

**TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA YAZINSAL METİNLERİ
OKUMA-ANLAMA ETKİNLİKLERİNİN ÖĞRENCİLER
ÜZERİNDEKİ ŞİDDET ETKİSİ***

**THE EFFECT OF VIOLENCE OF READING COMPREHENSION
ACTIVITIES IN TURKISH TEXTBOOKS ON STUDENTS**

*Şükran DİLİDÜZGÜN***
*Melda KARAGÖZ****
*Şerife GENÇ*****

Özet:

Bu çalışmanın amacı, Türkçe ders kitaplarındaki okuma-anlama etkinliklerinin öğrencilerin bireysel ve toplumsal gelişmeleri üzerindeki şiddet etkisini belirlemektir. Karma araştırma yönteminin benimsendiği çalışmada, çalışma grubunu kolay ulaşılabilir durum örneklemesi ile bu durumdan en çok etkilenileceği düşünülen orta çocukluk döneminin (6-12 yaş) sonlarında bulunan, 7. sınıfta öğrenim gören 60 öğrenci oluşturmaktadır. İlk aşamada, nicel yöntemlerden tarama modeli uygulanarak öğrencilerin ders işleme sürecine ilişkin duygularını ve tutumlarını belirlemek amacıyla, Türkçe dersinde bir öykünün işlenmesi sırasında, alanda yapılan çalışmalar ve uzmanlarla görüşmeler sonucu oluşturulan iki sormacayı yanıtlamaları istenmiştir. Yapılan araştırmalar sonucu okuma-anlama sürecinde öğrencilerin en çok ana fikir bulma konusunda zorlandıkları saptandığı için çalışmada özellikle bu nokta üzerine odaklanılmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında da ders işleme sürecinde öğrencilerin yaptıkları etkinlikler, nitel yöntemlerden doküman analizi ile çözümlenerek *uyaran*, *ilgi* ve *katılım* kategorileri altında sormacaya verdikleri yanıtlar ile karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda, etkinliklerin öğrencilerin yazınsal metinleri anlama ve yorumlama becerilerini geliştirici yeterlikte olmadığı ve öğrencilerin bireysel gelişim haklarına karşı bir şiddet unsuru oluşturdukları saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Şiddet, Türkçe Öğretimi, Türkçe Ders Kitabı, Okuma-Anlama Etkinlikleri, Ana Fikir.

* Bu çalışma, 9-11 Mart 2016 tarihleri arasında İstanbul'da gerçekleştirilen "26. Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama Kongresi"nde sunulan aynı başlıklı sözlü bildirin genişletilmesiyle oluşturulmuştur.

** Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi ABD - İstanbul sdilid@yahoo.com

*** Arş. Gör., İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi ABD - İstanbul melda.karagoz@istanbul.edu.tr

**** Öğretmen, Fatih Atatürk İmam Hatip Ortaokulu - İstanbul serife_genc@hotmail.com

Abstract:

The aim of this study is to determine the effect of violence of reading comprehension activities in Turkish textbooks on the personal and social development of students. In this study adopting multi-method research, the sample has been selected via convenience sampling and consists of 60 students at Grade 7, who are at the late of preadolescence stage (between the ages of 6 and 12) and thought to be affected the most in this context. Firstly, the feeling and attitudes of the students have been determined using two questionnaires designed on the basis of the studies in the field and interviews with the authorities as a survey method in a quantitative manner and applied to the students during analysing a short story in the class. The research has been focused on finding main idea as a result of the fact that the researches have showed that students feel the most desperate during this activity. Then, the results of the activities done during reading process by the students have been evaluated using documentary analysis as a qualitative research method and compared to the results of questionnaires under the categories of stimulus, interest and participation. As result of the research it has been found that reading activities constitute a component of violence to the personal development rights as they are not efficient enough for students to improve their comprehension and interpretation skills of literary texts.

Key words: Violence, Turkish Language Teaching, Turkish Textbook, Reading Comprehension Activities, Main Idea.

GİRİŞ

Eğitim-öğretim açısından düşünüldüğünde genel anlamda, öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olmayıp ilgilerini çekmeyen, onları güdülemeyen, düşüncelerini engelleyip sorgulama ve anlamlandırma gereksinimlerini engelleyen etkinliklerin; özel anlamda ise yazınsal iletişimi engelleyen etkinliklerin bir tür psikolojik şiddete neden olduğu söylenebilir. Derin yapıya ulaşmayı gerektiren yazınsal bir okuma sürecinde gerekli metin çözümlene çalışmaları yapılmadan öğrencilerin baş edemeyeceği sorunlarla onları yüz yüze bırakmak kendilerini yetersiz hissetmelerine neden olacaktır. Neyi, nasıl anlamlandırması gerektiğini bilemeyen, öğrenemeyen bir öğrencinin çaresizlik duyup umutsuzluğa düşmesinin kaçınılmaz olduğu unutulmamalıdır. Böyle bir durumda öğrencilerle birlikte bu etkinlikleri gerçekleştirmek durumunda bırakılan öğretmenler ile öğrenme-öğretme sürecinin bileşenleri (akranlar, veliler, okul iklimi...) de zincirleme bir şekilde şiddete maruz kalmış olacaktır. Bilişsel, toplumsal, dilsel gelişim ile kişilik gelişimini desteklemeyi amaç edinen eğitim kurumlarının olumlu ve güvenli bir sınıf ortamında etkinliklerini gerçekleştirmeleri gerekmektedir.

Eğitim, genel anlamıyla, “Nesne olarak alınan insanın hali hazırdaki durumunun yetersiz kabul edilerek nesnenin istendik yönde değiştirilmesi

için çevrenin ayarlanması, yani tutarlı, etkin araç, gereç, strateji, yöntem, teknik vb. uyarıcıların devreye sokulması ve nesnenin hedefleri kazanıp kazanmadığının yoklanması; sonuç başarılı ise yapılan düzenlemelerin elde tutulması, değilse bunların onarılması/yenilenmesi-atılması, yanlışların düzeltilmesi gibi işlemleri kapsar” (Sönmez, 2009) şeklinde tanımlanmaktadır. Kurumsal bağlamda, bu düzenlemelerin kararlaştırılmasında öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi en önemli değişkendir. Çünkü; eğitim, bireyin gelişimine uygun olarak yapıldığı oranda değer kazanır (Binbaşoğlu, 1995, s. 50).

Nitelikli eğitim ortamlarının oluşturulması için; öğrencileri güdüleyici ve yüreklendirici uyarıcılar, öğrencilerin düzeylerine uygun ve hedef davranışlarla ilgili sorular ile ilgi ve dikkatlerini toplayıcı etkinlikler sınıf ortamına getirilmelidir (Sönmez, 2001). Balaban-Salı (2004, s. 169)’nın Brophy (1998)’den aktardığı gibi öğrenme güdüsü, bireyin öğrenme etkinliklerini anlamlı ve kendisi için yararlı bularak amaçları doğrultusunda bu etkinliklerden yararlanma çabası şeklinde tanımlanmaktadır. “Öğrenme, karşı konulamaz bir araştırma isteği ve yaşam zevkidir... Ancak, asla dışarıdan zorla dikte ettirilecek bir şey değildir” (Erdoğan, 2006, s. 17). Aksi takdirde, öğrenme keyif alma yerine katlanılması zor bir durum haline gelir; Erdoğan (2006)’ın deyişiyle “eğitim zevk vermediği sürece bir suçtur”, şiddettir.

Şiddet

Şiddet; genellikle, “Bir kişiye, güç veya baskı uygulayarak isteği dışında bir şey yapmak veya yaptırmak” olarak tanımlanmaktadır (Michaud, 1995, s. 5). Ancak, şiddet; bazen farklı sorumluluk duygularıyla farkında olmadan gerçekleştirilen, “Kişiyi aynı zamanda ruhsal açıdan incitmeyi ve zarar vermeyi de amaçlayan, hak ve özgürlükleri kısıtlayan davranışları da kapsamaktadır” (Çaklı, 2003, s. 132). Bazen kaba güç, bazen baskı, bazen rekabet, bazen sosyal adaletsizlik vs. gibi çoklu biçimlerde maruz kaldığımız şiddeti her zaman tanımamız, onun ayırımında olmamız bile oldukça güç olabilir (Dilidüzgün ve Cihan Uz, 2003). Çünkü; genelde şiddetten anlaşılan kaba güç kullanarak karşısındakine güç ve zorlama uygulamak olan fiziksel şiddet dışında insanlar, onları bunalımlara sürükleyecek derecede engelleme, üzme, sıkma, hor görme, gelişime ket vurma şeklinde gerçekleşen psikolojik şiddete maruz kalırlar. Bu tür şiddetin mağduru kendini değersiz, suçlu, özgüvensiz hisseder (Ağaçsapan, 2003). İnsanların yaşamları boyunca farkına varmadan maruz kaldıkları psikolojik şiddet onları fiziksel şiddete başvurmaya ve intihar girişimlerine kadar götürebilmektedir.

