

Abstract

In this study, the qualification cases for the development metacognitive skills in the 8th grade Turkish text and work books used in the 2012-2013 academic year in the province of Malatya will be questioned in the principles set by Yağmur (2011). The aim of the study is to make a new and functional example application which is supposed to contribute to this field in the light of the determinations of Yağmur (2011), apart from the purposes, methods and results repeated in examining the Turkish text and work books. Problem of paper "8. Class Turkish work books have included activities that will contribute to the development of metacognitive skills?" This study is a descriptive research in the screening model on a composed structure. 181 of 257 activities in the studied workbook relate to the use and development of information processing skills. The development of the students' critical thinking skills is in the concept domain of metacognition. 40% of the activities that will provide the development of critical thinking skills in the text and work book studied are included. In the course and study book examined, only one strategy was used to think. The concept of metacognition, which includes information processing skills, critical thinking skills and thinking strategies, has been increasingly developed and developed in proportion to the cognitive and emotional development of the individual, and it should be ensured that the activities appropriate to the level of the student are included in the Turkish text and workbooks.

Key words: Turkish text book analysis, learning, metacognitive skills.

Özet

Bu çalışmada, Yağmur'un (2011) belirlediği ilkeler ışığında, Malatya ilinde 2012- 2013 eğitim- öğretim yılında kullanılan 8. sınıf Türkçe ders ve çalışma kitaplarındaki üst düzey bilişsel becerilerin geliştirilmesine yönelik yeterlilik durumları sorgulanmıştır. Çalışmanın amacı, Türkçe ders ve çalışma kitaplarını incelemede yinelenen amaç, yöntem ve sonuçların dışında, bu alana katkıda bulunacağı varsayılan yeni ve işlevsel bir örnek uygulamayı Yağmur'un (2011) belirlemeleri ışığında yapabilmektir. Çalışmanın problem tümcesi "8. sınıf Türkçe çalışma kitaplarında üstbilişsel becerilerin gelişimine katkıda bulunacak etkinliklere yer verilmiş midir?" olarak belirlenmiştir. Bu araştırma, üretilmiş bir yapı üzerinde tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. İncelenen çalışma kitabındaki 257 etkinliğin 181'i bilgi işleme becerilerinin kullanımına ve gelişimine ilişkindir. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi üstbilişin kavram alanında. İncelenen ders ve çalışma kitabında eleştirel düşünme becerisinin gelişimini sağlayacak etkinliklere %40 oranında yer verilmiştir. İncelenen ders ve çalışma kitabında yalnızca 1 etkinlikte düşünme stratejilerinin kullanılmasına olanak verilmiştir. Bilgi işleme becerilerini, eleştirel düşünme becerilerini ve düşünme stratejilerini kapsayan üstbiliş kavramının giderek artan bir gelişim yaşadığı ve bireyin bilişsel, duyuşsal gelişimiyle doğru orantılı olarak geliştiği bilinmeli ve Türkçe ders ve çalışma kitaplarında öğrencinin düzeyine uygun etkinliklere yer verilmesi sağlanmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe ders kitabı çözümlenmeleri, öğrenme, üst düzey bilişsel beceriler.

¹ Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, e-posta: esralule@gmail.com

Giriş

Eğitim sisteminde bilgiler, öğrencilere çeşitli araç- gereçlerle sunulur. Öğretim ortamlarında en yaygın kullanılan araçlar ders kitaplarıdır. Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları Yönetmeliği'nde (1995) ders kitabı, "her tür ve derecedeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında kullanılacak olan, konuları öğretim programları doğrultusunda hazırlanmış, öğrenim amacı ile kullanılan basılı eser" olarak tanımlanır. Kılıç ve Seven'e (2002: 17-19) göre: "Birçok ders aracının işlevini yerine getirme konumunda olan ders kitapları, öğretim programının hedef ve davranışlarının gerektirdiği strateji, yöntem ve teknikleri uygulamaya uygun araçlardır". Bu bağlamda anadili derslerinde Özbay'a (2000) göre en çok kullanılan araç- gereç %94,4 oranıyla ders kitaplarıdır. Ur'a (1996) göre ders kitapları öğrenme- öğretme süreçlerini düzenleyici ve zamanlayıcı yönüyle öğretim programlarının iskeleti gibidir. Özdemir (1990: 859) ise ders kitabı yazarlığının hak ettiği önem ve özeni görmediğini; bu işin hemen herkesin yapabileceği, sıradan işlerden sayıldığını belirtir. Öğrenci çalışma kitapları ise öğrencilerin ilgili ders içinde ve ders dışında yararlanabilecekleri kaynaklar olarak tanımlanabilir. Kılıç ve Seven'e (2006) göre öğrenci çalışma kitaplarının hazırlanmasında ders kitabı ile uyumuna ve etkinliklerin öğrenci düzeyine uygunluğuna, nitelik ve niceliğine dikkat edilmelidir. Çalışma kitaplarında farklı soru türleri bulunmalı, soruların yanında oyunlara, bulmacalara ve eğlendirici etkinliklere yer verilmeli, kitapların görselliğini ve ilgi çekiciliğini artırıcı renkli öğeler sunulmalıdır. Türkçe ders ve çalışma kitapları üst düzey bilişsel becerilerin gelişiminde önemli araçlardır. Maier'e göre (1937), üst düzey düşünme her zaman sayısal ifadeler taşıyan bir muhakeme değil, öğrenmeyi içeren ve sürecin bir parçası olmayı gerektiren durumdur. Zoller'e (1995) göre üst düzey bilişsel beceriler (HOCS: Higher Order Cognitive Skills) olarak kastedilen özellikler; soru sorma, eleştirel ve sistemli düşünme, problem (alıştırma değil) çözme, analiz etme, değerlendirme, yeni bilgiler sentezleme ve karar verme yeteneklerini içermektedir.

