanlar tarafından ortaya konmaktadır. Bu nedenle yaratıcı düşünme eğitiminin olmazsa olmazlarından. Eğitim programlarımızın yaratıcı düşünmeyi teşvik edici olarak hazırlanması, öğretmenlerin yaratıcı düşünen ve yaratıcı düşünmeyi geliştirecek özgür ortamı hazırlayan kişiler olması gerekir.

Chaffee (2000), yaratıcı düşünme ile eleştirel düşünme arasındaki ilişkiyi şöyle ifade etmiştir:

## Yaratıcı Yaşam



Kaynak: Chaffee, 2000:499

### II.1.2.2. Problem Çözme

Problem çözme ile eleştirel düşünme arasında yakın bir ilişki vardır. Problem, bireyin hedefe ulaşmada engellenme ile karşılaştığı çatışma durumu olarak tanımlanır (Kazancı, 1989:27). Problem çözme ise, istenilen hedeflere ulaşmak için etkili ve yararlı

olan araç ve davranışları seçenekler arasından seçme ve uygulama olarak açıklanır. Problemi aşabilmek için her şeyden önce onun farkında olmak ve onu bir engel olarak düşünmek gerekir. İnsan yaşadığı dünyayı tanımaya başladığı andan itibaren yaşamında pek çok sorunla karşılaşır. Sorunlarını çözebilmek için belli bir düşünsel çaba harcar. Bu nedenle düşünsel bir etkinlik olarak tanımlanan sorun çözme kimi kuramcılar tarafından bir öğretim yöntemi olarak kabul edilir (Kürüm, 2002:22).

Problem çözme üst düzey bilişsel becerilerin kullanımını gerektiren bir süreçtir. Problem çözme sürecini bireysel durumlar da etkilemektedir. Bireyin zekâsı, güdülenmişliği, alışkanlıkları, muhakeme gücü vb. özellikleri onun problem çözümedeki başarısını etkiler (Kazancı, 1989:28). Eleştirel düşünme ile problem çözme birbirine oldukça yakın iki kavramdır. Bazı eğitimciler eleştirel düşünmeyi problem çözme ile eş anlamlı olarak kabul etmektedir (Karadeniz, 2006:38). Aslında eleştirel düşünme, problem çözmeyi de içine alan kişisel bilgi ve becerilerden oluşan zihinsel bir süreçtir. Eleştirel düşünmenin başlayabilmesi için problem çözümede olduğu gibi bireyin her şeyden önce problemin varlığının farkına varması gerekir.

Paul ve Elder, etkili problem çözebilen bir kişi olabilmek için şunlara dikkat edilmesi gerektiğini belirtir:

1. Hedefleri, amaçları ve gereksinimleri düşünüp, bunları düzenli bir şekilde yeniden ortaya koyma.
2. Sorunları tek tek ele alma ve problemi mümkün olduğunca açıkça ve net bir şekilde ifade etme.
3. Çözebilecek sorunlar üzerinde yoğunlaşma.
4. Sorunu çözmek için gerekli bilgiye sahip olma.



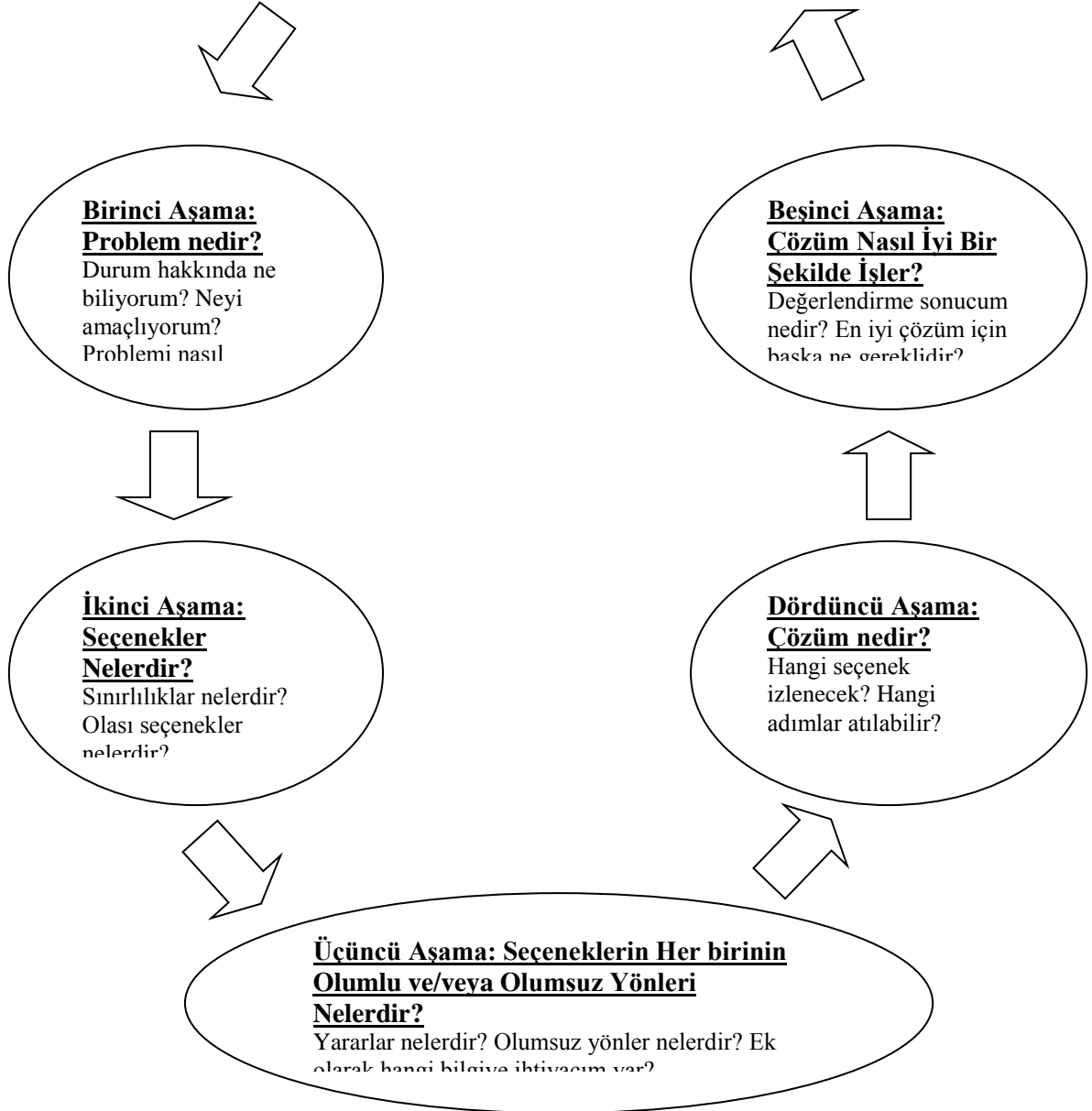
5. Toplanan bilgiyi analiz etme ve yorumlama.
6. Eylem seçeneklerini belirleme. Kısa ve uzun vadede neler yapabileceğini belirleme.
7. Seçeneklerinizi, içinde bulunulan durumun üstünlük ve kısıtlılıklarını dikkate alarak değerlendirme.
8. Sorunla ilgili olarak stratejik bir tavır belirleme.
9. Gerektiğinde soruna ilişkin stratejiyi, analizi ya da probleme ilişkin ifadeyi değiştirebilme ([www.criticalthinking.org/files/Turkish\\_CT\\_Concepts\\_Tools.pdf](http://www.criticalthinking.org/files/Turkish_CT_Concepts_Tools.pdf)).

Sorun çözme süreci farklı araştırmacılar tarafından farklı biçimlerde aşamalandırılmıştır. Bu yaklaşımlardan birinde sorun çözme süreci dört aşamadan oluşmaktadır (Kürüm, 2002:23):

- Sorunun tanımlanması
- Nedenin bulunması
- Çözümün üretilmesi ve uygulanması
- Sonucun değerlendirilmesi ve öğrenme

Chaffee (2000) ise, problem çözme sürecini beş basamakta incelemiştir. Aşağıdaki tablo incelendiğinde onun problem çözme sürecini sistemli bir şekilde ortaya koyduğu görülebilir.

**PROBLEM ÇÖZME AŞAMALARI**



Kaynak: Chaffee, 2000:90.

Problem çözme becerisi, eğitimde öğrencilere kazandırılması gereken bir beceridir. Problem çözme yönteminin, eğitimde kullanılması ile öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin olumlu yönde gelişmesi mümkündür. Çünkü bu yöntem, öğrencilere geniş bir bakış açısı kazandıracaktır. Böylece problem çözme yöntemi, birçok eleştirel düşünürün yetişmesini sağlayabilir.

Özden problem çözme becerisinin öğrencilere şu yararları sağlayacağını ileri sürmüştür (2008: 158–159):

- Karar verme yeteneğini geliştirir.
- Eleştirel düşünmeye yardımcı olur.
- Aktif katılım sağlar.
- Geniş ilgi ve merak uyandırır.
- Problem çözme sürecinin alışkanlık haline gelmesine yardımcı olur.
- Gözleme, rapor verme, karşılaştırma, bilgileri düzenleme, yorumlama, değerlendirme ve özetleme gibi yeteneklerin gelişmesine katkıda bulunur.
- Yaratıcı düşünmeyi geliştirir.
- Demokratik tutum ve tavırları geliştirir.

Sonuç olarak, problem çözme eleştirel düşünmenin temelini oluşturmakla beraber öğrencilerin problem çözme becerilerini kazanması eleştirel düşünme yolunda atılmış önemli bir adım olarak görülebilir.

### **II.1.2.3. Eleştirel Düşünme**

Bu kavram tezin ana konusunu oluşturmaktadır. Bu nedenle, sonraki bölümlerde kapsamlı bir biçimde ele alınmaktadır.

## II. 2. ELEŞTİREL DÜŞÜNME

### II.2.1. Eleştirel Düşünmenin Anlamı

Günümüzde bireylerin “neyi” düşündükleri değil, “nasıl” düşündükleri önemli olmuştur. “Nasıl düşünülür?” sorusu bizde eleştirel düşünme kavramını çağırıştırır. Eleştirel düşünme kavramı, üzerinde çok yazılan ve çok konuşulan bir konu olmasına rağmen “Eleştirel düşünme nedir?” sorusuna verilebilecek tam bir yanıt bulunmamaktadır. Bunun nedeni eleştirel düşünmenin bilim adamlarınca çok farklı biçimlerde tanımlanmış olmasıdır.

Eleştirel düşünme için yapılan tanımlar şunlardır:

Cüceloğlu (1995:216) eleştirel düşünmeyi “*Kendi düşünce süreçlerimizin bilincinde olarak, başkalarının düşünce süreçlerini göz önünde tutarak öğrendiklerimizi uygulayarak kendimizi ve çevremizde yer alan olayları algılayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize zihinsel süreç*” olarak tanımlamıştır. Eleştirel düşünen birey öncelikle kendi düşüncesinin yapısını ve işleyişini bilmelidir. Kendi düşüncelerinin bilincinde olmayan bir kişinin farklı düşünceleri algılaması söz konusu olmayacaktır. Düşünceler arasındaki farkları görebilen insan, doğal olarak bu farkların nedenlerini sorgulayacaktır.

“*Eleştirel düşünme bireyin karşılaştığı olgu, durum ya da olayları tutarlılık, doğruluk, geçerlilik ve güvenilirlik açılarından inceleme, yorumlama, yargılama ve değerlendirme işidir.*” (Kazancı, 1989:41). Eleştirel düşünme günlük düşünme yapımızdan farklı olarak üst düzey düşünmeyi gerektirir. Eleştirel düşünür yorumlama, birleştirme, değerlendirme, çıkarsama, analiz etme, sonuç çıkarma gibi becerileri kullanmak durumundadır.

Yıldırım eleştirel düşünmeyi şöyle tanımlamaktadır: “*Eleştirel düşünme, ölçülü kuşkuculuk içinde ilgi konusu olan bir görüş, bir sav, bir açıklama veya bir değer yargısını, bir davranış, bir durum, bir yapıt veya oluşumu kendine özgü ölçütlere başvurarak, doğruluk ya da geçerlilik yönünden nesnel ve ussal bir yaklaşımla irdeleme etkinliğidir.*” (1997:283). Eleştirel düşünme, her türlü bilgiye şüpheyle yaklaşma ve bilgiyi neden-sonuç ilişkisi içerisinde değerlendirmedir. Kendinden önceki düşünceleri tekrarlamak değil, kişinin kendi aklını kullanarak kendi kararlarını vermesidir.

Gürkaynak ve diğerleri (2008), eleştirel düşünmeyi, bireylerin amaçlı olarak ve kendi kontrolleri altında yaptıkları; alışılmış olanın ve kalıpların tekrarının engellendiği; önyargıların, varsayımların ve sunulan her türlü bilginin sınındığı, değerlendirildiği, yargılandığı ve farklı yönlerinin, açılımlarının, anlamlarının ve sonuçlarının tartışıldığı; fikirlerin çözümlenip değerlendirildiği; akıl yürütme, mantık ve karşılaştırmanın kullanıldığı ve sonucunda belirli fikirlere, kuramlara veya davranışlara varılan düşünme biçimi olarak tanımlamışlardır.

Özden’e göre eleştirel düşünme, kendi düşüncelerimizi ve çevremizdeki insanların düşüncelerini göz önünde tutarak olay, durum ve düşünceleri anlamaya çalışan aktif ve organize edilmiş zihinsel süreçtir (2008:160). Bu tanımdan eleştirel düşünmeyle ilgili beş temel özellik ortaya çıkmaktadır:

1. Eleştirel düşünme aktif olmayı gerektirir.
2. Eleştirel düşünme bağımsız olmayı gerektirir.
3. Eleştirel düşünme yeni düşüncelere açık olmayı gerektirir.
4. Eleştirel düşünme düşünceleri destekleyen delilleri ve nedenleri dikkate almayı gerektirir.

##### 5. Eleştirel düşünme organizasyonu gerektirir.

Literatürde eleştirel düşünme, “bilimsel düşünme”, “yansıtımcı düşünme”, “üretici düşünme” gibi kavramlarla yakın anlam taşımaktadır (Kazancı, 1989: 37). Bazı araştırmacılar eleştirel düşünmeyi özgün zihinsel bir düşünce süreci olarak görürken bazı araştırmacılar eleştirel düşünmeyi sorun çözme süreci olarak algılamaktadırlar.

Özetle eleştirel düşünmenin; bir durumu, bir olguyu, bir tavrı ya da bir olayı tutarlılık, doğruluk, geçerlilik ve güvenilirlik açılarından inceleme, yargılama ve değerlendirme işi olduğu söylenebilir (Kazancı, 1989:41).

Tüm insanlar doğası gereği düşünür. Ancak etkili düşünme becerisini kazanmamış insanlar eksik, önyargılı ve alışmış olduğu kalıplar içerisinde düşünürler. De Bono (2009), Altı Şapkalı Düşünme Tekniğini anlattığı kitabında günlük yaşamda kullanılan düşünmenin bilimsel anlamda kullandığımız düşünceden çok farklı olduğunu ve zaman zaman bizi yanıltabileceğine değinmiştir.

Eleştirel düşünme günümüz eğitiminin vazgeçilmez bir parçasıdır. Eleştirel düşünme tutum ve becerilerinin neden önemli olduğunu Gürkaynak ve diğerleri (2008, 5) iki düzlemde ele almıştır ve şu şekilde açıklamıştır:

1. Bireyleşme: Eleştirel düşünme kişinin kendi yaşamında en doğru çözümleri üretebilmesi, en doğru kararları verebilmesi, bağımsız düşünebilmesi, özgün ve özgür bir birey olabilmesi için önemlidir. Çocuğun toplumsallaşmasındaki en önemli iki kurumdan birinin okul olduğu düşünülürse, kesintisiz eğitim süresinin giderek artacağı da dikkate alınırsa, bireyleşme süreci içindeki kırılmayı okulda yakalamanın önemi ortaya çıkar.

2. Yurttaşlaşma: Eğer çağdaş demokrasilerin gereksinme duyduğu bireyler, toplumsal sorumluluk sahibi, her türlü dogmatik düşünceden uzak, etkin, kendi

düşüncelerini oluşturabilen, başkalarınınkini sorgulayıp değerlendirebilen, empati sahibi, tartışma ve uzlaşma kültürüne sahip kişilerse, eleştirel düşünme, birey olmak gibi yurttaş olmanın da tam odak noktasındadır.

İpşiroğlu (1989), eleştirel düşünmenin en gelişmiş ve en ileri düşünme şekli olduğunu belirtir. Çünkü eleştirel düşünme sürekli bir gelişimi ve devinimi gerektirir. Ancak toplumumuzda bu devinimi aksatan ve gelişimi tıkayan engeller vardır. Toplumdaki içselleştirdiğimiz, alışkanlık haline getirdiğimiz davranışlar, gelenek ve görenekler sorgulamadan kabul ettiğimiz durumlardır. Bütün bunlar dünyaya eleştirel bir gözle bakmamızı engeller ve çevremizdeki diğer insanlar gibi aynı pencereden etrafımızı izlemeye başlarız. Bireyin kalıp yargılardan ve otoritenin baskısından kurtulabilmesi ancak eleştirel düşünme becerilerini kazanmasıyla olasıdır.

### **II.2.2. Eleştirel Düşünmenin Kaçınılmazlığı**

Çağdaş dünyada, geleneksel öğretim yöntemlerinin toplumdaki bireylerin kişisel ve sosyal yönden gelişmesine katkı sağlamadığı, tam tersine onun en temel yaşama becerilerinden bile yoksun “cahil” bir insan olmasına neden olduğu anlaşılmıştır (Açıkgöz, 2002:4). Değişen değerler ve çapraşık toplum düzeni ile kişinin sorunlarla başa çıkabilecek yöntemleri öğrenmesi gerekecektir.

Günümüz toplumunda değişen ve gelişen, aynı zamanda daha çok karmaşık bir yapıya bürünen dünyaya ayak uydurabilmek için düşünme ve düşünme yöntemlerini öğrenmek ve de öğretmek gereği belirginleşmiştir. Çağdaş toplumlar, artık yalnızca ezberleyen ve kendisine öğretilmeye çalışılan bilgileri tekrar eden bireyler yerine yaşam boyu öğrenmeyi hedeflemiş bireyler yetiştirmeyi amaçlamışlardır. Bu yüzden eleştirel düşünmenin eğitimde yer alması gerektiği düşüncesi önem kazanmıştır.

Kazancı (1989:50-51), eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesini amaçlayan bir eğitim anlayışının üç önemli gerekçesini olduğunu ileri sürer:

Bunlardan ilki, bireyin yaşamı boyunca vereceği her türlü kararda en isabetli tercihi yapabilmesi eleştirel düşünme becerilerine bağlıdır. İkinci neden, eleştirel düşünme gücünün çıkar çevreleriyle, her türden sömürücüyle, gerçekten otorite olmadıkları halde kendilerini otorite gibi kabul ettirmeye zorlayanlarla, propaganda, reklam vb. tekniklerin olumsuz etkilerinden bireyleri koruyan önemli bir araç olmasıdır. Üçüncü neden ise, eleştirel düşünme gücünün ancak erken yaşlarda geliştirilirse etkili olur. Bundan dolayı ilköğretimde eleştirel düşünmenin öğrencilere bir beceri olarak kazandırılması gerekmektedir.

Eleştirel düşünmeyi gerektiren en önemli nedenlerden birisi demokratik toplum kültürünü geliştirebilme ve sürdürebilme gerekliliğidir. Demokrasinin hâkim olduğu toplumlarda eleştirel düşünme her zaman olacaktır. Çünkü eleştiri toplumun gelişimi ve kendini yenilemesi için gereklidir.

Çağımız yaşam koşullarında eleştirel düşünmeyi kaçınılmaz kılan önemli bir gelişme de bilgi patlamasıdır. Bilgi, günümüz toplumunun anahtar sözü konumuna gelmiştir. Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş süreci beraberinde güçlü bir toplum olmak için sahip olunması gereken özellikleri de değiştirmiştir. Geçmişte askeri ve ekonomik güç toplumlar üzerinde söz sahibi olmak için yeterli olurken, bugün bilgiye ulaşan ve onu etkin bir şekilde kullananlar toplumlar üzerinde değişim yaratmaktadırlar. Bu açıdan bakıldığında, bugün eğitim ve bilgiye doğru kaynaklardan ulaşmada başarılı olan toplumların kalkındığı gözlenmektedir. Bilgide ve bilgi kaynaklarındaki hızlı artış, hangi bilginin ne kadar gerekli ve öğrenilmeye değer olduğu sorununu ortaya çıkarmaktadır. Doğru ve işe yarar bilgiyi seçebilmek için bireyin eleştirel düşünme eğitimi



almış olması gerekmektedir. Eleştirel düşünme beceri ve tutumlarına sahip olmayan bireyler, hangi akademik becerilerle donanmış olursa olsunlar iyi bir eğitim aldıkları söylenemez (Facione, 1998).

Eleştirel düşünmeyi gerekli kılan en önemli nedenlerden biri de önyargı, bağnazlık ve otoriteye boyun eğme gibi davranışlardan bireyi ve toplumu uzak tutmaktır. Belli bir otoriteye, inanca, ideolojiye bağlanan ve düşünceleri o doğrultuda kalıplaşmış bireyler düşünme engelleriyle karşı karşıyadırlar. Böyle insanların oluşturduğu toplumlarda nesnel düşünme, farklı bakış açıları geliştirme, kendisinden farklı düşünene hoşgörülü olma, yenilikleri benimseme gibi özellikler yoktur (İpşiroğlu, 2002; Aybek, 2010).

Düşünme engellerinin oluşmasının nedenlerinden biri de “ezber”dir. Düşünme ve eleştirel düşünme becerileri fiziksel bir hareket gibi bir enerji harcamayı gerektirir. İnsan, yapısı gereği yoğun bir enerji gerektiren düşünmeden kaçır. Ezber düşünmeyi gereksiz kıldığı için kişi, ezberledikçe bunun rahatına alışır ve düşünmez olur. Çoğu insanın “düşündüğünü” sandığı şey aslında ezberledikleri arasında gezinti yapmasıdır (Titiz, 1996:150-152). Yukarıda bahsedilen insanlar böyle ezberci bir eğitim ve düşünme sistemi içinde yetiştikleri için hem eleştirel düşünme becerilerini kazanmada hem de akademik başarılarında geri planda kalmaktadırlar.

Eleştirel düşünmeyi okullarda önemli ve vazgeçilmez yapan eleştirel düşünme becerileri ile okul başarısı arasındaki ilişkidir. Yapılan araştırmalar eleştirel düşünme becerilerine sahip olan öğrencilerin daha yüksek not ortalamalarına sahip olduklarını da göstermektedir (Kazancı, 1989; Aybek, 2010).

## II.3. ELEŞTİREL DÜŞÜNMENİN EĞİTİMDEKİ YERİ VE ÖNEMİ

### II.3.1. Eğitimin Hedefi Olarak Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünmenin hangi anlama geldiğini bilen insan, eleştirel düşünmenin neden eğitimin bir hedefi olduğunu sezebilmektedir. Ülkenin gelişiminden sorumlu olan en önemli kurumlardan biri eğitim ve öğretimin yapıldığı okullardır. Çağımızda yaşanan hızlı değişime ayak uydurabilecek eğitim kurumları, ancak sürekli değişim ve gelişime açık olarak, kendilerini yenileyerek toplumun kalkınmasına hizmet eden kurumlar olursa topluma hizmet edebileceklerdir. Bu değişimlerin özünde yatan gerçek ise, eğitim reformunun ve yeniden yapılanmanın anahtarı olan eleştirel düşünmedir. Geleneksel öğretim yöntemlerinin günün koşullarına ayak uyduramamasının nedeni düşünme ve eleştirel düşünme becerilerinden uzakta kalmasıdır.

Geleneksel öğretimin temeli, öğretmenin anlatan; öğrencinin ise dinleyen konumda olmasına dayanır. Freire (1991), “Ezilenlerin Pedagojisi” adlı kitabında geleneksel öğretimle yetişen öğrencileri öğretmenler tarafından doldurulması gereken “bidon”lara, “kap”lara benzetir. Öğretmen kapları ne kadar çok doldurursa o kadar iyi bir öğretmendir. Freire’nin “bankacı eğitim modeli” olarak adlandırdığı bu öğretim biçiminde temel yaklaşım şöyledir (Freire, 1991:48):

Öğretmen öğretir ve öğrenciler ders alır; öğretmen her şeyi bilir, öğrenciler hiçbir şey bilmez; öğretmen düşünür, öğrenciler hakkında düşünülür; öğretmen konuşur, öğrenciler uslu uslu dinler; öğretmen disipline eder, öğrenciler disipline sokulurlar; öğretmen seçer ve seçimini uygular, öğrenciler buna uyarlar; öğretmen yapar, öğrenciler öğretmenin eylemi yoluyla yapma

yanılsamasındadırlar; öğretmen müfredatı seçer ve öğrenciler buna uyarlar; öğretmen bilginin otoritesini, kendi mesleki otoritesiyle karıştırır ve bu otoriteyi öğrencinin özgürlüğünün karşıtı olarak öne sürer; öğretmen öğrenme sürecinin öznesidir, öğrenciler ise sadece nesnesidir.

Bu anlayışın egemen olduğu bir eğitim kurumunda doğal olarak kendini ifade etmekten aciz, düşünemeyen, iki sözcüğü bir araya getiremeyen öğrenciler yetişecektir. Bu nedenle toplumsal kalkınmanın gerçekleşmesi eğitimde düşünmeyi ve eleştirel düşünmeyi temel alan reformların gerçekleşmesini ön görmektedir.

Düşünme ve eleştirel düşünme sadece eğitim kurumlarında istenen bir etkinlik değildir. Eleştirel düşünme yaşam boyu karşılaştığımız sorunlara etkili çözüm yolları bulmamızı sağlayan becerilerdir. Bugün tüm dünyada yaygın olan görüş eleştirel ve yaratıcı düşünmenin egemen olmadığı toplumların gelişemeyeceğidir. Tek başına bilgi sahibi olmak çoğu zaman yeterli olmamakta, sorgulanan ve yeniden üretilen bilgi işe yararlık kazanmaktadır.

Düşünme ve düşünme eğitimi ile ilgili eğitimci ve araştırmacıların 1980'li yıllardan itibaren çeşitli çalışmaları olmuş, bu çalışmalar ilköğretimden üniversiteye kadar bütün eğitim aşamalarında yürütülmüştür. Çalışmalar birinci ve ikinci sınıfa kadar inmiştir (Düşünme Eğitimi Programı, 2006). Yapılan araştırmalar eğitimin her aşamasında eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin öğretilmesi gerektiğini göstermiştir. Bunun sonucu olarak eğitim programlarında eleştirel düşünmeye yer verilmiştir. Soran, sorgulayan, tartışan, araştıran ve düşünen bir toplum yaratılmak isteniyorsa bunun yolu ilköğretimden itibaren eleştirel düşünmenin eğitim programlarına konulmasından geçer.

2005 yılında uygulamaya giren yeni eğitim programları eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin eğitimdeki önemi göz önüne alınarak hazırlanmıştır. Eleştirel düşünme becerilerinin göz önüne alınması gereğinin nedenlerinden ilki Milli Eğitim Temel

Kanununda ifade edilen Türk Milli Eğitim sisteminin genel amaçlarında eleştirel düşünen birey özelliklerinin açık bir biçimde betimlenmesidir. 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda, Türk Milli Eğitim sisteminin genel amaçları aşağıda belirtildiği gibidir (1973:1):

Millî Eğitimin genel amacı bütün bireyleri;

1. Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin millî, ahlâkî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik; lâik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış hâline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

2. Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;

3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek, gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;

Böylece, bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan millî birlik ve bütünlük içinde iktisadî, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı seçkin bir ortağı yapmaktır.

Özellikle ikinci genel amaç ile Türk Milli Eğitim sisteminin tüm bireylere kazandırılması gerekli gördüğü nitelik ve beceriler eğitim programlarının geliştirilmesinde eleştirel düşünme becerilerinin doğrudan işe koşulması ile gerçekleştirilebilir.

Eleştirel düşünme becerilerinin eğitim programlarında yer alması ile, öğrencilerin yetişkinler gibi kişisel bağımsızlık kazanmaları, toplumda bilgi ve fikir sahibi insanlar olarak yer almaları, eleştirel gözlemci olmaları, demokratik haklarının

savunucuları olmaları ve çalışma alanında önemli başarılarla imza atmaları sağlanabilir (Şahinel, 2007:43).

### **II.3.2. Eleştirel Düşünmenin Öğretimi**

Düşünme, insanın doğuştan sahip olduğu bir yetenek olmasına rağmen, düşünme becerilerinin kendiliğinden gelişmesi her zaman olası değildir. Çünkü toplumsal değerler, kalıp yargılar, önyargı ve eksik düşünceler bireyi mantıksal düşünmeden uzaklaştırarak insanın dünyasını sınırlar. Wittgenstein'in "*Dilimin sınırları dünyanın sınırlarıdır.*" (Wittgenstein, 1963:90) sözü bu gerçeği doğrular niteliktedir. Kişi doğuşundan itibaren belli bir toplum yapısı ile karşılaşmakta ve doğrudan kendi toplumunun düşünce tarzını benimsemektedir. Bu noktada yeniden düşünme ve dil ilişkisi gündeme gelmektedir. Bu ilişki, ön yargılardan ve fanatik düşüncelerden sıyrılarak nesnel, sorgulayıcı ve aynı zamanda farklı düşüncelerin de olabileceği anlayışını benimsemeye açık olabildiği ölçüde eleştirel düşünme düzeyine taşınmış olur. Böylece, hem dilin hem de dünyanın sınırlarını genişletme olanağı bulunmuş olur. Böyle bir olanaktan da ancak eleştirel düşünmeyi gereksinen bir eğitim anlayışıyla yararlanılabilir.

Eleştirel düşünme her yaşta öğrenilebilen ve öğretilen bir beceridir. Literatür tarandığında eleştirel düşünmenin öğretilip yaşam boyu kullanılabilmesi için iki farklı öğretim yaklaşımı olduğu görülür. Bunlar konu ve beceri temelli yaklaşımlardır.

#### **a. Konu Temelli Eleştirel Düşünme Öğretimi**

Eleştirel düşünmenin bütün ders programlarına yayılarak öğretilmesini savunur. Eleştirel düşünme becerileri tek derste öğretilemez, bu becerileri kazandırmak için uzun ve yoğun bir çalışma gereklidir.

Ruggiero, McPeck, Paul, Binker, Jensen ve Krelau gibi arařtırmacılar eleřtirel dūřünmenin konu temelli öğretilmesini savunurlar. Öğrenciler eleřtirel dūřünmeyi yeni bir derste deęil, her dersin eleřtirel dūřünme becerilerini geliřtirecek nitelikte hazırlanmasıyla kazanabileceklerdir (Aybek, 2010: 31-35).

### **b. Beceri Temelli Eleřtirel Dūřünme Öğretimi**

Bu yaklaşım eleřtirel dūřünme becerilerinin ayrı bir derste, her dūřünme sürecinin ayrı ayrı birer konu halinde öğretilmesini savunur. Eleřtirel dūřünmenin beceri temelli öğretilmesini öngören bazı yaklaşımlar vardır. Bunlar:

**Cort Dūřünme Programı:** De Bono tarafından, dūřünmenin doğrudan beceri olarak öğretilmesi için en yaygın materyalleri içererek hazırlanmış bir dūřünme programıdır. Her yařtan öğrenciyi motive etmede ve dūřünme becerilerinde başarılı olmaya sınıf içinde ve dışında problemlere yaratıcı çözümler geliřtirmeye, kendilerini aktif dūřünürler olarak görmeye, başarma yeteneklerine güvenmeye özendirir (Aybek, 2010; Yaęcı, 2008).

**Fuerstein'in Aracılı Zenginleştirme Programı:** Reuven Fuerstein tarafından hazırlanmış bir programdır. Bu programda öğretmen aracı konumundadır. Program belli bir konudan bağımsızdır, akademik okul konuları ve yaşam becerileri arasında bir köprü oluşturmak amacıyla oluşturulmuştur (Yağcı, 2008: 49).

**Altı řapkalı Dūřünme Teknięi:** De Bono (1998) tarafından geliřtirilen, altı deęiřik renkli sembolik řapkaların her birinin farklı bir dūřünceyi gösterdięi dūřünme teknięidir. řapkalar ve onların ifade ettięi dūřünce biçimleri řöyledir:

**Beyaz řapka:** Bu řapka bilgi, veri ve olguları içerir. Beyaz řapka dūřünmesini takip ettięinde, fikirleri veya kanıtları deęil, sadece bilgiyi takip edersiniz.

**Kırmızı Şapka:** Bu şapka, duyguları ve sezgileri kapsar. Kırmızı şapka düşünmesini yapan kişi, konuyla ilgili duygularını herhangi bir gerekçe gösterme veya açıklama gereği duymadan dile getirebilir.

**Siyah Şapka:** Bu uyarı ve yargı şapkasıdır. Siyah şapka ile bakışımızı tehlikelere ve zorluklara çevirir, neden yürümeyeceğine bakarız.

**Sarı Şapka:** Bu, iyimserlik şapkasıdır. Bu olumlu şapkadır. Bir işin neden yürüyeceği, elde edilecek yararların neler olacağı, işin yapılmasının nasıl mümkün olduğu şeklinde sorular bu şapkanın alanına girer.

**Yeşil şapka:** Bu, yaratıcı şapkadır. Yeni fikirler ve alternatiflerdir. Teklifler ve kışkırtmalardır. Yeşil renk, yeşermeyi ve büyüme enerjisini çağırır.

**Mavi şapka:** Bu şapka, düşünme işlemi gözden geçirme şapkasıdır. Mavi şapkayla konu hakkında yürüttüğümüz düşünme faaliyeti hakkında, dışarıdan bakarak değerlendirmede bulunuruz.

### II.3.3. Eleştirel Düşünmede Öğretmen Etkeni

“Gerçek öğretmen öğrenmeyi öğretmeden başka bir şey öğretmez.” M. Heidegger

21. yüzyıl eğitiminde aranan, bilgiyi arayıp bulan, toplumda meydana gelen değişimlere ayak uyduran ve gerektiğinde toplumdaki olumlu değişimlere kaynak oluşturabilecek insan tipidir. Eğitimde istenen insanı yetiştirmekle görevli olan okullar bu işi ancak iyi yetişmiş öğretmenlerle yapabilir. İyi yetişmiş bir öğretmen; 21. yüzyılda dünyada meydana gelen değişimlere ayak uydurmalı, öğrencilerin çok boyutlu düşüncelerini sağlamak için uygun strateji, yöntem ve teknikleri eğitim ortamında kullanmalı, öğrenme ortamını demokratik ve aktif hale getirmelidir.

İyi bir eleştirel öğretmen, kendi yaşamında da eleştirel düşünmeyi özümsemiş olmalıdır. İletişimde ve yönetimde demokratik, cesaretli, risk alabilen ve alçakgönüllü olabilmelidir. Sınıftaki ortamı aktif ve tartışmaya açık, demokratik bir ortama dönüştürmelidir (Özden, 2008:162).

Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için öncelikle öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet sonrasında eleştirel düşünme becerilerinin öğretilmesi gereklidir. Öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi öğretebilmeleri ancak kendilerinin etkin düşünen örnek modeller olmasıyla mümkündür (Walsh ve Paul, 1988:46).

Costa (1985:125-138), düşünmeyi geliştiren öğretmen davranışlarını dört başlıkta toplar. Bunlar: soru sorma, planlama, yanıt verme ve model olmadır.

**Soru sorma:** Öğretmen, öğrenme sürecinde sorular sorarak öğrencilerin uzun süreli belleklerdeki kavramları, olguları, duyguları ve deneyimleri ortaya çıkarabilir ve böylece bilgiyi işlemelerine yardımcı olabilir. Ayrıca öğrencilere kendi kendine soru sormayı öğreterek, gözlem ya da diğer yollarla bilgi toplamalarına yardımcı olabilir.

**Planlama:** Öğretmenin zaman, enerji, materyal, sınıf etkileşimi konularında yaptığı planın başarısı etkili öğrenme açısından önemlidir.

**Yanıt Verme:** Öğretmenin sorduğu tüm sorulara kendisinin yanıt vermesi değil, öğrencilerin verdiği yanıtlar sonunda onların davranışlarını değerlendirmesidir.

**Model Olma:** Öğrenciler davranışlarının, duygularının, tutumlarının ve değerlerinin çoğunu doğrudan öğretim yoluyla değil de, daha çok yetişkinleri ve arkadaşlarını model alarak öğrenmektedirler. Eleştirel düşünmeyi öğretmek isteyen bir öğretmen de sınıfta, iyi bir düşünür olarak model olmak zorundadır. Bu nedenle öğretmen



sınıf içinde, olaylara çoklu perspektiften bakmalı, kararlarını bilgiye dayalı akıl yürütme sonucunda almalı; bağımsız ve özerk düşünmenin iyi bir örneğini sergilemelidir.

İpşiroğlu (1989:49), eleştirel düşünmenin öğretilmesi için iki önemli nokta üzerinde durulması gerektiğini savunur: 1. Öğrenciye okuma sevgi ve alışkanlığının kazanılması. 2. Düşünmeye ağırlık veren bir ders programının düzenlenmesi. Öğrenci okuduğu sürece kendisi ve başkalarının düşünceleri arasındaki farkı görebilir. Doğru düşünmenin öğretilmesi için ders programlarının ve öğretim yöntemlerinin eleştirel düşünmeyi geliştirici nitelikte olması gereklidir.

Doğanay'ın da belirttiği gibi eleştirel düşünmenin öğretilmesi sırasında dikkat edilmesi gereken üç etken vardır. Bunlardan ilki, eleştirel düşünmenin öğretileceği çevredir. Bu çevrenin psikolojik güven ve psikolojik özgürlük koşullarını taşıması gerekir. Öğrencinin düşünceleri yıkıcı olarak eleştirilmemeli, bulunduğu ortamda kendini özgürce ifade edebilmelidir. İkinci etken, öğretmenin düşünen ve öğrenen bireyi yaratmasıdır. Düşünen bireyi yaratmak için öğrencinin özgüvenini ve özsaygısını artırıcı davranmak gerekir. Diğer etken ise, öğretmenin bireyde eleştirel düşünmeyi geliştirici yöntemleri kullanmasıdır. Bireylerin eleştirel düşünürler olabilmesi için öncelikle geleneksel öğretim yaklaşımlarının ve bilgiyi doğrudan aktarma anlayışının terk edilmesi gerekmektedir (2006; 187-190).

Dederding (1989) Almanya'daki Türkçe öğretimi sorunlarının özünde iki nedenin bulunduğunu belirtmektedir. Bu nedenlerden ilki alanda yeterli meslek öğretimi bilgisinin bulunmaması, ikincisi ise öğretmenlerin mesleksiyle ilgili bilgileri uygulayabilecek durumda olmamasıdır. Bu tür sorunların Türkiye'de de var olduğunu belirten Dederding, bir yabancı olmasına rağmen ülkemiz Türkçe öğretimindeki önemli eksik ve yanlışları görebilmiştir.

Öğretim yöntemleri konusundaki eksiklik ve yetersizlik yalnızca Türkçe öğretmenlerinde değil, tüm sınıf ve branş öğretmenlerinde gözlenmektedir. Örneğin Taşkaya (2002: 143) yapmış olduğu araştırmasının sonucunda sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretim yöntemleri konusunda kendilerini yetersiz hissettiklerini ve bu öğretmenlerin yalnızca “düz anlatım” ve “soru-cevap” yöntemlerini çok iyi bilip uyguladıklarını belirtmiştir. Yalnızca adı geçen öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasıyla eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilebilmesi mümkün görünmemektedir.

## **II.4. ELEŞTİREL DÜŞÜNMENİN TÜRKÇE DERSİNDEKİ YERİ**

### **II.4.1. Türkçe Öğretim Programında Eleştirel Düşünme**

Eleştirel düşünme ile Türkçe dersi arasındaki ilişkiyi anlamak için öncelikle dil ve düşünce arasındaki ilişkiyi sorgulamak gerekir. Dil ve düşünce üzerine yazılmış ve söylenmiş pek çok söz, çeşitli kitaplar vardır. Örneğin Vygotsky “Dil ve Düşünce” adlı eserinde (1998: 216), dil ve düşüncenin gerçekliği algıdan farklı biçimde yansıttığını belirtmiş ve dilin insanlığın tarihsel bilincinin gelişmesini sağladığını iddia etmiştir.

Bu bölümde dilin mi düşünceden, düşüncenin mi dilden doğduğu tartışmasını sürdürmek yersiz olmakla birlikte özetle söylenebilir ki, dil ve düşünce birbirini tamamlayan iki yetidir; dili düşünceden düşünceyi dilden tam anlamıyla soyutlamak mümkün görünmemektedir. Çünkü dil, insanların düşüncelerinden doğmuş; doğduktan sonra da düşüncelerin yaratıcısı olmuştur.

Dil ve düşünce arasındaki bu sıkı bağ nedeniyle ana dili derslerinin temel işlevlerinden biri de öğrencilere düşünme becerilerini kazandırmak olmuştur.

Cumhuriyetin kuruluşundan bugüne kadar olan Türkçe öğretim programları incelendiğinde öğrencilere **etkili düşünmenin** öğretilmesinin programların genel amaçları arasında yer almadığı görülmektedir. Türkçe dersinin en önemli işlevlerinden birisi- düşünme eğitimi- 2006 yılına kadar göz ardı edilmiştir.

2006 yılında yapılandırmacı yaklaşıma dayanarak hazırlanan eğitim programları öğrencinin düşünme becerilerinin geliştirilmesini de amaçları arasına almıştır. Bu programda dil öğretiminin temel hedefi şu cümlelerle açıklanmıştır: “*Dil öğretiminin temel hedefi, öğrencilerin, dilin farklı bağlamlarda aldığı görünümleri kavramaları, dil aracılığıyla kendilerini ifade edebilmeleri, değişik bilgi kaynaklarına ulaşarak duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmeleridir.*”

Yukarıdaki cümlede dil eğitiminin duygu, **düşünce** ve hayal dünyasını geliştirmeye dönük olduğu vurgulanmaktadır. Dil ve düşüncenin birbirinden bağımsızlığı söz konusu olmadığına göre etkili bir düşünme eğitiminin sırrı iyi bir dil eğitiminden geçecektir.

Eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasına yönelik amaçlar ilk kez 2006 Türkçe programında yer almıştır. İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı’nda eleştirel düşünme becerisi ile ilgili verilen bilgiler şu şekilde sıralanabilir:

Programdaki Temel Yaklaşım başlığı altında Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın amaçları arasında yer alan “*dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını anlayan; duygu, düşünce ve hayallerini anlatan; eleştirel ve yaratıcı düşünen, sorumluluk üstlenen, girişimci, çevresiyle uyumlu, olay, durum ve bilgileri kendi birikimlerinden hareketle araştırma, sorgulama, eleştirme ve yorumlamayı alışkanlık hâline getiren, estetik*

zevk kazanmış ve millî değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi” ifadesiyle eleştirel düşünmeye de vurgu yapılmıştır.

Eleştirel düşünme programın genel amaçları arasında da yerini almıştır. Genel amaçlarda

Öğrencilerin;

1. Dilimizin, millî birlik ve bütünlüğümüzün temel unsurlarından biri olduğunu benimsemeleri,

**2. Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmeleri,**

3. Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları,

**4. Anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeleri,**

5. Seviyesine uygun eserleri okuma; bilim, kültür ve sanat etkinliklerini seçme, dinleme, izleme alışkanlığı ve zevki kazanmaları,

6. Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri,

**7. Yapıcı, yaratıcı, akılcı, eleştirel ve doğru düşünme yollarını öğrenmeleri, bunları bir alışkanlık hâline getirmeleri,**

**8. Bilgiye ulaşmada kitle iletişim araçlarından yararlanmaları, bu araçlardan gelen mesajlara karşı eleştirel bakış açısı kazanmaları ve seçici olmaları,**

9. Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerleri tanımaları,

10. Hoşgörülü, insan haklarına saygılı, yurt ve dünya sorunlarına duyarlı olmaları ve çözümler üretmeleri,

11. Millî, manevî ve ahlâkî değerlere önem vermeleri ve bu değerlerle ilgili duygu ve düşüncelerini güçlendirmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2006:4).

Bu on bir maddeden 2, 4, 7. ve 8. maddelerde eleştirel düşünme becerileri doğrudan ya da dolaylı olarak yer almıştır.

Programda öğrencilerdeki temel dil becerilerinin gelişimleriyle bağlantılı, yatay olarak bir yılın sonunda, dikey olarak da sekizinci sınıfın sonunda kazanacakları ve hayat boyu kullanacakları “Temel Beceriler” arasında eleştirel düşünme ikinci sırada gelmektedir. “*Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma / Eleştirel düşünme / Yaratıcı düşünme / İletişim kurma / Problem çözme / Araştırma / Karar verme / Bilgi teknolojilerini kullanma / Girişimcilik*“ (MEB, 2006:5)

Temel dil becerilerinden okuma becerisi hakkında bilgi verilirken şu ifadeler kullanılmıştır (MEB, 2006:6):

Okuma becerisi, öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar. Dolayısıyla bu beceri; öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma, eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci de içine alır. Programda okuma öğrenme alanıyla, öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaştıkları yazılı metinleri doğru, akıcı bir biçimde ve uygun yöntemleri kullanarak okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip eleştirel bir bakış açısıyla yorumlayabilmeleri ve okumayı bir alışkanlık hâline getirebilmeleri amaçlanmıştır.

Kullanılan ifadelerde okuma ve eleştirel düşünme becerisi arasındaki ilişki ortaya konmuştur.

Ayrıca programda “Okuma Metinlerinde Bulunması Gereken Özellikler” başlığı altında on altıncı maddede “*Metinler, öğrenciye eleştirel bir bakış açısı kazandıracak özellikler taşımalıdır.*” (MEB, 2006:57) ifadesi öğrencilere metinler aracılığı ile eleştirel düşünme becerisi kazandırmanın yolunu göstermektedir.

Programda temel dil becerilerini uygularken kullanılacak yöntem ve teknikler açıklanırken her bir dil becerisi için eleştirel düşünme becerisini kapsayan birer yöntem ve teknik verilmiştir: **Eleştirel Dinleme/İzleme, Eleştirel Konuşma, Eleştirel Yazma, Eleştirel Okuma.**

Programın ölçme ve değerlendirme bölümünde yer alan “Akran Değerlendirme”de “*öğrencilere eleştirel bakış açısı kazandırmakta ve yapılan herhangi bir çalışmayı ölçütlere göre değerlendirebilme becerisinin kazanmasında etkili*” (MEB, 2006:220) olacağı belirtilerek eleştirel düşünme becerisinin kazanımına dikkat çekilmektedir. Aynı bölümdeki proje değerlendirme formunda, öğrencide gözlenecek kazanımlar içinde “*Eleştirel düşünme becerisini gösterme*” (MEB, 2006:237) ifadesi yer almıştır.

Türkçe dersinde ölçme ve değerlendirme çalışmaları özetlendiğinde; “*Öğretimin bütün aşamalarında, performans değerlendirilmesinde karar verme, eleştirel düşünme becerileri gibi bazı temel becerilerin gelişmesinde etkili olan öz değerlendirme, grup değerlendirme ve akran değerlendirmelerin yapılması gerekmektedir. Bunun için de öz değerlendirme formları, grup ve akran değerlendirme formları kullanılır.*” (MEB, 2006:227) ifadesiyle yine içinde eleştirel düşünme becerisinin de olduğu temel becerilere vurgu yapılmaktadır.

Görüldüğü gibi eleştirel düşünme becerisi, Türkçe dersi öğretim programında çeşitli yerlerde ve şekillerde yer almıştır. Program eleştirel düşünme becerisinin öğrencilere kazandırılmasına önem vermektedir.

Bu programın uygulayıcısı olan öğretmenin öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini kazanması için programla birlikte sınıf ortamını demokratik hale getirmesi, eleştirel düşünmeyi geliştirecek öğretim yöntem ve tekniklerini kullanması, eleştirel düşünme konusunda öğrencilere model olması da gerekmektedir. Eleştirel düşünebilen ve öğretim yöntemlerini etkin bir biçimde kullanan Türkçe öğretmenleri, yukarıda ifade edilen noktalara dikkat ettiklerinde öğrenciler programın hedeflerine daha kolay ve kısa zamanda ulaşacaktır.

#### **II.4.2. Türkçe Öğretim Programında Metinler ve Eleştirel Düşünme**

Metin sözcüğü Fransızcadaki (texte) ve İngilizcedeki (text) kökenine bakıldığında sözcüklerin Latince kumaş anlamına gelen textus sözcüğünden geldiği belirtilmektedir. Tıpkı kumaşın ipliklerden dokunarak bir bütün oluşturması gibi metin de dil öğelerinin özenle, aşama aşama işlenmesiyle ortaya çıkmaktadır (Demir, 2008:32).

Metin, belirli bir bildirişim bağlamında bir ya da birden çok kişi tarafından sözlü ya da yazılı olarak üretilen bir dil dizgesi bütünüdür. Bir başka deyişle her metin bir bildirişim değeri ve kendi içinde bir bütünlük taşır. Metin onu oluşturan tümceler toplamından farklı, kendine özgü bir bütündür. Tümcelerden oluşan değil, tümcelerle gerçekleşen anlamlı bir yapıdır (Günay, 2001:33).

Metin, bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü, tekstir (TDK, 2005). Bu anlamda yazılan her şey metindir. Öyleyse yazılı anlatım türü ile metin türü aynı anlama gelmektedir. Özdemir (2002), okumaya konu olan basılı ve yazılı, anlam ve anlatım bütünlüğü bulunan her şeyin geniş anlamda bir bütün olduğunu belirtir.

Metinler dil eğitiminin önemli araçlarıdır. Türkçe derslerinde öğrencilerin kazanması beklenen davranışlar metinler yoluyla öğrenciye sunulur. Öğrenci karşılaştığı farklı türlerdeki metinlerle hem iletişim kurmayı öğrenir, hem de ana dilinin zengin örnekleriyle karşılaşarak okuma sevgisi kazanır.

Plener (2011), metinlerin işlevlerini şu başlıklarla belirtir:

1. Dengeleyici işlevi: Metinler dersler ve gerçek yaşam arasında denge kurar.
2. Eğitici işlevi: Metinler istendik davranışları kazandırmak amacıyla kullanılabilir önemli ders araçlarıdır.

3. Özgürleştirici işlevi: Öğrencinin karşılaştığı çeşitli metinler onun düşünce ufğunun ve hayal gücünün gelişimini sağlayacaktır.

4. Sembolleştirme (Soyutlaştırma) işlevi: Öğrenci metindeki semboller aracılığıyla kendi soyutlama gücünü geliştirir.

Öğrencinin metni dilsel bir bütün olarak görmesi, dilsel birimlerin bütünlü ilintisi kurularak öğrenilmesi ve öğretilmesi, metin türlerinin özelliklerini öğrenmesi dil ve iletişim becerilerine katkı sağlar. Dil eğitiminde metin tür ve özelliklerine vurgu yapılması metni anlama ve değerlendirme çabalarına yardımcı olabilmektedir:

Genel olarak metin türleri şöyle sıralanabilir: Özgeçmiş, mektup, telgraf, davetiye, tebrik, not metinleri, özet metinleri, dilekçe, ilan/duyuru, mülakat/görüşme, rapor, karar, tebliğ/bildiri, fezleke, röportaj, tutanak, haber metinleri, makale, fıkra/köşe yazısı, deneme, portre, sohbet/söyleşi, eleştiri/tenkit, inceleme yazısı, anı/hatıra, günlük/günce, gezi/seyahat yazısı, şiir, roman, hikâye/öykü, destan, efsane, masal, fabl, tiyatro, senaryo, biyografi, otobiyografi, bibliyografya, kitabe (Yakıcı ve diğ., 2004; Ünal, 2006).

Bu metin türleri araştırmacılar tarafından farklı sınıflara ayrılmıştır. Cemiloğlu (2004) ve Ünal (2006) metinleri olaya dayalı türler (öykü, roman, tiyatro, masal, efsane, destan, fabl, anı, gezi yazısı), düşünceye dayalı türler (makale, deneme, söyleşi, fıkra, eleştiri, inceleme) ve duyguya dayalı türler (şiir) olarak sınıflamışlardır. Adalı (2003), metinleri gerçekte ilişkisine bakarak kurmaca türler (şiir, anlatı, öykü-roman, tiyatro), gerçek yaşama bağlı türler (günlük, mektup, anı, biyografi, otobiyografi, gezi yazısı, röportaj, haber yazısı, reklam metni), düşünce-bilgi ağırlıklı türler (makale, fıkra, deneme, eleştiri) şeklinde ele almıştır.



2005 (1–5. Sınıf) Türkçe dersi öğretim programında ise metin türleri şiir, öyküleyici metin ve bilgilendirici metin olarak ayrılırken 6–8. sınıfta metin türleri tek tek ifade edilmiştir. 2006 Türkçe Dersi (6–8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda diğer programlardan kullanılacak metinlerin türü hakkında detaylı bilgilere yer verilmiştir. Programda sınıflara göre mutlaka yer verilmesi gereken metin türleri şöyle sıralanmıştır.

6. sınıf: Şiir, hikâye, anı, deneme, tiyatro, masal, fabl, mektup.

7. sınıf: Şiir, hikâye, anı, deneme, sohbet (söyleşi), tiyatro, gezi yazısı, biyografi.

8. sınıf: Şiir, hikâye, anı, deneme, sohbet (söyleşi), makale, roman, eleştiri, destan.

Programda bu türler dışındaki türlerde de metinlere yer verilerek öğrencilerin farklı türlerden metinlerle karşılaşmaları öngörülmüştür. Türkçe dersleri için metinler olmazsa olmaz unsurlardır. Dil eğitiminin metin merkezli olduğunu söylemek yanlış olmaz. Çünkü dil eğitimi, kelime ve kural ezberleme işi değil; kelimelerin bir araya gelerek oluşturduğu sıra dışı dünyayı görme, tanıma, anlama, hissetme ve değerlendirme işidir. İlköğretim yıllarında öğrencilerin karşılaştığı metinler onların yaşamında önemli izler bırakır. Metinlerdeki olaylar, kişiler, duygu ve düşünceler çocuğun kişilik yapısının şekillenmesinde etkilidir. Henüz kimlik gelişimini tamamlamamış bu öğrenciler çevrelerinde gördükleri, izledikleri ve okuduklarını model olarak alırlar.

İlköğretim öğrencilerinden önce okur-yazar, sonra ise okur bireyler olmaları beklenmektedir. Burada okur sözcüğüyle kastedilen; seçici, hangi metin ya da kitaptan nasıl yararlanacağını bilen, okudukları arasında karşılaştırmalar yapan, metinde örtük ve açık olarak verilmiş iletileri gören ve bunları kendi düşünce dünyasında şekillendiren,

okuduklarına hemen kanmayan bireylerdir (Özdemir, 2002). Gerçek okurlar yetiştirebilmek için ders kitaplarında yer alacak metinlerin seçiminde gereken özen gösterilmelidir.

Her metin onu kaleme alanın duygu, hayal ve fikir dünyasını yansıtır. Öyle ise her metinde belli bir düşünce vardır, demek ki bütün metinler okurlarını belli düşüncelere götürürler. Ancak her okur okuduğu metinden farklı yorumlar çıkarır. 12-15 yaşları arasındaki çocuklar etkili ve eleştirel okuma becerilerine sahip değilse metinlerde onlar için olumsuz örnek olacak davranışları kazanabilirler. Çocuk için metin sorgulanıp tartışılmayan bir otoriteyi temsil ediyorsa ve çocuk yazılmış her şeyin doğru olduğu inancına kapılmışsa yanlış seçilmiş her metin öğrenciyi olumsuz yönde etkileyebilecektir.

#### **II.4.3. Türkçe Öğretim Programında Öyküleyici Metinler**

Anadili eğitiminde edebiyatın ve edebiyat eserlerinin kullanımının getireceği pek çok yarar vardır. Bu yararları Erdoğan (2007: 404) şöyle açıklar:

1.Edebi eserler, öğrencilerin dili doğal ortamda ve anadili etkili bir biçimde kullanan yazarlardan öğrenmelerini sağlar.

2.Öğrenciler, anadilinin yüzeysel özelliklerinin ötesinde dilin farklı ve sıra dışı kullanımlarıyla tanışır. Sadece söyleneni değil, söylenmeyi de fark etmeye başlarlar. Edebi metinler sayesinde dildeki derin anlamlar fark edilir.

3.Edebi metinler, kişinin yorum yapma becerisi kazanmasına fırsat verir. Edebiyat, öğrencinin hayal dünyasını besleyerek yaratıcılığını geliştirmesine yardım eder.

4.Okuma becerisi, yüksek düzeyde algılama ve eleştirel düşünmeyi gerektirir. Okurun metinle ilgili soru sorması, yorumlar yapması beklenir. Edebi metinlerde de iyi bir okurdan okuduklarını analiz etmesi, yorumlaması ve değerlendirmesi istenir.

Edebi eserler arasında yer alan öyküleyici metin türlerinin anadili eğitiminde bu vb. işlevleri bulunmaktadır.

#### **II.4.3.1. Öyküleyici Metinlerin Özellikleri**

Öyküleyici metinler olarak anılan metinler olay ve durum anlatımına dayanan ve okuru o olayın içinde yaşatmayı amaçlayan öyküleyici anlatım biçimini kullanan metinlerdir. Öyküleyici anlatım, iletilmek istenen duygunun bir olay içinde kurgulanarak ya da bir olaya bağlanarak verildiği anlatım türüdür. Bu metinlerde ileti olay akışı üzerinden verilir. Öyküleyici anlatım türünün dört ögesi vardır. Bunlar: olay, kişi, yer, zaman. Konu bu dört öge üzerine kurulur ve işlenir (Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu, 2005:70).

Öyküleyici metinlerde gerçek veya tasarlanmış bir olay belli bir noktadan alınıp geliştirilerek sonuca ulaştırılır. Anlatımda olayın ilgi ve merak uyandıracak yönleri belirleyicidir. Olay akışında belli bir sıra izlenir. Bu durum olay aracılığıyla iletilecek düşüncenin ve duygunun bütün olarak aktarılmasını sağlar (Yakıcı ve diğ., 2004: 213).

Öyküleyici anlatım genelde hikâye, roman ve tiyatro gibi türlerde yaygın olarak kullanılırken anı, günlük, biyografi, gezi yazısı gibi türlerde de kullanılır. Ünalın (2006) ve Cemiloğlu (2004), öyküleyici metinleri olay ağırlıklı türler olarak tanımlamışlardır. Özdemir (2002) ise öyküleyici metinleri yazınsal nitelikli metinler olarak tanımlamıştır.

Her öyküleyici metin okura bir dünya, bir yaşantı sunar. Okurun kendisine sunulan bu dünyayı algılaması için öncelikle bu tür metinlerin dokusunu tanınması gerekir. Öyküleyici metinleri değerli kılan konu değildir; konunun yansıtılış ve kurgulanış biçimidir. Her tür metinde bulunan ileti, öyküleyici metinlerde örtük olarak yer alır.

Öyküleyici metinlerde ileti metinden yaşantımıza kattığımız şeydir (Özdemir, 2002:115). Bu metin türlerinde ileti örtük olduğu için metinleri okurken harcanan çaba öğretici metinleri okurken harcanan çabadan daha fazla ve çok yönlü olmalıdır. Bu metinleri okurken okurun yapacağı iş söylenmiş olanlardan söylenmemiş olanı ortaya çıkarmaktır.

Öyküleyici metinleri anlatırken bu metinlerin en tipik örneği olan öykü türünün genel özelliklerinden de bahsetmek gerekir. Öykünün en genel tanımı, yaşanmış ya da yaşanabilecek olayları anlatan kısa edebiyat metnidir. Öykü insan yaşamından sunduğu kesitleri yer ve zamana bağlı olarak anlatan metin türüdür. Öyküyü tanımlarken genelde öykü ile roman arasındaki farktan yola çıkılır. Öykülerin romanlara göre daha kısa metin türü olduğu, ayrıca öykünün yaşamdan bir kesit sunduğu belirtilir. Öykü türü her yazar tarafından kendine özgü bir anlatım biçimine dönüştüğü için bu söylemler tek başına öyküyü anlatmaya yetmeyecektir. Öyküler diğer anlatı türlerinden farklı olarak bir çelişki, bir uyum eksikliği, bir yanlışlık üzerine kurulu olup her şey tıpkı fıkralardaki gibi sonuca yöneliktir (Demir, 2008:42).

Öykülerin okuyucuya sağladığı pek çok katkı bulunmaktadır. Farklı araştırmacılar, öykülerin okuyucuya yorum yapma, anlamı açıklama, organize etme, hatırlama ve problem çözme fırsatları sunan etkili okuma metinleri olduğunu belirtmişlerdir. Öykü okuma ve dinleme sürecinde olayların gerçek hayatla ilişkisinin kurulması iyi bir öğrenme yolu sayılmaktadır. Öykülerin, içinde yaşanan toplumun kültürünü ve sosyal değerlerini yansıtmaları öykünün bir eğitim aracı olarak kullanılmasını sağlar (Çeçen, 2008:13).

Öyküde temel olan olaydır. Öykülerde işlenen fikir olay içindedir, fikir ve düşünceler doğrudan dile getirilmez. Öyküyü oluşturan öğeler genellikle şu başlıklar altında verilir: Olay örgüsü, kahramanlar, çevre (yer), zaman, ileti. Bir olay etrafında

kurgulanan öykülerin yanı sıra gündelik yaşamın bir anını sergileyen öyküler de vardır. İr olay etrafında kurgulanan öykülere **olay öyküleri**, bir durumu ve yaşamın bir kesitini aktaran öykülere **durum öyküleri** denir. Ancak her ikisinde de belli olaylar bulunmaktadır. Olay öykülerinde kurguyu olay belirler; bir olay belli bir yerden alınarak sona ulaştırılır. Olayların anlatılışı öykü kahramanlarının düşünce ve davranışları ile bağlantılı olarak ele alınır. Durum öykücülüğünde ise olay öyküsündeki plâna uyulmaz ve olayın kendisinin öykü olarak düşünülmediği görülür. Bu tür öykülerde, önemli olan olay değil, olayın öykü kahramanı üzerinde bıraktığı etkidir. Bu iki tür öykünün ortak özelliği her ikisinde olayın bulunmasıdır, ancak birinde olay ön plândayken diğesinde kahramanın olaydan etkilenişi ön plândadır (Yakıcı ve diğ, 2004:316).

Dil eğitiminde öykü geniş ölçüde yararlanılan bir yazınsal türdür. Nedeni ise öykü romandaki gibi olaylar zinciri, konunun geçtiği yer ve zaman, karakterlerin tanımlanması, olay aktarımında bakış açısı, konu, ileti, atmosfer gibi tüm öğeleri içerir. Romandan farkı uzamsal ve zamansal sınırlamadır. Öykü ya tek bir olaya ya da tek bir karaktere odaklanır. Öyküyü etkili yapan onun bir oturuşta okunup bitirilecek kadar kısa olmasıdır. Öykü yoğun bir anlatıma sahiptir. Derslerde okumaya, yüzeysel ve derinine metin inceleme çalışmaları yapmaya uygundur.

Karakterlerin tüm yönleriyle değil de bazı yönleriyle ele alınması, metinde geçen yer ve zamanın birçok dolaylı göndermelerle dolu olması, olay örgüsünün karakterlerin ani tepkileriyle değişmesi ve tüm bunların örtük bir biçimde, kısa ve yoğun bir anlatımla sunulması öyküyü diğ türlerden (roman, tiyatro) karmaşık kılmıştır. Böylece öykü, öğrenci merkezli bir çalışma biçimine dönüştürülebilen, öğrencinin mantıklı ve derin anlamlar çıkarmasına katkıda bulunan bir metin türü olarak anadili eğitiminde önemli bir yer almıştır (Aras, 2007:99).

### **II.4.3.2. Eleştirel Düşünme Becerisi Kazandırabilecek Öyküleyici Metinlerin Özellikleri**

Eleştirel düşünmenin kazandırılmasında ve geliştirilmesinde öyküleyici metinler önemli bir araç olduğu söylenebilir. Ancak bütün öyküleyici metinler eleştirel düşünmeyi kazandıramaz. Bu beceriyi kazandıracak metinlerin titizlikle hazırlanması, hazırlanırken bazı noktalara dikkat edilmesi gerekmektedir. Öncelikle öyküleyici metinler akıl yürütme, sorgulama, mantıksız düşünceyi ayıklama, sebep- sonuç ilişkisi kurma, kanıtlara dayandırma, karşılaştırma yapma, yaratıcı düşünme gücü kazandırma gibi özellikleri taşımalıdır.

Öyküleyici metinlerle eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilmek için dikkat edilmesi gereken en önemli nokta, metinlerin seçimi ve sınıfta kullanımınıdır. Öyküler ve öyküleyici metinler, müzik gibi dünyanın evrensel değerlerinden biridir. Anlatılan öyküler ister geleneksel (olay öyküsü), isterse modern (durum öyküsü) olsun iki ana amaca hizmet etmektedir. Bunlardan ilki dilin yapı ve fonksiyonlarının öğrenilmesini sağlama ve diğeri düşünmeyi geliştirmeye yardımcı olmasıdır.

Öykülerin ve öyküleyici metinlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye katkı sağlayabilmesi için metin işleme sürecinde Türkçe öğretmeni çağdaş eğitim yöntem ve ilkelerini kullanmalıdır. Türkçe öğretmeni, çocuğun sezerek, keşfederek öğrenmesi için çocuğa öyküleyici metni özetleyip sunmamalıdır. Çocuğun kendi çabasıyla metni kavramasına olanak vermelidir. Metnin öğrenci tarafından yeniden yapılandırılmasına yönelik sorular sormalıdır.

Öyküleyici metinde önemli olan öğelerden biri de kahramanlardır. Öyküleyici metinlerdeki kişilerin fiziksel ve ruhsal özellikleri çocuğun kahramanlara öykünmesini ve

onlarla özdeşim kurmasını sağlar. Bu nedenle metnin ana kahramanının çocuğa örnek olacak davranışları sergilemesi beklenir (Cihaner, 2007:22).

Öyküleyici metinlerin bir amacı da çocuklara mesaj vermektir. Çocuklar okudukları metinden sezerek, keşfederek, yorumlayarak değişik mesajlar çıkarırlar. Sınıf içerisinde çıkarılan yorumlar karşılaştırılıp, tartışılırsa çocuklar hem birbirlerinin görüşlerinden yararlanacaklar, hem de ufukları ve dünya görüşleri ile yorum güçleri genişleyecektir. Ana fikir önerisi olarak ortaya çıkan görüşlerin birleştirilmesi, sözlü ve yazılı kompozisyon çalışmaları için iyi bir örnek teşkil edecektir (Cemiloğlu, 2004: 37-38).

Özel olarak öykülerin, genel olarak da öyküleyici metinlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye katkı sağlayabilmesi için birtakım özelliklere sahip olması beklenir. Bu özellikler şu başlıklarla verilebilir:

**1. Metin öncelikle öğrencinin düşünmesine olanak tanınmalıdır.** Bir metnin okuyucuyu düşündürebilmesi için okuru sorular sormaya yöneltmesi gerekir. Yazar okuru iki şekilde düşündürebilir:

Bunlardan ilki metindeki ana kahramanın düşünen ve sorgulayan bir kişi olmasıyla bunu başarabilir. İnsanların sıkça kullandıkları model alma yoluyla öğrenme bu sayede gerçekleşebilir. Çocuk düşünen ve sorgulayan bir kahramanı kendine model olarak seçer. Metindeki kahraman olaylar karşısında sorgulayıcı bir tavır takınmalı, karşılaştığı düşüncelerden mantıksız olanları ayıklayabilmeli, gerektiğinde karşılaştırmalar yapabilmeli, gerçekler ve iddialar arasındaki farkı kavrayabilmeli, ön yargı ve bilişsel hataların farkına varabilmelidir.

İkincisi ise metnin yazarının okuyucunun aklında soru işaretleri uyandıran örtük yapılarla ve sorulara yer vermesi ile olasıdır. Metinlerde, bilgiler ve değerler

doğrudan verilmemelidir. Sezdirme yolu kullanılmalıdır. Çünkü çocuk meraklıdır. Düş gücünü kullanmayı sever. Doğrudan mesaj vermek didaktik bir tavır olacaktır. Oysa düş gücünü kullanarak, karşılaştırmalar yaparak, sorular sorarak bilgiye ulaşan çocuk, hem keyif alacak, hem de kalıcı bir öğrenme gerçekleştirecektir (Cihaner, 2007: 22).

**2. Metinde örtük olarak yer alan düşünceler çocuğun sezip anlayabileceği türden olmalıdır.** Her metnin belli bir duygu, düşünce ve hayalden ortaya çıktığı belirtilmişti. Ancak metinlerde duygu ve düşünceler her zaman açık olarak yer almaz, bazen dolaylı yollardan anlatılır. Örneğin yazınsal (sanatsal) metinler olanı olduğu gibi alma gayretinde değildir. Yazınsal metinler var olanı yeni ve farklı yollardan anlatma çabası içindedir. Yazın dili aslında bir dolaylı anlatım dilidir. Bir romanda sunulan dünya gerçeklerden de alınmış olsa, gerçeğin yeniden üretimi, yeniden kurgulanmasıyla oluşturulmuştur. Böyle metinlerde konudan daha da önemli olan düşüncelerin yansıtılış ve kurgulanış biçimidir. Bir metnin başarısı okuyucunun metinde örtük olan iletileri bulabilmesiyle de ilgilidir. Ders kitaplarındaki metinlerle öğretmen, metin işleme sürecinde öğrenciyi metnin derin yapısına çekebilmelidir. (Özdemir, 2002:109-116).

**3. Metinlerde öğrencinin hayal gücünü ve yaratıcılığını geliştirebilecek motifler kullanılmalıdır.** Böylelikle metinlerle çocuklara yeni eylem ve yaşantı olanakları, yeni düşünme süreçleri ve bakış açıları sunulmuş olacaktır. Yaratıcı bir metin öğretmenin öğrencilerine yeni ve farklı sorular sormasına da fırsat tanır (Cihaner, 2007:22).

**4. Metinde açık ya da örtük olarak kalıp yargılar ve dogmaların yer almaması gerekir.** Çocuklara yönelik metinlerde, dogmaların kabul ettirilmeye çalışılması, onları eleştirel, araştırmacı, sorgulayıcı olmaktan, bilimsel düşünceden uzaklaştıracak, düşünme yetisi kazandırmayacak, çocuğu koşullanmaya götürecektir; ayrıca



merak ve ilgisini de azaltacaktır. Metinler etkin ve ilginç örneklerle donatılırsa, çocuklar gördüklerine, duyduklarına körü körüne inanmak yerine; araştırma, gözleme, sorgulama, başka bir ifadeyle hayatı akıl süzgecinden geçirme becerilerine sahip olacaktır.

**5. Konu, olaylar ve anlatım, akıl yürütmeye ve olaylar arasında bağlantı kurmaya uygun olmalıdır.** Metin akıl yürütme yollarına uygun bir biçimde yazılmalıdır (Sönmez, 2003:24-25).

**6. Metin okuyucunun farklı bakış açıları ve çözüm yolları aramasını sağlayabilmelidir.** Eleştirel düşüncüyü geliştirebilecek metinlerin çok yönlü olması gerekir. Olay ve durumlara tek bir bakış açısını değil de birbirinden farklı bakış açıları yansıtılmalıdır. Yazar kendi kişisel izlenim ve duygularının yanı sıra başka duygu ve izlenimlerin de yer aldığını okuyana hissettirmelidir. Ayrıca farklı düşüncelere saygı duymayı öğretebilmelidir. Amaç, öğrencinin eleştirel ve bilimsel düşünebilmesidir.

**7. Metinlerin ana fikri öğrencinin bulabileceği açıklık ve netlikte olmalıdır.** Her metnin okuyucuya vermek istediği bazı iletiler vardır. Okur verilmek istenen mesajı bulduğunda metni zihninde anlamlandırmıştır. Metinde verilmek istenen mesaj açık ve anlaşılabilir nitelikte olmalıdır.

**8. Ders kitaplarında birbirinden farklı yazarların eserleri seçilmelidir.** Farklı yazarların eserlerinden seçilmiş metinlerin kitapta yer almış olması, öğrencinin eleştirel bir bakış açısına sahip olmasına katkıda bulunur. Metinler öğrencinin duygu, düşünce ve hayal dünyasını geliştirebilmelidir. Bunun için farklı yazarlardan seçilmiş metinlere ihtiyaç vardır (MEB, 2006).

**9. Metinler güncel olmalıdır, günümüzün ilgi ve değerlerine uymalıdır.** İlgi ve ihtiyaçlar her geçen gün değişmekte, dün geçerli olan kavram ve değerler, günümüz

için geçerliliğini yitirebilmektedir. Bu yüzden metinler yeniliğe açık olmalı, değişime ve gelişmeye açık alternatiflere yer vermelidir (Aytaş, 2001).

**10. Öykü kurgusu sağlam olmalı, öyküdeki olaylar mantıksal tutarlılık ve bütünlük taşınmalıdır.** Kurgu neden-sonuç ilişkisine dayanmalıdır. Öykü, çocuğu “neden, niçin, nasıl” sorularına çekmeli ve ona neden-sonuç ilişkisi kurdurmalıdır. Fakat iletiler kesinlikle açık açık verilmemeli; olayların içinde eritilmeli; çocuk, olması gerekeni sezmelidir.

**11. Ders kitaplarına öğrencinin günlük yaşamda karşılaştığı olayların nedenlerini anlamada var olan bilgiyle yetinmemesini öğretebilecek metinler de konmalıdır.** Metin öğrencinin bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerini geliştirmesine dolaylı yollardan yardım edebilir. Metinler öğrencinin gözlem ve araştırma alışkanlıklarını geliştirmelidir

**12. Metinler aklın ve bilimin ilkeleriyle ters düşmemelidir.** Yanlış inanç ve dogmaları yücelten metinler çocukların gelişimini olumsuz yönde etkiler (Sönmez, 2003: 24).

**13. Metindeki olaylar ve fikirler kanıtlara dayandırılmalıdır.** Kanıt ve gerekçeler belirtilmeden iddialı fikirlere yer verilmemelidir.

**14. Olaylar ve olgular çocuğun kendi hayatıyla karşılaştırma yapabileceği şekilde verilmelidir.** Özellikle metinde okuduklarıyla kendi hayatını ilişkilendirmek eleştirel düşünmeye giden önemli bir adımdır.

**15. Kitaptaki karakterler tek tip olmamalıdır.** Tek tip karakter olması çocuğu koşullandırabilir, dünyadaki bütün insanların ya iyi ya da kötü olduğunu düşündürebilir. Kitabın belki de asıl amacı çocuğa mümkün olduğu kadar çok ve çeşitli

davranış kalıpları sunmaktır. Bu da sunulan karakterlerin sayıca geniş tutulmasıyla mümkündür. Çocuk kendi şartlarına ve çevresine bağlı kalarak bu karakterlerden yararlanır. Farklı karakterlerle karşılaşan çocuk gelişimini hızlandırır.

Yukarıda sayılan özelliklerin tamamının tek bir metinde bulunması kolay olmayacaktır. Bu nedenle bu özelliklerden birkaçını taşıyan metinlerin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilecekleri savunulabilir. Bir metnin gerçek anlamda eleştirel düşünme becerilerine katkı sağlayabilmesi için o metnin Türkçe öğretmenleri tarafından eleştirel düşünmeyi geliştirebilecek yöntem ve tekniklerle işlenmesi gerekmektedir.

## BÖLÜM IV

### TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ ÖYKÜLEYİCİ METİNLERİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Bu bölümde Milli Eğitim Bakanlığına ait olup 2010-2011 eğitim-öğretim yılında 6, 7 ve 8. sınıfta Türkçe ders kitabı olarak kullanılan öyküleyici metinler incelenecektir. Çalışmanın sınırlılıkları gereği öyküleyici metinlerin tamamı yerine öyküleyici metinlerin en tipik türü olan öyküler ele alınmıştır. Öyküleyici metinleri incelemede kullanılan ölçütler araştırmacı tarafından belirlendikten sonra uzman görüşleri alınarak zenginleştirilmiştir.

#### IV.1. “ÇOCUK KİTAPLIĞINDA SABAH TARTIŞMASI”

“Çocuk Kitaplığında Sabah Tartışması” adlı öykü Milli Eğitim Bakanlığı 6. Sınıf Türkçe ders kitabında “Okuma Kültürü” teması içinde yer almaktadır. Yazarı Mehmet Güler olan metin ders kitabında 8 sayfa olarak yer almaktadır.

**IV.1.1. Metinsel Özellikleri:** Bir metnin eleştirel düşünme becerisi kazandırabilmesi için öncelikle metin olma özelliklerine sahip olması gerekir. Metin olma özellikleri metnin tutarlılık ve bağdaşıklığıdır.

Bu öykü Türkçe ders kitabında sekiz sayfa olarak yer almaktadır. Öyküde kitapların kendi aralarında konuşması anlatılmaktadır. Metinde Don Kişot, Güiver’in Gezileri, Küçük Prens, Andersen Masalları, Nasrettin Hoca, La Fontaine gibi çocuk kitapları tanıtılıyor. Olay kitapların arasındaki konuşmalardan oluştuğu için metinde konu bütünlüğünden bahsedilebilir. Metin kendi içinde tutarlıdır. Metindeki olaylar belli bir mantıksal sırayla yazılmıştır. Kitaplar birbiriyle karşılaştırılmıştır ve her birinin özellikleri sıralanmıştır.

**IV.1.2. Metnin Anlaşılrlığı:** Bir metnin eleştirel düşünmeyi geliştirebilmesi için öncelikle anlaşılır olması gerekir. Metinde genel olay anlaşılrsa da kitapların yaptıkları yorumların bazıları 6. sınıf öğrencisinin seviyesine uygun değildir. Örneğin Güliiver’in Gezileri isimli kitabın şu sözlerinin bir 6. sınıf öğrencisi için ne ifade edeceği ya da neyi ifade etmesi gerektiği açık değildir (MEB, 2010:15):

Bir kez senin çocuk romanı olup olmadığın hâlâ belli değil Don Kişot kardeş. Ayrıca özetlenip kısaltılmışsın. Çocuklar daha kolay anlayıp sevsinler diye mi yapıyorlar bunu? Doğrusu senin durumuna düşmeyi hiç istemezdim. Olduğum gibi çıkardım okurlarımın karşısına. Sen çocuklar için yazılmadığından yapıyorlar bunu. Senin yerinde olsam çıkıp giderim şu çocuk kitaplarının arasından.

Bu cümlelerden yola çıkarak şu sorular sorulabilir:

1. “Çocuk kitabı” ya da “yetişkin kitabı” kavramları çocuk için ne ifade ediyor?
2. 6. sınıf öğrencisi Don Kişot’u okuyacağı zaman onun çocuk kitabı olup olmadığını sorgulamalı mıdır?
3. Bu cümleler on iki yaş çocuğunun ilgisini çekebilecek düzeyde midir?

Metindeki bu ve benzeri ifadeler metnin anlaşılmasını zorlaştıracak düşünölmektedir. Ayrıca metnin çok uzun olması da anlaşılrlığı olumsuz yönde etkileyecektir. 2006 Türkçe Öğretim Programının eksik bir yönü de metinlerin uzunluğu ile ilgili bir belirsizliğin olmasıdır. 6. sınıfta bu kadar uzun bir metne gerek olup olmadığı tartışılabilir.

**IV.1.3. Metin Kurgusu:** Öykü türündeki metinler kurgulayıcı metinlerdir. Olaylar ya yaşama yakındır ya da yaşanmıştır. Bu metinde kitapların konuştuğu görülüyor. Kitapların gerçek yaşamda konuşması mümkün değildir. Bu nedenle metinde masalsı öğelerden yararlanılmıştır denebilir.

**IV.1.4. Metindeki Kahramanların Özellikleri:** Metindeki kahramanlar, çocuk edebiyatının önemli eserlerindeki karakterlerdir. Don Kişot, Orta Çağın özelliklerini yansıtan ve kendinin soylu sınıfta yer aldığı söyleyen bir kahramandır. Güliiver'in Gezileri, kendi yarattığı düş ülkesinde Güliiver'i devlerle ve cücelerle karşılaştırır. Küçük Prens, henüz kitaplığın sahibi tarafından okunmamıştır. Gizli, kapalı anlatımı nedeniyle çocukların ilgisini çekmediği belirtiliyor. La Fontaine, kitaplığın sahibi olan çocuk tarafında üç kez okunmuştur. Onu tüm dünya çocukları tanımaktadır. Ünü dünyaya yayılmıştır. Nasrettin Hoca, eşeğine ters binmiştir. Hem güldüren hem de düşündüren bir kahramandır. Andersen, Danimarkalı bir masal yazarıdır. Soğuk kış günlerinde insanların yüreğini ısıtacak masalları vardır.

Metinlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilmesinin yollarından biri de karakterlerin eleştirel düşünen bir model olmasıdır (Cihaner, 2007). Bu metindeki kahramanların tamamı sırasıyla kendisini övmekte ve diğer kitaplara eleştiriler getirmektedir. Kahramanlar eleştirel düşünür modeli çizebilmeleri için gerekli olan tartışma ortamının bulunmasına rağmen, düşüncelerin gerekçelendirmesinde eksikler gözlenmektedir.

**IV.1.5. Metindeki Örtük İletiler:** Edebi eserleri diğer eserlerden ayıran özelliklerin başında örtük olarak verilen iletiler yer almaktadır. Örtük iletiler metin kurgusunun başarısını göstermektedirler. Okuyucunun merak duygusunu artırmak için öykülerde sıklıkla örtük iletilerden yararlanılmaktadır. Ancak bu metinde okuyucunun merak edeceği şekilde üstü kapalı olarak söylenmiş bir ileti yer almamaktadır. Bu nedenle okuyucu yaşı gereği böyle uzun bir metni okurken sıkılacaktır.

**IV.1.6. Metnin Ana Fikri:** Bir metnin eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilmesi için okuyucuya vermek istediği bir ana fikri olması gerekmektedir. Ayrıca ana fikrin okuyucu tarafından bulunabilecek açıklıkta olması gerekir.

Bu metin öğrenciye kitap sevgisini ve okuma alışkanlığı kazandırmayı amaçlamaktadır. Metinden çıkarılması beklenen sonuç “Kitapların değerli olduğu ve okunması gerektiğidir.” Metnin ana fikri öğrencinin bulabileceği şekilde metinde yer alıyor.

**IV.1.7. Hayal Gücü ve Yaratıcılık:** Metinde hayal gücünü geliştirebilecek unsurlara yer verilmiştir. Kitapların konuşuyor olması öğrencinin hayal gücünün gelişmesine yardımcı olacaktır.

**IV.1.8. Günlük Yaşamla İlişkilendirme:** Metinde kitaplığın sahibi olan çocuğun kitaplara karşı ilgisi ve ilgisizliği öğrencilerin kendi yaşamlarıyla ilişkilendirebilecekleri bir durumdur. Onlar bu metin sayesinde kendilerinin ve arkadaşlarının nasıl bir okur olduklarını sorgulayabilirler.

**IV.1.9. Gerekçeleştirme:** Ortaya atılan bir iddiayı desteklemek için bilgiye gereksinim duyarız. Bilgi, kanıt niteliği taşıyacak bir kesinliğe sahip olmayabilir, ancak akla yakın bir iddia oluşturmalıdır. Bu durum gerekçeleştirme olarak adlandırılır (De Bono, 1998).

İlköğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için düşüncelerini temellendirmelerini yani söylediklerine gerekçe sunmayı kazandırmak gerekir. Metinde bazı düşüncelerin gerekçeleri verilmiştir. Örneğin Nasrettin Hoca eşeğe ters binmesindeki gerekçeyi şöyle açıklamaktadır:

*“Eşeğime ters bindiğim için gülüyorsunuz değil mi? Allah’ın saf kulları! Bunu otomobil mi sandınız? Üstüne bindiğim bir eşek. Otomobiller gibi dikiz aynası olsa arkamı görürdüm. Olmadığına göre elbette ki ters bineceğim.”* (MEB, 2010:15).

Türkçe ders kitaplarında yer alan öyküleyici metinlerin, öğrencilere gerekçelendirme yapmayı öğretebilecek türde olması beklenir. Öyküleyici metinlerdeki düşünce temelleri hissedilebildiği zaman metinler eleştirel düşünmeyi geliştirmeye katkı sağlayacaktır.

**IV.1.10. Düşünmeye Yönlendirme:** Metinde tüm kitapların özgürce kendi düşüncelerini paylaştıkları görülüyor. Kitapların birbiriyle tartışması ve fikir paylaşımında bulunması eleştirel düşünme için gerekli ortamın bulunduğunu gösteriyor. Tartışma ortamının özgürlüğünü hisseden çocuk yeri geldiğinde kendi düşüncelerini söylemekten çekinmeyecektir.

Ayrıca metinde yer alan şu cümle çocuğu düşünmeye yönltebilir:

*“Her insanın bir dev, bir de cüce yanı vardır.”* (MEB, 2010: 13).

Öğretmen metinden yola çıkarak “Kitap gerekli midir? Niçin?” sorusunu sorarak da tartışma ortamını oluşturabilir.

## **IV.2. “ÖMÜR BOYU MUTLULUK”**

“Ömür Boyu Mutluluk” adlı öykü Milli Eğitim Bakanlığına ait 6. sınıf Türkçe ders kitabının “Duygular ve Hayaller” teması içinde yer almaktadır. Öykünün yazarı Fadime Çetin’dir. Öykü Türkçe ders kitabında dört sayfa olarak yer almaktadır.

**IV.2.1. Metinsel Özellikleri:** Metinde ilk kez kan veren bir gencin duygu ve düşünceleri anlatılıyor. Bu genç Kızılay aracının önündeki kuyruğu gördüğünde bir yardım dağıtıldığını düşünüyor. Genç daha sonra, bekleyen insanların yardım için değil, kan bağışı



yapmak için orada bulduklarını öğreniyor. Kendisi de kan bağışı yapmaya karar veriyor ve insanlara yardım etmiş olmanın mutluluğuyla evine dönüyor. Görüldüğü üzere metin kendi içinde bir konu bütünlüğü taşıyor. Metin kendi içinde tutarlıdır.

**IV.2.2. Metnin Anlaşılabilirliği:** Metinde anlatılan olaylar ve yer alan cümleler okuyucunun anlayabileceği açıklıktadır. Metin 6. sınıf öğrencilerinin seviyesine uygundur. İfadeler açık ve nettir. Çok uzun tunceler kullanılmamıştır.

**IV.2.3. Metin Kurgusu:** Metindeki kurgu sağlam bir kurgudur. Anlatılan olaylar gerçek yaşamda görülebilecek türdedir.

**IV.2.4. Metindeki Kahramanların Özellikleri:** Metnin ana kahramanı 21 yaşında düzenli bir işi ve geliri olmayan bir gençtir. O gün bir günlük bir iş teklifi almış ve çalışmıştır. Eve dönerken Kızılay'ın aracını ve orada bekleyen insanları görünce bir yardım kuyruğu olduğunu zannederek sıraya geçer. Sırada beklerken gelişen olaylar sonucu kuyruğun kan bağışı gönüllülerinden oluştuğunu anlar. Daha önce hiç kan bağışlamamıştır. Fakat yine de sıradan ayrılamaz çünkü üzerinde toplumsal bir baskı hissetmektedir:

*“Çekip gitse ‘Korkak!’ derler miydi acaba?”*

Kahraman, toplumsal baskıdan yani toplum otoritesinden çekinmektedir. Oysa eleştirel düşünen bireyler davranışlarını topluma göre değil, genel geçer durumlara göre ve kendi akıllarını kullanarak belirlerler. Bu yönüyle kahramanın eleştirel birey olmaktan uzak olduğu ve mahalle baskısından etkilendiği söylenebilir.

**IV.2.5. Metindeki Örtük İletiler:** Öykü didaktik bir amaçla yazılmıştır. Ancak yine de okuyucunun merak duygusunu artıracak öğeler kullanılmıştır. Öykünün serim bölümünden itibaren örtük iletilere yer verilmiştir.

*“Heyecandan kalbi yerinden çıkacakmış gibi çarpıyordu. Kalbinin sesinden âdeta düşüncelerini duyamaz haldeydi. ... Fakat aldığı bir teklif hayatını değiştirme ihtimali taşıyordu. Geceyi bu duygularla ve hiç uyumadan geçirdi.”* (MEB, 2010:49).

Giriş bölümünden alınan bu cümlelerde yer alan örtük iletiler okuyucunun merak duygusunu artırmaya dönük olarak verilmiştir. Metinde gencin heyecanının nedeni ve hayatını değiştirecek olan iş teklifinin ne olduğu açıkça verilmemiş, okuyucunun hayal gücüne bırakılmıştır.

Metnin devamında gencin kan bağışlayıp bağışlamayacağı da merak edilen bir durumdur. Çünkü daha önce hiç kan bağışlamamış olmanın verdiği garip duygular içinde olan genç, diğer taraftan çevresindeki insanların onu korkak olarak görmesini de istememektedir.

Metindeki bu ve benzeri örtük iletiler okuyucunun merak duygusunu ve heyecanını artırmaktadır.

**IV.2.6. Metnin Ana Fikri:** Metnin yazılış amacı, öğrencileri sonraki yaşamlarında gönüllü kan bağışlayan bireyler olmalarına katkı sağlamaktır. Ana fikir açık ve nettir. Altıncı sınıf öğrencileri metni okuduklarında şu sonuca kolayca ulaşabilirler: “Sağlıklı her birey kan bağışlamalıdır. Zamanında yapılan kan bağışısı pek çok insanın hayatını kurtarır.”

**IV.2.7. Hayal Gücü ve Yaratıcılık:** Metinde hayal gücünü ve yaratıcılığı geliştirecek öğelere rastlanmamıştır. Anlatılan olay günlük yaşamda karşılaşılabileceğimiz türden bir olaydır.

**IV.2.8. Günlük Yaşamla İlişkilendirme:** Didaktik bir amaçla yazılmış olan bu metinle öğrenci günlük yaşamında gönüllü bir kan bağışçısı olmaya

yönlendirilmektedir. Metni okuyan öğrenci Kızılay'ın ve kan bağışında bulunmanın önemini anlayacak ve bu doğrultuda bir davranış sergileyecektir.

**IV.2.9. Gerekçelendirme:** Metinde gerekçelendirmelere nadiren yer verilmiştir. Genç kan bağışı yapmaktaki gerekçesini şu cümleyle belirtiyor:

*“Ya benim kan grubumdan kana ihtiyaç duyan bir hasta varsa...”*

**IV.2.10. Düşünmeye Yönlendirme:** Metinde öğrenci kan bağışı yapmanın gerekliliği üzerinde düşündürülmektedir. Öğretmen “Kan bağışının kendimiz ve toplumumuz için ne gibi yararları vardır?” sorusunu sorarak öğrencileri düşünmeye ve tartışmaya yöneltebilir.

Didaktik türde bir metin olduğu için düşünme ve sorgulama becerilerini geliştirmeye doğrudan hizmet etmemektedir.

### **IV.3. “İSTANBUL LİSELİ KÜÇÜK HASAN”**

“İstanbul Liseli Küçük Hasan” adlı öykü Milli Eğitim Bakanlığına ait 6. sınıf Türkçe ders kitabında “Sevgi” teması içinde yer almaktadır. Yazarı İsmail Bilgin'dir. Öykü dokuz sayfadan oluşmaktadır.

**IV.3.1. Metinsel Özellikleri:** Metinde tarihi olaylardan yararlanılarak bir kurgu oluşturulmuştur. Çanakkale Savaşı sırasında okullarında olan pek çok öğrenci cepheye gönüllü olarak yazılmıştır. Bu öğrencilerin tamamına yakını cepheye şehit olmuş ve okullarına dönememiştir. Metinde bu tarihi olay öyküleştirelmıştır.

İstanbul Lisesinin duyarlı öğrencileri okullarının harap görünümünü düzeltmek için el birliğiyle çalışırlar. Okullarını yeni baştan sıvarlar ve boyamak isterler. Küçük Hasan'ın ortaya attığı fikirle okulu güneş gibi parlaması için sarı renge boyarlar. Bu sırada Çanakkale Savaşı başlamıştır. İstanbul Lisesi öğrencilerinin tamamına yakını cepheye

alınmış, ancak Küçük Hasan yaşlılarına göre daha küçük ve zayıf olduğu için cepheye gidememiştir. Küçük Hasan da arkadaşları gibi cepheye gitmek için yanıp tutuşmaktadır. Bir taraftan okula şehit haberleri gelmektedir. Küçük Hasan şehit olan arkadaşlarının anılarını yaşatmak için okulun pencere ve kapılarının çerçevelerini siyaha boyama fikrini ortaya atar. Şehit haberleri geldikçe kapı ve pencereler siyaha boyanır. Küçük Hasan sürekli olarak Harbiye Nezareti'ne gidip gönüllü olduğunu bildirmekte, yine de bir türlü sıra kendisine gelmemektedir. Bir gün gönüllü olmak için dilekçe yazmaya karar verir. Dilekçesi kabul edilir ve Hasan gönüllü olarak cepheye alınır. Öğretmeniyle vedalaşırken kendisi şehit olursa kalan tek pencerenin siyaha boyamasını ister. Daha sonra savaşta şehit olur ve isteği üzerine kalan son pencere siyaha boyanır.

Metin tutarlılık ve bağdaşıklık açısından değerlendirildiğinde metin olma özelliklerini taşıdığı görülür. Olay belli bir mantıksal sıraya dayalı olarak anlatılmıştır.

**IV.3.2. Metnin Anlaşılabilirliği:** Metnin uzunluğu onun anlaşılabilirliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Konu ve olaylar tarih bilgisi ile bütünleştirildiğinde metin çok daha anlamlı hale gelmektedir.

**IV.3.3. Metin Kurgusu:** Metnin kurgusu sağlamdır. Tarihi motiflerden yararlanılarak yazılmıştır. Seçilen konu ve anlatış biçimi yönünden değerlendirildiğinde öykü türünün özelliklerini taşımaktadır.

**IV.3.4. Metindeki Kahramanların Özellikleri:** Metnin ana kahramanı Küçük Hasan'dır. Küçük Hasan vatanseverliği ile ön plâna çıkmaktadır. O da arkadaşları gibi vatan topraklarına düşman sokmamak için cephede gönüllü olmak istemektedir.

Hasan aynı zamanda yaratıcı fikirler öne süren bir öğrencidir. Okulun sarıya boyanmasını o istemiştir. Çünkü sarı güneşin rengidir, aydınlıktır; İstanbul Lisesi

öğrencileri de ülkenin aydınlık yüzü oldukları için okulları sarıya boyanmalı, onlar da yurttta yaptıkları çalışmalarla güneş gibi parlamalıdır:

*“Güneş sarıdır. Bir düşünün, biz gençler de bu vatanın parıldayan yıldızları değil miyiz? Karanlığı boğan yıldızları değil miyiz? Biz gelecek değil miyiz? Eğer bizler gelecek isek bizlere ve okulumuza en çok sarı renk yakışır. Sarı berekettir, ışıktır, yol göstericidir...”* (MEB, 2010:61).

Gelen şehit haberleri nedeniyle kapı ve pencerelerin yas rengi olan siyaha boyanmasını teklif eden yine Hasan olmuştur. Böylelikle okulun kapı ve pencerelerinde şehit olan arkadaşlarının anıları yaşayacaktır.

Metinde vatan sevgisi ön planda olduğu için Hasan sadece bu yönüyle ele alınmıştır. Eleştirel düşünme becerileri yönüyle değerlendirilemez.

**IV.3.5. Metindeki Örtük İletiler:** Öykü türündeki metinlerin genel özelliği örtük iletilere sahip olmasıdır. Bu metinde üstü kapalı olarak söylenip okuyucunun kendisinin bulması gereken ifadeler yoktur. Metin vatan sevgisinin kutsallığını anlatmak için eğitici amaçla yazılmış bir metindir.

**IV.3.6. Metnin Ana Fikri:** Metinden çıkarılması beklenen sonuç “Vatan topraklarının kutsal olduğu, gerektiğinde vatani savunmak için canımızı bile feda etmemiz gerektiği” dir. Ana fikir öğrencilerin bulabileceği açıklıktadır.

**IV.3.7. Hayal Gücü ve Yaratıcılık:** Metinde Hasan’ın bazı düşünceleri yaratıcılıkla ifade edilebilir. Okulun önce sarıya boyanması; şehit haberlerinden sonra pencerelerinin ve kapılarının siyaha boyanması:

*“Güneş sarıdır. Bir düşünün, biz gençler de bu vatanın parıldayan yıldızları değil miyiz? Karanlığı boğan yıldızları değil miyiz? Biz gelecek değil miyiz? Eğer bizler*

*gelecek isek bizlere ve okulumuza en çok sarı renk yakışır. Sarı berekettir, ışıktır, yol göstericidir...” (MEB, 2010:61).*

*“Gelen kara haberlerle sarsılan öğrenciler ve öğretmenler onların anısına bir şeyler yapmayı planlıyorlardı. Ama dua etmekten başka ellerinden bir şey gelmiyordu. Şehit haberlerini duydukça Küçük Hasan ‘Kapıları ve pencerelerin çerçevelerini siyaha boyayalım.’ diye bir teklifte bulundu.” (MEB, 2010:64).*

**IV.3.8. Günlük Yaşamla İlişkilendirme:** Günlük yaşamla ilişkilendirmek için öğretmen öğrencilerine “Bugün ülkemiz herhangi bir savaşta değil. Günümüz şartlarında vatanımız için ne yapabiliriz?” sorusunu sorabilir.

**IV.3.9. Gerekçeleştirme:** Eleştirel düşünür düşüncelerinin gerekçesini de belirtir. Küçük Hasan, okulu niçin sarıya boyamaları gerektiğini de açıklamıştır:

*“Güneş sarıdır. Bir düşünün, biz gençler de bu vatanın parıldayan yıldızları değil miyiz? Karanlığı boğan yıldızları değil miyiz? Biz gelecek değil miyiz? Eğer bizler gelecek isek bizlere ve okulumuza en çok sarı renk yakışır. Sarı berekettir, ışıktır, yol göstericidir...”(MEB, 2010:61).*

**IV.3.10. Düşünmeye Yönlendirme:** Metinde okuyucuyu düşünmeye ve sorgulamaya yönelten bir durumla karşılaşmamaktadır. Vatan sevgisi koşulsuz bir sevgidir, bu yüzden sorgulama gerektirmez.

#### **IV.4. “KARADA YÜZEN DONANMA”**

“Karada Yüzen Donanma” adlı metin, Milli Eğitim Bakanlığına ait 7. sınıf Türkçe ders kitabının “Milli Kültür” teması içinde yer almaktadır. Metnin yazarı Yavuz Bahadıroğlu’dur. 7. sınıf Türkçe ders kitabında üç sayfa olarak yer almaktadır.

**IV.4.1. Metinsel Özellikleri:** Bir önceki metinde olduğu gibi bu metinde de tarihi bir olayın öyküleştirdiği görülmektedir. Metinde anlatılan olay İstanbul'un fethidir. Olay 6 Nisan 1453 sabahı başlar. Fatih Sultan Mehmet'in ordusu İstanbul'u son kez kuşatmaya alır. Ancak kara kuşatmasının denizden de destek görmesi gerekmektedir. Bunu bilen Bizans hükümeti denizden gelecek güçleri engellemek için Haliç'e zincir germiştir. Ancak Fatih Sultan Mehmet İstanbul'u almak konusunda karardır. Aklına bir fikir gelir ve donanmanın denizden değil karadan yürütülmesini ister. Yanındakiler öncelikle bunun imkânsız olduğunu öne sürerler. Padişahın kararlılığı karşısında gemileri karadan yürütmek şart olmuştur. Gemilerin geçeceği yola kızaklar yerleştirilir ve bu kızaklar her çeşit yağ ile yağlanır. 21-22 Nisan gecesini gemiler karadan Haliç'e indirilir. Birçoğunun imkânsız olarak gördüğü olay gerçekleşmiştir.

Yukarıda görüldüğü üzere metin kendi içinde tutarlıdır. Metin, metin olmak için gereken özelliklere sahiptir.

**IV.4.2. Metnin Anlaşılabilirliği:** Metin yedinci sınıf öğrencisinin anlayabileceği bir metindir. Kullanılan yargılar ve ifadeler öğrencilerin seviyesine uygundur. Metnin uzunluğu öğrencinin bir ders saatinde okuyup anlayacağı seviyededir.

**IV.4.3. Metin Kurgusu:** Metin öykü türünün özelliklerini yansıtmaktadır. Sağlam bir kurgusu vardır. Yaşanmış bir olay öykü türünde bir metne çevrilmiştir.

**IV.4.4. Metindeki Kahramanların Özellikleri:** Metindeki ana kahraman Fatih Sultan Mehmet'tir. Fatih Sultan Mehmet metinde kararlılığı, azmi, zorluklardan yılmayı ve imkânsızlığa teslim olmayışıyla ön plâna çıkmaktadır. Aşağıdaki cümlelerin bu özelliklerini en güzel şekilde yansıtmaktadır:

*“İmkânın sınırlarını görmek için imkânsızı denemek lazım. ...Tiz hazırlanasız, gemiler karadan yürütülecek, daha da olmazsa havadan uçuracağız!”* (MEB, 2010:54).

Metinde Fatih Sultan Mehmet eleştirel bir düşünür olarak değil, ancak azimli ve kararlı kişiliğiyle anlatılmıştır. Fatih Sultan Mehmet bu özellikleriyle bir modeldir. Onun sahip olduğu azim ve kararlılık öğrenciler için örnek oluşturan davranışlardır. Öğrenci metni okuduğunda başarıya ulaşmak için azmetmenin gerekliliğini öğrenecektir.

**IV.4.5. Metindeki Örtük İletiler:** Metin tarihten bir olayı anlattığı için metinde örtük iletilere yer verilmemiştir. Okuyucunun cevabını kendi bulacağı türden soru ve iletilere yer verilmemiştir. Metin belli bir eğitici amaç gözetilerek yazılmıştır.

**IV.4.6. Metnin Ana Fikri:** Metinden çıkarılması beklenen sonuç “ Büyük başarılarla imza atan insanlar hiçbir zaman zorluklar karşısında yılmazlar.” Metnin ana fikri açık ve nettir. Öğrenci metni okuduktan sonra ana fikri bulmakta zorlanmayacaktır.

Ana fikir metinde şu cümlelerle veriliyor:

*“Bazılarımız ‘zor’ karşısında pes ederiz, bazılarımız ‘çok zor’ karşısında yelkenleri suya indiririz. Bazıları var ki ‘zor’u ve ‘çok zor’u rahatça aşar, hatta ‘imkânsızlık’ karşısında bile vazgeçmezler. Tarihe şan verenler imkânsızlıklar karşısında bile vazgeçmezler.”* (MEB, 2010:55).

**IV.4.7. Hayal Gücü ve Yaratıcılık:** Metinde Fatih Sultan Mehmet’in yaratıcı kişiliği de gözlenmektedir. Çaresizlik karşısında pes etmemiş, düşünmüş ve ona “Fatih” unvanını kazandıracak başarıya imza atmıştır. Gemileri karadan yürütme fikrini o bulmuştur.

*“Tiz hazırlanasız, gemiler karadan yürütülecek, daha da olmazsa havadan uçuracağız!”*



**IV.4.8. Günlük Yaşamla İlişkilendirme:** Metinde öğrencinin günlük yaşamında karşılaştığı zorluklar karşısında pes etmek yerine kararlı olması gerektiği kazandırılmak isteniyor. Fatih Sultan Mehmet'in kararlı duruşunu gören öğrenciler başarılı olmak için zorlukları yenmeyi öğreneceklerdir.

**IV.4.9. Gerekçeleştirme:** Fatih Sultan Mehmet'in gemileri karadan yürütmek istemesinin gerekçesi İstanbul'u denizden kuşatarak daha hızlı ve kolay fethedecek olmasıdır.

**IV.4.10. Düşünmeye Yönlendirme:** Öğretmen "Fatih Sultan Mehmet herkesin 'imkânsız' dediği şeye inanmasaydı bugün tarih nasıl gelişirdi?" sorusu üzerinden öğrencileri düşünmeye ve tartışmaya yönlendirebilir.

Metin öğrencilerin tartışıp fikir öne sürecekleri türdedir.

#### **IV.5. "SON KUŞLAR"**

"Son Kuşlar" adlı öykü Milli Eğitim Bakanlığına ait 7. sınıf Türkçe ders kitabında "Doğa ve Evren" teması içinde yer almaktadır. Öykünün yazarı Sait Faik Abasıyanık'tır. Öykü, 7. sınıf Türkçe ders kitabında altı sayfa olarak yer almaktadır.

**IV.5.1. Metinsel Özellikleri:** Metin Sait Faik'in eskiden beri ders kitaplarında yer alan bir öyküsüdür. Metinde kuşların eskisi kadar görünmediği belirtiliyor. Bunun nedeni ise Konstantin gibi adamların çocukları da toplayıp kuşları avlamaya çıkmasıdır. Yazar sonbahar geldiğinde her kuş cıvıltısıyla Konstantin Efendi'yi hatırlıyor. Dünyada Konstantin Efendi gibi birçok insanın olabileceğini düşünerek kuşların yakın gelecekte nesillerinin tükeneceğini belirtiyor. Bir gün dışarı çıktığında yol kenarındaki çimenlerin parça parça sökülmüş olduğunu görüyor. İleride de onları söken çocuklarla karşılaşıyor. Niçin söktüklerini soruyor. Mühendis Ahmet Bey adında birinin söktürdüğünü ve bir

Hollandalı zenginin bahçesine dikeceğini öğreniyor. Karakola gidip şikayet ediyor ama kimse yine de çimenlerin sökülmesini engellemiyor.

Metin kendi içinde tutarlılık ve bağdaşıklık özelliklerini taşımaktadır.

**IV.5.2. Metnin Anlaşılabilirliği:** Metin uzun olmasına rağmen, anlaşılabilir düzeydedir. İfadeler öğrencilerin anlayacağı açıklıktadır.

**IV.5.3. Metin Kurgusu:** Metinde kuşların artık görünmemesi ve çimenlerin sökülmesi gibi iki olaydan bahsedilmektedir. Yazar yaşamında gözlemlediği olayları aktarmaktadır. Metnin kurgusu sağlamdır.

**IV.5.4. Metindeki Kahramanların Özellikleri:** Metnin ana kahramanı yazarın kendisidir. Yazar kuşların öldürülmesinden, çimenlerin yolunmasından endişelidir. Gelecek nesillerin kuşları ve çimenleri göremeyeceğini düşünmektedir. Ona göre sonbahar kuş cıvıltılarıyla güzel ve anlamlıdır. Ancak insanlar kuşları ve çimenleri yok etmektedirler. Konstantin Efendi kuşların yok olmasının sebeplerinden biridir.

Yazar doğanın korunmasından yanadır. Çevreye karşı duyarlılığını davranışlarıyla da kanıtlamaktadır:

*“Karakola koştum. Polislere haber verdim. Güya men ettiler. Gizli gizli, gene çimenler yer yer söküldü. Mühendis Ahmet Bey’e ceza bile kesilmedi.”* (MEB, 2010:75).

**IV.5.5. Metindeki Örtük İletiler:** Metinde yazar kendi görüşlerini açıkça belirtmiş, okuyucuya vermek istediği iletiyi kendisi vermiştir. Örtük iletilere rastlanmamaktadır.

**IV.5.6. Metnin Ana Fikri:** Metinden çıkarılması beklenen sonuç “Kuşların ve doğanın insanların eliyle yok edildiği, gelecekte böyle giderse çocukların kuşlara ve

çimenlere hasret kalacağı”dır. Ana fikir öğrencinin bulabileceği açıklıktadır. Metnin son cümleleri ana fikirle ilgili gerekli ipuçlarını vermektedir:

*“- Dünya değişiyor dostlarım. Günün birinde gökyüzünde, güz mevsiminde artık esmer lekeler göremeyeceksiniz. Günün birinde yol kenarlarında, toprak anamızın koyu yeşil saçlarını da göremeyeceksiniz. Bizim için değil ama çocuklar, sizin için kötü olacak. Benden hikâyesi...”*(MEB, 2010:75).

**IV.5.7. Hayal Gücü ve Yaratıcılık:** Metinde yazar kendi düşüncelerini açıkça vermiştir. Bu nedenle hayal gücü ve yaratıcılığı geliştiren unsurlar yer almamaktadır.

**IV.5.8. Günlük Yaşamla İlişkilendirme:** “Son Kuşlar” isimli öykü kitabı 1952 yılında basılmıştır. Öykünün yazıldığı yılla günümüz arasında yarım asırdan fazla zaman geçmiştir. Sait Faik bundan 60 yıl önce kuşların ve çimenlerin yok olduğundan, gelecek nesillerin onlara hasret kalacağından bahsetmektedir. Bugün onun bahsettiği kuşların çoğu nesli tükenmekte olan canlılar arasında yer almaktadır. Geçen zamana rağmen çevre sorunları konusunda olumlu bir değişme yaşanmamıştır.

Sait Faik’in yazmış olduğu bu öykü konusu yönüyle hâlâ güncelliğini korumaktadır. Öğrencinin kendi çevresiyle ilişkilendirebileceği bir metindir.

**IV.5.9. Gerekçeleştirme:** Yazarın kuşların öldürülmesi ve çimenlerin sökülmesinden yakınmasının gerekçesi gelecekte çocukların onları göremeyecek olmasıdır (MEB, 2010:75):

*“Bizim için değil ama çocuklar, sizin için kötü olacak. Benden hikâyesi...”*

**IV.5.10. Düşünmeye Yönlendirme:** Metinde yazar bizi doğaya karşı duyarlı olmaya çağırmaktadır. Doğada yaşanan olumsuzluklara okurun dikkatini çekmektedir. Yazar gelecekle ilgili endişelerini dile getirmektedir.

Metin yakın çevredeki sorunlarla ilişkilendirilerek işlenebilir. Öğrenciler doğadaki yıkımı tartışarak düşüncelerini sınıf ortamında paylaşabilirler.

#### **IV.6. “İHTİYAR ÇİLİNGİR”**

“İhtiyar Çilingir” adlı metin Milli Eğitim Bakanlığına ait 8. sınıf Türkçe ders kitabının “Milli Kültür” teması içinde yer almaktadır. Türkçe ders kitabında iki sayfada yer almaktadır ve yazarı Memduh Şevket Esendal’dır.

**IV.6.1. Metinsel Özellikleri:** Metinde olay ihtiyar bir çilingirle bir delikanlı arasında geçmektedir. Çilingir işinde ustadır, ustalarından öğrendiği geleneği aynen devam ettirmektedir. Dükkâna gelen delikanlı çilingirden elindeki değneğe zincir takmasını ister. Çilingir işi usulüne göre yapar ve delikanlıya teslim eder. Ancak delikanlı olmayacak bir şeyi, değneğin ucuna da bir halka takmasını ister. Çilingirden olumsuz yanıt alınca ısrar eder ve “Parası neyse veririz?” der. Bu sözü duyan ihtiyar daha çok sinirlenir, yaptıklarını sökerek para âşıklısı olmadığını, sanat aşığı olduğunu belirtir ve başka yerde yaptırmasını söyler.

Metin kendi içinde tutarlıdır ve konu bütünlüğü taşımaktadır.

**IV.6.2. Metnin Anlaşılabilirliği:** Metin sekizinci sınıf öğrencilerinin rahatça anlayabileceği türdedir. Kullanılan ifadeler açık ve nettir.

**IV.6.3. Metin Kurgusu:** Metinde anlatılan olaylar yaşama yakın olaylardır. Çilingir, işine bağlı ve işini en doğru şekilde yapmaya çalışan bir kişidir. Onun için öncelik sanattadır, para sonradan gelir. Delikanlı ise sanatın değerinden anlamayan, parası ile her istediğine ulaşabileceğini zanneden biridir. Metinde delikanlı değerleri önemsemeyen gençliği simgelemektedir. Metnin kurgusu oldukça sağlamdır.

**IV.6.4. Metindeki Kahramanların Özellikleri:** Metindeki ana kahraman ihtiyar çilingirdir. Çilingir işine bağlı, sanatına âşık bir ustadır. Bugüne kadar ustalarından nasıl gördüyse öyle çalışmakta, sanatını en iyi şekilde yapmaktadır. Onun için önemli olan para değildir. Değerlere bağlılığıyla dikkat çeker (MEB, 2010:31):

*“Olmaz, bunun usulü böyledir.”*

*“Takılmaz evladım... Ben kırk yıldır bu sanatı işlerim.”*

*“Biz para aşıklısı değiliz, var başka yerde yaptır.”*

Metindeki diğer kişi elindeki değneğe zincir taktırmaya gelen delikanlıdır. Delikanlı sanatın değerinden anlamayan biriydi. Onun için bir iş nasıl isteniyorsa öyle yapılırdı. *“Canım parasıyla değil mi? Sen takıver ötesine karışma”* sözü onun parasıyla her istediğini yaptırabileceğini sanan, yaşam tecrübesinden uzak bir genç olduğunu gösteriyor.

Kahramanlar eleştirel düşünme becerileri açısından değerlendirildiklerinde bu metinde çilingirin ve gencin birbirinden farklı iki düşünce yapısını temsil ettikleri görülecektir. Çilingir değeri, genç ise değersizliği simgelemektedir. Çilingir işin doğrusunu anlatmaya çalışırken genç, kendi doğruları üzerine hareket etmektedir.

**IV.6.5. Metindeki Örtük İletiler:** Metindeki örtük olarak verilen iletiler şunlardır: Metinde, üstü kapalı olarak yeni neslin hiçbir şeyin gerçek değerini anlamadığı eleştirilmektedir (MEB, 2010:30):

*“Şüphesiz, eski binalarda gördüğümüz o süslü edevat, böyle dükkânlarda, bu nezaketle, bu özenle, bu kanaatle işlenir, yapılırdı. Sanata böyle dindarca bir bağlılık vardı. Her şeyi inkâr eden bu devre gelmemiş olsaydı, şüphesiz bu güzel şeyler söniüp*

*gitmeyecekti. –Yazıklar olsun o zamana ki bütün kutsal değerleri inkâr ettirmiş, kanaatleri öldürmüş, huzur ve rahatı söndürmüş, demiri kaldırmış, yerine tenekeyi doldurmuştur.”*

**IV.6.6. Metnin Ana Fikri:** Metinden çıkarılması beklenen sonuç “Her sanatın kendine özgü kuralları vardır ve her sanat usulüne göre gerçekleştirilmelidir.” Metnin ana fikri öğrencilerin kolayca bulabileceği açıklıktadır. Metinde ana fikri bulmaya yardımcı olacak cümleler:

*“Şüphesiz, eski binalarda gördüğümüz o süslü edevat, böyle dükkânlarda, bu nezaketle, bu özenle, bu kanaatle işlenir, yapılırdı. Sanata böyle dindarca bir bağlılık vardı. Her şeyi inkâr eden bu devre gelmemiş olsaydı, şüphesiz bu güzel şeyler söniüp gitmeyecekti.”*

*“Düşündüm, kaldım. Para için çalışmadığımı iddia eden bu fakir ihtiyar, şüphesiz, sanatının aşığıydı. ‘Filan usta gitti, bu sanatı da götürdü.’ diyecekler diye bu dükkâni bekliyordu. Onun gözünde filan şey filan şekilde yapılır, başka türlü sanata saygısızlık olurdu. Bunu yıllarca, belki asırlarca ustalar böyle yapmışlar; öyle ya, onun arkasında bu yolda gelmiş geçmiş ustalar, pirlere vardı.” (MEB, 2010:31).*

Öykü, bir çatışmanın öyküsüdür. “Bu çatışma toplumdaki rahatsız edici değişikliklerle, dışlayan ve dışlanan insanların davranış şekilleriyle ilgilidir; genel olarak da yazar ile çilingir, sanat ile müşteri ve para ile usûlün bozulmaya çalışılması arasında geçmektedir.” (Özçam, 2004:54-58).

**IV.6.7. Hayal Gücü ve Yaratıcılık:** Metinde hayal gücünü ve yaratıcılığı geliştirecek öğelere rastlanmamaktadır.

**IV.6.8. Günlük Yaşamla İlişkilendirme:** Metinde çilingir ustasından bahsedilmektedir. Günümüzde “çilingirlik” mesleği işlevsel olarak da değişmiştir. Bugün

artık çilingirler zincir vb. yapmıyor, ateşte demir dövmüyor, yalnızca anahtar, kilit vb. satıyor, kapı açıyorlar.

1900'lü yılların başlarında yazılmış olan bu öykü günümüz değerleriyle de uyuşmamaktadır. Bugün artık el emeğiyle, ustalıkla yapılmış eserlere değer verilmiyor. Ayrıca el emeğinin yerini fabrika ürünleri almıştır. Bugün sanatın değeri azalmış ve para sanattan daha önemli hâle gelmiştir.

**IV.6.9. Gerekçeleştirme:** Metinde çilingirin, gencin istediğini yerine getirmemesinin gerekçesi “Her işin bir yapılış biçimi vardır.” düşüncesinden kaynaklanmaktadır:

*“Olmaz, bunun usulü böyledir.”*

*“Takılmaz evladım... Ben kırk yıldır bu sanata işlerim.”*

**IV.6.10. Düşünmeye Yönlendirme:** Metni okuduktan sonra okuyucunun aklında oluşabilecek pek çok soru vardır:

“Günümüzde sanata ve sanatçıya nasıl bakılmaktadır?”

“Sanata verilen değer açısından geçmişi ve bugünü karşılaştırdığımızda nasıl bir sonuca ulaşırız?”

“Bir sanat kendi kurallarına göre yapılmazsa ne olur?”

Metin bu vb. sorular sorularak işlendiğinde öğrencinin düşünüp sorgulaması sağlanabilir.

#### IV.7. “ÇİĞDEM DER Kİ”

“Çiğdem Der ki” adlı öykü Milli Eğitim Bakanlığına ait 8. sınıf Türkçe ders kitabının “Toplum Hayatı” temasında yer almaktadır. Türkçe ders kitabında yedi sayfadan oluşmaktadır. Öykünün yazarı Miyase Sertbarut’tur.

**IV.7.1. Metinsel Özellikleri:** Metinde batıl inançları olan bir haladan bahsedilmektedir. Batıl inançları nedeniyle bahçede çıkan bütün çiçek ve bitkileri yolan hala, bir gün hasta olur. Onu iyileştiren şey de uğursuz saydığı çiğdem çiçekleri olacaktır.

Metinde tutarlılık ve konu bütünlüğü vardır.

**IV.7.2. Metnin Anlaşılabilirliği:** Metinde yer alan ifadeler öğrencilerin anlayabileceği açıklıktadır. Ancak uzun bir metin olması metnin anlaşılabilirliği olumsuz yönde etkilemektedir. Gereksiz ayrıntılar metni boğmaktadır.

**IV.7.3. Metin Kurgusu:** Metinde anlatılan olaylar yaşama yakın olaylardır. Bu özelliği yönüyle metin bir öykü olma özelliğini taşımaktadır. Ayrıca metinde yazar çıkarılması beklenen sonuçları kendisi vermemiştir. İletileri okurun bulmasını istemektedir. Eleştirel düşünme becerisini kazandırabilecek öykülerden beklenen, sonuçların ve yargıların açıkça metinde yer almayıp hissettirilmesidir. Böylelikle sınıfta tartışma ortamı yaratılabilir ve metinden çıkarılması beklenen sonuçlar öğrencilere buldurulabilir.

**IV.7.4. Metindeki Kahramanların Özellikleri:** Metindeki ana kahraman yazarın halasıdır. Hala batıl inançları olan bir kişidir. Halanın boş inançları aşağıdaki cümlelerden bize aktarılmaktadır:

*“Dokunma bu mendebur şeye! Senin dünyadan haberin yok. Ben boşuna mı eldiven giydim. Bu kasabadan kimin bahçesinde bu çiçekten varsa evlerinde ne rahatlık var ne de huzur. Marangoz Selim’i biliyorsun değil mi? Geçen gün saksıya dikip dükkânın*



*önüne koymuştu, onu uyardım ama beni dinlemedi. İki gün sonra ne oldu bil bakalım? Nereden bileceksin... Serçe parmağını kesti. Hep bu uğursuz çiçek yüzünden, çiçek demeye dilim varmıyor aslında, ot demeli buna. Şuna baksana ne biçimsiz...” (MEB, 2010:45)*

*“Geceleri tırnak kestirmez; merdiven altından kendisi geçmediği gibi bizi de geçirmez; arada bir evimizin önündeki ceviz ağacına konan baykuşu taşlar ya da bize taşlatır; ona, alması için uzattığımız bıçağı ya da makası elimizden almaz, bir yere bırakır, ondan sonra alırdı.” (MEB, 2010:46)*

*“Hiç böyle havada kırmızı giyilip çıkılır mı dışarıya? Allah korusun, yıldırımını üstüne çeker bu renk.” (MEB, 2010:47)*

Hala bu özellikleri yönüyle eleştirel bir düşünür olmaktan uzaktır. Boş inançları vardır. Ailenin diğer üyeleri halanın bu boş inançlarından şikâyetçidir. Ancak onların da eleştirel düşünür olduklarını söylemek zordur. Çünkü onlar da doktor tedavisi yerine şifacı kadına inanmaktadırlar.

**IV.7.5. Metindeki Örtük İletiler:** Metinde örtük iletilere yer verilmiştir. Küçük halanın bahçede açan çiğdemle ilgili düşünceleriyle verilmek istenen asıl ileti küçük halanın da boş inançların etkisinde olduğudur:

*“Neden yedi yıl boyunca açmadı da şimdi açtı bu çiçek? Üstelik tam yedi çiçeği var baksana. Yaprakları da saydım, tam yedi yaprak, tohumları da yedi tane. Sence de tuhaf değil mi?” (MEB, 2010:49)*

**IV.7.6. Metnin Ana Fikri:** Metinden çıkarılması beklenen sonuç açık değildir. Eğer okuyucu boş inançların yanlışlığı sonucuna ulaşacaksa bunun metinde daha fazla hissettirilmesi beklenir. Metinde boş inançları olan tek kişi hala değildir. Halanın kız

kardeşi de boş inançların esiri olmuştur. Bahçede çıkan güz çiğdemini yedi yıl sonra yedi çiçek ve yapraklı olarak açmasını garipsiyor. Bunu başka bir olağanüstü olaya bağlıyor.

**IV.7.7. Hayal Gücü ve Yaratıcılık:** Metinde hayal gücünü ve yaratıcılığı geliştirecek unsurlar bulunmamaktadır.

**IV.7.8. Günlük Yaşamla İlişkilendirme:** Metinde günlük yaşamda öğrencilerin karşılaşılabilecekleri boş inançlar anlatılmaktadır. Bu inançların yanlışlığının ve mantıksızlığının öğrencilere hissettirilmesi gerekmektedir.

**IV.7.9. Gerekçeleştirme:** Metinde birçok davranışın gerekçesi verilmemiştir. Gerekçesi ve mantıklı bir açıklaması olmayan bu davranışlar halk arasında batıl davranışlar olarak bilinmektedir.

Hala geceleri tırnak kesmemenin gerekçesinin ne olduğunu belirtmemektedir. O yalnızca çevresinden duyduğu bu bilgiye uymakta, hiçbir sorgulamadan geçirmemektedir. Başka bir örnek, hala merdiven altından kendisi geçmemekte ve diğer aile üyelerini de geçirmemektedir. Bu davranışın gerekçesi verilmemiştir. Çünkü davranış akıl süzgecinden geçirilerek yapılan bir davranış değildir. Halanın baykuşlara yaklaşımında da akla uygun bir taraf bulunmamaktadır. Evin önündeki ceviz ağacına konan baykuşu sürekli taşlamaktadır. Ancak baykuşu kovmanın gerekçesinin ne olduğunu bilmemektedir. Halanın zihninde yalnızca tek bir yargı vardır “uğursuz”. “Uğursuz” olarak gördüğü davranışları yapmaktan kaçınmaktadır.

Halanın bu davranışlarına gerekçeler bulmaya çalışan yazardır, yani halanın yeğenidir. O, gece tırnak kesmemenin gerekçesini şöyle açıklıyor:

*“Gece tırnak kesmenin niçin uğursuzluk getirdiğini düşününce mantıklı bir sonuca ulaşabiliyordum. Çevreye sıçrayabilir ve iyi aydınlatılmamış bir odada o tırnağın*

*nereye savrulduğunu göremeyebiliriz. Temizlik açısından önemli bu: hele geçmişte elektriğin sağladığı pırıl pırıl aydınlık olmayınca bu iş daha da zor oluyordu sanırım.”*

(MEB, 2010:46)

Yazar, bıçak ve makasın elden alınmamasına ise şöyle bir gerekçe buluyor:

*“Bıçak, makas gibi kesici aletlerin elden alınmayışı da mantıklı olabilir. Dikkatli olmazsak elimizi kesebiliriz.”* (MEB, 2010:46)

**IV.7.10. Düşünmeye Yönlendirme:** Metinde öğrencilere olumsuz örnek oluşturabilecek durumlar vardır. Bunlardan ilki boş inançlara karşı alınan tavır tam olarak ortaya konmamıştır. Başlangıçta halayı eleştiren kişiler sonradan karşılaştıkları olaylarda halanın davranışlarını tekrarlamışlardır. Örneğin küçük hala, büyük haladan o kadar etkilenmiştir ki çiğdemlerin uğursuzluğunu test etmek ister ve bu nedenle bahçeye çiğdem soğanları gömer. Yıllar sonra bahçede açan çiğdemleri gördükten sonra şu cümleleri söyler:

*“Bakayım dedim, uğursuzluk getirecek mi başımıza?... Ama ben başka bir şey düşünüyorum şimdi. Neden yedi yıl boyunca açmadı da şimdi açtı bu çiçek? Üstelik tam yedi çiçeği var baksana. Yaprakları da saydım, tam yedi yaprak, tohumları da yedi tane. Sence de tuhaf değil mi?”* (MEB, 2010:49)

Yukarıdaki cümlelerde görüldüğü üzere küçük hala da boş inançların esiri olmuştur. Metinde gözlenen ikinci olumsuz örnek oluşturacak davranış “Şifacı Ayşe Kadın” adında bitkilerden ilaç yapan bir kişinin övülmesidir. Hala hasta olduğunda doktorun önerdiği tedaviyle değil de şifacı kadının bitkileriyle iyileşmektedir. Günümüzde hâlâ devam etmekte olan yanlışları metinlerde olumlu sözlerle anlatmak doğru değildir. Bugün doktora gitmeyip kırık-çıkıkçıya, koca-karı ilaçlarına başvuran insanların varlığı

azımsanmayan derecedeyken metnin bunları olumlu şekilde ele alması doğru görünmemektedir.