Eğitim, Öğrenme ve Şiddet

Şiddet olgusunun türü ne olursa olsun veya hangi platformda değerlendirilirse değerlendirilsin, çocuğun bu tür eyleme maruz kalması,

sağlıklı toplumların oluşmasına olumsuz etki edecektir. Çocuk, diğer bireylere göre daha güçsüz, daha savunmasız, daha kırılğan olduğu için çocuğa etki eden her olay çocuğun yüreğinde ve belleğinde kalıcı izler bırakmakta ve yaşamını etkileyecek biçimde onu yaralamaktadır (İlkhan ve Koç, 2003; Çaklı, 2003); çocuklar bu durumda, dolaylı bir şiddete maruz kalmaktadırlar. Özellikle, çocukların hedef kitle olduğu düzenlemelerde tüm noktaların hassasiyetle düşünülmesi gerekmektedir, farkında olmadan gelişse bile çocuğun mağdur olabileceği durumlar yaratılmamalıdır. Çocuğun her türlü şiddetten korunma hakkı (Madde 19) Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin ana hedeflerinden biridir (Şirin, 2003, s. 260). Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 2. maddesinde de Türk Milleti'nin bütün fertlerini; beden, zihin, ahlak, 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 yetiştirmekten söz edilmektedir (Sever, 2003). Sonuç olarak; bireyin hem toplumsal hem de bireysel açıdan özgür ve üretken bir birey olarak, kendini gerçekleştirmesi (Çubukçu, 2003) şeklinde tanımlanan eğitim sürecinde, bileşenler bağlamında yönetici, öğretmen, ders materyalleri, kullanılan yöntem ve teknikler kapsamında şiddetin hiçbir şekilde yer almaması gerekmektedir.

Dünya çocuk hakları hareketinin yöneldiği üç temel çocuk hedefi vardır (Şirin, 2003, s. 261):

- 1- Her çocuğun hayata iyi bir başlangıç yapması,
- 2- Her çocuğun kaliteli temel eğitim görmesi,
- 3- Her çocuğun sahip olduğu potansiyeli sonuna kadar geliştirip anlamlı biçimde katkıda bulunma ve katılım fırsatlarına sahip olması.

Bu hedefler doğrultusunda bireyin fiziksel ve psikolojik yönden sağlıklı bir şekilde yetişebilmesi için Maslow tarafından belirlenen temel (fizyolojik-bedensel, güvenlikte olma, bir gruba ait olma, sevme-sevilme) ve üst düzey (statü kazanma, kendine saygı duyma, kendini gerçekleştirme, merakını giderme [bilme ve anlama], estetik, yaratıcı) gereksinimlerinin karşılanması gerekir (Bölükbaş, 2003). Birey, üst düzey gereksinimlerinin çoğunu eğitim yoluyla gidermektedir. “Okuldaki başarı, belki de, kapsama alanı çizilmiş ve öğrenmeyi kalıcı hale getirip hızlandıran planlı organizasyonlar olarak algılanabilir. Genelde sonuç odaklı bir özellik taşıyan bu anlamlandırma kişisel öğrenme sınırlarını zorlar. Ancak sınırların aşılması gerekir” (Erdoğan, 2006, s. 11). Diğer bir deyişle, öğrencinin sahip olduğu potansiyeli kullanabileceği ve katılımında bulunacağı bir sürecin gerçekleştirileceği planlı organizasyonlarla kişisel öğrenme sınırları zorlanabilir. Şiddetin, “temel insani gereksinimleri ya da daha genel bir

ifadeyle yaşamı, gereksinimlerin real olarak [*gerçekten*] karşılanma derecesini gizilgüç olarak varolan düzeyin altına düşürücü şekilde etkilemek” (Galtung, 1993; akt. Özyer, 2003) şeklinde geniş kapsamda yapılan tanımı göz önüne alındığında, öğrencilerin potansiyellerini kullanmalarını kısıtlayacak biçim ve içerikteki öğretim etkinlikleri de bu tür bir şiddet unsuru olarak değerlendirilebilir.

Öğretimin şiddete dönüşmesine yol açmamak için öğretim ve öğrenme olgularının tanımları çok iyi irdelenmeli ve tanım kapsamına girmeyen öğelerin bu süreç içinde yer almamalarına dikkat edilmelidir. “Öğretim, öğrenciyi, öğrenme etkinliklerine ‘yönelmek’ ve bu etkinlikte ona ‘rehberlik etmek’ bilgi ve sanattır” (Binbaşıoğlu, 1995, s. 230). Öğrenme ise, “kişinin etkili bir öğrenme için neyi, hangi koşullarda, ne şekilde ve nasıl öğrendiğini anlaması” olarak tanımlanmaktadır (Erdoğan, 2006, s. 17). Bu bağlamda, öğrenme kuramları; zihne ve tasıma dayalı klasik kuramlar ve yeni kuramlar (Uyaran-tepki ve bilişsel alan kuramları) olmak üzere farklı temellere dayalı olmakla beraber ortak yönleri sahiptirler: Öğrenme için “uyaran” şarttır; canlı varlığın, dışardan ve içerden gelen uyaranları algılama yeteneği vardır (öğrencinin ilgisini çekme); öğrenci etkindir, onun, kendi öğrenimi için etkinliğe gereksinmesi vardır (öğrenci katılımı); uyaranlar aracılığıyla dış dünyadan alınan izlenimler ve bireyin kendi yaptıkları (yaşantıları) zihin yaşamını besleyen birer besin durumundadır; öğrenme, birçok şeyin etki yaptığı (sinir sistemi, fiziksel ve ruhsal varlık) karmaşık bir süreçtir; öğrenmede öğrenen kimsenin yaşantıları önemlidir; öğretimde yapay bir başlangıç noktası yoktur, bir şey öğretirken onun zihin düzeyini bularak oradan hareket edilmek zorunludur; çocuğun yeni öğrendiği her şey onun için “yaratıcı” bir etkinlik sonucudur.

Etkili öğrenmenin başat koşulu öğrenci katılımıdır; çünkü bunun gerçekleşebilmesi için öğrenme kuramlarındaki tüm maddelerin gerçekleştirilmiş olması gerekir. Öğrencilerin yaptıkları şeylerden öğrendiklerini ve katılım olmadan öğrencilerin arzulan şeyi öğrenmesinin zayıf bir ihtimal olduğunu belirten Schlechty (2005), öğrenci katılımını gerçek, sembolik, pasif uyma, geri çekilme ve isyan olmak üzere beş düzeyli bir şema ile anlatmıştır. Gerçek katılımcılar, öğretimin, gereksinimlerini karşıladığına inanırlar. Öyle ki; birey bir şeyi belli bir amaçla öğrenmeye çalışırsa daha çok verim alır (Erdoğan, 2006, s. 51). Sembolik katılımcılar otoriteye aşırı derecede uyarlar ve kendilerine anlamsız gelse de uyumlu davranırlar; görevden kurtulma ödülleri. Durumu kurtarmak için gereken en az şeyi yapanlar pasif uyma durumundadırlar. Kendilerinden istenen şeyden emin olmayanlar ve bunu yapamayacaklarını hissedenler geri çekilme; ya kopya çekenler ya da öğretmenleri, kendilerinden daha az şey beklemeye zorlayanlar ise isyan durumundadırlar.

Öğrenme odaklı okulda içeriğin düzenlenmesi, öğrencinin katılımı/kararlığı olduğu kadar öğrenci memnuniyeti de önemlidir. J. Dewey'e göre öğrencinin öğrenme sürecini yöneten en kuvvetli etken, bireyden öğrenme konusuna doğru 'ilgi' adı verilen 'etkin' nitelikteki tepkidir (Binbaşoğlu, 1995). Öğrenciler gerçekten önemli bir şey yaptıklarını hissedip başarı ve gurur duygusunu yaşarlar; bu, kendilerini nasıl gördükleriyle ilgilidir. Bir sorunun cevabını bulmak için öğrenilenlerin, başka soruların çözümlerini de üretebilecek şekilde öğrenilmesi ve kavratılması sağlanmalıdır (Erdoğan, 2006, s. 19). Bunun gerçekleştirilmesi için, "sorunlar karşısında problem çözme sürecinin kullanılması ve altından kalkılamayacak sorunlar yerine baş edilebilecek sorunları gündeme alma yaklaşımının benimsenmesi" (Richardson, 1979, akt. Çubukçu, 2003) gerekir. Başka bir deyişle, öğrencilerin bilişsel süreçlerini işleterek problem çözme becerilerini geliştirebilmeleri için onlara çelişki/seçenek içeren ipuçları sunulmalı, düzeylerine uygun olmayan ve gerekli bilgi ve deneyimi edinmedikleri etkinliklerden kaçınılmalıdır.

Türkçe Öğretimi ve Şiddet

Türk eğitim sisteminde 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren yapılandırmacı yaklaşım benimsenmiş ve 2005 yılında uygulanmaya başlanan İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar) ile 2006 yılında uygulanmaya başlanan İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı da bu anlayışla hazırlanmıştır. Yapılandırmacı yaklaşım, davranışçılığı temel alan öğretmen-merkezli, bilgi ağırlıklı, ezber-eğilimli ve tebeşir-tahta ikilisinden oluşan bir eğitimden bilişsel teoriye dayalı, öğrenci merkezli, beceri ağırlıklı, anlamlı öğrenmeye dayalı ve çok uyaranlı bir eğitime olan paradigma değişimini gösterir. Yapılandırmacılık; öğrencilerin ilgi, istek ve geçmiş bilgileri temelinde, grup çalışmalarıyla kendi kendilerini ve stratejilerini sorgulayarak "uzman öğrenici" durumuna geldikleri ideal sayılan bir yaklaşımdır (Dilidüzgün, 2009). Ayaz ve Şekerci (2015) tarafından yapılan meta-analiz çalışmasında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının, geleneksel öğrenme yöntemlerine göre öğrencilerin akademik başarılarında güçlü düzeyde pozitif etkisi olduğu belirlenmiştir. Ancak, Yurdakul (2005), yapılandırmacı kuramı uygulamaya geçirmek için öğrenmenin bir göreve/probleme dayandırılması; anlam-odaklı, bilişsel süreçlerin işletilebileceği çoklu gerçeklikler içeren ve bireysel anlamlar çıkarılabilecek öğrenme görevleri oluşturulması gerekliliğini vurgulamıştır.