Tanımlar arasında farklılıklar olmasına rağmen aslında hepsi üstbilişin, bilişsel süreçleri denetleme ve düzenleme üzerindeki rolünü vurgulamaktadır. Üstbiliş kavramını eğitim alanına getiren araştırmacı Flavell'dir. Flavell (1976) üstbilişi şöyle açıklamaktadır; üstbiliş bireyin, bilişsel işlemleri ve çıktıları veya onlarla ilgili herhangi bir şey hakkındaki bilgisini ifade eder. Eğer A işlemini öğrenmenin B işlemini öğrenmekten daha fazla zor olduğunun farkındaysam; eğer C'nin doğru olduğunu kabul etmeden önce onu tekrar kontrol etmek zorunda olduğumu hissediyorsam; eğer unutabilme ihtimalim olduğu için D'ye daha iyi çalışmam gerektiğini hissediyorsam; eğer E'nin doğru olup olmadığını anlamak için birine sormayı düşünüyorsam üstbilişle meşgul oluyorum demektir. Flavell'dan sonra üstbilişle ilgili birçok araştırma yapan Brown (1978) üstbilişi, öğrencilerin plânlanmış öğrenme ve problem çözme durumlarında kullandıkları, düşünme süreçlerinin farkındalığı ve düzenlenmesi olarak tanımlamıştır. Üstbiliş uzun süren gelişimsel bir süreçtir. Araştırmalar üstbilişin yaşla birlikte arttığını ve onun farklı unsurlarının farklı gelişimsel zaman dilimlerine sahip olduğunu göstermektedir (Hanten ve diğerleri, 2004). Üstbilişsel bilgi erken yaşlarda belirir, yavaşça gelişir ve en azından ergenlik döneminin sonuna kadar gelişimini sürdürür (Brown, 1987). Bununla birlikte birçok çalışma 7 yaşındaki çocukların kendi bilişleri hakkında doğru biçimde düşünebildiklerini, ve özellikle de bunu bildikleri bir alanda yapmaları istendiğinde daha başarılı olduklarını göstermektedir. Üstbilişin gelişimi çocuklarda zekânın yaşla ilerlemesiyle birlikte kendileri, stratejiler ve görevler hakkında daha fazla bilgilenmeleri yoluyla gerçekleşir. Bununla birlikte Baker, (1989) çocuklar büyüdükçe üstbilişsel bilginin kademeli olarak geliştiği bilinmesine rağmen onun nasıl elde edildiği hakkında çok fazla bir bilgiye sahip olmadığımızı belirtmektedir. Elde edilen deneysel bilgiler çocuklarda üstbilişsel bilginin giderek artan biçimde geliştiğini ortaya koymuştur.

Üstbiliş, öğrenmenin kendi kendine oluşmasını sağlayan becerileri kapsar. Üstbiliş aslında bir öğrenmeyi öğrenme yoludur. Bireyde üstbiliş ile ortaya çıkması beklenen beceriler şöyle sıralanabilir (Doğanay, 1997):

- ✓ Kişinin kendisinin ve öğrenme yollarının farkında olması
- ✓ Bilinçli davranma
- ✓ Kendini kontrol
- ✓ Planlama
- ✓ Nasıl öğrendiğini izleme
- ✓ Kendini düzenleme
- ✓ Kendini değerlendirme