#### **IV.8. “İKİ İYİ İNSAN”**

“İki İyi İnsan” adlı öykü Milli Eğitim Bakanlığına ait sekizinci sınıf Türkçe ders kitabında “Kişisel Gelişim” teması içinde yer almaktadır. Metin beş sayfadan oluşmaktadır.

**IV.8.1. Metinsel Özellikleri:** Metinde ev sahibinin verdiği rahatsızlıklar yüzünden başka bir ev aramaya başlayan kiracının bir zaman sonra kendine yeni bir ev bulması anlatılıyor. Kiracı, bulduğu evi ev sahibinin verdiği fiyattan daha aza kiralamak ister. Bu nedenle ev sahibi ile aralarında bir anlaşmazlık çıkar. Kiracı işe gidip gelirken her gün kiralamak istediği evin önünden geçer. En sonunda ev sahibi, kiracının istediği fiyata evi vermeye razı olur. Kiracı, eve taşındıktan sonra ev sahibinin maddi durumunun gerçekten iyi olmadığını öğrenir. Zamanla kiracı ve ev sahibi arasında akrabadan ileri bir dostluk oluşur. Kiracı, kira konusunda pazarlık yaptığı için pişman olur. İyi yürekli ev sahibinin kiradaki zararını ortadan kaldırmak için evde tamir edilecek yerleri onarır. En sonunda kiracı kızını evlendirir ve damadının isteği üzerine damadının evine taşınmaya karar verir. Evi, ev sahibine bakım yaparak bıraktığı için ev sahibi artık çok daha iyi fiyata evini kiralayabilecektir. Metin kendi içinde tutarlıdır.

**IV.8.2. Metnin Anlaşılabilirliği:** Metin sekizinci sınıf öğrencisinin anlayabileceği açıklıktadır.

**IV.8.3. Metin Kurgusu:** Öyküde iyi niyetli, kendi hâlinde bir kiracının kendisi gibi iyi bir ev sahibi ile tanışması, onun evini kiralaması ve ev sahibi ile yakın dostluk

kurması anlatılmaktadır. Olaylar gerçek yaşama yakın olduğu için metin öykü özelliklerini taşımaktadır. Metnin kurgusu sağlamdır.

**IV.8.4. Metindeki Kahramanların Özellikleri:** Metindeki kahramanlardan ilki kiracıdır. Kiracı uysal ve iyi niyetli bir adamdır. Onun bu özelliklerini metinde şu cümlede görüyoruz:

*“Kiracı, hâlden anlar, söz dinler soyundan “efendi” bir adamdı...”*

Kiracı ev sahibini tanımadan önce onunla on lira yüzünden kirada anlaşamamıştır. Henüz tam olarak tanımadığı bu adam hakkında ön yargılı davranmış ve on lira için inat etmesinin nedenini anlayamamıştır:

*“On lira için direnen ev sahibine için için kızıyor, kiraya verilecek ikinci bir eve sahip olan bu bahtlı insanın, bu derece eli sıkı oluşunu bir türlü anlamıyordu. İçindekilerin çıktığı fiyattan aşağı veremezmiş. Bu ne korkunç bencillik!”* (MEB, 2010:76)

Kiracı, bencil bir insan değildir. Ev sahibini yakından tanımaya başladıktan sonra on lira için yaptığı pazarlıktan dolayı büyük üzüntü duymaktadır. Çünkü ev sahibinin de maddi durumu pek iyi değildir. Ev sahibine karşı ön yargılı davrandığı için üzüntülüdür:

*“Bu iyi ruhlu, tok gözlü adama on lira için nasıl dayattığını hatırladıkça kendini suçluyordu.”* (MEB, 2010:78)

Kiracının davranışları eleştirel düşünme açısından değerlendirildiğinde onun ön yargılı olması eleştirel düşünmesinin önünde önemli bir engeldir. Ön yargının olduğu yerde eleştirel düşünme olmaz.

Metindeki diğer kahraman ev sahibidir. Ev sahibinin iyi ruhlu, tok gözlü ve cana yakın bir adam olduğu belirtilmektedir. Maddi durumu iyi olmadığı hâlde kiracının

iyi niyetli, temiz bir insan olduğunu anladığı için evi on lira eksik olarak kiraya vermiştir. Metinde yalnızca iyi kalpliliğiyle anlatılmaktadır.

**IV.8.5. Metindeki Örtük İletiler:** Metinde “*Tanrı insanı dünyada mekânsız, ahirette imansız bırakmasın.*”, “*‘Ev sahibinin bir evi, kiracının bin evi var.’ sözü evsizlerin uydurduğu kuru bir avunma idi.*” cümleleri örtük olarak kiracı olmanın zorluklarını anlatmaktadır.

Kiracının alçak gönüllülüğü ise okuyucuya şu cümleler aracılığıyla sezdirilmektedir: “*Oysa insanın korkmadan basabileceği bir tabanı, başını örten bir tavanı olması az mutluluk değildi.*” (MEB, 2010:75)

Kiracı o kadar kanaatkâr bir insandır ki evdeki rutubet kokularını bile sevmektedir: “*Evde hafif bir rutubet ve küf kokusu duyuluyordu. Fakat bu onun keyfini kaçırmıyor, onu sanki çam kokulu bir yayla havası imiş gibi ciğerlerine çekerek:*

*-Korkmayın; diyordu, bu hava tertemizdir, bu, hürriyet havasıdır!*” (MEB, 2010:77)

Metinde bu ve benzeri iletiler okuyucunun düşünüp yorumlaması gereken iletilerdir.

**IV.8.6. Metnin Ana Fikri:** Metinden çıkarılması beklenen sonuç açık değildir. Metinde açıkça bir ana fikir cümlesi yer almamaktadır. Ayrıca “iyi” sözcüğü de eleştirel düşünme becerilerine uygun bir sözcük değildir. “İyi” sözcüğü açık bir kavram değildir. Bir şey için “iyi” ifadesi kullanılırsa onun neyin, hangi yönünün “iyi” ya da “beğenilen” bir özellik olduğu belirtilmelidir.

**IV.8.7. Hayal Gücü ve Yaratıcılık:** Metinde hayal gücü ve yaratıcılığı geliştirebilecek öğeler bulunmamaktadır.

**IV.8.8. Günlük Yaşamla İlişkilendirme:** Metinde anlatılan olay günlük yaşamda öğrencinin karşısına çıkabilecek türden bir olaydır. Öğrenci toplumda iyi niyetli insanların yanında kötü niyetli, anlayışsız insanların da olabileceği gerçeğini görür. Tanımadığı insanlara karşı ön yargılı olmamak gerektiğini öğrenir. İnsanların ikili ilişkilerinde karşılıklı anlayış ve hoşgörüyü sahip olmaları gerektiği sonucuna ulaşabilir.

**IV.8.9. Gerekçeleştirme:** Metinde kiracının evini değiştirmek istemesinin gerekçesi ev sahibinin anlayışsız ve bencil tavırları olmuştur. Bu gerekçeler kiracının haklı gerekçeleridir: *“Gelgelelim kadının böylesine olumsuz tutumu bardağı taşırmıştı, artık burada oturamazdı.”* (MEB, 2010:75)

Yazar kiracının evi on lira eksik kiralamak istemesinin gerekçesini de belirtiyor: *“Kazancı yerinde olsa on liradan kaçır mıydı?”* (MEB, 2010:76)

Kiracının davranışlarının her birinin gerekçesi ve mantıklı bir açıklaması vardır. Eleştirel düşünmeyi geliştirebilecek öykülerin kahramanlarının davranışlarının gerekçeleri olması beklenir.

**IV.8.10. Düşünmeye Yönlendirme:** Metin ders içerisinde tartışma yöntemleri kullanılarak işlendiğinde eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilir. Günlük yaşamda kiracı-ev sahibi ilişkileri ve insanların ön yargılı davranışları tartışma ortamında konu edilebilir.

Yukarıda da görüldüğü gibi, Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metinler eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla yazılmamışlardır. Metinlerin geneli didaktik türde olup öğrencilere belli davranışları kazandırmayı amaçlamaktadırlar. Özellikle örtük iletilerin metinlerde çok fazla yer almadığı gözlenmektedir. Ana düşüncelerin yorum ve tartışmayla bulunmasına fırsat verilmemekte, metinde açıkça ifade

edilmektedir. Bununla birlikte metinlerin geneli metinsellik ölçütlerine uygundur ve “Çocuk Kitaplığında Sabah Tartışması” adlı metin dışındakiler hedef kitle tarafından anlaşılabilir niteliktedir. Metinler günlük yaşamla ilişkilendirilebilecek konuları ele almışlardır.



## V. BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metinler eleştirel düşünme becerileri açısından incelenmiş ve Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için kullandıkları öğretim yöntemlerinin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. “Uzman Görüşü Formları” ve “Türkçe Öğretmenlerinin Öyküleyici Metinleri İşleme Davranışları Anketi”nden elde edilen bulgular verilmiştir. Bulgular araştırmanın alt soruları doğrultusunda sırayla aşağıda sunulmuştur.

#### V.1. Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorum:

Araştırmanın birinci sorusu şu şekildedir: “İlköğretim II. kademe Türkçe ders kitaplarına seçilen metinlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilmesi için hangi özelliklere sahip olması gerekir? Bu özellikler konusunda ortak bir görüş var mıdır?”

Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metinlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye katkı sağlaması için taşınması gereken özellikler araştırmacı tarafından belirtildikten sonra “Uzman Görüşü Form 1”den yararlanılarak frekansları ve % değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirebilecek Metinlerin Sahip Olması  
Beklenen Ölçütlerin Uzman Görüşüne Göre Dağılımı

Madde No	Ölçütler	Uygun		Uygun Değil		Kısmen Uygun		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%
1	Mantıksal açıdan tutarlı olmalıdır.	4	80			1	20	5	100.0
2	Hedef kitle tarafından anlaşılabilir olmalıdır.	5	100					5	100.0
3	Kurgusu gerçek yaşamla ilişkilendirilebilmelidir.	4	80			1	20	5	100.0
4	İletiler okuyucuyu sorular sormaya ve bu soruların yanıtlarını aramaya yönlendirmelidir.	4	80			1	20	5	100.0
5	Kahramanları eleştirel düşünür modeli çizmelidir.	4	80			1	20	5	100.0
6	Kurgusu örtük iletilere dayalı olmalıdır.	4	80			1	20	5	100.0
7	Kurgusu farklı çağrışımlara fırsat vermelidir.	5	100					5	100.0
8	Ana düşüncesi yorum ve tartışmayla bulunmalıdır.	5	100					5	100.0
9	Eleştirel düşünme gücünü geliştirme olanağı vermelidir.	5	100					5	100.0
10	Zaman, yer, kişiler ve olay örgüsü birbiriyle ilişkilendirilebilmelidir.	4	80			1	20	5	100.0
11	Ana düşüncenin dışında başka çıkarımlar yapma olanağı sunmalıdır.	5	100					5	100.0

Yukarıdaki verilere göre araştırmacı tarafından belirlenen ölçütlerin uzmanlar tarafından değerlendirilmesi şöyledir: 2, 7, 8, 9, 11 nolu ölçütler uzmanların % 100'ü tarafından "uygun" bulunmuştur. 1, 3, 4, 5, 6 nolu ölçütler uzmanların % 80'i tarafından "uygun", % 20'si tarafından "kısmen uygun" bulunmuştur. Adı geçen ölçütler konusunda görüş birliği olduğu saptanmıştır. Yukarıda yer alan ölçütlerin tamamı metin incelemede kullanılmıştır.

## V.2. Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorum:

Araştırmanın ikinci sorusu şu şekildedir: “İlköğretim II. kademe Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metinler öğrencinin eleştirel düşünme becerisini kazanması için uygun mudur?”

Araştırmada Milli Eğitim Bakanlığına ait 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metinlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilecek özelliklere sahip olup olmadığını belirlemek için uzman görüşünden yararlanılmıştır. Çalışmanın sınırlılıkları nedeniyle öyküleyici metinlerin en belirgin türü olan öyküler ele alınmıştır. Uzman görüşlerinden elde edilen bulgular frekans yoluyla değerlendirilmiş ve bulgular tablolar şeklinde sunulmuştur.

**Tablo 5.** Türkçe Ders Kitaplarındaki Öyküleyici Metinler

Metnin Adı	Yazarı	Sayfa Sayısı	Sınıfı
Çocuk Kitaplığında Sabah Tartışması	Mehmet Güler	8	6. sınıf
Ömür Boyu Mutluluk	Fadime Çetin	4	6. sınıf
İstanbul Liseli Küçük Hasan	İsmail Bilgin	9	6. sınıf
Karada Yüzen Donanma	Yavuz Bahadıroğlu	3	7. sınıf
Son Kuşlar	Sait Faik Abasıyanık	6	7. sınıf
İhtiyar Çilingir	Memduh Şevket Esendal	2	8. sınıf
Çiğdem Der ki	Miyase Sertbarut	7	8. sınıf
İki İyi İnsan	Enver Naci Gökşen	5	8. sınıf

Tablo 5 incelendiğinde metinlerin sayfa uzunluklarında düzenli bir artışın olmadığı gözlenmektedir. 6. sınıf Türkçe ders kitabında 8-9 sayfalık metinler yer alırken 8. sınıfta 2 sayfalık bir metne de yer verilmiştir.

Bu metinlerle ilgili uzman görüşleri şöyledir:

**Tablo 5.1.** “Çocuk Kitaplığında Sabah Tartışması” Adlı Metinle İlgili Uzman Görüşleri

Madde No	Ölçütler	Evet		Hayır		Kısmen		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%
1	Metinsellik ölçütleri açısından “tutarlı”dır.	4	80			1	20	5	100.0
2	Hedef kitle tarafından anlaşılabilir niteliktedir.	3	60	2	40			5	100.0
3	Kurgusu gerçek yaşama ilişkilendirilebilir.	1	20	3	60	1	20	5	100.0
4	İletiler okuyucuyu sorular sormaya ve bu soruların yanıtlarını aramaya yönlendirmektedir.	3	60			2	40	5	100.0
5	Kahramanları eleştirel düşünür modeli çizmektedir.	2	40			3	60	5	100.0
6	Kurgusu örtük iletilere dayalıdır.	4	80	1	20			5	100.0
7	Kurgusu farklı çağrışımlara fırsat vermektedir.	2	40	1	20	2	40	5	100.0
8	Ana düşüncesi yorum ve tartışmayla bulunmaktadır.	3	60	1	20	1	20	5	100.0
9	Eleştirel düşünme gücünü geliştirme olanağı vermektedir.	3	60			2	40	5	100.0
10	Zaman, yer, kişiler ve olay örgüsü birbiriyle ilişkilendirilebilmektedir.	4	80			1	20	5	100.0
11	Ana düşüncenin dışında başka çıkarımlar yapma olanağı sunmaktadır.	4	80			1	20	5	100.0

Uzman görüşlerine göre, “Çocuk Kitaplığında Sabah Tartışması” adlı metnin metinsellik ölçütleri açısından % 80 tutarlı, % 20 kısmen tutarlı olduğu belirtilmiştir. Uzmanlar metnin kurgusunda örtük iletilerin bulunup bulunmadığı sorusuna % 80 “evet”, % 20 “hayır”; zaman, yer, kişiler ve olay örgüsünün birbiriyle ilişkilendirilebilirliğine %

80 “evet”, % 20 “kısmen”; metnin ana düşünce dışında başka çıkarımlar yapmaya uygun olup olmadığına % 80 “evet”, % 20 “kısmen” yanıtını vermişlerdir. Metnin kurgusunun gerçek yaşamla ilişkilendirilebilirliğine uzmanların % 20’si “evet”, % 20’si “kısmen”, % 60’ı ise “hayır” yanıtını vermiştir. Kahramanların eleştirel düşünür modeli çizip çizmediği sorusuna uzmanların % 40’ı “evet”, % 60’ı “hayır” yanıtını vermiştir.

Yukarıdaki bulgular değerlendirildiğinde bu metnin, metin olma özelliklerini taşıdığı ancak kurgusunun gerçek yaşamla ilişkilendirilemediği ve kahramanlarının kısmen eleştirel düşünür modeli çizdiği söylenebilir. Eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilecek bir metnin ilişkilendirme yapmayı sağlayacak nitelikte olması önemlidir. Uzman görüşlerinden bakıldığında gerçek yaşamla ilişkilendirme açısından metinde eksikler olduğu gözlenmiştir.

**Tablo 5.2.** “Ömür Boyu Mutluluk” Adlı Metinle İlgili Uzman Görüşleri

Madde No	Ölçütler	Evet		Hayır		Kısmen		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%
1	Metinsellik ölçütleri açısından “tutarlı”dır.	5	100					5	100.0
2	Hedef kitle tarafından anlaşılabilir niteliktedir.	5	100					5	100.0
3	Kurgusu gerçek yaşamla ilişkilendirilebilir.	5	100					5	100.0
4	İletiler okuyucuyu sorular sormaya ve bu soruların yanıtlarını aramaya yönlendirmektedir.	2	40	1	20	2	40	5	100.0
5	Kahramanları eleştirel düşünür modeli çizmektedir.			3	60	2	40	5	100.0
6	Kurgusu örtük iletilere dayalıdır.			5	100			5	100.0
7	Kurgusu farklı çağrışımlara fırsat vermektedir.	1	20	4	80			5	100.0
8	Ana düşüncesi yorum ve tartışmayla bulunmaktadır.	2	40	2	40	1	20	5	100.0
9	Eleştirel düşünme gücünü geliştirme olanağı vermektedir.	1	20	2	40	2	40	5	100.0
10	Zaman, yer, kişiler ve olay örgüsü birbiriyle ilişkilendirilebilmektedir.	5	100					5	100.0
11	Ana düşüncenin dışında başka çıkarımlar yapma olanağı sunmaktadır.	1	20	3	60	1	20	5	100.0

Uzman görüşlerine göre “Ömür Boyu Mutluluk” adlı metin incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır: Bu metnin metinsellik ölçütleri açısından tutarlı olup olmadığına uzmanların % 100’ü “evet” yanıtını vermiştir. Hedef kitle tarafından anlaşılabilirliğine uzmanlar tarafından % 100 “evet” , kurgusunun gerçek yaşamla ilişkilendirilebilir olup olmadığına uzmanların %100’ü “evet” yanıtını vermiştir. Ayrıca uzmanların % 100’ü metin kurgusunun örtük iletilere dayalı olmadığını belirtmiştir. Uzmanların % 80’i metnin

farklı çağrışımlara fırsat vermediğini % 20'si ise metnin farklı çağrışımlara olanak tanıdığını ifade etmiştir.

Yukarıdaki bulgular değerlendirildiğinde “Ömür Boyu Mutluluk” isimli metnin metinsellik ölçütlerine uygun, hedef kitle tarafından anlaşılabilir, kurgusunun gerçek yaşamla ve metindeki öğelerin birbiriyle ilişkilendirilebilir nitelikte olduğu söylenebilir. Ancak bu metin; kurgusunun örtük iletilere dayalı olmadığı ve farklı çağrışımlara fırsat vermediği ve kahramanlarının eleştirel düşünür modeli çizemediği yönünde belirtilen görüşler değerlendirildiğinde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirebilmek için yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir.

Edebi türdeki metinlerin ortak özelliği örtük iletilerdir. Bir metin örtük iletilere yer vermiyorsa o metnin yazınsal metinler içindeki değerinin de sorgulanması gerekmektedir. Özdemir (2002), yazınsal metni değerli kılanın konusu olmadığını, aksine konunun yansıtılış ve kurgulanış biçiminin önemli olduğunu belirtmektedir. Yazınsal metni okurken okurun yapacağı iş söylenmiş olanlardan yola çıkarak söylenmemiş olanları bulmak yani metni yorumlamaktır. Yazınsal metinler yorumlamaya açık metinler oldukları için eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadırlar. Örtük iletileri bulunmayan bir metin, türünün özelliklerini taşımış sayılabilir mi ve eleştirel becerileri hangi ölçüde ve ne şekilde geliştirebilir? Bunun gibi sorular, bize bu metnin türüne uygun bir metin olmaması nedeniyle eleştirel düşünmeye katkı sağlayamayacağını düşündürmektedir.

**Tablo 5.3.** “İstanbul Liseli Küçük Hasan” Adlı Metinle İlgili Uzman Görüşleri

Madde No	Ölçütler	Evet		Hayır		Kısmen		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%
1	Metinsellik ölçütleri açısından “tutarlı”dır.	5	100					5	100.0
2	Hedef kitle tarafından anlaşılabilir niteliktedir.	5	100					5	100.0
3	Kurgusu gerçek yaşamla ilişkilendirilebilir.	5	100					5	100.0
4	İletiler okuyucuyu sorular sormaya ve bu soruların yanıtlarını aramaya yönlendirmektedir.	1	20	2	40	2	40	5	100.0
5	Kahramanları eleştirel düşünür modeli çizmektedir.	1	20	3	60	1	20	5	100.0
6	Kurgusu örtük iletilere dayalıdır.	1	20	1	20	3	60	5	100.0
7	Kurgusu farklı çağrışımlara fırsat vermektedir.	1	20	2	40	2	40	5	100.0
8	Ana düşüncesi yorum ve tartışmayla bulunmaktadır.	1	20	3	60	1	20	5	100.0
9	Eleştirel düşünme gücünü geliştirme olanağı vermektedir.	3	60	1	20	1	20	5	100.0
10	Zaman, yer, kişiler ve olay örgüsü birbiriyle ilişkilendirilebilmektedir.	5	100					5	100.0
11	Ana düşüncenin dışında başka çıkarımlar yapma olanağı sunmaktadır.	1	20	2	40	2	40	5	100.0

“İstanbul Liseli Küçük Hasan” adlı metin metinsellik ölçütleri açısından tutarlı (% 100); hedef kitle tarafından anlaşılabilir (% 100); kurgusu gerçek yaşamla ilişkilendirilebilir (% 100) bir metin olarak değerlendirilmiştir. Metnin okuyucuyu sorular sormaya yönlendirebilirliğine uzmanların % 20’si “evet”, % 40’ı “hayır” ve yine % 40’ı “kısmen” şeklinde yanıt vermişlerdir. Kahramanlarının eleştirel düşünür modeli çizip çizmediği sorusuna uzmanların % 20’si “evet”, % 60’ı “hayır”, % 20’si “kısmen” yanıtını vermişlerdir. Metinlerin farklı çağrışımlara ve çıkarımlara olanak sunup sunmadığı



sorusuna uzmanların % 20'si "evet", % 40'ı "hayır", % 40'ı "kısmen" yanıtını vermiştir. Ayrıca metindeki ana düşüncenin yorum ve tartışmayla bulunabilirliğine uzmanların % 20'si "evet", % 60'ı "hayır", % 20'si "kısmen" yanıtını vermiştir.

Yukarıdaki bulgular değerlendirildiğinde, "İstanbul Liseli Küçük Hasan" adlı metnin metinsellik ölçütlerine uygun, hedef kitle tarafından anlaşılabilir, kurgusunun gerçek yaşamla ilişkilendirilebilir olduğu söylenebilir. Bununla birlikte metindeki kahramanlar eleştirel düşünür modeli çizememekte, metnin ana düşüncesi yorum ve tartışmaya gerek duymadan bulunabilmektedir.

Eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilecek türdeki metinlerin ana düşünceleri metnin içerisinde açıkça ifade edilmemeli, ana düşünce okurun yorum gücüyle bulunabilmelidir. Bu metinde ana düşünce açıkça ifade edildiği için öğrencinin yorum gücünü kullanmasına fırsat verilmemiştir.

**Tablo 5.4.** “Karada Yüzen Donanma” Adlı Metinle İlgili Uzman Görüşleri

Madde No	Ölçütler	Evet		Hayır		Kısmen		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%
1	Metinsellik ölçütleri açısından “tutarlı”dır.	5	100					5	100.0
2	Hedef kitle tarafından anlaşılabilir niteliktedir.	5	100					5	100.0
3	Kurgusu gerçek yaşamla ilişkilendirilebilir.	4	80			1	20	5	100.0
4	İletiler okuyucuyu sorular sormaya ve bu soruların yanıtlarını aramaya yönlendirmektedir.	3	60	1	20	1	20	5	100.0
5	Kahramanları eleştirel düşünür modeli çizmektedir.	1	20	2	40	2	40	5	100.0
6	Kurgusu örtük iletilere dayalıdır.	1	20	3	60	1	20	5	100.0
7	Kurgusu farklı çağrışımlara fırsat vermektedir.	1	20	4	80			5	100.0
8	Ana düşüncesi yorum ve tartışmayla bulunmaktadır.	2	40	2	40	1	20	5	100.0
9	Eleştirel düşünme gücünü geliştirme olanağı vermektedir.	3	60			2	40	5	100.0
10	Zaman, yer, kişiler ve olay örgüsü birbiriyle ilişkilendirilebilmektedir.	3	60	1	20	1	20	5	100.0
11	Ana düşüncenin dışında başka çıkarımlar yapma olanağı sunmaktadır.	1	20			4	80	5	100.0

“Karada Yüzen Donanma” adlı metin metinsellik ölçütleri açısından tutarlı (% 100), hedef kitle tarafından anlaşılabilir (% 100), bir metin olarak görüş belirtilmiştir. Nitekim, Uludoğan (2008: 92)’in Sönmez modelini kullanarak yaptığı araştırmada da bu metin açık ve anlaşılır bulunmuştur. Metnin kurgusunun gerçek yaşamla ilişkilendirilebilirliğine uzmanların % 80’i “evet”, % 20’si “hayır” yanıtını vermiştir. Metinde kurgunun örtük iletilere dayalı olup olmadığı sorusuna uzmanların % 20’si “evet”, % 60’ı “hayır”, % 20’si ise “kısmen” yanıtını vermiştir. Metnin farklı çağrışımlara fırsat

verip vermediği sorusuna uzmanların % 20'si "evet", % 80'i "hayır" yanıtını vermiştir. Metnin ana düşünceinin dışında başka çıkarımlara kısmen fırsat verip vermediği sorusuna uzmanların % 20'si "evet", % 80'i "kısmen" yanıtını vermiştir.

Yukarıdaki bulgular değerlendirildiğinde bu metnin metinsellik ölçütleri açısından tutarlı, hedef kitle tarafından anlaşılabilir, kurgusunun gerçek yaşamla ilişkilendirilebilir olduğu söylenebilir. Ancak uzman görüşlerine göre metnin kahramanları eleştirel düşünür modeli çizememekte, metnin kurgusunda örtük iletiler bulunmamakta, farklı çağrışımlara fırsat vermemektedir. Bu nedenle metin eleştirel düşünmeye katkı sağlamada tam anlamıyla yeterli görünmemektedir.

**Tablo 5.5.** “Son Kuşlar” Adlı Metinle İlgili Uzman Görüşleri

Madde No	Ölçütler	Evet		Hayır		Kısmen		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%
1	Metinsellik ölçütleri açısından “tutarlı”dır.	5	100					5	100.0
2	Hedef kitle tarafından anlaşılabilir niteliktedir.	4	80			1	20	5	100.0
3	Kurgusu gerçek yaşamla ilişkilendirilebilir.	5	100					5	100.0
4	İletiler okuyucuyu sorular sormaya ve bu soruların yanıtlarını aramaya yönlendirmektedir.	2	40	1	20	2	40	5	100.0
5	Kahramanları eleştirel düşünür modeli çizmektedir.	3	60	1	20	1	20	5	100.0
6	Kurgusu örtük iletilere dayalıdır.	1	20	2	40	2	40	5	100.0
7	Kurgusu farklı çağrışımlara fırsat vermektedir.	1	20	2	40	2	40	5	100.0
8	Ana düşüncesi yorum ve tartışmayla bulunmaktadır.	3	60	1	20	1	20	5	100.0
9	Eleştirel düşünme gücünü geliştirme olanağı vermektedir.	4	80	1	20			5	100.0
10	Zaman, yer, kişiler ve olay örgüsü birbiriyle ilişkilendirilebilmektedir.	5	100					5	100.0
11	Ana düşüncenin dışında başka çıkarımlar yapma olanağı sunmaktadır.	1	20	2	40	2	40	5	100.0

“Son Kuşlar” adlı metin metinsellik ölçütleri açısından tutarlı (% 100) bulunmuştur. Metnin kurgusunun gerçek yaşamla ilişkilendirilebildiği (% 100), öykü unsurlarının birbiriyle ilişkilendirilebildiği (% 100) şeklinde görüş belirtilmiştir. Ayrıca eleştirel düşünme gücünü geliştirme olanağı verip vermediğine uzmanların % 80’i “evet”, % 20’si “hayır” şeklinde görüş belirtmiştir. Uludoğan (2008: 98) bu metni Sönmez Modeline göre incelemiş ve anlaşılabilir olduğu sonucuna ulaşmıştır. Uzman görüşlerine göre de (% 80) metin anlaşılabilir bulunmuştur. Ancak uzmanların yalnızca % 20’si metnin

kurgusunun örtük iletilere dayalı olduğunu, farklı çağrışımlara fırsat verdiği ve başka çıkarımlar yapma olanağı sunduğunu belirtmiştir.

Yukarıdaki bulgular değerlendirildiğinde “Son Kuşlar” adlı metnin metinsellik ölçütleri açısından tutarlı, kurgusunun gerçek yaşamla ilişkilendirilebilir, öğelerinin birbiriyle ilişkilendirilebilir olduğu, bunun yanında kurgusunun örtük iletilere dayalı olmadığı, farklı çağrışımlara fırsat vermediği, farklı çıkarımlar yapma olanağı sunmadığı söylenebilir. Bu nedenle metnin eleştirel düşünmeyi geliştirmede yeterli olmadığı sonucuna ulaşılabilir.

**Tablo 5.6.** “İhtiyar Çilingir” Adlı Metinle İlgili Uzman Görüşleri

Madde No	Ölçütler	Evet		Hayır		Kısmen		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%
1	Metinsellik ölçütleri açısından “tutarlı”dır.	5	100					5	100.0
2	Hedef kitle tarafından anlaşılabilir niteliktedir.	4	80	1	20			5	100.0
3	Kurgusu gerçek yaşamla ilişkilendirilebilir.	5	100					5	100.0
4	İletiler okuyucuyu sorular sormaya ve bu soruların yanıtlarını aramaya yönlendirmektedir.	1	20			4	80	5	100.0
5	Kahramanları eleştirel düşünür modeli çizmektedir.	3	60	1	20	1	20	5	100.0
6	Kurgusu örtük iletilere dayalıdır.	1	20	3	60	1	20	5	100.0
7	Kurgusu farklı çağrışımlara fırsat vermektedir.			5	100			5	100.0
8	Ana düşüncesi yorum ve tartışmayla bulunmaktadır.	2	40	1	20	2	40	5	100.0
9	Eleştirel düşünme gücünü geliştirme olanağı vermektedir.	4	80	1	20			5	100.0
10	Zaman, yer, kişiler ve olay örgüsü birbiriyle ilişkilendirilebilmektedir.	5	100					5	100.0
11	Ana düşüncenin dışında başka çıkarımlar yapma olanağı sunmaktadır.	1	20	3	60	1	20	5	100.0

“İhtiyar Çilingir” adlı metin metinsellik ölçütleri açısından tutarlı (% 100), kurgusu gerçek yaşamla ilişkilendirilebilir (% 100), öykü unsurları birbiriyle ilişkilendirilebilir (% 100) bir metin olarak değerlendirilmiştir. Yine uzman görüşlerine göre metnin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilecek nitelikte olup olmadığına % 80 oranında “evet”, % 20 oranında “hayır” cevabı verilmiştir. Ancak metnin kurgusunun örtük iletilere dayalı olup olmadığı sorusuna uzmanların % 20’si “evet”, % 60’ı “hayır”, % 20’si ise “kısmen” şeklinde, farklı çağrışımlara fırsat verip vermediği

sorusuna % 100'ü "hayır", ana düşüncenin dışında başka çıkarımlar yapmaya uygun olup olmadığı sorusuna % 20'si "evet", % 60'ı "hayır", % 20'si ise "kısmen" şeklinde yanıt vermişlerdir.

Yukarıdaki bulgular değerlendirildiğinde "İhtiyar Çilingir" adlı metnin metinsellik ölçütleri açısından tutarlı, kurgusu gerçek yaşamla ilişkilendirilebilir, öğeleri birbiriyle ilişkilendirilebilir, hedef kitle tarafından anlaşılabilir nitelikte olduğu söylenebilir. Ancak bu metnin kurgusunun örtük iletilere dayalı olmadığı, ana düşüncenin dışında başka çıkarımlar yapma olanağı sunmadığı ifade edilmiştir.

**Tablo 5.7.** “Çiğdem Der ki” Adlı Metinle İlgili Uzman Görüşleri

Madde No	Ölçütler	Evet		Hayır		Kısmen		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%
1	Metinsellik ölçütleri açısından “tutarlı”dır.	4	80			1	20	5	100.0
2	Hedef kitle tarafından anlaşılabilir niteliktedir.	4	80			1	20	5	100.0
3	Kurgusu gerçek yaşamla ilişkilendirilebilir.	5	100					5	100.0
4	İletiler okuyucuyu sorular sormaya ve bu soruların yanıtlarını aramaya yönlendirmektedir.	2	40			3	60	5	100.0
5	Kahramanları eleştirel düşünür modeli çizmektedir.	2	40	2	40	1	20	5	100.0
6	Kurgusu örtük iletilere dayalıdır.	2	40	3	60			5	100.0
7	Kurgusu farklı çağrışımlara fırsat vermektedir.	1	20	3	60	1	20	5	100.0
8	Ana düşüncesi yorum ve tartışmayla bulunmaktadır.	3	60	1	20	1	20	5	100.0
9	Eleştirel düşünme gücünü geliştirme olanağı vermektedir.	2	40	2	40	1	20	5	100.0
10	Zaman, yer, kişiler ve olay örgüsü birbiriyle ilişkilendirilebilmektedir.	5	100					5	100.0
11	Ana düşüncenin dışında başka çıkarımlar yapma olanağı sunmaktadır.	1	20	2	40	2	40	5	100.0

“Çiğdem Der ki” adlı metnin metinsellik ölçütleri açısından tutarlı olup olmadığına uzmanların % 80’i “evet”, % 20’si “kısmen”; hedef kitle tarafından anlaşılabilir olup olmadığına % 80’i “evet”, % 20’si “kısmen”; gerçek yaşamla ilişkilendirilebilir olup olmadığına % 100’ü “evet” şeklinde yanıt vermiştir. Ancak kurgusunun farklı çağrışımlara fırsat verip vermediği sorusuna uzmanların % 20’si “evet”, % 60’ı “hayır”, % 20’si “kısmen”; örtük iletilere dayalı olup olmadığı sorusuna % 40’ı “evet”, % 60’ı “hayır” şeklinde görüş belirtmiştir.



Yukarıdaki bulgular değerlendirildiğinde “Çiğdem Der ki” adlı metnin metinsellik ölçütleri açısından tutarlı, hedef kitle tarafından anlaşılabilir, kurgusu gerçek yaşamla ilişkilendirilebilir olduğu söylenebilir. Ancak metnin kurgusunun farklı çağrışımlara fırsat vermediği, örtük iletilere dayalı olmadığı bu nedenle eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlamada yeterli olmadığı sonucuna ulaşılabılır.

**Tablo 5.8.** “İki İyi İnsan” Adlı Metinle İlgili Uzman Görüşleri

Madde No	Ölçütler	Evet		Hayır		Kısmen		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%
1	Metinsellik ölçütleri açısından “tutarlı”dır.	5	100					5	100.0
2	Hedef kitle tarafından anlaşılabilir niteliktedir.	5	100					5	100.0
3	Kurgusu gerçek yaşamla ilişkilendirilebilir.	5	100					5	100.0
4	İletiler okuyucuyu sorular sormaya ve bu soruların yanıtlarını aramaya yönlendirmektedir.	1	20	2	40	2	40	5	100.0
5	Kahramanları eleştirel düşünür modeli çizmektedir.	2	40	1	20	2	40	5	100.0
6	Kurgusu örtük iletilere dayalıdır.			3	60	2	40	5	100.0
7	Kurgusu farklı çağrışımlara fırsat vermektedir.			4	80	1	20	5	100.0
8	Ana düşüncesi yorum ve tartışmayla bulunmaktadır.	3	60	1	20	1	20	5	100.0
9	Eleştirel düşünme gücünü geliştirme olanağı vermektedir.	2	40	1	20	2	40	5	100.0
10	Zaman, yer, kişiler ve olay örgüsü birbiriyle ilişkilendirilebilmektedir.	5	100					5	100.0
11	Ana düşüncenin dışında başka çıkarımlar yapma olanağı sunmaktadır.	1	20	3	60	1	20	5	100.0

“İki İyi İnsan” adlı metin metinsellik ölçütleri açısından tutarlı (% 100), hedef kitle tarafından anlaşılabilir (% 100), gerçek yaşamla ilişkilendirilebilir (% 100) bir metin olarak değerlendirilmiştir. Ancak kurgusunun örtük iletilere dayalı olmadığı (% 60), farklı çağrışımlara fırsat vermediği (% 80) de belirtilmiştir. Ayrıca metindeki iletilerin soru sormaya ve bu soruların yanıtlarını aramaya yönlendirdiğini ve metnin ana düşüncenin dışında başka çıkarım yapma olanağı sunduğunu düşünen uzmanların oranı % 20’dir.

Yukarıdaki bulgular değerlendirildiğinde “İki İyi İnsan” adlı metnin metinsellik ölçütleri açısından tutarlı, gerçek yaşamla ilişkilendirilebilir bir metin olduğu ancak; kurgusunun örtük iletilere dayalı olmadığı, farklı çağrışımlara fırsat vermediği, iletilerin soru sormaya ve bu soruların yanıtlarını aramaya yönlendirmediği, ana düşüncenin dışında farklı çıkarımlar yapma olanağı sunmadığı dolayısıyla eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede yeterli olmadığı sonucuna ulaşılabilir.

Yukarıdaki incelemelerin sonucunda Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin metinsellik ölçütlerine uygun, hedef kitle tarafından anlaşılabilir nitelikte olmalarına rağmen kurgusunun örtük iletilere dayanmadığı ve farklı çağrışımlara ve çıkarımlara fırsat vermediği, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yeterince uygun olmadığı söylenebilir.

Eleştirel düşünmenin gelişimi için gerekli bir özellik olan örtük iletilerin metinlerde yer almamasının, IV. bölümdeki incelemelerde görüldüğü gibi metinlerin çoğunun didaktik bir amaçla yazılmış olmasından kaynaklandığı söylenebilir. “Çocuk Kitaplığında Sabah Tartışması”, “Ömür Boyu Mutluluk” ve “Karada Yüzen Donanma” adlı metinler özellikle çocuklara belli davranışları kazandırmak için yazılmış öğretici metinlerdir. Bu türdeki metinler eleştirel becerilerden uzak metinlerdir. Yine “İstanbul Liseli Küçük Hasan” ve “Karada Yüzen Donanma” adlı metinler tarihi birtakım olaylar ve

gerçekliklerden yola çıkarak hazırlanmış metinlerdir ve öğrenciye tarihi bilgiler kazandırmayı öngörmektedirler. Bu iki metinde de öğreticilik ön plândadır. Bir metin öğrenciye bir şey öğretmek isterse o metinde eleştirel düşünmeden uzaklaşılır. Çünkü eleştirel düşünmede bilgi öğretilmez, öğrenme öğrenilir. Eleştirel düşünmenin gerçekleşebilmesi için kişinin dinleyen, öğrenen, metnin otoritesini kabul etmiş bir kişi olmaması beklenir. Bu nedenle metinlerde kesin ifadeler yer almamalı, yazar kendi görüşünü açıkça vermemeli, okurun farklı yönleri de görebilmesine fırsat tanınmalıdır. Yukarıda adı geçen metinlerde yazar ana fikri metin içinde açıkça vermiş, düşüncelerini kesin ifadelerle açıklamış, bu nedenle öğrencinin düşünmesine ve soru sormasına olanak tanımamıştır. Bu durum “İhtiyar Çilingir” adlı metin için de geçerlidir. Çünkü bu metinde de yazar kendi düşüncelerini açıkça ifade etmiş, okurun sorular sormasına fırsat vermemiştir.

### **V.3. Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorum:**

Araştırmanın üçüncü sorusu şöyledir: “Türkçe öğretmenlerinin derste öyküleyici metinleri işlemeye yönelik davranışları nelerdir?”