Yapılandırmacı yaklaşım ile hazırlanan İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda becerilere yönelik, örneğin, okuma kazanımlarında, "Okuduğu metindeki ana fikrini bulur." vb. kazanımlar belirlenmiştir. Amaç, "görev" doğrultusunda, metinden yola çıkan etkinliklerle (girdi) öğrencileri bilişsel sürece sokarak dil ile anlamın, metnin

nasıl kurgulandığını sezdirmek ve bir ürüne (kazanım) ulaştırmaktır. Alanda yapılan çalışmalara bakıldığında (Dilidüzgün, 2010a) kazanımların etkinliğe dönüştürüldüğü (Okuduğunuz metnin ana fikri nedir?) görülmekte, öğrencilerin bilgiyi, bilişsel sürece girerek yapılandırmalarına olanak tanımadan bulmaları istenmektedir. Bunun sonucu olarak da PISA 2009'da Türkiye'deki öğrencilerin %80'inin üst sınırı 6. düzey olan okuma becerileri yeterlik ölçeğinde, 3. düzeyi aşamadığı ve bilgilerin açıkça ifade edildiği metinlerde bağımsız bilgiyi bulabilmeyi ve aşına olduğu konu hakkında yazılmış bir metnin ana fikrini bulmayı gerektiren 1a ve 1b düzeyinin altında kalan öğrenci yüzdesinin oldukça yüksek olduğu saptanmıştır. Batur ve Ulutaş (2013) ise, Türkçe dersinin alt düzeydeki kazanımlarıyla PISA okuma becerisi yeterlilikleri karşılaştırıldığında Türkçe dersi kazanımlarını özelleştirilmemiş ve gerçekleştirilebilirliklerinin göreceli olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Ülper ve Yalınkılıç (2010) da yaptıkları araştırmada yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan Türkçe ders kitaplarında üst düzey bilişsel beceri sorularının sadece şiir türünde uygulandığı diğer türlerde daha çok alt düzey bilişsel işleme gerektiren metin sonu sorularının olduğunu bulgulamışlardır. Türkçe ders kitabı örneğinde üst düzey bilişsel becerileri geliştirebilecek soruların oran olarak azlığı; soruların sıradizinsel olmaması ve aynı tür soruların yığılma göstermesi uzmanlarca tanımlanan zihinsel işlem basamakları ile uyumlu görünmemektedir (Bozkurt, Uzun ve Lee, 2015, s. 311).

Geleneksel bir anlayışın benimsendiği 1981 Türkçe Eğitim Programı'na göre hazırlanan Türkçe ders kitaplarında öğrenciye önce kuramsal bilgi verilmekte, daha sonra metinden bu bilgiler örneklendirilmekte ve metindeki diğer örneklerin öğrenci tarafından bulunması istenmektedir. Bilgiyi öğrencinin yapılandırmasını hedefleyen Türkçe ders kitaplarında ise öğrenciler, bilişsel sürece girebilecekleri ve bilgiyi yapılandıracakları etkinliklerle buluşturulamadığı ve öğrenciye bilgi de sunulmadığı için (Dilidüzgün, 2015) Türkçe eğitiminde hedeflenen yetileri gerçekleştirememektedirler. Tanggaard, Lindstrøm (2009)'a gönderme yaparak yenilikçi eğitimde öğrencilerin önemli konular üzerine uzun bir süre çalışarak çalıştıkları materyal ve düşüncelerde derine indiklerini, eğitimin hem ürün hem süreç üzerine odaklandığını ve öğrencilerin denemeye, araştırmaya ve değiştirmeye yöreklendirildiğini belirtir (Moos, 2015). Burada savunulan geleneksel yaklaşım değildir. Her ne kadar bağlama göre etkili yaklaşımın da değişebileceği söz konusu olsa da, Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin yapılandırmacı yaklaşım gereklerine uymadıkça öğrencilerin dilsel ve düşünsel gelişimlerine ket vurulduğu düşünülmektedir. Ayrıca üstesinden gelemeyeceği etkinliklerle baş başa bırakılacağı için öğrencilerin kendisine olan güveni sarsılabilecek ve başarısızlık duygusu geliştireceklerdir. Bu durumda Dünya Çocuk Hakları

Hareketi'nin yöneldiği üç temel hedef ihlal edilmekte ve öğrenciler bir tür şiddetle karşı karşıya kalmaktadırlar.

Türkçe Öğretiminde Yazınsal Metinler

Çağdaş dil öğretiminde iletişimin birimi olarak kabul edilen metin çalışmalarını dil öğretiminin temelini oluşturmaktadır; çünkü iletişimsel bağlamda dil becerileri metin çözümleme ve metin üretme başlıkları altında sınıflandırılmaya başlanmıştır (Dilidüzgün, 2010b). 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre dil öğretiminin metin türü üzerine odaklanması daha da önem kazanmış ve öğrencilerin metin türü edinci geliştirmesi hedeflenmiştir. Çünkü, metni alımlama sürecinde metin türü beklentisi ile metne yaklaşılar, nitelikli bir metin üretme sürecinde ise metnin türüne uygun biçimsel ve içeriksel özellikler oluşturulur.

Alanda çok çeşitli metin sınıflandırmaları vardır. Genel olarak metinler bilgilendirici (deneme, makale vb.), kullanımsal (dilekçe, duyuru, yemek tarifleri, özgeçmiş vb.) ve yazınsal (öykü, roman vb.) metinler olmak üzere üç grupta toplanabilmektedir. Öğrencilerin iletişimsel yeti geliştirebilmeleri için tüm metin türlerinin Türkçe ders kitaplarında olması gereklidir ki öğrenciler Türkçe dersinin ders değil aslında yaşamın kendisi olduğunu sezinleyebilsinler.

Yazınsal metinler diğer metinlerden daha farklıdır. Diğer metinleri anlamak için dilsel kodu çözmek yeterli iken yazınsal metinlerin çözümlenmesinde okurun, bilincini ikinci bir yönde işletmesini gerektiren estetik kodu da çözmeye gerekir. Yazar vermek istediği iletiyi sözcüklerin arkasına saklamıştır. Alımlayan, metindeki göstergelerden yola çıkarak bu dünyayı anlamaya çalışır. Yazarın dili, anlatımı, kullandığı imgeler, simgeler, yazdığı metnin türü, kurgusu vb. özellikler alımlayana ipuçları veren kodlardır (İpşiroğlu, 2001, s. 37). Diğer bir deyişle, estetik kodu çözmek; metin içi yapıdan, o metnin gereçleri olan bütün dilsel dizgeye, toplumsal-kültürel bağlama, yazınsal geleneklere, başka deyimle metin dışı alanlara uzanan anlam ilişkilerinin bulgulanması, özdeşlenmesidir (Göktürk, 1989, s. 26).

Türkçe öğretiminde yazınsal metinler üzerine yapılan etkinliklere bakıldığında; genellikle bağlama göre sözcüğün anlamını tahmin, metin üzerine anlama soruları, hikâye haritası, konuyu ve ana fikri bulma, farklı başlık bulma gibi her metinde yinelenen ve kazanımların etkinliğe dönüşmüş halleri ile karşılaşılacaktır. Yazınsal metinleri anlamak için bu soruların yanıtlanmış olması gerekir; ancak, bu sorulara yanıt vermek, metnin yüzeysel yapısında ilişkilendirilen olaylardan, karakterlerden, duygulardan ve bunların ifadesinde kullanılan sözcüklerden oluşturulmuş özgün etkinlikler gerektirir. Çocukların belli bir konuda tartışma yeteneklerinin ve düşüncülerinin daha baştan önlenmesi, dahası, onların düşlediği gibi konuyu

geliştirme olanaklarının ellerinden alınması çocuklara uygulanan bir tür psikolojik şiddet veya yazınsal şiddet olarak da görülebilir (Dilidüzgün ve Cihan Uz, 2003). Her metinde aynı soruları sormak ve öğrencileri metinle baş başa bırakmak öğrencilerin Türkçe dersinden soğuması neden olacak, yaratıcılıklarını öldürecek, yazınsal metindeki estetik bulmacayı çözme hazzını engelleyecek, okuma alışkanlığı geliştirememelerine neden olacaktır; böylece öğrencilerin kişisel ve eğitsel gelişim hakları çiğnenecektir. Öğrencinin kendi isteklerinin farkında olmaması, güven eksikliği ve başarısız olma beklentisi çevresiyle etkileşimini engeller. Bu da beraberinde başarısızlığı getirir (Erdoğan, 2006, s. 10).

1. YÖNTEM

1.1. Çalışmanın Amacı

Alanyazın incelemesi sonucu ders kitaplarında yer alan etkinliklerin alt düzeyde ele alındığı, beklenen üst düzey düşünme becerilerini devindirip öğrencilerin gelişim düzeylerini olumlu ve istendik yönde etkileyecek alıştırmalara yer verilmediği görülmüştür. Öğrencilerin gizil güçlerini ortaya koymalarını engelleyen bu gibi alıştırmaların öğrenciler üzerinde psikolojik bir şiddet oluşturduğu düşünülmektedir. Bu çalışmayla, Türkçe ders kitaplarındaki okuma-anlama etkinliklerinin öğrencilerinin öğrencilerin bireysel ve toplumsal gelişmeleri üzerindeki şiddet etkisini belirleyerek alana katkı sağlamak amaçlanmaktadır. Şimdiye kadar yapılan araştırmalarda ders kitaplarındaki etkinliklerin niteliği üzerine odaklanılmıştır; bu araştırma ise, bu nitelikteki etkinliklere maruz kalan öğrencilerin etkinlikler hakkındaki düşüncelerine odaklandığından alan için yeni ve önemlidir.