Üstbilişsel beceriler ise bireyin öğrenme aktivitelerini düzenlemesi ve kontrol etmesi için gerekli olan prosedürel bilgi ile ilgilidir. Öğrenmeyi planlama, izleme, kontrol etme, düzenleme ve düşünme bu becerilerin açığa vurulmasıdır (Schraw ve Moshman, 1995). Hartman ve Sternberg (1993), üstbilişsel becerilerin, öğrenmenin bilişsel, üstbilişsel ve duygusal unsurlarının etkileşiminin sonucunda ortaya çıkan beceriler olduğunu belirtmektedir. Bilişsel sistemler; öğrenme ve düşünmenin temelini oluşturan biliş, (bilgi elde etme ve işleme koyma) ve üstbiliş (yürütücü biliş ve stratejik bilgi) içerir. Gourgey'e (1998) göre üstbilişsel süreçler; bilişsel süreçleri yöneten ve kontrol eden içsel "yönetici" süreçlerdir ve bir öğrenme görevinin yerine getirilmesinde, plan yapma, izleme ve değerlendirmede yardımcı olur. Üstbiliş aracılığıyla birey görevin veya problemin ne olduğunu tanımlayabilir, uygun bir zihinsel tasarım seçer ve görevi yerine getirebilmek için en uygun stratejiyi seçer, uygun kaynakları zamanında tahsis eder, önceki ilgili bilgiyi aktif hale getirir ve dikkatini görevi yerine getirmek için nasıl işlem yapılacağına odaklar. Araştırmalar üstbilişsel öz-değerlendirmede başarılı olan ve bu yeteneğe ilişkin farkındalık geliştiren öğrencilerin daha stratejik olduğunu ve bu yeteneklerinin farkında olmayanlara göre daha iyi performans sergilediklerini kanıtlamıştır. (Schraw ve Dennison 1994). Diğer üstbilişsel beceri ise öz-yönetimdir. Öz-yönetim öğrencinin kendisinin ve sürecin farkında olması ve izlemesini içerir. Sonuç olarak üstbiliş kavramı; bireyin kendi öğrenmelerinin ve öğrenme süreçlerinin farkında olması ve buna ilişkin kendine geribildirimler verebilmesini içermektedir. Kısaca üstbiliş bir öğrenmeyi öğrenme yoludur (Schraw ve Dennison 1994). Üstbilişle ilgili temel denilebilecek araştırmalar da 1970'lerde başlamıştır. Bu tarihten itibaren üstbilişin birçok tanımı yapılmıştır. Flavell (1987) üstbiliş, bilişsel işlevlerin herhangi bir ögesini düzenleyen bilişsel etkinlik ya da bilgi olarak değerlendirmektedir. Brown'a göre üstbiliş, nasıl öğreneceğinin farkında olma, hangi stratejilerin yeni öğrenmeleri kolaylaştıracağını bilme ve öğrenme işleminin farkında olmaktır. O'Neil ve Abedi üstbiliş; bireyin amacına ulaşıp ulaşmadığını bilinçli bir biçimde dönemsel olarak kontrol etmesi ve gerekli olduğu durumda, farklı stratejileri seçip uygulaması olarak tanımlamaktadırlar. Kluwe'e göre üstbiliş; bireyin kendi biliş hakkında sahip olduğu bildirimsel bilgi ile düşünmesinin kontrolü ve düzenlenmesine yönelik işlemsel bilgisini ifade eder. Üstbiliş; Senemoğlu'na göre aşağıdaki türden soruları kendi kendimize sorabilmemizi ve cevaplayabilme özelliğimizi kapsar. Bireyin kendi kendine bu türden soruları sorup cevaplayabilmesi; kendi biliş sistemine ilişkin bilgisinin bir göstergesidir:

- ✓ Bu konuyu öğrenmemdeki amacım nedir? Nasıl bir ürüne ulaşmam beklenmektedir?
- ✓ Bu konu hakkında ne biliyorum? (Kendi öğrenme düzeyini test etme)
- ✓ Bu konuyu öğrenmek için ne kadar zamana ihtiyaç duyarım?
- ✓ Bu konuyu en etkili bir biçimde öğrenmek için nasıl bir plan yapmalıyım; nasıl bir yol izlemeliyim?

- ✓ Plandaki aksaklıkları gidermek için yeniden nasıl gözden geçirip düzeltmeliyim?
- ✓ Hata yaptığım takdirde, hatamı nasıl bulmalıyım?
- ✓ Bu işlemler sonucunda elde edeceğim ürün beklentime uygun mu? Uygun değilse planımı nasıl değiştirmeliyim?

Üstbilişin genel olarak birtakım bireysel bileşenleri kapsadığı düşünülse de, bu bileşenler birbirleriyle ilişkilidir ve bilişsel bilgi ve bilişsel düzenlemeye karşılık gelen iki genel bileşenden oluşur. Bunlar; üstbilişsel beceriler ve üstbilişsel bilgi (farkındalık)'dır. Baker ve Brown, üstbilişsel beceriye sahip bir öğrenciyi kendi öğrenme sürecini planlayan, izleyen ve değerlendirerek yeniden düzenleyen olarak tanımlamıştır. Öğrencilerde üstbilişi geliştirmek, öncelikle üstbiliş bilgi ve becerisine sahip olan öğretmenleri gerekli kılmaktadır. Bu bakımdan özellikle üstbilişsel becerilerin öğrencilere verileceği ilköğretim basamağında görev yapan öğretmenlerin, kendilerinin üst bilişlerinin ne kadar farkında olduğunun belirlenmesi oldukça önemlidir. Presseisen 'e (2001) göre ilköğretimin ikinci kademesi üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine en uygun olan dönemdir. Bu dönemde de zorluk düzeyleri aşamalı olarak arttırılan etkinliklere yer verilmelidir.

Bu çalışmada, Yağmur'un (2011) belirlediği ilkeler ışığında, Malatya ilinde 2012- 2013 eğitim- öğretim yılında kullanılan 8. sınıf Türkçe ders ve çalışma kitaplarındaki üst düzey bilişsel becerilerin geliştirilmesine yönelik yeterlilik durumları sorgulanacaktır. Çalışmanın amacı, Türkçe ders ve çalışma kitaplarını incelemede yinelenen amaç, yöntem ve sonuçların dışında, bu alana katkıda bulunacağı varsayılan yeni ve işlevsel bir örnek uygulamayı Yağmur'un (2011) belirlemeleri ışığında yapabilmektir. Çalışmanın problem tümcesi "8. sınıf Türkçe çalışma kitaplarında üstbilişsel becerilerin gelişimine katkıda bulunacak etkinliklere yer verilmiş midir?" olarak belirlenmiştir. Bu problem bağlamında şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. 8. sınıf çalışma kitaplarında bilgi işleme becerilerini geliştirme amacına yönelik etkinlikler bulunmakta mıdır?
2. 8. sınıf çalışma kitaplarında eleştirel düşünme becerilerini geliştirme amacına yönelik etkinlikler bulunmakta mıdır?
3. 8. sınıf çalışma kitaplarındaki etkinliklerde düşünme stratejileri kullanılmakta mıdır?