**Tablo 6.** Türkçe Öğretmenlerinin Öyküleyici Metinleri İşleme Davranışlarının Dağılımı

Maddeler	Her Zaman		Sık sık		Bazen		Hiçbir Zaman		$\bar{X}$
	f	%	f	%	f	%	f	%	
1. Öyküleyici metinleri işlerken kılavuz kitabın yönergelerini avnen uygularım.	20	23.8	33	39.3	29	34.5	2	2.4	2.85
2. Öyküleyici metinleri işlerken tartışma tekniklerini (münazara, panel, açık oturum...) kullanırım.	4	4.8	37	44.0	40	47.6	3	3.6	2.50
3. Öyküleyici metinleri işlerken dikkat çekmek için beyin fırtınası tekniğini uygulayırım.	14	16.7	51	60.7	18	21.4	1	1.2	2.93
4. Öyküleyici metinleri işlerken altı şapkalı düşünme tekniğini kullanırım.	4	4.8	11	13.1	46	54.8	23	27.4	1.98
5. Ders kitaplarındaki öyküleyici metinleri soru-cevap yöntemiyle işlerim.	27	32.1	49	58.3	7	8.3	1	1.2	3.21
6. Öyküleyici metinleri işlerken öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri bir ortam hazırlarım.	37	44.0	39	46.4	8	9.5			3.35
7. Öyküleyici metinleri işlerken dersi gerekli kaynaklar ve araç-gereçlerle sunarım.	24	28.6	48	57.1	12	14.3			3.14
8. Öyküleyici metinleri işlemeye başlamadan önce öğrencilerin hazır bulunuşluklarını dikkate alırım.	38	45.2	34	40.5	7	8.3	5	6.0	3.25
9. Öyküleyici metinleri işlerken düz anlatım yöntemini kullanırım.	8	9.5	15	17.9	39	46.4	22	26.2	2.11
10. Dersin başında dikkat çekme amacıyla metinlerle ilgili farklı ve yoruma açık materyal (metin, resim, öykü, anı, film vb.) getiririm.	14	16.7	41	48.8	28	33.3	1	1.2	2.81
11. Öyküleyici metni okumaya geçmeden önce, öğrencileri güdülemek için tartışma ortamı oluştururum.	24	28.6	34	40.5	25	29.8	1	1.2	2.96
12. Öyküleyici metinleri işlerken öğrencileri daha az konuştururum.	8	9.5	15	17.9	16	19.0	45	53.6	1.83
13. Öğrencilere, dersin sonunda öyküleyici metinle ilgili onlardan neleri beklediğimi açıklarım.	13	15.5	34	40.5	27	32.1	10	11.9	2.60
14. Öyküleyici metinleri okurken öğrencilerin farklı okuma yöntem ve tekniklerini (eleştirel, not alarak, işaretleyerek, tahmin ederek, soru sorarak okuma vb.) kullanmalarını	17	20.2	44	52.4	22	26.2	1	1.2	2.92
15. Öyküleyici metni belirlenen yöntemle okumaları için süreyi ben belirlerim.	24	28.6	27	32.1	25	29.8	8	9.5	2.80
16. Öğrencilere metindeki örtük iletileri bulmalarına yardımcı olacak sorular sorarım.	18	21.4	46	54.8	18	21.4	2	2.4	2.95
17. Öyküleyici metnin anlaşılması için okunup özetlenmesini yeterli bulurum.	6	7.1	13	15.5	31	36.9	34	40.5	1.89
18. Öyküleyici metinleri anlama ve yorumlama sürecinde yalnızca kılavuz kitaptaki soruları kullanırım.	7	8.3	21	25.0	32	38.1	24	28.6	2.13
19. Metinleri anlama ve yorumlama sürecinde kılavuz kitaptan bağımsız sorular türetirim.	15	17.9	43	51.2	22	26.2	4	4.8	2.82
20. Öğrencilerin öyküleyici metinle ilgili yanıtlayamadığı ya da yanlış yanıtladığı soruların cevabını ben veririm.	26	31.0	30	35.7	20	23.8	8	9.5	2.88
21. Metinle ilgili öğrencilerin soru sormalarına fırsat veririm.	42	50.0	33	39.3	8	9.5	1	1.2	3.38
22. Öğrencilerden farklı soru ve cevaplar sunanları takdir ederim.	42	50.0	30	35.7	10	11.9	2	2.4	3.33
23. Öğrencilerin öyküleyici metinlerle ilgili kendi bakış açılarını oluşturmalarına fırsat veririm.	43	51.2	31	36.9	9	10.7	1	1.2	3.38
24. Öğrencileri metindeki konu ile ilgili günlük yaşamdan örnekler vermeye yöneltirim.	36	42.9	34	40.5	11	13.1	3	3.6	3.23
25. Öğrencilerin metnin konusu ile ilgili örnekleri metinle ilişkilendirmelerini sağlarım.	28	33.3	37	44.0	19	22.6			3.11

**Tablo 6'nın Devamı**

26.Öğrencileri derste sunulan görsel ve işitsel materyalleri takip edip metne yönelik soru sormaya yönlendiririm.	19	22.6	47	56.0	15	17.9	3	3.6	2.98
27. Öğrencilerin öyküleyici metinlerdeki neden-sonuç ilişkilerini bulmalarını sağlarım.	34	40.5	43	51.2	6	7.1	1	1.2	3.31
28. Metinlerin ana fikir ve yardımcı fikirlerini bulabilmeleri için öğrencilere gerekli ipuçlarını verip cevabı onlardan beklerim.	31	36.9	32	38.1	16	19.0	5	6.0	3.06
29. Tartışma ortamına yalnızca başarılı öğrencileri katarım.	13	15.5	13	15.5	15	17.9	43	51.2	1.95
30. Öyküleyici metinleri işlerken öğrencilerin yorum gücünü kullanmasına fırsat veririm.	30	35.7	41	48.8	10	11.9	3	3.6	3.17
31. Dersin sonunda, ders boyunca yapılan çalışmaların özetle değerlendirilmesini isterim.	19	22.6	29	34.5	24	28.6	12	14.3	2.65
32. Öğrencilerin, öyküleyici metinden günlük yaşamla ilgili çıkarımlarda bulunmalarını sağlarım.	26	31.0	37	44.0	18	21.4	3	3.6	3.02
33. Dersin sonunda öğrencilerimi işlenen konu ile ilgili araştırmaya yöneltirim.	22	26.2	34	40.5	26	31.0	2	2.4	2.90

Tablo 6'daki verilere göre Türkçe öğretmenlerinin öyküleyici metinleri işleme davranışları şöyledir:

Ankette maddelerin aritmetik ortalamalarına baktığımızda 1.83 ile 3.38 arasında değişmektedir. En düşük aritmetik ortalama anketin 12. maddesi olan “Öyküleyici metinleri işlerken öğrencileri daha az konuştururum.” ifadesine aittir. Bu maddeye ankete katılan öğretmenlerin %53.6'sı 1.83 aritmetik ortalamayla “hiçbir zaman” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Anketteki diğer düşük aritmetik ortalamalar; 17. maddeye “Öyküleyici metnin anlaşılması için okunup özetlenmesini yeterli bulurum.” ifadesine % 40.5'i 1.89 aritmetik ortalamayla; 29. maddeye “Tartışma ortamına yalnızca başarılı öğrencileri katarım.” ifadesine % 51.2'si 1.95 aritmetik ortalamayla “hiçbir zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

En yüksek aritmetik ortalamalar 23. maddeye “Öğrencilerin öyküleyici metinlerle ilgili kendi bakış açılarını oluşturmalarına fırsat veririm.” ifadesine % 51.2'si 3.38 aritmetik ortalamayla; 21. maddeye “Metinle ilgili öğrencilerin soru sormalarına fırsat veririm.” ifadesine % 50'si 3.38 aritmetik ortalamayla; 6. maddeye “Öyküleyici metinleri

işlerken öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri bir ortam hazırlarım.” ifadesine %44’ü 3.35 aritmetik ortalamayla “her zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Yukarıdaki bulgular değerlendirildiğinde, Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünmenin gerçekleşebileceği ortam hakkında bilgi sahibi oldukları ve eleştirel düşünme becerilerinin kazanılması için gereken koşulları oluşturmada çaba gösterdikleri söylenebilir.

#### V.4. Araştırmanın Dördüncü Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorum:

Araştırmanın dördüncü sorusu şöyledir: “Türkçe öğretmenleri öyküleyici metinleri işlerken en çok hangi öğretim yöntemlerini kullanmaktadırlar?”

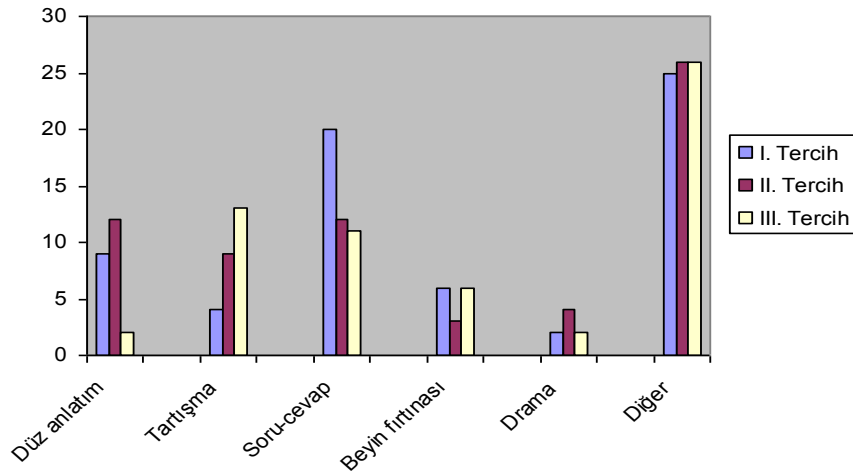
Bu amaca ilişkin veriler ankette yer alan 34. maddeyi oluşturan açık uçlu sorudan frekans yoluyla elde edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

**Tablo 7.** Türkçe Öğretmenlerinin En Çok Kullandıkları Öğretim Yöntemlerinin Dağılımı

Öğretim Yöntemleri	Öğretim Yöntemlerinin Tercih Sırası					
	I. sıra		II. Sıra		III. Sıra	
	f	%	f	%	f	%
Düz anlatım	9	10.7	12	14.3	2	2.4
Tartışma	4	4.8	9	10.7	13	15.5
Soru-cevap	20	23.8	12	14.3	11	13.1
Beyin fırtınası	6	7.1	3	3.6	6	7.1
Drama	2	2.4	4	4.8	2	2.4
Diğer	25	29.8	26	31.0	26	31.0
Toplam Cevaplanan	66	78.6	66	78.6	60	71.4
Kayıp Veri	18	21.4	18	21.4	24	28.6
Toplam	84	100.0	84	100.0	84	100.0

Tablo 7'deki verilere göre Türkçe öğretmenlerinin öğretim yöntemleri tercihleri aşağıdaki gibi grafikleştirilmiştir.

**Şekil 1.** Türkçe Öğretmenlerinin Öyküleyici Metinleri İşlerken Kullandıkları Öğretim Yöntemlerine İlişkin Sütun Grafiği



Yukarıdaki verilere göre Türkçe öğretmenlerinin en çok tercih ettikleri öğretim yöntemleri sırasıyla şöyledir: Öğretmenlerin % 10.7'si en çok kullandığı öğretim yöntemine “Düz Anlatım”, % 4.8'i “Tartışma”, % 23.8'i “Soru-Cevap”, %7.1'i “Beyin Fırtınası”, % 2.4'ü “Drama”, % 29.8'i diğer öğretim yöntemi şeklinde cevap vermiştir. Bu soruya cevap vermeyen Türkçe öğretmenlerinin oranı % 21.4'tür. Yukarıdaki tabloya göre Türkçe öğretmenlerinin öyküleyici metinleri işlerken en çok kullandıkları ve ilk tercih sırasına yazdıkları öğretim yöntemi %23.8 oranla “Soru-Cevap” yöntemi bulunmuştur. % 29.8'lik “Diğer” şıkında verilen cevaplar, “Sesli-sessiz okuma, metin çözümleme, özetleme, yorumlama, günlük hayatla ilişkilendirme, karşılaştırma, örnekleme, dinleme,

metinden ders çıkarma, tümevarım, tündengelim, boşluk doldurma, öyküleme, değerlendirme, olay sıralama” gibi herhangi bir öğretim yöntemine girmeyen ifadelerdir.

Öğretmenlerin % 14.3’ü en çok kullandığı ikinci öğretim yöntemine “Düz Anlatım”, % 10.7’si “Tartışma”, % 14.3’ü “Soru-Cevap”, % 3.6’sı “Beyin Fırtınası”, % 4.8’i “Drama”, % 31.0’ı diğer öğretim yöntemi şeklinde cevap vermiştir. Bu soruya cevap vermeyen Türkçe öğretmenlerinin oranı % 21.4’tür. Yukarıdaki tabloya göre Türkçe öğretmenlerinin öyküleyici metinleri işlerken en çok kullandıkları ikinci öğretim yöntemi % 14.3’lük oranla “Düz Anlatım” ve “Soru-Cevap” yöntemleri bulunmuştur. % 31.0’lık “Diğer” şıkkında verilen cevaplar şunlardır: “Sesli-sessiz okuma, metin çözümleme, özetleme, yorumlama, günlük hayatla ilişkilendirme, karşılaştırma, örnekleme, dinleme, metinden ders çıkarma, tümevarım, tündengelim, boşluk doldurma, öyküleme, değerlendirme, olay sıralama ...” gibi herhangi bir öğretim yöntemine girmeyen ifadelerdir.

Öğretmenlerin % 2.4’ü en çok kullandığı üçüncü öğretim yöntemine “Düz Anlatım”, % 15.5’i “Tartışma”, % 13.1’i “Soru-Cevap”, % 7.1’i “Beyin Fırtınası”, % 2.4’ü “Drama”, % 31.0’ı diğer öğretim yöntemi şeklinde cevap vermiştir. Bu soruya cevap vermeyen Türkçe öğretmenlerinin oranı % 28.6’dır. Yukarıdaki tabloya göre Türkçe öğretmenlerinin öyküleyici metinleri işlerken en çok kullandıkları üçüncü öğretim yöntemi % 15.5’lik oranla “Tartışma” yöntemi bulunmuştur. % 31.0’lık “Diğer” şıkkında verilen cevaplar şunlardır: “Sesli-sessiz okuma, metin çözümleme, özetleme, yorumlama, günlük hayatla ilişkilendirme, karşılaştırma, örnekleme, dinleme, metinden ders çıkarma, tümevarım, tündengelim, boşluk doldurma, öyküleme, değerlendirme, olay sıralama ...” gibi herhangi bir öğretim yöntemine girmeyen ifadelerdir.



Türkçe öğretmenleri, en çok tercih ettikleri öğretim yöntem ve tekniklerini **Soru-Cevap (% 17.6), Tartışma (% 10.3) ve Düz Anlatım (%9.1)** olarak belirtmişlerdir. Nitekim Taşkaya (2002), Sarıaslan (2005) ve Yıldırım (2005)'in çalışmaları da bu durumu destekler niteliktedir. Taşkaya (2002) “Türkçe öğretim yöntemleri ve bu yöntemlerin sınıf öğretmenleri tarafından algılanma düzeyleri” konulu çalışmasında İlköğretim I. kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinin, Türkçe öğretiminde en çok “düz anlatım”, “soru-cevap”, “oyunlaştırma” yöntemini bildiklerini ve kullandıklarını belirlemiştir.

Sarıaslan (2005) “Sosyal Bilgiler öğretiminde sınıf öğretmenlerinin öğretim yöntemleri ile ilgili bilgi ve becerilerini uygulama durumları” adlı yüksek lisans tez çalışmasında öğretmenlerin en çok soru cevap ve anlatım yöntemini kullandıklarını, bunun sebebinin de okul imkânlarının bu yönetime uygun olduğunu, klasik yöntemlerin öğrencileri daha iyi yetiştireceğine inandıklarını ve alışkanlıklardan dolayı bu yöntemleri tercih ettiklerini ifade etmiştir.

Çığrı Yıldırım (2005)'in “Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi” adlı çalışmasına bakıldığında Türkçe öğretmenlerinin özellikle dersin giriş kısmında soru-cevap yöntemine ağırlık verdikleri veya özetleyerek derse başladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Özetlemenin düz anlatım yöntemi içinde değerlendirilmesi durumunda Çığrı Yıldırım'ın çalışması yukarıdaki bulguları desteklemektedir. Ancak aynı çalışmada Türkçe öğretmenlerinin tartışma yöntemini uygulama konusunda ise istekli olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Oysaki bu çalışmada tartışma tekniği en çok kullanılan ikinci öğretim yöntemi olarak görülmüştür. Bu durumda Türkçe öğretmenlerinin gerçek anlamda tartışma yöntemini hangi oranda kullandıkları araştırılmalıdır.

### V.5. Araştırmanın Beşinci Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorum:

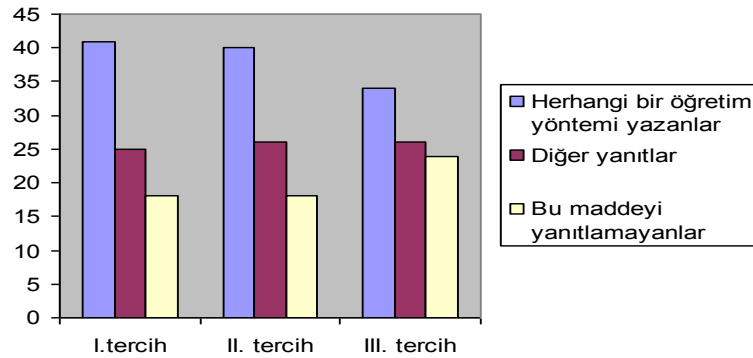
Araştırmanın beşinci sorusu şöyledir: “Türkçe öğretmenleri öğretim yöntemleri hakkında ne kadar bilgi sahibidirler?” Bu amaca ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 8’de sunulmuştur.

**Tablo 8.** Türkçe Öğretmenlerinin En Çok Kullandıkları Öğretim Yöntemleri İçin Verdikleri Yanıtların Dağılımı

Yanıtlar	I.tercih		II. tercih		III. tercih		–	
	f	%	f	%	f	%	X	%
Herhangi bir öğretim yöntemi yazanlar	41	48.8	40	47.6	34	40.4	38.3	45.6
Diğer yanıtlar	25	29.8	26	31.0	26	31.0	25.7	30.6
Bu maddeyi yanıtlamayanlar	18	21.4	18	21.4	24	28.6	20	23.8
Toplam	84	100.0	84	100.0	84	100.0	84	100.0

Tablo 8’deki verilere göre Türkçe öğretmenlerinin öğretim yöntemleri bilgisi aşağıdaki gibi grafikleştirilmiştir.

**Şekil 2.** Türkçe Öğretmenlerinin Öğretim Yöntemleri Bilgisine İlişkin Sütun Grafiği



Yukarıdaki veriler incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin 34. soruya verdikleri yanıtlar şöyledir: Türkçe öğretmenlerinden 34. soruya herhangi bir yöntemi yazanların aritmetik ortalaması 38.3; bir öğretim yöntem ve tekniği olmayıp yazılmış olan diğer ifadelerin aritmetik ortalaması 25.7; bu soruyu hiç cevaplamayan ve cevaplamak istemeyenlerin aritmetik ortalaması 20 olarak bulunmuştur.

Türkçe öğretmenlerinin anketin 34. maddesine verdikleri yanıtlara göre Türkçe öğretmenlerinin % 45.6'sının öğretim yöntemlerinin adlarıyla ilgili bilgi sahibi oldukları; % 30.6'sının öğretim yöntemlerini başka ders etkinlikleriyle karıştırdıkları; % 23.8'inin ise bu soruya cevap vermediği belirlenmiştir.

Yukarıdaki bulgular değerlendirildiğinde Türkçe öğretmenlerinin öğretim yöntemleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları söylenebilir. Bu soruya yanıt vermeyenlerin yanıt vermemeleri düşündürücüdür.

Türkçe öğretmenlerinin anketteki soruları bu şekilde doldurmuş olmaları bile onların eleştirel düşünmeye ve Türkçe derslerindeki metinleri işlemede kullandıkları öğretim yöntemlerine olan ilgisizliğini gösterir. Bu anlayıştaki Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri beklenememektedir. Çünkü eleştirel düşünmenin kendisine ve eleştirel düşünme konulu çalışmalara önem vermeyen bir öğretmenin eleştirel düşünmebecerilerinin kazanılması için özel bir uğraşı olmayacaktır.

#### **V.6. Araştırmanın Altıncı Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorum:**

Araştırmanın altıncı sorusu şöyledir: “Türkçe öğretmenleri öyküleyici metinleri işlerken Türkçe kılavuz kitabından bağımsız hareket etmekte midirler?”

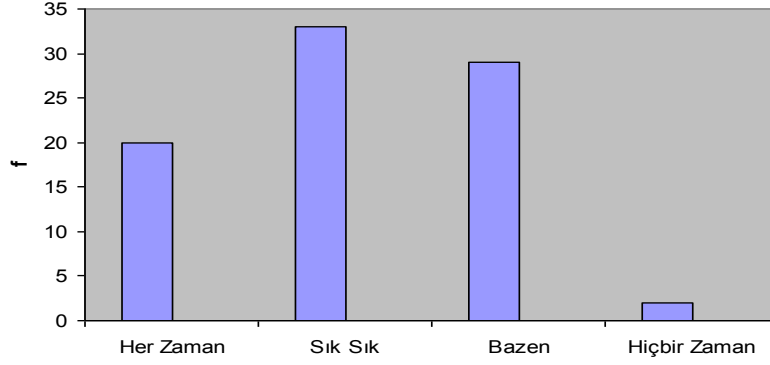
Anketin 1, 18 ve 19. maddeleri bu soruyla ilgilidir. Bu amaca ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 9’da sunulmuştur.

**Tablo 9.** Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Kılavuz Kitabından Yararlanışının Dağılımı

Maddeler	Her Zaman		Sık Sık		Bazen		Hiçbir Zaman		– X
	f	%	f	%	f	%	f	%	
1. Öyküleyici metinleri işlerken kılavuz kitabın yönergelerini <u>aynen</u> uyguladım	20	23.8	33	39.3	29	34.5	2	2.4	2.85
18. Öyküleyici metinleri anlama ve yorumlama sürecinde yalnızca kılavuz kitaptaki soruları kullandım.	7	8.3	21	25.0	32	38.1	24	28.6	2.13
19. Metinleri anlama ve yorumlama sürecinde kılavuz kitaptan bağımsız sorular türettim.	15	17.9	43	51.2	22	26.2	4	4.8	2.82

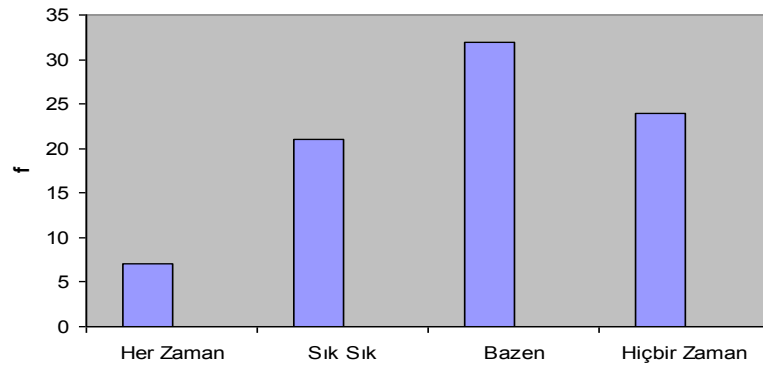
Yukarıdaki verilere göre Türkçe öğretmenlerinin Türkçe kılavuz kitabından yararlanış şekli şöyledir:

**Şekil 3.** Türkçe Öğretmenlerinin “Öyküleyici metinleri işlerken kılavuz kitabın yönergelerini aynen uygulayırım.” İfadesine Verdikleri Yanıtların Dağılımına İlişkin Sütun Grafiği



Anketin 1. maddesi olan “Öyküleyici metinleri işlerken kılavuz kitabın yönergelerini aynen uygulayırım.” ifadesine Türkçe öğretmenlerinin % 23.8’i “Her zaman”, % 39.3’ü “Sık sık”, % 34.5’i “Bazen”, % 2.4’ü “Hiçbir zaman” şeklinde yanıt vermişlerdir.

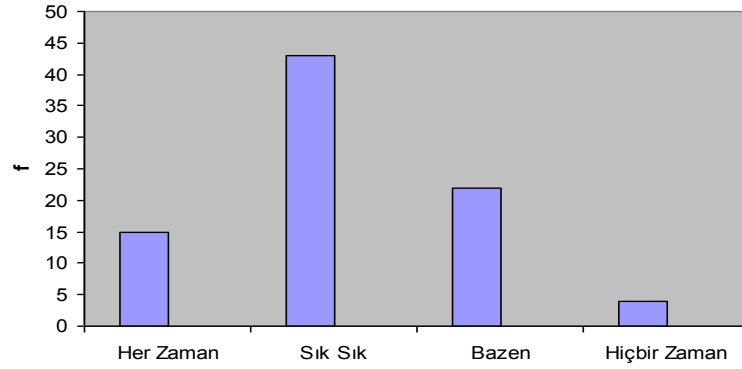
**Şekil 4.** Türkçe Öğretmenlerinin “Öyküleyici metinleri anlama ve yorumlama sürecinde yalnızca kılavuz kitaptaki soruları kullanırım.” İfadesine Verdikleri Yanıtların Dağılımına İlişkin Sütun Grafiği



Anketin 18. maddesi olan “Öyküleyici metinleri anlama ve yorumlama sürecinde yalnızca kılavuz kitaptaki soruları kullanırım.” ifadesine Türkçe öğretmenlerinin % 8.3’ü “Her zaman”, % 25’i “Sık sık”, % 38.1’i “Bazen”, % 28.6’sı “Hiçbir zaman” şeklinde yanıt vermişlerdir.

**Şekil 5.** Türkçe Öğretmenlerinin “Metinleri anlama ve yorumlama sürecinde kılavuz kitaptan bağımsız sorular türetirim.” İfadesine Verdikleri Yanıtların Dağılımına İlişkin

Sütun Grafiği



Anketin 19. maddesi olan “Metinleri anlama ve yorumlama sürecinde kılavuz kitaptan bağımsız sorular türetirim.” ifadesine Türkçe öğretmenlerinin % 17.9’u “Her zaman”, % 51.2’si “Sık sık”, % 26.2’si “Bazen”, % 4.8’i ise “Hiçbir zaman” yanıtını vermiştir.

Buna göre Türkçe öğretmenlerinin % 23.8’i Türkçe kılavuz kitabını aynen uyguladığını, % 8.3’ü öyküleyici metinleri anlama ve yorumlama sürecinde yalnızca Türkçe kılavuz kitabındaki soruları kullandığını, % 17.9’u metinleri anlama ve yorumlama sürecinde kılavuz kitaptan bağımsız sorular türettiğini belirtmiştir.

Yukarıdaki bulgular değerlendirildiğinde Türkçe öğretmenleri Türkçe kılavuz kitabından yararlanırken kitaptaki yönergeleri aynen uyguladıklarını belirtmişlerdir. Eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlayabilecek öğretmenlerden Türkçe öğretim programına ve Türkçe ders ve kılavuz kitaplarına eleştirel bir açıdan bakabilmesi, derslerini işlerken öğrencilerin hazır bulunuşluğunu dikkate alarak gerektiğinde gerekli değişiklikleri yapabilmesi beklenir. Türkçe kılavuz kitabı aynen uygulayan bir öğretmenin kendisi kitabı otorite olarak kabul etmekte ve eleştirel düşünmeden uzaklaşmaktadır. Kendisi eleştirel düşünemeyen öğretmen öğrencilerini eleştirel düşünmeye özendiremeyecektir. Bu noktada Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerine ne ölçüde sahip oldukları akla gelen sorular arasındadır.

Türkçe öğretmenleri öyküleyici metinleri anlama ve yorumlama sürecinde kılavuz kitaptan bağımsız sorular türettiklerini belirtmişlerdir. Ancak bu yanıtlar “Öyküleyici metinleri işlerken kılavuz kitabın yönergelerini aynen uyguladım.” ifadesine verilen yanıtlarla çelişmektedir. Çünkü Türkçe kılavuz kitabını aynen uyguladığı belirten bir öğretmenin Türkçe kılavuz kitabında yer alan sorular dışında yeni sorular türetmemesi beklenir. Türkçe kılavuz kitabı aynen uygulayan ve Türkçe kılavuz kitabındaki soruların dışında sorular türetmeyen bir öğretmen eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilecek davranışlarda bulunmuyor demektir.

#### **V.7. Araştırmanın Yedinci Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorum:**

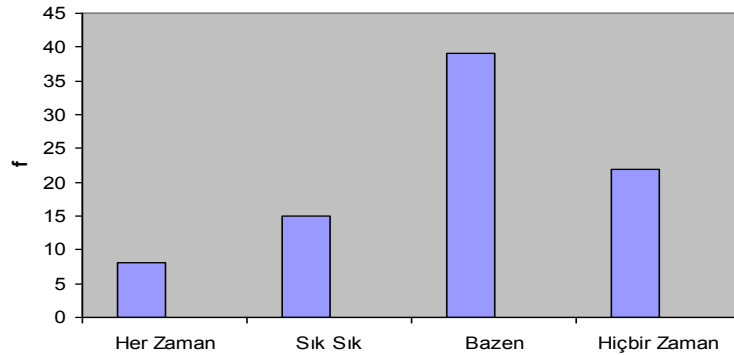
Araştırmanın yedinci sorusu şöyledir: “Türkçe öğretmenleri öyküleyici metinleri işlerken geleneksel öğretim yöntemlerini hangi sıklıkta kullanmaktadırlar? Bu amaca ilişkin veriler aşağıda Tablo 10’da sunulmuştur.

**Tablo 10.** Türkçe Öğretmenlerinin Geleneksel Öğretim Yöntemlerini Kullanmadaki Dağılımı

Maddeler	Her Zaman		Sık Sık		Bazen		Hiçbir Zaman		– X
	f	%	f	%	f	%	f	%	
9. Öyküleyici metinleri işlerken düz anlatım yöntemini kullanırım	8	9.5	15	17.9	39	46.4	22	26.2	2.11
12. Öyküleyici metinleri işlerken öğrencileri daha az konuştururum	8	9.5	15	17.9	16	19.0	45	53.6	1.83
15. Öyküleyici metni belirlenen yöntemle okumaları için süreyi ben belirlerim.	24	28.6	27	32.1	25	29.8	8	9.5	2.80
17. Öyküleyici metnin anlaşılması için okunup özetlenmesini yeterli bulurum.	6	7.1	13	15.5	31	36.9	34	40.5	1.89
20. Öğrencilerin öyküleyici metinle ilgili yanıtlayamadığı ya da yanlış yanıtladığı soruların cevabını ben veririm	26	31.0	30	35.7	20	23.8	8	9.5	2.88

Türkçe öğretmenlerinin öğretmen merkezli eğitime yönelik davranışları şu şekildedir:

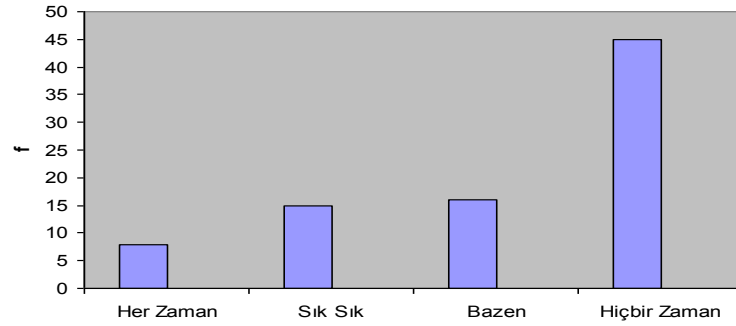
**Şekil 6.** Türkçe Öğretmenlerinin “Öyküleyici metinleri işlerken düz anlatım yöntemini kullanırım.” İfadesine Verdikleri Yanıtların Dağılımına İlişkin Sütun Grafiği





Türkçe öğretmenlerinin anketin 9. maddesi olan “Öyküleyici metinleri işlerken düz anlatım yöntemini kullanırım.” ifadesine verdikleri yanıtlara göre düz anlatım yöntemini “Her zaman” tercih eden öğretmenlerin oranı % 9.5’tur. Türkçe öğretmenlerinin % 46.4’lük önemli bir bölümü düz anlatım yöntemini “Bazen” kullandıklarını belirtmişlerdir.

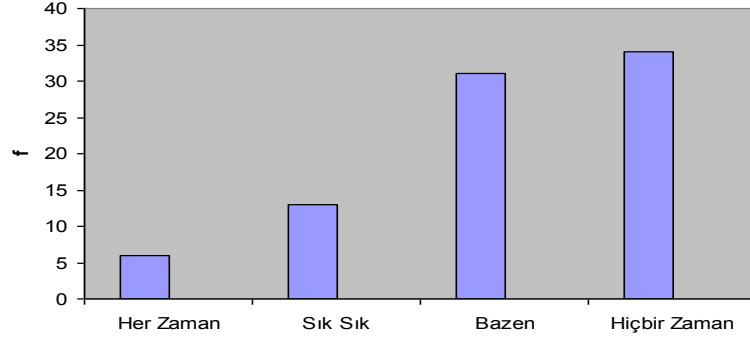
**Şekil 7.** Türkçe Öğretmenlerinin “Öyküleyici metinleri işlerken öğrencileri daha az konuştururum.” İfadesine Verdikleri Yanıtların Dağılımına İlişkin Sütun Grafiği



Türkçe öğretmenlerinin sınıfta öğrencilerini aktif kılmaya yönelik eğilimleri ise şöyledir: Türkçe öğretmenlerinin 12. madde olan “Öyküleyici metinleri işlerken öğrencileri daha az konuştururum.” İfadesine verdikleri yanıtlar; % 9.5 “Her zaman”, % 17.9 “Sık sık”, % 19.0 “Bazen”, % 53.6 “Hiçbir zaman” şeklindedir.

**Şekil 8.** Türkçe Öğretmenlerinin “Öyküleyici metnin anlaşılması için okunup özetlenmesini yeterli bulurum.” İfadesine Verdikleri Yanıtların Dağılıma İlişkin Sütun

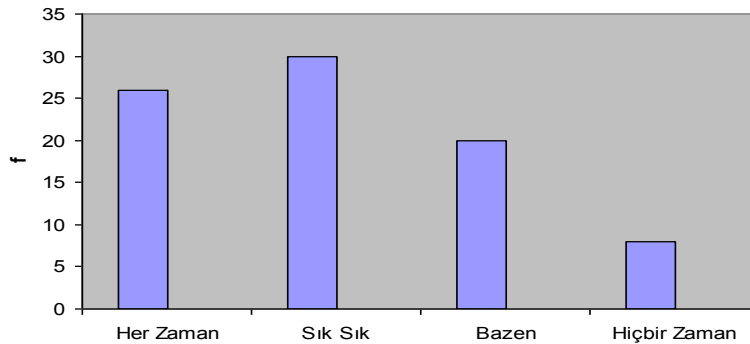
Grafiği



Anketin 17. maddesi olan “Öyküleyici metnin anlaşılması için okunup özetlenmesini yeterli bulurum.” İfadesine Türkçe öğretmenlerinin % 7.1’i “Her zaman”, % 15.5’i “Sık sık”, % 36.9’u “Bazen”, % 40.5’i “Hiçbir zaman” şeklinde yanıt vermişlerdir.

**Şekil 9.** Türkçe Öğretmenlerinin “Öğrencilerin öyküleyici metinle ilgili yanıtlayamadığı ya da yanlış yanıtladığı sorulara be n yanıt veririm. İfadesine Verdikleri Yanıtların Dağılıma

İlişkin Sütun Grafiği



Anketin 20. maddesi olan “Öğrencilerin öyküleyici metinle ilgili yanıtlayamadığı ya da yanlış yanıtladığı sorulara ben yanıt veririm.” ifadesine Türkçe öğretmenlerinin % 31.0’ı “Her zaman”, % 35.7’si “Sık sık”, % 23.8’i “Bazen, % 9.5’i “Hiçbir zaman” şeklinde yanıt vermişlerdir.

Yukarıdaki bulgular değerlendirildiğinde Türkçe öğretmenleri öyküleyici metinleri işlerken düz anlatım yöntemini kullanmadıklarını, öğrencilere daha çok konuşma fırsatı verdiklerini, öyküleyici metinleri işlerken yalnızca okuma ve özetlemenin yeterli olmadığını, öyküleyici metinleri okuma süresini kendilerinin belirlediklerini ve öğrencilerin yanıtlarını veremedikleri soruların yanıtlarını kendilerinin verdiklerini belirtmişlerdir. Türkçe öğretmenlerinin düz anlatım yöntemini az kullandıklarını ifade etmeleri ve öğrencilere daha fazla konuşma fırsatı verdiklerini belirtmeleri onların eleştirel düşünmenin yer almadığı geleneksel öğretim ilkelerini benimsemediklerini gösterir gibi görünmektedir. Ancak öğretmenlerin öyküleyici metinleri sınıfta okurken gereken süreyi kendilerinin belirlemeleri ve yanıtlanamayan soruları kendilerinin yanıtlayarak bilginin otoritesinden yararlanmaları öğrencilerin edilgen durumda kalmalarına neden olacaktır. Böylelikle öğretmen, öğrenciler tarafından her şeyi bilen, en doğru yanıtı ve çözüm yollarını sunan bir kişi ve otorite olarak algılanacak, bahsedilen sınıf ortamında eleştirel düşünme yerine düşünmeme ve fikir üretmeme özendirilmiş olacaktır. Çünkü öğretmen tüm sınıf adına düşünmektedir, öğrencinin düşünmesine gerek yoktur. Zaten düşünse de yanlış düşünmüştür, en doğru düşünce öğretmenin düşüncesidir. Bu görüşlerden çıkarılacak sonuç Türkçe öğretmenlerinin öğretmen merkezli eğitim anlayışını halen sürdürdükleridir.

### V.8. Araştırmanın Sekizinci Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorum:

Araştırmanın sekizinci sorusu şöyledir: “Türkçe öğretmenleri sınıfı eleştirel düşünme becerilerinin gelişebileceği demokratik bir ortama dönüştürebiliyorlar mı?”

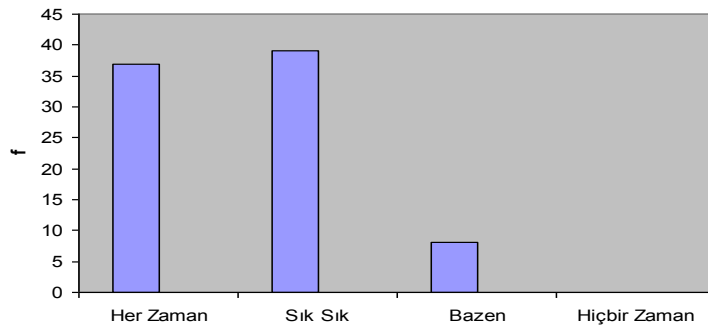
**Tablo 11.** Türkçe Öğretmenlerinin Demokratik Sınıf Ortamı Oluşturmadaki Dağılımı

Maddeler	Her Zaman		Sık Sık		Bazen		Hiçbir Zaman		– X
	f	%	f	%	f	%	f	%	
6. Öyküleyici metinleri işlerken öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri bir ortam hazırlarım.	37	44.0	39	46.4	8	9.5			3.35
21. Metinle ilgili öğrencilerin soru sormalarına fırsat veririm.	42	50.0	33	39.3	8	9.5	1	1.2	3.38
23. Öğrencilerin öyküleyici metinlerle ilgili kendi bakış açılarını oluşturmalarına fırsat veririm.	43	51.2	31	36.9	9	10.7	1	1.2	3.38

Yukarıda yer alan veriler grafik olarak ifade edilirse:

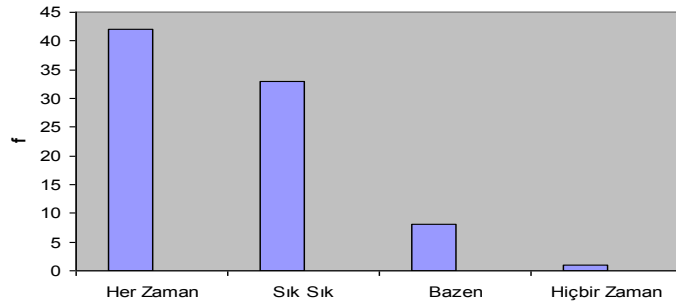
**Şekil 10.** Türkçe Öğretmenlerinin “Öyküleyici metinleri işlerken öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri bir ortam hazırlarım.” İfadesine Verdikleri Yanıtların Dağılımına

#### İlişkin Sütun Grafiği



Anketin 6. maddesi olan “Öyküleyici metinleri işlerken öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri bir ortam hazırlarım.” ifadesini Türkçe öğretmenlerinin % 44.0’ı “Her zaman”, % 46.4’ü “Sık sık”, % 9.5 ‘i “Bazen” şeklinde yanıtlamışlardır. Bu maddeye “Hiçbir zaman” yanıtını veren olmamıştır.

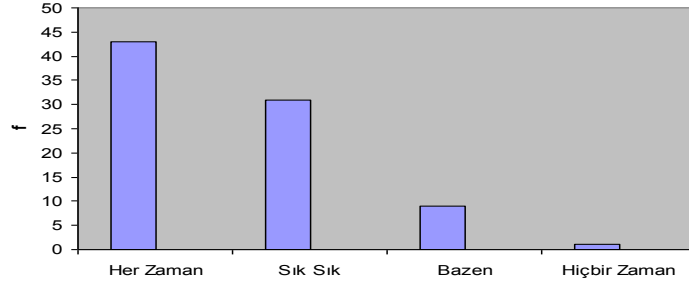
**Şekil 11.** Türkçe Öğretmenlerinin “Metinle ilgili öğrencilerin soru sormasına fırsat veririm.” İfadesine Verdikleri Yanıtların Dağılıma İlişkin Sütun Grafiği



Anketin 21. maddesi olan “Öyküleyici metinle ilgili öğrencilerin soru sormasına fırsat veririm.” ifadesine Türkçe öğretmenlerinin % 50.0’ı “Her zaman”, % 39.3’ü “Sık sık”, % 9.5’i “Bazen”, % 1.2’si “Hiçbir zaman” yanıtlarını vermişlerdir.