1.2. Araştırma Modeli

Araştırma, Türkçe ders kitaplarındaki okuma-anlama etkinliklerinin öğrenciler üzerindeki şiddet etkisini belirlemek ve bunu bütüncül bir yaklaşımla ortaya koyabilmek adına karma yöntemle oluşturulmuş bir araştırmadır. Karma yöntem araştırması; araştırmacı veya araştırma ekibinin, anlama ve doğrulamanın genişliği ve derinliği amacıyla nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının bileşenlerini (örnek, nitel ve nicel bakış açıları, veri toplama, analiz ve çıkarım tekniklerinin kullanılması) bir araya getiren bir araştırma türüdür (Johnson ve diğ., 2007; akt. Creswell ve Plano Clark, 2014, s. 4). Bu bağlamda araştırmada önce nicel yöntemlerden tarama modeli doğrultusunda iki sormaca uygulanmış, ardından nitel yöntemlerden doküman analizi ile öğrenci yanıtları incelenerek sormacaya verdikleri yanıtlarla karşılaştırılmıştır.

1.3. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, ortaokul 7. sınıfta okuyan 60 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma, araştırmacılardan birinin çalıştığı okulda gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesi aşamasında nitel araştırma yöntemleri kapsamında yer alan amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde “araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 141). Araştırmada eğitimde maruz kalınan şiddetin öğrencilerin gelişimine etkileri üzerine odaklanıldığından, bu durumdan en çok etkilenileceği düşünülen, orta çocukluk döneminin (6-12 yaş) sonlarında bulunan öğrenciler ölçüt olarak alınmıştır.

Erikson’un kuramına göre (Erikson, 1963, akt. Gander ve Gardiner, 2004, s. 404) orta çocuklukta (6-12 yaş) okulların ve öğretmenlerin dünyasına girişle birlikte psikososyal bir dönüm noktasına ulaşılır. Bu dönemdeki tehlike, bir yetersizlik ve aşağılık duygusunda yatar. Aile yaşamı onu okul yaşamına hazırlamada başarısız olduğunda ya da okul yaşamı daha önceki evrelerin vaat ettiği gelişimi sürdürmeyi başaramadığında birçok çocuğun gelişimi kesintiye uğrar. Bu evrenin gelişim görevi çalışkanlığa karşı aşağılık duygusu bunalımını çalışkanlık yönünde çözmekte yatar. Bu dönemin ilk evrelerinde çocuklar makas, kağıt, boyalarla ilgili uğraşlara, orta ve son evrelerinde okuma, yazma ve hesaplama becerilerine doğru yönelir ve bunları kullanmaya özendirilir. Başarıları övüldüğünde çalışkanlık ve başarı duygusu geliştirecekler; bu da yetişkin sorumlulukları almaya hazır bir “iyi çalışan kişi” olarak olumlu bir benlik kavramının gelişmesini kolaylaştıracaktır. Ancak çocuklardan çok az veya çok fazla şey beklendiğinde ya da çocuklar, çabalarından dolayı eleştirildiğinde bir aşağılık duygusu geliştireceklerdir.

Araştırmanın yapıldığı okul sadece erkek öğrencilerin eğitim gördüğü bir okul olduğu için cinsiyet değişkeninin olmaması çalışmanın sınırlılığını göstermektedir.

1.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada, veriler, Meram Yayınları 7. sınıf Türkçe ders kitabında “Kişisel Gelişim” teması ve “Başarı” alt temasında yer alan, Hakkı Özkan’ın “Güneşe Doğru”¹ adlı öyküsünün sınıfta yapılan okuma-anlama sürecinde öğrencilere uygulanan sormacalarla toplanmıştır. Araştırmayı uygulama sürecinde, öğrencilerin saptanmış maddelerden seçim yapmasını gerektiren, biçimsel olarak kapalı uçlu, sınıflama; yapısal olarak yargısal (görüş) sorulardan (Erkuş, 2013, s. 163) oluşan iki sormaca uygulanmıştır. Alanyazın taraması yapıldıktan, öğretmen ve alan uzmanlarının görüşleri

¹ Hakkı Özkan’ın “Güneşe Doğru” adlı öyküsünün tam metnine ulaşmak için bk. Kaynaklar.

alındıktan sonra öğrencilerin en çok ana fikir bulma konusunda sıkıntı yaşadıkları saptanmıştır. Öğrencilerin bu süreçteki duygu ve tutumlarını saptamak amacıyla, öğretmenlerle de yapılan görüşmeler sonucu, sıklıkla karşılaşılan öğrenci tutumları 29 madde altında toplanmış ve “Güneşe Doğru” öyküsünün ana fikrini buldurma sürecinde - çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabındaki² etkinlikler sınıfta gerçekleştirilirken- farklı aşamalarda uygulanmak üzere 13 (1. sormaca) ve 16 (2. sormaca) kapalı uçlu sorudan oluşmuş 2 ayrı sormaca hazırlanmıştır. Çalışmanın iç geçerliliğinin sağlanması amacıyla, sormacalar, 1 ölçme-değerlendirme uzmanı, 2 alan uzmanı, 2 öğretmen olmak üzere toplam 5 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanların sorular hakkındaki anlaşılabilirlik, belirlenen amaç-kapsama, yöntem ve tekniğe uygunluk gibi konulardaki değerlendirmeleri dikkate alınarak hazırlanan sorular yeniden düzenlenmiştir. Araştırma grubunun %5'ine karşılık gelen sayıda farklı öğrenciye sormacalar uygulanmış, sonuçlar doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra sormacanın son şekli araştırmacılardan biri tarafından uygulanmıştır.

Öğrencilerin sormacalara verdiği yanıtların güvenilirliğini değerlendirmek için öğrencilerin sormacalar için yaptıkları etkinliklerin (1. Etkinlik, 2. Etkinlik ve ana fikir) yanıtları öğrencilerden yazılı olarak alınmış ve gerekli durumlarda sormacalardaki yanıtlarla karşılaştırılmıştır. Öykünün ana fikrini saptamak için öykü 5 alan uzmanına gönderilmiş ve uzmanların yanıtları doğrultusunda öğrencilerin ana fikir yanıtları değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin verdikleri cevaplarda samimi olabilmeleri ve kendilerini baskı altında hissetmemeleri için öğrenciler sormacalarında ve yanıtlarında aynı takma ismi kullanmışlardır.

1.5. Uygulama Süreci

Araştırmanın amacı doğrultusunda metnin ana fikrini bulma amacıyla, çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabında yer alan okuma-anlama etkinlikleri ile sormacaların uygulanması 2 ders saati (2x40 dk.) sürmüştür.

Önce, orta kısmında bir bölümü eksik bırakılmış öykünün öğretmen tarafından örnek okuması yapılırken öğrenciler iki etkinliği aynı anda yapacak şekilde, not olarak okumaya yönlendirilmiştir:

-Ana fikir ve metindeki önemli ifadelerle ilgili notlar alınız (1. Etkinlik),

-Metinle ilgili zihninize takılan soruları yazınız (2. Etkinlik).

Öğretmen kılavuz kitabındaki yönlendirmeye göre, okuma sırasında metinde yer alan koyu renkle yazılmış bölümlere dikkat etmeleri konusunda öğrenciler uyarılmış, metinde eksik bırakılan bölümün öğrencilerin kendi

² İlköğretim Türkçe 7 Öğretmen Kılavuz Kitabı için bk. Kaynaklar.

duygu, düşünce ve hayallerine göre tamamlanması istenmiştir. Öykünün okunması bittikten sonra öğrencilerin metni dinlerken zihinlerine takılan soruları arkadaşlarına yönlendirmeleri sağlanmıştır.

Bu iki etkinlikten sonra 1. sormaca (1. ve 2. etkinlik için) uygulanmıştır (bk. Ek 1).

Daha sonra metnin çözümlenmesi ile ilgili etkinliklere devam edilmiştir.

-Metnin olay, yer, zaman, kişi, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili öğelerini belirleyiniz (3.etkinlik).

-“Kelime ve Cümle Çalışmaları” bölümünde öğrencilerden anlamı bilinmeyen sözcükleri belirleyerek liste biçiminde tahtaya yazmaları, sözcüklerin anlamlarını metnin bağlamından yola çıkarak tahmin etmeleri, doğruluğunu denetlemeleri ve bu sözcükleri metindeki anlamına uygun birer cümlede kullanmaları istenmiştir.

-Öğretmen, metni anlamaya yönelik olarak öğrencilerin aşağıdaki soruları cevaplamalarını istemiştir:

•Öykü kahramanı çocuk niçin arkadaşlarıyla birlikte uzaklara kadar yüzmeye karar veriyor? Bu davranışı doğru buluyor musunuz? Niçin?

•Öyküdeki çocuğun annesinin davranışlarının sebebi nedir?

•Uzaklara kadar yüzen çocuğa arkadaşları neler yapıyor? Bu davranışı doğru buluyor musunuz?

•Öykü kahramanı çocuk, uzaklara kadar yüzmekle kime, neyi ispatlamaya çalışıyor?

•Sizin için başarılı olmak neden önemlidir?

-Bu soruların yanıtlanmasının ardından öğrencilerden metnin ana fikrini belirlemeleri istenmiştir.

Öğrencilerin ana fikirle ilgili düşünceleri alınıp 2. sormaca (Ana fikir için) uygulanmıştır (bk. Ek 2).