Yöntem

Bu çalışmada, karma yöntem (mix type) **kullanılmıştır. araştırmadır.** Karma yöntem araştırmaları, araştırmacının bir çalışma veya birbirini izleyen çalışmalar içerisinde nitel ve nicel yöntem, yaklaşım ve kavramları birleştirmesi olarak tanımlanır (Creswell, 2003; Tashakkori ve Teddlie, 1998; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Araştırmada sıklık ve yüzdellik hesaplama nicel, söz konusu yönergeyle kitapları incelemek, örneklendirmek ise nitel özellik taşır. Böylece nitel ve nicel araştırmaların birlikte kullanımı, teori ve uygulamaya ilişkin daha kesin ve tam bilgiler üretilmesine yardımcı olmuştur.

Çalışmanın veri kaynağı, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Malatya ilindeki 8. sınıf öğrencilerine Türkçe ders ve çalışma kitabı olarak dağıtılan kitaplarda yer alan etkinliklerdir. 2012- 2013 eğitim- öğretim yılında Malatya ilinde 8. sınıflar için TAV yayınlarınca hazırlanan ders ve çalışma kitapları kullanılmıştır. Bu çalışmada da söz konusu kitaplar incelenmiştir. Çalışmada, kaynak olarak Yağmur'un (2011: 216-217) üst düzey bilişsel becerilere yönelik belirlediği ölçütler temel alınmıştır. Kitaplar, "içerik çözümlemesi" yöntemiyle incelenmiştir.

Araştırma için kullanılan kodlamanın güvenilirliğini ortaya koymak amacıyla 257 etkinliğin içerisinden rastlantısal olarak seçilen 20'si iki araştırmacı tarafından çözümlenmiş; araştırmacılar arasındaki tutarlığın güvenilir olduğu (%92) görülmüştür (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Bunun için aşağıdaki formül kullanılmıştır:

$$\text{Güvenilirlik} = \frac{\text{Uzlaşma sayısı}}{\text{Uzlaşma} + \text{Uzlaşmama sayısı}}$$

Bulgular

Birinci alt problem: 8. sınıf çalışma kitaplarında bilgi işleme becerilerini geliştirme amacına yönelik etkinlikler bulunmakta mıdır?

Birinci alt probleme ilişkin bulgular Çizelge 1'de verilmiştir:

Çizelge 1. Bilgi İşleme Becerilerine İlişkin Veriler

A.	Bilgi İşleme Becerilerine İlişkin Ölçütler	Etkinlik sayısı	Yüzde
A.1	Ders kitabında kullanılan etkinlikler sınıflandırma, sıraya koyma uygulamaları içeriyor mu?	18	7
	Sınıflandırma	9	4
	Sıraya koyma	9	4
A.2	Sıralama, sınıflandırma etkinlikleri öğrencilerin bilişsel gelişimini destekleyici nitelikte mi?	Kısmen	-
A.3	Ders kitabında kullanılan etkinlikler kıyaslama, gözlem ve düşünceleri aktarma etkinlikleri içeriyor mu?	53	21
	Kıyaslama	3	1
	Gözlem	11	3
	Düşünceleri aktarma	39	15
A.4	Kıyaslama, gözlem ve düşünceleri aktarma etkinlikleri öğrencilerin bilişsel gelişim düzeyine uygun mu?	Kısmen	-
A.5	Ders kitabında kullanılan etkinlikler anımsama uygulamalarını içeriyor mu?	5	2
A.6	Ders kitabında kullanılan etkinlikler yorumlama uygulamalarını içeriyor mu?	40	16
A.7	Ders kitabında kullanılan etkinlikler sadece ürün odaklı mı yoksa ürünün hazırlanma aşamaları ile ilgili uygulama süreçleri içeriyor mu?	Kısmen	-
A.8	Ders kitabında kullanılan etkinlikler çözümleme uygulamaları içeriyor mu?	15	6
A.9	Ders kitabında kullanılan etkinlikler akıl yürütme ve değerlendirme uygulamaları içeriyor mu?	50	19

A.1.'e ilişkin etkinlik örnekleri:

İncelenen 8. sınıf çalışma kitabında (Şahin 2011: 13, 19, 26, 27, 31, 35, 45, 53, 54, 92, 96, 114, 121, 139, 152, 173) 18 etkinlikte sınıflandırma, sıraya koyma uygulaması bulunmaktadır; ancak bazı sayfalarda ikişer etkinlik yer almıştır.

Aşağıdaki paragrafta yer alan altı çizili sözcüklerin çeşidini belirleyerek uygun başlığın altına yazınız.

METİN.....

İsimler

Çekimli Fiiller

Fiilimsiler

(Şahin 2011: 19)

Okuduğunuz metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini sırasıyla özetleyerek planını oluşturunuz.