**Şekil 12.** Türkçe Öğretmenlerinin “Öğrencilerin öyküleyici metinlerle ilgili kendi bakış açılarını oluşturmalarına fırsat veririm.” İfadesine Verdikleri Yanıtların Dağılımına İlişkin

Sütun Grafiği



Anketin 23. maddesi olan “Öğrencilerin öyküleyici metinlerle ilgili kendi bakış açılarını oluşturmalarına fırsat veririm.” ifadesine Türkçe öğretmenlerinin % 51.2’si “Her zaman”, % 36.9’u “Sık sık”, % 10.7’si “Bazen”, % 1.2’si “Hiçbir zaman” yanıtlarını vermişlerdir.

Yukarıdaki bulgular değerlendirildiğinde Türkçe öğretmenleri öyküleyici metinleri işlerken öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri bir ortam hazırladıklarını, öyküleyici metinle ilgili öğrencilerin soru sormasına ve kendi bakış açılarını oluşturmalarına fırsat verdiklerini belirtmişlerdir. Türkçe öğretmenlerinin kendi görüşlerine göre Türkçe öğretmenleri sınıfı demokratik bir ortama dönüştürdüklerini ifade etmişlerdir. Yağcı (2008)’nin “Sosyal bilgiler öğretiminde eleştirel düşünme: İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler öğretiminde, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için uyguladıkları etkinliklerin değerlendirilmesi” adlı çalışması bu bulguları destekler niteliktedir. Yağcı (2008)’nin araştırması sonucunda, sosyal bilgiler öğretmenlerin öğrencilerinin düşünme için gerekli olan pozitif ortamı sağladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, yine de birkaç çalışmaya dayanarak öğretmenlerin sınıfı demokratik bir ortama

çevirmede başarılı oldukları gibi kesin bir yargıya varılmamalıdır. Bunun için daha geniş kapsamlı araştırmalar yapılmalıdır.

#### V.9. Araştırmanın Dokuzuncu Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorum:

Araştırmanın dokuzuncu sorusu şöyledir: “Türkçe öğretmenlerinin cinsiyete göre tercih ettikleri öğretim yöntemleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?”

Türkçe öğretmenlerinin cinsiyete göre öğretim yöntemleri tercihleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için “t-testi” yapılmıştır. Bulgular Tablo 12’de sunulmuştur.

**Tablo 12.** Öğretim Yöntemi Tercihlerinin Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar t-Testi

#### Sonuçları

Tercih Sırası	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
I. Tercih	Kadın	24	3.79	1.817	64	- .546	.588
	Erkek	42	4.05	1.860			
II. Tercih	Kadın	24	3.38	1.789	64	- 1.525	.133
	Erkek	42	4.12	2.098			
III. Tercih	Kadın	22	4.59	1.532	58	1.442	.155
	Erkek	38	3.95	1.874			

Tablo 12’ de görüldüğü gibi kadınların aritmetik ortalaması I. Tercihde 3.79, II. Tercihde 3.38, III. Tercihde 4.59; erkeklerin aritmetik ortalaması I. Tercihde 4.05, II. Tercihde 4.12, III. Tercihde 3.95’tir.

Türkçe öğretmenlerinin öğretim yöntemleri tercihleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlaşılması için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır.

Bu testin sonucunda p değerlerinin 0.05 ten büyük olduğu yani öğretim yöntemleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı anlaşılmıştır. I.tercihte [ $t_{(64)} = - .546$ ,  $p > 0.05$ ]. II. Tercihte [ $t_{(64)} = - 1.525$ ,  $p > 0.05$ ]. III. Tercihte [ $t_{(58)} = 1.442$ ,  $p > 0.05$ ].

#### V.10. Araştırmanın Onuncu Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorum:

Araştırmanın onuncu sorusu şöyledir: “Türkçe öğretmenlerinin mezun oldukları yüksek öğrenim kurumuna göre tercih ettikleri öğretim yöntemleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?”

Türkçe öğretmenlerin mezun oldukları yüksek öğretim kurumu ile tercih ettikleri öğretim yöntemleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için Tek Yönlü Varyans (One- Way Anova) Analizi yapılmıştır. Aşağıda öncelikle Tablo 13’te öğretim yöntemlerinin mesleki kıdeme göre betimsel değerlendirme sonuçları verilmiş daha sonra ise Tablo 13.1’de varyans analizi sonuçları gösterilmiştir.

**Tablo 13.** Türkçe Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Kurumlarının Tercih Ettikleri Öğretim Yöntemlerine Göre Betimsel Değerlendirme Sonuçları

Mezun Olduğu Okul Türü	N			$\bar{X}$			SS		
	I. tercih	II. tercih	III. tercih	I. tercih	II. tercih	III. tercih	I. tercih	II. tercih	III. tercih
Eğitim Enstitüsü	5	5	5	4.40	3.40	3.60	3.30	2.51	2.19
Eğitim Yüksekokulu	6	6	6	5.33	3.33	3.83	1.21	2.16	1.84
Eğitim Fakültesi	37	37	33	3.76	3.59	4.42	1.85	2.03	1.79
Fen-Edebiyat Fakültesi	12	12	10	2.92	4.67	4.30	1.31	1.50	2.00
Lisans Tamamlama	6	6	6	5.50	4.67	3.50	1.23	2.16	.84
<b>Toplam</b>	<b>66</b>	<b>66</b>	<b>60</b>	<b>3.95</b>	<b>3.85</b>	<b>4.18</b>	<b>1.84</b>	<b>2.01</b>	<b>1.77</b>



**Tablo 13.1.** Türkçe Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Öğretim Yöntemlerinin Mezun Olunan Yükseköğretim Kurumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
I. Tercih	Gruplar Arası	41.10	4	10.276	3.526	.012*
	Gruplar İçi	177.77	61	2.914		
	Toplam	218.64	65			
II. Tercih	Gruplar Arası	17.03	4	4.258	1.058	.385
	Gruplar İçi	245.45	61	4.024		
	Toplam	262.49	65			
III. Tercih	Gruplar Arası	7.29	4	1.822	.564	.690
	Gruplar İçi	177.69	55	3.231		
	Toplam	184.99	59			

\*p<.05

Tablo 13 ve 13.1 birlikte incelendiğinde analiz sonuçları araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları yüksek öğrenim kurumu ile tercih ettikleri öğretim yöntemleri arasında yalnızca birinci tercihlerde anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bir başka deyişle F değeri yalnızca birinci tercihte anlamlı çıkmıştır. I. Tercihte [ $F_{(4,61)}=3.53$ ,  $p<.05$ ], II. Tercihte [ $F_{(4,61)}=1.06$ ,  $p>.05$ ], III. Tercihte [ $F_{(4,55)}=.56$ ,  $p>.05$ ].

Farklılığın hangi yüksek öğretim kurumları arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 14'te gösterilmiştir.

**Tablo 14.** Türkçe Öğretmenlerinin I. Öğretim Yöntemi Tercihlerinin Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Kurumuna Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin LSD Testi

Sonuçları

Mezun Olunan Okul Türü	Mezun Olunan Okul Türü	Ortalama Farkları	Anlamlılık Düzeyi
Eğitim Enstitüsü	Eğitim Yüksek Okulu	-,93	,370
	Eğitim Fakültesi	,64	,432
	Fen-Edebiyat Fakültesi	1,48	,108
	Lisans Tamamlama	-1,10	,291
Eğitim Yüksek Okulu	Eğitim Enstitüsü	,93	,370
	Eğitim Fakültesi	1,58*	,040
	Fen-Edebiyat Fakültesi	2,42*	,006
	Lisans Tamamlama	-,17	,866
Eğitim Fakültesi	Eğitim Enstitüsü	-,64	,432
	Eğitim Yüksek Okulu	-1,58*	,040
	Fen-Edebiyat Fakültesi	,84	,144
	Lisans Tamamlama	-1,74*	,024
Fen-Edebiyat Fakültesi	Eğitim Enstitüsü	-1,48	,108
	Eğitim Yüksek Okulu	-2,42*	,006
	Eğitim Fakültesi	-,84	,144
	Lisans Tamamlama	-2,58*	,004
Lisans Tamamlama	Eğitim Enstitüsü	1,10	,291
	Eğitim Yüksek Okulu	,17	,866
	Eğitim Fakültesi	1,74*	,024
	Fen-Edebiyat Fakültesi	2,58*	,004

\*p<.05

Tablo 14’te görüldüğü gibi Türkçe öğretmenlerinin ilk sırada tercih ettikleri öğretim yöntemlerine bakıldığında eğitim yüksek okulu ile eğitim fakültesi ve fen-edebiyat fakültesi; eğitim fakültesi ile eğitim yüksek okulu; lisans tamamlama ile eğitim fakültesi arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

**V.11. Araştırmanın On Birinci Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorum:**

Araştırmanın on birinci sorusu şöyledir: “Türkçe öğretmenlerinin mesleki kıdeme göre tercih ettikleri öğretim yöntemleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?”

Türkçe öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile tercih ettikleri öğretim yöntemleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için Tek Yönlü Varyans

(One- Way Anova) Analizi yapılmıştır. Aşağıda öncelikle Tablo 15'te öğretim yöntemlerinin mesleki kıdeme göre betimsel değerlendirme sonuçları verilmiş daha sonra ise Tablo 15.1'de varyans analizi sonuçları gösterilmiştir.

**Tablo 15.** Türkçe Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerinin Tercih Ettikleri Öğretim Yöntemlerine Göre Betimsel Değerlendirme Sonuçları

Mesleki Kıdem	N			$\bar{X}$			SS		
	I. tercih	II. tercih	III. tercih	I. tercih	II. tercih	III. tercih	I. tercih	II. tercih	III. tercih
0-9 yıl	22	22	20	3.95	3.32	4.30	1.91	1.99	1.59
10-14 yıl	23	23	20	4.26	4.17	3.70	1.71	2.06	1.69
15-19 yıl	13	13	12	3.46	4.77	4.58	1.81	1.54	1.98
20 yıl ve üzeri	8	8	8	3.88	2.88	4.50	2.17	2.10	2.14
<b>Toplam</b>	<b>66</b>	<b>66</b>	<b>60</b>	<b>3.95</b>	<b>3.85</b>	<b>4.18</b>	<b>1.84</b>	<b>2.01</b>	<b>1.77</b>

**Tablo 15.1.** Türkçe Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Öğretim Yöntemlerinin Mesleki Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
I. Tercih	Gruplar Arası	5.369	3	1.790	.520	.670
	Gruplar İçi	213.495	62	3.443		
	Toplam	218.864	65			
II. Tercih	Gruplar Arası	27.225	3	9.075	2.392	.077
	Gruplar İçi	235.260	62	3.795		
	Toplam	262.485	65			
III. Tercih	Gruplar Arası	7.667	3	2.556	.807	.495
	Gruplar İçi	177.317	56	3.166		
	Toplam	184.983	59			

Tablo 15 ve 15.1 birlikte incelendiğinde analiz sonuçları araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile tercih ettikleri öğretim yöntemleri arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bir başka deyişle F değeri anlamlı çıkmamıştır. I. Tercihde:  $[F_{(3,62)}=.52, p>.05]$ , II. Tercihde  $[F_{(3,62)}=2.39, p>.05]$ , III. Tercihde  $[F_{(3,56)}=.81, p>.05]$ .

## VI. BÖLÜM

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulguları doğrultusunda ulaşılan sonuçlarına ve hem uygulamalara hem de araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

#### VI.1. Sonuçlar

Araştırmaya ilişkin sonuçlar araştırma soruları doğrultusunda sırayla aşağıda verilmiştir.

1.Araştırmanın birinci sorusuna ilişkin bulgulardan yola çıkılarak şu sonuçlara ulaşılabılır: Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metinlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilmesi açısından sahip olması gereken özellikler konusunda uzmanlar arasında görüş birliği olduğu sonucuna ulaşılmıştır (bkz. Tablo 4).

Uzman görüşlerine göre öyküleyici metinlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye katkı sağlaması için metinsellik ölçütleri açısından tutarlı olması, hedef kitle tarafından anlaşılabilir olması, kurgusunun sağlam olması, örtük iletilerin ve ana düşüncenin tartışmayla bulunabilmesi, ilişkilendirmeye ve farklı çıkarımlarda bulunmaya açık olması gerektiği belirtilmiştir.

2.Araştırmanın ikinci sorusuna ilişkin bulgulara bakıldığında, araştırmaya katılan uzmanların Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metinlerle ilgili görüşleri şöyledir: Genel olarak değerlendirildiğinde Türkçe 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarındaki öyküleyici metinlerin, metinsellik ölçütleri açısından tutarlı ve anlaşılır olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak adı geçen metinlerin kurgusunun örtük iletilere dayalı olması, farklı çağrışımlara fırsat vermesi, ana düşünce dışında başka çıkarımlar yapmaya uygunluğu, okuyucuyu sorular sormaya yönlendirmesi gibi ölçütlere uygun olmadığı belirtilmiştir.

Uzman görüşlerinin IV. bölümde yer alan metin incelemeleri ile tutarlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.Araştırmanın üçüncü sorusuna ilişkin bulgulara bakıldığında Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre, Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik ders davranışlarını benimsediklerini ve öğrencilerinin düşünsel gelişimini desteklediklerini gösterir niteliktedir. Bir davranışın doğruluğunu benimsemek ya da onun gerekliliğini kabul etmek onu uygulamak anlamına gelmeyeceği için Türkçe öğretmenlerinin öyküleyici metinleri işleme davranışları hakkında kesin ifadeler kullanmak doğru olmayacaktır.

4.Araştırmanın dördüncü sorusuna ilişkin bulgulara bakıldığında, Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre Türkçe öğretmenlerinin öyküleyici metinleri işlerken en çok kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri Soru-Cevap Tekniği (% 17.6), Tartışma Teknikleri (% 10.3) ve Düz Anlatım Yöntemi (% 9.1) bulunmuştur. Bu sonuç, çalışmanın sınırlılıkları doğrultusunda değerlendirildiğinde gerçeği ne ölçüde yansıttığı tartışma konusu olmaktadır. Türkçe öğretmenlerinin en çok kullandıklarını söyledikleri öğretim yöntemlerini gerçek anlamda ne ölçüde kullandıkları bilinmemektedir.

5.Araştırmanın beşinci sorusuna ilişkin bulgulara bakıldığında Türkçe öğretmenlerinin görüşleri şöyledir: Türkçe öğretmenlerinin % 45'inin öğretim yöntemlerinin adlarına yönelik bilgisinin var olduğu, % 30.6'sının öğretim yöntemleri ile başka ders etkinliklerini karıştırdıkları, % 23.8'inin soruyu yanıtlamadığı düşünüldüğünde araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim yöntemleri hakkında ne ölçüde bilgi sahibi ve ne ölçüde yararlandığı ile ilgili kesin yargılara varmamakla birlikte Türkçe öğretmenlerinin öğretim yöntemleri konusunda eksikleri olduğu söylenebilir.

6.Araştırmanın altıncı sorusuna ilişkin bulgulara bakıldığında Türkçe öğretmenlerinin görüşleri şöyledir: Türkçe öğretmenlerinin yalnızca % 2.4'ü “Öyküleyici metinleri işlerken Türkçe kılavuz kitabındaki yönergeleri aynen uyguladım.” sorusuna “Hiçbir Zaman” yanıtını vermiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak Türkçe öğretmenlerinin Türkçe kılavuz kitabın dışına çıkmadıkları, öğrencilerinin ilgi ve seviyesine yönelik farklı etkinliklere yer vermedikleri söylenebilir.

Her ne kadar Türkçe kılavuz kitabından bağımsız soru türettiklerini belirtse de Türkçe öğretmenlerinin Türkçe kılavuz kitabından bağımsız hareket edemedikleri belirgindir. Çünkü farklı ifadeler birbiriyle çelişmektedir. Türkçe kılavuz kitabını aynen uyguladığını belirten bir öğretmenin Türkçe kılavuz kitabından bağımsız sorular türetmesi beklenmeyecektir.

7.Araştırmanın yedinci sorusuna ilişkin bulgulara Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda bakıldığında Türkçe öğretmenleri öyküleyici metinleri işlerken düz anlatım yöntemini daha az tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Ancak en çok kullanılan öğretim yöntemlerine bakıldığında düz anlatım yönteminin üçüncü sırada olduğu görülmektedir. Bu iki farklı madde birbirini doğrular nitelikte değildir.

Türkçe öğretmenleri öyküleyici metinleri işlerken öğrencilere konuşma fırsatı verdiklerini, öyküleyici metni okumak için gerekli süreyi kendilerinin belirlediklerini, öyküleyici metnin anlaşılması için okuyup özetlemeyi yeterli bulmadıklarını, öğrencilerin öyküleyici metinlerle ilgili yanıtlayamadıkları soruların yanıtlarını kendilerinin verdiklerini belirtmişlerdir. Süreyi kendisi belirleyen, yanıtlanmayan soruları kendisi yanıtlayan ve düz anlatım yönteminden sık yararlanan bir öğretmenin geleneksel öğretimin ilkelerini uygulamaya devam ettiği söylenebilir. Türkçe öğretmenleri geleneksel öğretim yöntemleri ile ilgili davranışlarını devam ettirmektedirler.

8. Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda araştırmanın sekizinci sorusuna ilişkin bulgulara bakıldığında; Türkçe öğretmenlerinin öyküleyici metinleri işlerken öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri bir ortam hazırladıkları, öyküleyici metinle ilgili öğrencilerin soru sormalarına fırsat verdikleri, öğrencilerin öyküleyici metinlerle ilgili kendi bakış açılarını oluşturmalarına fırsat verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

9. Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda araştırmanın dokuzuncu sorusuna ilişkin bulgulara bakıldığında Türkçe öğretmenlerinin cinsiyete göre tercih ettikleri öğretim yöntemleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

10. Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda araştırmanın onuncu sorusuna ilişkin bulgulara bakıldığında Türkçe öğretmenlerinin mezun oldukları yüksek öğrenim kurumuna göre tercih ettikleri öğretim yöntemleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

11. Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda araştırmanın on birinci sorusuna ilişkin bulgulara bakıldığında Türkçe öğretmenlerinin mesleki kıdeme göre tercih ettikleri öğretim yöntemleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Genel bir değerlendirme yapmak gerekirse öyküleyici metinlerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkısının önemli olduğu gözlenmiştir. Öyküleyici metinler örtük bir anlatımı esas aldıkları için eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Türkçe derslerinde kullanılan metinler, öğrencilerin çok yönlü gelişmesini sağlayacak türde olmalıdır. Türkçe ders kitaplarında metin seçimine gösterilecek özen öğrencinin anadili becerilerinin gelişimine katkı sağlar. Etkili bir dil kullanıcısı konuşmacının ya da yazarın dilini, düşüncelerinin arkasındaki gerçekliği görebilir yani dili çözümleyebilir. Türkçe öğretimi bu amaçlara metinler yoluyla



ulaşabilir. Bu nedenle seçilen metinlerin eğitimin çeşitli açılarından incelenmesi gerekir. Sonuç olarak, etkili bir ana dili eğitimi, toplumda etkili ve bilinçli bireylerin yetişmesinin ön koşuludur.

## **VI.2. Öneriler**

1. Türkçe ders kitaplarına seçilecek öyküleyici metinlerin bu çalışmada belirtilen eleştirel düşünme ölçütleri dikkate alınarak Türkçe ders kitaplarına konması sağlanabilir.

2. Farklı araştırmacılar düz yazı metinlerinin eleştirel düşünmeyi geliştirebilmesi için sahip olması gereken özellikler üzerinde çalışabilir. Böylelikle eleştirel düşünmeyi geliştirecek metin türleri için ölçütler belirlenip Türkçe ders kitabı hazırlamada bu ölçütlerden yararlanılabilir.

3. Bu çalışma sadece bir ildeki 30 ilköğretim okulunu kapsamaktadır. Türkçe öğretmenlerinin metinleri işlemeye yönelik davranışlarına ilişkin daha doyurucu bilgilere ulaşılabilmesi açısından, daha geniş bir çevrede, hatta Türkiye genelinde yapılabilir.

4. Eleştirel düşünme becerilerinin gelişebileceği ortamın, okulda ve özellikle sınıfta sağlıklı bir demokrasi anlayışının benimsendiği bir yaşam alanı olması beklenir. Bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin sınıfı demokratik bir ortama dönüştürebildikleri ancak, geleneksel öğretim yöntemlerinin davranışlarından bazılarını sürdürmeye devam ettikleri görülmüştür. Türkçe öğretmenlerinin geleneksel öğretim yöntemlerini kullanma alışkanlıklarını değiştirebilmek için öğretmenlere sınıf yönetimi, aktif öğrenme, yapılandırmacı eğitim gibi konularda uygulamaya dönük hizmet içi eğitim kursları açılabilir.

5.Türkçe dersinin özünde temel dil becerilerinin kazanılması vardır. Öğrencinin ana dilini etkin bir biçimde okuma, yazma, anlama ve anlatım alanlarında kullanabilmesi için öğrenme araçlarından biri olan ders kitaplarında yer alan metinlerin, düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanması, bu ders alanlarının amaçlarına ulaşılmasında etkili olacaktır. Bu konuda ders kitaplarındaki eksiklikleri belirlemek amacıyla Türkçe öğretmenleri ve konu alanında uzman kişilerce toplantı ve konferanslar düzenlenebilir. Türkçe ders kitaplarındaki metinlerle ilgili yaşanan eksikler ve güçlükler rapor edilerek düzeltmek için önlemler alınabilir.

6.Türkçe öğretmenleri metin işlenişi konusunda daha duyarlı hâle getirilmelidir. Türkçe öğretmenlerinin öğretim yöntemleri konusunda eksikliklerini giderecek şekilde kuramsal bilgiden çok uygulamaya dönük hizmet içi eğitim kurslarının açılması sağlanabilir.

7. Eğitimin önemli unsurlarından biri olan öğretmen, öğrencinin gelişim sürecinde örnek aldığı bir modeldir. Bu sebeple öğretmen yetiştiren kurumların, düşünme ve eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye yönelik uygulamalı derslere yer vermesi, bu niteliğe sahip öğretmenlerin yetişmesinde etkili olacaktır. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünebilmeleri ve öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini uygun yöntemlerle geliştirebilmeleri eğitimde eleştirel becerilerin gelişimine önemli katkılar sağlayacaktır.

8.Bu araştırmada sadece Türkçe öğretmenleri üzerinde çalışılmıştır, öğretmenlerle birlikte öğrencilerin de görüşlerine başvurulabilecek benzer çalışmalar yapılabilir.

**KAYNAKLAR**

- Açıkgöz, K. Ü. (2002). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Açıkgöz, K.Ü. (1998). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Adalı, O. (2003). *Anlamak ve anlatmak*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Akar, C. (2007). *İlköğretim öğrencilerinde eleştirel düşünme becerileri*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Altan, A. ve diğ. (2010). *İlköğretim 7. sınıf Türkçe ders kitabı*. Ankara: MEB Devlet Kitapları.
- Altan, A. ve diğ.(2010). *İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitabı*. Ankara: MEB Devlet Kitapları.
- Aras, G. (2007). Edebiyatın yabancı dil öğretimindeki rolü, önemi ve etkisinin değerlendirilmesi, *Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi (Bildiriler)* içinde, (ss. 99-105), Ankara: Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi.
- Aybek, A.(2006). *Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana.
- Aybek, B. (2010). *Örneklerle düşünme ve eleştirel düşünme*. Adana: Nobel Kitabevi.
- Aytaş, G. (Şubat-Mart, 2001). *Türkçe ders kitaplarının yazımında metin seçimi ve metin altı sorularının hazırlanmasında dikkat edilmesi gereken bazı hususlar*. Erişim Tarihi: 12. 07. 2010, <http://w3.gazi.edu.tr/web/giyaytas/turkcekitaplar.htm>.

- Beyer, B. (1988). Developing a scope sequence for thinking skills instruction. *Educational Leadership*, 25-30.
- Beyreli, L., Çetindağ, Z., Celepoğlu, A., (2005). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cemiloğlu, M. (2004). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: Aktüel Yayınları.
- Chaffee, J. (2000). *Thinking critically*. New York: Houghton Mifflin Company.
- Cihaner, C. (2007). *Eleştirel düşünme kazandırma yönüyle Bilgin Adalı'nın çocuk kitapları*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Costa, A. (1985). *Developing minds: A resource book for teaching thinking*.  
<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED332166.pdf>. Erişim Tarihi:23.12.2010.
- Cüceloğlu, D. (1995). *İyi düşün doğru karar ver*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çeçen, M. A. (2008). *Yedinci sınıf Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metinler üzerine tutarlılık bakımından bir araştırma*. 22. Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri.  
[http://iys.inonu.edu.tr/webpanel/dosyalar/509/file/%C3%87e%C3%A7en\\_Yedinci%20S%C4%B1n%C4%B1f%20T%C3%BCrk%C3%A7e%20Ders%20Kitaplarındaki%20%C3%96yk%C3%BCleyici%20Metinler%20%C3%9Czerine%20Tutarlı%20Bak%C4%B1m%C4%B1ndan%20Bir%20Ara%C5%9Ftırma.PDF](http://iys.inonu.edu.tr/webpanel/dosyalar/509/file/%C3%87e%C3%A7en_Yedinci%20S%C4%B1n%C4%B1f%20T%C3%BCrk%C3%A7e%20Ders%20Kitaplarındaki%20%C3%96yk%C3%BCleyici%20Metinler%20%C3%9Czerine%20Tutarlı%20Bak%C4%B1m%C4%B1ndan%20Bir%20Ara%C5%9Ftırma.PDF). Erişim Tarihi: 12.07.2010
- Çığrı Yıldırım, A. (2005). *Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi*. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- De Bono, E. (2009). *Altı şapkalı düşünme tekniği*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- De Bono, E. (1998). *Altı ayaklı uygulama tekniği*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Dederding, H. M. (1989, Şubat). Federal Almanya’da yabancı dil olarak Türkçenin sorunları. *Çağdaş Türk Dili*, 12, 582-586.
- Demir, S. (2008). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıflar Türkçe ders kitaplarındaki öykülerin metin dilbilimsel yöntemlerle incelenmesi ve bu metinlerin öğrencilerin anlama düzeylerine etkisi*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Dewey, J. (2004). *Demokrasi ve eğitim*. (Çev. Tufan Göbekçin). Ankara: Yeryüzü Yayınevi.
- Doğanay, A. ve F. Ünal (2006), Eleştirel Düşünmenin Öğretimi, A. Şimşek (Edt.). *İçerik Türlerine Dayalı Öğretim* içinde, (ss. 209-264), Ankara: Nobel Yayınevi.
- Eğitim Terimleri Sözlüğü (1981). Ankara: TDK Yayınları.
- Erdoğan, A. (2007). “Edebiyat mı? Ne İşimize Yarayacak?” Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminde Edebiyata Karşı İlgisizlik, *Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi (Bildiriler)* içinde, (ss. 406-410), Ankara: Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi
- Erol, A. ve diğ. (2010). *İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitabı*. Ankara: MEB Devlet Kitapları.
- Facione, P. A. (1998). *Critical thinking: What it is and why it counts*. Santa Clara, CA: OERI.  
[www.insightassessment.com/pdf\\_files/what&why2010.pdf](http://www.insightassessment.com/pdf_files/what&why2010.pdf). Erişim Tarihi: 20.12.2010.

- Fidan, M. B. (2010). *Mini Eleştirel Düşünme Kılavuzu*.  
www.criticalthinking.org/files/Turkish\_CT\_Concepts\_Tools.pdf\_Erişim Tarihi:  
22.01.2011.
- Fisher, A. (2007). *Critical thinking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fisher, R. (1990). *Teaching children to thinking*. UK: Stanley Thornes
- Freire, P. (1991). *Ezilenlerin Pedagojisi*. (Çev. Dilek Hattatoğlu, Erol Özbek) İstanbul:  
Ayrıntı Yayınevi.
- Gülveren, H. (2007). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve bu becerileri etkileyen düşünme faktörleri*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Günay, D. (2001). *Metin bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Gürkaynak, İ., Üstel, F. ve Gülgöz, S. (2008). *Eleştirel düşünme*. Sabancı Üniversitesi Yayınları.
- Hofmann, W. (1985). *Die Verantwortung der Universität. In: Düsseldorfer Debatte-Zeitschrift für Politik, Kunst, Wissenschaft. 11/85* (Çev. Orhan Özdemir) Yelken Aylık Kültür Sanat Dergisi, Eylül 1985.
- İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi (6, 7 ve 8. sınıf) Öğretim Programı (2007).
- İpşiroğlu, Z. (1989). *Düşünmeyi öğrenme ve öğretme*. İstanbul: Afa Yayınları.
- Karadeniz, A. (2006) *Liselerde eleştirel düşünme eğitimi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.

- Kaya, H. (1997), *Üniversite öğrencilerinde eleştirel akıl yürütme gücü*, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Doktora Tezi.
- Kazancı, O. (1989). *Eğitimde eleştirici düşünme ve öğretimi*. Ankara: Kazancı Hukuk Yayınları.
- Korkmaz, Ö. ve Yeşil, R. (2009). Öğretim kademelerine göre öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 19-28.
- Kürüm, D. (2002). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Marzano, R. ve diğ. (1988). *Dimensions of thinking: A framework for curriculum and instruction*. Alexandria: ASCD Publication.
- MEB (2006) *Türkçe Öğretim Programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Narin, N. (2009). *İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Özçam, Ç. (2004, Temmuz) İhtiyar Çilingir hikâyesinin metin merkezli dilbilimsel eleştirisi, *Türk Dili*, 631, 54-58.
- Özdemir, D. (2006). *Sosyal bilgiler dersinin düşünme becerilerini kazanma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilimler Öğretmenliği Ana Bilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- Özdemir, E. (2002). *Eleştirel okuma*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özdemir, O. (2008). *Eleştirel düşünme*. İstanbul: Kriter Yayınları.
- Özden, Y. (2008). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara. Pegem A Yayıncılık.
- Özkan, E. (2007). *Öğrenmeyi öğret bana*. Konya: Şelale Matbaa.
- Plener, S. (2011). *Phantastische kinder-und jugendliteratur*. Erişim tarihi: 04.03.2011  
www.hausarbeiten.de/faecher/vorschau/96980.html.
- Saban , A. (2002), *Öğrenme ve öğretme süreci. Yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara:Nobel  
Yayın Dağıtım.
- Seferoğlu, S., Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 193-200.
- Sönmez V. (2003). Metinlerin eğitselliğini saptamada matematiksel bir yaklaşım (Sönmez  
Modeli). *Eğitim Araştırmaları Dergisi*. , 2003/Kış, 24-39.
- Şahinel, S. (2007). *Eleştirel düşünme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Şen, Ü. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının çeşitli  
değişkenler açısından incelenmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken*,1, 69-89.
- Taşkaya, S.M. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri ve bu yöntemlerin sınıf öğretmenleri  
tarafından algılanma düzeyleri*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü  
İlköğretim Ana Bilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Titiz, T. (1996). *Ezbere hayır*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Türkçe Sözlük. (2005). Ankara:TDK Yayınları.



- Uludoğan, O. (2008). *6. ve 7. sınıflarda okutulan Türkçe ders kitaplarındaki düzyazı metinlerinin değerlendirilmesi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Üstündağ, T. (2005). *Yaratıcılığa yolculuk*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Vygotsky, L. S. (1998). *Düşünce ve dil*. İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Yağcı, R. (2008). *Sosyal bilgiler öğretiminde eleştirel düşünme: İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler öğretiminde, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için uyguladıkları etkinliklerin değerlendirilmesi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Yakıcı, A. Yücel, M. Doğan, M. Yelok, V.S. (2004). *Üniversiteler için Türk dili ve kompozisyon bilgileri*. Ankara: Bilge Yayınları.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yıldırım, C. (1997). *Bilimsel düşünme yöntemi: Yazılar, bildiriler, tartışmalar*.
- Yıldız, C. Okur, A. Arı, G. ve Yılmaz Y. (2006). *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Walsh, D., Paul, R. (1988). The goal of critical thinking: From educational ideal of educational Reality. Washington, D.C.: *American Federation of Teachers*.
- Wittgenstein, L. (1963). *Tractatus logico-philosophicus Logish-philosophische Abhandlung*. Edition Suhrkamp: SV (Shurkamp Verlag).

**EKLER**

T.C.  
MERSİN VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.33.00.05.010/

17827

31 MAY 2011

Konu : Araştırma İzni

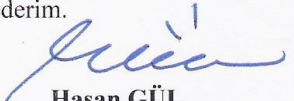
VALİLİK MAKAMINA


İlgi Mersin Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterliğinin 20/05/2011 tarihli ve B.30.2.MEÜ.0.70.03.00-605.01-831/7685 sayılı yazısı.

Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencilerinden İlkay BAŞÇAM ÇELİK'in, "İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarındaki Öyküleyici Metinlerin Eleştirel Düşünme Becerileri Açısından İncelenmesi" konulu çalışmaya veri toplamak amacıyla, anket çalışmasını ekte sunulan ilköğretim okullarında görev alan Türkçe öğretmenlerine uygulaması Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiş olup, 26/05/2011 tarihli komisyon kararı ve anket çalışma programı ilişikte sunulmuştur

Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencilerinden İlkay BAŞÇAM ÇELİK'in, söz konusu çalışmayı ekte sunulan ilköğretim okullarında görev alan Türkçe öğretmenlerine uygulaması uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

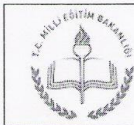
  
Hasan GÜL  
İl Milli Eğitim Müdür

  
OLUR  
30/05/2011

Hüseyin PARLAK  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

EKLER:

- 1- Ün. Yazısı, Anket (4 Sy.)
- 2- Araş. Değer. Formu (1 Sy.)
- 3-Okul Listesi (1 Sy )



Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü Dumlupınar Mahallesi GMK. Bulvarı Yenişehir / MERSİN Bilgi  
İçin :/ :Saniye PARLAK / Şef Canan YAŞA / VHKİ Araştırma Planlama İstatistik Hizmetleri  
Birimi Telefon: 0 (324) 329 14 81- 84 Dahili Tel: 120 Faks: 0 (324) 327 35 18 - 19  
E-Posta:mersinmem@meb.gov.tr - isticistik33@hotmail.com Elektronik Ağ:  
<http://mersin.meb.gov.tr>



Kağıttest  
Mersin  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü  
ISO 9001:2008

EK 2.

### UZMAN GÖRÜŞÜ FORM 1

“ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLEBİLMESİ AÇISINDAN İLKÖĞRETİM II. KADEME TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ ÖYKÜLEYİCİ METİNLERDE BULUNMASI BEKLENEN ÖZELLİKLER”

Sayın Öğretim Elemanı;

Bu çalışmada, Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metinlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmedeki katkısı ile ilgilidir.

Aşağıdaki tabloda yer alan maddelerden sizin için en uygun olanı (X) işaretlemeniz beklenmektedir.

Değerlendirmeniz için teşekkür ederim.

İlkay BAŞÇAM ÇELİK

Aşağıda bir öyküleyici metnin eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilmesi için sahip olması beklenen özellikler belirlenmiştir. Bu özelliklerin eleştirel düşünme gücünü geliştirme ölçütü olabilme uygunluğunu değerlendiriniz.						
	Ölçütler	Bütünüyle Uygun	Büyük Ölçüde Uygun	Kısmen Uygun	Büyük Ölçüde Uygun Değil	Bütünüyle Uygun Değil
1	Metinsellik ölçütleri açısından tutarlı olmalıdır.					
2	Hedef kitle tarafından anlaşılabilir olmalıdır.					
3	Kurgusu gerçek yaşamla ilişkilendirilebilmelidir..					
4	İletiler okuyucuyu sorular sormaya ve bu soruların yanıtlarını aramaya yönlendirmelidir.					
5	Kahramanları eleştirel düşünebilmelidir.					
6	Kurgusu örtük iletilere dayalı olmalıdır.					
7	Metnin kurgusu farklı çağrışımlara fırsat vermelidir.					
8	Ana düşüncesi yorum ve tartışmayla bulunmalıdır.					
9	Eleştirel düşünme için gerekli olan zihinsel işlem gücünü geliştirme olanağı vermelidir.					
10	Zaman, yer, kişiler, ve olay örgüsü birbiriyle ilişkilendirilebilmelidir.					
11	Metinler, ana düşüncenin dışında başka çıkarımlara da açık olmalıdır.					

EK 3.

### UZMAN GÖRÜŞÜ FORM 2

“İLKÖĞRETİM II. KADEME TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ ÖYKÜLEYİCİ METİNLERİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ”

Sayın Meslektaşım;

Bu çalışma, Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metinlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmedeki katkısı ile ilgilidir. Milli Eğitim Bakanlığına ait 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metinleri aşağıdaki tablolarda yer alan ölçütleri kullanarak değerlendiriniz.

Değerlendirmeniz için teşekkür ederim.

İlkay BAŞÇAM ÇELİK

1. “ÇOCUK KİTAPLIĞINDA SABAH TARTIŞMASI” metnini aşağıdaki ölçütlere göre değerlendiriniz.				
	Ölçütler	Evet	Hayır	Kısmen
1	Metin kendi içinde mantıksal tutarlılığa sahiptir.			
2	Hedef kitle (6. sınıf öğrencisi) tarafından anlaşılabilir niteliktedir.			
3	Kurgusu gerçek yaşamla ilişkilendirilebilir.			
4	İletiler okuyucuyu sorular sormaya ve bu soruların yanıtlarını aramaya yönlendirmektedir.			
5	Kahramanları birer eleştirel düşünür modeli çizmektedir.			
6	Kurgusu örtük iletilere dayalıdır.			
7	Metnin kurgusu farklı çağrışımlara fırsat vermektedir.			
8	Ana düşüncesi yorum ve tartışmayla bulunmaktadır.			
9	Eleştirel düşünme için gerekli olan zihinsel işlem gücünü geliştirme olanağı vermektedir.			
10	Zaman, yer, kişiler ve olay örgüsü birbiriyle ilişkilendirilebilmektedir.			
11	Metinler, ana düşüncenin dışında başka çıkarımlar yapmaya açıktır.			

2. “ÖMÜR BOYU MUTLULUK” metnini aşağıdaki ölçütlere göre değerlendiriniz.

	Ölçütler	Evet	Hayır	Kısmen
1	Metin kendi içinde mantıksal tutarlılığa sahiptir.			
2	Hedef kitle (6. sınıf öğrencisi) tarafından anlaşılabilir niteliktedir.			
3	Kurgusu gerçek yaşamla ilişkilendirilebilir.			
4	İletiler okuyucuyu sorular sormaya ve bu soruların yanıtlarını aramaya yönlendirmektedir.			
5	Kahramanları birer eleştirel düşünür modeli çizmektedir.			
6	Kurgusu örtük iletilere dayalıdır.			
7	Metnin kurgusu farklı çağrışımlara fırsat vermektedir.			
8	Ana düşüncesi yorum ve tartışmayla bulunmaktadır.			
9	Eleştirel düşünme için gerekli olan zihinsel işlem gücünü geliştirme olanağı vermektedir.			
10	Zaman, yer, kişiler ve olay örgüsü birbiriyle ilişkilendirilebilmektedir.			
11	Metinler, ana düşüncenin dışında başka çıkarımlar yapmaya açıktır.			

3. "İSTANBUL LİSELİ KÜÇÜK HASAN" metnini aşağıdaki ölçütlere göre değerlendiriniz.

	Ölçütler	Evet	Hayır	Kısmen
1	Metin kendi içinde mantıksal tutarlılığa sahiptir.			
2	Hedef kitle (6. sınıf öğrencisi) tarafından anlaşılabilir niteliktedir.			
3	Kurgusu gerçek yaşamla ilişkilendirilebilir.			
4	İletiler okuyucuyu sorular sormaya ve bu soruların yanıtlarını aramaya yönlendirmektedir.			
5	Kahramanları birer eleştirel düşünür modeli çizmektedir.			
6	Kurgusu örtük iletilere dayalıdır.			
7	Metnin kurgusu farklı çağrışımlara fırsat vermektedir.			
8	Ana düşüncesi yorum ve tartışmayla bulunmaktadır.			
9	Eleştirel düşünme için gerekli olan zihinsel işlem gücünü geliştirme olanağı vermektedir.			
10	Zaman, yer, kişiler ve olay örgüsü birbiriyle ilişkilendirilebilmektedir.			
11	Metinler, ana düşüncenin dışında başka çıkarımlar yapmaya açıktır.			

4. “KARADA YÜZEN DONANMA” metnini aşağıdaki ölçütlere göre değerlendiriniz.

	Ölçütler	Evet	Hayır	Kısmen
1	Metin kendi içinde mantıksal tutarlılığa sahiptir.			
2	Hedef kitle (7. sınıf öğrencisi) tarafından anlaşılabilir niteliktedir.			
3	Kurgusu gerçek yaşamla ilişkilendirilebilir.			
4	İletiler okuyucuyu sorular sormaya ve bu soruların yanıtlarını aramaya yönlendirmektedir.			
5	Kahramanları birer eleştirel düşünür modeli çizmektedir.			
6	Kurgusu örtük iletilere dayalıdır.			
7	Metnin kurgusu farklı çağrışımlara fırsat vermektedir.			
8	Ana düşüncesi yorum ve tartışmayla bulunmaktadır.			
9	Eleştirel düşünme için gerekli olan zihinsel işlem gücünü geliştirme olanağı vermektedir.			
10	Zaman, yer, kişiler ve olay örgüsü birbiriyle ilişkilendirilebilmektedir.			
11	Metinler, ana düşüncenin dışında başka çıkarımlar yapmaya açıktır.			



5. “SON KUŞLAR” metnini aşağıdaki ölçütlere göre değerlendiriniz.

	Ölçütler	Evet	Hayır	Kısmen
1	Metin kendi içinde mantıksal tutarlılığa sahiptir.			
2	Hedef kitle (7. sınıf öğrencisi) tarafından anlaşılabilir niteliktedir.			
3	Kurgusu gerçek yaşamla ilişkilendirilebilir.			
4	İletiler okuyucuyu sorular sormaya ve bu soruların yanıtlarını aramaya yönlendirmektedir.			
5	Kahramanları birer eleştirel düşünür modeli çizmektedir.			
6	Kurgusu örtük iletilere dayalıdır.			
7	Metnin kurgusu farklı çağrışımlara fırsat vermektedir.			
8	Ana düşüncesi yorum ve tartışmayla bulunmaktadır.			
9	Eleştirel düşünme için gerekli olan zihinsel işlem gücünü geliştirme olanağı vermektedir.			
10	Zaman, yer, kişiler ve olay örgüsü birbiriyle ilişkilendirilebilmektedir.			
11	Metinler, ana düşüncenin dışında başka çıkarımlar yapmaya açıktır.			