1.6. Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde toplanan bilgiler için betimsel analiz yapılmıştır. İstatistiklerde frekans, aritmetik ortalama, standart sapma ve varyans katsayısı kullanılmıştır. Araştırma soruları ve araştırmanın kuramsal bölümünden yola çıkılarak çözümlene için bir çerçeve oluşturulmuştur. Buna göre öğretim kuramlarındaki ortak noktalardan “uyaran, ilgi çekme ve katılım” yeterliliklerine göre veriler temalara ayrılmıştır. Çözümlene yapılırken bu temalar altındaki sorular ayrı ayrı irdelenerek yanıtların sıklık durumları belirlenmiş ve katılımcıların yanıtlarıyla örneklendirilmiştir. 1.

Sormacaya ait veriler ve sıklık sayıları [A(madde numarası), sıklık sayısı], 2. sormacaya ait veriler [B(madde numarası, sıklık sayısı)] şeklinde gösterilmiştir. Sıralanan bu işlemlerle çalışmanın dış geçerliliği de sağlanmıştır. Öğrencilerin genel başarıları için aritmetik ortalama (benzerlik), etkinliklerdeki başarı durumlarının karşılaştırılması için standart sapma ve varyans katsayısı (farklılık) kullanılmıştır. Standart sapma ve varyans ölçümlerinde “herhangi bir puanın, o puanın içinde bulunduğu veri grubunun ortalamasına olan uzaklığı (...), farklılık bilgisinin kaynağını oluşturur” (Erkuş, 2013, s. 175). Öğrencilerin etkinliklerdeki başarılarının sormacaya verdikleri yanıtlarla tutarlılık gösterip göstermediğini belirlemek için de öğrencilerin cevap kağıtları bağlamında doküman analizi yapılmıştır. Çalışmanın güvenilirliğini sağlamak için ise araştırmanın verileri farklı araştırmacılar tarafından farklı zamanlarda çözümlenmiş ve çözümler arası denklik sağlanmıştır.

2. BULGULAR VE TARTIŞMALAR

Bulguları ifade ederken, araştırmanın kapsamı doğrultusunda alanyazın taraması, öğretmen ve alan uzmanlarıyla yapılan görüşmelerle oluşturulan sormaca maddelerinin içeriği uyarınca öğrenme bileşenlerinden *uyaran*, *ilgi çekme* ve *katılım* temel alınmıştır.

2.1. Etkinliklerin “Uyaran” Yeterlilikleri

Öğrencilere (60 öğrenci) metni okuma sürecinde aynı anda hem metnin ana fikri ile ilgili notlar almaları (1. etkinlik) hem de zihinlerine takılan soruları yazmalarının (2. etkinlik) istendiği etkinlikler için öğrenciler metin üzerinde daha çok inceleme ve çözümlenme yapılması gerektiğini söylemişlerdir. *Soruyu sınıfça tartışsak daha kolay cevaplayabilirim* (A2, 38 öğrenci), *Öğretmenimiz bize başka sorularla metindeki ipuçlarını buldursa bu soruyu yapabiliriz* (A13, 28 öğrenci), *Bu soruyu cevaplayabilmek için öyküyü yeterince okuduğumuzu düşünmüyorum* (A8, 12 öğrenci) maddelerinin çokça işaretlenmesi ve öğrencilerin 1. ve 2. etkinliklerdeki aritmetik ortalamaları (2,28 ve 2,35) bunu göstermektedir. Öğrencilerin yarısı ise *Devamlı bu soruları yaptığımız için nasıl cevaplayacağımı biliyorum* (A5, 30 öğrenci) seçeneğini işaretleyerek soruyu doğru cevaplayacaklarını söylemişlerdir. Soruyu doğru cevaplayacaklarını söyleyen öğrencilerin (30 öğrenci) kağıtları incelendiğinde 15 öğrenciden 4’ü ana fikri doğru bulmuşken 11 öğrenci de bu fikre yaklaşmıştır. Diğer 15 öğrenci ise ana fikir konusunda yanlış yargılar üretmiştir. Metinle ilgili zihinlerine takılan soruları yazma etkinliğinde ise 16 öğrenci, metinle ilgili sorular sorarken 14 öğrenci metnin bağlamından kopmuştur.

Ardından metin üzerine kendi hazırladıkları soruları ve kitaptaki soruları yanıtladıktan sonra metnin ana fikrini söylemek için metni yeterince incelediklerini belirtmişlerdir. *Bu soruyu cevaplayabilmem için öykü üzerine*

öğretmenimizle yeterli inceleme yaptığımıza inanmıyorum (B3, 9 öğrenci), Bu soruyu yanıtlayabilmem için metin üzerine yeterli etkinlik yaptık (B10, 41 öğrenci) seçeneklerinde bu inancın aynı oranda öğrenci tarafından paylaşıldığı görülmektedir. Ancak, öğrencilerin ana fikir sorusuna verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 2,65'tir. Bununla birlikte; öğrencilerin yarısına yakını *Öğretmenim öyküdeki olayı günlük yaşamdan örneklerse ana fikri daha iyi bulabilirim* (B12, 28 öğrenci) diyerek daha çok uyarana ihtiyaçları olduğunu belirtirken 1/4'ü ise *Öğretmene bu soru yerine daha kolay bir soru sormasını söylerim* (B7, 15 öğrenci) diyerek bu soruyu cevaplamak için yine de yeterli bilgiyi almadıklarını düşünmektedir. Metin üzerine sorular sorulmadan önceki (2,28) ve sonraki (2,65) aritmetik ortalamalar arasında farkın oldukça az olması metin üzerine yapılan çalışmaların öğrenci için yeterli olmadığını göstermektedir. Yine, metin çalışmaları yapılmadan önce (0,63) ve sonra (0,62) varyans katsayılarının hemen hemen eşit olması aynı öğrencilerin başarı gösterdiğini, başarısız öğrencilerde bir değişiklik olmadığını göstermektedir. Bununla birlikte metin üzerine soru sorma etkinliğinde ise aritmetik ortalama 2,35 olmasına karşın varyans katsayısının düşük olması (0,54) öğrencilerin bu etkinlikte diğerlerine göre daha başarılı olduklarını göstermektedir.

2.2. Etkinliklerin “İlgi Çekme” Yeterlilikleri

Her iki etkinlikte de öğrenciler kendilerinden istenilen şeyin nasıl yapıldığını bildiklerini söylemişlerdir. *Öğretmenimin benden ne yapmamı istediğini anlamıyorum* (A1, 8 öğrenci) ve *Öğretmenimiz bu soruyu nasıl yapacağımızı tam olarak anlatmadı* (B1, 8 öğrenci) seçeneklerinin oranları bunu göstermektedir.

Ana fikir sorusunun yararlı bir etkinlik olduğuna, öğrencilerin yarısından çoğu etkinliği sevmese bile inanmaktadır. *Öğretmenimizle birlikte yaptığımız çalışmalarda ana fikri nasıl bulacağımı öğrenirsem daha sonra okuduğum şeyleri daha kolay anlarım* (A3, 37 öğrenci), *Bu soru öyküyü anlamamda bana yardımcı oluyor* (A9, 34 öğrenci), *Bu soruyu sevmiyorum, ama öyküyü okurken düşünülmesi gerektiğine inanıyorum* (A4, 26 öğrenci). Öğrencilerin 1/3'ünden çoğu ise *Bu tür sorular beni öyküyü okumaktan soğutuyor* (A6, 23 öğrenci), *Bu soruyla sık sık karşılaşmaktan bunaldım* (A7, 27 öğrenci) cevaplarıyla bu sorunun güdülemeyi engelleyici işlevi üzerine vurgu yapmaktadır.

İkinci etkinlikte de verilen yanıtlar, öğrencilerin ana fikir sorusunu yararlı buldukları düşüncelerini desteklemektedir. *Bir öykü okuduğumda ana fikri bulmam gerekir* (B2, 43 öğrenci). Ayrıca, öğrencilerin *Bu etkinliğin yaratıcı bir etkinlik olduğuna inanıyorum* (B5, 40 öğrenci) seçeneğindeki oranları dikkat çekicidir. Üstelik öğrenciler bu soruyu yanıtlayabildiklerinde daha çok güdülenmektedirler. *Verdiğim cevap doğruysa metinden daha çok keyif alıyorum* (B15, 44 öğrenci). İkinci ana fikir sorusuna öğrencilerin aynı

oranda (1/3), *Bu soruyu cevaplamanın bana hiçbir faydası yok* (B4, 20 öğrenci) şeklindeki tepkileri ilk tepkileri ile tutarlılık göstermektedir.

2.3. Etkinliklerin “Katılım” Yeterlilikleri

Öğrenciler her iki etkinlikte de verdikleri cevaplarla etkinlikleri diğer arkadaşlarının yapıp kendilerinin yapamayacağını ve diğer arkadaşlarından yardım almayı düşünmediklerini göstermektedir. *Arkadaşımın bu soruya verdiği cevaba bakarım, aynısını yazarım* (A10, 4 öğrenci), *Çalışkan arkadaşlarım yapar bu soruyu, ama ben yapamam* (B8, 9 öğrenci).

Öğrencilerin 1/3’ü, öyküyü anladıklarını ama ana fikri bulamadıklarını ifade etmektedir. *Ana fikri bulamadığımda öğretmenim metni anlamadığımı düşünüyor* (A11, 22 öğrenci); *Öyküyü anladım, ama soruyu cevaplayamıyorum* (B13, 23 öğrenci).

Birinci etkinlikte ana fikir ile ilgili cevaplarının doğru olduğundan emin olmadıklarını söyleyenlerin sayısı [*Cevabımın doğru olduğundan emin değilim* (A12, 30 öğrenci)] metin üzerine sorular cevaplandıktan sonra düşmüştür. [*Bu soruya cevap verdiğimde arkadaşlarım/öğretmenim dalga geçer diye korkuyorum* (B6, 15 öğrenci)]. Bu cevap ile aslında öğrenciler güvenli bir ortam endişesini de dile getirmektedirler. Bununla birlikte; 13 öğrenci ise, *Cevabımdan emin olduğum halde yanlış çıkıyor* (B14) diyerek hayal kırıklıklarını ifade etmektedirler.