Metnin giriş bölümünde;

Metnin gelişme bölümünde;

Metnin sonuç bölümünde; (Şahin 2011: 27)

A.2.'ye ilişkin belirlemeler:

8. sınıf öğrencisi Piaget'nin bilişsel gelişim aşamalarından, soyut işlem döneminde. Soyut işlem dönemi 12 yaş ve sonrası kapsar (Atkinson vd. 2010). Bu dönemde birey, karmaşık problemlere mantıklı çözümleri getirilebilir. Daha soyut düşünme ve sosyal konularda düşüncelerin geliştirildiği dönemdir; ancak sınıflandırma ve sıralama etkinlikleri basit düzeydedir. Yalnızca bilgiyi kullanma amaçlanmıştır. İncelenen kitapta deyimleri, dilbilgisi terimlerini (isim, çekimli- fiil, fiilimsi; isim, fiil), öznel- nesnel kavramları sınıflandırma söz konusudur. Sınıflandırma etkinlikleri öznel- nesnel ayrımı ve zenginlik- kibir- üzüntü kavramlarının sınıflandırılması ile sınırlıdır. Sıralama etkinlikleri de giriş, gelişme, sonuç bölümlerinin sıralanması; anahtar sözcük- anafikir- yardımcı fikir sıralaması ve karmaşık verilen hecelerın doğru sıralanması ile yapılmıştır. Sıralama etkinliklerinde de yalnızca hecelerın sıralanması yorumlamaya açık bir etkinliktir; oysa soyut işlem döneminde çocuğun yorum gücünü geliştirecek etkinliklere yer verilmesi gerekmektedir.

A.3.'e ilişkin etkinlik örnekleri:

Kıyaslamaya ilişkin 3 etkinlik belirlenmiştir (Şahin 2011: 34, 115, 139).

Yaşama sevinci temasının her iki şiirde de anlatılışında ne gibi benzerlikler veya farklılıklar vardır? (Şahin 2011: 34)

Gözlem başlığında 11 etkinlik belirlenmiştir (Şahin 2011: 12, 45, 64, 77, 78, 115, 171, 176, 179).

Gezegenlerdeki değişimleri gözleme olanağınız oldu mu? Açıklayınız. (Şahin 2011: 77)

Düşünceleri aktarma başlığında 39 etkinlik belirlenmiştir (Şahin 2011: 12, 14, 15, 16, 18, 20, 22, 23, 34, 36, 40, 46, 56, 57, 60, 64, 67, 78, 81, 91, 95, 107, 115, 120, 139, 145, 171, 175)

"Dünyada yaşanan kötülüklerin sebepleri nelerdir? Sizce bu kötülükleri yok etmek için neler yapılmalıdır?" konusuyla ilgili bir düşünce yazısı yazınız.

A.4.'e ilişkin belirlemeler:

Kıyaslama, gözlem ve düşünce aktarma etkinlikleri kısmen bilişsel düzeyle ilişkilidir; çünkü gözlem ve kıyaslama etkinlikleri birbirinin tekrarı özelliğindedir. Düşünceyi aktarmaya yönelik 39 etkinlik ise gözlem ve kıyaslamaya oranla daha çok öğrenciyi düşünmeye, yorumlamaya yönlendirebilir.

A.5.'e ilişkin belirlemeler:

Anımsamaya ilişkin 5 etkinlik belirlenmiştir (Şahin 2011: 23, 52, 56, 138)

“Aşk Mektupları” isimli hikâyeye bu hikâye arasında ortak yönler var mıdır? Açıklayınız.

A.6.'ya ilişkin belirlemeler:

Yorumlamaya ilişkin 40 etkinlik belirlenmiştir (Şahin 2011: 12, 16, 18, 20, 21, 22, 24, 29, 32, 33, 34, 36, 46, 52, 56, 60, 67, 77, 78, 81, 84, 95, 107, 115, 137, 139, 145, 152, 156, 171)

Marangozun “kalmak isterdim ama yapacağım o kadar çok köprü var ki” sözüyle anlatmak istediği nedir?

A.7.'ye ilişkin belirlemeler:

İncelenen çalışma ve ders kitabında ürün odaklı çalışmalar bulunmaktadır. “Temaya hazırlık” başlığında öğrenciyi konuya hazırlama amaçlı etkinlikler tasarlanmış olsa da bu etkinlikler de ürünün hazırlanması aşamasına öğrencileri dâhil etme amacından çok öğrencinin temaya ilişkin düşünce geliştirmesini amaçlamıştır ve bu çalışmalar da bir metne bağlı olarak gerçekleştirilmiştir.

A.8.'e ilişkin belirlemeler:

Çözümleme, analiz etme başlığında parçalara ayırıp incelemeyi esas alan etkinlikler ele alınmıştır. Bu bağlamda 15 etkinlik belirlenmiştir (Şahin 2011: 12, 14, 16, 27, 35, 47, 54, 85, 96, 99, 121, 128, 140, 141, 167)

Okuduğunuz metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini sırasıyla özetleyerek planını oluşturunuz.

Metnin giriş bölümünde

Metnin gelişme bölümünde

Metnin sonuç bölümünde

A.9.'a ilişkin belirlemeler:

Akıl yürütme ve değerlendirme başlığında 50 etkinlik belirlenmiştir (Şahin 2011: 12, 15, 16, 20, 22, 29, 36, 40, 46, 52, 55, 56, 60, 77, 81, 91, 95, 107, 115, 120, 137, 145, 152, 156, 179).

Doğanın dengesi düzeltilemez biçimde bozulursa sizce ne olur? Niçin?