6. “İHTİYAR ÇİLİNGİR” metnini aşağıdaki ölçütlere göre değerlendiriniz.

	Ölçütler	Evet	Hayır	Kısmen
1	Metin kendi içinde mantıksal tutarlılığa sahiptir.			
2	Hedef kitle (8. sınıf öğrencisi) tarafından anlaşılabilir niteliktedir.			
3	Kurgusu gerçek yaşamla ilişkilendirilebilir.			
4	İletiler okuyucuyu sorular sormaya ve bu soruların yanıtlarını aramaya yönlendirmektedir.			
5	Kahramanları birer eleştirel düşünür modeli çizmektedir.			
6	Kurgusu örtük iletilere dayalıdır.			
7	Metnin kurgusu farklı çağrışımlara fırsat vermektedir.			
8	Ana düşüncesi yorum ve tartışmayla bulunmaktadır.			
9	Eleştirel düşünme için gerekli olan zihinsel işlem gücünü geliştirme olanağı vermektedir.			
10	Zaman, yer, kişiler ve olay örgüsü birbiriyle ilişkilendirilebilmektedir.			
11	Metinler, ana düşüncenin dışında başka çıkarımlar yapmaya açıktır.			

7. “ÇİĞDEM DER Kİ” metnini aşağıdaki ölçütlere göre değerlendiriniz.

	Ölçütler	Evet	Hayır	Kısmen
1	Metin kendi içinde mantıksal tutarlılığa sahiptir.			
2	Hedef kitle (8. sınıf öğrencisi) tarafından anlaşılabilir niteliktedir.			
3	Kurgusu gerçek yaşamla ilişkilendirilebilir.			
4	İletiler okuyucuyu sorular sormaya ve bu soruların yanıtlarını aramaya yönlendirmektedir.			
5	Kahramanları birer eleştirel düşünür modeli çizmektedir.			
6	Kurgusu örtük iletilere dayalıdır.			
7	Metnin kurgusu farklı çağrışımlara fırsat vermektedir.			
8	Ana düşüncesi yorum ve tartışmayla bulunmaktadır.			
9	Eleştirel düşünme için gerekli olan zihinsel işlem gücünü geliştirme olanağı vermektedir.			
10	Zaman, yer, kişiler ve olay örgüsü birbiriyle ilişkilendirilebilmektedir.			
11	Metinler, ana düşüncenin dışında başka çıkarımlar yapmaya açıktır.			

8. "İKİ İYİ İNSAN" metnini aşağıdaki ölçütlere göre değerlendiriniz.

	Ölçütler	Evet	Hayır	Kısmen
1	Metin kendi içinde mantıksal tutarlılığa sahiptir.			
2	Hedef kitle (8. sınıf öğrencisi) tarafından anlaşılabilir niteliktedir.			
3	Kurgusu gerçek yaşamla ilişkilendirilebilir.			
4	İletiler okuyucuyu sorular sormaya ve bu soruların yanıtlarını aramaya yönlendirmektedir.			
5	Kahramanları birer eleştirel düşünür modeli çizmektedir.			
6	Kurgusu örtük iletilere dayalıdır.			
7	Metnin kurgusu farklı çağrışımlara fırsat vermektedir.			
8	Ana düşüncesi yorum ve tartışmayla bulunmaktadır.			
9	Eleştirel düşünme için gerekli olan zihinsel işlem gücünü geliştirme olanağı vermektedir.			
10	Zaman, yer, kişiler ve olay örgüsü birbiriyle ilişkilendirilebilmektedir.			
11	Metinler, ana düşüncenin dışında başka çıkarımlar yapmaya açıktır.			

#### EK 4. Uygulamanın Yapıldığı Okulların Listesi

1. İleri İlköğretim Okulu
2. Kuvayı Milliye İlköğretim Okulu
3. Kayatepe İlköğretim Okulu
4. Mithatpaşa İlköğretim Okulu
5. Mersin Üç Ocak İlköğretim Okulu
6. Ersoy İlköğretim Okulu
7. Selçuklar İlköğretim Okulu
8. 19 Mayıs İlköğretim Okulu
9. Atatürk İlköğretim Okulu
10. Atike Akel İlköğretim Okulu
11. Çukurova İlköğretim Okulu
12. Durmuşali Toksoy İlköğretim Okulu
13. İbrahim Karaoğlanoğlu İlköğretim Okulu
14. İnönü İlköğretim Okulu
15. Hüseyin Özer Merzeci İlköğretim Okulu
16. Sakarya İlköğretim Okulu
17. Osmaniye İlköğretim Okulu
18. Vali Sabahattin Çakmakoğlu İlköğretim Okulu
19. Aliye Pozcu İlköğretim Okulu
20. Perşembe Vakfı İlköğretim Okulu
21. Ticaret ve Sanayi Odası Eğitim Vakfı İlköğretim Okulu
22. Dr. Kamil Tarhan İlköğretim Okulu
23. Mehmet Adnan Özçelik İlköğretim Okulu
24. Mersin Aydınlıkevler İlköğretim Okulu
25. Dr. Hakan Kundak İlköğretim Okulu
26. Müfide İlhan İlköğretim Okulu
27. Türk Telekom İlköğretim Okulu
28. Yenişehir İlköğretim Okulu
29. Necdet Ülger İlköğretim Okulu
30. Pirireis İlköğretim Okulu

EK 5.

## TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN ÖYKÜLEYİCİ METİNLERİ İŞLEME DAVRANIŞLARI ANKETİ

### YÖNERGE

Sayın Meslektaşım;

Elinizdeki anket, Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metinlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmedeki yeterliliği ile ilgili yapılan yüksek lisans tez çalışmasında kullanılacaktır.

Anket iki bölümden oluşmaktadır:

1. Bölümde kişisel bilgiler,
2. Bölümde öğretim yöntemlerine ilişkin sorular yer almaktadır.

Ankette yer alan maddelerden sizin için en uygun olanı (X) işaretlemenizi rica ederim. Tüm maddeleri dikkatle ve **içtenlikle** cevaplandırmanız araştırmanın amacına ulaşmasında büyük katkı sağlayacaktır. Vereceğiniz cevaplar, araştırma dışında hiçbir şekilde kullanılmayacaktır. Ankete özel kimlik bilgilerinizi yazmak zorunda değilsiniz. Araştırmanın güvenilirliği açısından **lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.**

Yardımlarınız ve katkılarınız için teşekkür ederim.

İlkay BAŞÇAM ÇELİK  
Türkçe Öğretmeni  
İ. Karaoğlanoğlu İ.Ö.O.

### I. BÖLÜM KİŞİSEL BİLGİLER

Bu bölümde kişisel bilgilerinize ilişkin sorular bulunmaktadır. Maddeleri dikkatli okuyarak size en uygun olan seçeneğe ayrılan parantez içine (X) işareti koyunuz.

1. Cinsiyetiniz: ( ) Kadın ( ) Erkek
2. Görev yaptığınız okulun adı: .....
3. Kadro durumunuz:  
( ) Kadrolu ( ) Sözleşmeli ( ) Ücretli
4. Mezun olduğunuz okulun türü:  
( ) 1. İlköğretmen Okulu  
( ) 2. Eğitim Enstitüsü  
( ) 3. Eğitim Yüksekokulu  
( ) 4. Eğitim Fakültesi  
( ) 5. Fen-Edebiyat Fakültesi  
( ) 6. Lisans Tamamlama  
( ) 7. Diğer(Lütfen belirtiniz).....
5. Mesleki kıdeminiz?  
( ) 1. 0-4 yıl  
( ) 2. 5-9 yıl  
( ) 3. 10-14 yıl  
( ) 4. 15-19 yıl  
( ) 5. 20 yıl ve üzeri

	<b>Maddeler</b>	Her zaman	Sık sık	Bazen	Hiçbir zaman
1	Öyküleyici metinleri işlerken kılavuz kitabın yönergelerini <u>aynen</u> uygularım.				
2	Öyküleyici metinleri işlerken tartışma tekniklerini (münazara, panel, açık oturum...) kullanırım.				
3	Öyküleyici metinleri işlerken dikkat çekmek için beyin fırtınası tekniğini uygularım.				
4	Öyküleyici metinleri işlerken altı şapkalı düşünme tekniğini kullanırım.				
5	Ders kitaplarındaki öyküleyici metinleri soru-cevap yöntemiyle işlerim.				
6	Öyküleyici metinleri işlerken öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri bir ortam hazırlarım.				
7	Öyküleyici metinleri işlerken dersi gerekli kaynaklar ve araç-gereçlerle sunarım.				
8	Öyküleyici metinleri işlemeye başlamadan önce öğrencilerin hazır bulunuşluklarını dikkate alırım.				
9	Öyküleyici metinleri işlerken düz anlatım yöntemini kullanırım.				
10	Dersin başında dikkat çekme amacıyla metinlerle ilgili farklı ve yoruma açık materyal (metin, resim, öykü, anı, film vb.) getiririm.				
11	Öyküleyici metni okumaya geçmeden önce, öğrencileri güdülemek için tartışma ortamı oluştururum.				
12	Öyküleyici metinleri işlerken öğrencileri daha az konuştururum.				
13	Öğrencilere, dersin sonunda öyküleyici metinle ilgili onlardan neleri beklediğimi açıklarım.				
14	Öyküleyici metinleri okurken öğrencilerin farklı okuma yöntem ve tekniklerini (eleştirel, not alarak, işaretleyerek, tahmin ederek, soru sorarak okuma vb.) kullanmalarını sağlarım.				
15	Öyküleyici metni belirlenen yöntemle okumaları için süreyi ben belirlerim.				
16	Öğrencilere metindeki örtük iletileri bulmalarına yardımcı olacak sorular sorarım.				
17	Öyküleyici metnin anlaşılması için okunup özetlenmesini yeterli bulurum.				
18	Öyküleyici metinleri anlama ve yorumlama sürecinde yalnızca kılavuz kitaptaki soruları kullanırım.				

		Her zaman	Sık sık	Bazen	Hiçbir zaman
19	Metinleri anlama ve yorumlama sürecinde kılavuz kitaptan bağımsız sorular türetirim.				
20	Öğrencilerin öyküleyici metinle ilgili yanıtlayamadığı ya da yanlış yanıtladığı soruların cevabını ben veririm.				
21	Metinle ilgili öğrencilerin soru sormalarına fırsat veririm.				
22	Öğrencilerden farklı soru ve cevaplar sunanları takdir ederim.				
23	Öğrencilerin öyküleyici metinlerle ilgili kendi bakış açılarını oluşturmalarına fırsat veririm.				
24	Öğrencileri metindeki konu ile ilgili günlük yaşamdan örnekler vermeye yöneltirim.				
25	Öğrencilerin metnin konusu ile ilgili örnekleri metinle ilişkilendirmelerini sağlarım.				
26	Öğrencileri derste sunulan görsel ve işitsel materyalleri takip edip metne yönelik soru sormaya yönlendiririm.				
27	Öğrencilerin öyküleyici metinlerdeki neden-sonuç ilişkilerini bulmalarını sağlarım.				
28	Metinlerin ana fikir ve yardımcı fikirlerini bulabilmeleri için öğrencilere gerekli ipuçlarını verip cevabı onlardan beklerim.				
29	Tartışma ortamına yalnızca başarılı öğrencileri katarım.				
30	Öyküleyici metinleri işlerken öğrencilerin yorum gücünü kullanmasına fırsat veririm.				
31	Dersin sonunda, ders boyunca yapılan çalışmaların özetle değerlendirilmesini isterim.				
32	Öğrencilerin, öyküleyici metinden günlük yaşamla ilgili çıkarımlarda bulunmalarını sağlarım.				
33	Dersin sonunda öğrencilerimi işlenen konu ile ilgili araştırmaya yöneltirim.				
34	Öyküleyici metinleri işlerken en çok kullandığımız öğretim yöntemlerinden ilk üçünü sıralayınız. 1. 2. 3.				



## EK 6. İncelenen Metinler

### 1. ÇOCUK KİTAPLIĞINDA SABAH TARTIŞMASI

Güneş ufuktan kulağını daha yeni göstermişti ki Walt Disney (Volt Disney)'in mikileri uyandı. Kitapların üstünde atlayıp zıplamaya başladı.

Mikilerin sesini duyan diğer kitaplar da gözlerini açtı.

“N’oluyor?” diye gür sesiyle bağırdı Don Kişot. “Her sabah sizin gürültünüzle mi uyanacağım Allah aşkına!”

Don Kişot yine atının üstündeydi. Kılıcını sağa sola sallıyordu. Mikilerin çoğu korkmuştu.

Biri cesaretini toplayıp konuştu:

“Sen herkesi korkutsan da beni korkutamazsın şövalye dostum. O cılız atınla tahta kılıcının forsu orta çağlarda kaldı. Yel değirmenleriyle savaşır gibi davranma bizlere. Biraz kibar olmasını öğren bakalım.”

“Benim forsum hiçbir çağda geçmez ufaklık.” dedi Don Kişot.

Küçümseyerek baktı mikilere.

“Bu gece doğru dürüst uyuyamadım.” diye konuşmasını sürdürdü. “Şu kitaplıkta sayımız çoğaldıkça saygı kalmadı doğru dürüst. İçinizde en yaşlılardan biri benim. Aynı zamanda en hacimli, en kalın olanı da... Biraz saygı gösterilmez mi adama? Ne yazık ki göstermiyorsunuz. İkinci sınıf, üçüncü sınıf kitapla bir tutmaya kalkıyorsunuz beni. Yaşlandığım için mi nedir, şu mikiler bile posta koymaya başladılar bana. Aynı yerde yatırıyor, aynı yerde ayakta tutuyorsunuz. Biliyorsunuz, ben soylu sınıftan geliyorum her şeyden önce. Sıradan bir kitapla aramızda bazı farkların olması

gerekmez mi? Ben bütün dünya dillerine çevrildim. Aynı zamanda dünyanın en çok okunan kitabıyım. Zamanla yarıştım adeta. Zaman eskidi, ben eskimedim...”

Daha konuşacaktı ki orta sıralardan Güliiver’in Gezileri sözünü kesti:

“Bir kez senin çocuk romanı olup olmadığı hala belli değil Don Kışot kardeş.” dedi. “Ayrıca özetlenip kısaltılmışsın. Çocuklar daha kolay anlayıp sevsinler diye mi yapıyorlar bunu? Doğrusu senin durumuna düşmeyi hiç istemezdim. Olduğum gibi çıkardım okurlarımın karşısına. Sen çocuklar için yazılmadığından yapıyorlar bunu. Senin yerinde olsam çıkıp giderim şu çocuk kitaplarının arasından.”

Kim diyor çocuk romanı olmadığını?” dedi Don Kışot. “Bütün dünya çocukları okumuyor mu beni? Okuyor. Bütün dünya çocukları zevk duymuyor mu? Duyuyor. Öyleyse, ben bir ispanyol olduğum kadar dünyalıyım da. Büyüklerin olduğu kadar çocukların da dostuyum.”

“Senin de pek özelliğın yok.” dedi Fransalı Küçük Prens. “Kendi kafana göre iki düş ülkesi yaratmışsın. Birinde Güliiver’i devlerle karşılaştırırsın, birinde de cücelerle... Hiç normal insan bulunmaz mı senin dünyanda kuzum?”

“Güleyim bari senin bu sözüne.” dedi Güliiver’in Gezileri. Bütün dünya anladı da bunu, sen mi anlayamadın? Azıcık zeki sanıyordum seni. Demek ki adın gibi aklın da küçükmüş. Her insanın bir dev, bir cüce yanı bulunur. Ben bunu temsil ediyorum. Herkes kendini ben de bulduğı için bunca sevildim. Filmlerim, tiyatrolarım yapıldı ayrıca. Hepsi çok çok beğenildi. Ama seni... Kitaplığımızın sahibi bile okumadı daha! Öyle değil mi?”

Derslerden, oyundan bana zaman ayırmadıysa azıcık da tembelse bunun suçı bende mi?” dedi Küçük Prens. Baksana, neredeyse güneş doğacak. Kuşlar uyandı, çiçekler, kitaplar uyandı, o hala yatıp duruyor.

“Aslında sen pek anlaşılacak kitap değilsin.” dedi Güliiver’in Gezileri. Fazla okunmuyorsan bunun sorumlusu biraz da sensin kuzum. Bu giz, bu kapalılık sende oldukça hep yalnız kalacaksın çocukların yanında.

La Fontaine (La Fonten), sabahleyin erkenden kalkmış, elini yüzünü yıkamış, kahvaltısını yapmıştı.

“Tembel dediğiniz o çocuk beni üç kez okudu.” diye söze karıştı. Ayrıca defalarca arkadaşlarına anlatıp durdu. Şu koca kitaplıkta daha hiç okunmayanlar varken benim üç kez okunmuş olmam biraz düşündürmeli sizleri, bu durum dünyanın her köşesi için geçerli. La Fontaine’in adını bilmeyen, duymayan çocuk yoktur yeryüzünde. Hepsi en az bir fablimi bilir. Her fablimin arkasından güldükleri kadar düşünürler de. Bu yüzden ben komik olduğum kadar filozofum da. İsterseniz bir fablimi anlatayım sizlere.

“Anlat anlat!” diye bağıştılar raflarda uyuklayan kitaplar. Bir iki öksürdü La Fontaine, boğazını temizledi. Yavaş yavaş anlatmaya başladı:

Kaplumbağanın biri bıkmış, usanmış yaşadığı yerden. Uzak ülkerlerin özlemini çekmeye başlamış. Derdini iki ördeğe açmış. İstersen seni dünyanın öbür ucuna uçururuz demiş ördekler. Hem gezer hem bilgini, görgünü artırırısın. Olur, demiş kaplumbağa. İki ördek bir değnek almışlar ağızlarına. Haydi, tutun bakalım demişler. Ama sakın ağzımı açayım deme. Kaplumbağa söz vermiş konuşmamaya. Ağzıyla tutunmuş değneğe. Uçmaya başlamışlar. Aşağıdan görenler şaşırılmış. Şuna bakın, kaplumbağa uçuyor, demişler. Kaplumbağa geveze mi geveze... Bir parça da övüngen. Elbette uçuyorum, der demez, ağzından kaçırmış değneği, düşüp karpuz gibi kırılıvermiş.”

“Anlattığın pek de komil değil.” dedi ev sahibi durumunda olan Nasrettin Hoca Fıkraları. “Evet, La Fontain herkesi güldürebilir, düşündürebilir. Ama Nasrettin Hoca’nın

güldürüp düşündürmesinin ayrı bir tadı vardır. İnsanları güldürüp düşündürenler biraz Nasrettin Hoca'dır. Ünüm dünyaya yayılmıştır. Size La Fontaine gibi fıkra anlatmayacağım. Adımı anmanız, komikliğimi çağrıştırmaya yeter de artar bile.”

Nasrettin hoca, ters bindiği eşeğini sürüp giderken herkes kahkahalarla gülüyordu.

Nasrettin hoca geriye döndü, kendine gülenlere seslendi:

- Eşeğime ters bindiğim için gülüyorsunuz değil mi? dedi.

- Evet, diye bağırdılar. Onun için gülüyoruz.

- Allah'ın saf kulları, dedi Nasrettin Hoca bunu otomobil mi sandınız? Üstüne bindiğim bir eşek. Otomobiller gibi dikiz aynası olsa arkamı görürdüm. Olmadığına göre, elbette ki ters bineceğim.

“Uzun zamandır sizleri dinliyorum.” dedi Andersen. “Bakıyorum da herkes kendini övmeye çalışıyor. Hepiniz övünürken Danimarkalı Andersenin Masallarını unutup gidiyorsunuz.”

Şöyle birkaç adım öne çıkıp gezindi. Apak bir sakalı, uzun cüppesi vardı. Danimarka'nın soğuk bir gününe rastladığı için midir nedir, irili ufaklı bütün masallarının üstünde tilki derisinden dikilmiş kürkler vardı. Hepsi birbirinden güzeldi kürklerin. Işıl ışıldı.

“Şunu soracağım sizlere.” diye konuşmasını sürdürdü Andersen. “Yeryüzünde hiçbir çocuk kitaplığının Andersensiz olduğu görülüş müdür? Bakmayın siz bizim üzerimizdeki kürklere. Sıcaklık, güzellik kürklerimizde değil, yüreklerimizdedir. İnanmazsanız gelip okuyuverin masallarımızı, ısınacaksınız. Örneğin “Kibritçi Kız” sınımsıcak bir masaldır, değil mi? Danimarka'nın karına, buzuna, fırtınasına karşı koyan o

küçük kızın kibritlerinin alevi değil, yüreğinin sıcaklığıdır. Bütün Danimarkalıların o soğuklara benim masallarımınla direnip karşı koyduklarını hiç düşündünüz mü? Bana inanmazsanız bir soğuk havada açıp okuyun masallarımı. Sımsıcak olacaktır içiniz. Neyse, sevmediğim şeylerden birisi övünmektir. Bugün ben de istemeyerek bunu yaptım. Bu sebeple özür dilerim bütün arkadaşlardan.

Belki öteki kitaplar da konuşacak, övgüyle karışık üzüntülerini, sevinçlerini, umutlarını dile getireceklerdi ki kitapların sahibi çocuk birden gözlerini açtı. Güneş, kentin göğünde epeyce yükselmişti.

Yatağında bir kez gerindi çocuk, günlerden pazar olduğunu anımsadı. Bugün bir kitap okunurdu. Gülümseyerek baktı raflara. Elini raflardan birine doğru uzattı. Kitapların hepsi birden heyecanlandı. Birer adım öne çıkıp “Beni oku! Beni oku!” diye bağırmaya başladılar. “Susun!” diye bağırdı çocuk. “Bugün çok yüksek çıkıyor sesleriniz!”

Her zaman duymazdı bu sesi. Kitaplar mı konuşmazdı, kendi kulaklarını sağır olurdu, anlayamazdı. O zaman tek kitap olsun okuyamazdı. İçi kararlıydı. Çoktandır böyleydi. Ama hava güzel mi, morali yüksek mi, duyardı onların sesini. Bu sesi duydu mu tamamdı. Okumaya iştahı var demektir. Gelsin o zaman kitaplar. Üzerlerine kapanırdı onların. Saatlerce kendinden geçirdi. Her şeyi unutup giderdi...

Kitapların birini çekip aldı. Uzak ülkelerden, ta Arjantin’den yeni bir dosttu. Geçen yıl almıştı onu. Daha bunun gibi pek çok kitabı okuyamadığını düşündü. Bu süre içerisinde de ilk sayfayı okuyup çevirdi. Bakışları yazılar üzerinde uçmaya başladı. Su sesi, müzik sesi gibi bir şey doldurmaya başladı içini. Çocuk, çok uzaklardan gelen bu sesi dinledi. Gittikçe çoğalıyor, kendini sarıp içine alıyordu. Çocuk, bu sesin nereden geldiğini

anladı: Az önce tartışan kitapların gürültüsü değildi bu. Okuduğu sözcüklerden, cümlelerden gelen bir sestti.

Mehmet GÜLER

## 2. ÖMÜR BOYU MUTLULUK

Heyecandan kalbi yerinden çıkacakmış gibi çarpıyordu. Kalbinin sesinden adeta düşüncelerini duyamaz haldeydi. Belki haklıydı da bu kadar heyecanlı olmakta. 21 yaşına gelmiş, eğitimini sürdürememiş ve düzenli bir iş bulamamıştı bugüne kadar. Fakat aldığı bir teklif hayatını değıştirme ihtimali taşıyordu. Geceyi bu duygularla ve hiç uyumadan geçirdi.

Ne büyük bir şans olmuştu o bir günlük işi kabul etmesi. Ertesi gün hava kararmaya başlayınca çok yorulmuş olmasına rağmen biraz para kazanmış olmanın sevinciyle evinin yolunu tutmuştu. Aldığı gündeliği biriktirip belki küçük bir servete sahip olabileceği hayalleri ile dalgın bir şekilde yürürken aralarından geçmeye çalıştığı insan kalabalığını fark etmemişti bile.

Düzenli bir şekilde sıraya geçmiş insanlardan birine çarpınca kuyruğa dikkat kesildi. Sıra çok da fazla değildi, ancak sırada gençlerin ve orta yaşlıların karışık bir şekilde beklediği hemen dikkat çekiyordu.

Kuyruğun başına doğru baktığında Türk Kızılayının aracını gördü.

Kuyruğun muhtemelen bir yardım dağıtımı için oluştuğunu düşündü ve kuyruğa dahil olmaktan da kendisini alamadı. Sıra ne çabuk ilerlemiş ve en öne kendisi nasıl gelmişti anlayamadı. Sıranın başına gelen, hemşirenin uzattığı formu alıyor ve doldurmaya başlıyordu. Kendisine uzatılan formu aldığı anda sırasının kan bağışısı yapmak

isteyenlerden oluştuğunu anladı. “Kan bağışlamak nasıl bir şey acaba?” diye düşündü, bu konuda hiçbir şey bilmediğini fark etti.

Duygusal bir insandı. Çevresindekilerin ne söylediklerini hep önemserdi. Çekip gitse “Korkak!” derler miydi acaba? Gözleriyle arabanın içini gizlice taradı. Doktorlar da hemşireler de güler yüzlüydü. Kan bağışlayanların hemen gitmesine izin vermiyor, ikramlarda bulunuyorlardı. Çikolatasını yiyen de meyve suyunu içen de mutluydu. Araçtan çıkan yaşlı amcanın yanındaki delikanlıya:

-200’e kadar say, bittiğini göreceksin, bu işler çok kolaylaştı çok...” dediğini duydu.

Kolay mıydı acaba? Nerden bilebilirdi ki! Kan vermemiştii ki daha önce. Tek bildiği kalbinin yerinden çıkacak gibi attığıydı.

O sırada bir taksi hızla kan aracının yanına yaklaştı. İçinden rengi atmış, gözleri yaşlı bir kadın ile yanındaki birkaç erkek indi. Hızla yanından geçip doktor ve hemşirelerle konuştular. Doktor onları dinledikten sonra kapıya yanaştı:

- Bir dakika beni dinler misiniz? diye seslendi. Herkesin ona baktığını görünce de konuşmasına devam etti.

- Biraz önce gelen hanımefendinin oğlu bugün ameliyata girmiş. Çocuk hemofili hastasıymış. Ameliyatta kanama başlayınca eldeki kan yetmemiş. Bu nedenle içinizden kanı AB Rh (+) olan varsa hemen içeriye alalım!

Bu anonsla birlikte arka sıralardan iki kişi öne doğru ilerlemiş, hatta çevreden anonsu duyanlardan da kan bağışı aracına doğru yönelenler olmuştu. Gözü yaşlı anne içeri giren herkese teşekkür ediyor; sanki ellerini, ayaklarını öpmek ister gibi hamleler yapıyor, yanındakiler kollarından tutuyorlardı. Bir an için gözü yaşlı o kadının kendi annesi

olduğunu düşündü. Annenin acısını yüreğinde hissetti. Bir anneye çocuğunu bağışlayan kan, keşke kendi kanı olsaydı. Afetlerde kan bağışlayan toplumumuz diğer zamanlarda da kan bağışlasa da bugün bu anne acılar içinde koşturmasaydı. Kan bağışlamak belki de para vermeden yapılan en büyük insanlık yardımındı.

Ne var ki kendisinin kan grubu ameliyattaki çocuğun kan grubundan değildi. Önceliği o kan grubuna sahip kişilere verdiler. Hemen aklından şunları geçirdi, “Ya benim kan grubumdan kana ihtiyaç duyan bir hasta varsa... Eve de geciktim ama buradan kan bağışlamadan da gitmemeliyim.”

İlk kez yaşayacağı bir deneyim için koltuğa uzandığında aklından karışık düşünceler geçiyordu. İhtiyacı olan birisine yardım etmenin manevi coşkusunu yaşıyordu. Yaklaşık on dakika süren düşünceler sırasında kan alınmış ve dikkatli bir şekilde kalkabileceği kendisine söylenmişti bile.

Gece başını yastığa huzurla koyduğunda aklından kimin söylediğini hatırlamadığı şu sözler geçiyordu: “Birkaç saatlik mutluluk isteyen uykuya yatsın, bir günlük mutluluk isteyen balık avına çıksın ve ömür boyu mutluluk isteyen bir insana yardım etsin,” ömür boyu mutluluk... Bu duyguya sahip olmak bir servete bedel değil miydi? Kendisi bu servete hep sahip olacaktı. Keşke herkes en büyük servetin bu olduğunu bilseydi... Artık düzenli olarak kan bağışlayacağına karar vermişti ki bu mutlu düşüncelerle çoktan uyuyakaldı.

Fadime ÇETİN



### 3. İSTANBUL LİSELİ KÜÇÜK HASAN

İstanbul Lisesi binasının sıvaları dökülmeye başlamıştı. Uzun zamandır boyanmayan okul binası, kir içinde kalmıştı. Yağmur ve kar, duvarlara nüfuz etmiş, bir romatizmalı hasta gibi nem ve rutubet duvarlarda ilerlemişti. Bu durum öğretmen ve öğrencileri üzüyordu.

Her gün okula gidip gelen öğrenciler, okullarının içler acısı hâlini görünce “Bir şeyler yapmalıyız.” diye düşündüler. Okullarını kendileri boyamaya karar verdiler ve para toplamak için sözleştiler. Öğretmenleri de onların bu fikrine katılıp ellerinden geleni yapacaklarını ifade ettiler. Baharın bütün coşkusu ile geldiği bir ayda, ilk önce duvarları bir güzel temizlediler. Kabaran yerleri kazıdılar. Dökülen yerleri çimentoyla sıvadılar. Artık sıra boyaya gelmişti. Bunun için boyanacak renk hakkında karar verilmesi gerekiyordu. Bazıları mavi olsun dedi, bazıları yeşil, bazıları beyaz, bazıları da sarı. Sarı olmasını en çok Küçük Hasan istiyordu. Lise birinci sınıfa giden Hasan:

- Okulun her yanını sarıya boyayalım, dedi.

Diğer arkadaşları ise:

- Neden, diye sordular.

Güneş sarıdır. Bir düşünün, biz gençler de bu vatanın parıldayan güneşleri değil miyiz? Karanlığı boğan yıldızları değil miyiz? Biz, gelecek değil miyiz? Eğer bizler gelecek isek bizlere ve okulumuza en çok sarı renk yakışır. Sarı berekettir, ışıktır, yol göstericidir...

Onun bu duygulu konuşması öğrenciler ve öğretmenler tarafından da benimsendi. Neticede okulun sarıya boyanmasına karar verildi ve işe başlandı. Sarı boya

bulunarak öğrencilerin ve öğretmenlerin el birliği ile İstanbul Lisesi kısa sürede sarıya boyandı. Eski binanın yerinde şimdi yepyeni bir bina vardı.

Çanakkale Savaşı başlamış ve bütün hızıyla devam ediyordu. Kendilerini güneşe benzeten İstanbul Lisesi öğrencileri ve diğer gönüllüler vatan güneşinin batmaması için topraklara bir güneş gibi, bir yıldız gibi düşmeye karar vermişler, kuyrukta bekliyorlardı. Elbette gönüllü yazılan sadece İstanbul Lisesi öğrencileri değildi. Tıbbiyeliler de gönüllüydü.

İstanbul Lisesi'nden elli kadar öğrenci gönüllü olarak kabul edilmişti. Ancak birisi vardı ki yaşının küçük olması sebebiyle kapıdan geri çevrilmişti. Bu öğrenci Küçük Hasan'dan başkası değildi. Hasan bundan dolayı büyük üzüntü duyuyordu. Sonra okula döndüğünde, koca okulda sadece beş altı kişi kaldıklarını görünce hayret etmişti. Kendisi de arkadaşlarıyla, ağabeyleriyle beraber cepheye gitmeyi istemişti.

Gerçekten Hasan yaşından da küçük gösteriyordu. Sarı saçları ve mavi gözleriyle, zayıf elleri ve kollarıyla hemen dikkati çekiyordu. Belki biraz daha yapılı olsaydı onu da alabilirlerdi ama ne yazık ki geri çevrilmişti.

Küçük Hasan yine de her gün okula gidiyor, birkaç öğretmeni ile birlikte ders işlemeye çalışıyordu. Öğretmenlerin tek düşüncesi cepheye giden öğrencilerdi. Onların boş sıralarına hüznle bakıyorlardı. Çok geçmeden şehit haberleri gelmeye başladı.

Gelen kara haberlerle sarsılan öğrenciler ve öğretmenler onların anısına bir şeyler yapmayı planlıyorlardı. Ama dua etmekten başka ellerinden bir şey gelmiyordu. Şehit haberlerini duydukça Küçük Hasan "Kapıları ve pencerelerin çerçevelerini siyaha boyayalım." diye bir teklifte bulundu. Onun bu teklifi diğer öğrenci ve öğretmenleri tarafından da beğenildi. İlk önce okulun ana kapısı siyaha boyanmaya başlandı. Daha sonra

da giriş kapıları. Derken sıra pencerelere gelmişti. Birinci ve ikinci kattaki pencereler de siyaha boyandı. İstanbul Lisesi artık sarı siyahtı...

Bir süre sonra siyaha boyanacak yer kalmadı. İşte bu arada Çanakkale'den gelen yaralıları hastaneler almaz oldu. İstanbul Lisesi'nin de hastaneye çevrilme zarureti doğdu. Kısa sürede sıralar birleştirilip yatak haline getirildi.

Bu duruma en çok Küçük Hasan üzüldü. Şehit arkadaşlarının anısını yaşatmak istedikleri okulları hastaneye çevrilmişti. O da yaralılara yardım etmeye başladı. Çanakkale'ye hala asker yollanıyordu.

Küçük Hasan, arkadaşlarının ve ağabeylerinin hatta öğretmenlerinin şehit düştüğü cepheye gitmek, orada çarpışmak, cephede diğer öğrenciler gibi şehit düşmek istiyordu.

Ne zamandan beri tekrar gönüllü yazılmayı düşünüyordu. Bunun için sık sık Harbiye Nezareti'nin olduğu Beyazıt'a gidiyor, son durum hakkında bilgi almaya çalışıyordu. Kendisine, "Çanakkale'de savaş olanca hızıyla devam ediyor. Yeni askerler alımına yakında başlanacak." deniyordu. Küçük Hasan ise ne yapıp edip Çanakkale'ye gidecekti. Bu duygu sadece Küçük Hasan'da değil, cepheye gidememiş ve askerliğe alınmamış öğrencilerin hepsinde vardı.

Küçük Hasan günlerdir düşünüp duruyordu. Artık ne olursa olsun gönüllü olarak kabul edilmeliydi. Yaşı artık gönüllülük için uygundu.

Bir gönüllü dilekçesi yazdı.

"Ben İstanbul Lisesi öğrencilerinden Küçük Hasan. Yaşım tutmadığı için beni arkadaşlarımdan ayırmış, gönüllü olarak kabul etmemişsiniz. Şimdi ise yaşım gönüllü

olmama engel değildir. Bu kez de beni gönüllü olarak almazsanız tek başıma Çanakkale'ye gitmeye kararlı olduğumu bildiririm.

Gönüllü olarak alınmam hususunda gereğinin yapılmasını arz ederim.”

Çok geçmeden Küçük Hasan'a cevap geldi. Gönüllü olma isteği kabul edilmişti. Küçük Hasan o gün çok sevindi. Hemen öğretmenlerine gitti ve durumu bildirdi. Bu habere öğretmenleri hem üzülmüş hem de sevinmişlerdi. Küçük Hasan öğretmenlerinden ayrılırken:

- Hocam, sizlerden bir istirhamım var, dedi.

Öğretmeni şaşırdı ve merakla sordu.

- Nedir Hasan'ım?

- Efendim, ben hastane olarak kullanılan okulumuzu bir kez daha ziyaret ettim.

İkinci katta yolun arkasına gelen bir yerde küçük bir pencerenin çerçeveleri siyaha boyanmamış.

- Yani?

- Eğer benim şehit haberimi alırsanız o pencerenin çerçevelerini siyaha boyar mısınız?

Bu istek öğretmeni çok şaşırtmıştı. Ne diyeceğini bilemedi. Âdeta gönlü titredi.

Zorlukla:

- Boyarım tabii Hasan, dedi.

Üzerimizde hakkınız vardır. Helal ediniz.

- Helal olsun Hasan'ım! Bizim hakkımız sizin gibi cepheye koşan öğrencilerin hakkı yanında çok küçük kalır. Asıl siz hakkınızı helal ediniz.

- Helal olsun!

Küçük Hasan uzaklaşırken onun arkasından bakan öğretmenin gözleri dolu dolu olmuştu. Adeta kimsenin duymamasını istercesine mırıldandı.

- Güle güle... büyük işler yapmak için büyük vazifeye soyunan Küçük Hasan, güle güle...

İstanbul Liseli Küçük Hasan, Kilye Koyu'na gelmişti. Bu koyda birçok asker durmadan cepheye akıyor, yaralananlar Akbaş'ta toplanma yerinde bekletiliyordu. Daha sonra gemilerle İstanbul'a yollanıyordu.

Küçük Hasan ise temmuz ayının sıcağında birliği ile Maydos'a doğru yürüyordu. Oradan da Kirte'ye (Alçitepe'ye) geçecekti. Alınan haberlere göre birlik Zığındere Muharebesi'nde ihtiyat kuvveti olarak görev yapacaktı.

Küçük Hasan hızlı yürümeye çalışıyordu. Giydiği botlar ayağını vuruyordu. Elinde tuttuğu tüfeği neredeyse boyu kadardı. Bu yüzden tüfeğin ucu yürürken taşlara sürtüyordu ama yine de yürümeye devam ediyordu.

Küçük Hasan'ın başındaki enveriye bol geliyor, en hafif rüzgarda başında sağa sola dönüp duruyordu. Küçük Hasan hem tüfeğini tutmaya hem de sağa sola dönen enveriyesini düzeltmeye çalışıyordu. Yoruluyordu ama diğer askerler gibi hızla yürümeye gayret ediyordu. Fakat topuğuna vuran botlar hızla yürümesine her seferinde mani oluyordu.

Birliğe on dakika mola verilmesi emredildi. Erler hemen sırtlarındaki çantalarını yere koydular. Tüfeklerini çattılar. Mataraları içinde sıcaktan kaynamış sularını içtiler. Bazı erler gibi Küçük Hasan da botlarını çıkarmış, ayağındaki yaraya bakıyordu. Yarasını bir bezle güzelce sardı. Sonra bir ağacın altında dinlenmeye başladı.

Küçük Hasan yürüyüşe başlayacakları sırada çantasında özenle sakladığı sarı kurdeleyi çıkardı ve sağ koluna bağladı. Sırasına girerek yürümeye başladı. Uzun bir yürüyüşten sonra Kirte'ye vardılar. Oradan da hiç dinlenmeden hemen sargı yerine yakın bir yerde siperlere girdiler.

Türklerin On Birinci Tümeni Fransızların hücumuna karşı koymaya çalışıyordu. Ancak durum gittikçe kritik hale geliyordu. Bu yüzden de ihtiyat olarak belirlenen askerlerin de muharebeye sokulması icap etti. Küçük Hasan'ın içinde bulunduğu birlik de ileri hatlara sokuldu.

Fransızların üstüne doğru hızlı bir hücumla kalkmışlardı. Küçük Hasan da diğer erlerle taarruz ediyor, o cılız ayaklarının bastığı yerlerin adeta titrediğini hissediyordu. Olanca gücüyle, süngüsü ileride olduğu halde "Allah!... Allah!..." diye bağırıp duruyordu. Şimdi Türk askerleri dağdan inen kayalar gibi Fransızlara karşı hücumla kalkmışlardı. Her erin sınırları gerilmiş, saçları diken diken olmuş ve kalpleri sanki duracakmış gibi çarparcasına Fransızların üzerlerine atılıyordu. Haykırışlar toz duman içinde kayboluyordu sanki. Küçük Hasan ise bu hengame içinde olanca gücüyle koşuyordu. İlk önce çekingen bir şekilde tetiğe giden eli daha sonra alışmıştı. Gücü yettiği kadar vuruşmaya gayret ediyordu.

Ancak yanında patlayan bir misket bombasından sıçrayan misketler bir bir vücuduna yapıştı.

Küçük Hasan, vücudunun çeşitli yerlerine sıcaklıklar yayıldığını hissediyordu. Gücü azalıyordu. Kalkmak istiyor, ancak kalkamıyordu. Gözlerini aralamak, aydınlığa bakmak istiyordu ama karanlık gittikçe artıyordu. Etrafındaki seslerin azaldığını duyuyordu. Sonunda tüfeği cılız ellerinden düştü. Sonra da düştüğü yerde toprak ve barut

kokusu duydu. Sarı çiçeklerin nefis koktuğunu hissetti. Gözleri bir daha hiç açılmamacasına kapandı. Şimdi geri püskürtülen Fransızların çekildiği meydana, şehitlerin arasında, kolunda sarı kurdele bağlı küçük bir asker yatıyordu. Bu asker İstanbul Liseli Küçük Hasan'dı.

Çok geçmeden İstanbul'a Küçük Hasan'ın şehit olduğu haberi ulaştı. Bu haber üzerine öğretmeni Hasan'a söz verdiği gibi ikinci kattaki küçük bir pencerenin çerçevesini gözyaşları içinde siyaha boyadı.