İkinci etkinlikte, 30 öğrenci, *Bu soruya verdiğim cevabın doğru olduğunu öyküden örnekler vererek kanıtlayabilirim* (B16) seçeneğini işaretleyerek kendilerinden emin olduklarını belirtmişlerdir. Verdiği cevabın doğruluğunu öyküden örnekler vererek kanıtlayabileceğini düşünen 30 öğrencinin kağıtları incelendiğinde 14 öğrenci kanıtlama konusunda başarı sağlarken 16 öğrenci başarısızlığa uğramıştır. Birinci etkinlikte de ikinci etkinlikte de öğrencilerin emin olma durumlarının yarı yarıya olması öğrencilerin yarısının ana fikir bulma konusunda kaygılı olduğunu göstermektedir.

Ana fikir bulma konusunda öğrencilerin 1/3’ü ise artık kendilerini umutsuz hissetmektedirler. [*Bu soruyu her öykü için yaptığımız halde hala doğru cevabı bulamıyorum* (B9, 20 öğrenci), *Soruya bir cevap vereyim de doğru olmuş, yanlış olmuş fark etmez* (B11, 20 öğrenci)].

Öğrencilerin katılım başlığı altında ele alınan sormaca maddelerine verdiği yanıtlarla çalışma grubu, Schlechty (2005)’nin öğrenci katılımını ayırdığı düzeylere göre sınıflandırılabilir. Buna göre, en az sıklığa sahip maddeye [*Arkadaşımın bu soruya verdiği cevaba bakarım, aynısını yazarım. (A10, 4 öğrenci)*] yanıt veren 4 öğrenci, isyan durumundaki katılımcılardır. En fazla sıklığa sahip maddeye [*Verdiğim cevap doğruysa metinden daha çok keyif alıyorum. (B15, 44 öğrenci)*], yanıt veren 44

öğrenci ise gerçek katılımcılardır. Öğrenci yanıtlarındaki sıklık durumu azdan çoğa doğru ilerledikçe öğrenci katılımın da sırasıyla isyandan geri çekilme, pasif uyma, sembolik ve gerçek katılımcıya doğru ilerlediği görülmüştür. Azdan çoğa doğru ilerleyen sıklık durumlarının her 2 sormacada da benzer şekilde katılımcı düzeyine karşılık gelmesi, öğrencilerin ilgili etkinliklerin çözümü için yaşadıkları sorunları önce dış etkenlere bağlayıp ardından içe dönerek kendinde aradıklarının göstergesi şeklinde yorumlanabilir. Gerçek katılımcı olduğu düşünülen 44 öğrencinin cevap kağıtları incelendiğinde ana fikri bulma konusunda 11 öğrenci, doğru ana fikri bularak başarılı olmuşken 10 öğrencinin de bu fikre yaklaştığı görülmüştür. 23 öğrenci ise ana fikir konusunda yanlış yargılar üretmiştir. Bu sonuca göre gerçek katılımcı olduğu düşünülen öğrencilerin etkisiz-edilgen öğrenmeler gerçekleştirdiği sonucuna ulaşılabilir.

3. SONUÇ VE ÖNERİLER

“Güneşe Doğru” öyküsü 5. basımı 2004 yılında Altın Kitaplar tarafından yapılan “Cumhuriyet Sonrası Doğumlu Yazarlarımızdan Çocuklara Hikâyeler” adlı öykü kitabından alınmış ve ders kitabında kısaltılarak sunulmuştur. Araştırmanın kapsamı bağlamında, ana fikir öykünün bütünlüğü içinde doğru değerlendirilebilmektedir. Ders kitabında, öykünün çatışma noktaları (annenin çocuğunun denize girip girmediğini anlamak için çocuğun vücudunu diliyle yalaması, çocuğun suyun yüzünde kalma mücadelesine karşın arkadaşlarının onu dibe batırmaya çalışması) şiddet unsuru olarak görülüp atıldığı için öykünün genel anlamı bozulmaktadır. Bu durum, aynı zamanda yazınsal metne de yapılan bir şiddettir. Yazınsal metinler türlerinin gereği olarak bir bütünlük içinde anlam kazanırlar. Yazar tüm detayları/parçaları hesaplayarak koymaktadır. Bu durumda, belki aynı temayı verecek farklı bir öykü kullanmak daha uygun olabilir. Ayrıca, öğretmende de eksik bölümün olmayışı öğretmeni de ana fikrin belirlemesi konusunda zorlayacaktır. Öykünün eksiltelen bölümleri numaralandırılarak öğretmen kitabında yer alabilir. Ayrıca, araştırmacılar da öyküyü İstanbul’daki hiçbir çocuk kütüphanesinde bulamamış ve bir araştırma kütüphanesinden öykü kitabına ulaşmışlardır.

Öykünün ana fikrinin -uzmanlardan alınan görüşlere göre de- “kendimizi gerçekleştirmek için tüm sınırları (korku, baskı) zorlamalıyız” şeklinde belirlendiği söylenebilir. Ancak, öykünün niteliği açısından bakıldığında bu sınırlar ölüm tehlikesini de içine almalı mıdır? Çocuğun arkadaşları tehlikeli işler yapmakta (karpuz motorlarına doğru yüzmek, dibe gitmek, akıntıya karşı yüzmek, yorgunluk) ve daha mantıklı ve farkındalıkları olan çocuğu (güneşin korkunç sarılığının içindekileri merak eden) korkaklıkla suçlamakta, küçümsemekte, kışkırtmakta, (karpuz) özendirilmekte, onunla dalga geçmekte ve hatta ona şantaj yapmaktadırlar (Mahalle takımında oynatmama). Böyle bir durumda çocuk hiçbir şeyi

düşünmeden fırlatarak kendini tehlikeye atar (su ağzına dolar, derinliklere bakmaya korkar, boğazı yanar, kulakları uğuldar, umutsuzluğa düşer, dibe gider, su yutar, ayağını midyeler keser) ve bu durumda bile arkadaşları onu dibe batırmaya çalışırlar. Bu deneyim kötü de sonuçlanabilirdi. Güneşe Doğru başlığı burada tehlikelere karşı savaşmayı ifade etmesi anlamında uygun bir başlıktır. Ancak, kötü insanların doldurmasına gelmek hayatta her zaman başarıya götürür mü? Kişisel gelişim bağlamında böyle bir deneyim olumsuzluğa da yol açabileceği için yanlış yönlendirme de çocuğa karşı dolaylı bir şiddettir. Ayrıca, öyküdeki gibi karpuzlarla o kadar açıktan kıyıya yüzebilmek de imkânsız gibi görünmektedir. Öyküdeki bu tutarsız noktaların öğretmenleri ve öğrencileri ana fikir konusunda yanlış yönlendirdiği görülmüştür; ayrıca, metin altı soruda “Çocuğun arkadaşlarına uymasının doğru olup olmadığı” da öğrencilere sorgulatılmıştır. Diğer bir deyişle, öykünün niteliği yazarın iletisi ile kitap yazarlarının görüşü arasında bir tezatlık oluşturmuştur; bu nedenle, öğrenci yanıtlarının değerlendirilmesi aşamasında öykünün ana fikri konusunda uzman görüşüne başvurulmuştur.

Öyküyü çözümleme sürecinde de öğrencinin düşünce oluşturmaya ket vuran durumlar söz konusudur. Ders kitabında öykünün ana fikri sorulduktan sonra öykü ile ilgili sorular [(D/Y), metni kendi tümceleri ve mantık akışı içinde özetlemeleri] devam etmektedir. Oysa ana fikirden önce öyküyü okuma-anlama sürecindeki tüm etkinlikler tamamlanmış olmalıdır. Diğer dikkat çeken nokta ise, öyküyle ilgili sorulan 4 sorudan 2 tanesinin öyküden atılan bölümlerle (çocuğun annesinin tepkileri ve arkadaşlarının denizde zor durumdayken çocuğa davranışları) ilgili olmasıdır. Öğrencilerin hatta öğretmenin bile bu sorunun yanıtını bulması olanaksızdır. Diğer bir durum da, öğretmenin öyküyü ilk okuması esnasında öğrencilerden ana fikir ve önemli yerler ile ilgili notlar alma, zihinlerine takılan soruları yazma ve öyküde eksik bırakılan yeri tamamlama şeklinde 3 etkinliği birlikte yapmalarını istemesidir; bu durumda öğrenci, nereye odaklanacağı konusunda sorunlar yaşayabilmektedir.

Aynı zamanda, daha öyküyü okumadan anlamadan ana fikir gibi yapay bir başlangıç noktası yaratmak yukarıda da belirtilen öğretim kuramlarına uymamaktadır. Türkçe derslerinde amaç öncelikle öğrencinin metin çözümleme/üretme becerisini geliştirmek olmalıdır. Öğrenciler edebiyat eğitimi bağlamında, yazarın iletisini vermek için hangi yollara başvurduğunu, dili nasıl kullandığını sezme zorundadırlar. Etkili öğrenmeye göre, verilerden “sonuç”u çıkararak öğrenme, daha etkilidir; öğrenci öğrendiği konuları ancak kendi davranışlarıyla öğrenir ve öğrencinin materyali algılaması, onun ne kadar çabuk ve etkili bir biçimde öğreneceğini gösterir, materyalin öğretmen tarafından sunulma biçimi öğrenme üzerinde etkilidir (Binbaşıoğlu, 1995). Yapılan araştırmalar sonucu öğrenci başarısını etkileyen öğretim stratejisi kategorileri şu şekilde belirlenmiştir (Marzano, Pickering ve Pollock, 2008): Benzerlikleri ve farklılıkları belirleme, özet

çıkarma, çabayı destekleme ve takdir etme, ev ödevi ve alıştırma, dile dayalı olmayan temsiller, işbirliğine dayalı öğrenme, hedef belirleme ve geri bildirim verme, varsayım üretme ve sınama, ipuçları, sorular ve ön örgütleyiciler.

Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında öyküyü öğrencinin kendisinin sorgulaması beklenmektedir. Ancak, gerek öykü seçimi, gerek öykünün sunulması gerekse öğrenciyi bilişsel sürece yönlendirecek etkinliklerin (girdi) yetersizliği ile yapılandırmacı yaklaşım; uygulamada uyarıcı, ilgi ve katılım bağlamında öğrenci için eziyete (şiddete) dönüşebilmektedir. Öğrenci, yine aktif öğrenme durumlarına geçemeyecek ve geleneksel yaklaşımda olduğu gibi doğru cevabı öğretmenden bekleyecektir. Edilgin nitelik taşıyan bir öğrenme bilimsel anlamıyla bir öğrenme olmakla birlikte eğitim yönünden bir değer taşımaz (Binbaşıoğlu, 1995, s. 231). Bu uygulamalara/etkinliklere maruz kalan öğrencilerin görüşlerini saptamayı amaçlayan bu araştırma için aşağıdaki tartışma ve değerlendirmeler yapılabilir.

3.1. Etkinliklerin “Uyarıcı” Yeterliliği Bağlamında Değerlendirilmesi

Öykü türünün gereği olarak öykü okunurken ana fikir belirlenemez, öykünün tümünü okumak gerekir. Öğrenciler ilk etkinliği yapmak için daha çok uyarıcı (tartışma, ipucu) gereksinim duyduklarını, metni daha çok okumaları gerektiğini söylemektedirler.

3.2. Etkinliklerin “İlgi Çekme” Yeterliliği Bağlamında Değerlendirilmesi

Öğrenciler, ana fikir sorusunun yanıtlanması gerektiğine inanıyorlar ve bu yüzden de bu amaçla her türlü etkinliğe açıktırlar; ancak bu soru için yapılan etkinlikler ana fikir sorusunu yanıtlamanın önemini ortaya çıkaramadığı gibi öğrenciyi soruyu yanıtlayabilmeleri için yeterli girdi sağlanmadığından öğrenci kendini çaresiz ve yetersiz hissediyor. Bu yaş dönemindeki çocuğun bu durumda kalması kişisel gelişimi açısından olumsuzdur. Ana fikir metnin yüzeysel yapısındaki somut dil öğelerinden yola çıkılarak oluşturulan soyut anlamı bulmaktır. Bu bulmacayı çözebilmek okuma zevki ve alışkanlığını geliştirir. Öğrencilerin *Verdiğim cevap doğruysa metinden daha çok keyif alıyorum* (B15, 44) seçeneğindeki oranları da bu düşüncüyü doğrulamaktadır.

3.3. Etkinliklerin “Katılım” Yeterliliği Bağlamında Değerlendirilmesi

Öğrencilerin derse katılımının ilk şartı, sınıf içinde öğrenci-öğretmen ya da öğrenci-öğrenci arasında güvenli bir ortamın sağlanmasıdır. Öğrenci,

cevapları karşısında cezalandırılmayacağından/aşağılanmayacağından emin olmalıdır.

Öğrenciler, metni anladıkları halde ana fikri bulamadıklarını ya da emin oldukları halde cevaplarının yanlış çıktığını ifade etmektedirler. Bu durumda öğrenci, cevabını öğretmenine kanıtlayamadığı için kendini kötü hissetmekte, başarı duygusunu tadamamakta ve umutsuzluğa düşmektedir. Gerçek başarı, başarısızlık korkusunu yenebilmektir (Erdoğan, 2009, s. 68). Bu başarısızlık korkusu çocuğu kendini kanıtlama uğruna dışarıya karşı şiddet eğilimine sokabilir. Çünkü; şiddet davranışı için risk faktörleri arasında çocuğun okula ayak uyduramaması ve derslerinde başarısız olması da kişisel faktörler arasındadır (Ögel, Tarı ve Yılmazçetin Eke, 2015). Öykü metinleri çocukların erken yaşlarda karşılaştıkları metinler olduğu için en iyi anladıkları metin türüdür. Ancak, yazınsal metinlerde önemli olan derin anlamı bulmaktır. Bu da, ancak, metnin yüzeysel yapısında anlam oluşturmak için kullanılan dil öğelerinden yola çıkarak hazırlanan etkinlikler yoluyla mümkündür. Bu etkinlikleri yaptırmadan öğrencinin bu soruları cevaplamasını istemek ve onları yapamayacakları bir yükün altına sokarak çaresiz ve yetersiz hissetmelerine neden olmak bir tür şiddettir.

Öğrencilerin derse katılımını sağlamak için “Metnin ana fikri nedir?” gibi soyut bir soruyla onları baş başa bırakmak yerine ana fikri sezdirmek aşamasında öyküden karakterler, olaylar, olgularla ilgili somut dil kullanımlarının sınıflandırılacağı, sıralanacağı, karşılaştırılacağı, ilişkilendirileceği etkinliklerle bilişsel bir sürece girmeleri sağlanmalıdır. Öğrenciye sorunun yanıtı ile ilgili seçenekler sunulmalıdır. Öğrenci böylece önce “ana fikir” kavramının ne olduğunu idrak etmeli, kendinden ne istendiğini ve bunun nasıl bulunacağını etkinliklerle öğrenmelidir. Öğrenciler bu tür etkinlikler yoluyla bilişsel bir sürece girecekler, böylece öğrencilerin düşünce gelişimlerine katkı sağlanacaktır. Özellikle Türkçe dersi -dil dersi- düşünmeyi öğretmektir. Öğrencilerin kişisel ve bilişsel gelişimlerini amaç edinen kurumlarda öğrencilerin bu haklarından mahrum bırakılması bir tür şiddettir.

Yazınsal metinler biçim, içerik ve işlev açısından diğer metinlerden farklıdır. Bireyleri birçok yaşam durumuyla, farklı problemlerle ve farklı kişilerle karşılaştırarak hayatı tanımlarını sağlar, hayata hazırlar. İnsanlar yazınsal metinlerle olaylara farklı bakmayı, insanları anlamayı, esnek olmayı ve eleştirel düşünmeyi öğrenirler. Onun için yazınsal metinler yazarın söylemek istediğini (ana fikri) nasıl aktardığını ve dili nasıl kullandığını çözümlemeyi gerektirir. Türkçe derslerinde yazarın iletisini (derin yapı) nasıl aktardığını (yüzeysel yapı) bulmaktır asıl amaç, ne söylediğini değil. Yazınsal metinlerin düşünsel ve duygusal bağlamda insan gelişimine katkı sağlaması ancak bu şekilde olur. Türkçe derslerinde yazınsal metinler üzerine doğru çalışmalar yapılmadığı takdirde öğrenci yazınsal metinleri

anlamayı öğrenemeyecek, onların hazzına varamayacak, okuma alışkanlığı kazanamayacak ve sonuçta özgür bir birey ve iyi bir vatandaş olamayacaktır. Öğrencilere yazınsal metinleri anlama, yorumlama ve onlardan katkı sağlama yollarını açmama, bireysel gelişimlerine ket vurma bir tür **şiddettir**. Galtung'un, Geiger (1984)'den alıntıladığı gibi, “günümüzde şiddet insanların kendilerini bedensel ve ruhsal anlamda gerçekleştirememeleri” olarak görülür (Dilidüzgün ve Cihan Uz, 2003).

Böyle bir durumda şiddet yalnızca öğrenciler için geçerli değildir. Kendilerine verilen ders kitaplarında öğrenciyle gerçekleştirilmesi bazen imkânsız olan ya da tek düze etkinliklerle öğretmeni baş başa bırakmak öğretmene karşı da bir şiddet unsuru oluşturabilir. Ayrıca, öğretmen öğrencilere kitap okutmakta zorluk yaşayabilir. Öğrenciler sınıf içinde yeterince bilişsel sürece giremedikleri, meşgul olmadıkları ve güdülenemedikleri için sınıfın kontrolünü sağlamak da zorlaşacaktır. Bu durumda, çocuklarının yetişmesi için maddi ve manevi tüm varlığını seferber eden velilerin çocuklarının yeterli eğitimi alamadığı durumlarda velilere karşı bir tür şiddet unsurundan da söz edilebilir.