İkinci alt problem: 8. sınıf çalışma kitaplarında eleştirel düşünme becerilerini geliştirme amacına yönelik etkinlikler bulunmakta mıdır?

İkinci alt problem ilişkin bulgular Çizelge 2'de verilmiştir:

Çizelge 2. Eleştirel Düşünme Becerilerine İlişkin Veriler

B.	Eleştirel Düşünme Becerileri	Etkinlik Sayısı	Yüzde
----	------------------------------	-----------------	-------

B.1.	Ders kitabında kullanılan etkinlikler öğrencinin karşılaştığı bilginin doğruluğunu ve geçerliğini belirlemesine olanak veriyor mu?	5	2
B.2.	Öğrenciye sunulan alıştırmalar ve etkinlikler öğrencinin geçerli/ geçersiz düşünce, önerme ve nedenleri birbirinden ayırt etmesini sağlıyor mu?	-	
B.3.	Öğrenciye sunulan alıştırmalar ve etkinlikler öğrencinin karşılaştığı veya kullandığı metnin kaynağının güvenilir olup olmadığını belirlemesine olanak veriyor mu?	-	
B.4.	Öğrenciye sunulan alıştırmalar ve etkinlikler öğrencinin karşılaştığı metinde açıkça ifade edilmemiş düşünce ve görüşleri belirlemesine sağlıyor mu?	24	9
B.5.	Öğrenciye sunulan alıştırmalar ve etkinlikler öğrencinin okuduğu/ dinlediği metinde belirsizlik içeren önerme veya görüşleri belirlemesine olanak veriyor mu?	-	
B.6.	Öğrenciye sunulan alıştırmalar ve etkinlikler öğrencinin okuduğu/ dinlediği metinde açıkça ortaya konmayan varsayımları saptamasına olanak veriyor mu?	-	
B.7.	Öğrenciye sunulan alıştırmalar ve etkinlikler öğrencinin okuduğu/ dinlediği metinde öznel düşünceleri ve yanlılığı saptamasına olanak veriyor mu?	-	
B.8.	Öğrenciye sunulan alıştırmalar ve etkinlikler öğrencinin okuduğu/ dinlediği metinde var olan tutarsız savları ve önermeleri belirlemesine olanak veriyor mu?	-	

B.1'e ilişkin belirlemeler:

Öğrencinin karşılaştığı bilginin doğruluğunu ve geçerliliğini belirlemesine olanak veren 5 etkinlik (Şahin 2011: 17, 41, 49, 103, 123) belirlenmiştir. Bu etkinlikler "doğru- yanlış", "evet- hayır", "X, -" biçiminde tasarlanmış etkinliklerdir.

B.2'ye ilişkin belirlemeler:

Öğrencinin geçerli- geçersiz düşünce, önerme ve nedenleri ayırt etmesini sağlayacak özellikte etkinliklere rastlanmamıştır.

B.3'e ilişkin belirlemeler:

Öğrencinin kullandığı metnin kaynağının güvenilir olup olmadığını belirlemesine olanak sağlayacak özellikte etkinliklere rastlanmamıştır.

B.4'e ilişkin belirlemeler:

Metinde açıkça ifade edilmeyen düşünceleri anlayabilmesine yardımcı olan 24 etkinlik belirlenmiştir (Şahin 2011: 14, 52, 56, 60, 72, 77, 81, 84, 91, 95, 107, 120, 137, 156, 166).

Kilise Galileo'nun "Dünyanın döndüğü fikrinden vazgeçmemesi"ni sizce neden istemiştir?

B.5'e ilişkin belirlemeler:

Metinlerdeki belirsiz düşüncelerin belirginleşmesine ilişkin etkinliklere rastlanmamıştır; etkinlikler ya olanı anlamlandırmaya ya da olmayanı metindeki bir düşünceden yola çıkarak yorumlamaya yöneliktir.

B.6'ya ilişkin belirlemeler:

Öğrenciye sunulan alıştırmalar ve etkinlikler öğrencinin okuduğu/ dinlediği metinde açıkça ortaya konmayan varsayımları saptamasına olanak vermemiştir.

B.7'ye ilişkin belirlemeler:

İncelenen çalışma kitabında öznel- nesnel düşünce ayrımını esas alan etkinliklere yer verilmiştir; ancak metinlerdeki öznel düşünceleri ve yanlılığı belirlemeye yönelik etkinliklere rastlanmamıştır.

B.8'e ilişkin belirlemeler:

Öğrenciye sunulan alıştırmalar ve etkinlikler öğrencinin okuduğu/ dinlediği metinde var olan tutarsız savları ve önermeleri belirlemesine olanak vermemiştir.

Üçüncü alt problem: 8. sınıf çalışma kitaplarındaki etkinliklerde düşünme stratejileri kullanılmakta mıdır?