İsmail BİLGİN

#### 4. KARADA YÜZEN DONANMA

O gün, orada gencecik bir padişah, önce imkânsızlığı yendi, sonra Bizans'ı... Pek çoğumuzun "pes" edeceği durum karşısında sabır ve irade imtihanı vererek galip çıktı. Önce olayın kısacık hikâyesine bakalım:

Bizans, 06 Nisan 1453 sabahı asker sayısı 150.000-200.000 arası olduğu çeşitli kaynaklarda belirtilen Osmanlı ordusu tarafından son kez kuşatıldı. Bu arada Osmanlı donanması Haliç'in girişine dayanmış, Sarayburnu önlerinde demirlemişti. Ordu, merkez, sağ ve sol olarak üç kısma ayrıldı. 19 Nisan'da yapılan ilk saldırıda, tekerlekli kuleler kullanıldı ve bu saldırı ile Topkapı surlarından burçlara kadar yanaşıldı. Çok şiddetli çarpışmalar oluyor, Bizanslılar şehri koruyan surların zarar gören bölümlerini hemen tamir ediyorlardı. Venedik ve Cenevizliler de donanmalarıyla Bizans'a yardım ediyorlardı. Kara ordusu sıkışmıştı. Donanmanın devreye girmesi lazımdı. Sultan II. Mehmet böyle düşünüyordu. Fakat donanmayı devreye sokamıyordu. Çünkü surlarının zayıf olduğu İstanbul'un Haliç tarafına zincir gerilmişti. Osmanlı donanmasının Haliç'e girişi böylece

engellenmişti. Bizans'ın fethi, Osmanlı donanmasının Haliç'e indirilmesine bağlı görünüyordu.

Sultan II. Mehmet, geceler boyu düşündü. Böyle elleri-kolları bağlı bekleyemezdi. Bir şeyler yapmalı, bir an önce Bizans'a girmeliydi. "Çare olur." diye, düşüncelerini herkesle paylaştı. Lakin kiminle konuştuysa bunun "imkânsız" olduğunu söylediler... Fakat genç padişah, hiçbir imkânsızlığa teslim olmak istemiyordu. Aradığı çare, çaresizlikten çıkacaktı. Buna inanıyordu. Düşündü, düşündü... Umudunu hiç yitirmedi, Bizans'ı fethetme kararından hiç vazgeçmedi... Derken, kafasında bir şimşek çaktı, bir fikir dolandı. "Olabilir." diye söylendi kendi kendine...

Osmanlı donanmasına ait bazı gemiler karadan çekilerek Haliç'e indirilecekti. Aklına gelen "son çare" buydu.

Kurmaylarından bazıları bunun mümkün olduğunu, bazıları ise "imkânsız" olduğunu söylediler. "İmkânın sınırını görmek için imkânsızı denemek lazım." dedi padişah, "Tiz hazırlanasız, gemiler karadan yürütülecek, daha da olmazsa havadan uçuracağız!"

Gemileri uçulmayacaktı elbette, sadece hiçbir engel yüzünden fetih yolundan dönmeyeceğini, olumsuz hiçbir şarta teslim olmayacağını söylemeye çalışıyordu.

Kısacası, fetih konusundaki kararlılığını vurguluyordu. Önce kurmaylarıyla birlikte bölgeyi gezdi. Ölçüp biçtiler ve denemeye karar verdiler. Bu karardan hemen sonra çalışmalar başlatıldı. Tophane önündeki kıyıda başlayıp Kasımpaşa'ya kadar ulaşan bir güzergâh üzerine kızaklar yerleştirildi. Gemilerin, kızakların üzerinden rahatça kayması için Galata Cenevizlilerinden zeytinyağı ve tereyağı dâhil, bulunabilen her türlü yağı satın alarak kızakları yağladılar.



21-22 Nisan gecesi 67 (ya da 72) parça gemi düzeltilmiş yoldan Haliç'e indirildi. Haliç'teki Osmanlı donanmasına ait toplar surları dövmeye başlayınca Rumlar gözlerine inanamadılar.

Olmayacak bir şey olmuş, imkânsızlık ve olumsuzluk kararlılık karşısında bir kez daha yenilmişti. Bu azmin zaferiydi.

"Normal insanlar", hayatı en kolay taraftarıyla yaşamaya çalışırlar.

Bazılarımız "zor" karşısında pes ederiz, bazılarımız "çok zor" karşısında yelkenleri suya indiririz.

Bazıları da var ki, "zor"u ve "çok zor"u rahatça aşar, hatta "imkânsızlık" karşısında bile vazgeçmezler.

Tarihe şan verenler "imkânsızlıklar" karşısında "pes etmeyenlerdir!"

Hatırlayalım: Sultan II. Mehmet'in büyük bir donanması vardı. Ondan başka, iyi eğitilmiş, deneyimli askerleri vardı. Ve koca "Sahi" toplan, mancınıkları, kuleleri vardı. Ama eğer "olmaz"ı öldürüp gemileri karadan yürütmeseydi, elindeki imkânları kullanamayacak, dolayısıyla Doğu Roma İmparatorluğu'nun 1125 yıllık başkenti İstanbul'u fethedemeyecekti.

Yavuz BAHADIROĞLU

## 5. SON KUŞLAR

Vaktiyle bu Ada'ya bu zamanda kuşlar uğradı. Cıvıl cıvıl öterlerdi. Küme küme bir ağaçtan ötekine konarlardı. İki senedir gelmiyorlar. Belki geliyor da ben farkına varmıyorum! Sonbahara doğru birtakım insanların çoluk çocuk ellerinde bir kafes, Ada'nın tek tepesine doğru gittiklerini göürdüm. İçim cız ederci. Büyüklerin ellerinde birbirine

yapışmış, acayip çomaklar vardı. Bunlar bir yeşil meydanın kenarına varır, ufacık bir ağacın her dalına ökselerini bağlardı. Hür kuşlar, kafesteki çığırtkan kuşun feryadına, dostluk, arkadaşlık, yalnızlık sesine doğru küme gelirler.

Çayırılıkta bir başka ağacın gölgesinde birikmiş çoluklu çocuklu kocaman adamlar, bir müddet beklerler, sonra kuşların üşüştüğü ağaca doğru, yavaş yavaş yürürlerdi. Ökselerden kurtulmuş dört beş kuş, bir başka ökseye doğru şimdilik uçup giderken birer damlacık ederiyle birer tabiat harikası olan kuşları toparlar, hemen dişleriyle oracıkta boğarlardı ve hemen canlı canlı yolarlardı. Hele bir tanesi vardı, bir tanesi. Çocukları bu işe seferber eden de oydu.

Ökseleri cumartesi gecesinden hazırlayan da Konstantin isminde bir adamdı.

Galata'da bir yazıhanesi vardı. Zahire tüccarıydı. Kalın, tüylü bilekleri, geniş göğsü, delikleri kapanıp açılan üstü kara benekli bir burnu, deriyi yırtmış da fırlamış gibi saçları, kısa kısa bir yürümesi, kalın kalın bir gülmesi... Hani sessiz, zenginliğini belli etmez, mütevazı adamdı da... Konu komşusu severdi hani. Hiçbir şeye, hiçbir dedikoduya karışmazdı. Sabahleyin işine kısa kısa adımlarla koşarken, akşam filesini doldurmuş vapurdan çıkarken görseniz; iriliğine, sallapatiliğine, Karamanlı ağzı konuşuşuna, basit ama hesaplı fikirlerine, sevimli şakalarına karşı hakkında kötü bir hüküm de veremezsiniz. Kendi hâlinde, işi yolunda hesaplı yaşayan bin bir tanesinden bir tanesiydi.

Ama güz mevsiminde birdenbire böyle canavar kesilirdi. Akşam beş otuz beş vapurunun arka tarafında yerleştiği iskemlesinde, denizin üstüne oldukça uysal bakan gözlerini havaya kaldırır, eylül sonlarına doğru böyle şairane gökyüzüne bakardı. Birden yüzünün ve gözlerinin parladığını görürdünüz. Havada ve denizdeki tirşe maviliğin üstünde birtakım esmer damlacıklar görünürdü. Sağa sola oynarlar, sonra bir istikamet

tutturur, bu esmer lekecikler geçip giderlerdi. Konstantin Efendi onların çok uzaktan geçtiklerini görebilirdi. Gözlerini kısırdı. Esmer lekelerin Adalar istikametinde gittiklerini görür, etrafına bakar, bir tanıdık görecek olursa gözünü kırpar, gökyüzüne bir işaret akar.

- Bizim pilavlıklar geldi, derdi.

Kuşlar pek yakından geçmişse, seslerini taklit ederek kalın dudaklarıyla dişlerinin arasından onlara seslenirdi. Kuşların çoğunlukla aldandıklarına, bu sesi duyarak, dost sesi sanıp vapur etrafında bir dönüp uzaklaştıklarına şahit olmuşumdur.

Havalar sertleşir, poyrazlar, lodolar birbirini kovalar, günün birinde teşrinlerin sonlarına doğru, ılık hiç rzgrsız parça parça oynamayan bulutlu, tatlı, smbli günlerde, o en çağırtkan kafes kuşunu nereden bulursa bulur. Mahalle çocuklarını çağırtır, bir tanesi 250 gram et vermeyen sakaları, isketeleri, floryaları, aralarına karışmış serçeleri gökyüzünden birer birer toplardı.

Seneler var ki kuşlar gelmiyor. Daha doğrusu ben göremiyorum. Gzn o günlerini pencereden görür görmez, Konstantin Efendi'nin bulunabileceği sırtları hesaplayarak yollara ıkıyorum. Bir kuş cıvıltısı duysam kanım donuyor, yüreğim atmıyor. Hlbuki sonbahar koca yemişleri, beyaz esmer bulutlan, yakmayan güneşi, durgun maviliği, bol yeşili ile kuşlarla beraber olunca, insana, sulh, şiir, edebiyat, resim, musiki, mesut insanlarla dolu, anlaşmış, asız, hırssız bir dünya düşündürüyor. Her memlekette kıra çıkan her insan, kuş sesleriyle böyle düşünecektir. Konstantin Efendi mni oluyor. Zaten kuşlar da pek gelmiyorlar artık. Belki birkaç seneye kadar nesilleri de tükenecek. Her memlekette kaç tane Konstantin Efendi var kim bilir? Kuşlardan sonra şimdi de milletin yeşilliğine musallat oldular. Geçen yol kenarındaki yeşilliklere basmaya kıyamayarak yola çıkmıştım. Konstantin Efendi'nin günlerinden bir gündü. Gökte hiç kuş

gözüküyordu. Evden çıkarken isketemin kafesine bir incir yapıştırdım. İsketem tek gözünü verip bana dostlukla bakmış. İncir çekirdeğini kırmaya çalışıyordu. Onu, ev duvarının bir kenarına çaktığım çiviye asmış, yola çıkmıştım. Kuşlar yoktu şimdi havada ama yolun kenarında yeşillikler vardı ya... Baktım: Bu yeşilliklerin bazı yerleri sökülmiş. Biraz ileride dört çocuğa rastladım. Yürüyorlar. Yeşilliklerin en güzel yerinde duruyor, bir kaldırım taşı kadar büyük bir parçayı söküyorlar, bir çuvala dol duruyorlardı:

- Ne yapıyorsunuz yahu, dedim.

- Sana ne, dediler.

Fukara, üstleri yırtık pırtık yavrulardı.

- Canım, neden söküyorsunuz, dedim.

- Mühendis Ahmet Bey söktürüyor.

- Ne yapacak bunları?

- Yukarıda deri tüccarı Hollandalı var ya hani, onun bahçesini düzeltiyor da...

- İngiliz çimi alsın, eksin; mademki adam zengin...

- İngiliz çimiyle bu bir mi?

- Bu daha mı iyi?

- İyi de laf mı? Bunun üstüne çimen mi olur? Hollandalı öyle demiş.

- Karakola koştum. Polislere haber verdim. Güya men ettiler. Gizli gizli, gene çimenler yer yer söküldü. Mühendis Ahmet Bey'e ceza bile kesilmedi. Belediye talimatnamesinde, yol kenarlarındaki çimenleri sökmek cezayı gerektirmiyormuş. Kuşları boğdular, çimenleri söktüler, yollar çamur içinde kaldı.

- Dünya deęiřiyor dostlarım. Günüň birinde gökyüzünde, güz mevsiminde artık esmer lekeler göremeyeceksiniz. Günüň birinde yol kenarlarında, toprak anamızın koyu yeřil saçlarını da göremeyeceksiniz. Bizim için deęil ama çocuklar, sizin için kötü olacak. Biz kuřları ve yeřillikleri çok gördük. Sizin için kötü olacak. Benden hikâyesi.

Sait Faik ABASIYANIK

### İHTİYAR ÇİLİNGİR

Koyunpazarı'nda bir ufacık dükkân; bir küçük ocak yanıyor, bir ufak çocuk körük çekiyor. İhtiyarlamış, küçülmüş, ak sakallı, küçük yüzlü bir adam, gözünde çift gözük, mini mini halkaları ateşte ısıtıp zincir bağlıyordu.

Ne hoş manzara, gözüm ilişti. Dükkânın önünde kaldım. Bir çilingir dükkânı. Ufak kilitler, eski zaman kapı halkaları, rezeler, menteşeler, hayvan zincirleri. Böyle ufak tefek şeyler yapıyor. Bunlardan pek çok da yapmış, dükkânın ötesine berisine asmış.

- Kolay gelsin, usta.

- Kolayı başına gelsin!

Bir tarafa dayanıp durdum. Adamcağız, benimle hiç meşgul olmuyor göründü. Birer tarafı açık, ufak halkalar hazırlamış, bir halka takıp açık tarafını ateşe tutuyor, o hazır oluncaya kadar bir başkasını ateşten çekip ucunu, büyük bir dikkatle kapıyor, bir parça büküyor, onu tekrar ateşe verinceye kadar, evvelki hazır oluyor, böylece muntazam çalışıyordu. Emin olunuz ki gayet dürüst ve muntazam bir zincir ortaya çıkıyor, bir cilası noksan kalıyordu.

Şüphesiz, eski binalarda gördüğümüz o süslü edevat, böyle dükkanlarda, bu nezaketle, bu özenle, bu kanaatle işlenir, yapılırdı. Sanata böyle dindarca bir bağlılık vardı. Her şeyi inkâr eden bu devre gelmemiş olsaydı, şüphesiz bu güzel şeyler sönüp gitmeyecekti. – Yazıklar olsun o zamana ki bütün kutsal değerleri inkar ettirmiş, kanaatleri öldürmüş, huzur ve rahatı söndürmüş, demiri kaldırmış, yerine tenekeyi doldürmüştür.-

Ben oradayken gençten bir adam geldi.elinde bir değnek vardı. Demirciye uzattı. Bu değneğin ucuna beş on halka geçirilecek. Bu genç adam, onunla, her sabah akşam bağa giderken eşeği dürtecek.

Demirci anladı, ses çıkarmadı, duvardan üç beş halka aldı, sanatına vakıf bir adam sessizliğiyle değneğe taktı. Lakin, genç adam, demircinin aksine değneğin yan tarafına bir halka daha taktırmak istiyordu. Çilingirle aralarında bir konuşma başladı. Çilingir, “Olmaz, bunun usulü böyledir.” dedi.

Delikanlı usulü bozmakta ısrar ediyordu.

- Canım sen tak. Nene lazım...

- Takılmaz evladım... Ben kırk yıldır bu sanatı işlerim.

- Canım, parasıyla değil mi? Sen takıver, ötesine karışma!

İhtiyar, belki ısrar etmeyip takacaktı ancak “parasıyla” sözüne fena halde içerledi, daha fazla bir şey demeyerek değneği genç adamın elinden aldı, eski taktıklarını da sökerek iade ettikten sonra,

- Biz para âşıklısı değiliz, var başka yerde yaptır, dedi.

Düşündüm kaldım. Para için çalışmadığını iddia eden bu fakir ihtiyar, şüphesiz, sanatının aşığıydı. “Fılan usta gitti, bu sanatı da götürdü.” diyecekler diye, bu

dükkânı bekliyordu. Onun gözünde filan şey filan şekilde yapılır, başka türlü sanata saygısızlık olurdu. Bunu yıllarca, belki asırlarca ustalar böyle yapmışlar; öyle ya, onun arkasında bu yolda gelmiş geçmiş ustalar, pirlere vardı. Dükkanlarını Allah'a ibadet eder gibi açıp kapamışlardı. Sanat, onlara sunulmuş bir kerametti.

Evet, bu adam para aşıkısı değildi. O, ustalarının postunda oturur bir sanat halifesiydi. O nasıl derse desin uğraştığı sanatın kendisine emanet olduğunu söyleyen üstadları vardı. Sanatta söz sahibi olmayan bir adamın, parayla, onu değiştirmeye ne hakkı vardı!..

Memduh Şevket ESENDAL

## 7. ÇİĞDEM DER Kİ

Bir sabah uyandığımda evimizin önünde iki kucak dolusu horozibiği yığınıyla karşılaştım. Bahçede bir kökçük olsun horozibiği kalmamış, hepsi sökülmüş. Kırmızıdan mora doğru koyulaşan o güzelim kadifemsi çiçeklere kim kıymıştı anlayamamıştım. Bunu neden yapmışlar ki diye düşünürken her şey anlaşıldı.

Halam yine iş başındaydı. Nereden duymuşsa horozibiği çiçeğinin uğursuzluk getirdiğini söyleyip duruyordu. Söktüğü çiçekler yetmemiş gibi hala bahçede dolaşüyor, küçük fideleri de kökleyip atıyordu yığının üzerine. Bir yandan da söylüyor:

“Hepsini söktüm bu uğursuz çiçeklerin ama tohumları dökülüyor durmadan. Yakında yine çıkıverecek kökü kuruyasıcalar...”

Sökülmüş horozibiği çiçeklerinden birini elime alıp okşamaya başladım. Halama çok kızmıştım ama belli edemiyordum.

“Hala, bahçe bunlarla daha güzeldi, kel kel görünüyor şimdi gözüme. Ben bu çiçekleri çok severdim bilmiyor musun?”

Halam üzerime yürümeye başladı. Babamın siyah eldiveni vardı ellerinde. Elimdeki çiçeği iğrenç bir şeymiş gibi eldivenli elleriyle tutup çekti, yığına fırlattı yine. “Dokunma bu mendebur şeye! Senin dünyadan haberin yok. Ben boşuna mı eldiven giydim sanıyorsun. Bu kasabadan kimin bahçesinde bu çiçekten varsa evlerinde ne rahatlık var ne de huzur. Marangoz Selim’i biliyorsun değil mi? geçen gün saksıya dikip dükkanın önüne koymuştu, onu uyardım ama beni dinlemedi. İki gün sonra ne oldu bil bakalım? Nereden bileceksin... serçe parmağını kesti. Hep bu uğursuz çiçek yüzünden, çiçek demeye dilim pek varmıyor aslında, ot demeli buna. Şuna baksana ne biçimsiz... Öyle de arsız ki neredeyse toprağa döktüğü bütün tohumlar hemen yeşeriyor.”

Zavallı horozibikleri!.. Halamın söylediklerinden habersiz, gittikçe solgunlaşarak öylece yatıyorlar yerde. Bu kadar belaya, uğursuzluklara neden olabilecek nesi vardı ki bu çiçeğin? Köklerini toprağa yapıştırmak için didinen bir bitkiydi yalnızca. İnsanlara karşı niçin düşmanlık beslesindi? Hem böyle duygular taşıyabilir miydi? Arsız olmasına arsızdı yani yere düşen tohumları fazla suya, güneşe, bakıma gereksinme duymadan filizlenirdi hemen. Bu da onun yaşama bağlılığını gösterirdi. Dünyayı seviyordu ve var olmak için elinden geleni yapıyordu.

Ben halamın bu yönünü hiç anlayamıyordum. Aynı kasabada yaşıyorduk; o yalnız yaşadığı için sık sık bize gelirdi, çoğu geceler bizde kalırdı. Geceleri tırnak kestirmez; merdiven altından kendisi geçmediği gibi bizi de geçirmez; arada bir evimizin önündeki ceviz ağacına konan baykuşu taşlar ya da bize taşlatır; ona, alması için uzattığımız bıçağı ya da makası elimizden almaz, bir yere bıraktırır ondan sonra alırdı.

Babam da halama bu inanışları yüzünden sitem eder ama kendisinden büyük olduğu için işine fazla karışmak istemezdi. Yine de zaman zaman tartışıklarını duyardım.



“Abla, boş inanç bunlar boş!”

“Bazı şeyleri kestirip atmadan önce düşünmelisin Yılmaz. Onca yıldır insanların denediği, gözlediği, doğru bellediği şeyleri birdenbire boş inanç deyip atamazsın.”

Gece tırnak kesmenin niçin uğursuzluk getirdiğini düşününce mantıklı bir sonuca ulaşabiliyordum. Çevreye sıçrayabilir ve iyi aydınlatılmamış bir odada o tırnağın nereye savrulduğunu görmeyebiliriz. Temizlik açısından önemli bu; hele geçmişte elektriğin sağladığı pırıl pırıl aydınlık olmayınca bu iş daha da zor oluyordu sanırım.

Bıçak, makas gibi kesici aletlerin elden alınmayışı da mantıklı olabilir. Dikkatli olmazsak elimizi kesebiliriz. Bütün bunlara açıklama getirebiliyordum ama bazen de anlaşılmaz, garip hatta saçma inanışlarla karşılaşıyordum.

Yağmurun çok şiddetli olduğu bir gün ekmek almak için bakkala gitmem gerekiyordu.

Halam da bizdeydi. Ben hemen kırmızı kabanımı sırtıma geçirip şemsiyemi aramaya başlamıştım ki halam çığlık çığlığa durdurdu beni.

“Bu ne?.. Böyle mi çıkacaksın dışarıya? Nasıl şimşekler çakıyor, hava gümbür gümbür duymuyor musun?”

Şaşırmıştım. Görünüşümde bir gariplik yoktu.

“Niçin çıkamazmışım hala? Islanıp üşütmem merak etme, kabanım çok kalın, hem şemsiye de alıyorum yanıma.”

“Kabanın kalın olmasına kalın ama rengi kırmızı. Allah aşkına annen, baban sana bir şey öğretmiyor mu? Hiç böyle havada kırmızı giyilip çıkılır mı dışarıya? Allah korusun, yıldırımını üstüne çeker bu renk.”

İşte bunu ilk kez duymuştum. Üstelik akılla, mantıkla açıklanabilir bir yanı yoktu.

“Hala sen yıldırımını boğa mı sandın? Kırmızıyı görünce kükreyip üzerime gelecek ha!..”

“Sen alay et, geçen yıl zavallı bir çoban bu yüzden ölmüş. Onu bulduklarında boynunda kırmızı bir atkı varmış. Zavallıcık yağmurdan korunmak için ağaç altına sığınmış ama yıldırım onu ağacın altında bile bulmuş. Hep o kırmızı atkısı yüzünden.”

“Hayır hala, kırmızı atkı yüzünden ölmüş olamaz, ağacın altına oturduğu için olmuştur. Bir hendeğin içine yatmış olsaydı bir şey olmazdı. Senin dediğin gibi olsa bütün okullara yıldırım düşerdi çünkü hepsinde kırmızı kırmızı bayraklar asılı. Üstelik giyeceğim başka renkte bir kabanım da yok.”

Halamı ikna edememiştim, dedim ya çok inatçı bir insan. Babam da çok kızdı halama. Sert bir tartışma geçti aralarında, halam yine küserek evine döndü.

Benim bir de küçük halam var, babamdan üç yaş küçük olduğu için ona “küçük hala” diyorum. Yeni evlendiği için bize eskisi gibi sık gelemiyor. Özellikle büyük halam bizdeyse hiç gelmiyor zaten. Küçük halam, büyük halamın bize küsmesinden iki gün sonra evimize geldi. Olanları duymuş.

“Ne olacak ablamın bu hali?” deyip babamla dertleşiyor, bir çözüm yolu bulmaya çalışıyorlardı. Onlar konuşurlarken ben de dışarı çıktım. Bahçeyi sulasam iyi olacaktı. Toprağa düşen horozibiği tohumları çabucak yeşerirdi o zaman.

Zakkumların kök kısmında sarı bir ışıltı görür gibi oldum. Dallar gürleşmiş olduğundan iyice göremiyordum. Yaprakları kaldırıp yakından baktım; tam yedi tane sapsarı, sanki plastikten yapılmış gibi muntazam çiçekler... O güne dek görmediğim bir çiçek türü. Hemen halamı çağırdım.

“Hala bak burada ne var?”

Hemen geldi. Zakkumların altına saklambaç oynar gibi gizlenmiş olan sarı çiçekleri gösterdim. Dondu kaldı, hiçbir şey söylemedi. Oysa böyle bir çiçek bizim bahçede ilk kez ortaya çıkmıştı. Halam, ilk çiçeğini veren bitkileri görünce çok mutlu olur, sevinirdi ama bu kez böyle olmadı. Diz çöküp yakından bakmaya başladı, çiçekleri inceledi. Derin derin düşünmeye başladı. Dayanamadım artık.

“Hala bu çiçeğin adı ne?”

“Çiğdem... Güzçiğdemi. Ama bazıları başka adlarla da anarlar. Örneğin ablam hiç çiğdem demez.”

“Ne der peki?”

“Kalkgit, vargit, acıçiğdem hatta bazen itboğan dediğini de duydum.”

“Ne biçim ad bunlar, hepsi de çok kötü. Böyle güzel bir çiçeğe daha güzel adlar verilmeli. Çiğdem ne güzel! Niçin kötü adları da var hala?”

“Bu çiğdem ilkbaharda çıkanlardan daha farklıdır, zehirli olduğu için de öyle adlar takmışlar işte.”

“Sahiden zehirli mi?”

“Evet, ansiklopedide de okumuştum senin gibi merak ettiğim için. İlaç yapımında kullanılıyormuş.”

Küçük halam hala anlayamadığı bir şeyler varmış gibi uzun uzun süzüyordu sarı güzçiğdemlerini.

“Ne oldu hala? Ne düşünüyorsun?”

“Biliyor musun, bu çiğdem soğanlarını ben ekmişim buraya, tam yedi yıl önce. Gizlice kazmışım zakkumun kökünü, çiğdem soğanlarını gömüp üzerini hemen kapayıvermişim.

“Neden gizlice yaptın bu işi?”

“Ablam yüzünden çünkü o çiğdemlerin de uğursuz olduğunu söylüyordu. Ben de kendimce sınamak istedim bunu. Bakayım dedim, uğursuzluk getirecek mi başımıza?”

“Yedi yıl boyunca kötü bir şey yaşamadık değil mi?”

“Yaşamadık tabi. Ama ben başka bir şey düşünüyorum şimdi. Neden yedi yıl boyunca açmadı da şimdi açtı bu çiçek? Üstelik tam yedi çiçeği var baksana. Yaprakları da saydım, tam yedi yaprak, tohumları da yedi tane. Sence de tuhaf değil mi?”

Aman hala, sakın sen de ona benzeme! Yoksa söküp atacak mısın bunları?”

“Yok canım, o kadar da değil. Yalnızca tuhaf buldum o kadar ama bir açıklaması mutlaka vardır. Belki de toprağa alışması biraz zaman almıştır. Ya da zakkum, topraktaki besinlerin çoğunu alınca bizim güzçiğdemleri besinsiz kalıp gün ışığına çıkamamışlardır.”

O gün bahçe, bitkiler ve böceklerle ilgili epeyce konuştuk. Benim için dopdolu yaşanmış bir gün oldu. Güzçiğdemi aramızda bir sır olarak kaldı, yine zakkumların dalları arasında gizlice varlığını sürdürecekti. Özellikle büyük halamın görmesi, güz çiğdeminin sonu olurdu.

Büyük halam iki hafta gelmedi bize. Annemle babam artık gidip gönlünü alalım, diye konuşuyorlardı kendi aralarında. Bu konuşmaların yaşandığı sırada halamın komşusu uğradı bize. Büyük halam çok hastaymış ama bize dargın olduğu için haber yollamıyormuş. Komşusu anlatıyordu:

“Gitseniz iyi olacak. Ben sabah akşam uğruyorum, durumunda hiçbir iyileşme yok, ateşi de var. Çorba yaptım, nane limon kaynattım ama fayda etmedi. Üstelik canı çok sıkkın. Kimsem kalmadı, komşuların eline bakar oldum, deyip ağlıyordu.”

Hemen hazırlandık, ben koşa koşa gidip küçük halama da haber verdim. O da gelince hep birlikte büyük halamın evine doğru yola çıktık.

Kasabadaki birçok ev gibi onun evinin önünde de bir bahçe vardı. Her çiçeğe bir kusur bulduğu için onun bahçesinde hemen hemen hiç çiçek olmazdı. Zaman zaman rüzgârın getirdiği birkaç tohum yeşerip çiçeklenmeye çalışsa da halam onu fark edince hemen söküp yola atardı. Üç tane meyve ağacı vardı bahçesinde. Elma, erik ve dut ağacı... Onların yeşilliği dışında başkaca bir yeşillik göremezdik.

Bahçeden geçip evin kapısını çaldık. İçeriden halamın yorgun sesi geldi.

“Kapı açık...”

İçeri girdik, sedir dediğimiz bir çeşit kanepede uzanmış yatıyordu. Bizi görünce başını duvar tarafına çevirdi.

“Abla nasılsın?” diyerek elini tuttu babam. Sonra ateşini anlamak için elini alnına götürdü. Biz de sedirin çevresine sıralandık.

Halam ağlamaya benzer bir sızıldamayla konuşmaya başladı.

“Yeni yeni aklınıza geldim değil mi? Ne vefasızmışsınız! İnsan bir düşünür, benim bir ablam vardı, ne oldu, gelip gitmiyor, der.”

Annem de söze karıştı.

“Neyse abla, şimdi buradayız ya, üzme artık kendini. Bak ateşin de var, üzülsen daha da yükselir.”

Halam epeyce sitem ettikten sonra hastalığını anlatmaya başladı. Kasabadaki sağlık ocağına gitmiş. Doktor romatizma teşhisi koymuş. Hemen iyileşecek türden bir tedavi değilmiş, uzun sürecek bir tedavi gerektiriyormuş.

Halam hastalığını anlatırken bize haber getiren halamın komşusu da geldi eve. Halamın ayakucuna oturdu. Bir yandan ayağını ovuyor, bir yandan anlatıyordu.

“Komşum sana iyi bir haberim var. Bugün şifacı Ayşe Kadın’a uğradım. Bilirsin, bilgili kadındır; onun ataları da şifalı otlardan ilaçlar yaparlarmış. Romatizma ağrıları için en iyisi çiğdemdir, dedi. Ama elinde çiğdem kalmadığı için sana ilaç yapıp yollayamadı. Artık birçok otu bulamıyormuş. Dağlara gitmek gerek, diyor; artık çok yaşlandığı için kendisi gidip toplayamıyormuş.”

Halamın komşusu anlatırken biz küçük halamla bakıştık. Göz kırptı bana. Herhalde şöyle demek istiyordu:

“Gördün mü bak ‘itboğan’ diyerek söküp söküp attığı çiçeğe muhtaç oldu.”

Büyük halam çaresiz gözlerle dinliyordu komşusunu.

Küçük halam, artık bahçedeki çiğdemden söz etmenin zamanıdır diyerek konuşmaya başladı.

“Kimsenin dağa çıkmasına gerek yok. Ağabeyimin bahçesindeki zakkumun altında tam yedi kök çiğdem var, hem de tam şifalık güzçiğdemi. Söküp atmasın diye ablamdan gizli ekmişim onları. İyi ki ekmişim değil mi abla?”

Büyük halam artık hiçbir şeye karşı çıkamıyordu. Başını sallayıp onayladı.

“Madem böyle şifalıymış, benim bahçeme de birkaç çiğdem soğanı dikiverin bari.”

Halamın komşusu:

“Yarın sabah Ayşe Kadın’a gidip sorun kaç çiğdem gerekiyorsa neresini kullanacaksa ona göre sökersiniz. Bana sıkı sıkı tembihledi, sakın kendi başınıza ilaç yapmaya kalkışmayın, zehirlenirsiniz dedi. Ölçüsünü, eczacı torunuyla birlikte kendisi ayarlayacakmış.”

O günden sonra büyük halam Şifacı Ayşe Kadın’la sık sık görüştü. Her görüşmeden sonra halamın bahçesinin yeşilliği çoğaldı. Kasabadaki avcılara, çobanlara sık sık tembihliyor, dağlardan çiğdem soğanları getiriyor, onları bahçesine kendi elleriyle dikiyordu. Renk renk hatmiler, menekşeler, papatyalar, gelincikler bahçeyi iyice güzelleştirmişti. Ayşe Kadın’ın şifalı bir yanı yok dediği horozibiği çiçekleri bile artık vardı bahçesinde.

Bahçe güzelleştikçe halamın romatizma ağrıları azalıyordu. Ya gerçekten bu bitkiler iyileştiriyordu onu ya da bahçeyle uğraşmak ağrılarını unutmasına neden oluyordu. Hangisi işe yarıyordu bilmiyorum ama öğrendiğim bir şey vardı. Küçük halamın dediği gibi hayata katılan her canlı dünya için, bizler için önemli ve bir biçimde yararlı varlıklardı.

Miyase SERTBARUT

## 8. İKİ İYİ İNSAN

Ev sahibiyle aralarına anlaşmazlık girince alt katta oturan kiracıya evden çıkmak düştü. Ev sahibi kadının maksadı kirayı arttırmaktı. Çeşitli bahanelerle akla gelmedik rahatsızlık yaratıyordu. Kiracı, halden anlar, söz dinler soyundan “efendi” bir adamdı; kirayı belki bir miktar artırabilirdi. Gelgelelim kadının böylesine olumsuz tutumu, bardağı taşırmıştı, artık burada oturamazdı.

Kışla baharın birleştiği günlerdeydi. Takvim bahar günlerini müjdeliyorsa da paltolar henüz çıkarılmamış, sobalar henüz kaldırılmamıştı. Bir yandan tomurcuklanan ağaçlar gözü gönlü oyalarken öte yandan sinsi soğuklar, delişmen rüzgarlar, sırnaşık yağmurlar bir türlü dinmek bilmiyordu. Kısacası kış sürüp gidiyordu.

Gidiyordu ama bizim kiracı da daire dönüşlerinde ev aramaktan vazgeçmiyordu. Yetişkin kızıyla karısı, her akşam onun yolunu dört gözle bekliyorlardı. Nasıl beklemesinlerdi ki yukarı kattan tepelerine yıkılan gürültü, artık çekilmez olmuştu.

Atalarımız: “Tanrı insanı dünyada mekansız, ahirette imansız bırakmasın.” Demişlerdi. Kiracı bu sözün taşıdığı gerçek anlamı hiçbir zaman şu andaki kadar yaşayarak duymamıştı. “Ev sahibinin bir evi, kiracının bin evi var.” sözü, evsizlerin uydurduğu kuru bir avunma idi. Gerçekten insanın, başını rahatça sokabileceği, “benim” diyebileceği bir yuvası olmalıydı. Sanki ayağı yere basmıyor, kendini boşlukta yürüyor sanıyordu. Oysa insanın korkmadan basabileceği bir tabanı, başını örten bir tavanı olması, az mutluluk değildi. Bu düşünce ile evlerini sırtlarında taşıyan kaplumbağalarla salyangozlara imrendiği oluyordu.



Gönlüne göre bir şey bulamadan eve döndüğü akşamlar, bütün ailenin sevinci balon gibi söniyordu. Ertesi güne bağlı ufak bir umutla dönünce de basbayağı iyimserleşiyordu.

Bir yandan kendisinin, öte yandan karısı ile kızının durmadan arayıp sormalarıyla bir ev bulabildiler; hem peşini yoktu hem de kendi başına bir evdi. Haftalardan beri zavallı ailenin dizlerine inen karasular, ter damlaları gibi dökülüp gitmişti. Çok sevinçliydi. Fakat bu sefer de yeni bir aksilik yakalarına yapışmıştı: yeni ev sahibi olan adamla fiyatta bir türlü uzlaşamıyorlardı. Bütün anlaşmazlık on liraya dayanıyordu.

Kazancı yerinde olsa on liradan kaçır mıydı? Bununla birlikte bu evi kaçırmak niyetinde değildi. Boşaltacağı evde çektiklerini, sokak sokak dolaşırken beyninin ve ayaklarının geçirdiği buhranları bu çatı altında bir iki günde unutuvereceğine emindi. Bütün evin yükünü tek başına sırtında taşıyacak kadar hafif hissediyordu kendini.

Yeni ev sahibinin de gözü onu tutmuştu. Belki bir iki gün nazlandıktan sonra “Peki”, deyiverecekti. Çünkü adamcağız yeni kiracısı hakkında enine boyuna bir soruşturma yapmıştı.

Bu evi bulduğu günden beri kiracının uykusu kaçtı. Adam, evi kendisine vermekten vazgeçebilir, başka bir açığız kendisinden önce davranabilirdi. Her sabah işine giderken evin önünden geçiyor, pencerelerine korku ile bakıyor, perde görmeyince rahat bir nefes alıyor, seviniyor, ümitleniyordu. On lira için direnen ev sahibine de için için kızıyor, kiraya verilecek ikinci bir eve sahip olan bu bahtlı insanın, bu derece eli sıkı oluşunu bir türlü anlamıyordu.

İçindekilerin çıktığı fiyattan aşağı veremezmiş. Bu ne korkunç bencillik!

İşte korktuğu başına gelmişti. Hafta içinde evi gezenler birdenbire çoğaldılar. Bereket versin hiçbiri kendisinin verdiği fiyattan daha yukarı çıkmıyordu. Hatta daha az verenler de oluyordu. Üstelik yeni isteklilerin hiçbiri ilki kadar iyi görünmedi ev sahibine. Ev, uzun zaman onarım görmemiş; boyanmamıştı. Tek başına oluşu da evin değerini pek artırmıyordu.

Nihayet ev sahibi kararını verdi, bir akşam haber vermeden bizim kiracıya uğrayıverdi, gözünü kapatıp evi on lira eksigiine vermeye razı olduğunu bildirdi. Bu müjde karşısında kiracı sevincinden neredeyse ev sahibinin boynuna sarılacak, ellerini öpecekti. Daha önce ev sahibi hakkında yürüttüğü olumsuz yargıları hatırlayıp utandı. Yeni ev sahibi, yeni kiracısına anahtarı teslim ederken:

- Ev sizindir, güle güle oturun, dedi.

Ev gerçekten kiracındı. Artık alttakiler rahatsız olmasın diye korka korka, yavaş yavaş yürümüyor; alçak sesle mırıl mırıl konuşmuyorlardı. Ayrıca tepesinde çeşitli gürültüler duymadan köşeciğine şöyle kuruluyor, gazetesini, kitabını rahat rahat okuyabiliyordu. Evde hafif bir rutubet ve küf kokusu duyuluyordu. Fakat bu onun keyfini kaçırmıyor, onu sanki çam kokulu bir yayla havası imiş gibi ciğerlerine çekerek:

- Korkmayın; diyordu, bu hava tertemizdir, bu, hürriyet havasıdır!

Gün geçtikçe kiracı ile ev sahibi arasında akrabalıktan ileri bir dostluk başladı. Bu sokulma ve kaynaşmadan sonra kiracı öğrenmişti ki ev sahibi, sandığı gibi hali vakti yerinde bir adam da değildir; eşi ve küçük oğlu ile dul kızının yanında oturmaktadır. Damadı ufak bir evden başka bir şey bırakmadan ölüverince iki ocak birleşmiş, büyük evi kiraya vermişlerdi.

Aldıkları kira bedeline, kiracının küçük emekli aylığını da ekleyip kıt kanaat geçiniyorlardı. Başka bir gelirleri yoktu. Böyle nazik bir durumda olduğu halde, tek geçim kaynağı olan evini, benzerlerinden daha ucuza vermesi, ev sahibini kiracı gözünde günden güne yüceltiyor, asilleştiriyordu. Bu iyi ruhlu, tok gözlü adama on lira için nasıl dayattığını hatırladıkça kendini suçluyordu.

Üzüntüsü gitgide vicdan azabı halini almaya başladı. Bu işe bir çare bulmak gerekiyordu. Günahını bağışlatmak için evin ufak tefek onarımını kesesinden yaptırmayı uygun buldu. Keser, testere elinden düşmediği gibi, her ay da ufak tefek noksanlar için de birkaç lira harcıyordu. Eski ahşap evin sık sık bozulan musluklarını, elektrik düğmelerini baştan aşağı değiştirdi. Boyattığı sokak kapısı, pencere pervazları, parmaklıklar pırıl pırıl oldu. Damı aktardı, sakat kiremitleri yeniledi. Sözün kısası evi iki yıl içinde adam etti. Ev sahibi bu değişikliği, bu asil çabayı gördükçe kiracısına dualar ediyor:

- İnşallah ev alır da buradan öyle çıkarınız, benim evim uğurludur, bütün kiracılarım ev alıp öyle çıktılar, diyordu.

Kiracı bu temiz duygulara karşı candan teşekkür ediyor, tatlı bir rüyada gülümser gibi gülüyor:

-İnşallah, inşallah... diye karşılık veriyordu.

Yetersiz bir inat yüzünden iki yıldır adamcağıza hayli zararı dokunduğunu kabul eden kiracı, yirmi dördüncü kirayı verirken ay sonuna kadar çıkacağını haber verdi. Bu ani karar neredeyse ev sahibinin yüreğine inecekti. Niçin çıkıyorlardı? Acaba kira ağır mı gelmişti? Yoksa sık sık gelip gitmesinden rahatsız mı olmuşlardı?

Hayır, bunların hiçbiri evden çıkmasının sebebi değildi. Kiracı kızını evlendiriyordu. Hiç kimsesi olmayan damat, sahibi bulunduğu evde birlikte oturmalarını

istiyordu. Kiracı seviniyordu, içinde tüy gibi bir hafiflik vardı; öyle ya ev sahibine evinden daha fazla kira alabilmek için fırsat çıkmıştı. Kendisi oturduğu müddetçe onun her ay on liralık rızkına mani olmuştu ama evi de bir başkasına aşağı yukarı yirmi lira farkla kiralanabilecek bir hale getirmişti. Bu geniş vadeli bir deşme olmuştu. Kiracı artık msterihti.

Ev sahibi ise arkadaştan, akrabadan daha yakın bir insanı yitirmiş gibi gözyaşlarını tutamıyor:

- Ben demedim mi kardeş, benim evim uğurludur. Siz şimdi iki ev almış sayılırsınız. Her zaman evime beklerim, diyordu.

Enver Naci GÖKŞEN