KAYNAKLAR

- Ağaçsapan, A. (2003). Gülten Dayıoğlu'nun “Ölümsüz Ece” ve “Yurdumu Özledim” Adlı Romanlarında “Güç-Şiddet-Dil” İlişkisi. *Çocuk Edebiyatına ve Hekimliğine Yansıyan Şiddet Sempozyumu Bildirileri* içinde (211-214). Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Yayınları, 084.
- Ayaz, M.F. ve Şekerci, H. (2015). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Akademik Başarıya ve Tutuma Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması. *İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 27-44.
- Balaban-Salı, J. (2004). Öğrenmede Güdülenme. Y. Kuzgun, D. Deryakulu, (Ed.), *Eğitimde Bireysel Farklılıklar* içinde (167-198). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Batur, Z. ve Ulutaş, M. (2013). Pisa ile Türkçe Öğretim Programındaki Okuduğunu Anlama Kazanımlarının Örtüşme Düzeylerinin İncelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6 (2), 1549-1563.
- Binbaşıoğlu, C. (1995). *Eğitim Psikolojisi* (9. Basım). Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Bozkurt, Ü., Uzun, G.L. ve Lee, Y. (2015). Korece ve Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Sonu Sorularının Karşılaştırılması: PISA 2009 Sonuçlarına Dönük Bir Tartışma. *International Journal of Language Academy*, 3 (4), 295-313.
- Bölükbaş, F. (2003). Beyaz Lale Öyküsünün Çocuk Psikolojisi-Şiddet Bağlamında Değerlendirilmesi. *Çocuk Edebiyatına ve Hekimliğine Yansıyan Şiddet Sempozyumu Bildirileri* içinde (65-70). Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Yayınları, 084.
- Creswell, J.W. ve Plano Clark, V.L. (2014). *Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi* (2.Baskı). (Y. Dede ve S. B. Demir, Çeviri Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Çaklı, L. (2003). Kemalettin Tuğcu'nun "Kız Evlat" Adlı Romanı ile Gülten Dayıoğlu'nun "Fadiş" Adlı Romanındaki Çocuğa Yönelik Şiddet İçeren Davranışların Karşılaştırılması ve Değerlendirilmesi. *Çocuk Edebiyatına ve Hekimliğine Yansıyan Şiddet Sempozyumu Bildirileri* içinde (131-142). Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Yayınları, 084
- Çubukçu, Z. (2003). Eğitim Kurumlarında Yaşanan Şiddet Olaylarının Çocuk Gelişimine Etkisi. *Çocuk Edebiyatına ve Hekimliğine Yansıyan Şiddet Sempozyumu Bildirileri* içinde (179-188). Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Yayınları, 084.
- Dilidüzgün, S. ve Cihan Uz, N. (2003). Çocuk Kitaplarında Şiddet-Ama Hangi Şiddet. *Çocuk Edebiyatına ve Hekimliğine Yansıyan Şiddet Sempozyumu Bildirileri* içinde (99-14). Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Yayınları, 084.
- Dilidüzgün, Ş. (2009). Yapılandırmacı Yaklaşımla Hazırlanan İlköğretim Türkçe Öğretim Programı ve Ders Kitaplarında Metin-Odaklı Görevlerin Yeri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 275-291.
- Dilidüzgün, Ş. (2010a). Türkçe Derslerinde Metin Etkinliklerinin Okuma-Anlama Kazanımlarını Gerçekleştirme Yeterliği-Bir Öykü Örneği. *İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (1), 13-31.
- Dilidüzgün, Ş. (2010b). *Metindilbilim ve Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Morpa.
- Dilidüzgün, Ş. (2015). Yapılandırmacı Yaklaşım öncesi ve Sonrası Türkçe Ders Kitaplarının Yazın Eğitimi Bağlamında Karşılaştırılması. M.V. Coşkun vd., (Ed.), *Türkçenin Eğitimi-Öğretimine Yönelik Çalışmalar* içinde (313-323). Ankara: Pegem Akademi.
- Erdoğan, İ. (2006). *99 Sayfada Verimli Ders Çalışma*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Erdoğan, İ. (2009). *Eğitime Dair Yazılar, Konuşmalar ve Söyleşiler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Erkuş, A. (2013). *Davranış Bilimleri İçin Bilimsel Araştırma Süreci* (4. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gander, M.J. ve Gardiner, H.W. (2004). *Çocuk ve Ergen Gelişimi* (5. Baskı). B. Onur (Haz.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Göktürk, A. (1989). *Sözün Ötesi, Yazılar*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- İlkhan, İ. ve Koç, Y. (2003). Edebiyatta Çocuğa Yansıyan Sosyolojik ve Psikolojik Şiddet Eylemi Üzerine. *Çocuk Edebiyatına ve Hekimliğine Yansıyan Şiddet Sempozyumu Bildirileri* içinde (10-16). Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Yayınları, 084.
- İpşiroğlu, Z. (2001). *Alımlama Boyutları ve Çeşitlemeleri-Yazın*. İstanbul: Papirüs Yayınevi.
- Marzano, R.J., Pickering, D.J. ve Pollock, J.E. (2008). *Öğrenci Başarısını Arttıran Öğretim Stratejileri*. İstanbul: Sev-Yay.
- Michaud, Y. (1995). *Şiddet*. (C. Muhtaroglu, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Moos, L. (2015). Leadership for creativity. *International Journal of Leadership in Education*, 18 (2), 178-196. 15 Haziran 2016, <http://dx.doi.org/10.1080/13603124.2014.915060>.
- Ögel, K., Tari, I. ve Yılmazçetin Eke, Y. (2015). *Okullarda Suç ve Şiddeti Önlemek*. İstanbul: Yeniden Yayınları.

- Özkan, H. (2004). Güneşe Doğru. (M. Seyda, Der.), *Cumhuriyet Sonrası Doğumlu Yazarlarımızdan Çocuklara Hikâyeler* (5. Basım) içinde. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Özyer, N. (2003). Çocuk Kitaplarında Olumlanan Şiddet. *Çocuk Edebiyatına ve Hekimliğine Yansıyan Şiddet Sempozyumu Bildirileri* içinde (71-76). Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Yayınları, 084.
- Sarbay, A. (2014). *İlköğretim Türkçe 7 Öğretmen Kılavuz Kitabı*. İstanbul: Meram Yayınları.
- Schlechty, P.C. (2005). *Shaking Up the Schoolhouse (Okulu Yeniden Kurmak)*. (Y. Özden, Çev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sever, S. (2003). Çocuk Kitaplarına Yansıtılan Şiddet (Milli Eğitim Temel Yasası ve Çocuk Haklarına Dair Sözleşme Bağlamında Bir Değerlendirme). *Çocuk Edebiyatına ve Hekimliğine Yansıyan Şiddet Sempozyumu Bildirileri* içinde (32-46). Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Yayınları, 084.
- Sönmez, V. (2001). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı* (Geliştirilmiş 9. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2009). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şirin, M.R. (2003). Çocuk Modernleşmesi, Çocuk Edebiyatı ve Çocuk Edebiyatına Yansıyan Şiddet. *Çocuk Edebiyatına ve Hekimliğine Yansıyan Şiddet Sempozyumu Bildirileri* içinde (249-262). Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Yayınları, 084.
- Ülper, H. ve Yalınkılıç, K. (2010). Son İki Türkçe Programına Göre Hazırlanan Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Sonu Sorularının Nicel ve Nitel Görünümü. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (12), 449-461.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yurdakul, B. (2005). Yapılandırmacılık. Ö. Demirel, Ed., *Eğitimde Yeni Yönelimler* içinde. Ankara: Pegem Yayıncılık.

EK 1

1. SORMACA

- A1. Öğretmenimin benden ne yapmamı istediğini anlamıyorum.
- A2. Soruyu sınıfça tartışsak daha kolay cevaplayabilirim.
- A3. Öğretmenimizle birlikte yaptığımız çalışmalarda ana fikri nasıl bulacağımı öğrenirsem daha sonra okuduğum şeyleri daha kolay anlarım.
- A4. Bu soruyu sevmiyorum, ama öyküyü okurken düşünülmesi gerektiğine inanıyorum.
- A5. Devamlı bu soruları yaptığımız için nasıl cevaplayacağımı biliyorum.
- A6. Bu tür sorular beni öyküyü okumaktan soğutuyor.
- A7. Bu soruyla sık sık karşılaşmaktan bunaldım.
- A8. Bu soruyu cevaplayabilmek için öyküyü yeterince okuduğumuzu düşünmüyorum.

- A9. Bu soru öyküyü anlamamda bana yardımcı oluyor.
- A10. Arkadaşımın bu soruya verdiği cevaba bakarım, aynısını yazarım.
- A11. Ana fikri bulamadığımda öğretmenim metni anlamadığımı düşünüyor.
- A12. Cevabımın doğru olduğundan emin değilim.
- A13. Öğretmenimiz bize başka sorularla metindeki ipuçlarını buldursa bu soruyu yapabilirim.

EK 2

2. SORMACA

- B1. Öğretmenimiz bu soruyu nasıl yapacağımızı tam olarak anlatmadı.
- B2. Bir öykü okuduğumda ana fikri bulmam gerekir.
- B3. Bu soruyu cevaplayabilmem için öykü üzerine öğretmenimizle yeterli inceleme yaptığımızı inanmıyorum.
- B4. Bu soruyu cevaplamanın bana hiçbir faydası yok.
- B5. Bu etkinliğin yaratıcı bir etkinlik olduğuna inanıyorum.
- B6. Bu soruya cevap verdiğimde arkadaşlarım/öğretmenim dalga geçer diye korkuyorum.
- B7. Öğretmene bu soru yerine daha kolay bir soru sormasını söylerim.
- B8. Çalışkan arkadaşlarım yapar bu soruyu, ama ben yapamam.
- B9. Bu soruyu her öykü için yaptığımız halde hala doğru cevabı bulamıyorum.
- B10. Bu soruyu yanıtlayabilmem için metin üzerine yeterli etkinlik yaptık.
- B11. Soruya bir cevap vereyim de doğru olmuş, yanlış olmuş fark etmez.
- B12. Öğretmenim öyküdeki olayı günlük yaşamdan örneklendirse ana fikri daha iyi bulabilirim.
- B13. Öyküyü anladım, ama soruyu cevaplayamıyorum.
- B14. Cevabımdan emin olduğum halde yanlış çıkıyor.
- B15. Verdiğim cevap doğruysa metinden daha çok keyif alıyorum.
- B16. Bu soruya verdiğim cevabın doğru olduğunu öyküden örnekler vererek kanıtlayabilirim.