Üçüncü alt problem ilişkin bulgular Çizelge 3'te verilmiştir:

Çizelge 3. Düşünme Stratejilerine İlişkin Veriler

C.	Düşünme Stratejileri	Etkinlik Sayısı	Yüzde
C.1.	Öğrenciye sunulan alıştırmalar ve etkinlikler öğrencinin okuduğu/ dinlediği metinde karşılaştığı durumlarla ilgili olarak problem çözüm odaklı uygulamalar yapmasına olanak veriyor mu?	1	0,3
C.2.	Öğrenciye sunulan kurgusal bir sorun yoluyla öğrencinin sorunun niteliğini tanımlayıp, çözüm planı hazırlayarak uygulamaya koymasını sağlıyor mu? (hikaye ve romanlardaki durumlarla ilgili etkinlikler de olabilir)	-	
C.3.	Öğrenciye sunulan alıştırmalar ve etkinlikler öğrencinin karşılaştığı bir süreçle ilgili olarak düşüncelerini yazılı veya sözlü olarak aktarması için izleyeceği yöntemi belirlemesine olanak sağlıyor mu?	-	
C.4.	Öğrencinin farklı araştırma ve etkinlikler yoluyla bir sorunun çözümünü için farklı seçenekleri değerlendirmesine olanak veriliyor mu?	-	
C.5.	Öğrenciye sunulan alıştırmalar ve etkinlikler öğrencinin okuduğu/ dinlediği metinde karşılaştığı kavramların nitelik ve özelliklerini belirlemesine olanak veriyor mu?	-	

C.1.'e ilişkin belirlemeler:

Öğrenciye sunulan 1 etkinlikte öğrencinin okuduğu/ dinlediği metinde karşılaştığı durumlarla ilgili olarak problem çözüm odaklı uygulamalar yapmasına olanak verilmiştir (Şahin 2011: 15). Metindeki karakterlerin yerlerine kendilerini koyarak sorunlara çözüm üretmeleri beklenmiştir.

Kendinizi okuduğunuz bu metindeki karakterlerin yerine koyarak aşağıdaki soruları yanıtlayınız. (Şahin 2011: 15)

C.2.'ye ilişkin belirlemeler:

Öğrenciye sunulan kurgusal bir sorun yoluyla öğrencinin sorunun niteliğini tanımlayıp, çözüm planı hazırlayarak uygulamaya koymasını sağlayan herhangi bir etkinliğe rastlanmamıştır.

C.3.'e ilişkin belirlemeler:

Öğrenciye sunulan alıştırmalar ve etkinlikler öğrencinin karşılaştığı bir süreçle ilgili olarak düşüncelerini yazılı veya sözlü olarak aktarması için izleyeceği yöntemi belirlemesine olanak sağlamamaktadır; ancak verilen bir konuya ilişkin bir düşünce yazısı yazması istenmiştir. Bu etkinlikte de yöntemin öğrencilerce belirlenmesi söz konusu değildir.

C.4.'e ilişkin belirlemeler:

Öğrencinin farklı alıştırmalar ve etkinlikler yoluyla bir sorunun çözümünü için farklı seçenekleri değerlendirmesine olanak veren etkinliklere rastlanmamıştır.

C.5.'e ilişkin belirlemeler:

İncelenen kitapta kavram öğretimine ilişkin iki etkinlik belirlenmiştir (Şahin 2011: 141, 167)

"Çocukluk dönemi" kavramının alanına giren sözcükler nelerdir? (Şahin 2011: 167)

Sonuç ve Öneriler

Bireyin bilişsel gelişim süreci artarak ilerler. Üstbilişsel beceriler de giderek artan bir gelişim gösterir. Üstbilişsel beceriler bireyin kendisinin ve öğrenme yollarının farkında olmasıdır. Bilinçli, kontrollü davranış, planlama, düzenleme, değerlendirme, üstbilişsel bilgiye ve beceriye sahip bireylerin özellikleridir. Bu çalışmada TAV yayınlarının 8. sınıf ders ve çalışma kitapları üstbilişsel beceri bağlamında incelenmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. İncelenen çalışma kitabındaki 257 etkinliğin 181'i bilgi işleme becerilerinin kullanımına ve gelişimine ilişkindir. Bu oran %70'tir; ancak sınıflandırma, sıralama, kıyaslama, gözlem, akıl yürütme, anımsama, yorumlama, çözümlenme gibi becerilerin gelişimine yönelik etkinlik örneklerine yer verilmişse de bu etkinliklerin basit düzeyde olduğu belirlenmiştir. 8. sınıf öğrencisinin soyut düşünme becerisini geliştirecek, problem çözme becerisine katkı sağlayacak etkinliklere rastlanmamıştır. Daha yaratıcı, öğrenciyi düşünmeye, sorun çözmeye yönlendirecek etkinliklere yer verilmesi öğrencinin gelişimine hem daha uygun hem daha yararlı olacaktır.

2. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi üstbilişin kavram alanındadır. İncelenen ders ve çalışma kitabında eleştirel düşünme becerisinin gelişimini sağlayacak etkinliklere %40 oranında yer verilmiştir. En sık rastlanan durum, öğrencilerin okudukları metinde açıkça belirtilmeyen düşünce ve görüşlerin belirlenmesine olanak veren etkinlik ve alıştırmalardır. Bu ana başlıkta incelenen 8 alt başlıktan yalnızca 2'sine kitaplarda rastlanmıştır. Bu başlıktaki etkinlikler de öğrenci düzeyinin altındadır ve ileriye doğru bir değişim, gelişim göstermemiştir.

3. İncelenen ders ve çalışma kitabında yalnızca 1 etkinlikte düşünme stratejilerinin kullanılmasına olanak verilmiştir. Bu etkinlik de empati kurmaya ilişkindir. Düşünme stratejileri başlığında öğrencinin düşünmesine, yorum yapmasına ve keşfetmesine olanak tanıyan etkinliklerin varlığı sorgulanmıştır; ancak bu etkinliklere de yalnızca birinde rastlanmıştır.

Ders ve çalışma kitabı hazırlama işi çok yönlüdür. Özen, emek, bilgi, sanatsal duyarlılık gerektirir. Göçer (2010) çalışmasında Türkçe ders kitaplarının tema sonu ölçme ve değerlendirme bölümlerindeki soruların, bilişsel alanın bilgi basamağında yoğunlaştığını belirtir. Türkçe ders kitapları yalnızca öğrenciye bilgi yükleme amacıyla oluşturulmamalı, öğrencinin yorumlama, eleştirel düşünme becerilerini de geliştirecek özellikte olmalıdır. Yorumlama, eleştirel düşünme ise üstbilişsel beceri içinde yer alan alt başlıklardandır. Üstbilişsel beceriler ilk kez 1976 yılında tanımlanan üstbiliş kavramı henüz çok yeni olsa da içinde barındırdığı bilgiler daha uzun ömürlüdür. Bilgi işleme becerilerini, eleştirel düşünme becerilerini ve düşünme stratejilerini kapsayan üstbiliş kavramının giderek artan bir gelişim yaşadığı ve bireyin bilişsel, duyuşsal gelişimiyle doğru orantılı olarak geliştiği bilinmeli ve öğrencinin düzeyine uygun etkinliklere yer verilmesi sağlanmalıdır. Bu yolla çok yönlü ve emek isteyen ders ve çalışma kitabı hazırlama işinin bir ayağı olan üstbilişsel becerinin gelişimini sağlayacak etkinliklere yeterli nitelik ve nicelikte yer verilebilecektir.

Kaynakça

- Atkinson, R., Smith, E., Bem, D., ve Nolen, S. (2010). *Psikolojiye giriş*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Baker, L. (1989), Metacognition, comprehension monitoring, and the adult reader. *Educational Psychology Review*, 1, 3-38.
- Brown, A.L. (1978), *Knowing when, where and how to remember: A Problem of metacognition*, In R. Galaser (Ed.), *Advances in instructional psychology* (s.225-223), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other mysterious mechanisms. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation, and Understanding*, (65-116). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, A. L. (1987), Metacognition, executive control, self-regulation, and other even more mysterious mechanisms, In Weinert, F.E., Kluwe, R.H. (eds.) *Metacognition, motivation and understanding*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Doğanay, A. (1997). Ders dinleme sırasında bilişsel farkındalık ile ilgili bilgilerin kullanımı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 1, Sayı: 11.
- Flavell, J. H. (1976). *Metacognitive aspects of problem solving*, In L. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (s.231-235), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flavell, J. H. (1987). Speculation about the nature and development of metacognition. In F. Weinert & R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding*, 21-29. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gourgey, A. F. (1998). Metacognition in basic skills instruction. *Instructional Science*, 26(1-2), 81-96.
- Göçer, A. (2010).). İlköğretim İkinci Kademedeki Kullanılan Türkçe Öğrenci Çalışma Kitaplarının İşlevselliğinin Belirlenmesi. *Turkish Studies*, 5(4), 1116-1134.
- Hanten, G., Dennis, M., Zhang, L., Barnes, M., Roberson, G., Archibald, J., Song, J. ve Levin, S. H. (2004). Childhood head injury and metacognitive processes in language and memory. *Developmental Neuropsychology*, 25(1-2), 85-106.
- Hartman, H. J., Sternberg, R. J. (1993). Abroad BACEIS for improving thinking. *Instructional Science*, 21, 401-425.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). "Mixed methods research: A research paradigm whose time has come". *Educational Researcher*, 33(7): 14-26.
- Kılıç, A. ve Seven, S. (2002). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Maier, N. R. F. (1937). Reasoning in rats and human beings. *The Psychological Review*, 44, 365-378.
- MEB (1995). Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları Yönetmeliği. *Tebliğler Dergisi*, 2434.
- Özbay, M. (2000). *Öğretmen görüşlerine göre Ankara merkez ilköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Ankara: Gölge Ofset Matbaacılık.
- Özdemir, E. (1990). *Edebiyat Bilgileri Sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Presseisen, B. Z. (2001). *Thinking skills: Meanings and models revisited*. In A.L. Costa (Ed.), *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking (3rd ed., pp. 47-53)*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Schraw, G., ve Dennison, R. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-470.
- Schraw, G., ve Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7, 351-371.
- Senemoğlu, N. (2004) *Kuramdan uygulamaya gelişim, öğrenme ve öğretim* (Dokuzuncu Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.

- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches. Applied Social Research Methods Series (Vol.46). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching: Practice ∞ Theory*. Cambridge: University Press.
- Yağmur, K. (2011). *Türkçe ders ve çalışma kitaplarının üst düzey bilişsel becerileri geliştirme yeterliliği. Türkçe ders kitabı çözümlenmeleri* (ed. Hakan Ülper). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Zoller, U. (1995). Teaching, learning, evaluation and self-evaluation of HOCS in the process of learning chemistry. *Proceedings of the 3European Conference on Research in Chemical Education (3ECRICE)* (Janiuk, R.M., ed.), Lublin-Kazimierz, Poland, September, pp. 60-67.